



Centro de Estudios Sociológicos
Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología
Promoción XIX (2021-2025)

Desafiar las probabilidades en la Educación Superior. Estudiantes de bajos ingresos, persistencia académica y estrategias de afrontamiento de desventajas acumuladas

Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología que presenta:

Ricardo Giovanni Zárate Rodríguez
Sustentante

Dra. Liliana Rivera Sánchez y Dr. Gustavo Urbina Cortés
Directores

Dra. Lorenza Villa Lever y Dr. Minor Mora Salas
Comisión Lectora

Ciudad de México
2025

A la memoria de María Luisa Tarrés

A quienes encontraron una grieta en la pobreza

Las paradojas son un antídoto bienvenido para las teorías que explican todo cuidadosamente.

Mark Granovetter, La fuerza de los vínculos débiles

Habría que mostrar aquí (...) de qué manera, en el estado completamente diferente del sistema escolar que quedó instaurado con la llegada de nuevas clientelas, se mantuvo en sus aspectos esenciales la estructura de la distribución diferencial de las ganancias escolares y las ganancias sociales correlativas, a costa de un desplazamiento global de las separaciones. Pero de todos modos, con una diferencia fundamental: al diferirse y extenderse en el tiempo el proceso de eliminación, y quedar con ello parcialmente diluido en la duración, la institución se ve habitada de manera duradera por excluidos en potencia, que importan a ella las contradicciones y los conflictos asociados a una escolaridad sin otro fin que sí misma.

Pierre Bourdieu y Patrick Champagne. Los excluidos en el interior, en La Miseria del Mundo.

(...) their task is to master the controllable, to minimize the uncontrollable and to live with the unavoidable.

Margareth Archer, Making our way through the world.

(...) several of those who are pushed upwards risk failures later on and are often in no position to make good use of the education they receive, other than for satisfying tenacious family pride; and because some of the others, those who are pushed downwards and do not simultaneously enjoy the relaxing gift of self-deception, are left wondering whether they could not have made a better job of it had they been given a better chance.

Diego Gambetta, Were they pushed or did they jump?

Agradecimientos

No he leído una tesis en donde el producto no se reconozca como un esfuerzo colectivo y esta no será una excepción. Los cuidados, las deudas y los impulsos rebasan mi capacidad expresiva. Los agradecimientos de este trabajo los dedicaré a las personas que me hicieron darle sentido a mi estancia en El Colegio, a quienes me sostuvieron en medio de la titánica tarea de sobrevivir y quienes me recuerdan por qué lo hago.

Le debo todo a mi familia, quienes me enseñaron a anhelar alto. La investigación la dedico a mi mamá, quien lo habría hecho mucho mejor que yo en la escuela, de haber tenido las condiciones que ella misma me dio. También por haber tomado la decisión más difícil: la de dejar su empleo para dedicar su atención a nosotros. Se lo dedico también a mi papá, por los múltiples trabajos que ejerció para sostener mis deseos; por las dolencias físicas producidas por su persistencia, la cual depositó en nosotros. A mi hermana, la primera mujer en mi familia en acceder a la universidad y con quien tengo la complicidad de *los extraños en el paraíso*, a quien me refiero cuando digo *nosotros*. A Viri, quien sostuvo mis flaquezas durante todo el tiempo que estuve en El Colegio y porque no me imagino este trayecto sin su presencia. Al gomitas, quien murió casi al mismo momento que culminé el texto.

Me acuso de haber atormentado más de la cuenta a mis directores con esta investigación. A Liliana le agradezco haberme dado la confianza para adentrarme al mundo académico, por su paciencia, por su actitud crítica y abierta sobre mi trabajo, por su visión íntegra de la formación académica –que va más allá de lo escolar– y por haberme salvado de la desafiliación forzada en más de una ocasión. A Gustavo, por su parte, le agradezco el hecho de llevar al extremo su rol salvador de los que somos diferentes en El Colegio: por sus comentarios agudísimos, sus revisiones exhaustivas y su crítica, con los cuales formé una parte importante de mi criterio. A ambos, muchas gracias por llamar mi atención en muchas ocasiones de lo que es realmente importante. Su ejemplo le dio sentido a mi trayecto, especialmente cuando lo perdí en el camino.

Mi gratitud entera para mi comité lector, de quienes he recibido muchas atenciones. A Lorenza, por recibirme, escucharme y ofrecerme consejos que superan este trabajo. A Minor, por su lectura atenta, por sus consejos punzantes y por haberme dado un ejemplo a seguir en el trabajo académico. Por todas las clases que me abrieron una perspectiva que hoy conforma mi mundo de preocupaciones.

Agradezco profundamente a El Colegio de México, a los profesores del Centro de Estudios Sociológicos quienes han contribuido a mi formación y que me han ofrecido su amistad y, principalmente, agradezco al personal administrativo del centro. Y aunque la lista es larga, quisiera agradecer principalmente a los profesores Manuel Gil Antón y Francisco Zapata, leyendas vivas que me hacen sentir heredero de una tradición. Quisiera mencionar también a todas las personas quienes, de manera anónima, hacen funcionar

a la institución: personal administrativo, quienes hacen labores de limpieza, quienes cuidan los jardines y la infraestructura, así como aquellas que mantienen los servicios. No conozco mejores condiciones para dedicarse a la labor académica que aquellas que todos ustedes me han mostrado por medio de su trabajo.

Esta investigación fue posible gracias a todas y todos los estudiantes que me contaron una parte importante de sus vidas; a los profesores que desinteresadamente escucharon mis preocupaciones y ayudaron a entender a las instituciones; para los funcionarios que sostienen los programas de equidad y aquellos que me permitieron acceder a información fundamental para el desarrollo de la investigación. En particular, quiero agradecer a Gina Tepale, Daniel Álvarez, Dinorah Miller y Lorena Oliver, quienes facilitaron los canales para tener acceso a la información institucional que sostiene este trabajo, además de convertirse en mis *gatekeepers* en cada institución. Las redes de complicidad, confianza y apoyo que en ustedes encontré fueron centrales para mi trabajo. Gracias.

Cuando llegué a El Colegio pensé en que la institución nos hace similares a personas que jamás lo habríamos sido. Agradezco haberme encontrado con personas tan cálidas e increíbles que se volvieron compañeros en la travesía del posgrado, a quienes posiblemente no habría conocido de otra manera. Muchas gracias a todas mis amistades, cada una y cada uno de ustedes tienen toda mi admiración y mi respeto. Qué alivio encontrarles en los pasillos, abrazarles, recibir sus mensajes y saber que, sin importar el tiempo que pasa, siempre volvemos a encontrarnos.

Realizar estudios de posgrado fue, en mi caso, una oportunidad inadvertida; pero fue también la mejor manera para reivindicar una parte de mi origen social. Durante el proceso, supe que sólo alrededor de 4 de cada 10 personas en México estudian la universidad, de los cuales existe una proporción aún menor de aquellos quienes representan a la primera generación universitaria en sus familias. La razón fundamental que me permitió formar parte de las estadísticas fue el carácter público de la educación en el país, su gratuidad, así como todos los apoyos económicos que recibí a lo largo de mi formación profesional. Sin todos ellos, simplemente la educación universitaria no habría sido posible. Así que agradezco siempre a la educación pública y gratuita.

Agradezco a la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación –SECIHTI– instancia encargada de gestionar, asignar y promover el financiamiento para los programas de becas de posgrado, el cual permitió dedicarme de manera exclusiva a mi formación académica. De la misma manera, agradezco al patronato de El Colegio, quienes gestionaron una beca para la culminación de la tesis. Especialmente, muchas gracias al pueblo mexicano que, con su trabajo, financió todas las oportunidades que hasta hoy tengo. Este país les debe mucho.

De aquí en adelante, el *mea culpa* es estrictamente personal.

Desafiar las probabilidades en la Educación Superior. Estudiantes de bajos ingresos, persistencia académica y estrategias de afrontamiento de desventajas acumuladas

Índice de contenido

Presentación	9
I. Introducción	9
II. Objeto de estudio y consideraciones generales sobre el caso analítico	10
III. Objetivos y preguntas de investigación	12
IV. El proceso de investigación y la herencia de una tradición de investigación empírica	13
V. Consideraciones preliminares sobre el desarrollo de la investigación	17
VI. Estructura general de la tesis	20
 Capítulo 1. Estudiantes desfavorecidos, acumulación de desventajas sociales y estrategias para la persistencia escolar: delimitación del objeto de estudio	23
1.1 Estudiantes desfavorecidos en la Educación Superior en México	23
1.2 Inclusión fragmentada, acumulación de desventajas y tres modelos institucionales para la inclusión de estudiantes desfavorecidos	27
1.3 Los límites del conocimiento sobre los estudiantes desfavorecidos en México	39
1.4 Implicaciones de escenarios de privación: los efectos de la escasez de recursos económicos en la trayectoria académica de los estudiantes	42
1.4.1 Los costos de la escolaridad y la coyuntura crítica por COVID-19: el punto de partida del análisis	46
1.4.2 El ingreso a la Educación Superior: desempeño, habilidades relacionales e integración	51
1.4.3 Familia, núcleos domésticos y trabajo	54
1.4.4 Transición a la vida adulta y confluencia de dominios en la trayectoria	56
1.5 Apuesta explicativa y modelo de análisis	58
1.5.1 Elementos estructurales que influyen en la trayectoria	62
1.5.2 Desglose conceptual: acumulación de desventajas y agencia acotada	63
1.5.3 Dimensiones de desventajas y estrategias de afrontamiento	73
1.6 Conclusiones del capítulo	81
 Capítulo 2. Estudiantes desfavorecidos, desventajas sociales y estrategias de afrontamiento. Apuntes sobre el estado de la cuestión	85
2.1 Desventajas y obstáculos: la experiencia de estudiantes desfavorecidos	86
2.2 Abandono escolar: la agenda de investigación inconclusa que lleva a la progresión	91

2.3 Instituciones, recursos y dinámicas organizativas: la discusión sobre contextos escolares y su influencia en trayectorias educativas	96
2.4 Estrategias de afrontamiento, recursos y compensaciones en escenarios de privación..	103
2.5 La quinta incógnita: el núcleo del estado de la cuestión sobre obstáculos y estrategias de afrontamiento	114
2.6 Conclusiones del capítulo.....	121
Capítulo 3. Estrategia metodológica y decisiones de orden analítico. Abrir la caja negra de la investigación	124
3.1 Fundamentos epistemológicos del problema de investigación.....	125
3.1.1 La acumulación de desventajas sociales y el enfoque del curso de vida. Consideraciones sobre el enfoque de investigación	125
3.2 Estrategia metodológica	130
3.2.1 Los casos de estudio: sujetos del muestreo teórico y selección de IES	130
3.2.2 ¿Por qué la Licenciatura en Derecho?.....	132
3.2.3 Etapas de investigación, fuentes y estrategias de recolección de información.....	135
3.3 Fase operativa de la investigación	141
3.3.1 Estrategias de ingreso al trabajo de campo	141
3.3.2 Tratamiento de la información estadística. ¿Cómo hacer uso de un cuestionario de caracterización para construir dimensiones de desventajas sociales?.....	145
3.3.3 Tratamiento de la información y presentación de los resultados	150
3.4 Conclusiones del capítulo.....	160
Capítulo 4. Contextos históricos, medidas de equidad dirigidas a estudiantes de desfavorecidos y perfiles estudiantiles	162
4.1 Espacios de captación de informantes: el contexto histórico e institucional de las universidades seleccionadas para el estudio	163
4.1.1 Características generales de la Universidad Autónoma Metropolitana	163
4.1.2 Características generales de la Universidad ICEL	165
4.1.3 Características generales de la Universidad Iberoamericana.....	168
4.2 Las IES y sus marcos normativos: condiciones institucionales del tránsito por la universidad.....	171
4.2.1 Los costos de la escolaridad.....	172
4.2.2 Mecanismos de selección e ingreso	174
4.2.3 Medidas institucionales de apoyo financiero.....	177
4.2.4 Lineamientos sobre progresión escolar y reprobación	179

4.3 Proyectos de inclusión de estudiantes desfavorecidos	183
4.2.1 La UAM y el programa de innovación en la ES	183
4.2.2 La Universidad ICEL y el proceso de absorción de demanda en la ZMVM	186
4.2.3 La Ibero y el programa “Si quieres, ¡Puedes!” (SQP)	187
4.4 Los perfiles de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho de las IES seleccionadas	190
4.4.1 El perfil general de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.....	191
4.4.2 Estudiantes de Derecho del último año de formación en las tres IES de referencia	200
4.5 Conclusiones del capítulo.....	205
Capítulo 5. Hacia una tipología de obstáculos y estrategias de afrontamiento	208
5.1 Caracterización general de las personas entrevistadas	208
5.2 Criterios de organización de la información.....	213
5.3 Presentación de tipología de obstáculos y afrontamientos.....	216
5.4 Más allá de la tipología: los patrones sistemáticos que la tipología no diferencia	221
5.5 Conclusiones del capítulo.....	225
Capítulo 6. Obstáculos académicos eventuales, origen familiar y estrategias de afrontamiento directas.....	227
6.1 Casos con trayectorias diligentes y continuas: formas de protección parental que favorecen el tránsito por la Educación Superior	229
6.1.1 Los factores de protección ¿cómo pueden el empleo y escolaridad de los padres allanar el camino a la Educación Superior?	233
6.1.2 Los mecanismos explicativos derivados de los factores de protección	236
6.1.3 Los límites de los factores de protección	245
6.1.4 Despegar la trayectoria con los recursos prestados por la institución. El caso ejemplar de los factores de protección parental	249
6.1.5 Cierre analítico del tipo 1: ¿qué informan los mecanismos de protección parental?.....	256
6.2 Casos con trayectorias académicas conflictivas: los trasfondos de la progresión escolar por medio de estrategias de gestión de la trayectoria.....	262
6.2.1 Retrasos, pausas, abandonos y otras vicisitudes de la trayectoria académica	265
6.2.2 La estrategia de gestión de la trayectoria y sus cuatro mecanismos.....	270
6.2.3 Hackeando el sistema (universitario): el caso ejemplar de la gestión de la trayectoria.	283
6.2.4 Cierre analítico del tipo 2: alcances de los mecanismos de gestión de la trayectoria.....	288
6.3. Conclusiones del capítulo.....	296

Capítulo 7. El trasfondo de la trayectoria académica: obstáculos persistentes, dominios diversos y estrategias de afrontamiento indirectas	305
7.1 Casos con desventajas detonadas por eventos relacionados con la transición a la vida adulta	307
7.1.1 La convergencia de la universidad con otros planos de vida: detallando el tránsito a la vida adulta en jóvenes universitarios.....	309
7.1.2 Los mecanismos de negociación de desventajas	325
7.1.3 Una habitación propia, pero en principio prestada: el caso ejemplar de la salida del hogar parental.....	338
7.1.4 Cierre analítico del tipo 3: alcances y límites de los mecanismos de negociación de desventajas sociales.....	347
7.2 Casos con trayectorias que presentan eventos disruptivos y desventajas estructurales ..	355
7.2.1 Los eventos que hacen tambalear el mundo	357
7.2.2 Estrategias de reorganización de la trayectoria vital frente a la acumulación de desventajas	365
7.2.3 “Fortaleza, versatilidad y determinación, porque si no, no sé qué hubiera pasado”. El caso ejemplar de la acumulación de desventajas sociales.....	376
7.2.4 Cierre analítico del tipo 4. Hallazgos y alcances de las estrategias de reorganización de la trayectoria vital.....	383
7.3 Conclusiones del capítulo.....	391
Conclusiones generales	402
I. Síntesis general de los hallazgos	404
II. Contribuciones al campo de investigación	411
La desigualdad como proceso social: la acumulación de desventajas sociales derivadas de la escasez de recursos económicos.....	412
La agencia acotada: patrones de intervención en condiciones de adversidad.....	414
Papel estratégico de los arreglos domésticos: aspectos compensatorios y agravantes	416
III. Balance teórico-metodológico: apuntes al campo de la desigualdad educativa	418
IV. Limitaciones del estudio.....	420
V. La agenda de investigación futura	423
Referencias bibliográficas	430
Anexos	444
Anexo 1. Cuestionario de caracterización y sobre riesgos de abandono escolar en la licenciatura en derecho.....	444
Anexo 2. Guión de entrevista	451

Anexo 3. Características generales de la muestra construida con el cuestionario autogenerado	457
Anexo 4. Características generales de la muestra de personas entrevistadas	460
Anexo 5. Anexo técnico de codificación, análisis y generalización de entrevistas de corte biográfico	463
Anexo 6. Informantes y descripción de entrevistas	467

Índice de tablas, gráficos, cuadros y figuras

Cuadros

Cuadro 1. Modelos de inclusión de estudiantes desfavorecidos	33
Cuadro 2. Perfil de Instituciones de Educación Superior (IES) retomadas por el estudio	36
Cuadro 3. Cuatro supuestos de partida para la realización de Análisis de Implicaciones	46
Cuadro 4. Escenarios relacionales que integran distintos dominios de las trayectorias sociales.	70
Cuadro 5. Resumen de estado de la cuestión bajo el modelo de intersección de campos	95
Cuadro 6. Resumen de estado de la cuestión bajo el modelo de intersección de campos (continuación)	113
Cuadro 7. Principios del enfoque de curso de vida	128
Cuadro 8. Construcción de índices sobre riesgos percibidos	149
Cuadro 9. Familias de casos en la agrupación preliminar por tipos de obstáculos durante trayectoria académica	154
Cuadro 10. Tipología de acumulación de desventajas y estrategias de afrontamiento	155
Cuadro 11. Requisitos de admisión al programa SQP, Universidad Iberoamericana	188
Cuadro 12. Características de la Licenciatura en Derecho en las IES y planteles de referencia	191
Cuadro 13. Características para construir perfil socioeconómico de estudiantes de Derecho, UAM-A COPLAN, generación 2019	193
Cuadro 14. Escolaridad de los padres, Licenciatura en Derecho UAM-A, Generación 2019. COPLAN	194
Cuadro 15. Características para construir perfil socioeconómico de estudiantes de Derecho, Ibero, 2019	197
Cuadro 16. Escolaridad de los padres de estudiantes de Licenciatura en Derecho, Generación 2019. Ibero	199

Cuadro 17. Composición general de la muestra obtenida por cuestionario (dic 2023 - nov 2024).....	201
Cuadro 18. Características generales en la muestra obtenida con el cuestionario propio (dic 2023 - nov 2024)	202
Cuadro 19. Composición general de la muestra de personas entrevistadas	209
Cuadro 20. Indicadores de características sociodemográficas relacionadas con desventajas estructurales de la muestra entrevistada	211
Cuadro 21. Descripción de los factores desencadenantes (por dimensiones de desventajas) ...	213
Cuadro 22. Descripción de las estrategias de afrontamiento (por dimensiones de desventajas).	215
Cuadro 23. Caracterización de tipología de obstáculos y estrategias de afrontamiento	221
Cuadro 24. Caracterización de los estudiantes pertenecientes al tipo 1	232
Cuadro 25. Información de los padres y madres (mecanismo de ajustes de expectativas), tipo 1.....	237
Cuadro 26. Información de los padres y madres (mecanismo de adaptación continua), tipo 1.....	241
Cuadro 27. Características de la trayectoria educativa, tipo 1	245
Cuadro 28. Caracterización de los estudiantes pertenecientes al tipo 2	263
Cuadro 29. Información de los padres y madres de los entrevistados, tipo 2	267
Cuadro 30. Características de las trayectorias educativas, tipo 2	269
Cuadro 31. Caracterización de los estudiantes pertenecientes al tipo 3	307
Cuadro 32. Información de los padres y madres de los entrevistados, tipo 3	309
Cuadro 33. Características de la trayectoria educativa, tipo 3	314
Cuadro 34. Caracterización de los estudiantes pertenecientes al tipo 4	356
Cuadro 35. Síntesis de obstáculos sobre la persistencia académica	405
Cuadro 36. Factores institucionales que tienen influencia en las trayectorias escolares	408
Cuadro 37. Composición general de la muestra obtenida por cuestionario (dic 2023 - nov 2024).....	457
Cuadro 38. Trayectorias académicas en la muestra obtenida por cuestionario (dic 2023 - nov 2024)	457

Cuadro 39. Indicadores sociodemográficos relacionadas con desventajas estructurales en la muestra obtenida con el cuestionario propio (dic 2023 - nov 2024)	458
Cuadro 40. Caracterización sobre eventos de transición a la adultez de la muestra obtenida por cuestionario (dic 2023 - nov 2024)	459
Cuadro 41. Indicadores de características sociodemográficas relacionadas con desventajas estructurales de la muestra entrevistada	460
Cuadro 42. Indicadores de eventos relacionados con transición a la adultez de la muestra entrevistada	461
Cuadro 43. Indicadores sobre trayectorias académicos de la muestra entrevistada	461
Cuadro 44. Otros indicadores de conformación de la muestra de entrevistados	462

Figuras

Figura 1. Ubicación geográfica de las IES seleccionadas. Ciudad de México, 2025	34
Figura 2. Huecos en la bibliografía tratados por la investigación	42
Figura 3. Modelo de análisis	60
Figura 4. Eventos transversales a los tipos	225
Figura 5. Versiones de ajustes de expectativas	259
Figura 6. Diferencias en la forma de agencia acotada empleada entre tipos 1 y 2	302
Figura 7. Relación entre obstáculos directos e indirectos para la progresión escolar	395
Figura 8. Representación del ciclo de acumulación de desventajas sociales, Virginia (I2), tipo 3.....	397
Figura 9. Representación del ciclo de acumulación de desventajas sociales, Karina (U79), tipo 4.....	398
Figura 10. Diferencias en la forma de agencia acotada empleada entre tipos 3 y 4	399
Figura 11. Estrategias de afrontamiento	407
Figura 12. Lógicas de las cuatro versiones de agencia acotada retratadas	416
Figura 13. Agenda de investigación resultante	424
Figura 14. Proceso de codificación y análisis	463

Gráficos

Gráfico 1. Escolaridad máxima alcanzada por deciles de ingresos en personas mayores de 18 años, 2022	25

Gráfico 2. Población activa (inscrita) con respecto de la población total de la misma generación. UAM-A, 2018-2022. COPLAN	195
Gráfico 3. Estudiantes que aprobaron todas las materias inscritas, por año. Licenciatura en Derecho. UAM-A. COPLAN	196
Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes becados al ingreso a la Lic. en Derecho. CUPPI, Ibero..	198

Tablas

Tabla 1. Porcentajes de la población de 15 o más años por nivel de escolaridad. México, 1960-2020	24
Tabla 2. Resumen general de la muestra obtenida en el trabajo de campo	141
Tabla 3. Distribución de los casos de acuerdo con la clasificación de riesgos de abandono, usando datos del cuestionario propio	152
Tabla 4. Composición general de los entrevistados por tipo	157

Presentación

I. Introducción

Existen dos hechos innegables en la historia contemporánea de la Educación Superior: las personas con carencias económicas tienen menores probabilidades para llegar a la formación profesional y, sin embargo, están cada vez más presentes en las universidades.¹ A pesar de los avances sistemáticos en la comprensión de este fenómeno, los esfuerzos se han enfocado en señalar su excepcionalidad. De ahí provienen, por ejemplo, los prejuicios derivados de las altas capacidades cognitivas y escolares de las que dan muestra algunas personas que viven en condición de pobreza, las aspiraciones por salir adelante que las familias imprimen en los primogénitos a pesar de sus precarias condiciones de vida, y las películas con historias de proezas cuyos protagonistas vencen todas las adversidades para culminar con un título universitario o un enorme éxito profesional. Y, en el fondo de la escena, millones tienen destinos como penitencia.

Frente a esoterismos varios, como los antes señalados, la investigación que se presenta busca ser una provocación para plantear cómo es posible que jóvenes con probabilidades escasas ingresen y culminen la universidad.² A pesar de los cambios que se han suscitado en el proyecto, las preocupaciones originales mantuvieron su esencia. Desde su inicio, la investigación estuvo motivada por dos cuestiones con explicaciones insatisfactorias.

Primero, la ausencia de sistematicidad en estudios sobre estudiantes con escasez de recursos económicos que, sin embargo, llegan a las últimas etapas universitarias. Las investigaciones existentes resaltan su atipicidad sin desarrollar explicaciones teóricamente robustas sobre su existencia, su condición y sus experiencias. En segundo lugar, el campo de investigación se había enfocado primordialmente en los tipos de déficit a los cuales se enfrenta este perfil estudiantil. No obstante, su progresión y las implicaciones de su vida universitaria quedaron subsumidas en el tono trágico de las dificultades experimentadas.

Esta presentación tiene como fin ofrecer una panorámica de la investigación. Una primera sección resume de forma general los elementos más importantes del planteamiento del

¹ En adelante, se utilizan de manera equivalente las siglas ES, educación universitaria, pregrado, educación terciaria y formación profesional. En todos los casos se refiere a la Educación Superior.

² A lo largo del texto se utilizan los términos “jóvenes” y “estudiantes” de manera genérica, con el fin de facilitar la exposición. Sin embargo, todas las referencias al respecto deben entenderse aplicables indistintamente a mujeres y hombres, salvo excepciones en donde el sexo de las personas tome relevancia explicativa.

problema. En un segundo momento, se especifican las preguntas y objetivos que orientan el estudio. Posteriormente, se expone un conjunto de operaciones lógicas provenientes de una tradición de investigación, la cual ha sido difundida como parte de la tradición de enseñanza del Centro de Estudios Sociológicos en El Colegio de México, a los cuales me adscribo y que forman parte estructural del desarrollo del presente trabajo.

En lo sucesivo, se presentan algunas consideraciones generales sobre campo de estudio, las cuales fueron importantes para el diseño de investigación. Finalmente, la última sección da cuenta de la organización general de la tesis, por lo que se revisita el contenido específico de cada uno de los capítulos que integran el trabajo.

II. Objeto de estudio y consideraciones generales sobre el caso analítico

Hay dos elementos centrales de donde emana el objeto de estudio: los patrones de acumulación de desventajas suscitados en diversos ámbitos de la vida de estudiantes con carencias económicas y la forma en que afrontan estos obstáculos, con miras a alcanzar el final de su formación universitaria. El análisis se realiza por medio de la reconstrucción de las trayectorias de estudiantes desfavorecidos en la ES mexicana, específicamente de la Licenciatura en Derecho, en tres contextos institucionales en la Ciudad de México.

Las instituciones empleadas como espacios de captación de informantes fueron seleccionadas estratégicamente para representar un conjunto de proyectos de inclusión de estudiantes de bajos ingresos, los cuales resaltan por su relevancia en la ciudad. La Universidad Autónoma Metropolitana fue elegida por encarnar el proyecto federal de ampliación de la matrícula universitaria suscitado en la década de los setenta, con la creación de planteles metropolitanos de muy bajo costo. La Universidad ICEL representa a las universidades privadas de absorción de demanda, las cuales tuvieron un auge en los años noventa al ofrecer alternativas de estudio en carreras tradicionales y con precios asequibles, ubicadas principalmente en espacios con oferta de educación terciaria limitada.

La Universidad Iberoamericana, por su parte, se seleccionó por representar a las universidades de altos costos que promovieron la inclusión de estudiantes de bajos ingresos por medio de programas institucionales específicos, como el programa *Si quieres, ¡Puedes!*. Estas instituciones con costos muy elevados son espacios de acceso restringido para amplios sectores de la población, en donde sólo las becas y programas de inclusión permiten zanjear los costos de

matriculación. Debido a ello, el programa que permite el arribo de estudiantes desfavorecidos los introduce también a un ambiente signado por las diferencias de clase, y los convierte en una minoría en los planteles.

Por otro lado, el tema de investigación se construyó con la intención de resaltar un problema teórico subyacente. Los casos de las trayectorias de estudiantes desfavorecidos en distintas Instituciones de Educación Superior de la Ciudad de México (en adelante, IES) son representativos teóricamente por la gestión de las desventajas de estudiantes con privaciones sociales acentuadas, lo cual da cuenta de procesos de afrontamiento con marcos de acción acotados por su condición de origen social. En ese sentido, se utiliza el tema de la educación universitaria como una puerta de entrada a la discusión sobre la desigualdad social y la agencia humana.

El problema de análisis parte de una serie de premisas teóricas sobre el tipo de dificultades que estudiantes desfavorecidos tienen para ingresar y permanecer en la ES. Por ello, se enmarca a través de una perspectiva longitudinal, como la acumulación de desventajas sociales, la cual sostiene que el origen social (el lugar de procedencia, la familia de origen y su ubicación en la escala de la estratificación social) tiene influencia central sobre las oportunidades vitales. Asimismo, se recupera una amplia discusión acerca de rutas, compensaciones y recursos que los estudiantes utilizan para sortear los obstáculos asociados a sus orígenes sociales.

Con este diseño, la investigación no busca generalizar sus hallazgos a una población de estudiantes de las tres instituciones consideradas, ni de la licenciatura analizada y mucho menos a la totalidad de estudiantes desfavorecidos. La apuesta explicativa recae entonces en la generalización del modelo analítico, es decir, del conjunto de conceptos y premisas teóricas que pueden ser estudiadas, completadas y validadas por medio de otros referentes empíricos.

Finalmente, debe señalarse que la investigación dialoga con un conjunto de vacíos, inconsistencias y dudas razonables de diversos campos de investigación, por lo que será habitual encontrar referencias en la redacción sobre líneas de investigación complementarias a la luz de un fenómeno específico: los obstáculos y estrategias de afrontamiento de los estudiantes desfavorecidos que cursan estudios universitarios muy a pesar de las vicisitudes de sus trayectorias sociales.

III. Objetivos y preguntas de investigación

El planteamiento del problema, que enfatiza procesos de inclusión fragmentada y sus consecuencias para las trayectorias educativas de los estudiantes de bajos ingresos, permite por un lado increpar el conocimiento acumulado sobre el tipo de obstáculos que los estudiantes desfavorecidos enfrentan y, por otro lado, plantear los alcances de las intervenciones que mejoran la probabilidad de culminación de los estudios universitarios. De la relación existente entre ambas cuestiones emergen los objetivos y preguntas que sostienen el estudio.

El objetivo principal de la investigación es analizar los procesos de acumulación de desventajas en diversos dominios de la vida de estudiantes de bajos ingresos, así como las estrategias de afrontamiento (decisiones, rutas y compensaciones) que ponen en juego en su trayectoria universitaria en una carrera de alta demanda y en distintos contextos institucionales en la CDMX.

Para llevarlo a cabo, este objetivo se desagrega en tres objetivos específicos:

- a) Describir el tipo de desventajas y su relación con las trayectorias presentadas en estudiantes de orígenes sociales con privaciones económicas que ingresan a la universidad.
- b) Conocer la manera en que los estudiantes carenciados hacen uso de recursos institucionales, recursos relacionales y estrategias de decisión con el fin de afrontar y gestionar desventajas provenientes de condiciones familiares adversas.
- c) Analizar la forma en que las circunstancias contextuales e institucionales condicionan el tipo de decisiones, estrategias y rutas que los estudiantes desfavorecidos utilizan para asegurar su progresión escolar.

La pregunta principal que orientó la investigación fue la siguiente: ¿Cuáles son las desventajas en las oportunidades de escolarización universitaria derivadas de la escasez de recursos económicos que los estudiantes desfavorecidos experimentan y cómo construyen estrategias de afrontamiento para lograr la permanencia en la ES, durante su formación profesional en una carrera de alta demanda y en distintos contextos institucionales en la CDMX?

Para responderla, la pregunta se desagrega en tres preguntas específicas:

- a) ¿Cuáles son los principales obstáculos que experimentan los estudiantes de orígenes sociales carenciados durante su trayectoria formativa y en qué ámbitos suelen presentarse?
- b) ¿Cuáles son los diferentes tipos de estrategias empleadas por los estudiantes desfavorecidos y cómo los utilizan frente a los obstáculos que ponen en riesgo su progresión académica?

- c) ¿De qué manera se configuran rutas y trayectorias sociales en donde los estudiantes pueden hacerle frente a condicionantes provenientes de la acumulación de desventajas familiares y personales?

IV. El proceso de investigación y la herencia de una tradición de investigación empírica

A pesar de que existen amplios consensos sobre la estructura general de una tesis doctoral, hay matices relevantes en la forma en que es concebida la lógica subyacente del proceso de investigación. En mi opinión, el Centro de Estudios Sociológicos ha promovido entre sus estudiantes una tradición en el quehacer científico, la cual parte de una nomenclatura de procedimientos puesta a disposición frente a problemas varios, pero que comparten la consistencia de los planteamientos y el rigor en el uso del material empírico, por medio del reconocimiento de los alcances y límites de nuestra empresa investigativa.

El grueso de la transmisión de este quehacer se vislumbra en sus cursos de la *Lógica de investigación*, tanto en los programas de maestría como de doctorado impartidos en el Centro, que provienen de décadas de práctica y aprendizaje en quienes personifican un estilo particular en la investigación sociológica. Su contenido forma parte de una serie de habilidades y sensibilidades que nos enfrenta con las preguntas latentes sobre cómo construimos, justificamos y proyectamos nuestras propuestas inquisitivas. Hay una serie de rasgos que dan cuerpo a esta tradición de investigación, entre los que destacan favorecer el carácter empírico de los hallazgos, el diálogo sistemático entre teoría y datos y, principalmente, un sólido y obsesivo posicionamiento metodológico sobre lo que es posible sustentar por medio de nuestros diseños de investigación.

En el presente acápite se expone la importancia de cuatro procedimientos derivados de esta tradición: la construcción de casos analíticos, el análisis de implicaciones, el modelo de estado del arte elegido (que podría denominarse de *intersección de campos*) y la ordenación de casos por medio de una estrategia inductiva. Posteriormente, se hace un balance de cómo los procedimientos tienen importancia crucial para solventar el problema de estudio, muy a pesar de los errores e inconsistencias del proceso de investigación de quien escribe.

El punto de partida de esta tesis fue el reconocimiento de que los casos se construyen analíticamente, por lo que no deben confundirse con los referentes empíricos. En otras palabras, los casos no son selecciones arbitrarias, no son epifenómenos ni residuos de una realidad determinada, y mucho menos son caprichos de una selección a modo que facilita el proceso de

recolección de información. Con la selección estratégica de casos, la diferenciación necesaria entre referente empírico y caso analítico,³ así como con el trabajo previo de delinear a qué familia de otros casos teóricamente relevantes representan, se abrió una avenida de conexiones con discusiones en otros temas, otras latitudes y preocupaciones diversas que, sin embargo, eran posibles por medio de equivalencias analíticas.

Específicamente, la investigación se ve enriquecida por medio de las diversas estrategias que permitieron la selección intencionada de una carrera de alta demanda (la Licenciatura en Derecho), porque representó una entrada estratégica a un fenómeno que no se distribuye aleatoriamente en la población universitaria: la construcción y asimilación de un *ethos* que permite observar cómo se exacerbaban procesos de desigualdad en la formación profesional de estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente.

La selección estratégica de instituciones permitió explorar cómo se configuran espacios de inclusión para estudiantes desfavorecidos. Esta etapa de la investigación obligó a la revisión de diversos procesos histórico-institucionales para el arribo de este perfil estudiantil en algunos tipos de instituciones universitarias.

Finalmente, el recorte intencional dentro de un problema de gran envergadura, como la desigualdad asociada con factores del origen y las trayectorias sociales producidas, obligó a definir un nivel de análisis, un enfoque dentro de la tradición de estudios sobre desigualdad (la acumulación de desventajas sociales) y los sujetos de estudio que mejor representaran lo analizado. En conjunto, las decisiones anteriores permitieron dialogar con apuestas explicativas alternativas en un campo de investigación en donde pesan varias posturas hegemónicas, un mundo de supuestos sobre la reproducción de la desigualdad y un saturado campo de comprobación sobre las desventajas de las personas desfavorecidas, como sucede en la investigación educativa.

³ En términos breves y para los lectores interesados en las minucias metodológicas de este texto, el referente empírico hace alusión a las instancias objetivas en las cuales realizamos la investigación, en donde se recoge información, y a las que usualmente se les denomina “casos”, que pueden referir a una ciudad, institución, escuela, o cualquier otra instancia equivalente. Por otro lado, el “caso analítico” hace referencia al conjunto de fenómenos y procesos teóricamente relevantes que se retratan por medio de la selección de nuestro referente empírico. Esta nomenclatura propia de la tradición de investigación del Centro tiene similitud con lo planteado en otros textos, como lo señalado por King, Keohane y Verba (2000) y Small (2009) sobre las inferencias que se realizan de casos no observados por medio de los que sí son observables, o bien la clásica pregunta de Ragin (2000) que sostiene ¿de qué es ésto un caso?, sugiriendo la representación de un problema teórico por medio de un caso.

Cada una de las dificultades de definición del problema de investigación, niveles de análisis, espacios y sujetos de estudio, se convirtieron en decisiones de carácter analítico. Y cada decisión tomada embonó con el resto de las consideraciones hechas al diseño, a modo de un rompecabezas propio del objeto de estudio, aunque este fuera apenas un borrador desatinado y mal enfocado de problemas emergentes. Por tal motivo, se requería más que sólo pensar en el diseño de investigación.

Para atender la superficialidad de los propios planteamientos en una etapa temprana de la investigación, así como para densificar el alcance del diálogo teórico, se echó mano de una estrategia de *análisis de implicaciones*, la cual permite reconsiderar los supuestos subyacentes sobre cómo se da la progresión académica de los perfiles no tradicionales, con el fin de generar una serie de hipótesis de trabajo para ser exploradas con el material empírico.

De esta manera, se tendieron puentes entre diversos campos del conocimiento sociológico, hecho del que resaltó un arreglo triple: el campo de investigación sobre la educación que atañe a las desventajas de los estudiantes no tradicionales, el campo de investigación sobre la transición a la vida adulta (específicamente, su relación con los arreglos en los núcleos familiares), así como una amplia categoría de investigaciones que consideran el alcance de los recursos que las personas utilizan para dirigir sus vidas en medio de escenarios de carencia y privación, que podrían englobarse en diversas formas de *agencia humana*.

Como es habitual en el proceso de investigación, existió la necesidad de procesar un volumen importante de textos sobre los diversos temas; cada arista del problema pudo representar en sí misma un campo de exploración bibliográfica. No obstante, debió recurrirse a una estrategia para la clasificación del estado de la cuestión y su presentación. Por ello, se optó por construir un modelo que reflejara la intersección de campos de conocimiento.

Sin dejar de lado la recapitulación de hallazgos de cada uno de los campos temáticos, se extrajeron los principales planteamientos de las investigaciones y sus supuestos, además de proponer discusiones de cómo su confluencia permite delinear un problema específico: la capacidad de agencia en el ámbito educativo, en medio de espacios restrictivos devenidos de la escasez económica. Es decir, la propuesta de revisión recayó en una explicación teóricamente orientada y no exclusivamente descriptiva.

La estrategia de presentación del estado del arte con base en la intersección de campos permitió valorar también los alcances y límites de cada campo de investigación, reconsiderar sus implicaciones de cara al trabajo con un perfil estudiantil en particular y, principalmente, evaluar sus elementos teóricos a la luz de contextos históricos situados, lo que a la postre sería indispensable para la estrategia de análisis de los datos.

Llegado el momento, se había avanzado también en la aplicación de un cuestionario propio que permitía considerar la heterogeneidad de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho que alcanzaron el último año universitario en las diversas instituciones y se realizó un número considerable de entrevistas biográficamente orientadas con estudiantes de bajos ingresos. Con esta información en mente, así como el balance de la revisión bibliográfica y el resultado del análisis de implicaciones, se construyó un modelo de ordenación de los casos que permitiera poner énfasis en el origen de sus desventajas universitarias, lo que dio como resultado una tipología de trayectorias de acumulación de desventajas y estrategias de afrontamiento.

Esta tipología empírica e inductiva partió de la construcción de dimensiones de desventajas con datos estadísticos, para luego diferenciar los patrones de acumulación de desventajas a partir de lo referido por la revisión bibliográfica, y a la luz de los problemas considerados por las propias personas entrevistadas como condicionantes de su trayectoria académica. Toda esta maniobra, a su vez, permitió afinar el modelo de análisis, para finalmente culminar en la presentación de mecanismos para afrontar sus desventajas (recursos, estrategias y compensaciones).

El proceso anteriormente descrito fue, en el mejor de los casos, intermitente. Hubo periodos de franco estancamiento, como los hubo también de arduo trabajo de recolección de información y de avances sustanciales en cortos periodos de tiempo. En algunas ocasiones, la urgencia y la incertidumbre fueron los principales móviles del desarrollo de la investigación, por lo que nada está más lejos que considerar que el proyecto fue planeado de principio a fin, de forma lineal, y con pleno control de su desenlace.

El objeto de investigación requirió modificarse en al menos tres ocasiones. Sin embargo, su avance comportó una revisión sistemática de lo escrito, del material obtenido, y fue común hacer una serie de balances de las necesidades que iban surgiendo. A pesar de que estos sucesos son comunes en procesos formativos extenuantes, como la formación doctoral, también son pocas veces presentados como parte de las investigaciones. Esas pequeñas consolidaciones y las

certezas relativas son el resultado del uso de estrategias presentadas como parte de una tradición de investigación, lo que permite avances acumulativos y que moldean nuevas posibilidades para refinar los planteamientos, las cuales se perciben como indispensables en el momento de la culminación de este texto.

A pesar de todo ello, hay dos consideraciones adicionales de la tradición de la investigación que formalmente no son enseñadas, pero que son visibles a lo largo de las tesis publicadas en el Centro, y que se reflejan también en el presente texto. La primera de ellas es que el proceso de investigación vuelve al autor un gestor de problemas prácticos, que hay que resolver en un margen acotado de tiempo y con los recursos indispensables. La eficacia de este proceso radica en hacer de los riesgos, debilidades y contingencias, oportunidades metodológicas. Y, en segundo lugar, la conciencia de que se hace lo que es posible con la información que se puede obtener, aprovechando en gran medida oportunidades inesperadas, principalmente en el desarrollo del trabajo de campo.

V. Consideraciones preliminares sobre el desarrollo de la investigación

El estudio que se presenta se construyó premeditadamente con miras a tratar un conjunto de vacíos e inconsistencias encontradas por medio de la revisión bibliográfica, sin embargo, existe la necesidad de no confundir la propia ignorancia con la ignorancia en el campo de investigación. Esta sección resume algunas consideraciones que se tomaron para su realización.

Los primeros balances hechos en la bibliografía dieron cuenta de un conjunto de vacíos que esta investigación busca cubrir por medio del diseño de investigación. Por un lado, se buscó dar tratamiento a la heterogeneidad interna del perfil estudiantil. También se propuso cambiar el nivel de análisis de una perspectiva estructural, usualmente utilizada en los estudios sobre desigualdad de ingreso a la ES, para pasar a un estudio microsocial que le complemente.

De la misma manera, se buscó cambiar la perspectiva sincrónica y descriptiva del abandono escolar, a una perspectiva de carácter longitudinal que diera cuenta de la persistencia académica. Y, finalmente, se decidió cambiar el énfasis en una perspectiva deficitaria, a una que considerara la capacidad de agencia e intervención de los propios estudiantes sobre sus trayectorias.

Las investigaciones sobre estudiantes no tradicionales ha sido diversa y los hallazgos al respecto son, en el mejor de los casos, fragmentarios. Este trabajo apostó por reconstruir un perfil estudiantil a partir de la categoría de estudiantes desfavorecidos, la cual parte de una característica

fundamental: la escasez de recursos económicos. No obstante, en lugar de reducir la definición a dicha particularidad, se consideraron los posibles rasgos adicionales que se derivan de ella, a fin de mostrar la heterogeneidad de su composición.

Estas consideraciones preliminares permiten explorar las condiciones de vida de estudiantes desfavorecidos en México, las cuales no se reducen exclusivamente a la dificultad financiera, sino que le vislumbra como la condición detonante de otros obstáculos. Por ello, la investigación da cuenta de cómo la escasez de recursos económicos trastoca la organización y dinámica familiar, los empleos de los padres, el acceso a servicios, las presiones para ejercer trabajos remunerados, las trayectorias preuniversitarias y, por tanto, las probabilidades acrecentadas de presentar problemas para el ingreso y la permanencia en la ES.

La bibliografía sobre trayectorias educativas en México carece de una perspectiva que considere simultáneamente otros dominios de la vida de los jóvenes. Esta investigación buscó retratar las trayectorias individuales sin resaltarlas por su unicidad, sino por la forma en que reflejan un arreglo, al menos parcial, con otros ámbitos de sus vidas que se desarrollan en el mismo momento que transitan la universidad. Y, para ello, las trayectorias son analizadas a la luz de patrones de ocurrencia.

En medida que las estrategias de afrontamiento de desventajas sociales son menos recurrentes en los estudios sobre desigualdad social, se ha descuidado también el alcance de las intervenciones para aminorar los efectos perniciosos de la escasez de recursos. Los mecanismos que esta investigación propone condensan una serie de planteamientos provenientes de múltiples estudios, por lo que cada uno de ellos es una oportunidad para abrir la agenda de investigación.

Complementariamente, la revisión histórica de los modelos institucionales de inclusión de estudiantes de bajos ingresos da pie a una revisión más profunda y exhaustiva de los cambios suscitados en el Sistema de Educación Superior mexicano, lo cual permite poner en diálogo un conjunto de conocimientos sobre formas de inclusión por medio de políticas públicas e institucionales. Y, a su vez, permite revalorar los argumentos en torno a la desigualdad horizontal, toda vez que tenemos conocimiento incipiente de la concentración de estudiantes desfavorecidos en determinados subsistemas de la educación terciaria.

Alternativamente al campo educativo, la investigación retoma planteamientos de otras áreas de conocimientos que permiten realizar equivalencias en diversos campos disciplinares. El modelo

de análisis recoge, por ejemplo, la lógica acumulativa de las desventajas sociales en cuatro diferentes ámbitos: obstáculos directos para el ingreso ejemplificados en los costos y el desconocimiento de los circuitos universitarios, obstáculos para lograr la regularidad de la trayectoria académica, obstáculos asociados con eventos de la transición a la vida adulta y un catálogo de obstáculos estructurales diversos que, por su severidad, son puntos de quiebre en la trayectoria. A pesar de que este modelo de análisis está supeditado a lo referente a la trayectoria universitaria, permite realizar una serie de extensiones por medio de generalización analítica, lo que permitiría llevar sus elementos a otros objetos de estudio no relacionados con el ámbito educativo.

Finalmente, en su conjunto, el estudio explora una arista estratégica de la inclusión fragmentada, ya que a pesar de los múltiples señalamientos de la capacidad reproductiva de las desigualdades de los espacios universitarios, son también escenarios en donde los jóvenes y familias apuestan una parte de sus posibilidades de movilidad social.

No sobra decir que la escritura de esta tesis se culmina en un momento de reconfiguración del campo educativo por la prevalencia de tres hechos clave. El primero es el cambio en las políticas de admisión a la Educación Media Superior, que incluyó varias medidas: la eliminación del examen de admisión en la Zona Metropolitana del Valle de México (COMIPEMS), la creación de un solo mecanismo de admisión para los bachilleratos pertenecientes a las universidades públicas federales más grandes del país (UNAM e IPN) y la construcción de un pase reglamentado del Colegio de Bachilleres a la UAM.⁴ Este hecho generará cambios importantes en la distribución de los espacios educativos, aunque es prematura la evaluación de sus alcances.

Un segundo hecho es la estrategia de ampliación de la oferta educativa por la creación de nuevas IES públicas de financiamiento federal, después de décadas de que el financiamiento estatal se orientara principalmente a IES de tipo tecnológico, así como del crecimiento exacerbado de IES de carácter privado. Este hecho genera discusiones sobre la capacidad del Estado para promover

⁴ A pesar de que estas medidas están enfocadas en el nivel medio superior, trastocan una serie de estructuras importantes en términos de desigualdad horizontal en los puentes que se tejen entre nivel medio superior y superior. El Colegio de Bachilleres, por ejemplo, ha sido analizado como un tipo de institución estigmatizada por solicitar un reducido número de aciertos para el ingreso por medio del examen de COMIPEMS, que atrajo principalmente a un perfil socialmente desfavorecido. Es posible que la creación de esta política conjunta con la UAM trastoque el sistema de estratificación del bachillerato mexicano, a la par de las medidas que se tomen para los nuevos procesos de ingreso que suplan los procesos de admisión por medio de exámenes estandarizados.

escenarios de igualdad de oportunidades, a la vez que obliga a discutir la pertinencia de estas medidas dada la fragmentación de la oferta educativa y la estratificación institucional.

Un tercer y último hecho, ajeno al tema educativo pero relevante dado el problema de investigación planteado, es el aumento sistemático del salario mínimo en el país, el cual sucede después de décadas de estancamiento. La relevancia del hecho radica en que a mitad del año en curso se presentaron los cálculos sobre la disminución histórica de la pobreza en el país entre el periodo de 2018 a 2024, donde el criterio principal para que se diera este suceso fue el aumento de los ingresos por salarios, complementado en menor medida por los programas sociales de transferencias condicionadas. Para la investigación social es una asignatura pendiente analizar el alcance de este hecho sobre la desigualdad educativa, además de las implicaciones que tienen sobre diversos fenómenos asociados con la escasez de recursos económicos en las familias mexicanas.

VI. Estructura general de la tesis

El primer capítulo delinea un problema de amplia envergadura: los matices existentes entre la inclusión de estudiantes desfavorecidos y el carácter de los obstáculos que enfrentan para la permanencia escolar, lo cual forma parte de la discusión sobre inclusión fragmentada. Así, se parte de las cifras más generales de la distribución de la escolaridad en México para que, a medida que se disminuye en la escala de abstracción, pueda observarse la manera en que se experimentan acumulaciones de desventajas derivadas de la escasez económica, lo que termina por impactar la trayectoria educativa.

Debido a lo anterior, el capítulo inicial plantea el problema de investigación, muestra las reivindicaciones que la investigación hace de los campos en los que se inscribe y justifica las decisiones tomadas con respecto de la carrera y las universidades bajo estudio. De la misma manera, recupera planteamientos de diversos campos de conocimiento para densificar el objeto de estudio, haciendo uso del *análisis de implicaciones* (Lieberson y Horwich, 2008). El capítulo cierra proponiendo un modelo de análisis para procesos de acumulación de desventajas y estrategias de afrontamiento, frente al marco general de la inclusión fragmentada.

El segundo capítulo presenta un amplio estado del arte que busca dibujar la convergencia de diversas líneas de investigación. No sobra decir que cada uno de los subtítulos de esta sección podría ser materia para realizar agendas de investigación independientes. No obstante, la

intención es mostrar que su articulación da lugar a un fenómeno novedoso: el de los márgenes de acción de un perfil socialmente desfavorecido en medio de los múltiples influencias y obstáculos que afectan el trazado de oportunidades educativas. Para cerrar el capítulo, se realiza una discusión de carácter analítico que reconstruye los alcances y límites de la articulación de los campos de investigación.

Por otro lado, una de las responsabilidades de las personas dedicadas a la investigación social es ofrecer explicaciones de cada una de las decisiones que culminaron en el diseño que finalmente se presenta, lo cual permite valorar la rigurosidad de sus estrategias metodológicas. El capítulo tercero se dirige a esa empresa al mostrar las consideraciones, tropiezos, dubitaciones y toda serie de ajustes que permitieron alcanzar la infraestructura de este texto. Cada una de las dudas en el proceso de investigación se convirtieron en decisiones de orden analítico, razón por la cual sirven de referencia para cualquier persona interesada en descubrir, de forma honesta, los errores del proceso de formación y de escritura.

Dentro de esta exposición, se ofrecen consideraciones realizadas sobre los supuestos y alcances del enfoque de investigación (el enfoque del curso de vida) y se muestra cómo se logran articular con una vertiente teórica de los estudios sobre desigualdades sociales, como la perspectiva de acumulación de desventajas. Posteriormente, se busca transparentar el proceso de selección de espacios de estudio y carrera, las diversas fases de recolección de información, las enormes dificultades encontradas para ingresar a los planteles y conseguir el beneplácito de las instituciones universitarias, así como aquellas maniobras para la presentación de los resultados. En conjunto, se expone el proceso para ganar validez en cada decisión metodológica.

El capítulo cuarto recoge las características de las universidades seleccionadas como espacios de captación de informantes, para dar lugar a explicaciones de cómo, a través de su selección, se representan a un conjunto de casos teóricamente relevantes en el proceso de inclusión de estudiantes de bajos ingresos. Por ello, se desglosan las características fundamentales de las instituciones, de su historia y de su funcionamiento.

Asimismo, se describen sus marcos normativos, el tipo de recursos que ofrecen a sus estudiantes y la conformación de sus matrículas en la Licenciatura en Derecho. En su conjunto, el capítulo busca sentar una base descriptiva del perfil de las instituciones y del perfil estudiantil en la carrera

estudiada, a fin de resaltar cómo las estructuras institucionales condicionan la matrícula, la progresión y el margen para afrontar obstáculos escolares.

El capítulo cinco expone las maniobras de clasificación de la información obtenida por medio de entrevistas biográficamente orientadas, por lo que se expone la conveniencia de realizar una tipología de trayectorias de obstáculos y estrategias de afrontamiento. Entre las consideraciones que realiza el capítulo se encuentran los criterios de ordenación de casos, la estrategia seguida para clasificarlos y los alcances de la misma. Finalmente, se ofrece una somera descripción de los tipos teóricamente contruidos, los cuales son explorados con la información empírica en los capítulos subsecuentes. Al cierre del capítulo se añade una serie de cuestiones que no logran diferenciarse por patrones tipológicos, por lo que se presentan de manera sistemática a lo largo de los cuatro tipos resultantes.

Los capítulos seis y siete describen los resultados de investigación, los cuales han sido ordenados en función de la tipología. En ellos, se presenta una submuestra que representa el tipo de trayectoria contruida, se ejemplifican los rasgos distintivos y se introduce la relevancia de esta selección, que culmina con un arreglo de cuatro tipos del binomio teórico obstáculos-estrategias de afrontamiento. Su principal relevancia radica en el análisis de los patrones sistemáticos que diferencian a las trayectorias, donde resalta el origen de las desventajas. A su vez, se da cuenta de los mecanismos que operacionalizan la noción de estrategias de afrontamiento en el tránsito por la ES.

Capítulo 1. Estudiantes desfavorecidos, acumulación de desventajas sociales y estrategias para la persistencia escolar: delimitación del objeto de estudio

1.1 Estudiantes desfavorecidos en la Educación Superior en México

La formación universitaria es una etapa educativa a la que muchas personas aspiran, pocas logran ingresar y aún menos consiguen completar la preparación necesaria para obtener un título (Solís, 2013; Guzmán, 2014; Blanco, 2017, 2019). Sin embargo, el ingreso y el egreso no son equiprobables: un conjunto de la población tiene menor presencia en circuitos de ES, obstáculos académicos asociados a sus condiciones de origen y mayores riesgos de abandono escolar.

Se emplea la expresión *estudiantes desfavorecidos* para dar cuenta de poblaciones que suelen estar expuestas en mayor medida a diversos fenómenos de desventaja por condiciones asociadas a características de sus orígenes sociales,⁵ tales como el acceso diferenciado a distintos tipos de IES, la concentración del perfil estudiantil en ciertos subsistemas, el aprovechamiento diferencial de los recursos que ofrecen las instituciones, así como riesgos pronunciados de retraso, interrupción o abandono escolar. En este documento, la referencia a estudiantes desfavorecidos, carenciados o desaventajados hace hincapié en los casos de estudiantes con escasos recursos económicos.⁶

A pesar del aumento de estos perfiles en circuitos universitarios, en parte debido a las diversas políticas de expansión de la matrícula y diversificación institucional, su presencia no es la regla. Aun cuando el porcentaje de personas con títulos universitarios en México se había duplicado en dos décadas (entre 2000 y 2020), el levantamiento del Censo de Población y Vivienda del 2020 mostró que sólo el 21.6% de la población nacional mayor a los quince años tenía estudios en el nivel superior (INEGI, 2020).

⁵ Otra forma en que se hace referencia a este grupo social es a través de la categoría de *estudiantes no tradicionales*, definición popularizada en los países que experimentaron el crecimiento de su matrícula por la masificación de la Educación Superior en la segunda mitad del siglo XX, lo que llevó a que se diversificaran los perfiles sociales participantes (Fonseca y García, 2016; Linne, 2018). En estricto sentido, esta definición incluyó a estudiantes que permanecían subrepresentados hasta entonces en la ES: estudiantes con mayor edad, estudiantes en matrimonio y/o con hijos, estudiantes de bajos ingresos, estudiantes que se reconocen pertenecientes a grupos étnicos, migrantes, estudiantes de primera generación universitaria, entre otros. Sin embargo, poca atención se puso a la composición social en IES o subsistemas específicos, en donde su condición de minoría puede ponerse en duda más recientemente en ciertos contextos.

⁶ Cabe resaltar que en no pocas ocasiones cumplen con varios criterios adscriptivos en conjunto, adicionales a los bajos recursos económicos, los cuales también hacen parte de las características de estudiantes desfavorecidos: estudiantes de primera generación universitaria, pertenecientes a comunidades indígenas, poblaciones vulnerables, clases trabajadores y sus posibles combinaciones.

De la misma manera, según cálculos oficiales de la Secretaría de Educación Pública, la cobertura en el nivel superior para el ciclo escolar 2021-2022 alcanzó 34.5%, considerando a los jóvenes en la edad normativa para estudios universitarios (entre 18 y 22 años). Ello quiere decir que, a nivel nacional, ingresan tres de cada diez personas a la ES. Adicionalmente, la tasa de absorción en la ES para el mismo ciclo escolar, que representa la capacidad del sistema educativo para captar a los estudiantes egresados de la educación media superior en el ciclo escolar anterior inmediato, fue de 68.1% (SEP, 2023).⁷

Lo anterior significa que, pese a los avances sistemáticos en la expansión escolar en los distintos niveles educativos y en el aumento de la matrícula universitaria, los alcances de cobertura en esta última han sido limitados.

Tabla 1. Porcentajes de la población de 15 o más años por nivel de escolaridad. México, 1960-2020								
	1960	1970	1990	2000	2005	2010	2015	2020
Sin escolaridad	40.1	31.6	13.4	10.2	8.4	7.2	5.8	4.9
Primaria	52.3	55.7	42.1	37.1	32	28.6	25.4	21.3
Secundaria	4.5	6.4	19.9	24.2	26	27.5	27.9	27.3
Media Superior	2.1	3.9	14.3	16.7	18.5	19.3	21.7	24
Superior	1	2.4	8.3	10.9	13.6	16.5	18.6	21.6

Fuente: Retomado y completado de Blanco, E. (2017). La desigualdad de oportunidades educativas en la Ciudad de México: persistencias y transformaciones. En Solís, P. (editor), *Desigualdad, movilidad social y curso de vida en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México.

Nota: El cuadro original retomado muestra las cifras hasta 2010, por lo que se completa con información de los levantamientos de INEGI, específicamente la Encuesta Intercensal de 2015 y el Censo de Población y Vivienda de 2020. En la investigación en cuestión se consideran los 15 años para ponderar la importancia de la educación en sus distintos niveles educativos, no así para medir la Educación Superior de forma específica, para lo cual se emplea el punto de corte en los 18 años (edad normativa en donde ya se habrían cursado las etapas básica y media-superior).

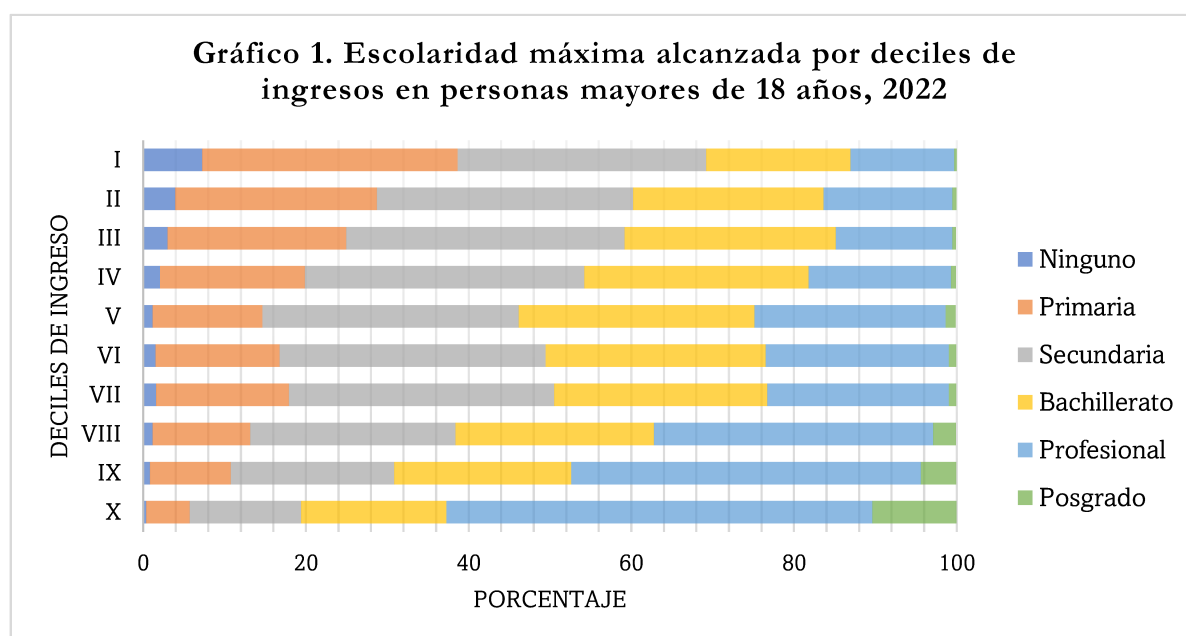
A pesar de los balances realizados para evaluar los alcances de la política de expansión educativa universitaria (Martínez, 2002; Gil et al., 2009; Mendoza, 2018, 2022), no se cuenta con datos robustos a nivel nacional para conocer la forma en que ha cambiado la composición social de la matrícula escolar por subsistema y de acuerdo con las características poblacionales.⁸ Una

⁷ Existe una tendencia de disminución de la tasa de absorción nacional en la Educación Superior a partir de 2010. Según la información de la SEP antes citada, en el periodo 2010-2011 se componía por el 83%; y en el ciclo 2015-2016 pasó a 72.9%. Uno de los posibles efectos de la pandemia por COVID-19 fue la reducción de esta cifra, como se puede apreciar en el porcentaje de 2020, que disminuyó a 63.6%.

⁸ Existe una serie de dificultades para definir el perfil sociodemográfico de la población universitaria y conocer la composición específica de los estudiantes por tipos de institución, periodos históricos y subsistemas. Se ha reportado que diversos grupos desfavorecidos, como estudiantes de bajos ingresos y pertenecientes a grupos étnicos, entre otros, han tenido presencia sistemáticamente minoritaria en circuitos de educación terciaria, como lo sostienen Marisol Silva (2012) y Carlota Guzmán (2014). Pero la ausencia de datos representativos a nivel nacional, así como las disparidades en las políticas de información institucional de las propias IES, impiden especificar el grado de rezago y la forma en que interactúan con otras inequidades, por ejemplo, en términos de diferencias

alternativa para explorar el tema se halla en el cruce entre niveles de escolaridad y la distribución en ingresos económicos.

Según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del 2022, y dividiendo a la población en deciles de ingreso, el 62% del primer decil alcanzó como máximo el nivel básico de escolaridad, 17.8% contaba con bachillerato y 12.8% tenía estudios en el nivel superior. En el otro extremo, en el décimo decil (representado por las personas económicamente más potendadas), menos de un 20% de población contaba únicamente con educación básica, pero superaba cuatro veces el porcentaje de población en el nivel superior en comparación con el primer decil (52.4%).



Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, INEGI, cuarto trimestre 2022.

La tendencia general que puede observarse en el gráfico permite sostener que, a medida que se avanza en los deciles de ingreso, el porcentaje de población con escolaridad en niveles básicos disminuye; mientras que, en los deciles superiores, aumenta considerablemente el porcentaje de población con estudios profesionales y de posgrado. Este argumento es central para la aceptación y la hegemonía de la teoría de la reproducción de la desigualdad en sus diversas

regionales. A lo sumo, algunos datos oficiales ofrecen indicios al respecto, como lo mencionan las cifras que sostienen que para 1992 el 10% de la matrícula universitaria nacional estuvo compuesta por jóvenes de escasos recursos, cifra que pasó en 2010 a 21% del total (Tuirán, 2012).

variantes, principalmente en aquellas que buscan explicar la asociación entre la condición económica y el nivel de escolaridad, la cual ha sido recurrente en la investigación internacional.⁹

Por otro lado, en términos de progresión y graduación universitaria, un reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018) menciona que, además de que México se encuentra entre los países miembros con tasas de cobertura más baja de ES, de cada cien estudiantes que ingresan a la primaria, sólo 21 llegan a la universidad. Asimismo, con datos del 2020, el mismo organismo publicó que la tasa de egreso en México para estudiantes de un programa de licenciatura o equivalente similar a los 4 años es de 66% (OCDE, 2022).

A pesar de los cambios significativos en la estructura de la ES, las brechas de ingreso y el abandono escolar entre grupos sociales son indicativos de desventajas sistemáticas y estructurales para una parte importante de la población. Este hecho ha llevado a diversos académicos en América Latina a señalar la persistencia en la desigualdad de ingreso, pero también la contradicción de incluir en mayor medida estudiantes desfavorecidos sin atender suficientemente sus diferencias en la procuración de servicios, lo que permitiría mejorar las probabilidades de egreso (Ezcurra, 2011; Saraví, 2015b; Villa et al., 2017).¹⁰

A pesar del consenso sobre esta forma de desigualdad, la investigación ha privilegiado criterios estrictamente escolares para explicar por qué los estudiantes con menores recursos ingresan y egresan en menor medida de la educación universitaria (De Garay, 2004; Hernández, 2018). Esta tendencia de investigación tiene una debilidad importante al no considerar (o considerar como secundarios), aquellos eventos extraescolares que se suscitan de forma simultánea a los estudios

⁹ El estudio de características socioeconómicas familiares que se traducen en el acceso a la educación universitaria es la perspectiva clásica de los estudios sobre desigualdad educativa. Así lo hace ver, por ejemplo, el amplio catálogo de análisis de desigualdades sociales en el ingreso a la educación superior tratado bajo el título de *persistencia de la desigualdad* (Blossfeld y Shavit, 1993; Erickson y Jonsson, 1996; Arum et al., 2007; Shavit et al., 2007) y en aquellos estudios derivados de los planteamientos de la teoría de la reproducción de la desigualdad por medio de los capitales (Casillas et al., 2007; Bourdieu y Passeron, 2008). Estas investigaciones mostraron una correlación entre las condiciones estructurales del origen social (ingresos económicos, clase de pertenencia, escolaridad y trabajo de los padres, por mencionar algunos) con las probabilidades de ingreso a los distintos niveles de educación, lo que explica en términos agregados la presencia minoritaria de estudiantes no tradicionales.

¹⁰ Mientras que Ezcurra (2011) y Saraví (2015b) resaltan la importancia de las experiencias diferenciadas de los perfiles desfavorecidos que apuntan al aumento de sus probabilidades de deserción, Villa, Canales y Hamui (2017) hacen referencia a la distribución desigual de los perfiles sociales en diversos tipos de IES. En conjunto, los textos ofrecen indicios de estratificación y asimetrías en el sistema de ES y, por tanto, de una inclusión fragmentada por estratos socioeconómicos. Estos planteamientos tienen un correlato en las investigaciones internacionales en torno a la fragmentación de los mercados educativos y la influencia de las características familiares en el tipo de instituciones en donde cursan estudios, así como de las experiencias estudiantiles asociadas a ellas (Reay, 2006; Crozier et al., 2008; Ball et al., 2010).

universitarios y que pueden relacionarse con sus resultados, hecho que deja una parte del problema parcialmente inexplorada.

No obstante, se han llevado a cabo análisis que muestran que los obstáculos presentes en la trayectoria universitaria están asociados con elementos del origen social de los estudiantes: presiones económicas e interrupción de los estudios (Guzmán, 2013; Canales, 2021), dificultades de integración a las escuelas y problemas asociados a desempeños (Silva y Rodríguez, 2012; De Garay et al., 2017), así como una variedad importante de cuestiones derivadas de los arreglos familiares (Mora y Oliveira, 2014a; Saraví, 2015a), por mencionar algunos.

Estos hallazgos coinciden con lo analizado en otros países (Reay, 2006; Lehmann, 2007; Reay et al., 2009, 2010; Jack, 2014) y muestran que las experiencias de los estudiantes desfavorecidos tienen cierto grado de asociación con sus contextos de origen. Por todo ello, es necesario reconsiderar el vínculo entre condiciones estructurales del Sistema de Educación Superior con las políticas institucionales de inclusión de estudiantes desfavorecidos y las condiciones de origen social de los estudiantes.

1.2 Inclusión fragmentada, acumulación de desventajas y tres modelos institucionales para la inclusión de estudiantes desfavorecidos

Los temas de presencia desigual y permanencia exigua en la educación universitaria abren la agenda de investigación en torno a una forma específica de desigualdad, la cual atañe a cuestiones de equidad en términos de progresión a través de los programas de estudio. Esta perspectiva no pasa por alto la importancia de la composición poblacional de las IES y la subrepresentación de estudiantes desfavorecidos, por lo que considera la confluencia de diversos ámbitos institucionales en la inclusión de estudiantes provenientes de sectores populares.¹¹ El presente acápite tiene la misión de delinear el objeto de investigación y mostrar la forma en que dialoga con la estrategia de selección de casos.

¹¹ Una característica de este tipo de desigualdad es que, a medida que se avanza por los niveles educativos, la presencia de estudiantes desfavorecidos es menor por el efecto acumulativo de las barreras que enfrentan. Este efecto, según Aronson (2008), puede representarse con la metáfora de embudo con dos acepciones. Por un lado, a nivel individual, permite observar cómo la progresión por el curso de vida de los estudiantes significa también que las condicionantes de cada etapa previa juegan un papel relevante al momento de decidir la continuación o desafiliación en la educación. Por otro lado, a nivel agregado, permite constatar un descenso en la presencia de estudiantes de bajos ingresos en las escalas más altas de formación educativa.

La ES representa uno de los espacios paradigmáticos para demostrar la manera en que operan múltiples dimensiones de desigualdad, en parte como resultado del diseño institucional, pero también como efecto no esperado de los esfuerzos para promover la inclusión, lo cual puede parecer contradictorio. Se le denomina *inclusión fragmentada (unequal inclusion)* a la paradoja producida por el aumento de la cobertura de servicios sociales promovidos por el Estado y, simultáneamente, la persistencia de la desigualdad por la segregación en el acceso a ellos, además de los contrastes al interior de la población beneficiada por la calidad de los servicios recibidos (Saraví, 2015a).¹²

La referencia a la inclusión fragmentada no es exclusiva del ámbito educativo, pero en este campo ofrece argumentos sobre la distribución desigual de un servicio escaso y valorado entre la población, principalmente por factores relacionados con el origen social. Por tanto, permite señalar una latencia en los efectos acumulativos de las desigualdades, la forma que operan en espacios institucionales y cómo trastocan los cursos de vida, tres ejes analíticos que superan la sola escasez de recursos económicos a nivel individual (Saraví, 2015a).

El planteamiento de la fragmentación proviene del cruce de dos líneas de análisis: la referente a la exclusión social y a la desigualdad por cuestiones relacionadas con el origen social, por medio del cual se analizan los efectos de la vulnerabilidad económica en las formas de ejercer ciudadanía. Esta perspectiva se fundamenta en la ocurrencia de cambios políticos y económicos que reducen el papel del Estado en la provisión de bienestar social, principalmente por la privatización de servicios públicos y el desmantelamiento de los mecanismos de protección provistos por instituciones estatales. La ocurrencia de estos cambios marcó una tendencia en el estudio del deterioro de las condiciones de vida de amplios contingentes de población en

¹² Cristina Bayón retoma este planteamiento bajo la definición de *integración excluyente*, aunque en esencia retrata el mismo fenómeno: “en el escenario contemporáneo los procesos de exclusión social se expresan en los términos de la incorporación de vastos sectores sociales en sus patrones de integración, que dan lugar a una inclusión desfavorable, a una ciudadanía de segunda clase, donde las desventajas derivan, entre otros aspectos, de la diferenciación producida por las instituciones del Estado” (2015: 35). No obstante lo anterior, existen diversos términos utilizados por los autores mencionados que buscan enfocar aspectos del mismo problema, entre los que destacan la segmentación escolar (Saraví, 2015b) y la fragmentación urbana (Bayón, 2015). También autores como Villa, Canales y Hamui (2017) usan el término *inclusión desigual* para hablar de la fragmentación y la asimetría de espacios universitarios, los cuales atienden distintos estratos sociales debido a su calidad diferencial. En esta investigación se opta por la definición de *inclusión fragmentada* debido al énfasis que ofrece a la distribución desigual de recursos y oportunidades, lo que permite su uso en diversos niveles de análisis y campos de investigación, toda vez que hace complementarios los temas a los que varios autores se han referido particularmente.

Latinoamérica, principalmente durante el periodo de las reformas neoliberales (González, 2001; Bayón, 2012, 2015).

En el ámbito educativo, y específicamente en el área de la ES, la fragmentación se expresa en la manera en que se distribuye la oferta educativa territorialmente y según las características poblacionales, así como en la jerarquización de los espacios universitarios, lo que deriva en la concentración de perfiles desfavorecidos en determinado tipo de IES, así como en experiencias diferenciales de persistencia académica. En conjunto, retratan escenarios en donde el tamaño de las instituciones, la composición de la matrícula escolar, las fuentes presupuestales, la complejidad de la organización institucional y, principalmente, la segmentación de la oferta afectan las oportunidades educativas de diferentes estratos sociales (Villa et al., 2017).

La inclusión fragmentada en la ES, por lo tanto, hace alusión a un fenómeno que integra tres niveles de análisis. El primero de ellos, a nivel estructural, es la distribución desigual de la escolarización, con sus diversos gradientes a escala regional y local. El segundo, a nivel institucional, puede observarse a través de la distribución desigual de matrícula universitaria por tipo de institución según la clasificación aceptada sobre subsistemas, así como por el prestigio de cada una. Finalmente, en la escala individual, la de mayor desagregación en el análisis, el efecto principal observado se da en el curso de vida de los estudiantes, ya que pueden observarse formas más específicas de obstáculos asociados con la privación económica.

Sin embargo, las fuerzas que operan en detrimento de las oportunidades de escolarización de los jóvenes con escasos recursos no se suscitan de forma aislada ni exclusivamente de manera individual. Se le denomina *acumulación de desventajas sociales* al proceso sistemático de encadenamiento de dificultades que afectan negativamente los resultados esperados, lo cual incrementa la desigualdad entre individuos o grupos. Este proceso se deriva de un factor desencadenante (Saraví, 2020) que, en el caso de esta investigación, radica en la escasez de recursos económicos. Por medio del término se busca resaltar la forma en que los efectos negativos de esta escasez primaria conducen a obstáculos derivados a lo largo del tiempo y a través de distintas etapas del curso de vida (DiPrete y Eirich, 2006),¹³ lo que permite evaluar sus

¹³ En términos teóricos, la utilidad que se le da la acumulación de desventajas, enmarcada en procesos de inclusión fragmentada, es la posibilidad de mostrar la concatenación e interacción de dificultades para un resultado dado (en este caso, obstáculos para la permanencia en la ES), en lugar de comparaciones entre grupos donde ocurre que las ventajas relativas de uno son desventajas acumulativas de otro, como lo anotan DiPrete y Eirich (2006).

diversas consecuencias en los grupos sociales a los que pertenecen los individuos, como familias y comunidades (Dannefer, 2003). No sobra decir que, por lo tanto, la acumulación de desventajas es un concepto que permite analizar efectos estructurales (relacionados con la posición familiar y la estructura educativa) en las historias de vida de las personas.

El término de acumulación de desventajas se vuelve relevante en cuanto a la teoría que enmarca la presente investigación por tres características: por la oportunidad de analizar los factores estructurales de asignación diferencial de recursos, por su importancia en rescatar la dimensión temporal (específicamente ligado al curso de vida) y, principalmente, por la capacidad que ofrece de reconocer patrones sistemáticos de afectaciones a un perfil estudiantil minoritario en la ES, a nivel microsocioal. Así, la acumulación de desventajas sociales es el punto de entrada al estudio de la desigualdad que propone esta investigación, y se materializa en el tipo de obstáculos enfrentados por estudiantes desfavorecidos.

Debido a que la privación de recursos económicos es el punto detonante de la acumulación de desventajas sociales, la relación entre el origen familiar y las situaciones de privación constituye una referencia necesaria para el análisis de efectos perjudiciales presentes en la trayectoria educativa y en otras oportunidades de desarrollo personal. La investigación sobre el tema ha mostrado cómo las condiciones de privación familiar empujan a los jóvenes a entrar en ciclos de reproducción de desigualdades, hecho que reduce drásticamente el margen de acción en transiciones relevantes, como sucede en el paso entre niveles educativos, en la transición de la escuela al trabajo, o en el tránsito hacia la adultez (Saraví, 2009; Mora y Oliveira, 2014a; Mora y Oliveira 2022).¹⁴

A pesar de las dificultades descritas que se asocian con la inclusión fragmentada de estudiantes desfavorecidos, este perfil estudiantil ingresa y permanece en distintas universidades. Los gobiernos y las instituciones han generado, al menos parcialmente, una serie de estrategias para acrecentar el número de estudiantes desfavorecidos en las aulas de clase. Mecanismos como

¹⁴ Algunos de los mecanismos descritos en estas investigaciones son el acceso restringido de servicios públicos como educación y salud, la inestabilidad laboral de los distintos miembros de la familia, las condiciones precarias en el empleo y los salarios, o bien, por la manera en que estas condiciones generan tensiones al interior de la dinámica familiar, como indicadores relativos sobre vivienda digna, hacinamiento o relaciones familiares conflictivas, lo que llega incluso a escenarios en donde se abren senderos hacia la exclusión social.

becas económicas, financiamiento educativo, programas de tutoría y orientación vocacional han sido algunas de estas medidas.

No obstante, no todo ha sido resuelto por medios institucionales. A nivel microsocioal, las familias y los jóvenes han construido alternativas para hacer frente a las dificultades que desafían su inclusión en la educación universitaria. Se entiende por *estrategias de afrontamiento de desventajas sociales* a las diversas formas en que los estudiantes buscan tratar, negociar, minimizar y remediar los diversos obstáculos que se les presentan, ya sea por medio de recursos propios, recursos provenientes de sus redes de relaciones, o bien, haciendo uso de recursos institucionales, todo ello con miras a continuar su formación académica y navegar las reglas de permanencia en entornos universitarios (Lareau, 2015; Jack, 2019).

El término de estrategias de afrontamiento se construye y deriva del principio de *agencia humana*, el cual pertenece al enfoque de curso de vida. El principio de agencia humana hace alusión a la capacidad que los individuos tienen para construir proyectos y vías de acción partiendo de tres momentos temporales: la capacidad informativa del pasado, la capacidad de orientación hacia el futuro a través de escenarios deseables e imaginables y, principalmente, la capacidad evaluativa de sus condiciones y recursos para tomar decisiones enfocadas en sus proyectos (Emirbayer y Mische, 1998; Blanco 2011).

Cabe mencionar que el principio de agencia no alude a una expresión irrestricta de la libertad individual; implica necesariamente el interjuego de la acción individual con la situación objetiva en que está incrustada, definida por la posición social y por los recursos a los que tiene acceso el estudiante. En ese sentido, la *agencia acotada* (Evans, 2002, 2007; Mora y Oliveira, 2014a) hace alusión a la capacidad de elección que tienen los individuos en consideración del poder restrictivo de las condiciones estructurales. Por lo tanto, las estrategias de afrontamiento de desventajas sociales son una forma de agencia acotada dirigida a solventar la permanencia en circuitos universitarios.

Dicho lo anterior, la presente investigación hace énfasis en el nivel de análisis que encuadra los efectos privativos de la *acumulación de desventajas* en los jóvenes y sus familias, así como las formas en que los estudiantes activan procesos de *agencia acotada* para encararlas, por medio de *estrategias de afrontamiento*.

La presencia e inclusión de jóvenes desfavorecidos en la formación universitaria depende en gran medida de las políticas de ingreso, de programas institucionales específicos para la atracción de estos perfiles, de la ubicación de los planteles y, por tanto, de las condiciones de permanencia que ofrecen las instituciones. Es decir, el contexto necesario para su análisis recae en las condiciones institucionales que permiten su arribo.

Dado que no hay datos robustos que permitan hacer amplias comparaciones entre las características poblaciones de las IES, se optó por una revisión histórica y documental para reconstruir los cambios institucionales que permitieron la llegada de estudiantes de bajos ingresos a la ES, a la par de medidas estatales para atender a una creciente demanda de espacios universitarios, frente a fuertes presiones de desregulación política del circuito educativo.

Esta revisión arrojó la existencia de varios tipos de proyectos de inclusión de estudiantes de bajos ingresos, de los cuales se rescatan tres: 1) una estrategia gubernamental sustentada en una política robusta de creación de instituciones públicas de financiamiento federal de bajo costo, construidas en ubicaciones estratégicas en los años setenta (UAM-A); 2) una estrategia que atañe a la expansión del mercado educativo a través de la construcción de universidades privadas que abaratan la oferta con costos asequibles, la cual se suscitó en IES creadas en los años noventa (Universidad ICEL); y 3) una tercera estrategia basada en la promoción de programas de becas para estudiantes de bajos ingresos que cubren un alto porcentaje de las colegiaturas en escuelas particulares, las cuales representan costos muy altos para un amplio sector poblacional (Universidad Iberoamericana).¹⁵

Uno de los criterios más relevantes para la selección estratégica de IES como espacios de estudio fue la forma en que representan teóricamente a una familia de casos y problemas. Como resultado, los espacios de captación de informantes planteados para esta investigación

¹⁵ Además de las mencionadas, se encontraron algunos otros ejemplos sobre la manera en que algunas instituciones promueven el ingreso de perfiles desfavorecidos de forma masiva y con un claro énfasis en políticas de equidad. Entre ellos se encuentran las universidades e institutos tecnológicos, las cuales atendieron áreas económicamente potenciales de la industria regional y que surgieron como una medida de equidad, ya que operan de tal manera que permiten el ingreso con pocos parámetros de discriminación y captan una gran parte de la demanda no atendida por IES públicas de financiamiento federal (Flores, 2005; Silva y Rodríguez, 2012). Otro ejemplo de ello proviene de las políticas de igualdad de oportunidades que eliminaron la realización de exámenes de selección y que promueven esquemas de ingreso por medio de concursos, como el caso paradigmático de la Universidad Autónoma de Ciudad de México (Silva, 2012), que posteriormente fue replicado en la ciudad por las Universidades Rosario Castellanos.

representan teóricamente cada uno de estos tres proyectos de inclusión que promueven diferencialmente el ingreso de estudiantes con carencias.¹⁶

Cuadro 1. Modelos de inclusión de estudiantes desfavorecidos		
Modelo de inclusión	Descripción	Universidad seleccionada
1. Inclusión a través de políticas estatales de diversificación institucional y aumento de matrícula	Este modelo recae en acciones del Estado para promover el derecho constitucional a la educación, por tanto se basa en políticas de largo alcance en la creación de instituciones, diversificación de la oferta y financiamiento público de los espacios universitarios. Representa a universidades públicas de financiamiento federal.	Universidad Autónoma Metropolitana
2. Inclusión por medio del aumento de la oferta en el mercado educativo a través de costos asequibles	Este modelo recae en acciones de tipo mercantil, en las cuales se busca ocupar un nicho de oportunidad en el mercado educativo. Es representado principalmente por universidades de financiamiento privado denominadas de <i>absorción de demanda</i> , ya que promueven costos asequibles y se enfocan en la demanda no atendida de universidades públicas en zonas estratégicas de la ciudad, especialmente aquellas con una oferta limitada en ES.	Universidad ICEL
3. Inclusión por medio de programas específicos de promoción y becas para estudiantes de bajos ingresos	Este modelo recae en acciones fomentadas institucionalmente a través de programas específicos de atención a grupos vulnerables. Son generalmente promovidos por intereses propios de las instituciones (como puede llegar a ser el ideario de la IES), por medidas publicitarias o por intereses en el tema de equidad. Representa acciones promovidas por universidades privadas de altos costos.	Universidad Iberoamericana

Fuente: Elaboración propia.

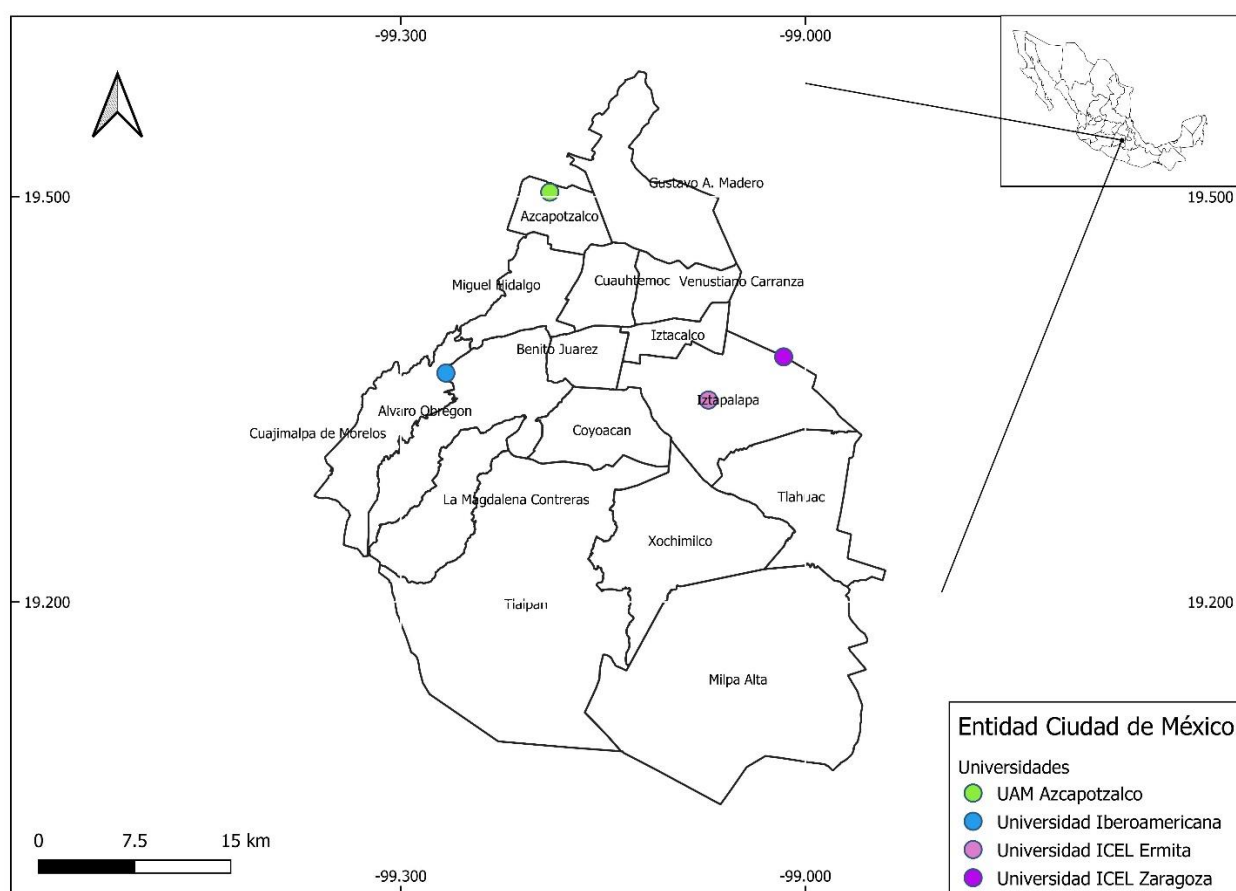
Un criterio adicional que se consideró para la elección de las IES fue su ubicación geográfica. Algunos estudios han hecho énfasis en la importancia de la localización de las instituciones como un elemento que influye en el grado de accesibilidad que los estudiantes tienen en el nivel superior (Saraví, 2008). De la misma manera, se ha analizado la forma en que la segregación espacial se erige como una de las dimensiones relevantes para el análisis de la desigualdad en la

¹⁶ Si bien estos tres modelos de inclusión no son los únicos suscitados en la historia de la Educación Superior en Ciudad de México (y aún menos en el país), son representativos de una tendencia de apertura y diversificación en la misma. Parte de la discusión de este capítulo, así como en el capítulo metodológico, es mostrar cómo esta selección estratégica responde a inquietudes no resueltas en el campo, ya que prevalece una selección de instituciones enfocada principalmente en clasificaciones de universidades, en el análisis de instituciones públicas construidas para captar la demanda no atendida en la región por instituciones públicas (como Universidades Tecnológicas, universidades interculturales y universidades con modelos novedosos de selección e integración, como la las Universidades Rosario Castellanos o las Universidades del Bienestar Benito Juárez) o bien, como casos de estudio autocontenidos. Por todo ello, el propósito de la presente investigación es usar la selección de espacios de estudio (universidades) para representar diversos modelos de inclusión.

ciudad, debido a la concentración de indicadores de marginación (Bayón, 2012; Aguilar y López, 2016).

La Ciudad de México tiene una amplia oferta de IES con diversas características. En este caso, la muestra intencional de instituciones logra retratar tres puntos distintos de la ciudad, con dinámicas particulares: al norte la UAM-Azcapotzalco, al poniente la Universidad Iberoamericana, y al oriente la Universidad ICEL, con dos campus ubicados en la alcaldía Iztapalapa: el plantel Zaragoza y el plantel Ermita.

Figura 1. Ubicación geográfica de las IES seleccionadas. Ciudad de México, 2025



Fuente: Elaboración propia con datos georreferenciados del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), SEP.

La Universidad Autónoma Metropolitana es una institución pública de financiamiento federal, es decir que recibe su presupuesto a través del ejercicio fiscal del Gobierno Federal, a diferencia de la mayoría de IES públicas en el país, que lo reciben a través de gobiernos estatales y locales. La institución fue fundada en 1974 y surgió de un proyecto de largo aliento que buscó

descentralizar la oferta educativa en la Zona Metropolitana del Valle de México (en adelante ZMVM) durante la década de 1970.

La UAM ha sido concebida como una universidad atractora de estudiantes desfavorecidos socialmente por sus costos asequibles que han permanecido congelados por décadas, por sus planteles ubicados en los límites entre la Ciudad de México y el Estado de México, y principalmente por su proyecto alternativo de modelo de enseñanza frente a las dos IES de financiamiento federal más grandes en el país: la Universidad Nacional Autónoma de México (en adelante UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (en adelante IPN). Para los términos de este proyecto, se trabaja con su plantel Azcapotzalco, ubicado en el norte de la Ciudad de México, que representa el primer plantel construido y el de mayor matrícula en la institución.

Por otro lado, la Universidad ICEL (cuyas siglas provienen de International College for Experienced Learning) es una institución privada de absorción de demanda que destaca entre su tipo por el tamaño de su matrícula, la cual se encuentra distribuida en sus ocho campus ubicados en la ZMVM. Esta universidad fue creada en 1990 y a lo largo de los años ha extendido su presencia por medio de la creación de nuevos planteles en zonas con oferta limitada.

Como gran parte de las instituciones privadas surgidas en los años noventa, la Universidad ICEL se enfocó en el mercado educativo que hasta entonces tenía poca atención: los estudiantes no admitidos por medio de exámenes de selección en IES de financiamiento público federal, y que buscaron costos relativamente bajos en las instituciones privadas. Hoy en día, su costo ronda cifras menores a las de un salario mínimo mensual, además de ofrecer una promoción en forma beca de ingreso, la cual reduce el costo de la colegiatura considerablemente.

Finalmente, la Universidad Iberoamericana es una institución de educación privada fundada en 1943. La Ibero es una IES con inspiración religiosa y de corte humanista, fundada por la orden jesuita, y está entre las de mayor precio en la ciudad, ya que su costo mensual se estima entre cuatro y cinco salarios mínimos.¹⁷

¹⁷ El salario mínimo en México alcanzó en 2023 los \$207.44 pesos diarios en la mayor parte del país, con excepción de la zona libre de la frontera norte, en donde ascendió a \$312.41 pesos mexicanos diarios. Sin embargo, del 2018 y hasta el final de la redacción de esta investigación, la política nacional en torno a los salarios mínimos consideró un aumento anual por encima del promedio histórico. No obstante lo anterior, los costos de servicios educativos en las IES privadas también incrementaron, lo que mantiene el hecho de que estas IES tengan costos privativos para la gran mayoría de la población.

A pesar de que su costo la hace altamente selectiva, en los últimos años contó con diversos programas de inclusión, tales como programas de becas que cubren una parte importante del costo de matriculación (Beca *Ibero*) y en algunas ocasiones el total del mismo (Becas *Si quieres, ¡Puedes!*, en adelante SQP). La Ibero promueve algunos programas de captación y acompañamiento de estudiantes de comunidades indígenas del país (como el programa de becas y tutorías *Pedro Arrupe*, ofertada en otros campus del país) y un programa de tutorías ampliamente difundido entre la comunidad de estudiantes becados.¹⁸ La institución se encuentra ubicada en una exclusiva zona corporativa y residencial: Jardines de Santa Fe, en la delegación Álvaro Obregón, al poniente de la ciudad.

Cuadro 2. Perfil de Instituciones de Educación Superior (IES) retomadas por el estudio			
Dimensión	UAM	Universidad ICEL	Universidad Iberoamericana
Régimen de financiamiento y costo*	Institución pública de financiamiento federal, con costos de matriculación asequibles (\$513.72 anuales).	Institución de financiamiento privado, con costos mensuales menores a un salario mínimo (\$4,270 mensuales). Al ingresar, se les ofrece una beca, que consta de una reducción de entre el 20% y 30% del costo de las parcialidades.	Institución de financiamiento privado de muy alto costo (entre cuatro y cinco salarios mínimos de costo mensual, es decir, un total aproximado entre \$29,000 y \$37,000 mensuales). Sin embargo, el costo varía de acuerdo con las materias inscritas y la carrera cursada.
Proporción de población desfavorecida	La población de estudiantes desfavorecidos compone su matrícula principal: para 2018, aproximadamente tres cuartas partes de la población presentaron ingresos menores a 4 salarios mínimos (73%).	Sin información institucional.	La población de estudiantes desfavorecidos es una minoría fomentada por programas institucionales de becas que, para el 2022, representaban un poco más de 1000 estudiantes, es decir, casi 10% de la población total de licenciatura**

¹⁸ Lo que diferencia a la Universidad Iberoamericana de otras universidades privadas de alto costo es la forma en que convergen su ideario y los programas de inclusión promovidos institucionalmente. Por un lado, parte importante de la filosofía que la institución promueve es el acompañamiento de los jóvenes y la asistencia a las comunidades en situación de pobreza. Estos principios llevaron a la creación de un programa único entre las universidades privadas: una forma de reclutamiento en diversas entidades de la república para becar estudiantes con necesidades económicas y de altos desempeños académicos (un ejemplo del impacto de estos programas fue la promoción de un programa similar en otra institución de alto costo en la ciudad, como el ITESM). Este esfuerzo fue puesto en marcha con un amplio programa de acompañamiento que incluyó tutorías, exención de pago en diversos servicios institucionales, talleres de apoyo en diferentes ámbitos de la organización escolar, grupos de seguimiento, asesoría en búsqueda de vivienda temporal, recursos económicos extras otorgados por la institución y algunas modificaciones normativas, como los periodos de indultos, los cuales representan un semestre de tolerancia cuando los estudiantes becados no alcanzan los promedios reglamentarios y están en riesgo de perder la beca (situación que probablemente les haría abandonar sus estudios), con la obligación de mejorar su situación académica de forma inmediata.

Sedes en la CDMX	Cuenta con cuatro planteles en distintas zonas de la ciudad, algunas ubicadas en zonas cercanas del Estado de México (Azcapotzalco, Iztapalapa, Xochimilco y Cuajimalpa).	Tiene planteles en las delegaciones Iztapalapa (2), Coyoacán, Gustavo A. Madero y Cuauhtémoc (2), además de otros planteles en el Estado de México y Morelos.	Cuenta con una sola sede en el poniente de la ciudad (Jardines de Santa Fe, Álvaro Obregón).
Perfil institucional	IES pública, creada a partir de la descentralización de la oferta de ES en la ZMVM. Es autónoma y de financiamiento federal, por lo que desde su creación buscó aumentar la oferta por medio de inversión pública.	IES privada de absorción de demanda, que capta una parte importante del mercado educativo por sus costos, su ubicación y su prestigio en la ZMVM.	IES privada con inspiración religiosa y de corte humanista que alberga estudiantes de estratos altos y medio-altos (de acuerdo con las entrevistas realizadas a sus funcionarios), sin embargo, sus principios ideológicos están enfocados en fomentar la participación de perfiles sociales diversos.
Bachillerato de procedencia del alumnado	El principal antecedente educativo está representado en bachilleratos públicos de tres tipos: incorporados a la SEP, bachilleratos tecnológicos (CETIS y CBTIS), así como por el Colegio de Bachilleres.	Sin información institucional.	El principal bachillerato de procedencia de los estudiantes de la Ibero es de tipo privado.
Admisión y demanda	La admisión se canaliza a través de examen de selección, ponderado con el promedio obtenido en el bachillerato, lo cual tiene por consecuencia un alto número de rechazos.	Todos los solicitantes realizan su ingreso. Su admisión está regida por el grado de demanda, por lo cual tienen tres periodos de ingreso anuales. No realizan ningún examen de admisión.	Para los estudiantes desfavorecidos, la demanda está regida principalmente por costo de matrícula y disponibilidad de becas, a pesar de la realización de examen de admisión.
Programas de equidad educativa	Los principales programas de equidad y acompañamiento son dos: el programa institucional de tutorías y los programas de becas federales (estipendios económicos agrupados en cuatro tipos de interés para esta investigación).	Cuenta con un único programa que fomenta el apoyo a los estudiantes desfavorecidos: el programa de becas, que hace descuentos a colegiaturas y que es proporcionado universalmente a los estudiantes ingresantes.	Cuenta con un programa de atención integral para perfiles desfavorecidos, el cual se construyó a partir del programa de becas SQP (que incluye diversos tipos de apoyo, tanto en términos de tutoría, como referentes a estipendios para servicios institucionales y acompañamiento)

Fuente: Elaboración propia con base en anuarios estadísticos, entrevistas a funcionarios e información institucional de sus portales electrónicos oficiales.

* Costos referentes al año 2023

**Estas becas cubren más del 80% del costo mensual de la matrícula.

Debido a la gran diversidad interna de programas de formación dentro de cada una de las IES, en la presente investigación se optó por la selección estratégica de una carrera, de tal manera que permitiera un ángulo privilegiado del problema tratado. La Licenciatura en Derecho fue seleccionada por varias razones. Por un lado, es una carrera tradicional de alta demanda que no figura como instancia compensatoria: en las IES públicas suele dejar números importantes de

personas rechazadas, mientras que las IES de carácter privado suelen ser nichos de oportunidad en el mercado educativo por su enorme demanda.

Por otro lado, esta carrera ofrece una variedad considerable de condiciones futuras prometedoras, como bajas tasas de desempleo, tasas de retorno importantes, una distribución de egresados relativamente equitativa por género, por mencionar algunas (IMCO, 2022). Además, para los estudiantes implica un reto de formación, debido al fomento de un ethos que conlleva adquirir un lenguaje, una forma de presentarse y conducirse, así como el aprendizaje de reglas no escritas de un oficio altamente reconocido y valorado en esferas civiles. Finalmente, la Licenciatura en Derecho figura entre las carreras de mayor matrícula y de mayor demanda en las IES seleccionadas.¹⁹

En resumen, la selección de las instituciones responde estratégicamente a tres criterios. En primer lugar, cada institución representa una forma específica de inclusión de estudiantes de bajos ingresos, lo que demuestra el tipo de cambios en estructuras institucionales que son necesarios para permitir el ingreso de este perfil poblacional. En segundo lugar, las instituciones están ubicadas en puntos estratégicos de la ciudad, de tal manera que pueda cubrirse una heterogeneidad importante de lugares de origen en la muestra que es estudiada, especialmente considerando que la oferta educativa de Ciudad de México tiene una impronta en la desigualdad espacial y en la dinámica de movilidad metropolitana. Y, finalmente, las IES seleccionadas representan espacios particulares para la oferta de una carrera de alta demanda, como Derecho, hecho que permite analizar las implicaciones de los diversos diseños institucionales en el problema de inclusión de estudiantes de bajos ingresos.

La estrategia de selección de IES, por medio de políticas de inclusión de estudiantes desfavorecidos, es compatible con los planteamientos en torno a la inclusión fragmentada debido a las implicaciones diferenciales que tienen para el perfil social estudiado, lo que completa el contexto general del cual emerge el planteamiento del problema para esta investigación. Si bien la discusión inicial denota la importancia de factores en el nivel estructural del problema de la desigualdad educativa, existe una serie de reivindicaciones que permiten cambiar el nivel de análisis a nivel microsocial para estudiar las experiencias particulares de este perfil educativo,

¹⁹ Para una revisión meticulosa de las razones por las cuales se seleccionó a la Licenciatura en Derecho, puede consultarse el capítulo 3, en donde se da cuenta de la estrategia metodológica.

principalmente por medio del planteamiento de la acumulación de desventajas y las estrategias de afrontamiento. Para ello, en adelante se expone una serie de vacíos potencialmente tratables con el diseño de investigación.

1.3 Los límites del conocimiento sobre los estudiantes desfavorecidos en México

En las últimas décadas aumentaron considerablemente los estudios sobre poblaciones con menor presencia y mayores conflictos para ingresar la ES, sin embargo, las dificultades de su condición no se reducen exclusivamente a la subrepresentación de la que hacen parte. Las políticas de equidad educativa reflejan un esfuerzo de promoción de estudiantes diversos en numerosos tipos de IES, por lo que el estudio del ingreso a la ES no muestra a cabalidad los esfuerzos para promover la mejora de la situación de este perfil estudiantil en particular.

En otras palabras, dar cuenta de la presencia de estudiantes con orígenes sociales carenciados no basta para mostrar el carácter acumulativo y persistente de las desventajas enfrentadas, ni la manera en que ejercen influencia en su trayectoria universitaria. Este señalamiento ha dado lugar a un campo de investigación que busca retratar la forma en que las circunstancias familiares afectan y condicionan las oportunidades de los jóvenes.

Un punto central de este debate refiere a una contradicción: existe un aumento de la participación de diversos grupos sociales en circuitos universitarios y, a la vez, un aumento en las brechas de culminación de los estudios, fenómeno que expresa la manera en que se exacerban los obstáculos y aumentan sus probabilidades de abandono para un sector de la población (Ezcurra, 2011).

Hay dos hechos distintivos en el análisis de las experiencias de estudiantes desfavorecidos en el campo de investigación mexicano. El primer hecho que caracteriza al sistema educativo mexicano en su nivel medio-superior y superior es la capacidad limitada de retención de estudiantes. Las probabilidades de interrumpir la trayectoria educativa se exacerban en fases críticas, como las transiciones entre niveles educativos (Silva, 2012) o el primer año universitario (Silva y Rodríguez, 2012; Hernández, 2023), por lo que estas etapas han sido objeto recurrente de análisis, lo que ha relegado la importancia de indagar otros momentos de la progresión académica.

A pesar de ello, el combate a la desafiliación educativa es un tema de relevancia reconocido por las autoridades escolares en términos de equidad y justicia, y contempla no sólo el acceso a la ES, sino la compensación de las desigualdades, el aseguramiento de la permanencia y la

obtención de resultados significativos con respecto de conocimientos escolares (Silva, 2019). Considerado de esta manera, se abre un abanico de posibilidades en el enfoque de investigación en lo relativo a la persistencia escolar, que no se reduce exclusivamente a los motivos del abandono.

El segundo hecho es que se ha tratado con menos interés lo sucedido en el proceso de tránsito por la universidad. El tiempo transcurrido entre el ingreso y el egreso es una de las zonas grises cuando se comparan trayectorias de estudiantes, por lo que se sabe relativamente poco en México sobre la manera en que enfrentan y gestionan diversos tipos de obstáculos.²⁰ Además, los análisis se centran en problemas académicos, hecho que deja de lado las experiencias disruptivas de los jóvenes vinculadas con su vida adulta, mismas que pueden afectar la forma en que transitan la universidad. Entre ellos se encuentran eventos vitales (por ejemplo, el ingreso al mercado de trabajo, emparejamiento, nacimiento del primer hijo), estrategias de obtención de recursos económicos, sus relaciones sociales, así como procesos de dependencia y autonomía respecto del núcleo familiar.

Una perspectiva de esta naturaleza requiere no sólo de conocimiento sobre las condiciones institucionales que permiten y fomentan la participación de sectores sociales carenciados, sino también de una visión activa de los estudiantes, lo cual implica reconocer que tienen la capacidad para definir rutas escolares según sus opciones, que pueden solicitar apoyos y que cuentan con el potencial para reconocer determinadas limitantes. Por ello, es necesario un enfoque que vislumbre la posibilidad de que los estudiantes, dado un conjunto de intereses y preferencias que trascienden el ámbito académico, puedan actuar en consecuencia.

El presente proyecto privilegia una reconstrucción explicativa que pone en juego la trayectoria, el recorrido y los vínculos de los estudiantes que suelen configurar el tránsito por la trama formativa en la ES y más allá de ella, evitando una mirada centrada exclusivamente en la reproducción de las desventajas sociales entre generaciones. No se busca contradecir el vasto conocimiento desarrollado al respecto de las dificultades enfrentadas por este perfil estudiantil,

²⁰ Existen excepciones importantes. Por ejemplo, la Universidad Autónoma de México unidad Azcapotzalco (UAM-A) cuenta con un programa de seguimiento de las trayectorias estudiantiles, a través del cual se han realizado diversos estudios sobre los perfiles y trayectorias de sus estudiantes, lo que ha abierto una línea de investigación permanente en la institución. Asimismo, este programa fue replicado parcialmente en la Universidad Veracruzana.

sino tratar los marcos de validación y los límites de las teorías que enfatizan la reproducción de la desigualdad, a fin de ahondar en sus nuevas formas y las estrategias para evitarla.

En el mismo sentido, la investigación busca dialogar con cuatro vacíos en la bibliografía sobre el asunto, los cuales se traducen en decisiones sobre el diseño de investigación. En México, la bibliografía se ha enfocado principalmente en la desigualdad de ingreso desde una perspectiva estructural, es decir, tratando temas de configuración y cambios en la estructura de la ES, la capacidad de absorción del sistema educativo y las desigualdades en las transiciones educativas, por mencionar algunas (Gil et al., 2009; Solís, 2013; Blanco, 2019). El cambio de nivel de análisis que propone esta investigación al tratar trayectorias vitales de estudiantes permite dar cuenta de fenómenos poco atendidos pero complementarios a la perspectiva estructural: procesos de acumulación de desventajas, gestión de obstáculos y uso de recursos compensatorios, a través de un enfoque microsocial.

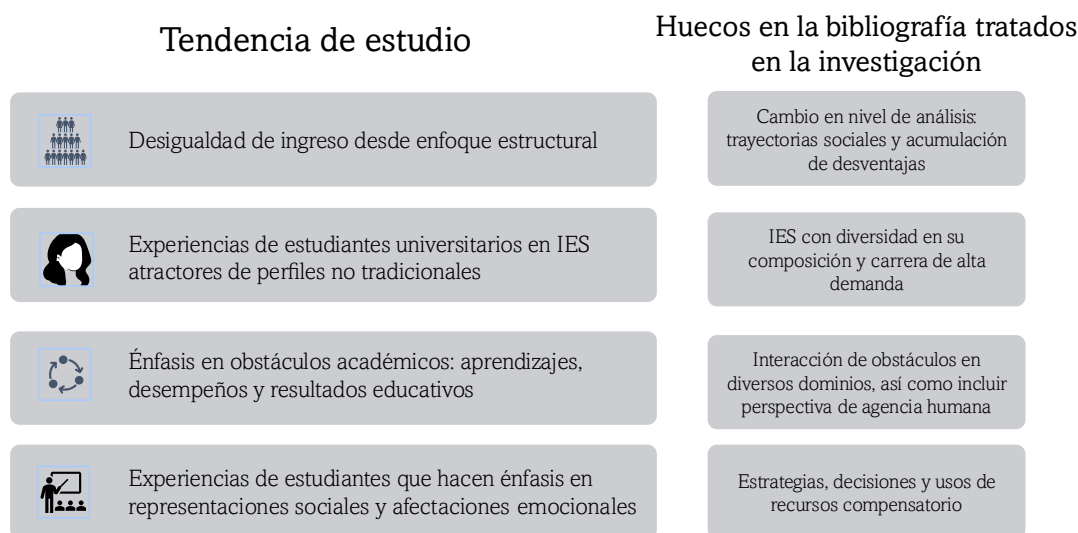
Por otro lado, se han estudiado las experiencias de estudiantes carenciados en instituciones atractoras de estos perfiles, principalmente de tipo tecnológico e intercultural (Flores, 2005; Silva y Rodríguez, 2012; Ramírez, 2013; Hernández, 2013). La presente investigación, por el contrario, se plantea estudiar una carrera de alta demanda (por definición, no compensatoria) en tres IES contrastantes en su composición social y distintas entre sí. Aunque el perfil estudiantil comparte las mismas características, se pueden estudiar las desventajas en contextos institucionales disímiles, lo que permite comparar sus trayectorias sociales según el entorno que las enmarca.

En tercer lugar, los estudios en el campo fueron ricos en cuanto al retrato de los obstáculos académicos que enfrentan los estudiantes carenciados socioeconómicamente (De Garay, 2001; De Garay et al., 2017). Sin embargo, esta investigación busca utilizar un enfoque de acumulación de desventajas sociales para dar cuenta de cómo los obstáculos estructurales interactúan entre sí en diferentes ámbitos de sus vidas, y también de cómo los estudiantes responden a ellas, ubicándolos en situaciones de decisión acotada.

Finalmente, la línea de investigación en el campo que trató las experiencias de los estudiantes desfavorecidos se enfocó principalmente en reconstruir dos pasajes importantes de la dimensión subjetiva: las representaciones sociales de los estudiantes, en forma de narrativas y prácticas de *ser estudiante* (Hurst, 2010; Hurst y Wornock, 2015) y sus consecuencias emocionales (Hernández, 2013; Guzmán, 2013; Ramírez, 2013). Sin embargo, ha tenido menos atención el análisis de las

estrategias, usos de recursos compensatorios y decisiones, cuestiones relevantes a la luz de las trayectorias sociales de los estudiantes y de los derroteros transitados en el interior de la universidad. Por lo tanto, el tema de las experiencias busca ser analizado bajo un enfoque metodológico de orden procesual, que trate los efectos de las desventajas en términos acumulativos, persistentes y diferenciales.

Figura 2. Huecos en la bibliografía tratados por la investigación



Fuente: Elaboración propia.

1.4 Implicaciones de escenarios de privación: los efectos de la escasez de recursos económicos en la trayectoria académica de los estudiantes

En medio de los amplios contingentes urbanos que viven en condiciones de privación, la vía universitaria se valora no sólo como el camino deseable, sino también como el camino por excelencia al éxito profesional. Sin embargo, las condiciones de esta elección quedan ensombrecidas en el aciago proceso de tránsito, persistencia y graduación.

Existen varios motivos asignados a la escolarización, como la búsqueda de alternativas laborales con la intención de salir de la espiral de precariedad e incertidumbre de los mercados de trabajo (Mora y Oliveira, 2012); en el mismo sentido descansa la búsqueda de estatus y la obtención de prestigio por medio de las credenciales educativas (Saraví, 2015a). Lo es también el hecho de ser universitario, ya que convierte a los estudiantes en una figura de éxito en medio de los esfuerzos considerables que las familias realizan, lo cual dota de elementos identitarios a los jóvenes (Vega,

2007). Por todo ello, la ES resulta una alternativa frente a las condiciones habituales de vida y trabajo que encuentran sus mejores ejemplos y contraejemplos en la vida familiar.²¹

Esta aspiración ha sido alimentada por una serie de condiciones que hicieron a la universidad cada vez más accesible. La proliferación de instituciones de muy diferentes características en la ciudad, las nuevas modalidades de estudio y, principalmente, el valor otorgado a los esfuerzos individuales y familiares por *salir adelante* refuerzan el ideal de resiliencia exigido a quienes aspiran a ingresar a la ES, a pesar de mantener condiciones adversas.

Aun con la persistencia de los ideales de educabilidad, se pasa por alto la forma en que las condiciones de vida familiar impactan el trazado de las trayectorias y las vicisitudes que entran, más allá de sus resultados. Ello sucede porque, además de promover expectativas sobre el futuro de los jóvenes, las escuelas también han sido estudiadas como una fuente simultáneamente de inquietudes y frustraciones, mismas que materializan la distancia social entre las oportunidades y los espacios sociales que las otorgan (Khan, 2011; Willis, 2017).

La experiencia escolar es sólo una parte de la trayectoria social, y su trascendencia está supeditada a la forma en que se configuran las condiciones de tránsito y posibilidad que no ocurren ni se gestan exclusivamente dentro las aulas; los obstáculos pueden tener impacto más allá del ámbito en que suceden. La escasez económica puede no sólo condicionar el acceso a determinados niveles educativos y exponer a diversos atrasos de conocimientos y habilidades, sino también dejar rastro en lo relativo a cómo se gestionan dificultades en ámbitos privados para llevar a cabo los procesos de escolarización.²²

²¹ Podría debatirse la pertinencia de la ES para analizar este fenómeno; sin embargo, la educación en general, y la educación universitaria en particular, se volvió una de las estrategias que las familias emplean para fomentar una mejor posición socioeconómica en los hijos, muy a pesar de las dificultades suscitadas por sus condiciones de vida. En ese sentido, la ES ha sido analizada como una estrategia posible de superación de la pobreza (Mora y Oliveira, 2022), para fomentar el desarrollo humano que devenga en mejores condiciones de vida futuras (Flores, 2005) o un lugar de resguardo contra las dificultades familiares (Jack, 2019). Más allá de las expectativas teóricas puestas en el desarrollo de estudios universitarios, lo anterior muestra que los jóvenes y las familias perciben a la ruta escolar como un activo importante para su futuro.

²² Los resultados de esta mediación presentes en la trayectoria escolar pueden ser entendidos como situaciones conflictivas, decisiones equivocadas e incluso como señales de fracaso individual si sólo fueran observados desde el ámbito educativo. Sin embargo, parte importante del análisis recae en reconocer que la trayectoria escolar está anclada a procesos más amplios de desarrollo, especialmente hablando de vías para el tránsito a la vida adulta. Y es que la juventud representa una etapa clave en el curso de vida, en la cual se suscitan eventos y decisiones que definirán el devenir de las condiciones futuras con distintos grados de persistencia (Saraví, 2009).

Una de las reivindicaciones más importantes de los estudios de la pobreza radica en reconocer las múltiples dimensiones de su definición (Boltvinik y Damián, 2020), así como los varios efectos que tiene en la vida de las personas. Una visión sociológica del problema requiere no sólo poner atención a la distribución inequitativa de los recursos dentro de una población dada, sino a las consecuencias que tiene para el desarrollo pleno de las capacidades y oportunidades vitales, más allá del tema de la distribución de los ingresos económicos.

Bajo esta premisa, la pobreza se ha estudiado como un fenómeno en el que se crean significados, discursos y representaciones para dar forma a una experiencia particular de los efectos privativos (Bayón, 2016), pero también como un proceso de deterioro que impacta la capacidad de respuestas que las familias y las personas tienen a las situaciones adversas (González 2001; Schafer et al., 2011). Por lo tanto, es necesario desdoblar las implicaciones de la condición de escasez, a fin de mostrar cómo la capacidad de los individuos y hogares para emprender proyectos, como la educación universitaria, está influenciada por los efectos de la privación económica.

Al caracterizarlo como un proceso social de deterioro de las oportunidades, González (2001) y Bayón (2016) encuentran un patrón sugerente acerca de cómo se suscitan y se construyen las experiencias de privación: la forma en que se tejen las adversidades en el tiempo y el modo en que afectan el curso de vida de las personas. Para el problema en cuestión, importa mostrar que las carencias económicas son apenas un punto de partida para el análisis del deterioro de otros ámbitos de la vida de los estudiantes, lo que a su vez requiere revelar las afectaciones en el acceso a recursos que permitan encarar los escenarios desfavorables.

El presente apartado realiza una serie de reconsideraciones del planteamiento a partir de un análisis de implicaciones (Lieberson y Horwich, 2008), un ejercicio que permite hacer derivaciones de las consecuencias de la teoría en que se inscribe, construyendo hipótesis para su evaluación empírica. El objetivo del análisis de implicaciones es someter el planteamiento a una técnica que busca ganar validez interna, de tal manera que pueda especificarse en qué condiciones es posible convalidar la teoría, exhibir cuáles son sus límites y probar los marcos de validación frente a perspectivas alternativas. De esta manera, se busca extender principios de otros cuerpos temáticos complementarios y compatibles con la investigación sobre estudiantes desfavorecidos.

Asimismo, esta estrategia requiere poner atención sobre aquellos supuestos implícitos que la investigación asume (*submerged statements*), de tal manera que puedan ser comprobados empíricamente y se evite así algún tipo de falacia en las inferencias ofrecidas. En suma, se busca explorar ámbitos teóricos diversos para densificar el planteamiento del problema, el cual se refleja en el modelo de análisis y la puesta explicativa de esta investigación.

El punto de partida del análisis de implicaciones conlleva reconocer y explicitar los supuestos iniciales de la investigación. Este planteamiento recae en el supuesto de que la escasez económica no explica por sí misma el grado de obstáculos enfrentados en la vida privada de las personas bajo estudio, debido a sus múltiples efectos en ámbitos muy diversos de la vida social. Por lo tanto, más que ser un marcador único y exclusivo de la condición de origen, se sostiene que la escasez económica tiene como núcleo explicativo dos procesos simultáneos: el proceso de deterioro de recursos sociales y la capacidad limitada que los hogares tienen para responder a las crisis. Ambos elementos fungen como amortiguadores entre las estructuras sociales y los individuos, por lo que su ausencia o debilidad genera constantes condiciones de conflicto al interior de las familias (González, 2001).

A su vez, la escasez económica genera capacidad limitada de las redes de apoyo, principalmente por el principio de endogeneidad. Esto quiere decir que la ubicación en la estructura de estratificación provoca que los recursos a los que se tiene acceso por medio de sus redes de relaciones sean similares a los propios, razón por la cual hay poca variedad de recursos significativos de cara a proyectos que busquen movilizar oportunidades diversas, como trabajo y escolaridad (Lin, 2001).

Como resultado, se supone que el acceso a los tipos de empleos se ven seriamente limitados frente a mercados laborales dinámicos y condiciones económicas cambiantes (Mora y Oliveira, 2014b). Esto conlleva tanto la limitación de las redes de contactos (Granovetter, 1973) como el deterioro de la calidad del empleo formal y sus efectos en la organización familiar (González, 2001). Este supuesto exige una postura que considere los entramados en donde los estudiantes están insertos.²³

²³ A su vez, las oportunidades escolares se ven influidas por la configuración propia del crecimiento urbano, el cual dio lugar a la concentración de las situaciones de privación en sectores geográficos específicos. La fragmentación de la ciudad, por tanto, demuestra también una distribución desigual de las oportunidades. El lugar en donde las personas viven dentro de una misma ciudad toma relevancia a la luz de los patrones propios de desigualdad espacial (Bayón, 2015).

Cuadro 3. Cuatro supuestos de partida para la realización de Análisis de Implicaciones	
1.	La escasez económica tiene efectos en esferas no financieras de la vida privada.
2.	La familia y los núcleos domésticos son el escenario en donde se expresa la capacidad limitada para responder a los efectos de escasez económica.
3.	Los recursos y redes de relaciones son limitados por el principio de endogeneidad.
4.	La escolaridad y el acceso al empleo son escenarios en donde se expresa la limitación de oportunidades.

En lo subsecuente, se desarrollan algunas implicaciones analíticas de la importancia de la escasez de recursos económicos en el proceso de acumulación de desventajas que parten de los puntos mencionados. Lo que se intenta es mostrar que la ausencia de recursos económicos no explica por sí misma los escenarios de desventajas a los que están expuestos los estudiantes; antes bien, ejercen presión en distintos ámbitos de la vida privada y la trayectoria social para convertirlos en obstáculos. En suma, se presenta un conjunto de apuntes que tienen la intención de construir analíticamente una serie de problemas en torno al objeto de investigación: la persistencia educativa y la acumulación de desventajas sociales.

1.4.1 Los costos de la escolaridad y la coyuntura crítica por COVID-19: el punto de partida del análisis

El costo asociado a la matriculación es la condición más importante para la accesibilidad a los servicios educativos y es también una de las razones centrales de la fragmentación del mercado escolar. Cada una de las instituciones seleccionadas para la investigación tiene una estrategia de costos diferencial, ubica una población objetivo y ha construido alternativas para permitir la presencia de estudiantes carenciados en sus recintos, razón por la cual responde a un espacio particular de la oferta educativa. No obstante, el análisis del costo financiero no se agota en la cultura de pago semestral, trimestral o mensual; el análisis queda incompleto si no se considera cómo se derivan las implicaciones en términos de costos para la organización familiar y qué derivaciones tiene esto en las estrategias de pago. Son varios los hechos que hay que considerar.

En primer lugar, la oferta educativa de la ciudad se encuentra diferencialmente distribuida en el territorio, pero el acceso a la misma no se circunscribe exclusivamente a los núcleos de referencia (colonias y alcaldías). Para este caso en particular, la selección de las universidades responde, entre otras cuestiones, a ubicaciones estratégicas en zonas limítrofes entre el Estado de México y la Ciudad de México (dos de las entidades más grandes, diversas y numerosas en el país), lo que permite el acceso por medio de la movilidad característica de una zona metropolitana. Por lo tanto, los costos asociados al transporte y a su manutención son dos gastos relevantes que

expresan la factibilidad de la permanencia, así como aquellos en donde se decide cambiar de domicilio a través del acceso a vivienda rentada.²⁴

De manera complementaria, el diario acontecer de la asistencia universitaria genera otros gastos que podrían mermar la capacidad de pago de una economía precaria. Entre estos gastos habitualmente ignorados se encuentran servicios relacionados con la adquisición de materiales, libros, fotocopias, salidas fomentadas por la institución a museos, juzgados u otros lugares de interés para la formación académica. En todo caso, su consideración reside en la intermitencia de los gastos y en la volatilidad que puede llegar a tener dependiendo del momento lectivo en que los estudiantes se encuentren, por lo que es un factor variable entre los casos.²⁵

Otro de los criterios relevantes sobre el tema radica en las consideraciones que se pasan por alto a la hora de calcular el gasto corriente asociado a la educación: aquellos gastos personales relacionados con actividades de ocio, vida social y consumo, los cuales suelen ser independientes de los gastos escolares pero pueden generar presiones diversas sobre ellos.

Finalmente, no sobra decir que algunos estudiantes permanecen en sus núcleos domésticos hasta entrada la adultez, lo cual puede desencadenar funciones económicas dentro de la vida familiar. En dichos casos, las estrategias de escolarización conviven con estrategias de supervivencia del hogar, especialmente si se considera que la adopción de responsabilidades familiares son indicadores de transición a la vida adulta (Mora y Oliveira, 2009). Se ha dedicado un acápite a esta cuestión, pero llama la atención que las estrategias económicas individuales en torno a la escolaridad pertenecen a estrategias económicas familiares que comprenden a los otros

²⁴ La existencia de zonas habitacionales y vivienda social da lugar a una oferta de alojamiento asequible para estudiantes. Sin embargo, es poco factible la posibilidad de renta para estudiantes en nivel licenciatura si no se cuenta con empleo o con apoyo familiar, lo que reduce drásticamente la población que tiene acceso a esta modalidad de vivienda. Ello implica también la existencia de traslados diarios considerables para acceder a estudios universitarios.

²⁵ A pesar de que en pocas ocasiones se le pone interés al tema de gastos adicionales por acudir a la universidad, es del dominio público en el país que una parte importante del acceso a los materiales de lectura se realiza por medio de copias fotostáticas. El trabajo exploratorio mostró que, a pesar de representar una cantidad pequeña de dinero semanal (a comparación de otros gastos), suele ser un costo permanente. Sin embargo, hay algunas otras estrategias para la obtención de estos recursos, por ejemplo, el uso de teléfonos inteligentes y equipos de cómputo, así como la difusión de materiales por medio de formatos libres, los cuales cobran cada vez mayor relevancia, especialmente a raíz de la pandemia. Otra estrategia alternativa para evadir el costo de fotocopiado es el mayor uso de los recursos públicos de las bibliotecas en las propias instituciones. No sobra decir que en carreras relacionadas con ciencias sociales la carga de lecturas semanales suele ser amplia y que los estudiantes pasan mucho tiempo en otros lugares distintos a la escuela, como el transporte y sus empleos, lo que incrementa también el uso de recursos que permitan realizar obligaciones escolares en tiempos de traslado o lugares no dispuestos para el trabajo académico, como el transporte público, los lugares de trabajo o cualquier otro en donde se obtenga tiempo libre.

miembros, ya sea en términos de apoyo o bien como responsabilidad de participación o manutención en la economía doméstica.

Estos señalamientos tienen implicaciones diferenciadas de acuerdo con las instituciones de referencia. Por ejemplo, la UAM es una institución de muy bajo costo y ha mantenido fijos los precios de colegiatura como parte de sus políticas de equidad, razón por la cual el costo de matriculación no suele ser el mayor problema. Sin embargo, su ubicación permite que estudiantes de diversas partes de la ciudad y otras entidades decidan viajar para realizar sus estudios universitarios, por lo que trayectos y cambios de residencia pueden volverse costos habituales entre su población.

En el caso de la Universidad ICEL, la información recolectada en el trabajo exploratorio arrojó que aproximadamente la mitad de sus educandos realiza actividades laborales remuneradas mientras estudia. La investigación en el campo ha mostrado que el perfil estudiantil en IES privadas de absorción de demanda corresponde a personas con mayor edad que el estudiante típico de este nivel educativo, así como personas con familia (casadas y con hijos) y, en no pocas ocasiones, estudiantes que tuvieron opciones limitadas para ingresar a los estudios superiores (debido a la interrupción de sus estudios en otros momentos de sus vidas, rechazos en IES públicas federales o poco acompañamiento en orientación vocacional). Todo lo anterior vuelve relevante la economía familiar y las estrategias para la consecución de recursos económicos, a la luz de los costos asociados a las diversas actividades que les implica la ES.

Para el caso de la Ibero se ha considerado el uso de mecanismos institucionales para cubrir una parte importante de la matriculación, que es la condición necesaria para la presencia de estudiantes desfavorecidos en la universidad. No obstante, para los estudiantes con menores recursos económicos queda por resolver cómo cubrir los costos cuando no se haya obtenido una beca total, gastos asociados al transporte y la manutención, y, con especial énfasis, el costo de los servicios adicionales prestados por la institución (seguro médico, idiomas, materiales, entre otros), los cuales son también de mayor envergadura que en el resto de las instituciones consideradas.²⁶

²⁶ El programa estudiado considera la exención de pago de matrícula en un porcentaje que va del 80% al 100%. Además, durante la fase de trabajo exploratorio se pudo saber, a través de diversas entrevistas con funcionarios y estudiantes, que una de las funciones informales de la tutoría de pares en la Ibero fue ayudar a ubicar a los estudiantes

Para las dos instituciones privadas, no puede obviarse el hecho de que la cultura financiera sobre el pago está íntimamente asociada con la tendencia de atraer estudiantes con apoyo familiar o con empleo. Esta cuestión es tan relevante que además se ha fomentado una serie de programas de financiamiento, los cuales funcionan por medio de créditos educativos que permiten absorber una deuda que posteriormente es saldada con tasas de interés y a plazos estipulados en contratos. No es secreto que, debido a ello, las bolsas de trabajo que ofertan estas instituciones son activos importantes en su estrategia de publicidad.

Por si esto fuera poco, la muestra de estudiantes que esta investigación retoma estuvo expuesta en algún momento de su trayectoria educativa (en el bachillerato o la universidad) a un fenómeno inédito y con gran relevancia para la historia contemporánea: la pandemia por COVID-19. Durante el periodo comprendido entre marzo de 2020 y la segunda mitad de 2022, las medidas gubernamentales consideraron la reducción de la movilidad en el mayor margen posible aludiendo la necesidad de distanciamiento social, lo que representó un periodo de pausa en las actividades escolares presenciales.

Durante este tiempo, las actividades académicas se suscitaron por medio de plataformas digitales, lo cual significó no sólo el desarrollo de clases en línea, sino el empleo de videollamadas para interacciones entre compañeros y profesores. Lo anterior significó migrar a una modalidad de trabajo y aprendizaje que implica el uso cotidiano de herramientas virtuales, con las dificultades asociadas a la interacción continua por estos medios, especialmente si se considera que un sector importante de la población tenía acceso limitado a dispositivos tecnológicos e internet en casa.

Sin embargo, las presiones desencadenadas por la pandemia se experimentaron de forma diferencial. Las carencias económicas obligaron a un importante número de personas a continuar su vida laboral pese a los riesgos de contagio, lo cual es indicativo de las diferentes formas de experimentar un fenómeno de tal naturaleza.²⁷

en viviendas asequibles en la zona popular de Santa Fe, debido a la dificultad de movilidad que presenta la zona, así como del arribo de personas de otras entidades de la república.

²⁷ El escenario se agrava si se considera que la dinámica de movilidad metropolitana, las características del transporte público y la tendencia de cohabitación de las familias aumentan las probabilidades de transmisión comunitaria del virus. Por ello se requiere de una visión más amplia sobre las posibilidades de escolaridad en estas condiciones excepcionales.

Algunos estudios sobre la incidencia de la pandemia mostraron que ciertos rasgos de vulnerabilidad (como la región en donde se vive, la escolaridad, el acceso restringido a servicios de salud y otras enfermedades crónicas) aumentaban considerablemente las probabilidades de contagio y de mortalidad (Hernández, 2020); asimismo, quedó de manifiesto que sólo una fracción de la población mexicana (alrededor del 20% de la población ocupada) podía realizar sus trabajos de forma remota (Monroy Gómez-Franco, 2020). Es por ello que las condiciones de vida y la condición laboral de los miembros de la familia tienen relevancia central en el análisis de esta coyuntura, tanto por la provisión de recursos económicos como por las fuentes de ingreso familiares.

El estudio de Gustavo Urbina y Minor Mora (2021) analizó la forma en que habitantes de colonias populares y de bajos ingresos en Ciudad de México afrontaron la pandemia. Los autores plantean que existe una paradoja particular: las medidas para evitar contagios tienen límites tangibles frente a la poca disponibilidad de recursos para detener las actividades económicas, razón por la cual, a pesar de conocer las medidas y emplearlas de acuerdo con sus posibilidades, los habitantes se veían en la necesidad de continuar su vida laboral sin acatar el aislamiento prolongado. Esta situación es completamente aplicable a los sujetos bajo estudio, sobre todo para aquellos estudiantes que cubren sus ingresos por medio del mercado laboral.²⁸

Otro escenario devenido de la pandemia fue el riesgo de perder el empleo, tanto para los estudiantes que desarrollaban actividades productivas, como para sus padres, lo cual desencadenó presiones sobre el bienestar de la familia. Asimismo, se volvió factible la posibilidad de emplearse en la escala local, lo que redujo las distancias entre trabajo y hogar, a pesar de que con ello incrementa la probabilidad de trabajar bajo condiciones de informalidad, en sectores relacionados con comercio o servicios.²⁹

En suma, las consecuencias de la escasez de recursos económicos se reflejan en diversos ámbitos de la vida de los jóvenes, tanto en presiones del ámbito privado como en las repercusiones en la organización familiar. Estas consideraciones son necesarias para analizar la diversidad de

²⁸ Los autores destacan que no es insensibilidad a la coyuntura, sino los posibles estragos que generaría para el bienestar familiar quedarse sin recursos económicos (Urbina y Mora, 2021).

²⁹ Otro de los posibles efectos añadidos de la pandemia en las trayectorias sociales de los jóvenes es la exposición a padecimientos emocionales, asociados al contacto limitado con otras personas significantes, los periodos prolongados de aislamiento, así como los sentimientos de miedo e incertidumbre frente a la crisis sanitaria (Gaeta et al., 2022).

escenarios que los estudiantes enfrentaron durante el tránsito por la ES, lo que obliga a pensar en dos temas en el análisis de implicaciones: las condiciones económicas familiares y lo sucedido durante la coyuntura sanitaria.

1.4.2 El ingreso a la Educación Superior: desempeño, habilidades relacionales e integración

El fenómeno por excelencia utilizado en la investigación educativa para evaluar el grado de avance y rezago en la trayectoria académica es el desempeño escolar: un conjunto de eventos que son evaluados con parámetros formales como calificaciones, aprobación de cursos y, de forma consecuente, la graduación (De Garay et al., 2017). Pero las calificaciones y la aprobación de los cursos son un atajo lógico que impide observar el proceso que lleva a tales resultados, es decir, que subsume el efecto de los factores externos en los desempeños escolares.

La aprobación de los cursos lectivos, sin embargo, se encuentra supeditada a la lógica interna de cada curso y a las normas institucionales para la aprobación, lo que lo vuelve un factor susceptible de variaciones por caso específico. Pero, si no suponemos relación directa entre desempeño académico y calificaciones, es posible observar la existencia estrategias de aprobación diversas, las cuales no se explican de manera exclusiva por la lógica sucesiva de presencia en el aula de clases. Estas versiones alternativas de aprobación tienen como telón de fondo la situación familiar y los eventos críticos que se sortean en la relación con tres tipos de vínculos significativos: profesores, compañeros de clase y los miembros de la familia.

De manera complementaria, parte importante del desempeño académico se encuentra también en una serie de habilidades indirectamente relacionadas con la trayectoria escolar. El conocimiento de reglas implícitas, las formas de socialización y el uso provechoso de las relaciones sociales son ejemplos que permiten pensar en cómo se explota una serie de habilidades no académicas en los circuitos universitarios y más allá de ellos (Lareau, 2015; Jack, 2016).

La importancia del ámbito relacional no sólo remite al estudio de las diferencias de clase dentro de las instituciones, sino también a otro conjunto de habilidades aprendidas que permiten la asociación y la construcción de habilidades estratégicas en la gestión y negociación de las desventajas. Por ejemplo, el estudio de Jack (2019) da indicios de cómo los aprendizajes en la esfera social de la preparatoria permiten adaptaciones fluidas acerca de los valores de una

institución, o bien, muestran maneras de utilizar servicios informales en la institución, como las tutorías.

En el mismo sentido, Lareau (2015) habla de la importancia de aprender a pedir ayuda y de hacer una lectura estratégica de las reglas de la institución para que puedan favorecer en casos críticos, lo que denomina *sentido de derecho* (*sense of entitlement*). O bien, Álvarez (2019) muestra que los estudiantes son capaces de experimentar la diversidad de los perfiles de sus compañeros a través de la socialización y la cooperación, aunque persistan sentimientos de diferencia, como lo permitió el programa de becas *Ser pilo paga* en Colombia.

Estos apuntes evidencian que el problema en cuestión sobre el tipo de obstáculos y estrategias de afrontamiento no se reduce estrictamente a la capacidad financiera, a la integración a través de becas económicas y mucho menos a un tipo específico de déficit académico asociado con malas prácticas de estudio, generalmente presentes en estudiantes de bajos ingresos (Silva y Rodríguez, 2012). Por lo tanto, lo anterior permite considerar una alternativa explicativa que retrata cómo las relaciones en ámbitos escolares pueden ser cruciales para obtener recursos estratégicos, tanto en su versión subjetiva (ideas, valores, actitudes, habilidades interpersonales), como objetivas (mentorías, acompañamientos y conocimiento sobre servicios institucionales).

A pesar de que estos temas son relevantes más allá de la condición de origen de los estudiantes, las investigaciones señaladas han dado cuenta de la importancia de la composición social de las matrículas escolares para la forma en que los estudiantes perciben sus oportunidades, sus desempeños y la necesidad de recursos de integración (Leyton et al., 2012). Por ello, los contextos escolares pueden construir escenarios en donde los compañeros tengan orígenes sociales similares al propio o en donde ciertas características sociodemográficas se erijan como excepcionales en el campus, por lo que se vuelve importante analizar la manera en que los estudiantes construyen mejoras en sus recursos y desempeños de acuerdo con los contextos institucionales a los que pertenecen.

La Ibero, por ejemplo, aporta al estudio un escenario de relevancia especial. Como la mayoría de su estudiantado proviene de hogares socioeconómicamente potentados, aquellos estudiantes desfavorecidos tendrán que relacionarse bajo constelaciones de valores, creencias y situaciones diametralmente opuestas a las suyas. El ejercicio de sociabilidad en este contexto no sólo los expone a ser una minoría dentro del campus, sino a padecer una serie de dificultades que han

sido retratadas en estudios alrededor del mundo: sentimientos de inadecuación y de inseguridad, heridas de clase y, principalmente, aprovechamiento diferencial de las oportunidades por no conocer las expectativas (académicas y sociales) que la institución y sus miembros tienen de ellos (Aries y Seider, 2005; Jack, 2019).

En diversos países se han estudiado las experiencias de estudiantes pertenecientes a minorías en distintas instituciones de élite, principalmente desde un enfoque basado en la clase social de origen. Algunas de estas investigaciones han mostrado que una dificultad específica de estos espacios es la marginalidad experimentada en términos de inadecuación o *shock cultural* (Torres, 2009; Jack, 2014), lo que los expone a experiencias de aislamiento (Khan, 2011), a exacerbar sentimientos de diferencia (Hurst y Wornock, 2015) o a prácticas de discriminación veladas y en ocasiones directas (Jack, 2019).³⁰

Complementariamente, la Universidad ICEL y la UAM ofrecen escenarios en donde el común denominador son estudiantes con las características de personas aquí estudiadas, por lo que ponen en juego dos hipótesis de trabajo. La primera de ellas requiere comprobar empíricamente si existen recursos relevantes para la trayectoria educativa que emerjan en sus círculos sociales y familiares, a pesar de la similitud entre el origen social propio y el de sus relaciones. Si ese fuese el caso, existen recursos que favorecen procesos de escolarización que no se relacionan ni con la tenencia de activos económicos, ni con la escolaridad superior de sus círculos cercanos. Y, de la misma manera, las IES permiten probar empíricamente si el tipo de problemas enfrentados y las estrategias empleadas difieren de acuerdo con los contextos institucionales.

En conjunto, las tres IES ofrecen una alternativa para analizar comparativamente los costos no sólo económicos sino en la dinámica relacional, considerando indicadores sobre la comprensión de su situación en el campus, construcción de relaciones, distancia de referentes, significados en términos de prestigio, aspiraciones, entre otros. Estos fenómenos pueden producir un conjunto

³⁰ El ejemplo de la Ibero es fundamental para tratar la escasez de información de este fenómeno en México, no sólo porque representa un caso típico de la composición social de la matrícula en una escuela altamente selectiva por motivos económicos, sino también porque la integración de perfiles estudiantiles carenciados se realiza principalmente desde el ámbito académico y con pocos reparos en términos de la desigualdad en experiencias, itinerarios y sus repercusiones en las relaciones dentro de la institución. Algunas excepciones las representan funcionarios y profesores dedicados a tratar temas de equidad educativa, los cuales no sólo tienen genuino interés en la inclusión de las personas becadas, sino que intentan promover cambios al interior de la institución para que no existan tratos diferenciales. No obstante, ha sido bien estudiado el alcance limitado que los funcionarios medios pueden tener para cambiar las reglas institucionales, a pesar del amplio conocimiento sobre tránsito por la vida universitaria, los acompañamientos y las estrategias de supervivencia estudiantil (Spindel, 2019).

de recursos relacionales que se vuelven activos en situaciones críticas, apoyos en decisiones estratégicas y acceso a oportunidades a las cuales, de otra manera, no habrían tenido acceso.

1.4.3 Familia, núcleos domésticos y trabajo

El primer acápite del análisis de implicaciones demuestra la importancia de los costos económicos con respecto a lo sucedido en la organización familiar, mientras que el segundo ofrece una lectura especial de la importancia de la perspectiva relacional. Una deuda de la bibliografía en torno a las dificultades del tránsito por la educación superior es retratar cabalmente la forma en que se tejen dos ámbitos del curso de vida de los jóvenes: la dinámica familiar y la trayectoria educativa. Más que dar por hecho el funcionamiento y los beneficios del entorno familiar, se plantea la necesidad de conocer cómo su composición diferencial, las características de sus miembros y los roles generados a su interior influyen en la capacidad de participación en la vida universitaria, especialmente al considerar jóvenes provenientes de sectores pauperizados.

Debe considerarse, por ejemplo, que las prácticas de crianza, así como los contextos de crecimiento de los jóvenes, se encuentran atravesadas por la situación parental, conformada por la condición laboral, las características de la vivienda, el número de integrantes en la familia, así como sus formas de protección, especialmente durante la contingencia sanitaria. Por tanto, las condiciones de los padres y del hogar de origen juegan un papel central en los marcadores sobre la condición de privación en que los jóvenes se desarrollan.

Si se retoma el enfoque de estudio de la pobreza que destacó las estrategias de supervivencia de diversos contingentes urbanos, es posible recoger algunas de las críticas a sus planteamientos y una serie de reivindicaciones de la relación entre características de la familia y la reacción a escenarios de adversidades económicas.³¹

³¹ Un enfoque recurrente en los estudios de pobreza en la década de los setenta y ochenta en México hizo referencia a las estrategias de supervivencia que los pobres urbanos utilizaban para permitir la reproducción de la vida social (Lewis, 1964; Lomnitz, 1976). Esta perspectiva fue una respuesta a las teorías que impulsaron una interpretación determinista de las fuerzas sociales respecto de la pobreza, que ignoraron la capacidad de intervención sobre sus condiciones de vida. Por tanto, aún con sus bemoles, el enfoque de las estrategias de supervivencia es una perspectiva que enfatiza una forma de agencia humana y sobre beneficios relacionales. Por ello, el planteamiento dio amplio margen a las estrategias colectivas por medio de favores, correspondencias y gestión de los riesgos entre familias y al interior de las mismas. Su tono, que raya en el exotismo de una generación marcada por la precariedad, sin embargo, daba menos atención las configuraciones familiares resultantes de su condición socioeconómica y al contexto histórico que lo permitía, en los estertores del modelo económico de sustitución de importaciones y el

Una de estas críticas fue recogida por Mercedes Gonzáles de la Rocha (2001), quien puso en cuestión el modelo de la supervivencia para explicar cómo en escenarios de crisis económica las familias tenían limitaciones de relevancia si se consideran los efectos estructurales de la pobreza. La premisa fundamental de sus estudios recae en que la estructura productiva e ingreso de los miembros al mercado laboral condicionan la organización del hogar y, con ello, influyen en los recursos familiares para enfrentar las adversidades económicas. En otras palabras, se requiere cambiar el nivel de análisis para no sólo enfocar los esfuerzos individuales en la provisión de recursos, sino en las dinámicas familiares.³²

Estas situaciones, que desde décadas anteriores habían sido registradas, continúan siendo patentes en nuestros días. Por ejemplo, debido a la escasez y a la inestabilidad familiar, no es raro que los jóvenes mexicanos ingresen tempranamente al mercado de trabajo y que incluso lo hagan en empleos temporales, precarios o escasamente relacionados con la búsqueda de oportunidades futuras (Roberti, 2017).

Otra de las situaciones a las que los jóvenes se enfrentan es a la precariedad emergente de la edad adulta, pues el empleo estable y permanente es cada vez más escaso y las redes de seguridad familiar para hacer frente a las crisis son cada vez más inestables (González 2001; Mora y Oliveira, 2014b; Dannefer y Huang, 2017). Esta situación ha generado, por poner otro ejemplo, el aumento de la existencia de jóvenes que combinan el empleo con sus estudios (Hamui, 2017; Nava, 2019).

Otra de sus resultantes es la participación diferencial por motivos relacionados con el género en la organización familiar. Es bien sabido que las mujeres han cargado históricamente con mayor responsabilidad en el trabajo doméstico y las labores de cuidado, sin que por eso disminuya su participación en el mercado laboral (García y Oliveira, 2004; Mora y Oliveira, 2009). Asimismo, cada vez está más presente la figura femenina como proveedora, lo cual anuncia el resultado de

comienzo de un periodo de crisis económica que caracterizó a la década de los ochenta. Este vacío fue recuperado posteriormente por la investigación de Mercedes González de la Rocha (2001), quien planteó la inviabilidad teórica y empírica de la perspectiva de la supervivencia, para destacar la pobreza de los recursos derivados del deterioro de las condiciones de trabajo y los derechos sociales.

³² Algunas de las estrategias analizadas por Marina Ariza y Orlandina de Oliveira (2000), González de la Rocha (2001), así como Brígida García y Oliveira (2004), son la participación femenina en el mercado laboral, el papel de los miembros en el trabajo doméstico y de cuidados, la heterogeneidad laboral de los miembros, la combinación de fuentes de ingreso, la cohabitación de familias extendidas, el aumento del trabajo informal y por cuenta propia, así como la permanencia en el hogar de origen posterior al matrimonio (con el fin de disminuir los costos del acceso a vivienda), por mencionar algunas.

la reestructuración familiar en hogares monoparentales y la mayor participación laboral femenina.³³

Por todo lo anterior, el análisis del contexto familiar es relevante para comprender las condiciones en que se suscita el tránsito universitario, resaltando la condición laboral de los padres y otros miembros de la familia de origen, las distintas influencias que los arreglos familiares tienen en las trayectorias educativas de los jóvenes, así como sus derivaciones en términos de apoyo familiar al desarrollo de estudios, el valor otorgado a la escuela y las distintas formas de acompañamiento que pueden mejorar las condiciones de educabilidad.

No sobra decir que se ha reconocido al hogar como una unidad social altamente contradictoria, pues hace converger mecanismos de solidaridad entre sus miembros, en el mismo sentido que materializa conflictos de género, violencia y cargas de trabajo inequitativas (González, 2001; Mora y Oliveira, 2022).

1.4.4 Transición a la vida adulta y confluencia de dominios en la trayectoria

En su libro sobre juventudes fragmentadas, Gonzalo Saraví (2015a) construye un tipo ideal de la experiencia de fragmentación escolar: la escuela acotada, la cual retrata la experiencia habitual entre los sectores menos favorecidos. Este tipo de experiencia plasma la poca centralidad que la escuela tiene en la trayectoria social, pues compete con otros procesos de experiencia (como el trabajo o el desarrollo de relaciones), debido a que las actividades escolares se reducen a la unidad mínima y esencial.³⁴

Sin embargo, persistir en la escuela o tomar decisiones en torno a la trayectoria (incluyendo aquellas relativas a la interrupción) adquieren otra tesitura si se considera el proceso que las gesta, las condiciona y las colorea en el trazado de los propios itinerarios vitales. Por ello, alternativamente a lo que propone Saraví, las experiencias simultáneas durante el tránsito a la

³³ Sin embargo, las estrategias familiares para confrontar situaciones de privación dependen fundamentalmente de las estructuras de los hogares y del momento del ciclo doméstico en que se encuentren (es decir, el número de miembros, la edad de los miembros, la disponibilidad para emplearse y la distribución de las tareas al interior de la propia familia).

³⁴ El argumento de Saraví busca contraponer al mencionado tipo ideal de escuela acotada frente al tipo ideal de escuela total, en la cual todos los procesos de transición a la adultez conllevan necesariamente la extensión de funciones de la escuela, de su infraestructura y de sus procesos de escolarización. Por ejemplo, la movilidad internacional, la importancia de actividades extraescolares para integrarse a diversos ámbitos sociales e incluso su importancia para conocer gente y en ocasiones emparejarse, todo lo cual pasa por el ámbito de la experiencia en las escuelas. No sobra decir que es un tipo de experiencia inmersiva que Saraví construye analíticamente para dar cuenta de las experiencias de los sectores económicamente potentados.

vida adulta no recaen exclusivamente en poner al centro la experiencia escolar, sino los ámbitos de experiencia que suceden simultáneamente en esta etapa del curso de vida y que pueden confluir en la definición de la propia trayectoria social.

En ese sentido, existen eventos y procesos simultáneos a la escolaridad que pueden afectar la experiencia propia de los estudiantes y los desenlaces de sus trayectorias educativas, especialmente al considerar que, más que un punto de partida, la universidad representa un ámbito dentro de la diversidad posible de ocupaciones sobre el futuro. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, la salida de la escuela, el ingreso al mercado laboral, la emancipación del hogar paterno, la primera unión y el nacimiento del primer hijo, por mencionar algunas de las consideraciones clásicas de la transición a la adultez.

El enfoque sociodemográfico de la transición a la adultez ha dado énfasis a un proceso lineal y teleológico en el que diversos hechos vitales son analizados en términos de su sucesión, intensidad y momento de ocurrencia. Y, con base en esta regularidad, se ha planteado un conjunto de expectativas para su realización, denominado *curso normativo de la trayectoria* (Kohli, 2007). Esta perspectiva biográfica da lugar a análisis de los patrones de transición y sus etapas, lo que limita sus alcances al análisis de secuencias.

Sin embargo, se ha hecho una crítica al enfoque sociodemográfico de la transición a la adultez aludiendo la carencia de linealidad de estos eventos, lo que da lugar a una serie de patrones diversos en la manera en que se suscita dicha transición. Asimismo, se ha criticado la ausencia de la perspectiva del sujeto, la cual involucra la capacidad que los jóvenes tienen de intervenir en el proceso, movilizándolo sus preferencias y decisiones. Pero, principalmente, se señala la variedad de estados intermedios, la reversibilidad de ciertos eventos e incluso tránsitos marcados por la contingencia (Mora y Oliveira, 2009; Roberti, 2017).

Esta propuesta conlleva que los eventos vitales no sean asumidos, sino sometidos a indagación empírica. Y, además, implica considerar dimensiones complementarias, como es el caso del aumento de responsabilidades en la reproducción social de los hogares y el incremento de la

autonomía personal (Mora y Oliveira, 2009), lo cual señala procesos de emancipación sin que necesariamente signifique el rompimiento con la familia de origen.³⁵

Siguiendo esta línea argumental, hay una serie de hechos a considerar para el tema de persistencia académica y la transición a la adultez. Por un lado, se replantea la importancia de los eventos vitales que marcan normativamente la transición a la vida adulta. La probabilidad de no ocurrencia de estos eventos o su ocurrencia precoz pueden tener efectos en diversos ámbitos de sus vidas, tanto en la organización familiar como en la forma en que se suscitan sus trayectorias escolares. Algunos ejemplos de ello son el retraso de la emancipación del hogar parental durante su etapa universitaria, el emparejamiento y cohabitación con pareja en el hogar familiar, o el ingreso laboral temprano de los jóvenes como activo económico familiar (en ocasiones en negocios familiares, y en otras para diversificar los ingresos económicos).

Refiriéndose a la dinámica doméstica, cabe la posibilidad de que los jóvenes asuman mayores responsabilidades familiares directas tempranamente en sus vidas, en donde además de la provisión de recursos económicos, puedan participar en escenarios de cuidados (por cuestiones de enfermedad, presencia de niños, padres ausentes u otras derivadas de la organización familiar). La compatibilidad de estos escenarios con la trayectoria escolar es un pasaje de análisis necesario.

Finalmente, la convergencia entre empleo y estudio crea escenarios particulares de transición a la adultez, los cuales tienen derivaciones específicas para la persistencia académica. Por ejemplo, los jóvenes en cuestión pueden verse afectados en términos de disponibilidad de tiempo, por la distancia entre el hogar, el trabajo y la escuela, pero principalmente por el tipo de acoplamiento entre las responsabilidades familiares y las tareas derivadas de la afiliación educativa.

1.5 Apuesta explicativa y modelo de análisis

El planteamiento del problema mostró cómo la inclusión de estudiantes de bajos ingresos en la ES sucedió de manera parcial, lo que refleja desventajas persistentes en la distribución de la

³⁵ Las conclusiones a las que llega esta última investigación son relevantes dado el problema de interés. En lo referente a las responsabilidades de reproducción del hogar, se observa una clara división sexual del trabajo, en donde las mujeres tienden a hacerse cargo de todo asunto doméstico y los hombres tienden a participar mayoritariamente en la manutención económica de la familia en calidad de proveedores. Asimismo, resalta que los procesos de transición a la adultez están modelados por rasgos propios de las unidades domésticas, razón por la cual cabe la posibilidad de transiciones tempranas por el tamaño de la familia o el tipo de tareas que los jóvenes asumen al interior de las mismas. Finalmente, se muestra que los jóvenes de extracción popular suelen participar en mayor medida en trabajo doméstico y de cuidados, así como en la manutención de la familia, lo que suele exponerlos a asumir nuevas posiciones dentro del hogar, así como a sus tensiones, angustias y responsabilidades.

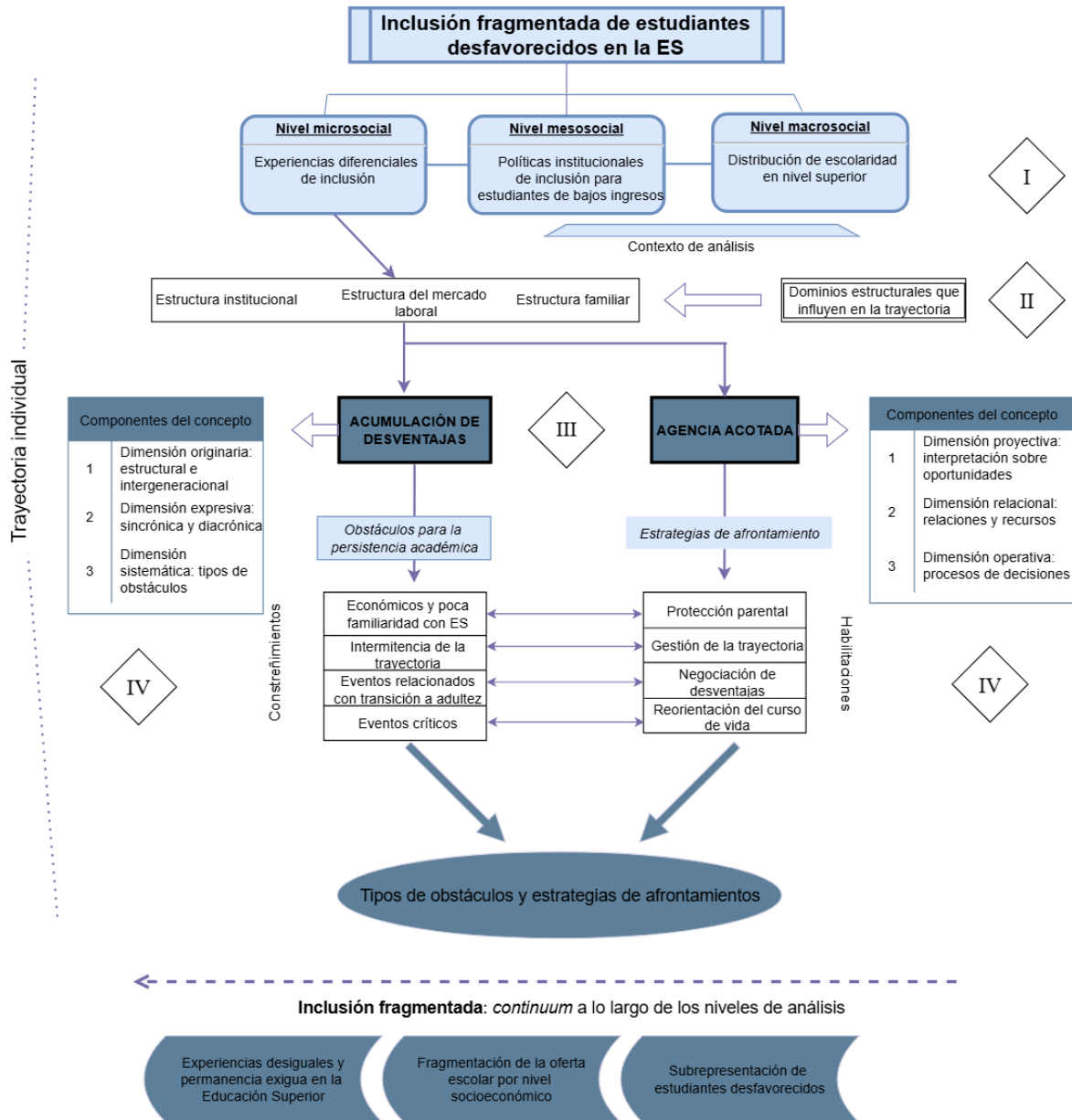
escolaridad y poco reparo en las desigualdades sobre la progresión y la graduación universitaria. En este contexto, emergió la pregunta sobre las razones que dificultan el ingreso y la permanencia de este perfil estudiantil en circuitos universitarios, por lo que se propone cambiar el nivel de análisis del Sistema de Educación Superior y de la distribución general de la escolaridad, para centrarse en las trayectorias sociales de los estudiantes.

En el mismo sentido, el análisis de implicaciones permitió sentar una serie de planteamientos en torno a cuatro temas relevantes a la hora de analizar las trayectorias escolares de estudiantes desfavorecidos: los costos económicos de la trayectoria escolar (especialmente a la luz de la contingencia sanitaria por COVID-19), la perspectiva relacional que tiene efectos en el desempeño académico, la importancia de la organización familiar para emprender proyectos universitarios y los distintos eventos de tránsito a la adultez experimentados simultáneamente con la escolaridad.

El presente acápite tiene como fin desarrollar conceptualmente la apuesta explicativa de esta investigación, con la intención de proponer un modelo de análisis en torno a la persistencia académica de estudiantes universitarios con bajos ingresos. A su vez, el problema teórico subyacente (o caso analítico) son los procesos de gestión de las desventajas acumuladas para estudiantes con privaciones sociales acentuadas, considerando los diversos arreglos institucionales que favorecen su presencia.

La intención de este modelo analítico es fundar una serie de relaciones teóricas que permitan analizar los planteamientos en este diseño de investigación en particular, con miras a probar su consistencia y validez en otros referentes empíricos, así como usar su lógica en otros objetos de estudio relacionados con la inclusión fragmentada, la acumulación de desventajas y la agencia acotada. Por ello, la investigación busca dialogar con la literatura sobre desigualdad educativa, acumulación de desventajas y la forma en que se llevan a cabo procesos de toma de decisión con márgenes acotados de acción. Esta introducción formaliza el modelo de análisis, expone su correspondencia según niveles de análisis, enuncia su lógica y muestra sus componentes.

Figura 3. Modelo de análisis



El modelo de análisis se compone de cuatro elementos. El primero (señalado con el número I en la Figura 3) son tres grandes fenómenos sociales que enmarcan el problema de investigación. Partiendo del planteamiento realizado sobre inclusión fragmentada, importa resaltar estos aspectos que forman parte del contexto general de análisis y el punto de partida del modelo analítico.

Por un lado, la distribución de la escolaridad según condiciones socioeconómicas permite considerar que las oportunidades educativas no se distribuyen equitativamente. Sin embargo, las IES son capaces de promover condiciones suficientes para el arribo de estudiantes desfavorecidos, de tal manera que existen mecanismos institucionales para su inclusión. Estas políticas no son casos aislados, sino que forman parte de políticas institucionales que permitieron el ingreso masivo de contingentes no tradicionales. A pesar de ello, su eficacia ha sido limitada, y ha dejado consecuencias ambivalentes: mayores ingresos efectivos a circuitos universitarios y, a la vez, nuevos obstáculos para su permanencia.

Frente a este contexto, el énfasis del modelo analítico se pone en las experiencias de inclusión de estudiantes desfavorecidos en contextos universitarios, un eslabón de la inclusión fragmentada a nivel microsocial. Por ello, la apuesta explicativa profundiza en las trayectorias individuales de estos jóvenes, lo que obliga a considerar la importancia tanto de condiciones estructurales que permiten el arribo de estudiantes, como de aquellas condiciones agenciales que explican una parte de sus comportamientos en torno a la escolaridad.

En ese sentido, el segundo elemento (señalado con el número II) se refiere a los rasgos estructurales que definen los derroteros de las trayectorias sociales: las estructuras institucionales, la estructura del mercado de trabajo y la estructura familiar. Estas categorías han sido resaltadas en distintas investigaciones por la importancia que tienen para influir en las trayectorias sociales (Saraví 2009; Mora y Oliveira, 2022), toda vez que son pasajes desde los cuales se ubica a los estudiantes en la escala de estratificación social.

Las tres estructuras tienen el propósito de considerar las diversas influencias que ejercen los arreglos institucionales sobre el tipo de trayectorias sociales posibles para los estudiantes bajo estudio. Su importancia radica en servir de contexto inmediato a la trayectoria a través de una doble función: por un lado, proveer una serie de recursos para la realización del proyecto escolar y, a la vez, fungir como ámbitos de constricción, en donde las probabilidades de ciertas trayectorias se presentan de acuerdo con ciertas condiciones y recursos.

El tercer elemento (señalado con el número III) refiere a los dos conceptos centrales del análisis: la acumulación de desventajas y la agencia acotada, mismos que concentran en mayor medida el esfuerzo en el análisis de trayectorias sociales. Estos conceptos dan cuenta de fenómenos

complementarios, por lo que son instancias de un binomio teórico que toma relevancia en función de su relación.

Para el término de acumulación de desventajas es importante recuperar tres dimensiones: la fuente de la desventaja, que especifica su relación con la escasez de recursos económicos; la forma en que se expresa en forma de obstáculos; y, principalmente, el carácter de sus consecuencias en la trayectoria social, considerando la temporalidad de sus efectos en el proyecto universitario. Para el término de agencia acotada, importa resaltar a su vez tres dimensiones: aquellos componentes que permiten significar las oportunidades de escolaridad, sus componentes relacionales a través de los que permiten obtener y movilizar recursos, así como la fase decisional, que funge como el resultado de las dimensiones anteriores.

Finalmente, el cuarto elemento (señalado con el número IV) hace alusión a las formas operativas en que se expresan los conceptos de análisis. Por un lado, la acumulación de desventajas da lugar a la presentación de tipos de obstáculos, que fueron contruidos a partir del análisis de implicaciones. En el mismo sentido, se desarrollan teóricamente el tipo de estrategias de afrontamiento necesarias para intervenir y aminorar los efectos de estos obstáculos, los cuales hacen observable al concepto de agencia acotada y, a la postre, permiten pensar en mecanismos empíricos que diversifican sus formas y sus funciones. A continuación se desarrolla cada uno de estos puntos.

1.5.1 Elementos estructurales que influyen en la trayectoria

La primera exposición analítica se dedica al conjunto de estructuras a las que pertenecen los estudiantes, y que juegan un papel central en las oportunidades y constreñimientos presentes para los jóvenes. Toda vez que la trayectoria social es el punto nodal del análisis, se ha considerado la imbricación de tres estructuras: la estructura escolar, la estructura de los mercados de trabajo y la estructura familiar.

La estructura de las instituciones educativas se mostró relevante porque el andamiaje institucional define el margen de acción y las normas de pertenencia institucional (Leyton et al., 2012), por lo que son el punto central en la definición de criterios para la admisión, la permanencia y, por tanto, de los límites de acción de los estudiantes. Hay dos criterios operativos relevantes: las reglas institucionales que definen cuáles son los requisitos de permanencia en la

institución, así como los programas de promoción de estudiantes de bajos ingresos, mismos que ofrecen recursos compensatorios para aumentar la probabilidad de persistencia en la trayectoria educativa.

La estructura referente a los mercados de trabajo funge como el punto central para la definición de posiciones en la escala de estratificación social, ya que por medio de indicadores de los empleos paternos, los recursos económicos y las propias actividades remuneradas de los estudiantes se puede construir el perfil de estudiantes desfavorecidos. El análisis de la forma en impacta la estructura laboral sobre las oportunidades escolares de los jóvenes permite valorar las afectaciones de políticas de desprotección laboral que están presentes en mayor medida en sectores populares, mismas que han sido una de las principales fuentes de vulnerabilidad propuestas por los estudiosos del enfoque de acumulación de desventajas sociales (Saraví, 2004; Mancini, 2017; González, 2018).

Finalmente, la estructura familiar hace referencia a la composición y la organización del núcleo doméstico, en la cual se define una serie de expectativas supeditadas a las funciones de reproducción de la vida. Más allá de una definición genérica, su relevancia a la luz del problema de investigación recae en la forma en que la organización familiar expresa un orden para la consecución y el uso de los recursos propios de la familia con miras a construir estrategias de afrontamiento de las adversidades (González, 2001).

Definida de esta manera, la dimensión estructural compuesta por tres formas de estructuras tiene un doble rol: por un lado, constriñe y limita las posibles rutas, estrategias y resultados en el curso de vida, por los límites a las trayectorias que impone a través de sus normas. Y, en el mismo momento, actúa como estructura habilitante al proveer de ciertos recursos a los estudiantes para el despliegue de sus decisiones y rutas de acción (Archer, 2007).

1.5.2 Desglose conceptual: acumulación de desventajas y agencia acotada

1.5.2.1 La acumulación de desventajas sociales

Si bien la acumulación de desventajas ha sido utilizada principalmente como un enfoque de investigación derivado de los planteamientos de la desigualdad y la exclusión social, en esta sección se le considera una categoría de análisis. Su misión es englobar una serie de procesos que contribuyen a exacerbar las inequidades en acceso a recursos y oportunidades, las cuales pueden

profundizar sus efectos a medida que avanza el curso de vida (Bayón, 2009; Mora y Oliveira, 2022).

La pertinencia de la categoría de acumulación de desventajas radica en mostrar cómo las situaciones de riesgos presentes en fases tempranas del curso de vida pueden permanecer latentes a lo largo del tiempo y generar procesos de deterioro gradual de recursos y oportunidades, lo cual puede desencadenar formas de desafiliación y exclusión social (Saraví, 2004). Para esta investigación, se han considerado tres de sus dimensiones: la fuente de las desventajas, la forma en que se expresa la acumulación de desventajas y las consecuencias generadas para el curso de vida de los individuos, a la luz de la temporalidad y persistencia de sus condicionamientos.

Hay una serie de consideraciones que se han hecho sobre la fuente de la acumulación de desventajas para establecer su emergencia teórica, pero pueden reducirse a tres circunstancias: una fuente estructural, que considera la discusión sobre los efectos de la desprotección laboral, el desempleo y la precariedad del mercado de trabajo (Saraví, 2004; Mancini 2017); una fuente intergeneracional, que retrata la discusión sobre la transmisión familiar de la pobreza (Bayón, 2012); y una fuente emergente, la cual considera aquellas situaciones de crisis suscitadas por coyunturas críticas en las economías nacionales (Klein, 2012; Serrano et al., 2013). Aunque cada una de estas perspectivas tiene implicaciones distintas, sus preceptos son complementarios.

La categoría de acumulación de desventajas ha sido particularmente útil para retratar escenarios en donde los actores estudiados quedan atrapados en situaciones de exclusión social. Sin embargo, en términos de inclusión fragmentada a las oportunidades educativas, permite señalar contingentes poblacionales que ocupan zonas grises: procesos de deterioro progresivo de oportunidades y recursos, más que versiones duras y objetivas de ausencia de los mismos (Bayón, 2015).

Por ello, este proyecto pone atención a la combinación de las fuentes de acumulación de desventajas antes mencionadas. Por un lado, puede observarse cómo, durante el curso de vida de las personas estudiadas, el deterioro de sus condiciones vitales se suscita por fuentes de acumulación de desventajas sociales de carácter estructural, asociadas principalmente con la provisión de recursos para el sostenimiento familiar. De la misma manera, permite ver cómo una serie de dificultades tienen adherencia a la condición de privación de la familia de origen, por lo que forman parte de una cadena intergeneracional de condiciones de privación.

Complementariamente, permite observar de los dos procesos anteriores frente a la coyuntura crítica generada por la pandemia de COVID.

Dar cuenta de estas fuentes podría ayudar a identificar la temporalidad originaria de los procesos de acumulación de desventajas, debido a que podría deberse a la operación progresiva de otras generaciones familiares (procesos de acumulación pasados) o a la operación de constreñimientos en el contexto de curso de vida de la persona estudiada (procesos de acumulación presentes).

Esta cuestión lleva a la segunda de las dimensiones de la acumulación de desventajas, la que contempla las formas en que se expresa. Hay que destacar la intención de pasar de la construcción de listas de obstáculos a la operación de fuentes diversas de desventaja. Lo que se busca es poner atención a los factores estructurantes del deterioro en la calidad de vida o en la calidad de oportunidades y recursos. Esta maniobra permite tender puentes entre condiciones estructurales de constreñimiento y sus afectaciones a nivel biográfico. En otras palabras, analizar la relación existente entre condiciones macroestructurales que tienen efectos a nivel microsocial (Mora y Oliveira, 2022).

La lógica en la que descansa la dimensión expresiva de la acumulación de desventajas da cuenta de la relación entre formas de obstáculos, para lo cual existen dos escenarios de análisis. El primero es la acumulación de carácter sincrónico (en un determinado momento del tiempo), y que permite la evaluación de escenarios de decisión, transiciones y contextos relevantes dentro de una trayectoria. El segundo escenario es de carácter diacrónico, por lo que permite observar los cambios y los efectos de la acumulación de desventajas a lo largo del tiempo, y así definir itinerarios de carácter biográfico.

Ambos escenarios de análisis son complementarios. Por lo tanto, esta dimensión requiere especificar cuál es la naturaleza de la relación entre los límites generados por los constreñimientos estructurales y los márgenes de acción disponibles para los jóvenes, señalando si se analiza el proceso de toma de decisión o los resultados en el curso de vida (Saraví, 2020).

La tercera dimensión de la acumulación de desventajas trata de las consecuencias que acarrea en el curso de vida de las personas, tanto por su persistencia en esferas diversas de la vida personal, como por la generación de escenarios compartidos de privación. El punto central de este

componente es el reconocimiento de patrones sistemáticos en los obstáculos asociados con las condiciones de origen social (DiPrete y Eirich, 2006).

De esta manera, el aparente infortunio individual en realidad forma parte de procesos sostenidos para un grupo de referencia, los cuales hacen patente la complementariedad entre diversos ámbitos de la vida privada para su emergencia como problema social. Si bien los obstáculos no son definidos de manera esencial, deben ser especificados de acuerdo con el tipo de dificultades que generan para el trazado de la trayectoria educativa. Lo anterior obliga a pensar en tipos de obstáculos sistemáticamente presentes para el contingente de personas estudiadas, más que en singularidades propias de las trayectorias vitales individuales.

1.5.2.2 La agencia acotada

Existe un criterio distintivo en la teoría de Lin (2001) sobre la búsqueda de beneficios en las oportunidades vitales: requiere de un agente que active, a través de acciones intencionales, el acceso y la movilización de esos recursos de las redes de relaciones. Los estudiantes carenciados, por lo tanto, deben tener una intención declarada de ingresar y transitar a través de la ES so pena de las vicisitudes enfrentadas debido a sus condiciones socioeconómicas. Esta declaración de intenciones descansa en su proyecto universitario, las expectativas de escolarización y las estrategias para transitar a través del programa de estudios. Dicha razón lleva a distinguir un rasgo fundamental de los estudiantes y una segunda categoría para enmarcar las desventajas y las estrategias de afrontamiento: su capacidad de agencia.

En distintas investigaciones en el campo se hace alusión a la agencia como una capacidad de decisión y confrontación de desventajas sociales de diversa índole (Hernández, 2017; Villa, 2022; Mora y Oliveira, 2022). Se destaca como un elemento relevante para realizar acciones en torno al beneficio propio, en las que resalta principalmente su componente motivacional. Aunque esta perspectiva es relevante, acarrea una serie de supuestos cuestionables para el enfoque de acumulación de desventajas y el curso de vida.

En primer lugar, supone que las personas planifican conscientemente el sentido y la dirección de su vida, evaluando sus adversidades. Pero existe la posibilidad de que el correlato a la trayectoria de vida esté anclado más bien a la interpretación del curso de vida dadas las adversidades (Schafer et al., 2011). Es decir que las interpretaciones individuales sobre sus

propias vidas pueden jugar un papel relevante a la luz de sus expectativas y metas, pero queda poco claro su vínculo con el proceso de toma de decisión y la efectividad de las mismas en la trayectoria social, por lo que resalta principalmente su alto grado de contingencia.

Otro de los supuestos gira en torno a la fuente de la agencia. Si se le considera exclusivamente como autonomía individual para responder a las adversidades, proviene de las consideraciones sobre las restricciones devenidas de las estructuras a las que las personas pertenecen, lo que lo vuelve un producto residual de la estructura social (Dannefer y Hang, 2017). Es necesario, por lo tanto, reconocer la forma en que interactúan las estructuras sociales y la agencia, reconociéndolas como instancias independientes y con poderes emergentes (Archer, 2007), los cuales permanecen vinculados para la construcción de las trayectorias sociales posibles. Es decir, se vuelve relevante analizar la dialéctica entre agencia y estructura social.

Por otro lado, el recuento de las adversidades y vicisitudes ha sido uno de los principales arsenales para utilizar la perspectiva de agencia, sin reparar en la gradación e imbricación de las mismas. El supuesto que se sostiene con esta postura es que cada diferencia en unidad de las adversidades las hace equivalentes, lo cual impide analizar la forma en que pueden acarrear consecuencias diferenciales (Schafer et al., 2011) y construir escenarios donde pueden existir diferencias en las formas de activación agencial. Incluso crea la imagen artificial de experiencias promedio y homogeneidad de resultados para una población de jóvenes en situaciones de privación (Dannefer, 1987).

Contrario a esta perspectiva, este proyecto considera que el tipo de desventajas y agencia pueden observarse en una serie de discrepancias fundamentales que, sin embargo, se encuadran como parte de un mismo proceso: el de acumulación de desventaja y estrategias de afrontamientos. Más que dar por hecho la equivalencia de los tipos, se vuelve una oportunidad para el estudio de la agencia en escenarios diversos y complementarios, y muestra que sus repercusiones y mediaciones pueden variar incluso en un perfil social relativamente homogéneo.

Otro de los supuestos cuestionables es el énfasis sobre los aspectos positivos de la agencia: planificación, control de la vida propia, resiliencia y voluntad, por mencionar algunos (Dannefer y Huang, 2017). Sin embargo, no debe pasarse por alto que las opciones de decisión se enmarcan en las condiciones propias de las estructuras sociales, lo que muestra su doble función: como

habilitación y como constreñimiento.³⁶ Vale la pena considerar una versión de agencia acotada o constreñida (*bounded agency*), la cual considera la importancia de la acción individual con márgenes acotados de acción, lo que conlleva resistencia, restricciones y esfuerzos deliberados de autoafirmación (Evans, 2002, 2017).

Por todo lo anterior, hay elementos complementarios de la agencia y de mayor relevancia para el enfoque del curso de vida, dado que se requiere tener reparos en las distintas funciones que juegan las adversidades en la construcción de escenarios de desventaja y la forma en que influyen en la trayectoria social. La activación de la agencia requiere de dos procesos sociales concomitantes: la construcción de un proyecto u objetivo específico y las acciones encaminadas a tener acceso a los recursos necesarios para llevarlo a cabo. La *agencia que se dirige hacia algo*, expresión concebida por Archer (1995, 2007), se refiere a la necesidad de darle contenido a la agencia en medida que se define un proyecto, el cual condensa la historia personal y familiar del implicado, pero también la estructura de oportunidades y restricciones definidas por el contexto inmediato en que se inscribe.

Para dar cuenta de la agencia acotada se han considerado tres componentes o dimensiones del concepto: las interpretaciones hechas a las oportunidades, las restricciones y los proyectos personales (dimensión proyectiva), el conjunto de relaciones que permiten el acceso y construcción de recursos (dimensión relacional), y las acciones que materializan estos componentes por medio de decisiones (dimensión operativa). A continuación se discute cada una de ellas.

Una de las reivindicaciones importantes sobre el proceso de acumulación de desventajas y los obstáculos en los que se materializa se refiere a la importancia de las percepciones e interpretaciones de las oportunidades y restricciones dadas de la propia estructura de oportunidades, lo que llevó al estudio de los efectos subjetivos de la privación (Bayón, 2012, 2015; Serrano et al., 2013). Sin embargo, este planteamiento es extensible a la percepción que los individuos tienen de sus oportunidades futuras y su capacidad para llevarlas a cabo. En otras

³⁶ Dannefer y Huang (2017) van incluso más allá de esta postura al reconocer que la instancia proyectiva de la agencia se enfrenta también con opciones restringidas e indeseables, las cuales pueden desarrollarse por medio de la ausencia de decisiones y el flujo iterativo de las prácticas existentes (una forma de inercia). Así, más que una apuesta benevolente y motivacional, requiere remarcar la importancia de la autonomía individual como producto de las oportunidades y restricciones contextuales.

palabras, tienen un papel central en procesos de significación, percepción y generación de estrategias a la luz de los escenarios de afrontamiento de desventajas, que representa la dimensión proyectiva de la agencia.

Una de las consecuencias teóricas de este planteamiento es que los efectos de los obstáculos no se comportan de forma monotónica, ya que los procesos de significación también pueden ser divergentes. Aun cuando los actores sociales que experimentan desventajas compartan algunos rasgos sociodemográficos, las diferencias percibidas juegan un papel relevante en el riesgo percibido y los cursos de acción tomados, lo que abre la posibilidad del empleo diferencial de estrategias (Yee, 2016; Thiele et al., 2017).

A través de este principio es que se puede definir el conjunto de operaciones que llevan a la aspiración universitaria: imágenes, representaciones, deseos que movilizan las acciones de los implicados. Cabe mencionar, sin embargo, que el contenido de los proyectos y la estructura de aspiraciones no se produce exclusivamente en términos de costos y beneficios, es decir, de manera racional. Influyen de igual manera componentes valorativos y emocionales anclados en procesos de sociabilidad (Burkitt, 2015).

La segunda dimensión de la agencia es su relevancia como instancia relacional. Las relaciones y sus recursos no sólo median el impacto negativo de las condiciones económicas adversas, sino que existe la posibilidad de usarlos de manera creativa (Cabrera y La Nasa, 2000; Erikson et al., 2009; Spindel, 2019; Missaghian, 2021; Johnson, 2022). Los estudiantes pueden ayudarse de un conjunto de saberes y estrategias a las que no tendrían acceso por sí mismos, pero que pueden ser movilizadas a través de personas ubicadas estratégicamente en la escala social y en las instituciones, como funcionarios, mentores y guías culturales (Lareau, 2015). Estos recursos han sido introducidos a la discusión por medio de la referencia al Capital Social.³⁷

El presente documento tiene un interés centrado en la movilización de recursos pertenecientes a las redes de relaciones para construir alternativas en el ámbito educativo y desarrollar un

³⁷ Una corriente importante que enfatiza los productos y beneficios obtenidos de las relaciones radica en las teorías del Capital Social. Se entiende por Capital Social el acceso a los recursos gestionados a través de las redes de relaciones y que son movilizados con la intención de obtener beneficios personales (Lin, 2001). Cabe decir que existen controversias importantes en la concepción del Capital Social y sus consecuencias. La presente investigación es mucho más modesta en sus planteamientos, por lo que retoma sólo algunos planteamientos de la corriente sociológica, principalmente del modelo desarrollado por Nan Lin.

proyecto universitario individual y, en algunos casos, familiar.³⁸ Para la postura de Lin, la ubicación estructural es crucial para explicar el tipo de recursos a los que se tiene acceso, y es a través de estas posiciones en la escala social que se da cuenta de la distribución desigual de los recursos valiosos.³⁹

Estos planteamientos son complementarios con el principio de vidas interconectadas, perteneciente al curso de vida, ya que es a través de relaciones sociales situadas en donde emerge la doble función simultánea de los congéneres. Por un lado, para extender su potencialidad, los estudiantes hacen uso de una serie de recursos y apoyos para la puesta en marcha de proyectos, por lo que debe analizarse el entramado de relaciones de donde pueden provenir estos recursos (Lin, 2001). Pero, simultáneamente, estas relaciones pueden generar resultados negativos, principalmente cuando se asocia con figuras con las que se encuentran en escenarios de asimetría de poder o cuando promueven comportamientos tendientes a dislocar el bien común (Portes y Landolt, 1996). Por lo tanto, redes de relaciones, tipos de relación y recursos disponibles son los elementos de la instancia relacional de la agencia.

Por todo lo anterior, se proponen tres escenarios teóricamente relevantes para observar la dimensión relacional de la agencia:

Cuadro 4. Escenarios relacionales que integran distintos dominios de las trayectorias sociales	
<i>Escenario relacional</i>	<i>Especificación del tipo de relación</i>
1. Reglas institucionales, desempeños escolares y otros escenarios de tipo académico.	Implica temas sobre el cumplimiento de reglamentos escolares, expectativas institucionales de la participación universitaria y el desempeño académico, teniendo en consideración las condiciones personales para llevarlas a cabo. Por tanto, referencia a redes de relaciones en escenarios educativos.
2. Negociación de los apoyos y afectaciones generadas por el ámbito familiar.	Recursos sobre la posición y roles ocupados al interior de la familia por razones varias; por ejemplo, división sexual del trabajo, manejo de los conflictos y repercusiones de la

³⁸ Finsveen y Van Oorschot (2008) señalan la imposibilidad de medir todo el Capital Social de un individuo y, por tanto, de generar comparaciones en referencia a diferentes necesidades y recursos relevantes. En ese sentido, sugieren especificar un tipo de recurso relevante frente a una necesidad. En otros términos, los autores están sugiriendo que se delimite empíricamente a través de un objeto de interés. Siguiendo esa lógica, este documento se propone resaltar la importancia del acceso recursos específicos para el ingreso y permanencia en la ES.

³⁹ La perspectiva antes expuesta de Lin (2001) retoma una crítica realizada por Alejandro Portes (1999) para diferenciar las fuentes (o prerrequisitos) para la existencia del Capital Social, el concepto mismo y sus efectos. Es decir, sugiere separar analíticamente las condiciones que permiten su emergencia, el acceso propiamente dicho a los recursos a través de las redes de relaciones y los propios recursos, entendidos como la consecuencia de la existencia del Capital Social. Así, Lin propone cuatro tipos de recursos que son consecuencia del Capital Social y que los actores pueden movilizar a través de sus redes de relaciones: acceso a información, influencias, credenciales sociales y refuerzo de la identidad. Este tipo de recursos son la base del análisis, pero se busca reconocer otro tipo de recursos disponibles.

	organización familiar sobre la trayectoria educativa. Por tanto, referencia redes de relaciones en la familia de origen.
3. Ámbitos privados y relaciones personales más allá del ámbito familiar.	Recursos en relación con las ventajas y riesgos de vincularse con otros significantes, las cuales les permiten obtener recursos y oportunidades a los que no tendrían acceso por sí mismos. Por tanto, referencia redes de relaciones significativas por medio de relaciones afectivas, amistosas, entre otros.

Fuente: Elaboración propia.

Diferenciar las redes de relaciones permite contemplar escenarios de tres tipos: actores que pertenecen a las estructuras escolares (funcionarios, orientadores y profesores que puedan orientar las decisiones de los estudiantes carenciados), actores familiares⁴⁰ (padres, hermanos u otros parientes que pueden ofrecer apoyo directo y una serie de recursos subjetivos, como motivación, estímulo, consejo y soporte emocional), y actores externos (parejas, amistades, vecinos), quienes podrían complementar los recursos disponibles.

La tercera y última dimensión de la agencia acotada es la operativa, misma que retrata procesos críticos de toma de decisiones. En esta última instancia, la dimensión proyectiva y relacional de la agencia se condensan en la definición de opciones y la puesta en marcha de la acción, por lo que son estos nudos críticos los que permiten observar el desenlace en formas de estrategias de afrontamiento.

Lo importante a resaltar es que la toma de decisiones se observa como un elemento de carácter procesual que activa la agencia acotada, pero en donde intervienen tanto la estructura de las posibilidades por las características propias del contexto de las personas (definiendo las opciones posibles, deseables y razonables), como los márgenes que ofrecen las instituciones (las cuales tienen que ver con procesos de formación en instituciones previas y las oportunidades que prestan las IES receptoras) (López, 2015).

Por lo tanto, la agencia es la instancia mediadora de los condicionamientos estructurales (restrictivos y habilitadores), y define rangos de elección que se desarrollan a partir de la creación de proyectos factibles y deseables (Emirbayer y Mische, 1998). Es decir, se trata de una agencia acotada, lo cual no significa libertad irrestricta, sino deliberación en compañía de los vínculos,

⁴⁰ Complementariamente, diversos estudios tratan los factores de riesgo devenidos de la situación familiar y que pueden afectar la trayectoria educativa (Mora y Oliveira, 2014a; Jack, 2019). Si bien estos escenarios son hasta cierto punto independientes, el tipo de afectaciones que tienen para las decisiones tomadas por los alumnos abre un espacio para analizar formas de agencia para disminuir sus tensiones, para mediar y gestionar sus impactos negativos (Herrera, 2021).

creación de alternativas electivas y, por tanto, estrategias de acción de diversa naturaleza, en forma de decisiones y rutas al interior de la trayectoria.

En resumen, hay tres consideraciones fundamentales para enmarcar la agencia acotada:

1. El punto central de análisis recae en el proceso de tránsito por la ES, usando la trayectoria educativa como eje articulador de otros dominios del curso de vida, los cuales se suscitan en diferente intensidad y diversas temporalidades. En ese sentido, la versión de agencia que busca analizarse está puesta a disposición de un proyecto de realización de carácter universitario, en el mismo momento que se experimentan otra serie de eventos en la trayectoria vital, relacionados con los obstáculos devenidos de la acumulación de desventajas (subdimensión proyectiva de la agencia).

2. Frente a los obstáculos enfrentados, existe una ventana de intervención en la cual los estudiantes generan estrategias de acción. Para que los jóvenes puedan emplearlas, la obtención de recursos relevantes (como pueden ser acompañamiento, apoyo, información estratégica, referencias, recursos materiales, mentoría o tutoría) se vuelve un proceso central. La evidencia empírica muestra que los perfiles desfavorecidos económicamente también carecen de otros recursos que condicionan el ingreso a la ES. Sin embargo, no están desprovistos de la capacidad para conseguirlos. Se vuelve central definir qué recursos y a través de quienes pueden obtenerse. Las acciones emprendidas para acceder a estos recursos y el papel que desempeñan en sus estrategias de tránsito en la universidad es otra forma de activación de la agencia (subdimensión relacional de la agencia).

3. El punto central del análisis de esta investigación recae en las estrategias de afrontamiento y gestión de las desventajas. Para ello, es necesario enfocar el análisis en procesos críticos de decisión en los cuales convergen obstáculos de la progresión académica, condiciones en que se presenta el problema y una serie de recursos para enfrentar la tensión. Reconocer estos pasajes, por lo tanto, permite observar la materialización de una tercera dimensión estratégica de la agencia: la que atañe a procesos de intervención directa sobre los cursos de acción deseados (subdimensión operativa de la agencia).

En conjunto, las tres dimensiones de la agencia son herramientas analíticas que permiten considerar los alcances teóricos relevantes de la investigación de carácter longitudinal. Si bien se

han expuesto sus fundamentos, es necesario explicitar de qué manera se desdoblan en indicadores de carácter empírico, con lo cual concluye la exposición del modelo de análisis.

1.5.3 Dimensiones de desventajas y estrategias de afrontamiento

La exposición que sigue sirve de base para operacionalizar dos conceptos centrales del modelo de análisis: el tipo de obstáculos para hacer observables los procesos de acumulación de desventajas sociales y las estrategias de afrontamiento, las cuales dan cuenta de procesos de activación agencial.⁴¹ Este binomio teórico se construyó debido a que los diferentes tipos de obstáculos pueden afectar la progresión escolar y la culminación de la trayectoria educativa, a la vez que los estudiantes, sus familias y las instituciones tienen la capacidad de intervenir estratégicamente para romper los ciclos de reproducción de las desventajas.

El tipo de desventaja central y detonante para la investigación es la escasez de recursos económicos. Su importancia radica en cómo puede ser un factor desencadenante de otros obstáculos y, por tanto, un indicador de las dificultades asociadas con el origen social. Por ello, la exposición sobre las dimensiones de desventaja parte de las siguientes consideraciones.

Existe una serie de indicadores que han sido utilizados para retratar la ubicación de las personas y las familias en la escala de estratificación social. Estos indicadores han sido relevantes porque son puntos de ingreso al estudio, por ejemplo, de la movilidad social y la distribución desigual de oportunidades (Solís, 2007). Por lo tanto, se consideraron tres indicadores de la posición estructural para la definición de esta dimensión de desventaja: el nivel de ingresos económicos, el tipo de empleo de los padres y la escolaridad de los mismos.⁴²

De acuerdo con la investigación en el campo de estudios, la ubicación estructural de las personas es central para explicar el acceso diferencial a los estudios universitarios. Los ingresos

⁴¹ Una característica de la perspectiva de acumulación de desventajas sociales es que pueden asumir diferentes contenidos y formas sin que necesariamente sean incompatibles entre sí; pueden reforzarse mutuamente y, por tanto, generar escenarios en donde se vean imbricadas. Esta cuestión se detalla en el acápite 3.1 de la estrategia metodológica. Asimismo, las dimensiones de desventaja se construyeron teóricamente, pero tienen su soporte en la construcción de indicadores estadísticos derivados de la aplicación de un cuestionario propio, así como en la consistencia teórica de dichos indicadores en el campo de conocimiento. Esta cuestión se detalla en el apartado 3.3.2, en donde se presenta la forma en que fue construida cada dimensión de desventaja, los indicadores específicos que las integran, y se muestra la forma en que se distribuyen en la población muestral.

⁴² En la bibliografía referente a la estratificación social, el tipo de trabajo y los ingresos son condiciones estructurantes de la clase social y, por tanto, de los procesos de estratificación, complementariamente con algunas otras variables. Esta investigación no retoma una definición de clases sociales, pero se opta por tomar estos criterios al construir intencionalmente la muestra bajo estudio.

económicos de los estudiantes son un criterio central para caracterizarlos por dos motivos. Primero, por el grado de asociación entre el nivel de ingresos (derivado a su vez del tipo de empleo de los padres) y el acceso a determinados servicios sociales, lo que ofrece una panorámica sobre las consecuencias de la ubicación estructural de la familia en la escala de estratificación social. Y, después, porque la carencia de recursos económicos es un indicador usado para medir una forma de pobreza, aunque no el único.⁴³

Por tanto, la capacidad financiera es indispensable para tener acceso a otros servicios sociales, para aumentar la capacidad de consumo y, por tanto, suele estar estrechamente relacionada con otras esferas no económicas de la organización familiar y de la condición laboral de los miembros. Ante esta situación, la privación de recursos económicos y el uso dado a los disponibles pueden generar conflictos asociados con la trayectoria educativa. Por poner un ejemplo, la incapacidad financiera es una de las principales razones de abandono escolar y también una de las consideraciones para delimitar las universidades a las que es posible asistir (Guzmán, 2013; De Garay y Miller, 2014; De Garay et al., 2017).

A partir de lo planteado, se exponen cuatro tipos de obstáculos que tienen el mismo detonante: desventajas socioeconómicas primarias asociadas con la ubicación estructural de las personas estudiadas y sus familias. Complementariamente, se exponen los principios de las estrategias de afrontamiento.

1.5.3.1 Desventajas económicas y de familiaridad sobre circuitos de escolarización – Estrategias de protección parental

Estudiar la universidad puede conllevar esfuerzos considerables en términos de sostenimiento económico a largo plazo, por lo cual son esenciales las condiciones económicas familiares y otras formas de apoyo financiero. Esta primera forma de desventaja busca retratar la manera en que indicadores de ubicación estructural pesan en la seguridad de la trayectoria escolar: ingresos económicos, tipos de empleo (propios y de los padres) y escolaridad parental.

⁴³ Una cuestión importante en la medición de la pobreza en México fue demostrar su carácter multidimensional, lo cual implicó el desarrollo metodológico de dos criterios, el referente a carencias sociales y a ingresos (Boltvinik y Damián, 2020). Sin embargo, esta alusión tiene como propósito ilustrar la relevancia de la ausencia de los recursos económicos, aun cuando estos son sólo uno de los múltiples criterios estructurantes de las formas de vulnerabilidad, que de ninguna manera cubren lo tocante a necesidades básicas y a servicios sociales.

El ingreso efectivo a la ES subsume una serie de procesos concomitantes asociados con la sostenibilidad, como la posibilidad de pago periódico por los servicios educativos, la autoselección suscitada por medio de preferencias propias y familiares para profesionalizarse escolarmente, la selección de carrera e institución, los intentos realizados según las convocatorias de admisión, entre otros más. Es decir que, más allá de los criterios electivos, requiere que el proyecto universitario sea sostenible en el tiempo, en sus costos derivados y más allá del ámbito estrictamente escolar, especialmente en familias de bajos ingresos. Esta serie de decisiones tiene dos marcos de referencia: el costo económico de sus elecciones y la cantidad de información disponible para tomar la decisión.

El costo económico de la elección requiere una evaluación de las condiciones familiares que hacen posible este proyecto, considerando de forma directa los costos de matriculación y los costos adicionales asociados a ella. Las fuentes de recursos económicos, incluyendo la condición laboral de los padres y la propia, son indicadores de las formas posibles para obtener estabilidad económica, o en su caso, sobre la forma de lidiar con su ausencia.

Adicionalmente, puede existir un déficit de información en torno a circuitos de escolarización en el núcleo doméstico, principalmente cuando los estudiantes forman parte de la primera generación universitaria en sus familias (Stuber, 2013; Linne, 2018; Flanagan et al., 2023). Este escenario requiere analizar el proceso de toma de decisiones con referentes limitados, principalmente para la delimitación de opciones institucionales. Pero, de manera más importante, la ausencia de referentes puede significar conocimiento limitado e incipiente de las implicaciones de estudiar carreras universitarias, tanto en términos formales (procedimientos administrativos, tipos de apoyos institucionales u otras), como informales (entre las cuales destacan hábitos escolares, reglas discrecionales e implícitas, aprovechamientos diferenciados de recursos institucionales). Ambos han sido señalados como factores de riesgo de abandono escolar (Silva y Rodríguez, 2012).

La sostenibilidad económica y la obtención de referentes sobre circuitos escolarizados, sin embargo, pueden ser subsanados por medio de intervenciones directas. La estrategia de afrontamiento específica que se referencia para este tipo de desventajas es la *protección parental*, a través de la cual los recursos y saberes limitados de los progenitores encauzan la toma de decisiones en torno a la propia trayectoria escolar. La idea de protección parental proviene de la literatura sobre la acumulación de privilegios en donde se discuten las maneras en que se

transmite de forma intergeneracional una serie de recursos valiosos en la reproducción de sus posiciones sociales (Saraví, 2015a; Mora y Oliveira, 2022).⁴⁴

Guardando las distancias entre grupos de referencia y tipos de recursos disponibles, la lógica de funcionamiento de estas investigaciones puede ser trasladada a un grupo especial de estudiantes desfavorecidos en donde, a pesar de la escasez de recursos económicos, la posesión de un bien relativo puede fungir como entrada estratégica a oportunidades de escolarización. Por ejemplo, la investigación de Jack (2019) realizada en los Estados Unidos mostró que la elección premeditada de ingresar a una institución de élite equivalente al bachillerato mejoró considerablemente las habilidades al ingreso a la universidad, por lo que podría ser una decisión fomentada desde el núcleo doméstico, aprovechando los programas estatales para estudiantes afroamericanos de bajos ingresos.

Otro ejemplo de ello son las clases medias que construyeron estrategias para generar habilidades altamente valoradas en el mercado de trabajo global, como poseer un segundo idioma, una visión cosmopolita o habilidades de comunicación. Para ello, se volvió relevante la comprensión del funcionamiento de las instituciones (Lareau, 2015) y la prioridad de la formación escolar como condición para superar condiciones de marginación (Mora y Oliveira, 2022), ya que de esta manera los estudiantes podrían hacer lecturas especiales de sus oportunidades para maximizar sus posibilidades de aprovechar recursos escasos (Yee, 2016).

Lo relevante no es exclusivamente el contenido de los recursos que se pueden convertir en ventajas relativas, sino los motivos y las funciones que permiten su movilización. Los fundamentos de estas estrategias descansan en encontrar un resquicio que, aunque pudiera parecer diminuto, permite procesos amplios y sostenidos para desarrollar trayectorias universitarias.⁴⁵

⁴⁴ En estas investigaciones, la unidad de referencia suelen ser personas y familias en la parte alta en la escala de estratificación social, de tal manera que la riqueza que poseen, así como los recursos de los cuales disponen, permite generar estrategias diversas para la promoción de habilidades estratégicas, tanto por transferencias directas (inversiones y herencias), como aquellas indirectas (como socialización y habilidades blandas).

⁴⁵ En lo económico, se prevé la posibilidad de que las familias otorguen extensiones de recursos económicos familiares (aún en la escasez), lo cual requiere ajustes de los gastos familiares o búsquedas de nuevas fuentes de recursos. En la limitación de referentes escolares, se proponen intervenciones familiares estratégicas, por medio de conocimientos parciales en determinados tipos de IES, conocimientos incipientes de oportunidades poco comunes de financiamiento, o por medio de expectativas subjetivas de realización de estudios.

Este planteamiento en torno a estrategias de protección parental busca dar cuenta de tres procesos implicados. Por un lado, mostrar la forma en que, a pesar de las condiciones económicas adversas en la economía familiar, se solventa una parte o la totalidad de los costos; por otro lado, mostrar la manera en que las condiciones familiares contextualizan las decisiones tomadas sobre determinado tipo de trayectorias escolares; y, finalmente, ejemplificar cómo las acciones realizadas por los estudiantes se construyen frente a las condiciones mencionadas, buscando adaptarse a los contextos universitarios.

1.5.3.2 Desventajas por intermitencia en la trayectoria académica e integración universitaria – Estrategia de gestión de la trayectoria

El segundo conjunto de desventajas son las de orden académico, relacionadas con las normas y expectativas que el sistema educativo exige para permitir la progresión y permanencia en el nivel superior. Entre estas normas se encuentran apegarse a los requisitos y demandas institucionales sobre el desempeño académico, cumplir con los requisitos escolares para ser estudiante regular, acreditar las materias, la obtención de calificaciones aprobatorias y realizar el proceso estipulado de progresión en tiempo y forma.

La bibliografía en el tema ha demostrado que un desempeño deficiente en los niveles de educación básica y media superior es factor de riesgo para la interrupción de los estudios (Gambetta, 1996). Asimismo, se ha dado cuenta de cómo la dinámica escolar requiere de ciertas habilidades de lecto-escritura y pensamiento abstracto que son dadas por hecho al ingreso a la universidad y que no siempre están presentes (Silva y Rodríguez, 2012); y, con especial énfasis, que existen fenómenos de inadaptación a la dinámica de estudios universitarios, lo cual se traduce en desempeños deficientes y bajas calificaciones (De Garay et al., 2017), o bien en dinámicas de exclusión y aislamiento en entornos universitarios (Bourdieu y Champagne, 1999).

Por lo tanto, esta dimensión de desventaja busca recuperar un conjunto de planteamientos clásicos sobre la forma de ser estudiantes, pero sin asumir una actitud evaluativa de sus desempeños. Por el contrario, se analiza principalmente la forma en que la dinámica universitaria se ve impregnada por las diatribas de la trayectoria social. Los escenarios de observación son la aprobación de las materias, los atrasos y las dificultades para el cumplimiento de los criterios formales para la continuación de los estudios.

Para esta dimensión de desventaja se ha considerado como estrategia de afrontamiento *la gestión de la trayectoria académica*, es decir, un conjunto de estrategias empleadas desde deliberaciones, preferencias e interpretaciones que los estudiantes realizan de sus oportunidades y limitaciones en la institución de referencia, con la intención de planificar el trazado y evaluar los caminos posibles para lograr el avance progresivo de créditos académicos. Es decir, se trata de decisiones estratégicas e intervenciones que implican seguir rutas y trayectorias al interior de la universidad y fuera de ella, las cuales favorezcan la permanencia de estudiantes por la vía escolarizada (Harrison et al., 2022).

La idea de la gestión de la trayectoria es una respuesta crítica a los supuestos en torno a una manera genérica y normativa de tránsito por la formación universitaria, en donde el plan de estudios orienta el avance a lo largo de los cursos lectivos (Miller, 2009). Sin embargo, como alternativa, los estudiantes buscan la manera para flexibilizar su trayectoria tanto como sea posible, lo que muestra una heterogeneidad importante de rutas al interior de la universidad. Algunos ejemplos de ello son las decisiones anticipadas, como una forma de prever escenarios conflictivos, así como preponderar alternativas y construir atajos a la luz de sus expectativas escolares (Lareau, 2015).

En resumen, frente a los problemas de progresión académica, se propone la capacidad de planificar su avance por la institución, previendo que la trayectoria normativa tiene múltiples caminos intermedios que los estudiantes pueden aprovechar para evitar permanecer empantanados en caso de surgir problemas de calificaciones, materias reprobadas o seriaciones.

1.5.3.3 Desventajas derivadas de eventos de transición a la adultez – Negociación de las desventajas sociales

El tercer conjunto de desventajas es el referente a la dinámica familiar y eventos asociados con la transición a la adultez. La familia de origen se mantiene presente de varias maneras mientras los estudiantes permanecen en la universidad: por cohabitación, por sus funciones como apoyo y sostén, así como por la influencia de los asuntos familiares en las decisiones y experiencias escolares. Pero, de manera complementaria, hay un conjunto de fenómenos que pueden llegar a suscitarse simultáneamente a la trayectoria educativa: emparejamiento, nacimiento de hijos o la salida del hogar de origen.

En no pocas ocasiones se ha señalado que la familia de origen puede representar una función dual, por un lado como soporte y motivación para la continuación de la trayectoria escolar

(Lehmann, 2009), y por otro como un factor de riesgo en situaciones asociadas a la pauperización, como la violencia, abandono y conflictos en su organización de responsabilidades propias de la reproducción del núcleo doméstico, tales como mayores responsabilidades de cuidados (Saraví, 2009; Mora y Oliveira, 2014a; Mora y Oliveira, 2022).⁴⁶ Cada uno de estos eventos pone en cuestión la posibilidad de hacer converger la vida familiar con la vida universitaria.

En el mismo sentido, la necesidad de proveer de recursos a la familia funge como una razón para buscar actividades remuneradas, especialmente a través del ingreso temprano al mercado laboral o de la combinación de roles, lo cual puede generar dificultades en disponibilidad de tiempo y desempeño escolar que finalmente pueden desencadenar en abandono de los estudios (Villa et al., 2017; Linne, 2018), sin mencionar que se exponen a acceder a espacios laborales caracterizados por la precariedad (Mora y Oliveira, 2012).

Para estas cuestiones se han considerado principalmente estrategias de reorganización familiar y compatibilidad entre dominios, asumiendo nuevos roles al interior de la misma y aumentando las responsabilidades que se asumen en el núcleo doméstico. Estas estrategias no son de carácter independiente al tema de la trayectoria académica, ya que son analizadas a la luz de las consecuencias que tienen para la permanencia en la formación universitaria, lo cual se ha denominado *estrategias relacionales de negociación de desventajas*.

Se entiende a la negociación de las desventajas sociales como el proceso recursivo de conciliar constreñimientos (estructurales y derivados de la historia de vida) con preferencias y deseos propios, los cuales dialogan con las consideraciones hechas por personas de sus círculos sociales, lo que genera escenarios de compatibilidad, cesión o autonomía de sus decisiones. Al ser de carácter relacional, la negociación de desventajas requiere de una relación específica dentro de una estructura de jerarquía, entre personas contextual e históricamente situadas.⁴⁷

⁴⁶ Algunas investigaciones han mostrado cómo el emparejamiento y la tenencia de hijos disminuye las probabilidades de continuar los estudios universitarios, principalmente para el caso de las mujeres (Pérez, 2014; Miller y Arvizu, 2016).

⁴⁷ La idea de la negociación de las desventajas proviene principalmente de dos perspectivas. La primera de ellas es la investigación sobre la transformación subjetiva de la posición femenina frente a los cambios suscitados en la división sexual del trabajo, realizada por Cristina Herrera en Ciudad de México (2021). En este texto se enuncia a la negociación como una forma de mediar los cortocircuitos entre las formas tradicionales de concebir a las mujeres y las consecuencias subjetivas de la participación de éstas en el mercado laboral, principalmente en empleos masculinizados. La segunda proviene de las investigaciones de Lareau (2015) y Scherer (2022), quienes muestran la

Así, por ejemplo, se buscan formas intermitentes de balancear las relaciones de poder y sus jerarquías, como una capacidad activa de intervención; se muestra el balance entre las expectativas de terceros y las propias, que se convierten en formas de autonomía y decisión; y, finalmente, se busca evidenciar el balance entre dominios de la realidad, los cuales muestran formas momentáneas de correspondencia entre los diversos ámbitos en donde los jóvenes permanecen imbricados (familia, empleo, universidad y cualquier otro que se añada).

En otras palabras, los estudiantes encuentran una serie de resquicios para hacer compatibles dos ámbitos de sus vidas: el referente a la reproducción familiar y el de su rol como estudiante, hecho que apunta a uno de los campos subtratados en el estudio de las trayectorias educativas (López y Rodríguez, 2020). De la misma manera, se juega una serie de negociaciones al interior de las familias, toda vez que son resignificadas las tareas y los espacios a la luz de los nuevos arreglos (Herrera, 2021). Por lo tanto, las estrategias requieren de una combinación de recursos interactivos y de reorganización de las estructuras familiares.

1.5.3.4 Desventajas estructurales por eventos críticos – Estrategia de reorientación de la trayectoria vital

Además de rastrear la posición de las personas en la escala de estratificación social, las dificultades académicas y algunos otros eventos vitales que presionan las trayectorias escolares, la cuarta dimensión de desventaja abre la posibilidad de analizar lo sucedido cuando la familia y el lugar de origen están relacionados con eventos disruptivos en la trayectoria vital de los jóvenes, lo que limita su capacidad de respuesta y los enfrenta a escenarios que sobrepasan su capacidad predictiva y de intervención, los cuales han sido tratados en la investigación con el nombre de puntos de inflexión o *turning points* (Haraven y Masaoka, 1988).

La definición de los puntos de inflexión describe a estos eventos como coyunturas o momentos de rompimiento en la trayectoria, las cuales tienen repercusiones para su trazado y para la identidad de las personas que las experimentan, dejan huellas indelebles en el curso vital y cambian el rumbo de sus biografías (Mora y Oliveira, 2022). Los obstáculos en este rubro agrupan, por ejemplo, los casos en donde se enfrenten crisis al interior de la familia, como la

manera en que las lecturas críticas y estratégicas de las reglas de ciertas instituciones hacen posible que las personas encuentren espacios para hacerlas funcionar a su favor, los cuales son rasgos de clase que son fomentados por medio de la educación y la crianza. Así, por ejemplo, lo aplican al ámbito de las reglas de desempeño escolar, como en evaluaciones o en entregas de trabajos escolares. En ambas perspectivas se usa el término en manera nominal, por lo que no se llega a construir a la negociación de las reglas y desventajas como una categoría de análisis, con mecanismos específicos de operación y como parte de un marco analítico, que es el fin en la presente investigación.

muerte de uno de los progenitores o la ausencia de los mismos, la pérdida del empleo de las personas proveedoras del hogar, violencia intrafamiliar, adicciones y otras cuestiones que dificultan severamente las probabilidades de permanencia en la universidad.

Estos obstáculos repercuten directamente en la organización familiar y la previsión de recursos económicos, además de tener consecuencias en las trayectorias vitales de los miembros de la familia debido a la ausencia de factores de protección y a la imprevisibilidad de su ocurrencia. Por ello, los eventos mencionados han sido estudiados como detonantes de condiciones de deterioro en la calidad de vida, por lo que suelen ubicarse como causas de senderos que producen procesos de desafiliación y exclusión social (Mora y Oliveira, 2022).

Por su carácter, son concebidos como puntos de quiebre, lo cual requiere analizar las múltiples consecuencias que acarrearán de cara a las posibles trayectorias académicas. El tipo de estrategia teóricamente planteada para hacer frente a estos obstáculos atañe a cuestiones relacionadas con la *reorientación de la trayectoria vital*, lo cual implica intervenciones que no se dirigen al ámbito educativo de forma directa, sino a la propia subsistencia dentro del núcleo doméstico, y que en sus efectos alcanza a las decisiones de orden escolar.⁴⁸

Por lo tanto, los puntos de inflexión analizados generan condiciones extremas de acumulación de desventajas sociales, marcando límites y constreñimientos considerables sobre la capacidad de gestión de los recursos a los que los jóvenes tienen acceso. En estos escenarios, la escolaridad pasa a segundo término, y se vuelve prioritario recobrar el equilibrio de la propia vida.

1.6 Conclusiones del capítulo

El primer capítulo de esta investigación tuvo por objeto desarrollar detalladamente el planteamiento del problema, mostrar las discusiones de donde emerge el objeto de estudio y

⁴⁸ La idea de reorientación de la trayectoria vital proviene de la literatura sobre estrategias de resiliencia frente a casos de exclusión, particularmente de lo planteado por Mora y Oliveira (2022) en el subtítulo de “Rutas de riesgo de desafiliación social”. En este capítulo, los autores reconocen a un conjunto de jóvenes que, pese a contar con biografías que presentan privaciones crónicas y muy severas, utilizan sus aspiraciones de un futuro mejor para movilizar límites acotados de acción. En su descripción, reconocen que frente a las penurias suscitadas los jóvenes de su muestra mantienen “una visión optimista sobre su porvenir, movilizando ayudas clave (...) para encarar, más no superar, sus privaciones (...), lo cual les permite elaborar planes a largo plazo, ya sea de tipo educativo o laboral” (Mora y Oliveira, 2022: 123). Para éstos, las aspiraciones son un recurso parcial frente a las presiones de los eventos críticos que enfrentan, como los apoyos institucionales para rescatarlos de espirales de precariedad crónica. A pesar de ello, como lo mencionan los autores, la probabilidad de quedar “atrapados” en sus obstáculos y de no contar con apoyo para superar las presiones sobre su vida es amplia, por lo que algo característico de este tipo de trayectorias es la ausencia de condiciones objetivas en el presente que sostengan sus aspiraciones de mejoría en el futuro.

proponer un modelo de análisis en torno al fenómeno de acumulación de desventajas sociales y estrategias de afrontamiento empleadas por estudiantes desfavorecidos. A pesar de ser el capítulo que introduce la importancia del problema de investigación, se pueden realizar algunas conclusiones parciales.

En primer lugar, a nivel macrosocial, se sostiene que el aumento de la cobertura educativa en el país fue prioritario a lo largo de las últimas décadas. Los cambios en la Estructura de la Educación Superior se tradujeron en la creación de nuevas IES, el aumento de planteles y en la creación de incentivos para el ingreso de perfiles socialmente desfavorecidos, es decir, aquellos estudiantes que tienen condiciones de desventaja relacionadas con las características de sus orígenes sociales (estudiantes de bajos ingresos, de primera generación universitaria, indígenas).

A pesar de los logros en este rubro, persiste una serie de problemáticas en torno a la distribución de la escolaridad en la población, en donde aquellos con menores ingresos económicos tienen probabilidades aminoradas para alcanzar niveles de formación profesional, además de permanecer subrepresentados en los circuitos universitarios. Estos rasgos son indicios de una desigualdad persistente en términos del ingreso a la educación terciaria.

Por si fuera poco, la diversificación institucional trajo consigo una serie de problemas emergentes en términos de desigualdad educativa: políticas parciales y diferenciales para promover la equidad en el ingreso (supeditadas a políticas institucionales, más que estatales), la fragmentación de la oferta educativa debido a la composición desigual de las matrículas universitarias por criterios socioeconómicos y, principalmente, cifras dispares en el ingreso y egreso según grupos sociales de referencia.

Por lo tanto, la segunda conclusión parcial de este capítulo es la emergencia de estos fenómenos que forman parte de una gran tendencia denominada *inclusión fragmentada*, término utilizado para dar cuenta de un proceso de acceso a derechos sociales parciales, de menor calidad o en condiciones desfavorables para su ejercicio pleno. Los hechos anteriormente mencionados forman parte de procesos de inclusión fragmentada específicamente en el ámbito de la ES en México.

Una tercera conclusión es que estos fenómenos sucedidos en la escala macrosocial tienen un correlato para las oportunidades individuales de los jóvenes económicamente desfavorecidos. Dentro de la diversidad de temas implicados, sobresale una paradoja: incluir en mayor medida

estudiantes de grupos sociales desfavorecidos sin atender las condiciones de inclusión que les permitan concluir sus estudios.

Las presiones suscitadas sobre este perfil estudiantil no se reducen a la escasez de recursos económicos; esta condición de vulnerabilidad económica produce un conjunto de problemas adicionales que aumentan las probabilidades de abandonar los estudios. Para dar cuenta de ello, se echa mano del concepto de *acumulación de desventajas sociales*, un término que permite observar el proceso sistemático de encadenamiento de dificultades que merma la capacidad de respuesta a las improntas originadas por características del origen social.

El planteamiento del problema y el análisis de implicaciones arrojaron cuatro tipos principales de obstáculos para la permanencia educativa. En primer lugar, resaltaron los obstáculos directos asociados a las características de la familia de origen, como los costos económicos del proyecto escolar y el desconocimiento de las implicaciones de seguir la ruta escolarizada en estudiantes sin antecedentes familiares en la ES. En segundo lugar, hay un conjunto amplio de obstáculos que pueden englobarse en la discontinuidad de la trayectoria educativa, que conlleva temas académicos y de progresión a través del programa de estudios.

En tercer lugar, se reconoce la competencia entre la escolaridad con factores devenidos de eventos del tránsito a la vida adulta, mismos que generan presión en las condiciones de educabilidad. Y en cuarto lugar, se observan una serie de cuestiones en la vida privada que pueden ser disruptivas para el curso de vida de los estudiantes, caracterizadas por crisis extremas en las familias de origen.

Pero los estudiantes y sus familias han generado también estrategias para responder a los efectos de la acumulación de las desventajas sociales y garantizar el ingreso y permanencia en circuitos educativos universitarios. Para dar cuenta de ello, se utiliza el término *de estrategias de afrontamiento*, que representan una forma de *agencia acotada*, y son acciones dirigidas a aminorar, gestionar y remediar los efectos de los obstáculos enfrentados, los cuales se producen a nivel microsocial.

Derivado de lo anterior, fueron propuestos cuatro tipos de estrategias de afrontamiento de desventajas. En primer lugar, se reconoce la capacidad estratégica de los padres para proteger de manera parcial la trayectoria de los hijos. En segundo lugar, se reconoce la capacidad de gestión de la propia trayectoria, lo cual implica reconocer potencialidades, oportunidades y riesgos dentro de las estructuras universitarias.

En un tercer momento, frente a los hechos de transición a la adultez, se considera la posibilidad de negociar una serie de recursos que permitan el acoplamiento de diversos dominios de sus vidas. Finalmente, frente a puntos de inflexión y crisis familiares graves, se reconoce la necesidad de reorientar el propio curso de vida, lo que relega a segundo término la trayectoria educativa.

Por último, cabe recordar que el propósito de esta investigación es dar cuenta de las estrategias, rutas y compensaciones que los estudiantes socialmente desfavorecidos utilizan para transitar la ES. Con ello, se busca mostrar cómo es que los jóvenes con condiciones materiales adversas logran gestionar, minimizar, resarcir y negociar un conjunto de obstáculos derivados de condiciones propias de los orígenes sociales y, con ello, alcanzar la última etapa de formación universitaria (el último año escolar).

Capítulo 2. Estudiantes desfavorecidos, desventajas sociales y estrategias de afrontamiento. Apuntes sobre el estado de la cuestión

El estudio sobre diversos ámbitos de desigualdad educativa ha generado sendos debates, tan diversos entre sí que sería imposible abordarlos a cabalidad. Una parcela dentro de esta línea de investigación ha encontrado a los estudiantes de extracción popular y bajos ingresos como sus actores principales. Si bien el ingreso a la ES representa el punto crítico de este tipo de estudios, es apenas el inicio de una corriente más específica: las formas en que las desigualdades se expresan para estos perfiles aun cuando el ingreso ha sido sorteado.

El presente capítulo resume cinco grandes cuerpos de investigación empírica que responden a objetivos particulares pero que, en su conjunto, delinear el contorno sobre el conocimiento acumulado y la prospectiva del objeto de estudio. El primero de ellos da cuenta de indagaciones sobre las experiencias diferenciales de los estudiantes desfavorecidos y se enfoca principalmente en estudios realizados en México. Su objetivo es mostrar que los estudiantes carenciados enfrentan dificultades particulares cuando logran ingresar a la educación universitaria. Por lo tanto, los estudios en esta categoría discuten las consecuencias de las privaciones del origen social en la trayectoria educativa, en sus dimensiones económica, académica y familiar. Es importante como contexto sobre lo que se sabe de este perfil estudiantil, de tal manera que de esta revisión se desprenden algunos tipos de obstáculos retomados para la investigación.

En un segundo momento, se discuten algunas investigaciones que tratan el campo del abandono escolar. Si bien el abandono no es el centro del análisis de esta investigación, permite conocer por extensión una serie de críticas e inquietudes sobre la persistencia educativa y los escenarios desiguales experimentados por los estudiantes de bajos ingresos. Estas críticas fueron relevantes para la generación de implicaciones teóricas y la propuesta de recursos que ayudan a la permanencia escolar.

El tercer grupo de bibliografía retrata las investigaciones que ponen énfasis en los diseños institucionales (tipos de IES, formas de organización de las instituciones, recursos compensatorios ofertados, métodos de inclusión) y el tipo de influencia ejercida en las experiencias y trayectorias educativas. Estas investigaciones muestran de qué manera los diseños y contextos institucionales permiten la permanencia del perfil estudiado en la educación terciaria. Además, ofrecen una revisión sobre las condiciones que hicieron posible el arribo de estudiantes desfavorecidos dados los cambios originados en la estructura universitaria en distintos países.

Posteriormente, se presenta una serie de investigaciones que dan cuenta de los recursos y estrategias para enfrentar escenarios de adversidad, los cuales no se enfocan sólo en el ámbito educativo, sino en escenarios complementarios en donde jóvenes de extracción popular sortean diversas formas de desventajas. La intención es plantear un conjunto de apuntes sobre recursos y mecanismos que permitan ampliar las referencias sobre la manera en que jóvenes desfavorecidos pueden obtener beneficios relativos frente a determinado tipo de proyectos.

Finalmente, el quinto grupo de bibliografía que compone esta revisión integra la discusión de aquellas investigaciones centrales para el problema de investigación, las cuales se orientan hacia procesos de afrontamiento de desventajas sociales, que incluyen la dialéctica entre agencia y estructura. Además, en este acápite de cierre se integran conjuntamente planteamientos de las líneas de investigación revisitadas, con el fin de definir aportes específicos de la revisión.

2.1 Desventajas y obstáculos: la experiencia de estudiantes desfavorecidos

El acceso diferencial a la ES de diversos grupos sociales es el punto de partida del estudio de la desigualdad educativa, pero en ningún sentido agota sus vertientes de análisis. Después del ingreso, un vasto escenario de dificultades ha sido retratado como parte de las trayectorias académicas. Este acápite sirve de contexto para situar el conocimiento acumulado sobre el tipo de desventajas que enfrentan los estudiantes carenciados, por lo que forma parte de la revisión de investigación empírica sobre las experiencias de un perfil social en los circuitos de educación terciaria en México.

Uno de los estudios pioneros sobre estudiantes en México fue el elaborado por Adrián de Garay, que justamente lleva por título *Los actores desconocidos* (2001). En él se recuperan por primera vez el conjunto de características que definen a este grupo social con una muestra amplia en diversas IES y entidades del país. La ausencia relativa de los actores centrales de la trama universitaria en la investigación educativa (es decir, los estudiantes) fue la razón para emprender un esfuerzo para conocer quiénes eran y qué los definía como grupo social. Los alcances de este primer estudio fueron principalmente descriptivos, y condujeron a conclusiones que demuestran la heterogeneidad en la composición universitaria y sus diferencias, retratadas por región y tipo de subsistema.

Algunos apuntes relevantes que dejó el estudio radican en que un poco más de un tercio de la muestra de estudiantes retratados contaban con padres que tenían como mínimo estudios

parciales en la ES; pero al mirar las cifras con más detalle, resultó que era en las escuelas privadas que se alcanzaba casi un 70% (y un quinto de ellos, con estudios de posgrado). El caso contrario se suscitó en las categorías de universidades públicas e institutos tecnológicos de financiamiento estatal, en donde la cifra de padres con estudios superiores oscilaba entre el 26% y el 29%. En el mismo sentido, para estos últimos, un alto porcentaje no habían concluido el nivel de educación básico (35% para universidades públicas y 39% para los institutos tecnológicos) (De Garay, 2001).

Sobresale también lo tocante a las descripciones sobre estudiantes de primera generación universitaria, ya que refiere una serie de desventajas particulares: requieren más tiempo de adaptación a la vida estudiantil universitaria, tienen menos orientación de sus padres, sus prácticas escolares suelen ser menos disciplinadas en términos académicos y, por tanto, suelen tener mayores probabilidades de interrupción de los estudios. Adicionalmente, da cuenta de su mayor presencia en instituciones de carácter público y de tipo tecnológico.

Este primer esfuerzo descriptivo llevó a considerar algo que hoy en día es un apunte relevante en los estudios sobre la ES. Además de que los estudiantes desfavorecidos entran en menor medida, lo hacen a IES que fueron establecidas para ampliar el margen de su participación: un tema que atañe a la fragmentación de la oferta en el Sistema de Educación Superior mexicano.

Caso similar fue la investigación sobre los estudiantes universitarios que fueron analizados en el libro de Marisol Silva y Adriana Rodríguez, *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad* (2012). Las autoras buscaron retratar el tramo crítico del primer año universitario, un periodo de tiempo en donde se acrecienta la incidencia de rezago, el abandono y la exacerbación de dificultades de diversa índole.

El estudio buscó retratar las principales dificultades enfrentadas por jóvenes económicamente carenciados en el ingreso a la ES y analizar si las instituciones estudiadas contribuyen a atenderlas. Para llevarlo a cabo, emplearon dos espacios institucionales que surgieron como estrategia para diversificar la oferta de ES y fomentar perfiles antes desprovistos de oportunidades de ingreso: la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl y la Universidad Intercultural del Estado de México, ubicada en San Felipe del Progreso, ambas ubicadas en la entidad mexiquense.

Además de lo mencionado, hay dos temas que fueron relevantes para la selección de espacios de estudio. Las universidades tecnológicas operan con políticas de acceso de puertas abiertas, ya

que los requisitos de admisión son mínimos y acogen principalmente a los estudiantes rechazados de otras universidades públicas de financiamiento federal en la ZMVM. Por su parte, las instituciones interculturales construyeron una alternativa educativa para un sector social específico, con planes profesionales que responden a las necesidades de las comunidades indígenas en la región donde los planteles se encuentran.

La conclusión a la que arriba el estudio de Silva y Rodríguez es que la política de equidad impulsada a través de la construcción de circuitos compensatorios (en este caso, de instituciones capaces de atraer perfiles no tradicionales) es escasamente suficiente sin el ajuste necesario entre las condiciones de los alumnos y las afectaciones que se suscitan en la vida estudiantil. Si bien la principal conclusión del libro sostiene que estas instituciones ciertamente han ampliado el rango de oportunidades para este perfil del estudiantado, reconoce que no son suficientes dadas las problemáticas académicas que enfrentan.

Algunos ejemplos de estas dificultades en el primer año universitario son la difícil transición entre las exigencias académicas del bachillerato y la universidad, la falta de un *habitus universitario*, las afectaciones derivadas de la percepción de un rendimiento poco satisfactorio (como la pérdida de interés), las dificultades de integración a nuevas experiencias sociales y el débil compromiso con la institución, por mencionar algunas.

Otro caso del análisis de las experiencias universitarias de estudiantes desfavorecidos en universidades que fueron creadas bajo el impulso de expandir las opciones educativas en la ZMVM, especialmente para poblaciones antes excluidas y que se integraron en nuevas modalidades, es el estudio de Rosalba Ramírez (2013). La investigación tiene por objeto comprender el valor que los estudiantes dan a experiencias vinculadas al logro académico en la primera institución tecnológica de la región, el Tecnológico de Estudios Superior de Ecatepec.

El estudio retrata las dificultades de adaptación, apropiación y asimilación académica suscitada entre estudiantes de primera generación universitaria, al no contar con referentes culturales y simbólicos relativos a los estudios en el nivel superior. Esta investigación refleja la ausencia de un proyecto personal en los estudiantes, por lo que las apuestas estratégicas están severamente restringidas. Las oportunidades presentes conforman el horizonte de posibilidad y es a través de éstas que se reinterpretan sus propias oportunidades: el valor dado a la educación, las razones

prácticas para tomar ciertas decisiones y, por tanto, claros indicios sobre una forma de ajustes de expectativas, debido a las limitaciones para elección.

Los últimos dos estudios mencionados comparten una condición: ambos fueron realizados en IES atractores de perfiles desfavorecidos en donde, al ser la regla, fue posible analizar las dificultades enfrentadas en una muestra de estudiantes amplia y homogénea en indicadores sociodemográficos. Sus alcances ponen de relieve la forma en que se expresan obstáculos principalmente en el plano académico, por lo que sitúan sus consecuencias como parte de los riesgos de rezago y abandono.

Todos estos apuntes se dirigen a una misma dirección: la asimetría en la distribución de las oportunidades educativas, especialmente por estratos socioeconómicos. El estudio de Lorenza Villa, Alejandro Canales y Mery Hamui (2017) es ejemplar en ese sentido, ya que demuestra las formas en que la desigualdad social se expresa en la configuración de espacios universitarios en distintos niveles de análisis. A través de un largo recorrido histórico sobre cómo se configuró el espacio social y político de la ES en México, los autores muestran que las estructuras institucionales disímiles se traducen también en arreglos que favorecen determinado perfil estudiantil, tanto para su ingreso como para su graduación.

Importa particularmente para este documento lo referido al grupo de estudiantes desfavorecidos, los cuales son caracterizados a través de un índice de orígenes sociales que integra capital familiar, capital escolar y una variable de oportunidades educativas (libertad de elección de instituciones para llevar a cabo sus estudios). La investigación muestra que su presencia está principalmente en IES de bajo costo y bajo desarrollo académico, como es el caso de IES de tipo tecnológico público, pero también que tienen un nicho especial en aquellas IES privadas de absorción de demanda, principalmente por sus costos accesibles.

Otros rasgos distintivos que ofrece la investigación reside en que este perfil de estudiantes tiene menor probabilidad para elegir universidad deseada, ya que es el principio de oportunidad el que impera en su elección. Asimismo, los padres de esta población otorgan menos valor al ingreso a la universidad y presentan mayores problemas escolares en niveles previos (por ejemplo, reprobación, bajas calificaciones, desempeños escolares irregulares).

Una reivindicación importante en los estudios hechos en México fue pasar de descripciones de los estudiantes y las formas en que se expresan sus desventajas, a analizar sus trayectorias a lo

largo de la ES. Dado el conocimiento de la heterogeneidad de sus perfiles, de la diversidad de reglas institucionales y culturas organizativas, se analizaron las formas de progresión, rezago y abandono escolar a partir de diseños de investigación longitudinales.

Este es el caso del estudio de Adrián de Garay, Dinorah Miller e Iván Montoya (2017), quienes analizaron las diferentes trayectorias educativas en los estudiantes de la UAM Azcapotzalco, una universidad pública de financiamiento federal con una población amplia y con una heterogeneidad importante entre sus estudiantes. Este documento también es relevante en el campo porque recurre a datos extraídos sistemáticamente de varias cohortes generacionales a través del esfuerzo de la propia institución, lo que da cuenta de cómo las probabilidades de progresión por los planes de estudio disminuyen para estudiantes carenciados, y a su vez predice el logro escolar y el desempeño.

A través de un modelo de regresión logística, los autores buscaron explicar la probabilidad de avances en los créditos a partir de una tensión. Por un lado, el diseño institucional y los programas de estudio cuentan con reglas precisas de avance y organización, de tal manera que la progresión se valora a través de sucesos ordenados normativamente. Sin embargo, la trayectoria educativa dista de ser lineal; la trama temporal al interior de la universidad implica la manera en que se articulan los diversos eventos no académicos con el avance por la ruta esperada demarcada por la propia institución.

Los resultados de los autores confirman algunos de los hallazgos en el campo, como la importancia de la condición socioeconómica y de la trayectoria educativa previa como predictores de la progresión, así como el papel relevante que juegan las becas escolares en este proceso. Adicionalmente, hallan variables predictoras importantes en las prácticas académicas desarrolladas por los estudiantes y las horas que dedican al trabajo académico.

En todos los estudios antes mencionados, existe un conjunto de condiciones familiares consideradas: la escolaridad de los padres, la situación laboral y tipo de empleo tanto del estudiante como de los padres, el nivel socioeconómico, por poner algunos ejemplos. Estas características compartidas han demostrado tener relación importante con los grados de avance y rezago presentes en este perfil estudiantil. Sin embargo, en pocas ocasiones se analiza la manera en que influyen en la trayectoria educativa. Hay varias motivos para destacar esta ausencia de información, los cuales hablan de las limitaciones del campo de estudio: el tipo de investigaciones

emprendidas, en donde se privilegia el carácter descriptivo; el nivel de análisis propuesto (generalmente situado a nivel institucional); y, principalmente, la dificultad teórica para traducir condiciones de origen social en indicadores específicos de experiencias estudiantiles.

Asimismo, existe un énfasis importante en las condiciones estrictamente escolares: estrategias pedagógicas de enseñanza, métodos de estudio, experiencia de aprovechamiento de instalaciones, valoraciones por calidad de la enseñanza, formas de participación en la dinámica escolar, etcétera. Este tipo de consideraciones apunta a evaluar el desempeño escolar de los estudiantes, sin que necesariamente estén vinculadas con la historia retratada en las descripciones del origen social y en el tipo de trayectorias consumadas.

2.2 Abandono escolar: la agenda de investigación inconclusa que lleva a la progresión

El abandono escolar es uno de los fenómenos centrales en la explicación de las consecuencias que deja la acumulación de desventajas sociales en perfiles de estudiantes desfavorecidos. Sin embargo, la discusión sobre abandono escolar es amplia y diversa, tanto en el terreno de la Sociología como en el conjunto de informes institucionales que buscan atenderla.

Las razones que animan estas indagaciones son heterogéneas. Para las instituciones de carácter público, existe una impronta en términos de equidad educativa; y para aquellas instituciones privadas construidas para abarcar el campo de la demanda no atendida, los estudios permiten valorar su importancia dado el hecho de tener en cada estudiante un activo económico. En ambos casos, la preocupación sobre la interrupción escolar ha culminado en una lista de razones detonantes del abandono que continúa extendiéndose cada año, lo que amplía el margen de los motivos en cada nuevo escenario de investigación.

Las perspectivas sobre abandono escolar dejan notar algunas fisuras, porque mientras que la definición de progresión escolar ha hallado consenso en el campo de investigación, el abandono es más bien debatido por varias razones. Algunos ejemplos de ello se encuentran en la definición de *deserción escolar*, término criticado por su tono militarista y por abrir el debate sobre si todos los estudiantes que abandonan son desertores, o bien, si decidieron otros caminos de escolarización en otra carrera o institución (De Vries et al., 2011). En el mismo sentido, los autores discuten el desconocimiento que existe sobre aquellos jóvenes que ya interrumpieron sus estudios, arguyendo que es un tema poco explorado por las dificultades que acarrea encontrarlos y contactarlos. Por todo ello, existen dudas razonables sobre la existencia de un

perfil homogéneo de las trayectorias escolares que conducen al abandono o a la progresión escolar (Casillas et al., 2007; Miller 2015).

Otra de las tensiones en la bibliografía es el supuesto pocas veces explícito acerca de la normatividad de la trayectoria educativa y de los perfiles estudiantiles en la ES. Las expectativas de regularidad son a menudo puestas en cuestión al analizar la diversidad de estudiantes que atienden el nivel terciario (De Garay, 2001). De la misma manera, se discute la forma en que los estudiantes pueden gestionar sus propias trayectorias para hacer converger sus vidas personales con la vida universitaria, so pena de trayectorias más largas y discontinuas (Villa et al., 2017; De Garay et al., 2017), o bien para considerar las estrategias de empleabilidad simultáneas el desarrollo de estudios universitarios (Nava, 2019).

En otras palabras, la evidencia muestra que la imagen del estudiante universitario con cierta edad dentro de un rango, que se dedica de tiempo completo y que culmina sus estudios en un tiempo determinado, es un conjunto de supuestos que representa solo a una parte de la población real en la ES. Y, sin embargo, es claro también que estos fenómenos de rezago son indicadores de mayores riesgos de abandono (temporal o definitivo), lo que lo vuelve un tema de enorme complejidad, ya que exige no seguir el supuesto normativo de la trayectoria y, a la vez, no subestimar los riesgos de las trayectorias discontinuas.

Un giro importante en el estudio sobre abandono se dio paradójicamente en la investigación sobre su proceso contrario: la retención de los estudiantes. Sebastián Donoso y Ernesto Schiefelbein (2007) llaman la atención sobre el tema al caracterizarlo como un problema asociado con la desigualdad, la cual no hace referencia a un solo momento en el tiempo (el abandono en sí mismo), sino al efecto acumulativo de las desventajas a lo largo de la vida y en donde las instituciones tienen un papel importante de intervención. Es decir, esta investigación reconoce las acciones institucionales para mantener a los estudiantes en las aulas.

El texto coincide con una corriente de análisis sobre el tema, la cual ha indagado sobre el papel de las instituciones en procesos de integración social, los cuales redundan a su vez con la capacidad de retención de estudiantes (Tinto 1975, 1987; Pascarella, 1985). Estas investigaciones hacen énfasis en el diseño organizacional que permite a los estudiantes apropiarse de las actividades del ámbito universitario, aunque resaltan una condición inherente a sus contextos difícil de trasladar a México: la experiencia de integración a partir de vivir en las propias

instalaciones universitarias. De Vries y sus colegas (2011) llaman la atención sobre este particular y señalan la fuerte ruptura que implica el ingreso a la ES en los Estados Unidos y Europa, en donde generalmente sucede de forma simultánea la salida del hogar parental y, con ello, una forma de transición a la vida adulta.

Este señalamiento tiene varias implicaciones, como la relación entre el ingreso a la universidad y la salida del lugar de origen, la existencia de servicios residenciales en las instituciones de recepción, procesos de independencia económica e ingreso al mercado laboral por parte de los estudiantes, lo cual es completamente necesario para saldar los gastos de manutención, por mencionar algunos. En México, pocas instituciones tienen condiciones para que sus estudiantes vivan en el campus y, por el contrario, el tránsito a la adultez está marcado por eventos diversos, como la puesta en marcha de responsabilidades en el ámbito doméstico, la ganancia de cierto grado de autonomía o el ingreso al mercado de trabajo, a veces incluso de forma precoz (Mora y Oliveira, 2009b).

Ahora bien, cuando la discusión se refiere al abandono escolar en estudiantes de bajos ingresos, la discusión toma ciertos acuerdos: suelen tener mayores desventajas y son también el perfil estudiantil que en mayor medida presenta cifras de abandono (Aronson, 2008). Sin embargo, los motivos de su abandono no suelen ubicarse exclusivamente en el terreno financiero: los recursos económicos son apenas una ventana de oportunidad para que las desventajas se expresen en otras formas concatenadas, como la necesidad de trabajo remunerado, las responsabilidades familiares, la dedicación parcial a los estudios y las bajas calificaciones. Es decir, existe evidencia de cómo una condición asociada a la carencia económica puede derivarse en otras formas de riesgos de abandono.

Su contraparte también ha sido analizada: estudiantes de bajos ingresos con gran capacidad académica, con altas calificaciones y francas oportunidades de continuación hasta las últimas instancias universitarias. El estudio de Casillas, Chain y Jácome (2007) propone una tipología de estudiantes según ciertos indicadores de capital cultural, en la cual dos de los cinco tipos atienden a dichos estudiantes, a quienes denominaron con las categorías de *pobres exitosos* y los *héroes*. En ambos casos, los estudiantes provienen de situaciones familiares de pauperización, con padres sin escolaridad o escolaridad básica, además de ocupaciones manuales y con poco prestigio. En

ambos casos, resaltan sus altas capacidades académicas como factores de interés para explicar sus trayectorias escolares.

Otro estudio de esta naturaleza es el desarrollado por Williams, Greenleaf, Barnes y Scott (2019), el cual analiza la forma en que las instituciones promueven el alto logro académico en estudiantes de bajos ingresos para evadir los riesgos de abandono escolar. Sus resultados se basan en tres estrategias: 1) desarrollar una cultura de la esperanza en donde se desarrollan expectativas escolares altas para desafiar y cuestionar las creencias orientadas al déficit (a la capacidad de crecimiento y éxito en el aula), 2) promover redes para preparar el intercambio cultural; y 3) colaborar con los padres, para generar redes de apoyo y capacidades de acompañamiento de las que también ellos carecen.

En las investigaciones mencionadas, el común denominador para evitar el abandono prematuro de los estudios recae en sus capacidades adaptativas a escenarios escolares, la importancia familiar depositada en los estudios y, con especial énfasis, en una narración de esperanza, resiliencia y autoeficacia, que en algunos artículos sobre el tema se convierte en una perorata sobre la motivación presente en los estudiantes y sus familias.

Una parte de la investigación sobre agencia humana ha discutido lo concerniente a la importancia de la percepción de autoeficacia en las decisiones tomadas, la cual puede tener influencia positiva en los resultados y redundar en la toma de decisiones más arriesgadas (Hitlin y Elder, 2007). Sin embargo, ha sido también la puerta de entrada para un discurso sobre la importancia del esfuerzo individual como explicación de los casos inesperados de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, como lo representa el éxito escolar en estudiantes no tradicionales. Sus consecuencias no han sido pocas.

El principio de asignación de becas, así como de diversos programas sociales, arguye la definición de *pobres merecedores* a aquellos individuos que demuestran valía para no ser receptores pasivos de un bien distribuido bajo principios meritocráticos (Jaramillo-Molina, 2019). De esta manera, se ignoran con alevosía las condiciones que hicieron posible los resultados de la pauperización de las vidas implicadas. Asimismo, ha permitido enarbolar discursos institucionales donde la falla

se aduce a malos desempeños académicos, a la falta de atención o a la falta de compromiso con la institución.⁴⁹

El tema del abandono escolar está tamizado de múltiples maneras, sin embargo, hay que destacar tres grandes temas: la variedad de obstáculos señalados, el énfasis puesto en la capacidad de protección contra los riesgos de abandono y la promoción de recursos y oportunidades institucionales escasas que son distribuidas bajo principios de mérito académico, los cuales abren la discusión a la importancia institucional para combatir el abandono escolar. Estas previsiones son un antídoto contra las tendencias de autoafirmación, capacidad proyectiva y un dejo de autoeficacia motivacional, por lo que se abre la posibilidad de dialogar acerca de la forma en que obstáculos estructurales se relacionan con las estrategias y decisiones tomadas bajo márgenes acotados, aun cuando la carga subyacente en el discurso está puesta en la responsabilidad individual.

Cuadro 5. Resumen de estado de la cuestión bajo el modelo de intersección de campos

Elemento que estructura la sección	Estudiantes desfavorecidos en México	Abandono y progresión escolar
Pregunta que orientó la revisión	- ¿Qué se sabe sobre estudiantes desfavorecidos en México? - ¿Qué tipo de obstáculos son los que enfrenta este perfil estudiantil	- ¿Cómo informa el abandono escolar los procesos de persistencia académica? - ¿Qué factores han sido estudiados como protección del abandono?
Conocimiento acumulado	- Heterogeneidad de estudiantes y trayectorias. - Al ingresar, el perfil estudiantil tiene problemas específicos. - Principal tipo de obstáculos estudiados: dificultades académicas. - Escenarios principalmente estudiados: IES atractoras de este perfil.	- Dos supuestos cuestionables: normatividad de la trayectoria y homogeneidad del perfil. - Enfoque principal: retención por integración escolar (prácticas dentro de IES). - No hay consenso en definición de abandono, pero sí una gran lista de motivos y factores que pueden generarlo.
Áreas potenciales de análisis	- No se vinculan características de origen social con experiencias. - Heterogeneidad interna en perfiles de estudiantes desfavorecidos. - Pasar de estudios descriptivos e institucionales, a análisis de trayectorias en distintas IES.	- Persistencia escolar puede tener varias formas y apoyarse en recursos institucionales e individuales. - Diversas formas de protección contra el abandono. - Implicaciones sobre el abandono son extensibles a los planteamientos sobre persistencia.
Referencias importantes para planteamiento y modelo de análisis	- Expresiones de inclusión fragmentada: concentración de perfil en tipos de IES, tipos de obstáculos, etc. - Margen acotado de elección de IES: formas de decisión analizables	- Capacidades adaptativas a escenarios escolares. - Importancia de protección familiar sin importar grado académico. - Existencia de narraciones sobre resiliencia y esperanza y sus consecuencias en las trayectorias

⁴⁹ Por ejemplo, el texto de Griselda Vega (2007) recupera fragmentos del discurso del entonces presidente de México, Felipe Calderón Hinojosa, en los cuales se hace referencia a la escasez de la matrícula en el nivel superior a los “rezagos e ineficiencias de los niveles previos, a la pobreza de las familias y a las características propias de las instituciones de educación superior” (Calderón, citado en Vega, 2007:40).

Críticas	- Estudios principalmente descriptivos. - Ausencia de marcos teóricos y modelos analíticos robustos. - Nivel de análisis usualmente institucional.	- Tendencia a la creación de listados sobre motivos de abandono. - Supuestos cuestionables sobre agencia en su versión motivacional. - Teorías hegemónicas fuertes y con incompatibilidades para contexto mexicano.

2.3 Instituciones, recursos y dinámicas organizativas: la discusión sobre contextos escolares y su influencia en trayectorias educativas

A pesar de la fragmentación del campo de estudio, existen algunos consensos en la investigación empírica en torno a la relación entre experiencias educativas y la influencia de las instituciones. Uno de los principales sostiene que la composición de la población escolar depende del tipo de institución de referencia. En otras palabras, que las instituciones inducen el tipo de perfil estudiantil a través de elementos formales, tales como tipos de programas ofertados y costos de matriculación, pero también de elementos propios de su dinámica, como la composición socioeconómica de sus estudiantes y el prestigio de su formación.

Este acápite tiene por objeto retratar una serie de investigaciones que han buscado dar contenido y sostén empírico a este supuesto, toda vez que el contexto escolar es una dimensión de análisis recurrente en los estudios sobre las experiencias de los estudiantes en la ES. No sobra decir que la selección de textos responde a una cuestión en específico: la manera en que los arreglos y dinámicas institucionales influyen sobre las trayectorias de los estudiantes desfavorecidos.

Algunas de las investigaciones que abrieron y discutieron esta cuestión fueron las realizadas por Ball, Bowe y Gewirtz (1995, 1996), que analizaron la elección que las personas hacen de las IES de acuerdo con variaciones de clase social, enfatizando las diferencias en el mercado educativo. Más allá de su propuesta de tipos de circuitos escolares diferenciados según clase social, importa rescatar que los Sistemas de ES en diversos países permanecen jerarquizados, por lo que el tipo de estrategias tomadas por estudiantes y familias de diversas categorías sociales responde a lógicas distintas.

Hay tres tipos de decisiones estratégicas que los autores describen como utilizadas por familias de clase media, buscando mantener o reafirmar algunas ventajas de clase: buscar activamente calificaciones sobresalientes en sus elecciones de universidades (diversas formas de prestigio, contraria a la elección estrictamente instrumental), utilizar su comprensión de procesos de democratización de la escolarización para rastrear activamente espacios de mayor valor y, fundamentalmente, aprovechar las nuevas oportunidades ofrecidas por políticas de

especialización escolar y el aumento de opciones en el mercado. Su relevancia estriba en que son respuestas a la forma en que se configura la oferta educativa.

Según los autores, estas estrategias suelen olvidarse a la luz de los modelos enfocados en rendimiento académico y en el supuesto de neutralidad del mercado educativo, lo que individualiza sus consecuencias y pone a los estudiantes desfavorecidos en la posición de víctimas frente a los efectos de la transmisión de las desventajas. Sin embargo, son igualmente relevantes los esfuerzos por usar las propias dinámicas del mercado educativo con valores y objetivos propios, es decir, a través de decisiones estratégicas sobre dónde estudiar.

Lo que estas primeras investigaciones señaladas ponen en cuestión es que ni las elecciones están construidas en el vacío de contexto, ni las estructuras en sí mismas construyen formas de experiencias. Son las decisiones, las trayectorias y las opciones en donde se reflejan una serie de condicionantes estructurales en forma de oportunidades y constreñimientos. Dicho lo anterior, ¿qué tipo de influencias pueden ejercer las estructuras institucionales?

Uno de los estudios que apuntan en este sentido es el realizado por Reay, David y Ball (2001), quienes discuten el impacto de las instituciones en los posibles destinos de los estudiantes dentro de la ES y sus posibles logros, dadas ciertas características asociadas al origen social de los estudiantes. En otras palabras, evalúan cómo las instituciones marcan una diferencia en las opciones educativas a través de sus culturas organizacionales (cuestión que denominan *habitus institucional*).

El supuesto que se pone en cuestión es que, además de la oferta curricular, las prácticas organizativas en los campus, así como las características culturales de las instituciones (expectativas, conductas esperadas y características de los planteles) tienen efectos específicos e independientes de los mostrados por otros núcleos de relaciones, como familia y amigos. Para comprobarlo, aplicaron un cuestionario y un conjunto amplio de entrevistas en diez instituciones diversas, procurando un diseño de alto contraste.

Los resultados apuntan a la existencia de una tensión entre familia e instituciones cuando tienen consideraciones distintas por la continuación de los estudios a nivel superior. Frente a discrepancias en donde la familia de los jóvenes considera el bachillerato como el final de la escolarización, la institución (a través de sus profesores) adopta una serie de estrategias para atraer a los estudiantes a una concepción distinta de la ES, ya sea intentando convencer de su

conveniencia a los padres, o bien, evitando los caminos escarpados para aquellos perfiles que tienen amplias posibilidades de fracaso.

Esta investigación sugiere algunos procesos de delimitación de la influencia institucional en las decisiones educativas. La primera refiere a que la institución previa a la ES prepara para determinado tipo de universidad, debido al acoplamiento entre instituciones, de tal manera que se construye la factibilidad de las opciones de ES dada la similitud de estatus entre ellas. En ese sentido, la elección más conveniente está dada por el contexto específico de la institución de origen, lo que permite una *relación orgánica* que facilita la transición entre niveles educativos.

Otro proceso al que hace referencia es al aprendizaje obtenido de una cultura organizacional, cuyas prácticas, actitudes y suposiciones juegan un papel fundamental para orientar el desempeño de los estudiantes.⁵⁰ Estos apuntes buscan mostrar que las decisiones tomadas para el ingreso y la permanencia en la ES tienen un componente no racional; por el contrario, está compuesto también de intuiciones, prejuicios y habilidades orientadas desde la formación inmediata previa.

No sobra decir que, en el caso específico de los estudiantes desfavorecidos, suelen presentar características especiales en el proceso de influencia institucional, toda vez que cruzan de forma particular por los tres procesos: averiguar lo que no se puede tener (descarte), lo que está abierto a negociación (lectura de las reglas) y la construcción de opciones dadas las limitaciones y la percepción de habilidades obtenidas.

Leyton, Vázquez y Fuenzalida (2002), por otro lado, introdujeron una forma distinta de concebir las estructuras institucionales, al tratar las características específicas de las instituciones universitarias y la forma en que condicionan las experiencias y estrategias de integración de sus estudiantes. Los autores analizan la experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en cuatro tipos de instituciones universitarias. A través de este diseño, describen los desafíos propios de las universidades por la emergencia de nuevas poblaciones estudiantiles.

Los contextos institucionales resaltan porque sus prácticas organizativas, estructuras normativas e incluso expectativas de desempeño varían de acuerdo con la composición social de la

⁵⁰ Este tipo de habilidades blandas en la educación media superior son centrales para explicar las diferencias en las experiencias universitarias, tal como lo discute Jack (2019). Cabe mencionar que la trayectoria académica previa ocupa un lugar relevante en la predicción de progresión escolar (De Garay et al., 2017) y también un activo para desarrollar habilidades que puedan convertirse en recursos, apoyos y relaciones.

institución y las reglas institucionales, por lo que son criterios relevantes para contextualizar la participación de los estudiantes en actividades y relaciones dentro del campus.

Algo similar es propuesto por Liz Thomas (2002), quien da cuenta de la forma en que los valores y prácticas institucionales influyen en la retención de estudiantes en la ES. A través de un estudio mixto, busca mostrar que las cuestiones financieras son insuficientes para explicar las razones que impiden que estudiantes desfavorecidos abandonen sus estudios, dando mayor peso a experiencias sociales y académicas.

Pasar de la pregunta sobre por qué los estudiantes no terminan la universidad a la pregunta sobre qué factores influyen en la permanencia, retención y rendimiento óptimo implica también librarse de la tendencia de culpar individualmente a los estudiantes de carecer de preparación académica para ingresar a la universidad. El estudio contempla diversas prácticas institucionales que lo permiten: apoyo académico, experiencias escolares acordes a las habilidades y disponibilidades de los estudiantes (incluyendo modalidad de cursos y horarios), expectativas y compromisos institucionales definidos en su normativa, el grado de integración logrado entre la vida social y académica, entre otros apoyos universitarios.

Lo importante de esta investigación es resaltar que el habitus institucional es más que una cultura institucional, por lo que comprende propiedades relacionales que informan las prácticas al interior de la institución. Por tanto, la cultura organizacional está presente en la normativa pero también en la justificación subyacente de la misma, la cual opera a través de sus funcionarios y profesores. En suma, representa una categoría de tipo relacional.

Ahora bien, existe una serie de recursos que permiten la existencia de estudiantes carenciados en la ES y formas específicas de atención que subsanan los riesgos de fracaso académico. Ana María Ezcurra (2011) muestra que los factores condicionantes del abandono están relacionados con situaciones estructurales: por ejemplo, influye que los estudiantes sean también trabajadores (a tiempo parcial o completo), aquellos que retrasan su ingreso a la ES por diversas razones familiares o incluso quienes pertenecen a diversos grupos sociales, como grupos étnicos.

Por tanto, el tipo de respuestas requiere no focalizar estrictamente en las experiencias escolares individuales, a lo que la autora denomina *innovaciones periféricas*, sino atender conjuntamente a las poblaciones carenciadas y al resto, directamente en los diseños institucionales. Lo que Ezcurra

plantea es no ignorar la relación entre enseñanza y vida cotidiana, cuestionando las medidas que protegen determinado *statu quo* dentro de la institución.

La investigadora enlista una serie de enseñanzas que son adaptables al currículo y que representan intervenciones en las experiencias cotidianas: comunidades de aprendizaje, desarrollo de habilidades blandas a través de materias introductorias, formación de hábitos académicos (como saber estudiar, aprender y pensar), organización y aprovechamiento del tiempo a través de gestión y planificación de la trayectoria, así como ejemplos exitosos de integración, como seminarios introductorios de primer año y cursos de inducción a la universidad.

Otro ejemplo de estos recursos institucionales, ahora situado en México, es el estudio que llevó a cabo Marisol Silva (2019), el cual da cuenta de las diversas estrategias de equidad educativa fomentadas por dos IES contrastantes: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y la Universidad Iberoamericana.

El valor de esta investigación radica en reconocer los recursos institucionales destinados a fomentar prácticas de equidad educativa, reconociendo a su vez programas únicos en su tipo. Dentro de una amplia discusión sobre justicia social, reconoce algunas estrategias que fomentan no sólo la participación de sectores desfavorecidos socioeconómicamente en la ES, sino su permanencia frente a las particularidades de su diseño institucional.

Por ejemplo, la UACM es un caso *sui generis* en el sistema de ES mexicano, pues el proceso de selección de los estudiantes se suscita a través de un concurso, y no a través de exámenes estandarizados como en la gran mayoría de IES en el país. Adicionalmente, esta universidad ha desarrollado una serie de cursos propedéuticos que atienden particularmente las deficiencias escolares de sus estudiantes en el primer semestre de ingreso. Pero fundamentalmente se reconoce que la institución construyó un marco operativo con flexibilidad en horarios, organización de los cursos y gestión de sus trayectorias, lo que ha permitido que los estudiantes hagan concurrir diferentes facetas de sus vidas con la experiencia escolar.

Por su parte, en la Universidad Iberoamericana, Silva reconoce dos grandes programas con carácter *sui generis*: la creación del grado en Técnico Superior Universitario⁵¹ y el programa de

⁵¹ Los grados de TSU constituyen un programa de estudios promovido a través de las Universidades Tecnológicas, el cual consta de grados de profesionalización técnica de duración corta (2 años), estrechamente relacionadas con el campo laboral local. El hecho de ofertarse en una IES privada que en el resto de sus programas tiene altos costos

becas *Si quieres, ¡Puedes!* que, además de la exención del costo de la matrícula, fomentó un la existencia de tutores académicos y tutores pares para integrarse a la universidad.

Sin embargo, a pesar de las valoraciones específicas que se hagan de estos programas, no puede pasarse por alto el rezago en su evaluación, principalmente porque los datos recopilados para saber su alcance son limitados o son contruados por las mismas instancias que las motivan. Caso similar a estas tensiones es el estudio de Dinorah Miller (2015), en donde se da cuenta de la convergencia de un doble rasero de condicionamiento en las trayectorias educativas de estudiantes en la UAM. Por un lado, el reglamento de ingreso (modificado para fomentar equidad en el proceso de selección) mejoró las evaluaciones hechas a los estudiantes respecto de sus desempeños académicos, pero no modificó los amplios márgenes de gestión del recorrido escolar y sus efectos en el rezago.

Lo que demostró Miller fue que parte importante de la población no se rige por los criterios exigidos por los reglamentos para la obtención de becas, los cuales demandan recorridos regulares por los tiempos estipulados en el plan de estudios. Este reglamento requiere evitar los rezagos como una condición para renovar anualmente los estipendios económicos, lo que pone en riesgo a las poblaciones con mayores desventajas de la población de no contar con la beca o perderla. Lo que la autora percibe es una inadecuación entre las condiciones reglamentarias (por la diferencia estipulada entre el reglamento general y el reglamento de los becarios) y la condición propia de los estudiantes, hecho que crea impactos diferenciados en el trazado de trayectorias académicas.

Finalmente, la cuestión de mayor relevancia en esta revisión es mostrar cómo la influencia institucional alcanza no sólo el resultado educativo, sino el proceso de tránsito a través de la ES. Por ello, la última investigación citada para esta sección es la perteneciente a Damián Canales (2021), quien buscó estudiar si la asignación a distintos campus dentro de una misma universidad

(como la Ibero) fue una situación atípica. A través de las entrevistas con los funcionarios fue posible saber, por ejemplo, que una parte importante de esta modalidad de estudios era utilizada por sus trabajadores sin grados académicos previos, o bien, por familiares de éstos. Sin embargo, existen algunas interrogantes que esta cuestión aduce en su descripción. En primer lugar, los horarios de clase de TSU se desarrollan principalmente en días en que el resto de la comunidad de la institución no acude a clases, lo cual vuelve difícil considerar plenamente sus consideraciones sobre formas de integración (especialmente porque los conflictos de clase son una constante en la literatura sobre escuelas de élite). Una segunda cuestión es que en 2023 se anunció la clausura del programa de TSU en la institución, así como la restructuración de los programas de becas (incluyendo la desaparición de la modalidad mencionada, *SQP*), lo que pone en cuestión la sostenibilidad del proyecto frente a los cambios en las prioridades que se plantea cada nueva administración escolar.

(UNAM) genera condiciones diferenciales para las trayectorias de estudiantes de diferentes orígenes sociales. Esta pregunta proviene de una inquietud en torno a formas de *desigualdad horizontal*, en donde la jerarquización de oportunidades sucede al interior de un mismo conjunto de reglas institucionales.

El autor construye un modelo de análisis longitudinal a fin de analizar la progresión en cada año escolar, principalmente a través del número de créditos esperados para cada periodo. De esta manera, sigue el desempeño de un par de cohortes en distintos planteles de la UNAM y en diferentes carreras. Sus conclusiones son por demás interesantes, pero esta exposición se enfoca principalmente en lo que concierne a los estudiantes de orígenes sociales más desfavorecidos.

Canales descubre que los estudiantes carenciados llegan en mayor medida a las Facultades de Estudios Superiores (FES), planteles contruidos a través de la descentralización promovida por la UNAM. Sin embargo, estos planteles les permiten mejores trayectorias académicas (en términos de regularidad), en comparación con estudiantes que tienen las mismas características socioeconómicas y que realizan sus estudios en el campus central (Ciudad Universitaria).

Sin embargo, su análisis sobre estudiantes carenciados avanza aún más al considerar los dos métodos de ingreso que ofrece la UNAM. El estudio demuestra que diversos conocimientos en torno a la institución, así como las habilidades escolares adquiridas en el bachillerato de la propia UNAM, son criterios relevantes para explicar la persistencia en la trayectoria educativa, contrario a las contradicciones enfrentadas por estudiantes que ingresaron a través del examen de selección y que, en ocasiones, están más expuestos a riesgos de abandono.

En resumen, las instituciones pueden influir de tres modos generales en el trazado de trayectorias educativas: 1) por medio del lugar que construyen y ocupan en el mercado educativo que construye jerarquías y asimetrías entre IES, 2) por medio de sus componentes organizacionales que crean las reglas del juego universitario y 3) por medio de los recursos que promueven para el fomento de la inclusión y permanencia de estudiantes de bajos ingresos. Una vez más, uno de los apuntes relevantes es que el origen social no define por sí mismo la probabilidad de progresión académica, sino en su relación con el contexto institucional, los mecanismos que permiten su ingreso y el proceso de adecuación de las reglas organizativas.

2.4 Estrategias de afrontamiento, recursos y compensaciones en escenarios de privación

Como se ha constatado por medio de las investigaciones antes expuestas, las trayectorias de los actores sociales no son un reflejo automático frente a las posiciones estructurales, ya sean de clase o construidas por algunos otros indicadores de posiciones en la escala de estratificación social. A pesar de ello, las trayectorias y las respuestas dadas a las mismas pueden ser analizadas a través de sus patrones de ocurrencia y los componentes sistemáticos resultantes.

Este acápite ofrece una revisión específica sobre los recursos que utilizan los jóvenes provenientes de sectores populares para sobrevivir el proceso de ingreso, tránsito y egreso en la ES. De forma principal, esta revisión privilegia investigación que pone atención a la capacidad de ejercer control parcial sobre la propia trayectoria, a fin de hacer frente a un conjunto de adversidades.

Además de recuperar una variedad de investigaciones sobre el tema en el ámbito educativo, se utilizan estudios complementarios que tratan el problema del afrontamiento de las adversidades en otros dominios de la realidad, como el mundo laboral o las trayectorias de transición a la adultez. Esta maniobra de equivalencia analítica se realiza para complementar la discusión sobre el alcance y límite de las estrategias de afrontamiento.

El objetivo de esta revisión es central para el planteamiento: mostrar una serie de activos en forma de recursos estratégicos, prácticas y decisiones que han sido analizados como elementos centrales en procesos de activación agencial, con el fin de amortiguar los efectos negativos de la acumulación de desventajas sociales. Complementariamente, se busca dar revisión a la disposición y uso de recursos frente a escenarios privativos para dar sentido al propio curso de vida a la luz de las adversidades enfrentadas, el cual ha sido un tema identificado en la bibliografía como un vacío potencialmente tratable para indagación (Nurius et al., 2015).⁵²

Las investigaciones sobre estudiantes desfavorecidos han producido una serie de vicios relacionados con el punto de vista deficitario, los cuales hacen énfasis en el conjunto de carencias (generalmente culturales) por las cuales se explican los desempeños deficientes y el abandono

⁵² Al considerar el tema de estrategias y recursos para hacer frente a las adversidades de diversa índole, se requiere hacer una aclaración. Como el punto de partida de esta investigación fue el planteamiento de cuatro dimensiones de desventaja, es en ellas donde se enfocan el tipo de recursos y estrategias que son consideradas, lo que deja un amplio catálogo de temas periféricos que podrían pertenecer al tema general expuesto.

escolar. Los casos no alineados a la postura hegemónica suelen ser concebidos como excepciones. Pero el problema no es su valoración en términos de la distribución estadística del fenómeno, sino la tendencia que busca resaltar su faceta extraordinaria, lo que tiende a exagerar una serie de competencias genéricas como causantes de su atipicidad (Luczaj, 2022).

Frente a ese triunfalismo fatuo, es importante considerar que el ingreso a la ES representa sólo un momento de un proceso sostenido por múltiples aristas, tanto en la trayectoria individual como en la propia historia familiar. Para lograrlo, los estudiantes y sus familias debieron sortear al menos cuatro grandes dificultades, que a su vez se desdoblan en escenarios de vulnerabilidad: la falta de dinero, los cambios de la organización familiar, las dificultades asociadas a los desempeños académicos y un conjunto de interpretaciones sobre las adversidades enfrentadas a lo largo del curso de vida de los miembros.

Si la barrera principal ha sido encontrada en la escasez económica, el tipo de recursos empleados lleva sus consecuencias a los escenarios en que este déficit deja secuelas. Para empezar, esta primera revisión atañe a cómo se consiguen los recursos financieros necesarios para navegar la ES y cómo se asocia con otros dominios de la vida de los jóvenes.

El empleo y las remuneraciones económicas se vislumbran como la estrategia por excelencia para la provisión de recursos financieros y, por lo tanto, sostienen la posibilidad de realizar estudios universitarios. Las actividades laborales de los propios estudiantes estarían supeditadas a un objetivo escolarizante, así lo hace ver la diversidad de investigaciones sobre jóvenes que combinan el estudio con el trabajo (Roberti, 2016; Nava, 2019). La pluralidad de significados y funciones otorgadas al trabajo están fuera de esta revisión, pero resulta importante considerar la forma en que los jóvenes provenientes de sectores pauperizados se emplean frente a las condiciones de los mercados laborales locales y con un margen de maniobra relativamente acotado.

La investigación de Eugenia Roberti (2016) llama la atención sobre una serie de consideraciones al respecto. La autora señala que los sentidos del trabajo en general están imbricados en diversas esferas de las trayectorias juveniles. Pero específicamente para el empleo que se realiza para costear la educación, toma valor por la correspondencia entre las condiciones del mundo laboral y una serie de prerrogativas que hacen factible la combinación de actividades escolares y laborales.

En ese contexto, el trabajo informal ofrece una serie de características bien valoradas por los jóvenes debido a esta correspondencia, entre las que destacan la flexibilidad, la disponibilidad de empleos en mercados locales y la forma en que se vuelve factible para lograr un objetivo ajeno al campo laboral: sostener su formación académica. Sin embargo, esta elección no deja de suponer un riesgo dada la escasa relación entre el tipo empleos realizados y los campos de profesionalización en que los jóvenes se están formando.

La autora también menciona que las trayectorias laborales no pueden ser leídas al margen de lo suscitado en el núcleo doméstico por varias razones. Primero, porque la familia de origen tiene una importante influencia en el ingreso que los jóvenes hacen al mercado laboral, por el repertorio de empleos y oficios de los miembros, así como por un conjunto de vínculos sociales que pueden convertirse en oportunidades laborales (Roberti, 2016). Incluso debe considerarse que las estrategias ocupacionales están ancladas geográficamente y pueden estar asociadas con prácticas no formalizadas en las redes familiares.

Estos apuntes permiten valorar que el ingreso al campo laboral de los jóvenes no se reduce exclusivamente a consideraciones individuales. De hecho, permite notar que las acciones dirigidas a la provisión de recursos económicos forman parte de estrategias dentro de la economía doméstica (Dewilde, 2003). Es por ello que el ingreso al mercado de trabajo es un evento típico que marca el inicio de transición a la adultez, a pesar de sus múltiples prerrogativas vinculadas con la precocidad con que sucede en sociedades latinoamericanas.

La búsqueda de recursos económicos, que en los textos mencionados se asoció con la escolaridad y con la reproducción de la vida familiar, puede relacionarse también con eventos que promueven procesos de independencia. Un ejemplo de este hecho es que el inicio de la vida laboral es un detonante de la independencia residencial, el cual puede acelerarse en caso de un ambiente restrictivo en el hogar (Pérez, 2004; Echarri y Pérez, 2006). Aunque también se ha documentado que más recientemente, los jóvenes deciden permanecer en el hogar parental, entre otras razones, debido al encarecimiento de la vivienda propia y rentada (Isunza, 2010).

La cuestión se complejiza cuando, además de la ocurrencia de estos eventos, la escolaridad puede convivir con la procreación y la construcción de una nueva familia. Los estudios en México sobre estudiantes universitarios con hijos es incipiente, pero retrata sistemáticamente una serie de conflictos que entorpecen el desarrollo pleno de la trayectoria académica, especialmente para las

mujeres: apoyos deficientes, estereotipos de género, limitación de tiempo y problemas de salud, son ejemplos de ello (Miller y Arvizu, 2016; Ramírez et al., 2021). Especialmente debe considerarse que la unión conyugal ha sido estudiada como una razón para la salida del hogar de origen, aunque no lo garantiza (Echarri y Pérez, 2006).

Los tres eventos señalados (emancipación residencial, unión conyugal y procreación) son relevantes en sí mismos para explicar el calendario y la intensidad de su ocurrencia como fenómenos demográficos, pero permiten preguntar sobre las consecuencias que tienen de cara a un proyecto de escolarización.

Primero, estos apuntes muestran la existencia de patrones tradicionales en los roles de género, lo que da lugar para interrogar los márgenes para discutir su reproducción o, en su caso, su ruptura. Esta situación permite analizar las negociaciones y equilibrios parciales dentro de los núcleos domésticos (Herrera, 2019). Por otro lado, permite pensar en la importancia del momento de su ocurrencia, lo que afectaría el trazado de las trayectorias sociales (Blanco, 2011). Y, finalmente, permiten observar cómo su ocurrencia puede verse influida por estrategias de sostenimiento, como lo son las redes de apoyo para madres universitarias, complementariedad de funciones en ámbitos escolares, laborales y familiares, así como la posibilidad de procesos amplificados de independencia (Miller y Arvizu, 2016; Herrera y Agoff, 2019; Herrera, 2021; Ramírez et al., 2021).

Es por ello que, frente al acoplamiento entre prioridades personales y familiares, el principal recurso con los que los jóvenes cuentan es la negociación de los roles y las posiciones dentro del hogar, ya sea este el de origen o el formado por emparejamiento. En el caso específico de las estudiantes mujeres, por ejemplo, se ha analizado la forma en que negocian los roles de género y la división del trabajo (Herrera, 2021), los mecanismos de control de la libertad propia (Oliveira, 2007), o incluso el valor que tiene la educación universitaria de cara a las responsabilidades adquiridas en el hogar (Buchmann y DiPrete, 2006).

Por definición, estos eventos no pueden ser resueltos sin tener en consideración a otras personas significantes. Antes bien, abren espacio para la posibilidad de negociar los riesgos de las decisiones tomadas en el seno de las familias (Thomson et al., 2002). Sin embargo, no debe pasarse por alto el análisis de la estructura doméstica en la que los jóvenes están insertos, ya sea

en la formación de las nuevas familias, en funciones reproductivas, o bien, debido a las consecuencias de los actos de otras personas en el hogar.

Por todo ello, la familia es una de las instituciones centrales en la obtención de recursos y uno de los espacios relevantes en donde se gestan los escenarios de afrontamiento de adversidades, pero no es la única fuente de recursos. Las estructuras universitarias proveen también un conjunto de habilidades y recursos con los que los estudiantes desfavorecidos pueden ampliar sus repertorios para navegar la ES, tanto en ámbitos educativos, como en otras esferas de la vida personal. Pero, independientemente de los servicios compensatorios, los jóvenes tienen la posibilidad de experimentar escenarios de aprendizaje para potenciar las habilidades estratégicas que pueden volverse centrales en el aprovechamiento de oportunidades inadvertidas.

Por ejemplo, Kamil Luczaj (2023) ha realizado una investigación sobre académicos en ascenso provenientes de la clase obrera polaca, en quienes destaca un conjunto de habilidades que son complementarias a las habilidades exigidas en el campo académico y potencialmente relevantes en las trayectorias profesionales. Una de ellas radica en un conjunto de saberes no escolarizados que son extensibles al mundo académico, como conocimientos sobre formas para responder disruptivamente a las reglas escolares y encontrar vacíos en las interpretaciones de las reglas, lo cual fue sugerido también por las investigaciones de Scherer (2022) y Lareau (2015).

Esta cuestión complementa otros señalamientos de la bibliografía, como el desarrollo del sentido del derecho (Lareau, 2015; Scherer, 2020), la generación de una cultura de la esperanza (Williams et al., 2019) y una disposición permanente al aprendizaje, el cual sucede en procesos amplios de enculturación (Luczaj, 2023). Todos los ejemplos mencionados son respuestas críticas a la perspectiva sobre el tipo de déficit enfrentado, por lo que discuten los supuestos en torno a las incapacidades mostradas por estudiantes de perfiles no tradicionales.

En esencia, lo que estos señalamientos plantean es la manera en que ciertas habilidades apuntalan una disposición por la cultura escolar, que no está dada para este perfil estudiantil pero que puede ser aprendida y motivada en el tránsito por las estructuras escolares. En otras palabras, que existen estudiantes que no abandonan ni son excluidos de las estructuras escolares, como ejemplifica la investigación de Paul Willis (2017), lo que vuelve interesante investigar cómo logran permanecer pese a las presiones suscitadas tanto en el ámbito privado como en la cultura escolar.

Los usos de cada mecanismo expuesto deben ser leídos en paralelo a los ajustes que los jóvenes realizan a la propia trayectoria (Lehmann, 2021). Frente a los discursos públicos plagados de estoicismo y situados en la resiliencia, o bien, en la atipicidad de estudiantes desfavorecidos con altas capacidades, es posible reconocer y rastrear procesos de ajustes de expectativas que reflejan historias de conflictos, pérdidas y luchas que cristalizan las dificultades de su posición social.

La inclusión de estudiantes desfavorecidos en las universidades da lugar a discusiones sobre el espacio ocupado por éstos en la institución, la justificación de su presencia, las narrativas propias de los jóvenes, así como las narrativas institucionales sobre su presencia y los esfuerzos para remediar sus desventajas. En medida que la clase social arroja sombras de identidad, algunas investigaciones han documentado que son fuentes potenciales de estigmas y, por tanto, que pueden ser percibidas y señaladas negativamente en entornos académicos.

El resultado para los estudiantes se expresa en una serie de conflictos psicosociales caracterizados como heridas ocultas de clase (*hidden injuries of class*), las cuales dan cuenta de pensamientos, sentimientos y emociones asociadas con diversas formas de tensión, como lo representan la inadecuación cultural, sentimientos de ambivalencia, intimidación, aislamiento social, vergüenza o negación del origen (De Gaulejac, 2019). Estos escenarios conflictivos suponen una distancia entre el lugar que representan durante su paso por la universidad y la relación subjetiva con los referentes del origen social.

Frente a esta cuestión, la investigación empírica ha arrojado una serie de estrategias para gestionar las señales de clase, ya sea para lograr adaptaciones culturales o para evitar escenarios de discriminación. Asimismo, se ha documentado un conjunto de estrategias que buscan evitar sentimientos de inadecuación por medio de conocimientos de los nuevos espacios adquiridos en sus relaciones al interior de la escuela, mismos que han dado lugar principalmente a estudios de corte culturalista.

Por ejemplo, una de las estrategias para ubicarse al interior de las instituciones fue el ocultamiento de las señales de clase (Thiele et al., 2017; Aries y Seider, 2005), en donde toma una posición complementaria la imitación de los compañeros (Lehmann, 2013). Ambas estrategias se enmarcan en algo que Granfield (1991) denominó *gestión del estigma* en su investigación sobre estudiantes de clase obrera que ingresaron a una institución de élite a la carrera de Derecho. Básicamente, el término hace alusión al proceso de negociar simbólica y

emocionalmente con las consecuencias de los cambios de posición social, por medio de estrategias adaptativas en el nivel psicológico de la experiencia.⁵³

Hasta ahora se ha discutido la imbricación de los recursos y estrategias en tres diversos ámbitos: el campo laboral, la esfera familiar y los escenarios de clase social en entornos escolares. Sin embargo, una de las interpretaciones de la postura hegemónica sobre las desventajas de los perfiles deficitarios es la diferencia en el nivel de capital cultural de los diversos perfiles estudiantiles, entendido como una serie de disposiciones, habilidades y prácticas altamente valoradas en el campo escolar, que favorecen a estudiantes herederos de cierta formación académica (Bourdieu y Passeron, 2008).

Un señalamiento relevante sobre el capital cultural es que subsume una serie de dimensiones discretas, las cuales pueden tener facetas distintas de rendimiento (Furstenberg, 1995). Por ello, otras investigaciones han encontrado una posibilidad de reemplazo y compatibilidad para sortear las dificultades educativas por medio de recursos a los que se tiene acceso por medio de sus relaciones sociales, que se han interpretado como formas del Capital Social.

Los padres son un grupo clave para identificar dos fuentes probables de recursos. En primer lugar, son el punto nodal desde el cual se tejen las diversas redes de relaciones familiares, por las cuales pueden obtenerse diversas formas de apoyo económico, de reconocimiento u oportunidades (por ejemplo, en el campo laboral, como fue mencionado anteriormente). Sin embargo, también en los padres de estudiantes desfavorecidos se ha documentado una disposición a promover en los hijos aspiraciones escolares, hecho que los convierte en una forma de apoyo y referencia subjetiva en el tránsito por la formación educativa (Formichella y Kruger, 2019).

No son pocas las ocasiones en que se habla, por ejemplo, de que la educación podría evitar que los hijos compartan el destino económico y laboral de los padres (Luczaj, 2023). Se menciona también que por medio de los padres es posible obtener referentes sobre destinos sociales alternativos a las vías escolarizadas (Lehmann, 2009); y, por tanto, se les ha estudiado por la

⁵³ No sobra decir que esta línea de investigación ha sido analizada principalmente en instituciones de élite, en donde los estudiantes desfavorecidos en sus distintas categorías representan minorías tácitas. Adicionalmente, suelen ser instituciones de países con una fuerte condición de discriminación racial, como los Estados Unidos o Inglaterra. Por ello, se ha difundido bajo la hipótesis del *shock cultural*, entendida ésta como las distancias subjetivas en términos de valores, referentes e ideales derivados del origen de clase, pero experimentados como diferencia de una forma abrupta y violenta, en ocasiones por prácticas de discriminación (Torres, 2009; Jack, 2014).

influencia central y directa que ejercen en la trayectoria de los jóvenes, por medio de la coerción o los deseos abstractos depositados en los primogénitos.

Pero los padres pueden ser actores centrales en la trama del curso vital de los jóvenes sin serlo necesariamente en el trazado de estrategias para acudir a la escuela. Es por ello que otros actores institucionalmente mediados son quienes toman relevancia en los asuntos propiamente académicos. Por ejemplo, los grupos de pares son una referencia importante, ya que no sólo exhiben procesos de formación compartida, sino que suelen ser los círculos próximos más cercanos en la trayectoria educativa.

Case y Katz (1991), por ejemplo, hacen notar un vínculo entre las conductas de personas que tienen lazos de vecindad por medio de socialización colectiva y por medio de efectos de contagio, es decir por la proximidad de los grupos de referencia. Si bien su estudio tiene como fin analizar los factores que obstaculizan el progreso de los jóvenes a través de actividades delincuenciales, los dos procesos expuestos son funcionales para el tema en cuestión.

La socialización colectiva puede ser potencialmente importante en escenarios donde es común encontrar estudiantes desfavorecidos, creando redes de estrategias identificables a partir de obstáculos compartidos. Y, a la vez, el efecto de referencia por proximidad ayudaría a comprender la relevancia de ejemplos a seguir constituidos por las similitudes en las condiciones de origen. Sin embargo, falta explorar la potencialidad de estos mecanismos (socialización colectiva y efecto de referencia por proximidad) a la luz de los recursos concretos obtenidos por esta red de relaciones.

Un ejemplo de cómo llenar de contenido estos mecanismos es la investigación de Anthony Johnson (2022), quien se pregunta acerca de cómo la condición de clase influye en la interacción de pares y de qué manera se construyen estrategias de colaboración dentro de las escuelas. Su investigación reconoce que el principal recurso de apoyo entre pares son las oportunidades de aprendizaje escolar por medio del acompañamiento mutuo.

Sin embargo, el autor reconoce también que existe un margen de obtención de recursos no propios en proyectos compartidos, a los cuales pueden sumarse por medio de procesos de micro interacción. Un ejemplo puede hallarse en las habilidades para navegar las instituciones y el conocimiento de las estructuras de oportunidades, que si bien no son obtenidas directamente por otros miembros, sí son potencialmente útiles en trayectorias compartidas. En ese sentido, el

efecto de vecindad es central para explicar conocimientos que los estudiantes poseen por medio de redes de amistad y que son extensibles a otros miembros.

A medida que los grupos de pares son los actores con quienes se comparte mayor número de referencias, representan un punto crítico para analizar la integración en ámbitos universitarios. Luczaj (2023) abona en este sentido, pues encuentra en los compañeros pares algunos modelos a seguir con respecto a diversos ámbitos de interés, como comprensión ética y modelos de trabajo, referencias en entornos laborales, entre otros. El principal riesgo es, sin embargo, la variedad limitada de recursos que otra persona en la misma situación puede tener, algo discutido por los teóricos del capital social, señalado con el término de endogeneidad (Lin, 2001).

Otros actores relevantes en el proceso de tránsito por la ES son los profesores, quienes fungen como el peldaño superior inmediato a los estudiantes y juegan un papel distinguido en la escala de jerarquía, ya que son los encargados de evaluar los desempeños y las conductas. La poca familiaridad de los tratos con autoridades ha sido concebida como una desventaja, especialmente frente a estrategias que buscan deliberadamente el reconocimiento de los profesores (Jack, 2019).

Al comparar el tipo de estrategias para obtener apoyos, recomendaciones y reconocimientos de los profesores, April Yee (2016) contrapone medidas autónomas de estudiantes de primera generación universitaria con estrategias relacionales de sus pares de clases medias. La conclusión principal a la que llega la autora es que, a pesar de que las estrategias individuales de estudio suelen cumplir con lo indispensable para la progresión académica, obtienen mejores rendimientos aquellos que los combinan con acercamientos directos para solicitar retroalimentaciones, escuchar puntos de vista y orientaciones de los profesores, una forma personalizada de seguimiento académico.

Los recursos obtenidos de estas relaciones son principalmente de dos tipos: aquellas recomendaciones sobre sus propios trabajos y desempeños (los cuales implican mejoras en habilidades prácticas del campo académico), y un tipo de reconocimiento que los profesores valoran positivamente por medio de la interacción, que allana el camino para obtener mentorías. Por consiguiente, las interacciones relativamente simples que muestran disposición para obtener ayuda se pueden convertir en otras formas de consejería y orientación académica personalizada, las cuales pueden repercutir en ámbitos más amplios que el desempeño escolar.

Más allá de las disposiciones institucionales para dar acompañamiento, suelen configurarse relaciones entre estudiantes y profesores que juegan el papel de orientación de manera informal (Lareau, 2015). Si bien requieren de iniciativa del estudiante, la mentoría se complementa interactivamente con la disposición docente y con las posibilidades que presta el contexto institucional, de tal manera que los profesores pueden transmitir directamente recursos institucionales valiosos o intervenir para que los estudiantes los obtengan.

Pero hay también canales instituidos para obtener este tipo de acompañamientos, lo cual sucede por medio de programas institucionales de tutoría; y, aunque es una medida legítima y generalizada, se han evaluado fragmentariamente sus alcances. Existe una serie de apoyos típicos fomentados por las instituciones, que buscan resarcir debilidades de tipo académico: fomentar hábitos de estudio, acompañar el proceso de aprendizaje, gestionar el tiempo escolar, entre otros (Thiele et al., 2017). Sin embargo, una de las tareas principales de los funcionarios escolares, que pocas veces es reconocida, es el profundo conocimiento de las probables barreras y las reglas del campo académico, mismas que pueden ser anticipadas y subsanadas por medio de una relación interactiva entre profesores, personal académico y estudiantes.

La investigación de Becca Spindel (2019) muestra que el personal de los programas y los administradores en las instituciones ocupan posiciones estratégicas y pueden llegar a ser altamente sensibles a las necesidades de los estudiantes desfavorecidos, por lo que son actores clave en el aprendizaje de reglas institucionales, expectativas escolares y toma de decisiones anticipadas. De esta manera, la autora documenta la forma de intervenir eficazmente en tres tipos de problemas generalizados: planes no óptimos para las carreras que los estudiantes se han planteado, preparación inadecuada para el ámbito de formación, e incluso la percepción de confianza que los estudiantes tienen de sí mismos.

No obstante, los límites reconocidos por la misma investigación sobre este tipo de apoyo y del propio staff institucional son importantes. En primer lugar, los operarios de los programas no pueden cambiar las reglas institucionales, por lo que deben contentarse con advertir de los riesgos y oportunidades propios de la trayectoria escolar, algo que en consecuencia no es vinculante, por lo que la eficacia dependerá de la forma en que los propios estudiantes las utilicen en sus trayectorias. Y, por otro lado, pueden acompañar en el proceso de mejora exclusivamente en planes individuales, por lo que tienen un margen acotado para diseñar políticas institucionales que resuelvan vacíos y fisuras en el propio entorno institucional.

Esta revisión de los diversos actores implicados en la trama escolar debe tener en consideración algunos otros límites en el alcance de los recursos obtenidos por medio de redes de relaciones, los cuales también han sido documentados por las investigaciones mencionadas. Por ejemplo, el tipo de recursos obtenidos por medio del capital social pueden ser fugaces y perderse fácilmente, especialmente si no se promueven por medio de relaciones recíprocas (Lehmann, 2021), lo cual reduce su eficacia de forma temporal y geográfica. Incluso, en ocasiones, genera una situación de dependencia con la adscripción institucional.

Otro de estos límites refiere que, al ser recursos interactivos, los diversos tipos de apoyos requieren ser activados por medio de la iniciativa de los estudiantes. Por lo tanto, ciertas actitudes de aislamiento generalmente documentadas entre estudiantes desfavorecidos pueden representar un escenario que los condene a la inaccesibilidad de estos recursos (Jack, 2019).

Finalmente, el capital social puede ser efectivo cuando se enmarca en prácticas donde la intervención de otras personas significantes o agentes institucionales pueden hacer la diferencia. No obstante, hay un conjunto de desventajas en donde la posibilidad de incidencia es mínima y traspasa las condiciones suscitadas en las aulas, especialmente en escenarios críticos. En ellos, los recursos requieren complementarse con otro tipo de intervenciones y estrategias de afrontamiento que rebasan los escenarios escolares.

En resumen, existe una necesidad apremiante por evitar que el análisis de recursos y estrategias para sortear los obstáculos experimentados por estudiantes desfavorecidos se centre en nociones individualistas relacionadas con la determinación y el valor otorgado. El uso que se haga de la pluralidad de los recursos está enmarcado por los contextos en que se suscitan oportunidades y constreñimientos, razón por la cual es necesario considerar un conjunto de mecanismos que hagan posible analizarlos a la luz de cursos de acción y trayectorias. La discusión quedaría incompleta si no se discuten las implicaciones del uso de dichos recursos para intervenir sobre procesos de acumulación de desventajas sociales, como se realiza en el siguiente acápite.

Cuadro 6. Resumen de estado de la cuestión bajo el modelo de intersección de campos (continuación)		
Elemento que estructura la sección	IES, diseños institucionales y dinámica organizativa	Estrategias de afrontamiento, recurso y compensaciones
Pregunta que orientó la revisión	- ¿Qué condiciones institucionales hicieron posible el arribo a ES? - ¿De qué manera pueden las IES influir en el tipo de trayectorias?	- ¿Qué tipo de recursos y estrategias usaron jóvenes desfavorecidos para hacer frente a escenarios de adversidad? - ¿De qué manera los recursos se constituyeron en estrategias de afrontamiento?

Conocimiento acumulado	- La composición social depende de la IES de referencia. - El mercado educativo tiene lógicas de elección distintas por criterios de clase y ubicación geográfica. - Las culturas organizacionales producen expectativas sobre el comportamiento escolar. - Las familias y estudiantes pueden responder a la lógica diferencial del mercado y usar estrategias de integración propias como adaptación.	- Flexibilidad en el empleo favorece (con riesgos) la incursión escolar. - Eventos de tránsito a la adultez dificultan la permanencia escolar, pero hay formas relacionales de hacerlos compatibles. - Tres grandes temas de transición a la adultez: empleo, construcción de familias (por emparejamiento o tenencia de hijos) y salida del hogar de origen. - Importancia de la familia para obtención de recursos, aun en la escasez (conocimientos y habilidades no escolarizadas).
Áreas potenciales de análisis	- Ni elecciones sin contexto, ni experiencias construidas enteramente por IES. Pero las instituciones delimitan opciones de progresión. - Condiciones institucionales como dimensión relacional. - El efecto de las IES se refleja en decisiones, trayectorias y oportunidades. - Forma en que los estudiantes usan recursos institucionales. - Tres lógicas de influencia institucional en las trayectorias individuales: el lugar ocupado por la IES en el mercado educativo, los reglamentos institucionales y las medidas para promover la equidad.	- Conocimientos no escolarizados para afrontar adversidades escolares. - Distintos tipos de relaciones con influencias: familia, pares, profesores, etc. - Cómo se desdoblan las estrategias de afrontamiento en mecanismos de operación específicos.
Referencias importantes para planteamiento y modelo de análisis	- Decisiones estratégicas sobre IES, trayectoria al interior y transiciones orgánicas. - Planificación de la trayectoria al interior de las IES.	- Rango amplio de mecanismos de afrontamiento: ajuste de expectativas, interpretación de reglas, negociación de desventajas, sentido del derecho, desajuste de clase, capital social, socialización colectiva y efecto de referencia por proximidad, habilidades blandas.
Críticas	- Ausencia de referencias sobre papel de estudiantes en definición de sus propias trayectorias. - Blandeza analítica: varias formas de llamar a la cultura organizacional, sin definir diversos ámbitos de influencia en trayectorias y experiencias escolares. - Perspectiva de intervención de perfiles desfavorecidos que privilegia atención a las formas de déficit, por lo que hay ausencia importancia de formas de agencia.	- Fragmentación sobre mecanismos porque no se proponen marcos analíticos. Usualmente son utilizados de manera nominal y como interpretaciones de carácter descriptivo (con algunas excepciones). - Descripciones empíricas, más que explicaciones teóricas. - Permite equivalencias analíticas entre campos, pero hay cierto grado de inconmensurabilidad por los ámbitos de aplicación (problemas de transferibilidad).

2.5 La quinta incógnita: el núcleo del estado de la cuestión sobre obstáculos y estrategias de afrontamiento

Como se ha mencionado con anterioridad, una parte importante del estudio sobre desigualdad en la ES se enfoca en las brechas de ingreso y egreso a este nivel educativo. Sin embargo, la investigación académica sobre los mecanismos que producen esas tendencias ha sido

fragmentaria. Este subapartado da cuenta de un conjunto de investigaciones que se han planteado una pregunta relativamente similar a la del presente proyecto: qué factores inciden en las estrategias, rutas y trayectorias que emplean estudiantes en condiciones de privación para intervenir frente a la acumulación de desventajas sociales, lo cual permite una discusión sobre el uso empírico de la dialéctica entre agencia y estructura.⁵⁴ Adicionalmente, este acápite sirve de integración de los cuatro subapartados anteriores, pues otorga coherencia a la recuperación de distintos campos de estudio.

Una parte importante de la bibliografía en el campo ofreció explicaciones robustas acerca de los diversos tipos de dificultades que enfrentan las poblaciones de estudiantes carenciados (Silva y Rodríguez, 2012; De Garay et al., 2017; Villa et al., 2017). Estos hallazgos se fundamentan principalmente en esquemas teóricos que enfatizan las barreras estructurales sobre el acceso a la ES. Sin embargo, hay un conjunto de investigaciones que plantean preguntas acerca de los mecanismos a nivel mesosocial y microsocial que producen esos patrones de escolaridad por grupos poblacionales.

Diego Gambetta (1996) introdujo la discusión al señalar que las explicaciones sobre la distribución de la escolaridad provenía del énfasis en las restricciones sobre el comportamiento educativo, sin atender directamente las formas del propio comportamiento.⁵⁵ A través de esta crítica, se pregunta en qué medida el comportamiento educativo se explica por los cursos de acción intencionales o, por el contrario, por las fuerzas que minimizan el alcance de tales decisiones.

Las conclusiones a las que arriba señalan simultáneamente la fortaleza de las restricciones y la importancia de las preferencias en los procesos de decisión en el ámbito educativo. De acuerdo con su análisis, las desigualdades educativas son el resultado de tres procesos: lo que las personas pueden hacer (alternativas), lo que quieren hacer (preferencias) y las condiciones que le dan

⁵⁴ Los criterios para seleccionar las investigaciones en este subapartado fueron los cuatro siguientes: a) son investigaciones que analizan estrategias de afrontamiento de desventajas sociales; b) ponen atención a procesos de toma de decisión en escenarios en donde privaciones provenientes del origen social imponen restricciones; c) dan cuenta del uso de recursos compensatorios en escenarios académicos donde se experimentan desventajas por alguna forma de privación en el origen social; y d) se centran en reconstruir rutas e itinerarios de actores en situaciones de privación que de alguna manera incluya el tema de educación universitaria.

⁵⁵ Según el planteamiento de Gambetta (1996), hay tres conjuntos de teorías que buscan explicar el comportamiento educativo: un punto de vista estructural que enfatiza la fortaleza de las restricciones objetivas, otro enfoque estructural que enfatiza los efectos inconscientes que empujan las acciones humanas (especialmente a través de normas interiorizadas), y una visión que privilegia las acciones de los agentes, que no sólo son intencionales, sino capaces de actuar de acuerdo con sus preferencias y reflexiones.

forma tanto a sus intenciones como a sus preferencias (espacios institucionales, reglas y contextos, las cuales en conjunto actúan como restricciones).

Frente a la perspectiva hegemónica que argüía la latencia de las limitantes, Gambetta anticipó dos matices. Por un lado, que las restricciones operan principalmente reduciendo el número de opciones elegibles y, por otro lado, que las barreras crean efectos de agregación que impiden ciertas trayectorias. En ambas, los sujetos no se ven empujados mecánicamente; rigen su comportamiento considerando las restricciones, anticipándose a estos escenarios y ajustando sus expectativas a las opciones disponibles.⁵⁶

Aunque Gambetta ofrece una perspectiva disruptiva sobre la agencia, es de cierta manera indeterminada. Si bien reconoce que las teorías estructuralistas son inadecuadas para dar explicaciones a nivel de comportamientos agenciales, la naturaleza de los datos que utiliza para su investigación, por medio de bases de datos, le impide realizar grandes avances sobre el particular.

Una versión más refinada del concepto de agencia humana para explicar decisiones y trayectorias es la recuperada por Minor Mora y Orlandina de Oliveira (2014a) en un estudio que analiza las trayectorias vitales de jóvenes provenientes de contextos marcados por las privaciones económicas. Los autores utilizan una muestra intencional de jóvenes para reconstruir rutas de ruptura y reproducción de desventajas heredadas en distintas ciudades mexicanas.

La agencia humana es introducida al análisis a través del principio que pertenece al enfoque de curso de vida, el cual hace alusión a la capacidad de los individuos para construir y priorizar sus cursos de acción de acuerdo con preferencias y elecciones. Sin embargo, los autores incluyen un rasgo distintivo: el concepto de agencia acotada, retomado de Karen Evans (2002). Frente a las expectativas y planes que pueden llevar a cabo los agentes, se reconoce el carácter limitado de sus opciones.

⁵⁶ Hay un conjunto de apuntes relevantes de esta interrelación: las constricciones económicas son de mayor relevancia para la continuación de la escuela que los recursos culturales, las reglas del sistema educativo para la continuación escolar imponen una serie de rutas normativas, los recursos culturales no son indicadores de la continuación de estudio, sino una influencia sutil en aspiraciones y preferencias familiares y, principalmente, que la probabilidad de éxito depende en gran medida de *señales construidas*, como la percepción de eficacia debido a su desempeño escolar anterior, la idea de gratificación económica que obtendrá por la vía educativa y la valoración que realiza de su futuro (Gambetta, 1996).

De esta manera, los autores reconocen el papel dual de las estructuras: por un lado, como recursos habilitantes y, por otro, como imposición de límites a la acción individual. Para decirlo de otra manera, las dos perspectivas teóricas elaboradas por Gambetta figuran dentro de un mismo concepto en el modelo de análisis de Minor Mora y Orlandina de Oliveira (habilitación y constreñimiento por medio de la agencia acotada).⁵⁷

La agenda de investigación de Mora y Oliveira (2012; 2014a; 2014b; 2022) da cuenta de manera constante sobre la importancia de la escolaridad como uno de los activos más importantes para la superación de desventajas sociales, pero también como una forma de reproducción social de los privilegios, según sea el sector social de referencia y el tipo de estrategias empleadas para su proyecto. Y, a la vez, los autores señalan un conjunto de factores de riesgo que puede hacer que la trayectoria no alcance los rendimientos esperados: la familia de origen, la fuente de empleo de donde proviene su sostén económico, la carrera elegida y el origen étnico (Mora y Oliveira, 2022).

Esta tensión en la investigación (entre capacidad de agencia y estructuras que delimitan la acción), que se propone por medio de mecanismos explicativos, fue motor para el desarrollo de investigaciones en torno a procesos de estrategia de afrontamiento de desventajas sociales. En los planteamientos de Mora y Oliveira (2022), por ejemplo, hay cinco condiciones que permiten esta ruta de superación de las desventajas: un clima escolar que valora positivamente la educación formal, la posibilidad de movilización de recursos, la capacidad desarrollada para afrontar adversidades, los planes de mejora futura basados en la trayectoria educativa y la forma de agencia proactiva para enfrentar las limitantes. Si bien no son explicitados como mecanismos teóricamente orientados, en su funcionamiento funcionan como elementos que explican procesos sobre cómo sucedieron los casos de superación de desventajas heredadas.

⁵⁷ En sus resultados, los autores anticipan tres tipos de rutas transitadas por los jóvenes de su muestra: una posible ruta de superación, una ruta de reproducción de desventajas y una ruta de riesgo de exclusión. Debido al interés de esta investigación, resaltan los principales mecanismos que permiten con cierta probabilidad la superación de desventajas heredadas: la promesa por medio de la ruta escolar (por formación técnica o universitaria) y el trabajo asalariado. A pesar de sus posibles resultados positivos, los autores enfatizan que el proceso de tránsito hasta la culminación de la formación escolar es precario, de la misma manera que señalan que juegan un papel relevante la institución, la carrera y el campo profesional al que decidan insertarse para los resultados de su trayectoria. Además, los autores señalan tres condiciones para la superación de las desventajas heredadas: una decisión estratégica familiar que le dé valor a la continuación de estudios, apoyos complementarios de otras instituciones (por ejemplo, de programas gubernamentales) y aspiraciones educativas fuertes que den soporte a la precariedad del tránsito (Mora y Oliveira, 2022).

Otro caso ejemplar de la tensión entre agencia y estructura social es el estudio de Annette Lareau (2015), quien hace referencia a las estrategias que usan personas con orígenes carenciados para navegar las instituciones sociales. Recurriendo a los contactos con los que había escrito su libro sobre crianza diferencial en función de las diversas clases sociales (2003), la autora da cuenta de tres mecanismos estratégicos que diferencian a las personas desfavorecidas de sus contrapartes en la clase media: entender las reglas del juego institucional, ser capaces de pedir ayuda (por ejemplo, hacia guías culturales en procesos de movilidad social ascendente) y tener la capacidad de resolver problemas haciendo que las instituciones se adapten a sus propias necesidades.

Su propuesta plantea cómo los conocimientos culturales de los entornos familiares (información, habilidades, familiaridad con ciertos procesos sociales) tienen repercusiones en la forma en que enfrentan sus desventajas. El estudio llega a la conclusión de que estos mecanismos dan cuenta de ventajas acumulativas, las cuales producen familiaridad y facilidad⁵⁸ en lugares regidos por reglas culturales, como las instituciones universitarias.

Pero conocer las reglas institucionales da cuenta de un fenómeno distinto a saber cómo cambiarlas a su favor en momentos estratégicos, aun cuando sea de forma parcial. Esta es la preocupación del estudio de Mary Scherer (2022), quien compara estrategias académicas de negociación para influir en los estándares institucionales. Para ello, realiza un estudio cualitativo en el que analiza procesos de microinteracción en dos escenarios: negociar las notas de evaluación y solicitar extensiones de tiempo para entrega de tareas.

El estudio llega a dos conclusiones relevantes. En primer lugar, que la capacidad de intervención sobre condiciones escolares refleja el sentido de derecho ejercido por los estudiantes, algo que se desarrolla tanto con adaptaciones a la organización institucional, como por la percepción de merecimiento reconocida por los propios estudiantes. Y, por otro lado, que las características organizacionales de las instituciones bloquean o propician escenarios para movilizar ventajas y enfrentar desventajas, por lo que su eficacia depende de las características de la institución.

⁵⁸ La referencia al uso de experiencias previas y conocimiento cultural implícito para dar cuenta de la facilidad de integración (*easy*) es una idea presente en distintas investigaciones que comparan experiencias de clase; así lo hace ver, por ejemplo, su uso como categoría de análisis en el estudio de Shamus Khan (2011) y Anthony Jack (2019). Sin embargo, los estudios de Jack discuten que no son habilidades exclusivas de clases potentadas, por lo que se pregunta de qué manera podrían adquirirlas estudiantes desfavorecidos, lo que da lugar al análisis de entornos escolares previos a la universidad.

Otra forma de estudiar la dialéctica entre agencia y estructura es la investigación de Anthony A. Jack (2019), quien da cuenta de la experiencia universitaria diferencial de dos perfiles de estudiantes desfavorecidos, a quienes denomina pobres privilegiados (*privileged poor*, los cuales cursaron la educación media superior en escuelas de élite a través de un programa de captación de talentos en Estados Unidos) y los doblemente desfavorecidos (*double disadvantage*, quienes son estudiantes de bajos ingresos que desarrollaron su bachillerato en escuelas locales y comunitarias de baja calidad).⁵⁹

Esta clasificación, que toma de base el criterio de las instituciones escolares, tiene el propósito de mostrar cómo la exposición a la cultura escolar de élite en fases educativas previas a la universitaria genera dividendos en la integración académica de los estudiantes en la universidad, en el aprovechamiento de los recursos institucionales (relaciones con profesores, uso de los servicios escolares extraacadémicos, entre otros) y, en su conjunto, en el tipo de experiencias que enfrentan en la ES. Con todo ello, realiza una crítica a la importancia casi omnipotente que los estudios adjudican a la familia de origen para transmitir saberes y habilidades para navegar la ES. Lo que Jack propone es que existen mecanismos de conocimiento cultural promovidos al interior de las instituciones escolares que permiten adaptaciones ventajosas a entornos universitarios incluso cuando los factores de exposición familiar a la cultura escolar fueron limitados.⁶⁰

En conjunto, las investigaciones señaladas muestran la importancia de identificar como instancias independientes y complementarias a las estructuras sociales y las formas de agencia, en donde su dialéctica toma relevancia en función de los procesos de constreñimiento y habilitación. Por ello, la recuperación de la noción de agencia acotada ofrece un margen importante para explicar cómo los jóvenes y sus familias actúan frente a las diversas

⁵⁹ Los dos grupos descritos son similares en sus características básicas para el estudio reportado en esta tesis: presentan dificultades económicas pronunciadas, condiciones de inestabilidad familiar, escasos recursos económicos y conocimiento limitado sobre lo relativo a la universidad.

⁶⁰ El estudio discute con la hipótesis que sostiene que el nivel de compromiso mostrado por los estudiantes de origen carenciado es a tal grado menor que dificulta la generación de lazos de apoyo institucional, produce interacciones complicadas e incómodas dentro de la institución e inhibe la capacidad de negociación de los estudiantes. Jack demuestra que una parte del estudiantado con orígenes privativos no encaja con esta hipótesis. Los estudiantes pobres privilegiados demostraron familiaridad tanto con el desarrollo de sus cursos, como con las formas de interacción con sus compañeros; caso contrario de los doblemente desfavorecidos, para quienes el desconocimiento de la cultura escolar se presentó en una forma de desajuste y de choque cultural, como aislamiento frente a sus compañeros, dificultades para pedir ayuda, deficiencias en sus desempeños académicos, problemas para establecer relaciones con sus profesores que significaran acompañamiento, por mencionar algunos (Jack, 2014; 2016; 2019).

constricciones provenientes de las estructuras del mercado de trabajo y de las oportunidades de desarrollo vital geográficamente situadas.

De la misma manera, la revisión muestra que formas de desventaja y formas de agencia pueden derivarse por medio de mecanismos específicos para su operación, lo que permite no sólo describir fenómenos específicos, sino articularlos como parte de un mismo marco interpretativo. En conjunto, la revisión ofrece elementos para la construcción del modelo de análisis, así como de la operalización de la acumulación de desventajas y estrategias de afrontamiento.

A pesar de los aportes de esta revisión, existe una serie de controversias en la bibliografía presentada que muestran los límites de esta perspectiva. Una de ellas es el significado que se otorga al tipo de intervenciones para el proyecto de equidad que las universidades fomentan. Para Jack (2019), acceso no es sinónimo de inclusión, por lo que muestra cómo la lógica institucional refuerza la incapacidad de negociación de desventajas sociales cuando se fomentan institucionalmente prácticas con una base de discriminación velada, como programas de trabajo servil en el campus para estudiantes provenientes de minorías o acceso diferencial a los servicios universitarios.

Para Leyton, Vázquez y Fuenzalida (2002), la intervención institucional es de mayor relevancia para la adaptación de estudiantes provenientes de contextos vulnerables, toda vez que son los programas institucionales los que fomentan las relaciones con autoridades, programas de acompañamiento y atención específica a las problemáticas de inadaptación. Estos planteamientos están en sintonía con lo señalado por Ezcurra (2011), quien hace referencia a los programas de integración promovidos desde la estructura curricular y las comunidades de aprendizaje. Estos fenómenos sobrepasan la capacidad de análisis de esta investigación, debido a que apuntan a la evaluación específica de los programas institucionales y el funcionamiento de las estructuras escolares, por lo que son un apunte relevante para una futura agenda de investigación.

Finalmente, existe también en estas investigaciones un llamado de atención para no considerar los casos retratados como ejemplos exitosos de superación de desventajas. Diversos autores señalan la importancia de evitar interpretaciones que sobredimensionen las capacidades de afrontamiento en escenarios estructuralmente adversos, ya que fue ampliamente documentada la fuerza de las restricciones estructurales en el bienestar y la vida de las personas con orígenes

de extracción popular. Por tal motivo, estos casos deben ser contextualizados de acuerdo con su frecuencia relativa en los patrones de ocurrencia.

Uno de estos llamados lo hace Lareau (2015), quien invita a dar importancia a los errores en las trayectorias educativas, así como a los casos que pueden denominarse *casi-fracasos*. Así lo hace también Jack (2019), al mencionar que los pobres privilegiados no están exentos de presentar los problemas derivados de la pobreza, a pesar de sus habilidades adquiridas para gestionarlas. Gambetta (1996) señala la sensibilidad que tienen las familias de escasos recursos frente a fracasos escolares tempranos y las afectaciones que generan en la percepción que tienen de sus capacidades. En conjunto, son un llamado de atención para no sobredimensionar la capacidad de resiliencia de los casos aquí analizados.

En el mismo sentido se dirigen Mora y De Oliveira (2022), quienes exponen una ruta en donde prima un espiral de desventajas. Según su análisis, a pesar de las expectativas y los esfuerzos individuales, la dificultad de superación conduce en no pocas ocasiones a senderos de exclusión y reproducción intergeneracional de desventajas sociales. Este señalamiento es patente incluso para la ruta de la escolarización a nivel superior, ya que en ciertas ocasiones la escolaridad no es condición suficiente para la superación de desventajas, especialmente cuando no aseguran integraciones favorables al mercado de trabajo.

Estos señalamientos remarcan la diferencia entre las oportunidades que las diversas universidades ofrecen para que este perfil ingrese a la ES y las posibilidades reales de respuesta que tienen frente a sus adversidades. Además, no sobra mencionar que los argumentos expuestos no son automáticamente extensibles a las experiencias post universitarias, ya que esta etapa vital no es retomada para la realización de la investigación y, por lo tanto, no se integran investigaciones sobre el particular.

2.6 Conclusiones del capítulo

El objetivo del capítulo fue la presentación del estado del arte, para el cual se utilizó el modelo de intersección de campos de investigación. Bajo esta lógica, se plantearon lecturas estratégicamente seleccionadas de cinco grandes cuerpos temáticos, mismos que tuvieron objetivos de revisión específicos.

Una ventaja de este modelo de estado del arte es que permite hacer un balance de los conocimientos en distintos campos de investigación enfocados en una población en específico,

razón por la cual permite extender planteamientos de ámbitos diversos para hacerlos confluir a partir de una preocupación subyacente. Para el caso de esta investigación, se buscó nutrir la discusión expuesta en el último subapartado referente al núcleo del estado de la cuestión, el cual da cuenta de la naturaleza de la relación entre la agencia acotada y la estructura social, resaltando el caso analítico de procesos de gestión de las desventajas acumuladas para estudiantes con privaciones sociales acentuadas.

De los distintos cuerpos bibliográficos se extrajeron los principales argumentos con miras a recopilar el conocimiento acumulado, el uso de categorías de análisis y una serie de críticas en torno al subcampo específico (véase Cuadro 7 y 8), los cuales son útiles para el planteamiento del problema, la apuesta explicativa y el análisis de los casos. Si bien es notable un aumento de las publicaciones que retratan a los jóvenes con orígenes vulnerables como actores centrales en las discusiones sobre desigualdad educativa, también hay vacíos de conocimiento que abren una senda para su indagación empírica.

La primera conclusión de este apartado es que la investigación sobre jóvenes de extracción popular en contextos universitarios y sus desventajas acumuladas es amplia, diversa y fragmentaria. La investigación sobre este perfil social sentó las bases sobre una serie de obstáculos que enfrentan de manera sistemática cuando buscan tener formación profesional. Por ejemplo, se documentaron tres grandes procesos que forman parte del contexto de análisis: la participación minoritaria de estudiantes no tradicionales en circuitos universitarios, la concentración de éstos en instituciones con medidas de equidad y, principalmente, una serie de desventajas persistentes que les empujan a tener desempeños mermados y abandonos escolares prematuros. Con estos planteamientos, se contextualiza el conocimiento sobre este perfil estudiantil en México.

Una segunda conclusión es que el estudio sobre el abandono parte de una serie de supuestos con potencial para ser explorados empíricamente: una relación causal directa entre los listados de motivos de abandono y decisiones que se reducen al momento de la renuncia. Sin embargo, las críticas hechas desde la perspectiva de la retención de estudiantes y la permanencia escolar dan lugar a nuevas discusiones que permiten enmarcar un enfoque de investigación alternativo. Por un lado, se pone en duda el supuesto de la normatividad y del perfil estudiantil, pero por otro se piensa en el fenómeno como un proceso que sucede a lo largo del tiempo. De esta

manera, es posible diferenciar analíticamente tipos de obstáculos, fuentes de riesgo y factores de protección frente al riesgo de abandono en la trayectoria escolar.

Una tercera conclusión es que la investigación en el campo ha dado un lugar central y prioritario a las instituciones para responder al cuestionamiento de cómo las personas desfavorecidas socioeconómicamente llegan y permanecen en la universidad hasta el final de su formación profesional. Y, para hacerlo, la literatura destaca tres grandes lógicas, las cuales pueden delinear los límites y las oportunidades escolares:

1) La lógica de los mercados educativos y la posición institucional ocupada frente a otras IES (que se ha denominado de distintas maneras como estratificación institucional, desigualdad horizontal, diversificación institucional) es un proceso que influye en el proceso de ingreso, valoración y delimitación de oportunidades. Por otro lado, 2) la lógica interna de las instituciones construye una serie de reglas y preceptos a través de los cuales los estudiantes navegan las IES. De la misma manera, 3) la lógica de promoción de la equidad permite observar los esfuerzos institucionales para retener y ofrecer opciones de recurso compensatorios a estudiantes carenciados.

Las tres lógicas son complementarias para delimitar las opciones y oportunidades de escolaridad de los estudiantes, pero también imprimen presiones y delimitan las posibilidades elegidas tanto de IES como de tipos de trayectorias y experiencias en su interior. El cambio de un fenómeno de carácter sincrónico, como el abandono, a un fenómeno diacrónico, como el proceso de permanencia, da espacio para analizar las distintas lógicas que permiten la progresión escolar.

Finalmente, una cuarta conclusión parcial del capítulo es que gran parte de los esfuerzos por explicar la progresión escolar se ha fijado en factores primarios de prácticas escolares, lo que ha dejado de lado una amplia bibliografía sobre factores de incidencia en trayectorias sociales de jóvenes con desventajas heredadas. Por medio de equivalencias analíticas, es posible tender puentes entre campos de investigación diversos y complementarios, hecho que nos permite hablar de estrategias y recursos que este sector social utiliza para alcanzar proyectos personales y afrontar las adversidades, a su vez que se da cuenta del lugar ocupado por la escolaridad universitaria.

Capítulo 3. Estrategia metodológica y decisiones de orden analítico. Abrir la caja negra de la investigación

En este apartado se propone la descripción pormenorizada de la perspectiva de análisis, las razones detrás del diseño de investigación y las cuestiones metodológicas. Para ello, el capítulo se divide en tres grandes secciones. La primera trata de los fundamentos epistemológicos que subyacen al objeto de estudio, por lo que describe el enfoque de investigación que integra elementos de la perspectiva de acumulación de desventajas sociales y del enfoque del curso de vida.

En un segundo momento, se ofrecen los detalles de la estrategia metodológica, en la cual se explicitan la estrategia de selección de las IES. Además, se ahonda en las razones que motivaron la elección de la carrera bajo estudio y se ofrece una descripción de las estrategias de recolección de información de acuerdo con las distintas etapas del estudio, haciendo referencia las características de las fuentes de información.

La última parte del capítulo muestra la ejecución operativa de la investigación. En ella se narra cómo procedió el ingreso al trabajo de campo, las dificultades suscitadas y la forma en que se resolvieron. Asimismo, se explicita la manera en que se operacionalizó el cuestionario elaborado para la construcción preliminar de dimensiones de desventajas, que a su vez fungió como materia para la toma de decisiones sobre la muestra de entrevistas. Finalmente, se cierra el capítulo con la descripción detallada del procesamiento de la información y las decisiones que se tomaron en torno a la presentación de los resultados, lo cual reúne lo relativo a la construcción tipológica y sus derivados.

Es necesario recordar que la presente investigación se propone analizar trayectorias sociales de estudiantes desfavorecidos en tres IES distintas, que son espacios que condicionan las rutas y recursos a partir de sus estructuras institucionales. Se busca resaltar el proceso de toma de decisiones y estrategias de afrontamiento de sus desventajas, las cuales se presentan en forma de obstáculos de diversos tipos, y que fueron condensados en el modelo de análisis. Por lo tanto, la unidad de análisis de esta investigación son los procesos de acumulación de desventajas y su respectivo afrontamiento para lograr la permanencia en la ES, por lo que se usa como unidad de registro a los individuos.

3.1 Fundamentos epistemológicos del problema de investigación

3.1.1 La acumulación de desventajas sociales y el enfoque del curso de vida. Consideraciones sobre el enfoque de investigación

El objeto de estudio de esta investigación hace referencia a la relación que existe entre las barreras y dificultades derivadas de características del origen social, por la carencia de recursos económicos, con la manera en que los estudiantes intervienen para aminorar sus efectos perniciosos, con miras a culminar sus estudios universitarios. Por tanto, este binomio teórico está constituido por la forma en que se enlazan obstáculos y afrontamientos en diversos momentos del curso vital de los estudiantes. Para dar cuenta de una perspectiva que integre ambos elementos es necesario justificar principios de dos enfoques complementarios: el enfoque de acumulación de desventajas sociales y el enfoque del curso de vida.

Existe consenso sobre la proveniencia del enfoque de la acumulación de desventajas en la investigación de Robert Merton sobre el proceso diferencial de asignación de recompensas en el campo científico, explicado a través del *Efecto Mateo*. El autor da cuenta de cómo una condición original de diferencia, la cual justifica la distribución desigual de determinados recursos, puede llevar a ciclos de recompensas que redundan en el factor diferencial original. Este proceso amplifica y refuerza los factores de desigualdad, por lo cual permite acumular ventajas sociales relativas en detrimento del peor posicionado (Merton, 1968).

Si bien la preocupación de Merton era dar cuenta de la acumulación de ventajas como un mecanismo de desigualdad, la perspectiva sobre la exclusión social ha puesto énfasis en su contraparte: en la acumulación de desventajas, una manera de mostrar patrones desfavorables que no son independientes o azarosos, sino que están vinculados con procesos de privación de recursos que tienen carácter estructural (Saraví, 2005).⁶¹ A partir de este planteamiento, se han desarrollado muchas variantes del enfoque en diversos campos disciplinarios de las ciencias sociales. Hay varios elementos para delinear el enfoque que aquí se retoma: la perspectiva biográfica de acumulación de desventajas (DiPrete y Eirich, 2006).

⁶¹ La perspectiva de exclusión social que prima en las investigaciones latinoamericanas pone énfasis en el debilitamiento de los lazos de integración social y el desmantelamiento de diversos derechos sociales, las cuales coinciden en señalar como causa el deterioro de los mercados del trabajo. Saraví (2005) hace un recorrido sobre estos planteamientos, usando como base el debilitamiento de los lazos que mantienen la conexión entre individuos y sociedad: pobreza generalizada, desempleo y precarización laboral, lo cual genera subdesarrollo de ciudadanía. Estas cuestiones sostienen mecanismos estructurales que afectan las oportunidades de vida de la población. Es por ello que este enfoque ha sido recurrente para el análisis de situaciones que vinculan pobreza, privación y desigualdad.

En primer lugar, el enfoque resalta el carácter estructural-institucional de asignación diferencial de los recursos. En ese sentido, una estructura de ordenación (un sistema de reglas) opera para llevar a cabo este procedimiento, haciendo que la asignación dependa de la ubicación que las personas tienen en la escala de estratificación social y la historia que deviene de tal arreglo. Por tanto, permite explicaciones que muestran el interjuego entre estructura social y la distribución de los recursos (oportunidades, medios de producción, ingresos) (Dannefer, 1987).⁶²

En segundo lugar, la perspectiva resalta el carácter persistente en el funcionamiento de la acumulación de desventajas sociales: inicia con un factor desencadenante que es capaz de generar cadenas sucesivas de desventajas, tanto directas como indirectas (Saraví, 2020). Y aunque el factor desencadenante es una propiedad estructural, tiene una importancia central para la explicación de los destinos individuales, porque se cuestiona la naturaleza y la fuente de diferencias al interior de una cohorte poblacional a partir de la distribución desigual de recursos y oportunidades (Dannefer, 2003). Estos mecanismos de acumulación se refuerzan y retroalimentan, lo que va generando espirales que envuelven a individuos y familias, así como a grupos y comunidades.

En tercer lugar, las cadenas de desventaja pueden conducir al deterioro progresivo de la situación en personas y grupos, hecho que crea rutas que apuntan a la exclusión social: precariedad, pobreza, aislamiento, déficit en condición de ciudadanía por acceso a derechos, por mencionar algunas características (Mora y Oliveira, 2022). De ahí la importancia de mostrar la interacción entre los patrones de ocurrencia, el peso diferencial de las condiciones de origen social y la constitución de constelaciones de desventajas. Y, especialmente, evidenciar la manera en que estos patrones tienen consecuencias a nivel institucional, las cuales operan como fuerzas de estratificación (Tilly, 2000).

En conjunto, la perspectiva biográfica de la acumulación de desventajas permite observar la forma en que interactúan y se corresponden tres niveles de análisis. Por un lado, parte de la importancia de la distribución desigual de los recursos y oportunidades como principios de ordenación en la escala de estratificación (nivel estructural); la distribución tiene importancia

⁶² Esta es una reivindicación a la perspectiva de la ventaja acumulativa ya que ésta no especifica el peso relativo de las capacidades, la ubicación social y los recursos, como tampoco lo hace de las interrelaciones entre estos elementos (Dannefer, 2003). Esta cuestión impidió desarrollar un marco explicativo sobre los procesos subyacentes de la interacción entre ubicación en la escala de estratificación y las consecuencias implicadas para el curso de vida, un hueco que ha intentado cubrir el enfoque de la acumulación de desventajas.

para analizar sus consecuencias en procesos de escolarización y efectos en la organización familiar (nivel institucional); los procesos anteriores repercuten en las trayectorias vitales (nivel microsocial), en donde pueden observarse las consecuencias a largo plazo de la adversidad y la privación (Dannefer, 1987; Schafer et al., 2011).

Por tanto, la acumulación de desventajas es una perspectiva que considera la temporalidad de los eventos y la progresión del curso de vida, rasgos que remiten a condiciones y acontecimientos de periodos anteriores. Esta perspectiva ha sido utilizada, por ejemplo, en lo relativo a la transición a la adultez y rutas hacia la exclusión (Saraví 2009a; 2015; Mora y Oliveira, 2014b), y se distingue de otras perspectivas teóricas por señalar los patrones desfavorables como producto de trayectorias sociales y con respecto de su relación con núcleos domésticos y comunitarios.

En lo relativo al nivel de análisis, en la presente investigación se observa el proceso de acumulación de desventajas a nivel microsocial, por lo que tiene su soporte en la observación de trayectorias vitales, sin ignorar la importancia de la historicidad de los contextos y espacios institucionales. Esta aclaración es relevante para recordar que se comparan trayectorias individuales, por lo que aquí no atañe hacer comparaciones entre IES. Por todo lo anterior, la perspectiva de acumulación de desventajas tiene centralidad en el desarrollo de esta investigación por el carácter procesual de sus planteamientos.

Sin embargo, hay tres motivos que vuelven pertinente el uso del enfoque de curso de vida de forma complementaria para observar el objeto de estudio.⁶³ En primer lugar, porque pone en el centro de sus indagaciones al sujeto, específicamente su progresión a través de la edad en diferentes ámbitos de la vida social. Las consideraciones del tiempo en el curso vital son equiparables a las consideraciones realizadas por el enfoque de acumulación de desventajas.

Otro motivo radica en que el curso de vida no retoma la historia personal por su unicidad; antes bien, a la par del curso vital, se recupera la importancia de la historia social y de las estructuras en que dicho curso se solapa, que en este caso son las estructuras de las universidades y la

⁶³ Hay algunas precisiones necesarias para el uso de este enfoque. En primer lugar, a pesar de tener relación con los relatos biográficos, no se reconstruyen por sí mismas biografías. En segundo lugar, y en el mismo sentido que el punto anterior, aunque la fuente de reconstrucción son las narrativas, no son por sí mismas las unidades de análisis. Importa enmarcar, como antes fue mencionado, que la unidad de análisis radica en los procesos sociales relevantes: la acumulación de desventajas y las estrategias de afrontamiento. A través de la recopilación de información por medio de entrevistas biográficamente orientadas, se construyen trayectorias sociales, las cuales funcionan como herramientas de ordenación y análisis de información.

organización familiar, mismas que sirven de contexto de análisis. De tal manera, es posible observar el interjuego entre a) habilitaciones y restricciones estructurales, con b) los procesos electivos de los individuos (Archer, 2007).

Finalmente, el curso de vida implica el reconocimiento de patrones que llevan a un desenlace. El más importante se desarrolla por medio de la *trayectoria*, entendida como “la visión a largo plazo del enfoque del curso de vida y se puede definir por [...] el movimiento a lo largo de la estructura de edad” (Blanco, 2011: 12), por lo que integra influencia de los distintos niveles y se relaciona con distintos dominios a los que el individuo pertenece (Elder, 1994). Esta definición involucra la concatenación de varios dominios de la realidad, instituciones y redes a las que los actores permanecen interconectados, lo que ofrece una perspectiva dinámica de los resultados a lo largo de la vida.⁶⁴

Blanco (2011) propone cinco principios constitutivos del enfoque. Para completar los preceptos analíticos requeridos para esta investigación, se agrega uno más:

Cuadro 7. Principios del enfoque de curso de vida	
El principio de desarrollo a lo largo del tiempo	Considera la necesidad de estudiar fenómenos en el transcurso del tiempo, en plazos prolongados y como un proceso social. Se basa en que, para comprender un momento determinado, es necesario conocer aquellas etapas y estructuras que le han precedido.
El principio de tiempo y lugar	Hace referencia a la importancia del contexto específico, y especialmente a la forma en que los contextos están imbricados en tiempos históricos y lugares geográficos para dar cuenta de procesos sociales.
Momento de vida (<i>timing</i>)	Refiere al momento en que un fenómeno sucede en la vida de un individuo, ya que tendrá efectos diferenciales de acuerdo con la etapa vital en que se experimente.
Vidas interconectadas (<i>linking lives</i>)	Es el principio de interdependencia con vínculos sociales; alude a los grupos de referencia, a las familias y los miembros de diversas instituciones. Este principio cobra relevancia porque no se considera al individuo de forma aislada, sino que sus resultados están emparentados con aquellas personas con quienes se asocia y convive.

⁶⁴ Cabe mencionar que el uso de trayectorias se ha extendido en el análisis educativo, en donde el trazado de recorridos se analiza a partir del proyecto académico en particular (López, 2015; De Garay et al., 2017). Sin embargo, un documento que hace una evaluación del uso de trayectorias sobre el tema educativo en México ha encontrado cuatro debilidades fundamentales: se usan datos secundarios que fueron contruidos con propósitos distintos a la creación de trayectorias, se carece de datos de tipo longitudinal, suele enfocarse sólo en el ámbito educativo e ignorar otras estructuras importantes y, principalmente, requiere de un arsenal metodológico de carácter mixto para integrar una perspectiva multidimensional a los problemas educativos (López y Rodríguez, 2020). Estos criterios han sido considerados para el diseño de la presente investigación.

Principio de agencia	Considera la capacidad de los individuos para construir sus propios cursos de acción, deliberar sus opciones y privilegiar sus preferencias. Evidentemente, no sucede a través de una forma de libertad irrestricta; supone limitaciones históricas y contextuales.
Puntos de quiebre o momentos de inflexión (<i>Turning points</i>)	Se trata de aquellos momentos en que se suscita un cambio vertiginoso en una trayectoria, de tal manera que permite observar un antes y un después del suceso de este fenómeno. Suele estar asociado con eventos disruptivos, que pueden tener consecuencias positivas o negativas, pero siempre en forma de un cambio de las condiciones.

Fuente: Elaboración propia con base en Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5–31.

Trabajar con las trayectorias vitales de los estudiantes bajo la perspectiva de acumulación de desventajas sociales (es decir, la convergencia de los dos enfoques expuestos) permite considerar y asumir cuatro principios metodológicos:

1. El origen social representa un punto de partida en el análisis, pero los recursos y oportunidades que se derivan de él se tejen a lo largo de la vida, por lo que se favorece una visión procesual del problema de investigación. Las mismas características de origen social puede tener distintos caminos para un mismo resultado, o bien diversos caminos y diferentes resultados (principio de no determinación);
2. La elección de un proyecto universitario atañe a otras esferas de su vida privada y familiar, complementarias a lo estrictamente académico. Además, la naturaleza de la decisión sobre la educación, así como sus pormenores, no recae exclusivamente en el estudiante; la capacidad de elección tiene influencias y restricciones contextuales y familiares, por lo que se vuelve relevante una perspectiva relacional (principio de vidas interrelacionadas);
3. Las condiciones, recursos y oportunidades se presentan y articulan a lo largo del curso de vida y sólo tienen sentido a la luz de la propia trayectoria, suscitada por rutas y decisiones. Las trayectorias vitales permiten observar patrones de acumulación de desventajas, por lo que su particularidad no es lo estrictamente relevante, sino la forma en que articulan patrones de desigualdad (principio de acumulación de desventajas);
4. Aun en situaciones de privación y frente a restricciones impuestas por sus condiciones de vida, existe la posibilidad de que las personas aspiren a la ES, creen estrategias y decidan sobre sus vidas (principio de agencia acotada).

3.2 Estrategia metodológica

3.2.1 Los casos de estudio: sujetos del muestreo teórico y selección de IES

Los estudiantes se seleccionaron bajo la lógica de los casos más similares por su origen social, con distintos resultados (en este caso, con distintas condiciones estructurantes de las trayectorias), estrategia que tiene como fin generar diseños de investigación enfocados en aumentar la varianza de los factores de interés (Gerring y Seawright, 2007). El muestreo teórico consideró un conjunto de condiciones relevantes que permitieran la construcción intencional de una muestra, como se detalla a continuación.

Los sujetos de estudio son estudiantes con ingresos familiares iguales o menores a los dos salarios mínimos mensuales, con algunas excepciones consideradas por el número de miembros económicamente activos en la familia, o bien, porque durante la trayectoria educativa experimentaron escasez económica, aun cuando luego mejoraron su situación. Asimismo, se tomó en cuenta que los padres de los estudiantes tuvieran ocupaciones en las categorías de empleados subordinados, cuentapropistas, trabajadores itinerantes o dedicación al hogar. De la misma manera, se consideraron tres tipos de resultados educativos: a) progresión hasta las últimas instancias universitarias (el último año escolar); y la interrupción de sus estudios, b) tanto en forma temporal que implica reincorporación, c) como en su versión definitiva.⁶⁵

A pesar de que el objeto de estudio enfatiza los procesos de gestión de desventajas para ingresar y culminar los estudios superiores, no es posible trabajar sólo con perfiles que hubiesen logrado exitosamente su progresión académica. Elegir los casos por la variable dependiente o, para decirlo de otra manera, elegir los casos positivos, introducía un sesgo de selección que anticipaba el resultado, lo que aumentaba la probabilidad del sesgo de supervivencia.

Por todo ello, la captación de informantes se realizó de la siguiente manera:

a) Los estudiantes en activo se captaron en el último año de estudios de la Licenciatura en Derecho. Para la Universidad Autónoma Metropolitana, corresponden al cuarto año, que integra al décimo, onceavo y doceavo trimestres. Para el caso de la Universidad Iberoamericana,

⁶⁵ Una práctica habitual en los estudios sobre el tema es la comparación de casos contrarios: estudiantes con orígenes sociales más acaudalados en comparación con estudiantes desfavorecidos (Bourdieu y Passeron, 2008; Saraví, 2015). Aunque esa estrategia ha sido fructífera dentro de sus problemas de investigación específicos, esta investigación se propone considerar diversos resultados educativos en un mismo perfil estudiantil. Lo que varía entonces son los resultados educativos, las trayectorias vitales que llevan a ellos y la forma de intervenir sobre las desventajas acumuladas.

corresponde al quinto año regular, que integra el noveno y décimo semestre. Para los estudiantes de la Universidad ICEL, se trató de aquellos que se encontraran en séptimo, octavo o noveno cuatrimestre. Para todos los casos, se consideró una ventana temporal de captación adicional al año posterior a la culminación del último año académico (debido a la factibilidad del contacto), aunque se privilegiaron los casos en activo. Estos estudiantes fueron captados *in situ*, por medio de la aplicación de un cuestionario, así como a través de ejercicios de bola de nieve entre sus compañeros de generación y amistades.

b) Como interesa explorar casos de desafiliación educativa, se captaron casos de estudiantes que interrumpieron sus estudios temporal o definitivamente después del primer año universitario, considerando una ventana temporal de hasta dos años para aquellas interrupciones definitivas.⁶⁶ Estos exalumnos fueron contactados a través de dos vías: por medio de redes de contacto, es decir, por compañeros y profesores con quienes mantuvieron vínculos durante su paso por la universidad, al igual que en las instituciones, ya que se habían reintegrado a su formación escolar.

La selección intencionada que se presenta tiene como fin captar informantes que hubiesen logrado trayectorias escolares hasta el último año de estudios universitarios, lo que facilita su captación en la misma universidad. Y, por otro lado, permite captar los casos de desafiliación que sucedieron en la etapa formativa que cubre el tránsito por las fases de especialización. De haberse considerado estudiantes que interrumpieron sus estudios en el primer año universitario, se introduciría un sesgo sobre el tipo de motivos que inciden en el abandono escolar y que tienen relación menos clara con la progresión escolar y las estrategias de permanencia.

La selección de estudiantes representa a generaciones que fueron estudiantes durante la pandemia por COVID-19. Si bien no fue una preocupación explícita tomar este momento como representativo del problema de investigación, se presentó una oportunidad por contingencia debido a que la coyuntura maximizó los procesos de desventaja, exacerbó las condiciones de desigualdad (al condicionar el acceso al empleo, presionar los ingresos económicos y verse

⁶⁶ En la literatura se resalta que el periodo de mayor abandono sucede en el primer año escolar (Silva y Rodríguez, 2012). Sin embargo, esta situación no permite considerar la exposición suficiente a la estructura universitaria y sus mecanismos de compensación (consideraciones propias de las IES para evitar el abandono), así como la creación de redes de relaciones dentro de las instituciones, dos de los factores señalados en el estado de la cuestión que permiten protecciones parciales frente a riesgos de abandono escolar. Adicionalmente, por la coyuntura en que se plantea esta investigación, es posible que los estudiantes estuvieran expuestos a desafiliación educativa por razones relacionadas con la pandemia.

influidos por las restricciones a la movilidad promovidas por el gobierno mexicano) y orilló a las universidades a llevar a cabo sus actividades de forma remota.

Ahora bien, siguiendo la lógica de John Gerring y Jason Seawright (2007) para la selección de casos (en esta situación, para la selección de IES que fungieron como espacios de captación de los casos), se buscó la maximización de la varianza en las trayectorias sucedidas en tres escenarios institucionales, por lo que se recurrió a la estrategia de casos diversos. Esta maniobra permite preguntarnos a qué clase o familia de problemas representan nuestros referentes empíricos (en este caso, las universidades como contextos institucionales), poniendo en juego no sólo definiciones conceptuales, sino problemas teóricos (Ragin, 2000). Esta operación requiere que la atención no esté puesta sobre la población específica con la que se trabaja, sino sobre el problema subyacente que se intenta retratar con esta selección.

Cada IES seleccionada representa un tipo específico de proyecto de inclusión de estudiantes de bajos ingresos, por lo que las universidades tienen objetivos específicos y diferenciales para la conformación de su matrícula. Como ya fue mencionado, se seleccionaron tres grandes proyectos de inclusión de alumnos de bajos ingresos, y una institución por cada uno de estos modelos. No sobra decir que el valor heurístico de las universidades no se agota señalando esta cuestión, por lo que elementos sustantivos de sus estructuras particulares formaron criterios centrales en el análisis.

3.2.2 *¿Por qué la Licenciatura en Derecho?*

Se seleccionó la Licenciatura en Derecho por diversas razones estratégicas que permitieron un ángulo privilegiado del problema en cuestión. La Licenciatura en Derecho tiene una larga tradición de enseñanza en México, tanto por la creación de IES enfocadas específicamente en la disciplina, como por los diversos ámbitos en los que los egresados se desempeñan. Así lo deja ver la creación de instituciones como la Escuela de Jurisprudencia en 1867 y la Escuela Libre de Derecho en 1912, aunque con el paso del tiempo se incorporaron disciplinas no jurídicas a su formación, lo que diversificó los enfoques de formación, los planes de estudio y las IES oferentes (Guerrero, 2015).

Derecho forma parte de las denominadas *carreras tradicionales*, un conjunto de licenciaturas que tienden a concentrar amplia demanda de espacios en las diversas instituciones que la ofertan en México (Gil, 2005). Su principal característica es que promueven un imaginario que asocia estas

carreras con oficios específicos, lo que permite un amplio reconocimiento público de sus funciones y un valor especial incluso entre las poblaciones no escolarizadas (De Garay, 2001).

Adicionalmente, esta carrera pertenece a un grupo de profesiones liberales que fue históricamente valorado por los destinos ocupacionales que prometió, principalmente al representar la vía de enlace entre la universidad y las diferentes maneras de ser funcionario público, como formar parte de organizaciones políticas y corporativas (Fuentes, 1983). Por lo tanto, Derecho tiene una marca histórica anclada a la burocracia gestante de la expansión educativa.⁶⁷ De la misma manera, algunas investigaciones apuntan que estudiar esta carrera atiende aspiraciones familiares y ofrece alternativas formativas de prestigio social (Cano, 2008), además de brindar ejemplos cercanos de mejoría en la situación económica familiar, debido a la amplia distribución del oficio en el país (Alarcón, 2019).

De manera complementaria, hay un conjunto de razones relevantes para la selección:

- i) Es una carrera de gran demanda. Para el 2022, la Licenciatura en Derecho fue la segunda matrícula más grande y la segunda con mayor número de profesionistas en el país (IMCO, 2022).⁶⁸ Adicionalmente, se oferta en 110 IES en Ciudad de México (103 de financiamiento privado y 7 de financiamiento público). La matrícula total en Ciudad de México para la Licenciatura en Derecho ascendió a 73, 236 estudiantes en 2021, de los cuales 57.2% se presentan en la educación privada, no obstante que el número de solicitudes de ingreso a las IES públicas supera por poco más de cuatro veces a las IES privadas (ANUIES, 2021).
- ii) Según cifras del IMCO (2022), Derecho es una carrera con un bajo porcentaje de desempleo (4.4%) y, a la vez, con bajo porcentaje de profesionistas con posgrado (7.4%). Estas cifras sugieren que, a pesar del amplio volumen de profesionistas, suele presentar un campo profesional prometedor para los egresados de la licenciatura, incluso sin cursar estudios de posgrado.

⁶⁷ El propio Fuentes Molinar (1983) menciona que la ideología propia de las carreras liberales, específicamente la carrera de Derecho, encaja con un conjunto de narrativas que ensalzan el bien común, la justicia y la relación entre Estado y sus leyes, lo que convierte a la universidad y a sus miembros en transmisores y recreadores de los supuestos que esta carrera conlleva. Complementariamente, a pesar de los numerosos cambios en los destinos profesionales en la abogacía, se mantiene en crecimiento la demanda de espacios para profesionalizarse en esta rama, algo que no ha sido acompañado de los espacios que absorban laboralmente a los egresados.

⁶⁸ Según información recopilada por el IMCO (para los años 2020 y 2022), la Licenciatura en Derecho sólo está por detrás de la Licenciatura en Administración en volumen de estudiantes activos y profesionistas. Una de las razones para elegir Derecho y no Administración es que, debido a la diversificación de campos profesionales, la Licenciatura en Administración aglutina diversos programas de especialidad con distintos enfoques, modalidades y ramas de aplicación. En cambio, la Licenciatura en Derecho se oferta bajo el mismo nombre y no presenta fragmentación de la oferta por campos especializados en forma de licenciaturas afines, por lo que se ofrecen cursos de especialización dentro de la formación propia del grado académico.

- iii) Derecho es una de las carreras con mayor equilibrio de género en la población estudiantil, ya que para el 2022 el porcentaje de mujeres de nuevo ingreso alcanzó el 54.9%, dato que la perfila como una de las licenciaturas más equitativas en el país (IMCO, 2022). Asimismo, el porcentaje de profesionistas mujeres en la abogacía, según la misma fuente y para el mismo periodo, alcanza el 44.3%. Por lo tanto, se puede inferir que las cifras que favorecen a las mujeres se suscitan en los últimos años, siguiendo la tendencia de la participación femenina en la educación universitaria en general.
- iv) En las tres universidades seleccionadas, la Licenciatura en Derecho tiene condiciones excepcionales. La Ibero está entre las universidades privadas que presenta mayor matrícula para esta carrera y, a la vez, es la de mayor costo entre las de mayor matrícula (ANUIES, 2021); por su parte, la UAM es la segunda matrícula de Derecho más importante en IES públicas, a la cual ingresa 1 de cada 9 solicitantes (UAM, 2022); finalmente, la Universidad ICEL es la decimotercera IES de financiamiento privado que presenta mayor matrícula en la Licenciatura en Derecho en la ciudad, la tercera entre las universidades de absorción de demanda.
- v) Al ser una carrera de alta demanda en las IES seleccionadas, la licenciatura en Derecho no representa un circuito compensatorio, por lo que los estudiantes no suelen llegar a esta carrera como segunda opción o por ajuste de expectativas, a menos que originalmente tuviesen interés en una carrera de más difícil acceso en IES públicas (un ejemplo de ello es la carrera en Medicina).
- vi) Debido a que su enseñanza se basa en un conjunto de disposiciones normativas, el proceso de aprendizaje conlleva un *ethos* muy específico: la generación de comportamientos, el aprendizaje de un lenguaje, un estilo de vestimenta esperado, una forma de conducirse incluso dentro de las instituciones en donde se enseña, ciertas expectativas de la importancia de las relaciones para el acceso a trabajos de prestigio, e incluso una tradición de abolengo para su ejercicio.

En resumen, la licenciatura en Derecho ofrece una oportunidad de investigación. La elección ofrece un ángulo privilegiado del tema debido a que los usuarios tienen probabilidades importantes de no lograr su ingreso o de presentar dificultades para mantenerse, se enfrentarán a un *ethos* específico de la carrera y, principalmente, podrán ver exacerbadas sus desventajas, ya sea en términos de la importancia de formación previa en la materia, redes de relaciones y/o acompañamiento especializado. De esta manera, la estrategia de selección de IES y carrera es una alternativa de investigación a las IES atractoras de estudiantes desfavorecidos, modalidades de estudio flexibles y carreras de menor demanda.

3.2.3 Etapas de investigación, fuentes y estrategias de recolección de información

La investigación retoma información en distintos niveles de análisis de acuerdo con las etapas que se han planteado, razón por la cual existen medidas específicas de acuerdo con las necesidades del proyecto. La lógica detrás de las estrategias de recolección de información da lugar a etapas sucesivas y complementarias, en forma de piezas de un rompecabezas que se ensamblan para delinear una cuestión mayor: el problema analítico que busca explicar cómo se gestionan, negocian y resuelven problemas en la vida de estudiantes con fuertes presiones financieras. A continuación se describen las etapas específicas de recolección de información.

a) Primera etapa. Caracterización de instituciones y planeamiento general del problema

En la primera etapa se recogió información a través de diversas fuentes. En primer lugar, se echó mano de un conjunto de referencias bibliográficas e históricas para caracterizar proyectos de inclusión de estudiantes de bajos ingresos, de los cuales resultaron representativas las universidades seleccionadas.

En un segundo momento, se entrevistó a un conjunto de funcionarios clave (profesores, coordinadores, investigadores, ex directores y ex rectores) con el fin de conocer la historia de las IES y la forma en que institucionalmente se procuró la existencia de estudiantes de bajos ingresos, con énfasis en el nivel de análisis institucional.

En un tercer momento, se recurrió a información producida por las propias instituciones para caracterizar a la población estudiantil de cada universidad. En esta incursión se obtuvieron registros de diversa naturaleza, de acuerdo con las características y particularidades de las universidades.

Por ejemplo, se tuvo acceso a los anuarios institucionales de la UAM. Estos documentos son publicaciones que la institución realiza para caracterizar a la población solicitante, ingresante y a los estudiantes activos que ya pertenecían a la institución. Además, se realiza una serie de precisiones al respecto de los servicios ofertados, las características de sus programas docentes (en licenciatura y posgrado), así como de sus profesores.

Complementariamente, y de acuerdo con los fines que esta información perseguía, se realizó una solicitud de información a la Coordinación de Planeación de la unidad Azcapotzalco, una oficina *sui generis* entre las unidades y las IES en general, debido a su dedicación exclusiva a la producción,

manejo y análisis de indicadores sobre la población escolar y sus trayectorias. La UAM-A fue pionera en disponer una serie de medidas para generar estadísticas de su población, de tal manera que desde 2012 se han realizado censos a la población ingresante, así como un conjunto de cuestionarios de seguimiento anuales.⁶⁹

En conjunto, la base de datos resultante está compuesta por 56 variables y recopila datos sobre progresión académica, tales como notas de las materias, créditos completados al final de cada año y una pregunta para conocer si mantienen la beca. La solicitud de información para el desarrollo de esta investigación se realizó para los estudiantes de la licenciatura en Derecho de la unidad que ingresaron en los años 2018 y 2019, quienes normativamente tendrían que cursar su último año escolar entre 2023 y 2024 (años en que se realizó el trabajo de campo).

En lo tocante a los registros institucionales de la Universidad Iberoamericana, se buscó tener acceso a través de dos medios. En primer lugar, se realizó una solicitud de información a la Dirección de Transformación Digital e Inteligencia de Datos, departamento encargado de procesar la información estadística de la institución. A través de una entrevista con el entonces titular del área, se logró acceder a información general de matrícula y tipos de becas.

Complementariamente, se solicitó a la Coordinación de Tutoría y Orientación Educativa (TOE) el acceso a información del Cuestionario Único Para Primer Ingreso (CUPPI), un instrumento empleado a partir de 2019 para caracterizar a su población ingresante. La Coordinación de la TOE se encargó de diseñar y aplicar este instrumento, el cual tuvo como propósito desarrollar estrategias de acompañamiento y tutoría. Este instrumento se aplica regularmente a los estudiantes de nuevo ingreso en dos periodos: otoño y primavera. Se compone de 109 preguntas, divididas en siete secciones: información sociofamiliar, experiencias escolares, trabajo, hábitos de estudio, tiempo libre y pasatiempos, salud física y elementos emocionales.

⁶⁹ Esta inquietud nació a partir de la rectoría del Dr. Adrián de Garay, quien hizo confluir sus funciones en la dirección con su propia agenda de investigación, la cual versa sobre las características de los estudiantes y sus trayectorias educativas. Así, a través de los esfuerzos conjuntos promovidos por el seminario de Sociología de las Universidades, fue diseñado el cuestionario de ingreso, el instrumento de seguimiento, así como un conjunto de proyectos de largo aliento que caracterizaron a los estudiantes y sus trayectorias a través de una plataforma institucional. Los hallazgos culminaron en libros que ya han sido citados en la presente investigación. Como resultado, se ha obtenido un conjunto de información abundante sobre sus estudiantes y, principalmente, datos sobre progresión y abandono que no tienen precedentes. Esta información fue fundamental para un conjunto de reformas llevadas a cabo en la institución, entre ellas la modificación de los requisitos de ingreso de 2008, al considerar el promedio de bachillerato además del puntaje de ingreso del examen de selección, ya que mostraba ser un sólido predictor del desempeño académico.

La solicitud de información para el desarrollo de esta investigación se realizó a través de una selección de variables de interés del cuestionario exclusivamente para los estudiantes de la licenciatura en Derecho de la Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México, que ingresaron en los años 2018 y 2019, con el fin de obtener registros de quienes cursaron su último año escolar entre 2023 y 2024.

Finalmente, con respecto de la Universidad ICEL, la información institucional fue conseguida por medio de la base de datos recopilada por ANUIES (una fuente de caracterización con mayor generalidad), ya que los registros administrativos en una institución de financiamiento privado suelen resguardarse con mayor precaución, incluso frente a solicitudes de información para investigaciones académicas. Cabe mencionar que se realizaron solicitudes formales de información a la Universidad ICEL, las cuales no fueron respondidas. Es por ello que es la única institución con la cual no se trabajaron registros institucionales directos.

b) Segunda etapa. Caracterización de estudiantes de último año en la Licenciatura en Derecho

Después de conocer los universos de población y obtener información general del perfil estudiantil de las instituciones (lo que también permitió delinear el perfil general de ingreso de los estudiantes), se construyó un cuestionario propio que tuvo por objeto caracterizar socioeconómicamente a un conjunto de estudiantes que cursaban el último año escolar y, adicionalmente, explorar los tipos de riesgos de abandono a los que habían estado expuestos. Este instrumento fue construido con insumos de los dos cuestionarios institucionales anteriormente mencionados, y reforzado con una revisión exhaustiva sobre la bibliografía en torno a razones de abandono escolar y otras experiencias de cuestionarios sobre riesgos de abandono.⁷⁰

El cuestionario consta de 29 preguntas agrupadas en cinco secciones: caracterización sociodemográfica, trayectoria educativa, servicios prestados por la institución a los que tuvo acceso el estudiante, riesgos de abandono y razones para el abandono (esta última sección se contestó exclusivamente por aquellos estudiantes que hubiesen interrumpido sus estudios por más de un periodo lectivo). Asimismo, consta de tres tipos de preguntas: con opción múltiple,

⁷⁰ El cuestionario puede consultarse en el anexo 1 de este documento.

en escala Likert y preguntas abiertas (un par, las cuales atañen al oficio desarrollado por los padres, con la intención de tener detalles precisos y, de ser necesario, ser recodificadas).

El cuestionario tuvo fines formales para la investigación y otros fines estratégicos para el desarrollo del trabajo de campo. Por un lado y de manera formal, se buscó caracterizar empíricamente a la población de último año de Derecho, sin hacer recortes premeditados por algunas características sociodemográficas. La intención fue obtener información sustantiva que permitiera la construcción de perfiles sociales para la realización de entrevistas, considerando la heterogeneidad interna que pudiese existir entre los estudiantes de último año contactados.⁷¹

Y, por otro lado, sirvió de primer contacto con la población estudiantil, es decir, quienes representaron potenciales participantes en el estudio y que se encontraban cursando el último año escolar, de tal manera que se pudiera dar a conocer el proyecto de investigación, reconocer los lugares en donde los estudiantes interactuaban y recoger información general sobre la población objetivo. Esta faceta del cuestionario sirvió como un aliciente para el ingreso al trabajo de campo.

En términos prácticos, su levantamiento suscitado entre diciembre de 2023 y noviembre de 2024 permitió la apertura del trabajo de campo, por medio del contacto directo con estudiantes y autoridades institucionales. Se recolectaron en total 151 cuestionarios, los cuales se dividen en 81 cuestionarios de la UAM, 57 de la ICEL y 13 de la Universidad Iberoamericana.⁷²

Originalmente se buscó que la aplicación del cuestionario tuviera el visto bueno de las Coordinaciones de la carrera en las distintas instituciones, pero frente al *impasse* de las solicitudes

⁷¹ Cabe mencionar que se hipotetiza que no todos los estudiantes compartían características en las diversas dimensiones que consideró el instrumento, incluso entre aquellos estudiantes de bajos ingresos.

⁷² El levantamiento de los cuestionarios se suscitó por medio de criterios de oportunidad, por lo que no representa de ninguna manera la composición total de los estudiantes del último año en cada institución y tampoco se tiene información para cotejar los resultados obtenidos con una muestra total de las poblaciones estudiadas. La estrategia de un cuestionario autoconstruido fue una alternativa a la ausencia de información de estudiantes del último año escolar en las distintas IES y a la falta de interés mostrada por las autoridades institucionales sobre el proyecto que les fue presentado. En condiciones ideales hubiese podido realizarse un censo sobre los estudiantes que cursaban el último año escolar en las tres IES, conocer sus características sociodemográficas y los riesgos de abandono a los que habían estado expuestos. Cabe señalar que la totalidad de cuestionarios recogidos, incluyendo los referentes al pilotaje, se realizaron con estudiantes de Derecho de las universidades mencionadas. Sin embargo, para el caso de la Universidad ICEL, se recogieron cuestionarios en tres planteles: Zaragoza, Ermita y La Villa; sin embargo, se decidió trabajar en la etapa de entrevistas exclusivamente con los dos primeros planteles mencionados, para que la muestra recogiera estudiantes que realizan su formación en sedes ubicadas en la alcaldía Iztapalapa. Asimismo, se realizaron cuestionarios para un reducido número de estudiantes de la Ibero debido a que representan a los estudiantes becados por la modalidad SQP que pudieron contactarse.

administrativas, se recurrió a una estrategia pragmática alternativa: contactar a los estudiantes por vías informales para invitarlos a participar voluntariamente en la investigación. Por tal motivo, los encuentros se realizaron en patios, salones de clase, a las afueras de los planteles y por medio de redes de contacto.

Esta estrategia tuvo varias implicaciones. En primer lugar, se renunció a tener registros de todos los estudiantes que estuvieran cursando el último año escolar en las IES consideradas, así como a utilizar medios oficiales para la difusión del instrumento. Si bien se acotó su alcance, se decidió que la muestra que fuese recolectada iba a fungir como una muestra empírica sobre la cual tomar decisiones. Así se decidieron los criterios de selección de informantes clave para la realización de entrevistas.

Otra de las implicaciones fue que el periodo de respuesta del cuestionario quedó abierto, lo que dejó la posibilidad de aumentar el número de respuestas a medida que se realizó la fase de entrevistas. De esta manera, cada nuevo informante que respondiera el cuestionario o que accediera a realizar la entrevista fue potencialmente un punto de contacto con nuevos informantes.

Una tercera implicación fue la versatilidad de su aplicación. Se redujo el número de preguntas para que pudiera responderse en un máximo de diez minutos, se crearon opciones múltiples para sus respuestas y, principalmente, se construyeron dos soportes para respuesta: por un lado, un cuestionario en papel que pudiera ser respondido con un bolígrafo, y por otro lado un cuestionario electrónico al que se podía acceder a través de un código QR o un enlace a internet. La primera versión fue utilizada principalmente en las visitas a los sitios de investigación, mientras que la segunda fue especialmente útil para los jóvenes con quienes se estableció comunicación por medio de redes de informantes.

c) Tercera etapa. Realización de entrevista

Finalmente, la tercera etapa de la investigación se enfocó en reconstruir las trayectorias sociales de los jóvenes por medio de entrevistas en profundidad con un enfoque biográfico. Por ello, se construyó un guión de entrevista que destaca dimensiones de relevancia y que permite

reconstruir analíticamente pasajes de interés para explicar el tipo de dificultades enfrentadas en la etapa universitaria y el conjunto de estrategias, recursos y relaciones para sortearlas.⁷³

Se destinó una sección del cuestionario propio para que los informantes pudieran proporcionar sus datos de contacto, en el caso de que aceptaran participar en la realización de entrevistas.⁷⁴ De esta manera, fueron contactados por medio de mensajes por la plataforma WhatsApp, o bien, mediante correo electrónico.

Se pusieron a disposición de los informantes dos métodos de entrevista. En primer lugar, se sostuvieron entrevistas cara a cara, generalmente suscitadas en sus instituciones o al exterior de las mismas al culminar sus horarios de clase; y con un grupo de informantes se llevaron a cabo entrevistas a través de videollamada por la plataforma de Google Meet, las cuales ofrecieron una alternativa de contacto con personas que tenían obligaciones laborales, que realizan simultáneamente el servicio social y sus clases, o bien, que disponían de poco tiempo para una entrevista debido a sus funciones familiares, especialmente de cuidados.

Ofrecer estas alternativas mejoró la disposición de los informantes para la realización de las entrevistas, ya que fue posible que el investigador pudiera adaptarse a los horarios libres, generalmente en tiempos intermedios entre labores académicas, domésticas o laborales, al final del día o incluso en algunos tiempos muertos entre horas de clase y traslados. Cabe destacar que la mayoría de estos casos se dio con mujeres.

Adicionalmente, en un par de casos, se realizó la entrevista cara a cara mientras estaba presente una persona cercana a las informantes. Esto sucedió principalmente por ser las primeras dos entrevistas presenciales en distintas universidades, por lo que fue tomado como una medida de seguridad por las propias estudiantes. En cuestiones vinculadas con la realización de entrevistas, se descartaron siete casos de estudiantes que no compartían el perfil deseado, pero que se aplicaron para fungir como parámetro de comparación de estudiantes con mejores ingresos económicos y empleos directivos (o como empleados de confianza) de los padres.

La presente investigación considera en total 63 entrevistas a profundidad y biográficamente orientadas, de las cuales 29 representan a casos de estudiantes de la UAM-A, 21 son casos de

⁷³ El guión de la entrevista puede ser consultado en el anexo 2 de este documento.

⁷⁴ En algunos casos, jóvenes con perfiles deseables para la realización de entrevistas no pudieron ser considerados porque decidieron no proporcionar datos de contacto. A pesar de que se perdían probables informantes clave, se cumple con un criterio ético central para el desarrollo de la investigación: la libertad de participación.

estudiantes de la ICEL y 13 casos de estudiantes de la Universidad Iberoamericana. El tiempo de entrevista va de una a tres horas, las cuales fueron almacenadas por medio de una grabadora. Posteriormente, todas las entrevistas fueron transcritas por medio de inteligencia artificial, utilizando de soporte la aplicación de Google Colab. El producto resultante fue cotejado con los audios, de tal manera que se realizaron las correcciones necesarias para que las entrevistas se volvieran coherentes y claras para su análisis.

Tabla 2. Resumen general de la muestra obtenida en el trabajo de campo

	UAM	ICEL	Ibero	Total
Cuestionarios	81	57	13	151
Entrevistas	29	21	13	63

3.3 Fase operativa de la investigación

3.3.1 Estrategias de ingreso al trabajo de campo

La selección intencionada de los espacios de estudio se suscitó de forma paralela a la exploración de la factibilidad para la realización del trabajo de campo, lo cual implicó: a) visitar las universidades y a los sitios circundantes; b) conocer los requisitos procedimentales para el ingreso y la permanencia en la institución; c) buscar actores clave dentro de las instituciones que facilitaran el contacto con los estudiantes de los últimos años y para obtener información estratégica sobre las propias instituciones; y finalmente d) rastrear cualquier información de contexto que facilitara el arribo y la permanencia para la realización del trabajo de campo. De esta manera, se construyeron estrategias diferenciales para cada tipo de universidad.

El comienzo del trabajo de campo en la Universidad Autónoma Metropolitana se dio con incursiones al plantel. El primer punto de ingreso fue una serie de reuniones con la persona encargada de la Coordinación Académica de la carrera en cuestión, con la cual se sostuvieron conversaciones para plantear el proyecto y facilitar el contacto con los estudiantes del último año. Esta primera estrategia resultó fallida, ya que los trámites institucionales requerían la presentación de un permiso para la elaboración de la investigación que no prosperó en el escalafón burocrático de la universidad.

Por ello, se emplearon dos alternativas de trabajo de campo simultáneas. Por un lado, se buscó establecer comunicación con profesores adscritos al Departamento de Sociología de las

Universidades, quienes tienen una larga tradición de investigación sobre ES. Por otro lado, se recurrió a una estrategia informal de permanencia en el campus aduciendo el propio derecho de utilizar las instalaciones de una universidad pública para labores relacionadas con la investigación propia (entre las cuales están el uso de la biblioteca y sus recursos bibliográficos, el uso de sus espacios de estudio y entrevistas con funcionarios), razón por la cual se desarrollaron diversas jornadas de trabajo en las instalaciones de la UAM.⁷⁵

En una institución con una matrícula estimada de quince mil estudiantes, el desarrollo de redes de contactos, visitas en salones y contacto en los patios resultó la mejor estrategia de recolección de información. Fue a través de esta estrategia que fueron aplicados los cuestionarios antes mencionados y que se suscitaron las entrevistas para recabar información.

La estrategia de ingreso al campo en la Universidad Iberoamericana fue completamente diferente. Al ser una institución de carácter privado, la Ibero cuenta con servicios de seguridad que tienen protocolos meticulosos para el ingreso a las instalaciones. Dadas estas restricciones, se buscó una vía de entrada institucional, la cual se consiguió por medio de la Coordinación de Tutoría y Orientación Educativa (TOE) y por medio de entrevistas a funcionarios. Complementariamente, se estableció contacto con un conjunto de funcionarios relevantes, como el exrector de la institución y otros académicos que habían estudiado al programa, con el fin de caracterizar al programa y a la institución.

Sin embargo, el acceso a información institucional estuvo permanentemente cuestionado por razones de privacidad de los datos personales de estudiantes.⁷⁶ En más de una ocasión fueron requeridas solicitudes de información expresas a la oficina jurídica de la institución. Sin embargo, esta vía requería no sólo de tiempo, sino de un amplio proceso de evaluación sobre las

⁷⁵ La primera de las estrategias alternativas abrió el campo respecto del conocimiento del funcionamiento institucional, de las estadísticas formales y los métodos de solicitud de información, así como de un conjunto de consejos que permitieron continuar el trabajo de campo en la institución. La segunda de las estrategias fue el punto central para el desarrollo del trabajo de campo, ya que una parte de las jornadas de trabajo en la institución se dedicó a buscar y contactar estudiantes del último año escolar de la licenciatura en Derecho.

⁷⁶ Debe considerarse, además, que el cierre del programa SQP tiene implicaciones serias para el trabajo de campo. El programa de SQP fue el proyecto estrella de la rectoría que culminó sus funciones en 2020 y a partir de entonces se abrió una discusión sobre la pertinencia del mismo, principalmente en términos financieros. Las tensiones se elevaron considerablemente cuando una parte de la población estudiantil increpó públicamente al rector entrante sobre la importancia de los programas de becas que se vieron eliminados. La desaparición del programa SQP generó tensiones dentro de varias instancias de la institución, razón por la cual la presencia de un investigador externo que busca conocer detalles sobre el programa es, en el mejor de los escenarios, inoportuno. No sobra decir que, en este contexto, la receptividad ofrecida por un conjunto de funcionarios fue crucial para lograr que esta institución permaneciera como parte de la muestra de estudio.

condiciones de factibilidad de la investigación dado el tipo de información requerida. Por esta razón, se optó por vías alternativas que no requirieron solicitudes u oficios formales más que en casos extraordinarios. Así fue, por ejemplo, como se reconstruyó lo tocante a la información característica del programa SQP y del CUPPI.

Por otro lado, el número de estudiantes pertenecientes al programa SQP que cursaban el último año escolar en la licenciatura de interés fue muy reducido, razón por la cual no fue factible emplear la misma estrategia que en la UAM. A pesar de que se solicitó apoyo de carácter institucional para extender la invitación a los estudiantes que cumplieran con los criterios de elegibilidad de la investigación, las políticas de manejo de datos personales de la Ibero impidieron que prosperara, por lo que se empleó una estrategia alternativa.

Se optó por la circulación de una convocatoria en redes sociales, por medio de contactos clave fuera de la Ibero, así como la circulación de información en grupos privados de estudiantes, por medio de contactos de estudiantes o ex-estudiantes. Esta convocatoria se realizó por medio de tres plataformas: X (antes Twitter), Facebook e Instagram. La invitación se extendió durante aproximadamente un mes, por medio de la circulación de un cartel que especificaba los detalles de la investigación y la búsqueda de estudiantes para realizar entrevistas; así pudieron evadirse los circuitos formales de la institución.

Esta estrategia rindió frutos y se obtuvo el contacto de trece informantes totales; además, hubo una veintena de estudiantes del programa que cursaban carreras distintas, quienes apoyaron circulando la convocatoria en sus propias redes sociales. Cabe añadir que todos los estudiantes contactados del programa de SQP en la licenciatura en Derecho fueron entrevistados.⁷⁷

La estrategia de ingreso al campo en el caso de la universidad de absorción de demanda fue la más complicada, debido a que antes de la selección definitiva se planteó la posibilidad de realizar la investigación en dos universidades privadas distintas a la elegida.⁷⁸ Se optó por la Universidad

⁷⁷ Es necesario resaltar un par de excepciones. Se entrevistó a dos informantes que cumplieran con todas las características del muestreo, con la salvedad de no pertenecer al programa SQP, sino a otras formas de becas entregadas por la congregación jesuita: una de ellas fue beneficiada por un programa para quienes hacen labores sociales importantes, mientras que la segunda fue beneficiaria de un programa de beca para hijos de trabajadores de la institución. Estas becas cubren la totalidad del costo de los estudios en la universidad. Por este motivo, así como por las características sociodemográficas de las informantes, se decidió incorporarlas a la investigación.

⁷⁸ Originalmente, se había planteado la posibilidad de realizar la investigación en la UNITEC plantel Sur, ubicada en Iztapalapa. Existieron varios inconvenientes para realizar la investigación en esta institución: su reglamento de secrecía con respecto de información escolar, un servicio de seguridad muy meticuloso en el acceso al plantel, la

ICEL siguiendo dos criterios: su ubicación geográfica y el empleo de estrategias informales alternativas de realización de la investigación. A pesar de los fracasos anteriores, se realizaron incursiones con las autoridades de la institución para mostrar el proyecto y plantearles la posibilidad de colaboración, mismas que finalmente no rindieron frutos.⁷⁹

Frente a lo ocurrido en otras IES privadas de absorción de demanda, en la Universidad ICEL se previó una estrategia distinta: se utilizó el espacio público para realizar el contacto con estudiantes. Los controles de seguridad menos severos, combinados con una población objetiva reducida, hicieron factible que la muestra de informantes se construyera por medio de redes de relaciones. El primer contacto se realizó por medio de estudiantes que fueron localizados al exterior de la institución, quienes a su vez permitieron el contacto con otros compañeros.⁸⁰

Por tal motivo, la principal estrategia de contacto se realizó por medio de incursiones directas en las afueras de los planteles, pláticas informales e invitaciones para participar posterior al llenado de los cuestionarios. La estrategia desplegada fue fundamental para integrar la muestra definitiva por tres motivos: primero, por el reducido número de estudiantes que logran llegar al último año universitario en la carrera de referencia; luego, por la dinámica de sus estudiantes, quienes permanecían poco tiempo en las afueras del plantel debido a sus actividades laborales o de servicio social; y, por último, porque los lazos de confianza logrados con algunos estudiantes fueron la única manera de acceder a nuevos informantes.⁸¹

poca disposición de sus autoridades para la realización del estudio y, posteriormente, la negativa explícita de las autoridades para acompañar el proceso de investigación. La segunda institución que se dispuso como alternativa fue un plantel de la Universidad Latinoamericana, ubicado en el sur de la ciudad, en la Alcaldía Coyoacán. Sin embargo las condiciones de la propia universidad hicieron que sus autoridades declinaran de forma expedita la solicitud para realizar la investigación en el plantel.

⁷⁹ A pesar de las múltiples visitas al plantel, no se logró la solicitud de información que ofreciera más detalles de las características de su población estudiantil, ni de otros pormenores históricos de la institución (toda vez que existe una carencia importante de esta información incluso en la investigación académica).

⁸⁰ La desconfianza y el desconocimiento fueron la carta de presentación, sin embargo, se buscó aminorar esta incertidumbre por medio de la presentación clara de los detalles del proyecto de investigación, mostrar la credencial que acredita como estudiante doctoral y otras estrategias para establecer *rapport*.

⁸¹ Un incentivo adicional para la participación fue la entrega de una pequeña compensación económica, la cual constaba de una misma cantidad y fue entregada al momento de culminar la entrevista en una sola exhibición, la cual fue empleada con estudiantes de todas las instituciones consideradas. Esta estrategia fue valorada en conjunto con los directores de la tesis y se optó por ella por varias razones: como compensación por el tiempo empleado en la realización de la entrevista, por su apoyo como medio de contacto con otros posibles informantes y principalmente porque el grupo social al que pertenecen (y por el cual fueron seleccionados) los expone a condiciones económicas adversas, lo cual lo volvió un criterio personal de relevancia. La compensación fue ofrecida a todas las personas entrevistadas y sólo no fue aceptada en aquellos casos que abiertamente prefirieron que los recursos fueran utilizados con otros informantes.

Sin embargo, el trabajo de campo en la ICEL no fue exitoso desde el primer momento. Originalmente, el proyecto consideró exclusivamente el campus Zaragoza, un pequeño recinto ubicado en los límites entre Nezahualcóyotl, en el Estado de México, y la alcaldía Iztapalapa, de Ciudad de México. Sin embargo, el reducido número de estudiantes que llegan al último año escolar en este campus obligó a considerar el resto de los planteles de la universidad. Se visitaron todos los planteles de la Universidad ICEL en la ciudad: campus Berlín, Tlalpan, La Villa y Ermita. Este último resultó la opción más factible para completar la muestra de estudio.⁸²

De este modo, las entrevistas realizadas en la Universidad ICEL están compuestas por estudiantes de los planteles Zaragoza y Ermita, ambos ubicados en la alcaldía Iztapalapa. En términos del diseño de la investigación, se consideró una oportunidad por contingencia al hecho de que los dos planteles se encuentran en la misma demarcación, lo que posteriormente permitió justificar sustantivamente la selección de dos planteles distintos de una misma universidad por su ubicación geográfica en la misma alcaldía, por su cercanía y por las características de sus estudiantes.

3.3.2 Tratamiento de la información estadística. ¿Cómo hacer uso de un cuestionario de caracterización para construir dimensiones de desventajas sociales?

El cuestionario autoconstruido para la caracterización de los estudiantes de Derecho tuvo dos fines fundamentales. Por un lado, contar con información valiosa para conocer las características sociodemográficas, de trayectoria escolar y de riesgos de abandono de estudiantes que estuvieran en el último año escolar o que fueran recién egresados. Con esta información, se buscó conocer la heterogeneidad de los estudiantes de Derecho. Un segundo objetivo fue construir una base de datos que sirviera para tomar decisiones al respecto de la creación de una muestra para la realización de entrevistas, por medio de ítems teóricamente relevantes.

El cuestionario fue construido con cinco módulos de información, cada uno con un objetivo específico. Este paso fue de suma relevancia, ya que permitió conjuntar dos procesos: por un

⁸² Todos los campos de la Universidad ICEL fueron visitados para explorar alternativas en la construcción de estudiantes para la muestra, sin que las incursiones rindieran frutos. Adicionalmente, se logró un conjunto adicional de cuestionarios en el plantel Zaragoza, al ubicar a los estudiantes que arribaron al séptimo cuatrimestre (quienes, en la primera no pertenecían aún al último año, pero que sí lo hicieron tiempo después que se retomó el trabajo de campo en la institución). El plantel La Villa fue productivo en el número de cuestionarios levantados por parte de estudiantes del último año, sin embargo, hubo poca receptividad en la invitación para la realización de las entrevistas. Por lo anterior, además de la justificación antes mencionada sobre la alcaldía de ubicación, se optó por completar la muestra con estudiantes del plantel Ermita.

lado, la organización de la información estadística obtenida por medio del cuestionario propio y, por otro lado, la generación de criterios robustos para el desarrollo teórico de dimensiones de desventajas, mismos que son contruidos inductivamente por la información recolectada, el campo de conocimiento y una serie de implicaciones teóricas.

De la misma manera, la construcción de estas dimensiones de desventaja fue relevante para el planteamiento del problema, la clasificación de la información y la construcción de la tipología, ya que son dichas dimensiones las que ordenan la presentación de los obstáculos de los estudiantes y las estrategias de afrontamiento, recuperando en todo momento la lógica de acumulación de desventajas sociales con grados diversos de intervención por medio de condiciones agenciales. A continuación se detallan las dimensiones de desventajas contruidas, así como la información del cuestionario que las operacionalizan.

a) Dimensión I. Desventajas estructurales de primer grado

El primer módulo del cuestionario incluye indicadores para la caracterización sociodemográfica de los estudiantes, de donde se obtuvo información acerca de su situación escolar, los trabajos y escolaridades de los padres, el lugar de origen y otras cuestiones sobre su situación civil. Su objetivo fue conseguir una serie de indicadores que permitieran ubicar estructuralmente a los estudiantes y a sus familias, para considerar la heterogeneidad interna en los orígenes sociales.

La dimensión de desventajas estructurales de primer grado está contruida por tres ítems recolectados por medio de este módulo, los cuales representan indicadores robustos de ubicación en la escala de estratificación social: ingresos económicos familiares mensuales,⁸³ escolaridad de los padres y situación laboral de los padres. Asimismo, considera una opción de respuesta residual en la última variable: la ausencia de alguno de los progenitores, ya sea por abandono o por defunción.

Por otro lado, la categoría de situación laboral de los padres favorece la estrategia de retratar la heterogeneidad de la muestra. La pregunta estuvo contruida por diez opciones de respuesta, sin embargo, para la dimensión de desventaja, consideró las respuestas a las categorías de

⁸³ Algo a destacar es que, a diferencia de lo que se realiza en el campo de investigación para caracterizar a los estudiantes desfavorecidos a partir de umbrales en el nivel de ingresos, se usan diversas categorías contruidas por salarios mínimos mensuales familiares, mostrando su heterogeneidad (y no dando por hecho que sólo tienen problemas pronunciados aquellos que se encuentran en la escala más baja de ingresos económicos).

empleadas(os) subordinadas(os), trabajadoras(es) por cuenta propia, empleadas(os) itinerantes y amas de casa, omitiendo los casos de padres y madres con puestos directivos o empleos de confianza en instancias públicas, gubernamentales o privadas, bajo la premisa de que estas posiciones pueden engendrar condiciones de vida más estables que las de las categorías utilizadas.

La escolaridad de los padres, por su parte, se compuso por tres categorías: básica, media superior y superior. Los casos sin escolaridad, por su reducido número, fueron agrupados en la escolaridad básica. A su vez, concatenando los resultados de la escolaridad de padres y madres, se pudo conocer el número de casos en que los jóvenes fueron estudiantes de primera generación universitaria.

Finalmente, la categoría de ausencia de alguno de los padres se considera por ser un indicador de la composición familiar, la organización de la misma y otros escenarios posibles, como lo pueden ser la muerte de alguno de los progenitores, familias monoparentales y separaciones. Estos casos pueden afectar las decisiones en torno a su proyecto educativo, lo cual los hace relevantes para ser explorados empíricamente.

b) Dimensión II. Desventajas por eventos relacionados con el tránsito a la adultez

El módulo de caracterización sociodemográfica no se agotó con indicadores de ubicación estructural de la familia de origen; era necesario conocer una serie de indicadores sobre la situación civil, laboral y familiar de los estudiantes. A medida que se realizaba el análisis de implicaciones presentado en el planteamiento del problema, resaltó con preponderancia un conjunto de indicadores que dificulta la trayectoria educativa, relacionados con eventos propios del proceso de la transición a la vida adulta.

Lejos de observar el momento y la secuencia de los eventos, esta categoría tiene como fin rastrear las consecuencias negativas de dichos sucesos en torno al proyecto universitario. Esta relación parte de los datos obtenidos por medio de cuatro ítems del cuestionario: la actividad laboral de los jóvenes durante su etapa universitaria, las personas con las que vive, el estado civil, y si tienen o no hijos.

La actividad laboral se considera dadas las implicaciones que puede tener en tres ámbitos: la disponibilidad de tiempo, los ingresos y la organización familiar. Además, es considerada una de las actividades típicas del proceso de transición a la adultez. La categoría está compuesta de tres

opciones de respuesta: personas que tuvieron empleos relacionados con la carrera donde estudian, casos en donde los jóvenes se emplean en esferas no relacionadas con su formación académica, y casos en donde no se realizó trabajo remunerado durante el tránsito universitario.

Es importante señalar que se considera el no emplearse en cuestiones relacionadas a su formación debido a los señalamientos en torno a la fragmentación del mercado laboral para los jóvenes, los cuales pueden conllevar precariedad, estar signados por la informalidad y, por tanto, suelen ser itinerantes y sin garantía de permanencia a largo plazo.

Las categorías del estado civil y las personas con las que los jóvenes viven representan indicadores de dos fenómenos: emparejamiento y salida del hogar parental, eventos que también forman parte de la transición a la vida adulta. En el mismo rubro se considera la tenencia de hijos. Las categorías de respuestas obtenidas en el estado civil sólo fueron dos: solteras(os) y casadas(os)/unión libre (aunque en el cuestionario se habían incluido otras variantes); por su parte, las categorías de respuesta sobre la variable que hace alusión sobre las personas con las cuales los jóvenes habitan estuvieron representadas por los padres, otros miembros de la familia, pareja, *rommies* y solas(os).

c) Dimensión III. Desventajas en la regularidad de la trayectoria académica e integración universitaria

Esta tercera dimensión de desventajas hace referencia a las características de la trayectoria académica. En el segundo módulo del cuestionario, se recolectó información sobre el tránsito de bachillerato y universidad. Se consideraron tres ítems: años en que fue cursado el bachillerato, número de veces en que fueron realizados exámenes de ingreso a la universidad, y si la universidad en donde estudiaban había sido su primera opción.

Los indicadores intentaron retratar las condiciones generales en que se suscitó la trayectoria educativa en su nivel medio-superior, ya que los retrasos habían sido señalados como predictores de la interrupción universitaria. Asimismo, permitió plantear un *proxy* de la libertad para elegir en qué institución cursar estudios superiores, una forma de analizar los trayectos deseados y los posibles.

No obstante, en los resultados, la gran mayoría de respuestas provenientes de los cuestionarios ofrecieron invariabilidad en el tiempo en que fue culminado el bachillerato (3 años), por lo que

esta categoría sólo se empleó con miras a construir un nuevo indicador, referente al tipo de trayectoria educativa preuniversitaria, del que resultó el siguiente arreglo:

- i. **Trayectoria normativa**, que implica tres años de bachillerato, quedarse al primer intento de examen y que la universidad en donde estudia sea su primera opción.
- ii. **Trayectoria retardada**, que implica terminar en más de tres años el bachillerato y/o realizar más de un examen de selección para ingresar a la universidad, pero que el lugar en donde se estudia fuese su primera opción.
- iii. **Trayectoria compensatoria y/o alternativa**, que implica que la universidad en donde se estudia no fue la primera opción, pese al tiempo en que cursó el bachillerato y el número de exámenes de selección para ingreso a la universidad presentados.

Con esta estrategia, se evita la clásica tendencia en estudios de educación de generar hipótesis causalistas por medio del tipo de bachillerato estudiado, el promedio de egreso u otros indicadores de desempeño académico, útiles para marcos analíticos que buscan describir a los estudiantes. En su lugar, se privilegia un enfoque longitudinal para la ordenación de casos, el cual da cuenta de las diversas posibilidades de gestar ingresos a la universidad.

d) Dimensión IV. Desventajas autopercibidas en el tránsito universitario.

Una sección específica del cuestionario tuvo como fin recolectar un conjunto de indicadores sobre desventajas que fueron contruidos a partir de la bibliografía en torno a riesgos de abandono. Los diecisiete ítems se codificaron en escala Likert, con valores que van del 1 al 5 según el nivel de acuerdo en que se encuentren con determinadas expresiones.

Originalmente, el punto de partida de ordenación de casos se contempló a través de estos indicadores de riesgos de abandono realizando su equivalencia con tipos de desventajas, mismos que fueron obtenidos por medio del cuestionario aplicado: factores económicos, académicos, relacionados con el uso de tiempo, relacionales y valorativos.

Cuadro 8. Construcción de índices sobre riesgos percibidos			
Dimensión	Indicadores	Media	Desviación estándar
Desventajas económicas	Dificultades para costear estudios	2.656	1.395
	Afectaciones de la economía familiar en la permanencia universitaria	2.868	1.413
	Necesidad de trabajar para costear estudios	2.868	1.501
	Necesidad de aportar dinero a la familia	3.497	1.469
Desventajas académicas	Dificultad para entender lenguaje de profesores	2.722	1.281
	Dificultades para adaptarse al ritmo de trabajo	2.682	1.348
	Dificultades para aprender contenidos	2.789	1.294
	Desconocimiento de técnicas de estudio	2.589	1.287

	Reprobación	2.781	1.641
Desventajas asociadas al uso de tiempo	Tiempo insuficiente para estudiar o preparar clases	2.566	1.357
	Dificultades asociadas al tiempo de traslado entre casa, escuela y, en su caso, trabajo	2.974	1.510
Desventajas relacionales	Relaciones tensas y/o distantes con profesores	2.331	1.176
	Dificultades para tener amistades en la escuela	2.934	1.398
	Problemas familiares afectan desempeño	2.921	1.560
Desventajas relacionadas con percepciones valorativas	Falta de sentido y/o motivación	2.636	1.378
	Desinterés familiar por estudios universitarios	1.649	1.162
	Falta de vocación por la carrera	1.861	1.233

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión autopercebida de las desventajas no fue utilizada como un parámetro de clasificación de los casos, como se muestra más adelante. Hubo tres razones fundamentales para que fuera así: 1) los casos con este tipo de desventajas se presentaron a lo largo de la muestra, 2) no fue un criterio robusto de diferenciación de patrones y, principalmente, 3) en los hechos pueden no ser significativas para el tipo de trayectoria suscitada. Por lo anterior, su función fue pragmática: las desventajas autopercebidas fueron utilizadas para la selección de informantes clave susceptibles de ser entrevistados, para la preparación de las entrevistas y para ahondar en las condiciones que llevaron a esa percepción.

3.3.3 Tratamiento de la información y presentación de los resultados

El objetivo del último acápite es recapitular el proceso de tratamiento de información y las decisiones que se tomaron para la presentación de los resultados. Hay tres grandes temas que se discuten: las etapas para la construcción de dimensiones de desventajas, la forma en que se articula la propuesta tipológica, y la decisión de ofrecer explicaciones de carácter teórico por medio de mecanismos analíticos.⁸⁴

a) Maniobras para la construcción y uso de dimensiones de desventaja

El primer tema por tratar es la construcción y el uso de las dimensiones de desventajas antes expuestas. El cuestionario autoconstruido para esta investigación fue utilizado de tres maneras. En primer lugar, su información se empleó para hacer un análisis descriptivo a fin de conocer las características generales de los estudiantes del último año escolar (contenido que forma parte

⁸⁴ En diversos pasajes de la investigación se hace alusión a los elementos mencionados, sin embargo, la presentación que ahora se realiza tiene la intención de mostrar su contenido lógico a la luz del diseño de investigación. En ese sentido, lo que se busca es ofrecer el trasfondo del proceso de decisión que llevó a tales consideraciones, y así abonar a la transparencia del proceso y a la valoración de sus alcances.

del capítulo 4). En segundo lugar, el análisis descriptivo arrojó información sobre la composición diferencial de las matrículas, lo que permitió observar rasgos relevantes para la construcción de la muestra de personas entrevistadas. Finalmente, el cuestionario sirvió de base para la preparación del guión de entrevista y para refinar la propuesta explicativa, lo que a la postre alimentó también la presentación de los casos por medio de una tipología. En este proceso, hay algunas cuestiones que considerar.

Al inicio de la investigación, cuando se construyó el cuestionario, se utilizó de manera equivalente la noción de indicadores de riesgos de abandono y tipos de desventajas. Sin embargo, el desarrollo teórico de la investigación permitió revalorar este supuesto a la luz de las diversas dimensiones encontradas en la bibliografía. Luego entonces, los riesgos de abandono fueron reclasificados como percepción de riesgos u obstáculos, y a su vez permitieron afinar el guión de entrevista y personalizarlo de cara a la realización de las mismas. El resultado fue una ganancia en densidad teórica para crear dimensiones de desventajas y utilizar los indicadores de la última dimensión (en lo tocante a la percepción de riesgos y obstáculos) como detonantes de la realización y el análisis de las entrevistas, no así para la ordenación de los casos.

El cuestionario sirvió también para explorar la posibilidad de ordenar la muestra de acuerdo con técnicas de análisis multivariado. Para ello, la sección sobre riesgos de abandono fue sometida a un análisis factorial, con la intención de reducir la dimensionalidad de las categorías, pero el resultado se vio afectado por el reducido número de observaciones recolectado. Asimismo, se probó la posibilidad de clasificar a los estudiantes por medio de análisis de *clusters* y por escalamiento multidimensional, usando de base los factores obtenidos. Ninguna de las dos técnicas tuvo resultados satisfactorios, ya que no mostraban medidas robustas para generar taxones de diferenciación de casos.⁸⁵

Se optó entonces por una estrategia menos sofisticada y con mayor grado de pragmatismo para tratar esta sección del cuestionario: se construyeron índices sumatorios simples para los tipos de desventajas percibidas. La información de los ítems clasificada en escalas Likert permitió

⁸⁵ Hay varias razones por las cuales no se logró una maniobra estadística para la ordenación de los casos: el tamaño reducido de la muestra obtenida por los cuestionarios, el margen acotado de heterogeneidad en los indicadores recopilados por el cuestionario, y que los indicadores ofrecidos por el cuestionario no fueron, necesariamente, los mejores criterios de diferenciación de la muestra. De este diagnóstico surgió la posibilidad de una tipología de carácter inductivo que diera énfasis en el binomio teórico de obstáculos y estrategias de afrontamiento (algo que no es rastreable con el cuestionario, sino por medio de las entrevistas).

mantener los valores originales sin ser estandarizados, de tal manera que el resultado pudiera ser recodificado para construir tres niveles de desventaja.⁸⁶

Tabla 3. Distribución de los casos de acuerdo con la clasificación de riesgos de abandono, usando datos del cuestionario propio			
Dimensión	Bajo	Medio	Alto
Riesgos económicos	41 (27.15%)	69 (45.7%)	41 (27.15%)
Riesgos académicos	48 (31.79%)	83 (54.97%)	20 (13.24%)
Riesgos asociados al uso de tiempo	56 (37.09%)	58 (38.41%)	37 (24.5%)
Riesgos relacionales	48 (31.79%)	85 (56.29%)	18 (11.92%)
Riesgos relacionados con percepciones valorativas	90 (59.6%)	57 (37.75%)	4 (2.65%)
Medida global de riesgos	31 (20.53%)	113 (74.83%)	7 (4.64%)

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, la distribución entre los casos es irregular, salvo algunas excepciones, por lo cual no podían considerarse como criterios centrales para la clasificación. Otra de las dificultades es que esta estrategia impide ponderar diferencialmente los ítems dentro de cada categoría y, por tanto, no es posible notar las diferentes combinaciones entre ellos. Sin embargo, se decidió que estos datos fueran parte de un análisis exploratorio inicial, con miras a servir de contexto para la realización de entrevistas. De esta manera, estas inconveniencias se tornan irrelevantes, toda vez que la fase de recolección de información cualitativa las subsana.

Con la información resultante del cuestionario, se refinaron los criterios de muestreo teórico para seleccionar a los candidatos para realizar entrevistas, tal como se presentó en el apartado 3.2.1. A partir de lo anterior, se extrajeron 63 personas de los 151 cuestionarios, a quienes se les realizaron entrevistas biográficamente orientadas. Sin embargo, la selección de estos informantes no sucedió en un solo momento. El avance en la realización de las entrevistas permitió comparar los tipos de desventajas enfrentadas, agrupando la muestra de manera preliminar. La saturación teórica se logró cuando, a partir de los propios resultados de las entrevistas, la bibliografía y la construcción del modelo de análisis, se concibió la construcción teórica del binomio entre tipos

⁸⁶ Cabe mencionar que las opciones de respuesta se distribuyeron de la siguiente manera: 1 = completamente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4 = parcialmente de acuerdo y 5 = completamente de acuerdo. El índice sumatorio arrojó valores continuos en la escala, ya que se promedian. Como las escalas estaban consideradas con valores de uno a cinco, el nivel bajo corresponde a valores inferiores a dos; los valores medios corresponden a valores mayores a dos y menores a cuatro; y los altos corresponden a valores mayores a cuatro.

de desventajas y estrategias de afrontamiento, procedimiento que fue la base de la ordenación de los casos, como se detalla a continuación.

b) La ordenación de casos a través de una tipología: proceso de construcción, casos límite y alcances

Una vez que se obtuvo una cifra considerable de entrevistas, y que se probaron distintas técnicas de organización que no rindieron frutos por medio de indicadores sociodemográficos o por el tipo de riesgos de abandono extraídos del cuestionario propio, se planteó la necesidad de usar un procedimiento alternativo para su organización. Fue entonces que, de manera inductiva, teniendo información empírica, un planteamiento general del tipo de obstáculos y un modelo de análisis preliminar, se buscaron patrones que pudieran ordenar la información.

Una respuesta consecuente sobre la organización de la información fue la realización de una tipología, lo cual implica tanto la clasificación por medio de taxones de diferenciación, como un entramado conceptual que densifique la identidad del conglomerado resultante (Lozares, 1990).⁸⁷ Si bien en el capítulo 5 se presenta la construcción de una tipología inductiva y de carácter empírico, en esta sección se discuten los pasos seguidos, sus alcances y las condiciones lógicas para su ejecución.

El primer paso fue la transcripción de las entrevistas y la codificación siguiendo dos grandes ejes temáticos: los eventos y situaciones que obstaculizaron la trayectoria académica, así como las medidas que podían evitar efectos perniciosos de tales conflictos. El segundo paso fue agrupar de forma general los casos de acuerdo con el tipo de obstáculos enfrentados. Estos primeros pasos fueron los procedimientos que permitieron construir una taxonomía preliminar de los casos, enumerando los atributos básicos de cada conglomerado y generando equivalencias en el interior, de tal manera que pudieran diferenciarse clases de trayectorias.

Posteriormente, en un tercer momento, se contrastó internamente los grupos con miras a reconsiderar aquellos casos que tuvieran más de un tipo de obstáculos, poniendo atención a la fuente de los obstáculos. Originalmente se encontraron cinco familias de trayectorias construidas a partir del carácter de la trayectoria. La lógica de los conglomerados resultantes fue una

⁸⁷ Una de las características de la investigación cualitativa es que responde a una lógica iterativa: a medida que se avanza por las etapas de investigación, es necesario volver a los planteamientos iniciales y ajustarlos para lograr profundidad y precisión (Small, 2009). Ese fue el caso del presente estudio, pues debido a los cambios en la estrategia de agrupación de información fue necesario replantear una parte del modelo de análisis, para quedar como se presenta.

gradualidad respecto de los obstáculos enfrentados, por lo que había una disparidad importante al interior de cada grupo. Las categorías utilizadas para la ordenación de los casos provinieron del estado del arte, del análisis de implicaciones y, principalmente, de las dimensiones de desventajas presentadas en el acápite anterior.

Cuadro 9. Familias de casos en la agrupación preliminar por tipos de obstáculos durante trayectoria académica
1. Casos con trayectorias sin adversidades.
2. Trayectorias con algunos pocos obstáculos valorativos, pero sin riesgos de abandono.
3. Casos con obstáculos de regularidad académica.
4. Casos con obstáculos asociados a eventos de tránsito a la adultez.
5. Casos con eventos disruptivos.

Sin embargo, algunas condiciones internas de cada grupo dificultaron la diferenciación. Para el caso de los tipos 1 y 2, los casos sin adversidades y con adversidades mínimas se diferenciaron poco en el trazado de trayectorias universitarias, ya que sus desempeños fueron regulares y aprovecharon adecuadamente los recursos institucionales. Sucedió algo similar con los tipos 4 y 5, pues algunos casos disruptivos tenían que ver con eventos de tránsito a la vida adulta. Estos hechos permitieron pasar de una taxonomía que construyó conglomerados a una propuesta conceptual de carácter tipológico, que incluyó la noción de estrategias de afrontamiento.

El análisis de cada caso requirió observar la manera en que los referentes empíricos se asociaron con respuestas a los obstáculos, los cuales permitieron reconsiderar el vínculo teórico entre acumulación de desventajas y agencia acotada. Fue por medio de la búsqueda de patrones sistemáticos en las respuestas a los obstáculos que, superando la simple descripción de los obstáculos, se plantearon problemas teóricos subyacentes, de tal manera que se pasó de una taxonomía empírica a una propuesta teóricamente orientada de una tipología.

La cantidad y nombre de los tipos resultantes cambió poco, pero la ordenación de casos lo hizo de manera radical, hecho que obligó a reclasificar a los estudiantes siguiendo los nuevos parámetros. A medida que los casos eran codificados y analizados, se usaron tres criterios para la ordenación definitiva de los informantes:

- I. La fuente principal de conflictos suscitados en la trayectoria académica.
- II. El tipo de respuesta que los estudiantes promovieron con miras a intervenir en sus probabilidades de persistencia escolar.
- III. La contrastación permanente entre casos, de tal manera que, frente a varias fuentes de conflictos, pudiera preponderarse como criterio de desempate el patrón subyacente en las estrategias de afrontamiento.

Bajo estos criterios fue propuesto el siguiente arreglo tipológico:

Cuadro 10. Tipología de acumulación de desventajas y estrategias de afrontamiento	
1.	Casos con trayectorias diligentes y continuas por protección parental.
2.	Casos con trayectorias académicas conflictivas que usan estrategias de gestión de la trayectoria.
3.	Casos con desventajas detonadas por eventos asociados al tránsito a la vida adulta, que hacen uso de estrategias de negociación de desventajas.
4.	Casos con trayectorias que presentan eventos disruptivos y desventajas estructurales, quienes hacen uso estrategias de reorganización de la trayectoria vital

Una de las implicaciones de esta medida fue que las diferencias internas en los tipos construidos requirieron tomar decisiones sobre los criterios discriminantes, especialmente en aquellos tipos que presentaban ambigüedades y que podrían localizarse en más de uno de los tipos. En general, se encontraron tres versiones de casos límite:

a) **Casos de estudiantes que habían interrumpido sus estudios y que cambiaron de institución**, los cuales no se agruparon como parte del tipo 2 (trayectorias académicas irregulares), sino como parte del tipo 1 (trayectorias diligentes y continuas), debido a la función central de la protección parental.

Este fue el caso de Manuel (I6),⁸⁸ quien abandonó sus estudios en una universidad tecnológica, pero al que la madre profesionalista le permitió ingresar a la Universidad ICEL por tres elementos: presión para reintegrarse a la educación universitaria, búsqueda de una IES que enajara con su perfil estudiantil, y el pago total de la colegiatura. Fue también el caso de Elías (I13), quien abandonó su lugar en el IPN y, posteriormente, fue acreedor de una beca que cubrió la totalidad del costo de la Universidad ICEL, derivada del empleo del padre.

En ambos casos, existe una interrupción deliberada de la trayectoria académica y una reincorporación posterior, los cuales pudieron ser reclasificados como parte de “cambios de institución” en el tipo 2 de casos con trayectorias académicamente conflictivas. No obstante, se diferencian de los casos presentes en ese rubro por dos razones: los padres intervinieron eficazmente para que la segunda oportunidad no tuviera el mismo desenlace en abandono y, de

⁸⁸ Los nombres propios fueron sustituidos por nombres ficticios para mantener la confidencialidad de la información. Asimismo, a través de los códigos descritos puede ubicarse la institución de adscripción: los códigos comenzados con I hacen referencia a la Universidad ICEL, los que presentan la combinación de letras SQP hacen referencia a estudiantes de la Ibero y aquellos que tienen en el código la letra U, referencias a estudiantes de la UAM. Los números subsecuentes a estas letras representan el número de cuestionario, por lo que no tienen otra utilidad que la identificación de los informantes.

la misma manera, las trayectorias escolares fueron continuas y no presentaron obstáculos una vez que entraron a la Licenciatura en Derecho.

En otras palabras, esta controversia se resolvió por medio de considerar el mecanismo explicativo, más que el evento de interrupción de los estudios. Por su parte, los casos que no presentaron protección parental pero se reintegraron por sus propios medios a la universidad fueron considerados del tipo 2, específicamente del subgrupo de “cambio de institución”.

b) **Casos de estudiantes con obstáculos con alto grado de singularidad** que, de haberse analizado simplemente con los rasgos empíricos de la trayectoria, no habrían sido parte de la muestra final. Sin embargo, una maniobra teórica permitió reagruparlos por medio de una categoría emergente en el tipo 3 de trayectorias (trayectorias con obstáculos por eventos de transición a la vida adulta que emplean estrategias de negociación de desventajas).

Este es el caso de Martha (U8), quien tuvo una serie de eventos desafortunados cuando se relacionó sentimentalmente con una persona: pérdida de dinero, desarrollo de adicciones, cambio de bachillerato y desatención de su presencia en la universidad. Fue también el caso de Cristina (U74), quien cumplía una función relevante con sus abuelos enfermos, pues les proveía de cuidados al tiempo que atravesaba su trayectoria académica.

Estos casos son en sí mismos excepcionales en la muestra, por lo que se decidió que su unicidad empírica fuera representada por patrones subyacentes en los eventos mencionados. Así, se buscaron alternativas teóricas para agrupar estos casos singulares en una dimensión complementaria de eventos de transición a la adultez (tipo 3), pocas veces retomada en la bibliografía por su carácter emergente: la de transitar a la vida adulta por medio de ganar autonomía personal (consumo de sustancias y emprendimiento de relaciones sentimentales) y tomar mayores responsabilidades familiares (trabajo de cuidados). De la misma manera, permitió observar cómo estas acciones tuvieron repercusiones para su trayectoria académica, por lo que pudo constituirse una forma de negociación de desventajas sociales, específicamente la negociación de efectos perniciosos de las decisiones tomadas.

c) **Casos de estudiantes que, pese a presentar eventos típicos de transición a la vida adulta, son reclasificados al tipo 4** (trayectorias con eventos disruptivos). En sentido estricto, los eventos de tránsito a la adultez retratados en el tipo 3 pueden significarse como puntos de inflexión, debido a que cambian radicalmente la vida de las personas implicadas. Sin embargo, el

tipo 4 reflejaba una complejidad particular que no se reducía a los eventos de tránsito a la adultez, a pesar de presentar algunos de estos eventos.

Este es el caso de Melissa (SQP1), quien se independizó de su hogar de origen debido a problemas severos con su madre. Esta salida abrupta de casa significó quedarse sin recursos económicos, sin apoyo familiar y sin hogar, por lo que debió echar mano de estrategias diversas para conseguir un empleo, conseguir dónde pernoctar y, a la vez, tener un desempeño académico que le permitiera mantener la beca económica que cubría el alto costo de la colegiatura.

Es el caso también de Leslie (U12), quien dejó su hogar de origen a raíz de los problemas de alcoholismo de la madre y de la muerte del padre durante la pandemia, lo que la obligó a trabajar de tiempo completo y generar estrategias de corresponsabilidad con su hermana mayor, dejando tras de sí problemas emocionales, problemas de progresión académica y problemas en la disponibilidad de tiempo.

Y representa el caso de Jessica (U20), quien crece con la ausencia de su padre y enfrenta problemas permanentes con su madre y otros hombres de su familia extendida. Jessica decide salir del hogar cuando su madre pierde la vista y, aunque migra con la intención de estudiar, la salida abrupta del hogar se da por un desplazamiento de los objetivos vitales, entre ellos, tomar distancia de su familia de origen, de donde provienen la gran mayoría de sus obstáculos.

La manera en que se resolvió esta controversia fue por medio de considerar simultáneamente a) el evento disruptivo y la existencia de una desventaja de tipo estructural (en estos casos, ausencia de uno de los progenitores); b) que el punto de inflexión estuviera conectado con otros eventos críticos; y c) que las estrategias de afrontamiento implicaran una diversidad de las consideradas en otros tipos. En suma, se construyó un tipo de casos que, debido a su complejidad, representan teóricamente eventos extremos de acumulación de desventajas.

Tabla 4. Composición general de los entrevistados por tipo							
		Tipo 1 (15 casos)	Tipo 2 (16 casos)	Tipo 3 (16 casos)	Tipo 4 (16 casos)	Total en número	Total en porcentaje
IES	UAM-A	3	8	10	8	29	46.1%
	ICEL	7	4	6	4	21	33.3%
	Ibero	5	4	0	4	13	20.6%
Sexo	Hombres	5	6	4	7	22	34.9%
	Mujeres	10	10	12	9	41	65.1%

Edad	20-23	12	10	9	7	38	60.3%
	24-27	3	6	7	6	22	34.9%
	+ 28	0	0	0	3	3	4.8%
Situación escolar	Regular	13	7	7	5	32	50.8%
	Irregular	1	8	5	8	22	34.9%
	Abandono	0	0	3	0	3	4.8%
	Egresados	1	1	1	3	6	9.5%
Trayectoria académica	Normativa	4	2	2	5	13	25.5%
	Retardada	9	6	7	6	28	54.9%
	Alternativa	1	3	3	3	10	19.6%
Actividad laboral durante universidad	Sí, con relación al Derecho	5	2	4	5	16	24.4%
	Sí, sin relación con el Derecho	5	10	11	10	36	57.1%
	No trabajó	5	4	1	1	11	17.5%

Fuente: Elaboración propia

c) Presentación y análisis de los casos por medio de mecanismos analíticos

Una vez que se resolvieron estas controversias fue necesario construir una estrategia de presentación de la información que diera cuenta de la diversidad interna de la muestra. Se decidió incluir en un mismo capítulo aquellos tipos en donde las estrategias de intervención sobre los problemas señalados fueran directas, y en otro capítulo aquellas estrategias que apuntaran a otros escenarios distintos al escenario escolar, pero cuya profundidad alcanzara a la trayectoria académica, por lo que fueron consideradas intervenciones indirectas.

Cada uno de los tipos fue ilustrado por medio de la presentación de un caso ejemplar, el cual sirve como base para la descripción de cómo operaron los obstáculos y las formas de intervención sobre ellos. Los criterios para la selección de casos ejemplares fueron:

- Que el caso permitiera distinguir con claridad el tipo de obstáculo con intervenciones puntuales acordes con los mecanismos teóricos planteados, de tal manera que las estrategias de afrontamiento fueran el criterio central de ordenación.
- Que el caso proviniera de una entrevista profunda, rica en detalles y dispuesta a interpretaciones teóricas sobre procesos de acumulación de desventajas y estrategias de afrontamiento.
- Que el caso seleccionado fuera contrastable con el caso ejemplar presentado en la segunda parte del mismo capítulo, representando así casos extremos en el *continuum explicativo* sobre estrategias directas e indirectas de afrontamiento.

De la misma manera, se planteó la necesidad de desglosar cada una de las estrategias de afrontamiento en instancias analíticas autónomas, diferenciando una variedad interna de prácticas. Para este particular, se decidió emplear mecanismos explicativos como herramientas analíticas. Se entiende por mecanismo a la herramienta de análisis que da cuenta de “procesos sociales no observables directamente que median causas con efectos, los cuales sirven tanto para explicar asociaciones empíricas, generar hipótesis de investigación e indicar la condiciones sociales bajo las cuales ocurren eventos concretos” (González, 2016: 27). De esta manera, se busca trasladar la descripción de los casos a planteamientos teóricos que enmarquen los procesos de afrontamiento de desventajas sociales.

A través de esta maniobra fue posible generar una estrategia expositiva que pasara de casos empíricos a componentes sistemáticos de fenómenos (King et al., 2000), una forma de construir teorías de alcance intermedio (Abreu, 2020). En ese sentido, la referencia sobre el carácter “analítico” de los mecanismos se refiere a la interacción sistemática entre planteamientos teóricos y referentes empíricos, de tal manera que sus resultados permitan tender discusiones sobre fenómenos complejos, sin dejar de lado la construcción rigurosa de datos, los marcajes que derivan de la apuesta explicativa y la validez de procedimientos metodológicos.

El nombre de los mecanismos, así como su contenido, proviene de una lectura cruzada de la revisión bibliográfica, el análisis de implicaciones y los datos mismos. En ocasiones, existen señalamientos en la bibliografía en torno a estos mecanismos, los cuales fueron recuperados en el primer capítulo. En otras ocasiones, fueron referencias nominales de algunas otras investigaciones que se rescataron para dotar de contenido empírico sus planteamientos y hacerlos parte de un marco analítico. Finalmente, en otras ocasiones, no habían sido considerados, por lo cual fue tarea de esta investigación construir una categoría de análisis para su uso.

En conjunto, el empleo de una tipología y de mecanismos analíticos tiene un propósito triple. Por un lado, permite la organización de la información para construir conglomerados de acuerdo con criterios teóricos robustos que permitan diferenciarlos de otros grupos. Sin embargo, permite también evaluar la consistencia interna de cada uno de los grupos, y evidenciar cómo la heterogeneidad se integra en rasgos distintivos de una forma de agencia acotada.

En segundo lugar, tipos y mecanismos analíticos representan resultados de carácter intermedio, ya que son susceptibles de ser estudiados a profundidad en escenarios disímiles, con referentes empíricos distintos a los planteados y con estrategias de investigación complementarias. Bajo esta lógica, estas herramientas se vuelven detonantes de una agenda de investigación.

Finalmente, con respecto de su aportación práctica a esta investigación, la tipología permite tejer puentes explicativos entre dos dimensiones de análisis: 1) el proceso de acumulación de desventajas y 2) las estrategias de afrontamiento. El resultado es una serie de planteamientos testeables empíricamente, capaces de lograr connotación en una serie de fenómenos referentes a la agencia acotada, pero con una capacidad de ser articulados en un mismo modelo analítico.

3.4 Conclusiones del capítulo

El presente capítulo se planteó la necesidad de abrir la caja negra de la investigación, por lo que se propuso explicitar de manera crítica y transparente los procedimientos que están detrás del diseño de la investigación, de las decisiones metodológicas y de la construcción de datos. Esta intención descansa en la generación de validez de los procedimientos que se llevaron a cabo como parte de la investigación y que forman parte de las buenas prácticas en la rendición de cuentas de trabajos académicos. A pesar del carácter metodológico de este capítulo, se pueden desarrollar algunas conclusiones parciales de lo revisitado, las cuales sirven de resumen y puntualización de lo tratado.

La primera conclusión es que, a pesar del uso de datos de carácter cuantitativo para contextualizar el problema y describir la población escolar de las IES, la naturaleza del objeto de estudio exige una investigación cualitativa, tanto por los datos necesarios para llevarlo a cabo, como por la lógica de comprensión profunda de procesos sociales. Sin embargo, lejos de abonar a los prejuicios usualmente mantenidos en el campo de las ciencias sociales sobre la inconmensurabilidad de las tradiciones, esta investigación hace uso de los datos de ambas perspectivas bajo una misma lógica inferencial, y supeditando sus principios a un problema teórico subyacente: la comprensión de procesos de acumulación de desventajas y estrategias de afrontamiento. Por ello se presentaron distintas fases de investigación, se explicaron los intentos fallidos de ordenación de casos por medio de técnicas estadísticas, y se describieron los procedimientos a través de los cuales se trató la información.

Una segunda conclusión es que la construcción del caso de estudio requirió tanto de planteamientos de carácter teórico como de elementos empíricos que le dieran sustento. Para realizarlo, se utilizaron técnicas de selección de casos que hicieron patente una tradición de investigación en el Centro de Estudio Sociológicos: los casos analíticos y la selección estratégica de referentes empíricos. Las instituciones, así como la Licenciatura en Derecho, fueron seleccionadas debido a su capacidad para representar teóricamente familias de problemas, un criterio central de la inferencia lógica que permite plantear cuestiones no observables por medio de aquellos casos contemplados. Por ello, la elección estratégica de casos de estudio permite ángulos privilegiados del problema de investigación.

Una tercera conclusión es que la lógica de este capítulo descansa en el papel central que tiene la consistencia interna de la investigación. Por lo tanto, se optó por declarar abiertamente una serie de consideraciones sobre la forma en que se realizaron las diferentes operaciones para la construcción y análisis de los datos. Esta investigación repara en las implicaciones de estas decisiones, con miras a que pueda conjuntarse una conciencia práctica de los procedimientos empleados, una evaluación crítica de las falencias, y una descripción minuciosa de la lógica de investigación, factores que abonan a la evaluación de sus procedimientos.

Capítulo 4. Contextos históricos, medidas de equidad dirigidas a estudiantes de desfavorecidos y perfiles estudiantiles

Las estructuras institucionales son el ámbito desde donde se construyen las reglas para transitar la formación universitaria y se despliegan medidas para lograr la retención escolar, por lo cual representan un punto central para explicar las condiciones necesarias para el arribo de perfiles desfavorecidos a la ES. El objetivo de este capítulo es reconstruir las condiciones estructurales que habilitan y restringen las trayectorias sociales de los jóvenes, retomando tres modelos distintos de inclusión de estudiantes de bajos ingresos en la Ciudad de México.

Con base en los planteamientos del estado de la cuestión, se propone que existen tres componentes institucionales que influyen las experiencias de tránsito y permanencia en la educación superior: 1) el lugar ocupado por las IES en el espacio de la ES mexicano, 2) los componentes organizacionales que derivan en marcos normativos institucionales, así como 3) los programas de equidad y retención desplegados entre estudiantes desfavorecidos. Así, se retoma esta propuesta para organizar la presentación del capítulo.

En el primer subapartado, se desarrolla el contexto histórico en que fueron creadas las instituciones seleccionadas, se describen sus características generales, los arreglos institucionales y la ubicación de los planteles. En su conjunto, estas características tienen el propósito de informar la posición ocupada por las instituciones en el Sistema de Educación Superior mexicano, a fin de mostrar sus características diferenciadas.

En el segundo subapartado, se describen los marcos normativos más relevantes que configuran las reglas del juego universitario, una serie de consideraciones que delinear los marcos operativos de las instituciones, las reglas de progresión, y que incluyen también el conjunto de disposiciones que hacen posible la existencia de estudiantes de bajos ingresos en las instituciones. Esta sección forma parte de la reconstrucción de los componentes organizacionales que restringen los tipos de trayectorias educativas posibles.

En el tercer subapartado, se caracterizan los programas de inclusión de cada universidad, de tal manera que se observe cómo afectan la composición social de la escuela. Esta tercera cuestión permite conocer el universo de servicios ofertados a la población estudiantil y que favorecen la presencia de estudiantes de bajos ingresos, por lo que se repara en los componentes habilitadores

de las trayectorias. Asimismo, se señalan algunas condiciones históricas para que el diseño institucional implementara tales medidas.

Como cierre del capítulo, se utiliza información de fuentes institucionales para caracterizar a los estudiantes de la Licenciatura en Derecho de las generaciones analizadas. Complementariamente, se presentan los resultados descriptivos de la aplicación de un cuestionario propio, que refieren a una muestra de estudiantes de las tres universidades consideradas y que cursan el último año de sus estudios. Estos primeros indicios de la población escolar sirven para contextualizar las características de los estudiantes y de sus trayectorias sociales.

4.1 Espacios de captación de informantes: el contexto histórico e institucional de las universidades seleccionadas para el estudio

El Sistema de Educación Superior Mexicano está integrado por una variedad importante de instituciones. Cómo se tejen sus características, las formas en que se organizan y sus historias son indicadores de la posición que ocupan al interior de dicho sistema. El subapartado que inicia busca mostrar cómo el origen, el contexto histórico de donde emergen y la ubicación geográfica de las IES consideradas tienen una importancia capital para el perfil de la institución, lo que las posiciona de forma disímil en el campo de la educación universitaria.

Por lo tanto, ésta es la primera pieza en el rompecabezas de la influencia que la estructura institucional tiene para delinear el perfil estudiantil y las trayectorias académicas posibles de los estudiantes al interior de la institución.

4.1.1 Características generales de la Universidad Autónoma Metropolitana

La UAM tiene origen en un periodo políticamente convulso en el país y, por tanto, recoge una serie de demandas que son también la base de un amplio programa de innovación en la ES mexicana. Por un lado, una serie de demandas sociales se habían cristalizado en movimientos estudiantiles a lo largo del mundo, pero en México se aglutinaron en demandas contra el régimen presidencial a finales de la década de los sesenta.⁸⁹ Simultáneamente, los organismos de

⁸⁹ La década de los sesenta es crucial para una ruptura en la historia de las formas de activismo estudiantil, debido a la represión de los estudiantes universitarios en la plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco y en la explanada del Casco de Santo Tomás del IPN, consumada por el ejército mexicano. Además de diversas demandas referidas a la extensión de derechos sociales y participación democrática, el movimiento estudiantil buscó también la expansión del derecho a la educación. En el libro de Romualdo López, Óscar González y Miguel Ángel Casillas en torno a la historia de la UAM (2000), se menciona que los ejes de reconciliación del régimen de Luis Echeverría como

evaluación educativa advertían del agotamiento de la política centrada en un número limitado de IES, dado el crecimiento de la población, el aumento de la demanda de ES y el auge económico por la industrialización del país (ANUIES, 1973).

Este panorama se reflejó en el diagnóstico de ANUIES anteriormente citado, donde se destacó la saturación de las universidades públicas federales, sus problemas de organización y especialmente el tipo de problemáticas que enfrentarían en un futuro cercano si no se daba una reforma profunda al Sistema de Educación Superior Mexicano. En este documento se recomendó la creación de una nueva institución en el área metropolitana de la Ciudad de México, así como la necesidad de crear y diversificar organismos públicos descentralizados del Estado para atender la creciente demanda de ES en la región. Además, en el mismo diagnóstico, se cuestionó la viabilidad de centrar las medidas en las dos IES públicas federales (UNAM e IPN), ya que el crecimiento de su población y la centralización en su oferta podrían repercutir en el alcance de las medidas.

Con estos señalamientos de por medio, se llevó a cabo la planificación de una nueva institución pública federal que acogería una serie de medidas de innovación en su diseño, de carácter organizativo y académico, las cuales comprendían el desarrollo de nuevos planes de estudio, mejoras en las condiciones ofertadas a su personal, y la atención a los puntos estratégicos presentados por ANUIES. De esta manera, en 1974 entró en vigor la ley orgánica de la UAM, que se había publicado un año antes en el Diario Oficial de la Federación, hecho que inauguró los estatutos de la institución naciente.⁹⁰

Una de las características distintivas de la institución fue el congelamiento del costo de la matrícula a partir de la década de los ochenta, así como un programa de apoyo financiero a los estudiantes que lo requerían (López et al., 2000). La institución fue reconocida también por la

presidente, después de la matanza de Tlatelolco en 1968 y el Jueves de corpus de 1971, se dio por medio de políticas en el terreno universitario. Entre las diversas acciones que emprendió el régimen fue el aumento de subsidios a la ES, anular los condicionamientos para la obtención de estos recursos presupuestales y la creación de diversas instituciones a lo largo del país. Es ampliamente conocido el efecto de estas medidas, ya que generó el escenario para la ampliación de la matrícula y la diversificación de los planteles y programas de ES.

⁹⁰ Entre la novedad de sus programas estuvo el construir planteles con poblaciones de aproximadamente 15,000 estudiantes cada uno, con el fin de evitar la saturación de los circuitos educativos, promover la organización de sus programas a través de un enfoque interdisciplinar y asegurar las tareas de trabajo académico e investigación por medio de la creación de la figura de los profesores-investigadores (García, 2007). Adicionalmente, fue la primera universidad en establecer estímulos de productividad a sus funcionarios frente a la caída de los salarios del gremio docente (Casillas y López, 2005).

capacidad de implementar modelos organizacionales distintos en cada uno de sus planteles, lo que les dio relativa autonomía con respecto a sus condiciones de trabajo.

La UAM Azcapotzalco (UAM-A) se encuentra en el norte de la ciudad, cerca del arco industrial más importante de la región. Su ubicación es estratégica debido a que se encuentra muy cerca de los límites entre la Ciudad de México y una de las zonas más densamente pobladas del Estado de México, los municipios de Tlalnepantla y Naucalpan, lo que permite una dinámica de movilidad característica de las zonas metropolitanas.

Adicionalmente, existe una cercanía importante con la zona industrial de Vallejo, lo cual dota de servicios educativos a amplios espacios de vivienda social asentados en los alrededores y que fueron creados originalmente por la demanda de zonas habitacionales de bajo costo en esta parte de la ciudad. Por ende, el plantel se adscribe a un proyecto de desarrollo en la zona norte de la ciudad, motivado a través de la generación de servicios sociales.

Asimismo y más recientemente, dado el interés de mejorar la movilidad en la zona, el plantel adquirió un importante grado de accesibilidad cuando se construyó una línea de Metrobús que conecta la zona de Vallejo con el metro El Rosario (es decir, al poniente de la zona de Azcapotzalco) y con la colonia Villa de Aragón en la alcaldía Gustavo A. Madero (en el nororiente de la ciudad). Ambas terminales son enclaves de transporte en los límites de la ciudad y el Estado de México, lo que vuelve la UAM-A una institución clave para la población joven de ambas entidades.

En resumen, la unidad Azcapotzalco de la UAM tiene valor heurístico para el desarrollo de esta investigación. Por un lado, se convirtió en una alternativa frente a la creciente demanda de educación pública en instituciones de financiamiento federal, construyó condiciones laborales especiales para el gremio profesoral e innovó una parte importante de programas y dinámicas organizacionales. Por si fuera poco, la ubicación estratégica del plantel y la accesibilidad del transporte público la hacen un enclave educativo profundamente relevante en el norte de la ciudad.

4.1.2 Características generales de la Universidad ICEL

La proliferación de instituciones privadas suscitada a partir de la década de 1990, dentro de sus muchas diversidades, responde a una serie de consecuencias de las acciones y omisiones

gubernamentales en torno al derecho a la educación. Siguiendo una tendencia suscitada en América Latina, se buscó reformar la ES a través de la participación de actores privados en la promoción de servicios sociales.

El objetivo de estas reformas fue abrir el espacio de la ES a la iniciativa privada, cuando originalmente había sido una responsabilidad estatal, como una medida para contener la presión del crecimiento de la demanda en la ZMVM (Gil, 2008). Para hacerlo, el gobierno federal construyó mecanismos institucionales para regularlas, haciendo uso del Reconocimiento de Validez Oficial de los Estudios (RVOE), documento que da certeza jurídica a los servicios ofertados en el mercado educativo.

Las universidades privadas buscaron captar la demanda no atendida que resultó de la combinación de varios factores, entre ellos el aumento de la población juvenil con credenciales y aspiraciones para ingresar a la ES, la oferta limitada de espacios universitarios, los altos costos de las universidades privadas existentes, y la fragmentación de la oferta por la ubicación de los planteles (Márquez, 2023).

Estas IES disminuyeron la presión para la absorción de la demanda de educación terciaria y construyeron espacios novedosos para cubrir un derecho social. Sin embargo, las instituciones en este rubro tienen objetivos financieros, por lo cual plantearon desde su origen un conjunto de estrategias con miras a atraer potenciales clientes y recursos, optando por la construcción de espacios rentables, como carreras de tipo tradicional y una estructura con fines de lucro (Vega, 2007). Por lo tanto, un derecho que el Estado Mexicano no logró cubrir por medio de reformas de diversificación de la oferta, fue promovido posteriormente como un servicio que se ofrece en forma de bien a una población con la capacidad suficiente de adquirirla, con costos superiores a las escuelas públicas pero considerablemente menores a los de las universidades privadas que hasta entonces existían.

Fue en esta tendencia que nació la Universidad ICEL en 1990 (*International College for Experienced Learning*), que fundó dos planteles en la ciudad: el campus en Zona Rosa (en la entonces delegación Cuauhtémoc, en el centro de la ciudad) y el campus La Villa (ubicada al norte, en Azcapotzalco). La institución, formada por una asociación civil, creó programas académicos de carácter laico y sin fines políticos, de tal manera que se constituyó como una alternativa asequible y atractiva para la población. Siguiendo su expansión, construyó dos planteles más en 1994,

ambos ubicados en la entonces delegación Iztapalapa: el plantel Ermita (ubicado sobre la calzada Ermita-Iztapalapa, al sur de la delegación) y el Plantel Zaragoza (al oriente de la delegación, que colinda con el municipio mexiquense de Nezahualcóyotl). Para entonces, Iztapalapa y Nezahualcóyotl tenían una ausencia considerable de oferta educativa, a la vez que mantenían dos de las poblaciones más numerosas del Oriente del Valle de México.

Una de las diferencias principales con otras universidades privadas de absorción de demanda y bajos costos es que la ICEL buscó desarrollar planteles con una inversión importante en infraestructura de salones y servicios complementarios (laboratorios, centros de cómputo, espacios para actividades extracurriculares), lo cual los dotó de servicios adicionales ofertados a su población.⁹¹

Como fue mencionado, el plantel Zaragoza está ubicado en la alcaldía con mayor número de habitantes de la ciudad: Iztapalapa. Se encuentra situado muy cerca de una de las arterias viales más importantes de la zona oriente, la avenida Zaragoza. Por si fuera poco, su ubicación permite que confluyan estudiantes de diversas zonas de la ciudad, pero principalmente habitantes de la zona oriente de Iztapalapa y el Estado de México.

Una entrevista con personal de admisión de la universidad evidenció que es un punto de encuentro para personas que habitan en las colonias limítrofes entre la Ciudad y los municipios del Estado de México, como Santa Marta Acatitla, Agrícola Oriental y Santa María Aztahuacan, colonias de Iztapalapa en Ciudad de México, así como los municipios como Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, Chalco, Ixtapaluca y los Reyes La Paz, pertenecientes al Estado de México.

A pesar de la distancia y las dificultades de movilidad en la zona, existen enclaves de transporte que facilitan el acceso a este plantel. Los principales se hallan en la línea A del Metro de la Ciudad de México, especialmente en las estaciones Guelatao y Santa Marta. Esta última también está alimentada por el Cablebús (transporte de teleférico inaugurado en 2021), que conectó parte importante del oriente de la ZMVM con la sierra de Santa Catarina (específicamente con las colonias que se encuentran en lo alto del cerro en Iztapalapa, por ejemplo, la colonia Minas, San

⁹¹ Una de las críticas recurrentes a la calidad de las instituciones surgidas de esta tendencia es la poca planeación de sus espacios, las limitaciones de su infraestructura y la improvisación en su calidad, especialmente por la flexibilidad que otorgó la SEP a través del RVOE para la generación de nuevas instituciones, como lo hace constar Manuel Gil (2005). En la zona oriente de la ZMVM, por ejemplo, proliferaron instituciones privadas de absorción de demanda que ocupaban predios dispuestos para uso habitacional, por lo que tenían el tamaño de una casa promedio.

Miguel Teotongo y Desarrollo Urbano Quetzalcóatl) y el periférico oriente (por ser la terminal de la línea de cablebús, específicamente su estación Constitución de 1917, la que entronca con la estación que lleva el mismo nombre en la línea 8 del metro de la ciudad.).

Por su parte, el plantel Ermita se encuentra sobre la calzada Ermita-Iztapalapa, muy cerca de la estación del metro UAM-I, en la línea 8 del metro de la ciudad, la cual está cerca de la terminal intermodal antes mencionada en el metro Constitución de 1917. Su ubicación es estratégica por la cercanía con el transporte público intermodal, lo que permite atraer gente tanto de la zona alta de Iztapalapa como del sur de la alcaldía y otras alcaldías aledañas, como Tláhuac y Xochimilco.

Para ingresar a la Universidad ICEL no es necesario realizar un examen de selección y tampoco un examen diagnóstico. Las universidades privadas de este tipo tienen requisitos mínimos de ingreso, de tal manera que el único criterio de admisión es cumplir con el proceso de inscripción y cubrir los costos del mismo. Debido a que está enfocada en una población que busca ofertas asequibles, utiliza como estrategia la promoción de becas que conllevan descuentos directos en el precio de la colegiatura.

4.1.3 Características generales de la Universidad Iberoamericana

La Universidad Iberoamericana pertenece al selecto grupo de las instituciones de Educación Superior más costosas de la ciudad. La Ibero se encuentra en la alcaldía Álvaro Obregón, en una de las zonas más exclusivas de la ciudad: Jardines de Santa Fe. Esta zona de la ciudad es representativa, entre otras cosas, por contar con un complejo de espacios corporativos en donde resalta la imagen de grandes edificios, zonas residenciales exclusivas y una evidente falta de conectividad con el resto de la ciudad, la cual se refleja en servicios de transporte deficientes, en el trazado restringido de sus vialidades, y en la reducida infraestructura para uso de transportes alternativos y, sobre todo, para peatones.

Adicionalmente, es una zona de la ciudad con grandes contrastes. No lejos de las instalaciones de la Ibero y de la zona corporativa, existen colonias populares caracterizadas principalmente por vivienda autoconstruida y con problemas importantes en términos de infraestructura urbana y servicios básicos. Este marcado contraste entre zonas próximas hace a la ubicación de la Ibero un crisol particular, pues su población estudiantil se conforma mayoritariamente por jóvenes con alto poder adquisitivo, así como por un pequeño grupo de estudiantes carenciados quienes, en no pocas ocasiones, provienen de (o rentan en) las zonas populares.

La Ibero tiene su origen en las asociaciones de estudiantes cristianos organizados en torno al denominado Centro Cultural Universitario, creado en 1943, quienes originalmente se congregaron para difundir el credo cristiano entre los estudiantes universitarios. Sus miembros actuaron desde el departamento de extensión universitaria de la UNAM para ofrecer servicios de tutoría y acompañamiento académico y espiritual a los estudiantes, mismos que a su vez resultaron en circuitos de reclutamiento (Casas, 2018).

Esta forma de organización respondía al contexto anticlerical de la época. Durante una década, diversas organizaciones sociales se movilizaron para combatir la educación socialista y antirreligiosa, preceptos incluidos en una reforma constitucional del artículo tercero promovida por la presidencia de Lázaro Cárdenas en 1934.⁹² Esta tendencia nació, en un primer momento, por el clima generado por la guerra cristera (1926-1929), pero se extendió a los intentos de separar de forma definitiva las funciones del Estado con las actividades religiosas.

La política educativa cardenista buscó evitar la intervención en la enseñanza de cualquier corporación religiosa, de asociaciones construidas a partir de credos y de cualquier organización no laica en todos los niveles educativos, para que todas las instituciones estuvieran regidas por las obligaciones del Estado Mexicano (Villegas, 1993). De este hecho surgieron distintas organizaciones religiosas que buscaron deliberadamente oponerse de forma ideológica al régimen presidencial, operando incluso desde instituciones públicas.

Sin embargo, la transición del gobierno de Lázaro Cárdenas al de Manuel Ávila Camacho distendió las confrontaciones entre el gobierno federal y el actuar de las órdenes religiosas, por lo que se encontró un momento propicio para la promoción de la asociación civil que le dio carácter legal a la Universidad Iberoamericana en 1954.⁹³ Además, fue el momento de la promoción de otras IES privadas confesionales o con inspiración religiosa, como el ITESO en 1957 y la Universidad Anáhuac en 1964, pero también de la fundación de otras IES con una visión más bien empresarial, como el ITESM (1943) y el ITAM (1946). Las décadas de los años

⁹² El proyecto original fue promovido por el entonces Secretario de Educación Narciso Bassols, quien tenía entre sus medidas la promoción de la educación sexual, científica y laica en la educación básica, además de agregar el epíteto de “educación socialista” en la carta magna, algo que escandalizó a los líderes de órdenes eclesiásticas y otros grupos conservadores (Villegas, 1993).

⁹³ Si bien la creación de organizaciones religiosas de estudiantes universitarios se suscitó por la efervescencia generada por la guerra cristera, se formalizó la intención de construir una institución educativa acorde al pensamiento cristiano independientemente de la tensa relación entre la iglesia y el Estado.

cuarenta y cincuenta fueron prolíficas para la construcción de instituciones privadas con cierto perfil social decantado a las clases altas y medias-altas.

La Universidad Iberoamericana inauguró su campus Campestre-Churubusco en 1962 y logró la autonomía de sus programas académicos en 1973 a través de un decreto presidencial, ya que hasta entonces tuvieron validez oficial gracias a la colaboración de la UNAM. La Ibero Ciudad de México pertenece hoy en día al Sistema de Educación Jesuita, una red de instituciones universitarias de financiamiento privado promovida por la Compañía de Jesús en México y otros países en el mundo.

Hay dos hechos históricos que marcaron la historia de la Ibero como hoy se conoce. El primero es el llamado de autoevaluación solicitado por Pedro Arrupe S.J., una autoridad eclesiástica, en 1968. El entonces director del Centro de Estudios Educativos, Pablo Latapí, fue el encargado de hacer un diagnóstico de las obras educativas que la Compañía de Jesús había emprendido en México. Dentro de los resultados, el autor del informe menciona, con un tono autocrítico, lo siguiente: “alimentamos las estructuras de poder, contribuimos a mantener un orden social injusto” (Latapí citado en Casas, 2018). Este hecho, por tanto, generó una valoración profunda del alcance de las obras educativas de la organización, por lo que se decidió recular sobre los planes de expandir la oferta de educación con inspiración jesuita.

De este hecho derivó la clausura del Instituto Patria, el colegio jesuita de bachillerato que tenía sedes en Ciudad de México y Chihuahua, así como el comienzo de una evaluación del papel de los jesuitas en el proyecto de la Universidad Iberoamericana. Para entonces, existía la posibilidad de que la congregación abandonara el proyecto educativo de la universidad. Para evitar la disolución de la institución se construyó una asociación civil directiva, integrada por jesuitas y laicos. En caso de que las autoridades jesuitas dejaran de participar en la educación universitaria, dichos profesores universitarios laicos portarían y protegerían el proyecto, hecho que finalmente no sucedió.⁹⁴

El segundo suceso fue el terremoto de la Ciudad de México en 1979, que destruyó parte importante de la infraestructura del plantel original. La Ibero volvió a sus labores con ayuda de otras IES, quienes acogieron sus actividades en sus propios planteles, como sucedió con las

⁹⁴ Derivado de esta reforma, se construyó el ideario de la Universidad, bajo los principios del modelo de inspiración cristiana; no obstante, evitaban autodenominarse “católicos”, ya que al reconocerse una institución confesional tendrían que depender de la jerarquía eclesiástica (Casas, 2018).

instalaciones del IPN. A partir de entonces, se planificó la construcción de un plantel en el poniente de la ciudad, en un predio donado por el gobierno, y en una zona que comenzaba a tener una proyección importante en términos de desarrollo inmobiliario, que atrajo también servicios financieros y corporativos. Finalmente, en 1988 se inauguró el nuevo plantel en Jardines de Santa Fe.

Estos dos hechos son esenciales para las características actuales de la institución. Por un lado, se ha declarado una institución de inspiración religiosa que plantea entre sus objetivos “contribuir a la transformación económica, social y cultural que lleve a una vida digna, especialmente para las personas más desfavorecidas” (Universidad Iberoamericana, 2022), e integra en su estructura autoridades laicas y jesuitas. Y, a la vez, la ubicación de su nuevo plantel atrajo a una población económicamente potentada, residente de la misma zona en que fue construida, de tal manera que abrió un paraje de servicios universitarios para grupos sociales con alto poder adquisitivo.⁹⁵

4.2 Las IES y sus marcos normativos: condiciones institucionales del tránsito por la universidad

La amplia diversidad de IES en el país crea marcos normativos diferenciales para la captación de perfiles estudiantiles y para la forma en que se organizan las instituciones. Las IES crean una serie de lineamientos coercitivos que estructuran la vida universitaria, con los cuales se definen las *reglas del juego* para los aspirantes y estudiantes activos (Lareau, 2015; De Garay et al., 2017). Por tal razón, estas estructuras marcan no sólo los tiempos y las maneras para formar parte de ciertas instituciones educativas, sino que imprimen también una lógica en su funcionamiento.

Las IES mencionadas muestran una interpretación sobre las formas de transitar la educación universitaria y, con ello, una visión particular sobre los estudiantes desfavorecidos. Las diferencias sustantivas que tienen las instituciones en torno a cómo promueven la presencia de los estudiantes aquí analizados dan cuenta de un problema importante: la forma en que las experiencias estudiantiles están condicionadas por los marcos normativos de las instituciones.

Hay cuatro elementos institucionales presentes en el proceso de tránsito por la ES que deben considerarse a la hora de analizar a los estudiantes con orígenes sociales carenciados, especialmente en relación con las instituciones mencionadas: los costos relacionados a la educación, los métodos de selección, las políticas compensatorias ofrecidas a estudiantes con

⁹⁵ En la misma alcaldía pueden ubicarse otras IES de altos costos, como el ITESM campus Santa Fe, la Universidad Panamericana sede Santa Fe, la Universidad Anáhuac México Sur, por mencionar algunas.

este perfil estudiantil y los lineamientos de progresión escolar. A continuación se desarrolla cada componente.

4.2.1 Los costos de la escolaridad

Como fue mencionado, los costos económicos asociados a la matriculación en la ES, así como los derivados de la manutención, son uno de los criterios principales para dar cuenta de la desigualdad y la fragmentación educativa, ya que para los estudiantes desfavorecidos este suele ser un criterio importante para definir sus opciones (Reay, 2006; Stuber, 2013; Villa et al., 2017).

En México, el caso de las Universidades Federales, a las que pertenece la UAM, es emblemático. Al recibir financiamiento del gobierno federal, este tipo de IES concentran los presupuestos más altos en el circuito de la ES pública. Su presupuesto tiene tal importancia que las IES en esta categoría presentan condiciones óptimas para sostener bajos costos de matriculación y una población académica numerosa (Mendoza, 2017; 2022).

La UAM es la tercera universidad pública federal de mayor presupuesto y mayor matrícula (solo después de la UNAM y el IPN), la cual tiene por costos de matriculación la cantidad de \$513.72 pesos anuales, que se dividen en \$128.43 pesos por cada trimestre y \$128.43 pesos de anualidad.⁹⁶

En el extremo opuesto, las IES pertenecientes al régimen de sostenimiento privado varían en costos de acuerdo con sus características. La Universidad ICEL tiene costos diferenciales de acuerdo con la carrera y las modalidades de estudio. El costo mensual en los planteles de interés (plantel Zaragoza y Ermita) es de \$4,270 pesos mexicanos en 2023, es decir, aproximadamente 30% menos de un salario mínimo mensual. Sin embargo, el porcentaje de beca para matricularse puede oscilar entre 20% y 30%, y lo pueden mantener a lo largo de su trayectoria si su promedio no disminuye de 8 en la escala de 1 a 10. Debido a su carácter privado, las tarifas se ajustan anualmente, por lo que han aumentado a lo largo de los años aun para los estudiantes que ingresan con el monto señalado (superando incluso un salario mínimo mensual).

La Universidad Iberoamericana, por su parte, representa una IES altamente selectiva, ya que su costo mensual entre las carreras ofertadas para el año 2023 osciló entre los \$29,000 y \$37,000 pesos mensuales, según sea el número de materias inscritas al semestre. De la misma manera que

⁹⁶ Costo referente al año 2023, en que fue realizado el levantamiento de la información. Todos los costos referenciados se presentan en pesos mexicanos (MXN).

en la Universidad ICEL, los costos de la Ibero se ajustan anualmente: su carrera más costosa alcanzó los \$40,000 pesos mexicanos mensuales en 2024.⁹⁷

Más allá de la cifra específica, la forma en que el costo condiciona el perfil de ingreso es sin duda relevante, aunque no sea este el único criterio. Para el 2018, en la UAM, aproximadamente tres cuartas partes del total de estudiantes admitidos percibía una cantidad menor a cuatro salarios mínimos como ingresos mensuales familiares; además, una población considerable de estudiantes representaba la primera generación universitaria en sus familias (UAM, 2019).

Por otra parte, la investigación de Villa, Canales y Hamui (2017) mostró que el perfil estudiantil que atiende a instituciones privadas de absorción de demanda suele tener características especiales: tienen mayor edad, existe mayor presencia de estudiantes con familia propia (hijos y esposa/o), en su mayoría trabajan para costear sus gastos educativos o son cubiertos con el apoyo de sus familias. Por tanto, los estudiantes encuentran en estas instituciones una mayor flexibilidad para llevar a cabo sus estudios.

En la Ibero, por su parte, el costo de matriculación condiciona particularmente el ingreso de los estudiantes. El promedio de la colegiatura mensual representa aproximadamente cinco salarios mínimos, por lo que el único mecanismo que hace posible su ingreso son las becas. Eso quiere decir que, en su mayoría, los estudiantes de licenciatura e ingenierías provienen de entornos en donde es posible una inversión considerable para realizar estudios universitarios.

En términos de costos económicos, las tres instituciones muestran escenarios específicos para el desarrollo de esta investigación. En primer lugar, la UAM ofrece uno de los costos más bajos de matriculación en el mercado educativo⁹⁸ y se encuentra en una región de la ciudad en donde la oferta educativa y la alta movilidad urbana permiten el arribo de perfiles desfavorecidos.

⁹⁷ Cálculos recuperados del portal institucional y su tabulador oficial, disponible en <http://bitly.ws/Ie7D>. Debe mencionarse también que la Universidad Iberoamericana es una excepción entre las IES privadas de altos costos en Ciudad de México, ya que en su mayoría manejan con discrecionalidad los costos de matriculación, por lo que no son expuestas en sus respectivas páginas web.

⁹⁸ Existen costos excepcionales en IES públicas en Ciudad de México. El caso de la UNAM, por ejemplo, es paradigmático, ya que su costo anual es de veinticinco centavos, aunque el precio del examen de admisión es mayor que el del resto de las universidades públicas federales. En el mismo sentido, existen algunas instituciones que no cobran la matrícula, como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y los nuevos institutos Rosario Castellanos, IES que surgieron con la impronta de representar un esfuerzo público para abatir la desigualdad de ingreso en términos socioeconómicos, hecho que llevó a atender los principales motivos de la fragmentación de la oferta educativa: sus costos y los mecanismos de selección.

La Universidad ICEL ofrece una alternativa distinta: a pesar de mantener costos considerables para su ingreso, conjuga la posibilidad construir escenarios de pago asequibles a cambio de estudios con reputación importante en un mercado que suele denigrar las opciones privadas de absorción de demanda, principalmente por señalamientos en torno a su calidad (Márquez, 2023). No sobra decir que parte del eslogan de la institución es que alrededor del 90% de sus egresados tienen empleos relacionados con la carrera estudiada, algo que no sorprende si se considera que la oferta educativa tiende a carreras de corte tradicional.

En términos de infraestructura, la ICEL ofrece un amplio acervo de servicios y espacios, a comparación de un importante número de instituciones del mismo tipo. Dadas estas condiciones, el costo que implica enrolarse en la institución parece justificar el alto valor otorgado por su población objetivo, como lo expresan los números de matriculados y de egresados de la institución.

Finalmente, la Ibero aporta un caso totalmente diferente a los anteriores. El número de personas desfavorecidas económicamente es ínfimo a comparación de las dos anteriores. Sus costos imponen una serie de restricciones obvias que reducen la posibilidad de arribo. Sin embargo, a pesar de que es común que las IES privadas ofrezcan becas parciales de su colegiatura, la existencia de programas de becas que cubran la totalidad o la mayor parte de las mismas es excepcional. En ese sentido, la Ibero es un caso *sui generis* dentro de las IES privadas de altos costos en la ciudad. Por tanto, una parte de la conformación de las matrículas escolares se explica debido a sus costos de matriculación.

Los costos económicos son un filtro tácito de las personas que pueden cursar estudios superiores, ya sea por medio de las colegiaturas o de los gastos derivados. Para las universidades privadas, la capacidad de pago es el punto central de sus opciones educativas, mientras que la UAM ofrece un escenario de flexibilidad económica que, sin embargo, pone énfasis en otros criterios, como la selectividad en el ingreso, tal como se presenta a continuación.

4.2.2 Mecanismos de selección e ingreso

Un segundo criterio por considerar son los mecanismos de selección que regulan el ingreso a las IES. Los métodos empleados por cada institución delimitan las reglas de funcionamiento, los criterios de elegibilidad y, por tanto, muestran las condiciones que les son relevantes de cara a la

conformación de su matrícula escolar. Dos de las tres IES mencionadas comparten un mismo criterio: la realización de un examen de conocimientos generales. El papel que ocupa en el proceso, sin embargo, es distinto.

En la UAM, los espacios se asignan ponderando tanto los resultados en su examen de admisión como la calificación general del bachillerato, hecho que se suscitó a partir de 2008. Por lo tanto, se aplica un tipo de examen de acuerdo con el área específica de interés; además el contenido de la prueba depende de la carrera a la que se aspire ingresar. La cantidad de aspirantes se asigna de acuerdo con los espacios disponibles en la institución.

Este diseño institucional propicia dos escenarios contrastantes. Por un lado, la UAM es una institución con matrícula muy grande, con diversos planteles y condiciones presupuestales favorables que promueven la existencia de estudiantes carenciados en sus recintos. Pero, por otro lado, se propician altas cifras de rechazo, en detrimento principalmente de aspirantes de bajos ingresos o con padres que tienen escolaridad inferior al nivel terciario (UAM, 2019). Por ejemplo, para el año 2021, la UAM registró una demanda de 74,339 aspirantes, de los cuales fueron admitidos 11,206, es decir, una tasa de aceptación de 15% (UAM, 2022).

Por otro lado, el principal filtro de la Universidad Iberoamericana es un examen de conocimientos generales⁹⁹ en donde también se pondera el puntaje obtenido con el promedio del bachillerato. Sin embargo, cabe decir que la Ibero tiene bajas tasas de rechazo. Una entrevista con el encargado de la Dirección de Transformación Digital e Inteligencia de Datos de la institución arrojó información sobre este asunto, pues se mencionó que una de las razones principales por las que no ingresan los solicitantes es por preferir otras IES, en las cuales también realizan exámenes de selección de manera simultánea, más que por criterios rigurosos en el proceso de admisión.¹⁰⁰ De forma complementaria, los datos generales de ANUIES para la Licenciatura en Derecho en la Ibero muestran que ingresa uno de cada dos solicitantes (ANUIES, 2021).

⁹⁹ Se utiliza el examen EXHCOBA (Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos), un instrumento construido por la asociación civil Métrica Educativa A.C., el cual es utilizado como requisito de admisión en diversas instituciones del país, así como en algunas universidades estatales (Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad de Guanajuato, Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, entre otras).

¹⁰⁰ Una revisión a los datos obtenidos del cuestionario de la institución para estudiantes de nuevo ingreso (que se presentan más adelante) muestra que un tercio de la población que ingresó a la Licenciatura en Derecho entre 2020 y 2022 no la había elegido como su primera opción.

El caso de la Universidad ICEL contrasta notablemente con las IES anteriores, ya que no se realiza un examen de admisión. Las cifras vertidas en los informes de ANUIES (2021) muestran que prácticamente todos los solicitantes son admitidos y que incluso ingresa un número relativamente mayor al de los cupos disponibles, sin importar los desempeños educativos previos o los conocimientos con los que arriban. Una entrevista con el personal de admisión arrojó que las deficiencias en áreas de conocimiento básicas son dadas por hecho, razón que lleva a la institución a valorar su estrategia de aprendizaje para resarcir estos atrasos.

Para el criterio específico de mecanismos de selección y sus objetivos de formación, cada IES aporta particularmente al estudio. El examen de selección en la UAM es el principal predictor del desempeño académico que tendrá el estudiante durante su trayectoria educativa (Miller, 2015), lo que lo vuelve un criterio central en la valoración del perfil de ingreso, especialmente considerando la amplia demanda de servicios universitarios en la institución.

Asimismo, la Universidad ICEL representa una IES que no discrimina bajo ningún criterio académico la admisión, razón que los lleva a admitir estudiantes con amplia diversidad en sus desempeños académicos. Lo relevante de esta IES es que su modelo de acreditación de materias (y por tanto, de progresión académica) está basado en evaluaciones formales; por lo tanto, el valor otorgado a prácticas académicas en clase (como exposiciones, trabajos de investigación, tareas cotidianos en el aula, por mencionar algunas) tiene un porcentaje relativamente menor que el que tienen las evaluaciones prácticas (exámenes parciales y finales).¹⁰¹

En suma, a pesar de que no existe un filtro académico para la admisión que evalúe sus conocimientos, la Universidad ICEL tiene una serie de mecanismos académicos enfocados en la evaluación práctica, mismos que buscan subsanar los conocimientos de la trayectoria académica previa y que se dirigen en la obtención de conocimientos valorados en el mercado de trabajo. Dicho de otra manera, no existen fenómenos de rechazo en el ingreso, pero se utilizan otros mecanismos para fomentar el grado de conocimientos y habilidades de sus estudiantes.

¹⁰¹ Las entrevistas con personal académico arrojaron información sobre este modelo de acreditación de materias. Los índices de reprobación son el segundo criterio de relevancia para el abandono en la institución; sin embargo, dadas las deficiencias académicas con las que arriban los estudiantes y los objetivos de formación, para la institución representa el método de mayor eficacia. Otra razón para fomentar el modelo de evaluación sin preponderar un examen de admisión es su perfil de egreso. En tanto se busca que los estudiantes logren empleos asociados a las carreras de estudio, se fomenta que estos exámenes cubran áreas importantes del saber profesional, por lo que se basan en evaluaciones prácticas de sus habilidades profesionalizantes.

Para la Ibero, el examen de admisión es un requisito de importancia en paralelo a la posibilidad real de cubrir los costos de su matriculación, especialmente en cuanto al caso de los becarios del programa aquí retomado, SQP. En comparación con otras IES de altos costos, la búsqueda de formación de excelencia académica vuelve a la Ibero en ejemplo de una combinación particular en su perfil estudiantil: la acreditación de conocimientos en áreas específicas (como expresión escrita y matemáticas, como en prácticamente todas las IES que aplican exámenes de admisión) aunada al importante ponderador de la capacidad adquisitiva.

Dadas estas condiciones, los estudiantes de bajos ingresos que logran ingresar deben comprobar altos desempeños académicos en su trayectoria educativa previa, una condición necesaria para su ingreso que justifique la exención de sus responsabilidades de pago de la matrícula.¹⁰² A pesar de ello, el ingreso a la institución está regido principalmente por la capacidad de oferta de la propia institución y por la demanda recibida en cada periodo de ingreso, razón que generó requisitos más estrictos para admitir a los estudiantes SQP.

En suma, las IES han priorizado diferencialmente la competencia académica para el ingreso. Para la UAM-A, un desempeño deficiente en el examen de admisión o en el promedio de bachillerato margina las posibilidades de ingreso, lo que lo vuelve el criterio de admisión más relevante. De la misma manera, la ICEL ha eliminado de forma completa los filtros de ingreso, generando mecanismos compensatorios en el desempeño escolar durante la propia trayectoria académica. En el extremo opuesto se encuentra la Ibero, en donde el desempeño escolar es crucial para justificar el acceso a un recurso escaso como lo son las becas, por lo que el énfasis en el desempeño se encuentra en el núcleo de su pertenencia institucional.

4.2.3 Medidas institucionales de apoyo financiero

Los costos de matriculación y de manutención, especialmente para poblaciones vulnerables, han sido un criterio relevante de intervención para organismos públicos y privados que buscan resarcir las consecuencias en las economías familiares, lo que los convierte en el tercer criterio institucional de relevancia. Como parte de las políticas gubernamentales e institucionales se han

¹⁰² El programa que permitió la admisión de estudiantes de bajos ingresos, mismo que se describe más adelante, consideró necesario que los estudiantes tuvieran un promedio mínimo de bachillerato de 8.5. Asimismo, se les solicita que el promedio obtenido cada semestre se encuentre un punto por encima del promedio de calidad exigido a todos los estudiantes, es decir, el promedio mínimo que se asigna institucionalmente dependiendo de la carrera.

creado esquemas de apoyo financiero para que estudiantes con dificultades económicas puedan comprometer el desarrollo de sus estudios.

En las IES públicas, el principal mecanismo de apoyo financiero son los programas de becas, estipendios económicos que se entregan con periodicidad y que varían en cantidad de acuerdo con los lineamientos de los programas específicos.¹⁰³ Hay cuatro programas de becas relevantes en la UAM: la beca de manutención, la beca para integrantes de grupos en contextos vulnerables y en situación de vulnerabilidad, la beca de excelencia y la beca de continuación de estudios.¹⁰⁴

Por su parte, en las universidades privadas existen programas diversos que pueden clasificarse en dos tipos: programas de becas (que incluyen la exención del costo total o parcial de la matriculación) y programas de financiamiento, los cuales ofrecen préstamos personales para cubrir los costos de matriculación, que deben ser saldados una vez que los estudiantes hayan egresado.¹⁰⁵

En la Universidad ICEL sólo existe un tipo de beca, la de colegiatura, que a su vez tiene dos modalidades. La primera de ellas se otorga a todos sus estudiantes al ingreso y se mantiene a lo largo de la trayectoria académica toda vez que no se reprueben materias, se obtenga promedio mínimo de 8 en una escala de 0 a 10 y se mantengan el compromiso de pago puntual. La segunda modalidad es la beca de lealtad, la cual adiciona un porcentaje extra de descuento en la colegiatura

¹⁰³ Las modalidades y los tipos son muy diversos y varían de acuerdo con las IES. Sin embargo, hay algunos programas que provienen de la Coordinación Nacional de Becas, una instancia gubernamental encargada de generar programas de apoyo económico a los estudiantes de escuelas públicas en el país, que integran programas de manutención, de excelencia académica, de apoyo a grupos vulnerables, comunidades indígenas, mujeres, etcétera. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) fue la estrella en este rubro durante casi dos décadas. Desde su creación en 2001, tuvo como propósito promover la equidad educativa a través de la distribución de apoyos económicos a estudiantes de escasos recursos de las 32 entidades federativas, para promover su ingreso a la Educación Superior y su culminación (Diario Oficial de la Federación, 2008). Por ejemplo, a través de este programa se otorgaron alrededor de 1.6 millones de becas en el periodo de 2007 a 2012 (Tuirán, 2012). Posteriormente fueron nombradas Becas de Manutención y operaron bajo el mecanismo de presupuesto federal específico asignado a través del Presupuesto de Egresos de la Federación. Algunos estudios han dado cuenta de la relevancia de este programa de becas para lograr la regularidad académica y evitar la deserción escolar (Miller, 2009; 2015). Actualmente el programa se reestructuró y cambió de nombre a *Jóvenes construyendo el futuro* y las *Becas para el Bienestar Benito Juárez*. Hay otras modalidades, sin embargo, que operan por iniciativa de las IES, como del tipo de apoyo nutricional, apoyos para el transporte, programas de movilidad nacional e internacional, para mejorar la eficiencia terminal o de servicio social.

¹⁰⁴ Según información de los anuarios estadísticos de la institución, en 2018, la UAM ofreció becas al 40% de su población total en licenciatura, es decir, una cantidad de 18,058 becas totales en las modalidades antes mencionadas.

¹⁰⁵ Estos programas varían de acuerdo con las instituciones de referencia, sin embargo, destaca la importancia de empresas y corporativos privados en su financiamiento. De la misma manera, las IES privadas tienen criterios específicos de inclusión en sus programas, generalmente enfocados a poblaciones vulnerables, pero que pueden ofrecerse también por motivos deportivos, artísticos y por especialidad profesional.

por haber cursado estudios de bachillerato en la misma institución y continuar en el nivel superior. Entre las personas entrevistadas se da cuenta de que existen criterios muy estrictos para perder la beca; figuran como principales razones la disminución del promedio y el retardo en el pago de las colegiaturas, aun por unos días posteriores a la fecha de corte considerada.

En la Universidad Iberoamericana los mecanismos utilizados son mayormente las becas. En el año 2023, el número total de estudiantes becados fue de 1,799, es decir, el 19.2% de la población en licenciatura. Pero de ellos, aquellos que obtuvieron un porcentaje de beca mayor al 80% no superaron el 8% de la matrícula total, por lo que son una minoría notable fomentada por el programa institucional del SQP.¹⁰⁶

En resumen, las IES analizadas ofrecen recursos a estudiantes desfavorecidos de manera diferencial, lo que habilita ciertas oportunidades para aspirantes con dificultades económicas. La UAM promueve servicios por muy bajo costo y difunde entre su población (por medio del Gobierno Federal) un conjunto de estipendios económicos diversos, siendo ésta la que ofrece el mayor número de becas. La Ibero es la institución de la muestra que contempla apoyos con mayores cantidades de dinero, debido a que sin ellos no sería posible la existencia de este perfil en una IES con alto costo. Finalmente, la ICEL representa el extremo contrario, en donde la única medida compensatoria es la disminución de la colegiatura mensual, la cual tiene criterios muy estrictos que llevan, según los testimonios de los propios estudiantes, a perderla con cierta facilidad.

4.2.4 Lineamientos sobre progresión escolar y reprobación

El último criterio reglamentario tiene que ver con un conjunto de medidas que, aunque no están relacionadas con el proyecto de inclusión, impactan de forma relevante en la composición de la matrícula universitaria en términos de la progresión escolar. Se trata de la relativa flexibilidad para acreditar materias y recuperar aquellas que se han reprobado, cuestión importante si se considera que los estudiantes desfavorecidos suelen estar más expuestos al retraso escolar.

En la UAM existen dos métodos para aprobación de cursos en periodo regular. La primera de ellas son las evaluaciones parciales periódicas (evaluaciones típicas en todas las instituciones). Pero, además, existen las evaluaciones globales, las cuales hacen referencia a la suma de las

¹⁰⁶ Según cifras oficiales proporcionadas por la institución, los estudiantes becados con un porcentaje mayor al 80% del costo de la matrícula fueron 729 en 2023, es decir, el 7.8% de la matrícula de licenciatura.

evaluaciones periódicas con una evaluación general del curso que es aplicada al final del periodo de una asignatura para recuperar una parte de la calificación obtenida y evitar así la reprobación, mostrando las aptitudes necesarias sobre los contenidos.

Adicionalmente, existe un mecanismo denominado evaluaciones de recuperación, los cuales tratan de exámenes realizados en el periodo inmediato al culminar el curso, los cuales tratan de una evaluación del total del programa de la asignatura cuando no se ha aprobado la materia. Además, con esta medida puede aprobarse la asignatura sin haberla cursado, por lo que la calificación obtenida será directamente considerada la calificación de la asignatura.

Los estudiantes que se inscriban a las asignaturas tienen derecho a las evaluaciones parciales periódicas y a las evaluaciones globales, mientras que los no inscritos en las asignaturas o aquellos que las han reprobado tendrán derecho exclusivamente a las de recuperación. Además, los estudiantes tienen hasta cinco oportunidades para aprobar una vez que no se ha logrado acreditar una UEA (Unidad de Enseñanza-Aprendizaje, denominación institucional para las asignaturas), mismas que se dividen de la siguiente manera: las UEA pueden recursarse hasta en dos ocasiones y se pueden realizar hasta tres exámenes de recuperación. Una vez cumplidas estas cinco oportunidades, se pierde la posibilidad de mantener el estatus universitario.

El tiempo máximo para terminar una carrera en la UAM es de 10 años. Asimismo, las bajas definitivas por abandono de los estudios suceden sólo hasta que han pasado seis trimestres consecutivos sin actividad académica (dos años) o una vez que son solicitadas formalmente por el estudiante. Sin embargo, existe la posibilidad de que el estudiante se inscriba al semestre lectivo sin dar de alta alguna materia, a lo cual se denomina *inscripción en blanco*, de tal manera que mantiene su estatus institucional sin que ello conlleve la inscripción de créditos para el trimestre de referencia.¹⁰⁷ Adicionalmente, dentro de los planes de estudio se considera la seriación, que hace imposible acreditar ciertas materias sin haber aprobado sus equivalentes en semestres anteriores, lo que abre la posibilidad de retrasos considerables.

Adicionalmente, en el periodo de pandemia, las autoridades de la UAM decidieron poner en marcha una medida institucional paliativa para la progresión escolar. Durante el periodo de la

¹⁰⁷ Esta modalidad de inscripción es útil para aquellos estudiantes que intentan evitar la interrupción total de sus estudios y buscan evitar la baja temporal. De esta manera, aunque no se cumple el criterio de progresión regular, tampoco se pone en riesgo su estatus de estudiante (siempre y cuando no rebase el tiempo estipulado para la acreditación total marcada por su plan de estudios).

contingencia, no serían registradas las materias reprobadas en los cardex (el equivalente al historial académico, documento oficial que da cuenta de la progresión en la carrera) y en su lugar, la materia se registraría como no presentada. La intención fue reducir al mínimo los riesgos de abandono motivados por las dificultades en la aprobación de los cursos, ya que no existiría registro de la reprobación.

Por todo ello, los lineamientos generales de la universidad permiten cierta libertad para que los estudiantes gestionen su trayectoria académica, lo que a la postre ha generado cifras bajas de eficiencia terminal en el tiempo estipulado por las propias carreras y sus planes de estudio. No obstante, son medidas que permiten gestionar las atenciones y el tiempo dedicado al estudio, algo que puede favorecer las trayectorias de los estudiantes analizados.

La Universidad ICEL representa un caso contrario, ya que no existe posibilidad de aprobación de una materia originalmente reprobada sino a través de exámenes extraordinarios, los cuales tienen costo económico y tiene tres opciones máximas por cada materia en cuestión. De no aprobar los exámenes se pierde el estatus de estudiante y se les da de baja del programa.

Asimismo, reconoce la posibilidad de aplicar exámenes de suficiencia para obtener una calificación aprobatoria sin cursar la asignatura, un mecanismo que a decir de las personas entrevistadas no es utilizado con regularidad debido a que los cálculos de precio hacen más viable y sencillo aprobarla en el periodo regular. En caso de interrupción académica, los estudiantes deben tramitar una baja temporal, de lo contrario acumularán una deuda por el tiempo transcurrido equivalente al costo corriente de la ausencia.

En el caso de la Ibero, sólo se considera baja definitiva cuando los estudiantes han dejado de matricular cursos por dos años consecutivos (4 semestres), y el tiempo máximo para conseguir el grado es de la mitad de tiempo más de lo que dura el programa que cursan. En ese sentido, la Ibero considera la realización de 10 semestres para la Licenciatura en Derecho, por lo que podrían extenderse hasta quince (siete años y medio) para alcanzar la titulación.

Además, en caso de reprobación de alguna asignatura, los estudiantes tienen hasta tres posibilidades de recursamiento y hasta dos oportunidades de presentar exámenes extraordinarios por semestre (con el único requisito de permanecer inscrito en la institución). Sin embargo, el costo del examen extraordinario es mucho mayor al de recursamiento, lo cual lo hace un recurso menos utilizado entre su población.

Existe una ventana de oportunidad para dar de baja materias que han sido originalmente inscritas, ya que el reglamento considera esta opción hasta pasadas tres cuartas partes de tiempo del curso (alrededor de 12 semanas) y, de hacerlo, no derivaría en reprobación. Los estudiantes pueden inscribir un curso hasta 4 veces, lo cual genera un margen importante de maniobra para la gestión de la trayectoria, especialmente en casos en que se perciba un riesgo de reprobación. Sin embargo, esta medida tiene diversas consecuencias; la más importante es el riesgo de retraso debido a la seriación de las asignaturas.¹⁰⁸

Sin embargo, la Ibero tiene una medida adicional: promovió entre su comunidad la realización de cursos de verano, por lo cual algunas materias curriculares eran ofertadas de manera exhaustiva en periodos intersemestrales. Con ello, los estudiantes podrían optar por cursar una materia en algunas pocas semanas en vez de hacerlo en un semestre lectivo, mejorando así el promedio de calificación de materias, adelantando asignaturas o recuperando alguna asignatura que no hubiesen aprobado, para así evadir los riesgos de no alcanzar el promedio mínimo establecido o las penalizaciones por reprobaciones. Para las personas becadas con algún porcentaje del costo de la matrícula, las materias consideradas en cursos de verano incluyen el porcentaje de beca.¹⁰⁹

Otra razón que podría retrasar la trayectoria de los estudiantes es la tardanza para acreditar el nivel de idioma solicitado por la Ibero como requisito previo al quinto semestre. No cumplir con este requisito deriva en bloqueo de materias e impide matricular los cursos completos del plan de estudios ideal. Para los becarios SQP, esto significa la imposibilidad de cubrir los créditos o dificultades en su graduación. No sobra decir, sin embargo, que el porcentaje de beca obtenido para esta modalidad es aplicable también sobre el costo de los cursos de idioma de la propia institución.

En su conjunto, las cuatro dimensiones institucionales mencionadas (costos de la matrícula, mecanismos de selección, apoyos financieros y lineamientos sobre progresión) sirven de

¹⁰⁸ Para los becarios SQP, estas consideraciones son importantes, ya que sólo pueden dar de baja una materia al semestre y acumular en su trayectoria cuatro bajas en total. Un mal desempeño académico puede derivar en bajo promedio, lo cual puede a su vez repercutir en el mantenimiento de la beca. Para estudiantes con privaciones económicas, perder la beca se vuelve una sentencia sobre su permanencia escolar.

¹⁰⁹ Como será presentado más adelante, los estudiantes del programa SQP utilizan esta medida cuando tienen desempeños deficientes, debido a que, de no hacerlo, podrían perder la beca que sostiene su permanencia. De la misma manera, los estudiantes utilizan este recurso para aligerar la carga horaria en otros semestres, con miras a estrategias de empleabilidad en semestres más avanzados. En ambos casos, esta opción es posible por el bajo costo económico que les representa a comparación del costo original, debido a la extensión de la beca en este servicio.

contexto para enmarcar el ingreso y la permanencia en la trayectoria académica. Se consideran relevantes porque permiten generar condiciones para que existan estos perfiles en las instituciones, se apropien de los recursos de cada una de ellas y lleguen hasta las últimas instancias de su formación profesional.

4.3 Proyectos de inclusión de estudiantes desfavorecidos

Cada una de las IES seleccionadas representa teóricamente un proyecto de inclusión de estudiantes desfavorecidos, lo cual significa que desde las estructuras universitarias se movilizaron políticas y medidas que hicieran factible, sostenible y deseable su arribo a la institución. Las motivaciones son varias, como lo son también las formas en que se llevaron a cabo. Este subapartado da cuenta de las estrategias de inclusión institucional de cada IES y sus consecuencias para el trazado de las trayectorias escolares.

4.2.1 La UAM y el programa de innovación en la ES

La UAM ocupa un lugar especial en medio de la oferta educativa en la ES en la ZMVM, porque conjuga un proyecto de largo aliento en la educación pública: educación a muy bajos costos, ubicaciones estratégicas, servicios extendidos y, por tanto, el escenario propicio para que su matrícula esté conformada mayoritariamente por estudiantes con diversos grados de desventaja, a pesar de su heterogeneidad.

Uno de los principales criterios de este modelo de inclusión radica en sus bajos costos y la estabilidad de los mismos. Si bien el financiamiento de la institución procede principalmente del ámbito federal, existe una ausencia particular en su historia de intentos por el aumento de cuotas de inscripción y otros servicios. Una lección histórica de la huelga de la UNAM de 1999 y, por tanto, una demanda social por la educación pública y gratuita, se cristalizó en el tema de las cuotas de recaudación.¹¹⁰

¹¹⁰ En 1999, a raíz de los intentos de la rectoría de Francisco Barnés en la UNAM por promover una serie de reformas universitarias al Reglamento General de Pagos, se dio una huelga que duró aproximadamente diez meses. Con la medida, se buscó instaurar el aumento de cuotas que rondaran un salario mínimo mensual (según los cálculos para ese momento). Tras intensos meses de conflicto, el rector dimitió, generando la llegada de Juan Ramón de la Fuente a la rectoría, aunque tampoco resolvió el problema. La problemática se extendió hasta la violación de la autonomía universitaria por el ingreso violento de la policía a recuperar las instalaciones, autorizado y promovido por el entonces presidente Ernesto Zedillo (Meneses, 2019). Desde entonces, el tema de los costos de matriculación en universidades públicas de financiamiento federal se volvió un símbolo para la organización y movilización estudiantil.

Como respuesta al episodio de la huelga mencionada, el patronado de la UAM convalidó la posibilidad de congelar los precios de matriculación, por lo cual se ha mantenido de forma relativa el costo trimestral de servicios universitarios desde inicios de los años dos mil. Complementariamente, los ingresos de la universidad pudieron mejorarse a través de otras funciones, como talleres, diplomados y cursos.¹¹¹

Una segunda característica relevante del proyecto de inclusión que representa la UAM es la existencia de una amplia matrícula universitaria, la tercera más importante del país. Aumentar los espacios universitarios, aunque no es una medida directa en términos de equidad, favorece el aumento progresivo de perfiles no tradicionales.¹¹² Por ejemplo, algunos indicadores institucionales muestran que, para el 2012, la mitad de la población escolar provenía de familias con ingresos mensuales menores a los \$5,000 pesos mexicanos.

Esta cuestión está directamente enlazada con una tercera característica: la convergencia entre los objetivos institucionales de inclusión con la promoción estatal de mecanismos que favorezcan la presencia y permanencia de estudiantes no tradicionales. En ese sentido, la UAM es una de las instituciones que presenta una participación amplia en el programa de becas federales.¹¹³

Siguiendo las características de este mecanismo, fueron implementados otros programas especiales de becas promovidos con recursos de la propia institución. Por ejemplo, el programa de becas para la continuación de estudios, que tiene por objeto abatir los riesgos de abandono en la segunda mitad de los programas ofertados, así como algunos proyectos temporales, como el programa especial de becas implementado en la rectoría de la UAM-A en el periodo 2013-

¹¹¹ Una entrevista con un ex rector de la unidad mostró que el tema del aumento de cuotas y el costo de la educación en la UAM dejó de ser un tema discutible por el hecho de haberse difundido la relevancia de la educación a precios bajos, así como los costos políticos que acarrear los intentos de su aumento en la educación pública.

¹¹² Existen teorías que han examinado las consecuencias de la apertura de nuevos espacios sociales para ejercer la educación. La teoría de la Desigualdad Mantenido al Máximo (Lucas, 2001) sostiene que estos nuevos espacios son acaparados principalmente por aquel sector de población que ya presenta los mayores beneficios; y no es hasta que este sector alcanza el límite, cuando comienza a aumentar la proporción de estudiantes ubicados en lo bajo de la pirámide social. Esta teoría tiene problemas de validez en el contexto mexicano. En el caso ejemplificado por la UAM, la creación de estas entidades promovió de forma directa la inclusión de sectores desfavorecidos, al convertirlos en su principal contingente poblacional.

¹¹³ Sin embargo, desde el punto de vista financiero, las becas han sido un terreno en pugna entre la institución y otros actores involucrados en las directrices de los programas. Por ejemplo, la UAM ha promovido permanentemente un diálogo con la Cámara de Diputados para disuadir a sus miembros de aumentar el presupuesto destinado a este fin, un proceso que se repite cada año en la negociación del Paquete de Egresos de la Federación (PEF). Aunada a esta cuestión, existe una disputa permanente sobre el alcance y las limitaciones de los programas de beca. Por ejemplo, se discute el tamaño de la beca, la posibilidad de su aumento gradual a medida que se avanza en la trayectoria y, por ejemplo, si debe responder a otras cuestiones adicionales, como si los estudiantes tienen hijos y el número de hijos en una familia.

2017, el cual atendía a jóvenes que no cumplieran con los requisitos solicitados por las otras becas en términos de regularidad académica, y que las hubieran perdido por razones que afectaran su desempeño: enfermedades propias o de familiares, embarazos y labores de cuidados, entre otras.

Finalmente, resalta también la extensión de algunos servicios universitarios, los cuales tienen un impacto directo en los gastos derivados de la educación. Por ejemplo, en la UAM existe el servicio de comedor universitario, un espacio gestionado por la universidad y que ofrece comidas subsidiadas a muy bajos costos, el cual se implementó privilegiando una visión sobre su importancia social, no financiera. Otros servicios de apoyo son los descuentos en copias fotostáticas y la gestión para conseguir transporte de bajo costo desde puntos estratégicos de movilidad (como viajes de estaciones del metro a la UAM y viceversa), los cuales fueron acordados entre autoridades universitarias y autoridades locales.

La UAM-A también cuenta con una oficina de Orientación Educativa y Servicios Pedagógicos, cuyo fin es gestionar una serie de apoyos de diversos tipos que acompañen y orienten las decisiones de los estudiantes. Esta oficina ofrece tres tipos de servicios, los cuales se alinean a las problemáticas que los estudiantes suelen enfrentar en el ámbito académico.¹¹⁴

El primero de estos servicios refiere a orientación vocacional, enfocada principalmente en los temas de adaptación al sistema universitario, decisiones en torno a cambios de carrera o plantel, y al desarrollo de proyectos profesionales, pensando en las alternativas futuras para los estudiantes. El segundo servicio tiene que ver con orientación psicopedagógica, donde los estudiantes obtienen acompañamiento para aprender estrategias de aprendizaje, lo cual conlleva un amplio espectro de actividades relacionadas al desempeño académico.

El tercer y último tipo es la orientación para el desarrollo personal, en la cual se otorgan sesiones de acompañamiento para dotar de información y estrategias frente a diversos problemas psicoemocionales. Este servicio sirve de primer contacto y es ofertado con un número limitado de sesiones, para que los estudiantes sean posteriormente canalizados a otras instancias de tratamiento psicológico que tienen vínculos con la universidad.

¹¹⁴ La información aquí vertida se obtuvo por medio de acercamiento con funcionarios de la institución y personal de la oficina mencionada, quienes trabajan directamente en prestar el servicio a los estudiantes.

En suma, el proyecto de inclusión promovido por la UAM descansa en un conjunto de medidas complementarias que crean el escenario propicio para el arribo de estudiantes de bajos ingresos: costos bajos, amplia matrícula, programas de becas diversos y extendidos, relativa flexibilidad para conducir la trayectoria universitaria a pesar de retrasos y otros apoyos académicos.

4.2.2 La Universidad ICEL y el proceso de absorción de demanda en la ZMVM

Las universidades que absorbieron la demanda de ES en la región encontraron un nicho en el mercado a través de la promoción de oferta estratégica. En cierto sentido, el espacio dentro del mercado educativo que fue ocupado por estas instituciones fue producto de lo suscitado en los servicios de carácter público.

En primer lugar, el aumento de rechazos de universidades de financiamiento federal, así como la sobredemanda en las mismas, dejan un rezago importante en el ingreso a la educación terciaria, por lo que estas instituciones buscaron ocupar los espacios para construir alternativas escolarizadas. Sus características varían de acuerdo con las propias instituciones, y su gran diversidad ha dificultado incluso su clasificación (Vega, 2007). Sin embargo, la Universidad ICEL representa un proyecto de inclusión a través del cual se multiplicó la oferta a través de agentes privados, principalmente por la oferta de espacios universitarios con costos relativamente accesibles.

Estas instituciones buscaron alternativas para que los costos financieros de la educación fueran bajos (a costa, en muchas ocasiones, de las características de sus servicios y las condiciones laborales de sus miembros). Lo cierto es que las escuelas privadas existentes, consideradas de élite, costaban alrededor de cuatro a seis salarios mínimos mensuales, lo cual las hacía inviables para gran parte de la población. Por ello, con costos que giran alrededor del salario mínimo mensual, las universidades privadas de absorción de demanda buscaron abatir la brecha para acceder a las universidades.

Una segunda cuestión para mostrar los puntos clave en el proceso de inclusión de estudiantes de bajos ingresos es su ubicación geográfica y las dificultades asociadas con los traslados. La Universidad ICEL (al igual que otras instituciones similares) construyó campus en distintas zonas de la ciudad en donde existía una oferta limitada y una población numerosa. Adicionalmente, ha generado esquemas de atracción para sus clientes potenciales, entre los cuales se encuentran los horarios flexibles, a comparación de los horarios demandantes de la oferta escolarizada existente.

Así, los programas en la Universidad ICEL prevén la aplicación de clases en un horario de 7am a 11am de lunes a jueves, con algunas excepciones.

Finalmente, la Universidad ICEL no impone requisitos de admisión, de tal manera que un conjunto considerable de estudiantes con opciones limitadas por sus promedios de bachillerato, por haber abandonado sus estudios en otras IES, o bien con deficiencias académicas que les impidieron el acceso a otras IES por medio de exámenes de selección, encontraron en esta universidad una opción viable y asequible para sus aspiraciones de educación universitaria.

4.2.3 La Ibero y el programa “Si quieres, ¡Puedes!” (SQP)

La Universidad Iberoamericana tiene entre sus características pertenecer a un grupo de universidades que, por medio de sus altos costos, crea circuitos de exclusividad en torno a sus programas educativos. Sin embargo, busca permanentemente promover escenarios de inclusión por medio de mecanismos institucionales que respondan simultáneamente a la promoción de diversidad en su plantel y a la promoción de justicia social por el carácter humanista de su ideario.¹¹⁵

Uno de los programas que ocupó un espacio particular dentro los proyectos de inclusión es el *Si quieres, ¡Puedes!*, que fue fundado originalmente en 2010 para atraer clientela en carreras de baja demanda. Sin embargo, algunos años después, en 2015, por medio del entonces rector Mtro. David Fernández S.J., el programa se extendió a todas las carreras de la institución y se implementó el objetivo de alcanzar que el 25% de la población total de la institución estuviera conformado por estudiantes beneficiarios de SQP. Estas medidas contemplaron aumentar considerablemente el porcentaje de becas, el cual cubrió parte importante de la colegiatura mensual y los servicios universitarios. Así, se consiguió un programa de equidad que atrajo principalmente estudiantes de bajos ingresos y en situación vulnerable.¹¹⁶

¹¹⁵ Así, por ejemplo, se ha promovido la beca *Pedro Arrupe S.J.*, la cual hizo beneficiarios a estudiantes indígenas del país; el programa *Somos uno más*, el cual busca dar formación integral para la vida adulta en personas con discapacidad intelectual; el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, ubicado en Oaxaca, que promueve formación en áreas interculturales; y la Universidad Tecnológica de Valle de Chalco, ubicada en el oriente del Estado de México, que oferta grados de Técnico Superior Universitario (TSU) con costos asequibles para una institución de financiamiento privado, en una zona con oferta limitada de Educación Superior.

¹¹⁶ Una entrevista con el ex rector de la Ibero en el periodo 2014-2020, el Mtro. David Fernández S.J., permitió saber que había dos razones sustantivas para la promoción del programa. Por un lado, se buscaba atender el “hecho inadvertido” de que la universidad se hubiera situado en la pirámide de ingresos en la ciudad y en el país, intentando diversificar su composición. El propósito entonces fue “hacerla más cercana al mundo real, al mundo de las

Por tanto, se construyó un plan para que el programa de becas contara con tres componentes: a) una beca que cubría entre el 80% y el 100% del costo total de la colegiatura (que se asignaba a partir de un examen socioeconómico), así como su equivalente en todos los servicios prestados por la institución; b) un programa de tutoría y acompañamiento para atender una serie de deficiencias académicas presentadas por este perfil de estudiantes; y c) un apoyo en los servicios propios de la institución, a través de una beca económica depositada en un mecanismo financiero institucional que los estudiantes llamaron *Iberopesos* (los cuales sólo podían ser utilizados en servicios de transporte, comida y papelería de la propia institución) y un servicio de préstamo de computadoras por cierto periodo de tiempo.¹¹⁷

A partir de la construcción de la base reglamentaria del programa, se definieron los requisitos de participación y se promovió un proceso de reclutamiento en distintos bachilleratos del país, que constaba de visitas de funcionarios de la institución para dar publicidad a las nuevas becas. Los requisitos fueron los siguientes:

Cuadro 11. Requisitos de admisión al programa SQP, Universidad Iberoamericana
1. Tener menos de 21 años y estar inscrito en el último año de preparatoria, o bien haber egresado en un plazo no mayor a un año al momento de la postulación. Además, no haber iniciado estudios universitarios al momento de la postulación.
2. Demostrar necesidad económica a partir de un estudio socioeconómico aplicado por la institución (y a partir del cual se definía el porcentaje de la beca).
3. Provenir de bachilleratos públicos o privados en los que se pagara de colegiatura mensual una cifra menor a los \$4,500 pesos mexicanos (para entonces, alrededor de un salario mínimo mensual).
4. Tener un promedio de bachillerato mayor a 8.5 o 9 (dependiendo de la carrera de interés).
5. Realizar un examen diagnóstico (que, para el caso de aspirantes al programa, no tenía costo).

Fuente: Elaboración propia con información de convocatoria del programa SQP, Ibero.

Su implementación trajo una serie de dificultades no previstas y consecuencias no esperadas. El conjunto de problemas más serios provino de la incapacidad de prever las implicaciones del arribo de este perfil a la universidad: sus lugares de origen fueron diversos y en no pocas

mayorías”. En segundo lugar, se buscó construir un mecanismo que reorientara el apoyo parcial que la universidad daba a estudiantes de clase media y media alta, por medio de reducciones a la colegiatura, para asignarlos a “sectores populares y diversos”. El entrecomillado representan expresiones directas obtenidas de la entrevista.

¹¹⁷ La entrevista mencionada arrojó información de las preocupaciones de fondo que la rectoría tuvo con la implementación de este programa, el cual responde no sólo a la situación financiera de la universidad, sino principalmente como una responsabilidad del ideario jesuita. Por ejemplo, se menciona la obligación de repensar y cambiar las universidades tradicionales de élite, para hacerlas más diversas y plurales. Asimismo, se señala un deber ético de lo que representan este tipo de universidades y la postura que toman frente a las situaciones de pauperización que enfrentan las mayorías. Se añade que debía superarse el enfoque asistencialista, pues el beneficio era tanto para la comunidad tradicional de la Ibero como para los nuevos estudiantes: los primeros por el contacto intercultural y el conocimiento de sectores poblaciones con los que difícilmente se relacionarían en el ámbito de formación académica; los segundos por una serie de beneficios que de otra manera no obtendrían de una institución similar, por mencionar algunos.

ocasiones los estudiantes se exponían a largos trayectos por la distancia entre sus hogares y la universidad, los riesgos de seguridad en el transporte público (los cuales desencadenaron sucesos como asaltos y pérdidas de equipos de cómputo y dinero), o bien, que gran parte del día los estudiantes tenían largas jornadas en la institución, lo que requería gastos importantes para cubrir costos de alimentación.¹¹⁸

Surgieron otras dificultades de tipo académico, por ejemplo, que el alto promedio presentado en el bachillerato no correspondía con las bases de formación en materias del semestre de ingreso, lo cual los expuso a bajas calificaciones, problemas de desempeño y riesgos de reprobación. Por ello fueron creados cursos remediales para todos los estudiantes del programa, así como una serie de medidas que permitieran que no fueran inmediatamente expulsados de no alcanzar el promedio de calidad exigido.¹¹⁹

De esta manera, el auge del programa ocurrió entre el periodo 2018-2019, cuando se alcanzó un total de 475 estudiantes becarios del programa SQP, distribuidos a lo largo de los cuatro años de existencia del programa de las distintas carreras. Sin embargo, los cambios en la rectoría de la institución conllevaron una disminución considerable en el programa, hasta que en 2023 se anunció la reestructuración de los programas de becas que culminó con la eliminación del programa SQP.¹²⁰

El panorama en torno a este programa, así como las consecuencias de su eliminación, permanece en incertidumbre. Sin embargo, la operación que tuvo a lo largo de 8 años (y los consiguientes

¹¹⁸ En su primera generación ingresó un alto número de estudiantes provenientes del bachillerato tecnológico privado, lo cual no aseguraba que fueran pertenecientes a los deciles inferiores de la distribución de ingresos. Además, de aquellos que aspiraron a ingresar (alrededor de 170 de la primera generación), sólo se integraron para cursar clases regularmente un poco más de la mitad. Por tanto, el grupo de monitoreo integrado por distintas instancias universitarias se encargó de encarar una serie de dificultades en medida que se presentaban, madurando el proyecto de integración y promoviendo mejoras para la situación del perfil de estudiantes en la institución.

¹¹⁹ El mecanismo que lo permitió fue *el indulto*, un periodo de gracia de uno o dos semestres que la institución ofrecía para seguir otorgando la beca cuando los estudiantes no alcanzaban el promedio para mantenerla; se hacía adquiriendo un compromiso por escrito de elevar sus calificaciones para no ser expulsados. Este tipo de medidas no fueron modificaciones directas a los reglamentos de estudiantes, más bien fueron arreglos informales entre las autoridades institucionales y promovidas por el grupo de monitoreo del programa, lo que creó escenarios de compensación de sus desventajas académicas.

¹²⁰ Esta medida alcanzó también a los grados de Técnico Superior Universitario (TSU), pues se eliminaron las carreras técnicas ofrecidas a bajos costos como una medida de equidad educativa en el mismo plantel. Sin embargo, como pocas veces se había visto en la institución, la comunidad estudiantil realizó manifestaciones de descontento, de tal manera que se acordó la reestructuración del programa y se permitió que aquellos estudiantes auspiciados bajo este método de ingreso pudieran mantener los beneficios hasta culminar sus estudios universitarios. La última generación que ingresó a la Ibero bajo esta modalidad lo hizo en otoño de 2022, razón por la cual es posible que tengan beneficiarios regulares del programa hasta mediados del 2026.

periodos, hasta que sus beneficiarios egresen), ofrece señales sobre los beneficios y problemas que se suscitan por la integración de estudiantes de bajos ingresos en instituciones altamente selectivas por sus costos, principalmente por la composición social de su matrícula.¹²¹

4.4 Los perfiles de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho de las IES seleccionadas

El siguiente subapartado busca caracterizar a la población estudiantil de la licenciatura analizada en las distintas universidades consideradas. La intención es describir una serie de rasgos relevantes para el perfil estudiantil, tanto para el perfil de ingreso como de aquellos estudiantes que se encuentran en el último año de formación profesional o han egresado recientemente. De fondo, lo que se busca mostrar es la forma en que las estructuras institucionales y los componentes antes expuestos dan lugar al perfil estudiantil en cada institución.

En primer momento, se presentan las estadísticas oficiales de las instituciones para mostrar las diferencias del perfil estudiantil en cada una de ellas.¹²² En un segundo momento, se ofrece la información recolectada por medio del cuestionario propio de caracterización sociodemográfica y riesgos de abandono, enfocado en caracterizar a los estudiantes del último año escolar.

Debido a que la información recolectada no es de una muestra representativa, no se expone un desglose pormenorizado de sus características. Antes bien, se busca retratar las características fundamentales de la muestra por cada institución, de tal manera que permita hacer un bosquejo general de la muestra obtenida por medio del cuestionario, de donde fueron seleccionados

¹²¹ Se desarrollaron al menos dos estudios sobre la población de SQP al interior de la institución, los cuales no se hicieron públicos porque su fin fue retroalimentar las políticas de integración y equidad del programa, el primero a través de la Dra. Marisol Silva y la Dra. Hilda Sánchez en 2016; y el segundo a cargo del Dr. Juan Pablo Vázquez y la Dra. Teresa Márquez en 2018. Algunos resultados del primer estudio fueron la existencia un circuito informal construido desde la Fundación Azteca y la Ibero, principalmente por la circulación de información para la aplicación al programa; que más de la mitad de la población tenía padres sin formación universitaria; que, a pesar de los objetivos del programa, más de la mitad de sus beneficiarios pertenecían a deciles de ingresos intermedios o altos; también se reportó un serio problema de abandono escolar. Los resultados sirvieron para el ajuste del programa en las siguientes generaciones. La segunda de estas investigaciones encontró que los perfiles de ingreso del programa SQP variaban entre carreras, pero se mantenía constante la identificación de *diferencias de clase social* sin que estas necesariamente tuvieran expresiones tensas o conflictivas. Estos dos antecedentes construyen una base respecto a las implicaciones de llevar una población minoritaria a una institución altamente selectiva por sus costos, al grado de preguntarse hasta qué punto la Ibero estaba preparada para recibir a esta población y las consecuencias que tiene para su funcionamiento.

¹²² Debe mencionarse la ausencia de información institucional de la universidad ICEL, debido a la imposibilidad de acceso y la negativa de obtención de los datos para fines académicos.

aquellos estudiantes que participaron en la fase de investigación cualitativa por medio de entrevistas.

4.4.1 El perfil general de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho

El siguiente cuadro resume las principales diferencias de la Licenciatura en Derecho ofertada en las IES analizadas en esta investigación. Su intención es mostrar que, a pesar de ofrecer una profesión similar y una perspectiva de formación común, los contextos institucionales generan espacios diferenciados por sus reglas, funcionamiento y perfil atendido. Estas razones nos llevan a considerar de qué manera las diferencias institucionales permiten escenarios similares o distintos para estudiantes que comparten un perfil social: las características del origen social, signado por la escasez de recursos económicos.

Cuadro 12. Características de la Licenciatura en Derecho en las IES y planteles de referencia			
Categoría	UAM	Universidad ICEL	Universidad Iberoamericana
Planteles que ofertan la Licenciatura en Derecho	Dos planteles. Azcapotzalco: norte de la ciudad / Cuajimalpa: poniente de la ciudad. Esta revisión se basa en el plantel bajo estudio: Azcapotzalco.	Cinco planteles. Zaragoza: Oriente de la alcaldía Iztapalapa / Ermita: Centro de la alcaldía Iztapalapa / Tlalpan: Alcaldía Coyoacán/ La Villa: alcaldía Gustavo A. Madero/ Zona Rosa: alcaldía Cuauhtémoc. Esta revisión se basa en los planteles Zaragoza y Ermita.	Un plantel, Santa Fe, ubicado en la alcaldía Álvaro Obregón, en el poniente de la ciudad (único de la IES en la ciudad).
Organización lectiva	Trimestral	Cuatrimestral	Semestral
Duración de la carrera	4 años (12 trimestres)	3 años (9 cuatrimestres)	5 años (10 semestres)
Población total 2018 y 2022	2103 – 2587	61– 55 /75 – 55**	1255 – 930
Población de mujeres 2022	1474 (56.9%)	32 (58.1%) / 26 (47.2%)	468 (50.3%)
Población de estudiantes desfavorecidos*	83.8% de la población tiene ingresos menores al aproximado de tres salarios mínimos.	Sin información institucional.	52 (5.5%)
Número total de estudiantes becados 2022	701 (27%)	Totalidad de estudiantes ingresantes***	126 (13.5%)
Tasa de aceptación (2022)	11%	100%	50%

Fuente: Elaboración propia con diversas fuentes.

Nota: la información se recolecta para el caso de la UAM a través de los anuarios estadísticos publicados por la institución, para la Ibero con información institucional proporcionada por la propia institución y para la Universidad ICEL por medio de los anuarios estadísticos de ANUIES.

*Para el caso de la UAM, se usa la referencia de tres salarios mínimos mensuales de 2022 (\$15, 843 pesos), sin embargo la información institucional está codificada de tal manera que el punto de corte se asigna en los \$15, 000 pesos. Por su parte, para el caso de la Ibero, se calcula con base en haber recibido una beca con una proporción

mayor al 80% del costo de la matrícula, toda vez que estas se otorgan a través de la evaluación de necesidad económica.

** Se presentan dos cifras debido a la inclusión de dos planteles de la ICEL. La primera cifra refiere a Zaragoza, mientras que la segunda a Ermita.

***Todos los estudiantes ingresantes reciben una beca de colegiatura, la cual deben mantener principalmente a través de dos requisitos: manteniendo promedio mínimo, sin reprobar materias y sin acumular rezagos en los pagos de la colegiatura. Es común por ello que los estudiantes la pierdan durante su tránsito, sin tener la cifra exacta de qué proporción del estudiantado lo padece.

En la información mostrada resaltan tres características principales. En primer lugar, la UAM-A presenta un aumento gradual de la matrícula y altas tasas de rechazo, algo que contrasta con las IES privadas. El amplio número de estudiantes, aunado a las características institucionales de la UAM antes expuestas, hacen un escenario importante para la presencia de estudiantes desfavorecidos, como se verá más adelante.

En segundo lugar, el número de estudiantes becados en la Licenciatura en Derecho en la UAM-A es un poco más de un cuarto, en la Ibero es el 13.5% de la matrícula de la carrera, mientras que en la Universidad ICEL todos los ingresantes obtienen una beca de colegiatura, aunque no pueda cuantificarse de forma oficial cuántos logran mantenerla. Estas cifras muestran que, aunque existen algunos esfuerzos de apoyo financiero, el número de estudiantes beneficiados es bajo en las tres IES, lo que abre interrogantes sobre los alcances de estas medidas y en lo tocante a estudiantes con vulnerabilidad que no reciben apoyos institucionales de este tipo.

En último lugar, las IES ofrecen escenarios contrastantes sobre la composición escolar. En la UAM los estudiantes desfavorecidos por nivel económico son una mayoría, por lo que representan el perfil mayoritario. En el extremo contrario, la cifra de estudiantes desfavorecidos en la Ibero es ínfima, por lo que son una minoría extrema. Aunque no se tienen datos sobre la ICEL, se espera tener una composición equilibrada, tanto por el señalamiento de otras investigaciones sobre la atracción de estudiantes no tradicionales en IES de absorción de demanda, como por la necesidad de tener solvencia de pago para su ingreso.

En adelante, el documento describe someramente los perfiles de los estudiantes de Derecho que estarían cursando el último año escolar. Estas descripciones se reconstruyen con información institucional que fue obtenida por medio de solicitudes de información.¹²³ A partir de estos

¹²³ En los casos de la UAM y la Ibero, se realizaron solicitudes de información formales con sus autoridades. Para el primer caso, se gestionaron por medio de la Coordinación de Planeación (COPLAN) sin mayor necesidad que la propia solicitud requerida. Para la Ibero, la solicitud se logró por medio del trabajo de colaboración realizado con la Coordinación de la TOE. Para el caso de la Universidad ICEL, fue imposible acceder a información institucional.

señalamientos, se estará en condición de valorar el tamaño de la población desfavorecida y algunas de las características generales de los estudiantes de la carrera en cada institución.

a) *Población de Derecho en la UAM-A*

La información que se presenta fue recuperada por medio de la Coordinación de Planeación (COPLAN), oficina de la UAM-A encargada de gestionar los recursos y la información sobre sus estudiantes construida por la propia institución. No sobra decir que, a comparación de otras IES, la unidad estudiada tiene una amplia estrategia de caracterización de sus estudiantes por medio de la aplicación de un cuestionario de ingreso y cuestionarios de seguimiento que son aplicados anualmente. La medida genera censos de los estudiantes, lo que permite tener datos sistemáticos de cohortes generacionales.

Cuadro 13. Características para construir perfil socioeconómico de estudiantes de Derecho, UAM-A COPLAN, generación 2019	
Género	En 2019, ingresaron en total 405 estudiantes (considerando los dos periodos de ingreso existentes, 195 en Otoño y 210 en Primavera). De ellos, 56% fueron mujeres y 44% hombres.
Edad	El 85.5% de los ingresantes tiene edades entre 18 y 22 años. La media de ingreso es de 20.5 años.
Escolaridad previa	La gran mayoría de la población proviene de bachilleratos públicos (78.2%), principalmente de Bachillerato incorporado a la SEP (24%) y Colegio de Bachilleres (23.2%). El promedio de ingreso es de 8.5.
Condición de beca	El porcentaje de población de la licenciatura con beca varía cada año, debido a que pueden solicitar alguna de las ofertadas en cualquier momento de su trayectoria. Sin embargo, en esta generación los porcentajes varían anualmente entre el 27% y el 40% de la población beneficiaria.
Escolaridad de los padres	El 45.8% de los padres tienen escolaridad máxima hasta el bachillerato, mientras que las madres cumplen un 57.7% en el mismo rubro. La moda en la escolaridad de los padres es la licenciatura o grados superiores (29.5%), y en las madres es la secundaria (26.7%).
Situación económica	El 77% de los estudiantes de la generación analizada tenía ingresos mensuales familiares menores a \$10,000 pesos mexicanos.
Situación de residencia	Los principales lugares de procedencia son municipios y alcaldías de la ZMVM: Gustavo A. Madero (16%), Iztapalapa (7%), Azcapotzalco (6%), Ecatepec (6%), Nezahualcóyotl (5%) y Tlalnepantla (5%).

Fuente: Elaboración propia con información de COPLAN, UAM-A.

Como era de esperarse, la UAM-A es la institución con mayor número de estudiantes ingresantes y, por tanto, la de mayor matrícula entre los lugares seleccionados para la captación de informantes. El amplio tamaño de la matrícula, sin embargo, induce algunas formas de heterogeneidad que es necesario considerar.

Una variable que hace notar la diversidad estudiantil es la heterogeneidad de los lugares de origen. Si bien el plantel está ubicado en la Alcaldía Azcapotzalco, existe una población reducida de estudiantes que habitan y que estudiaron en la misma. Una de las principales razones para tales resultados es la accesibilidad por medio del transporte público, lo que la vuelve una institución altamente valorada en toda la ciudad y la zona circundante, sin importar las implicaciones que tiene en términos de movilidad y transporte.

Otra muestra de la heterogeneidad de los estudiantes es el bachillerato de procedencia, ya que la categoría de bachilleratos incorporados a la SEP en sí misma refleja una variedad de tipos de instituciones, entre las cuales se encuentran Preparatorias Oficiales, Preparatorias anexas a las normales y preparatorias comunitarias. El hecho de que en las cifras no se refleje una forma de circuito informal se debe a la capacidad institucional de atraer estudiantes sin importar el tipo de formación previa.

Otro indicador que presenta variabilidad son los ingresos reportados, principalmente en la distribución de estudiantes que reciben entre uno y cuatro salarios mínimos. Sin embargo, se reporta que aproximadamente cuatro quintas partes de la generación analizada obtenían ingresos menores a esta cifra, lo que indica que no obstante su heterogeneidad, existe una reducida población en la licenciatura con ingresos familiares superiores a los treinta mil pesos mensuales.

Cuadro 14. Escolaridad de los padres, Licenciatura en Derecho UAM-A, Generación 2019. COPLAN

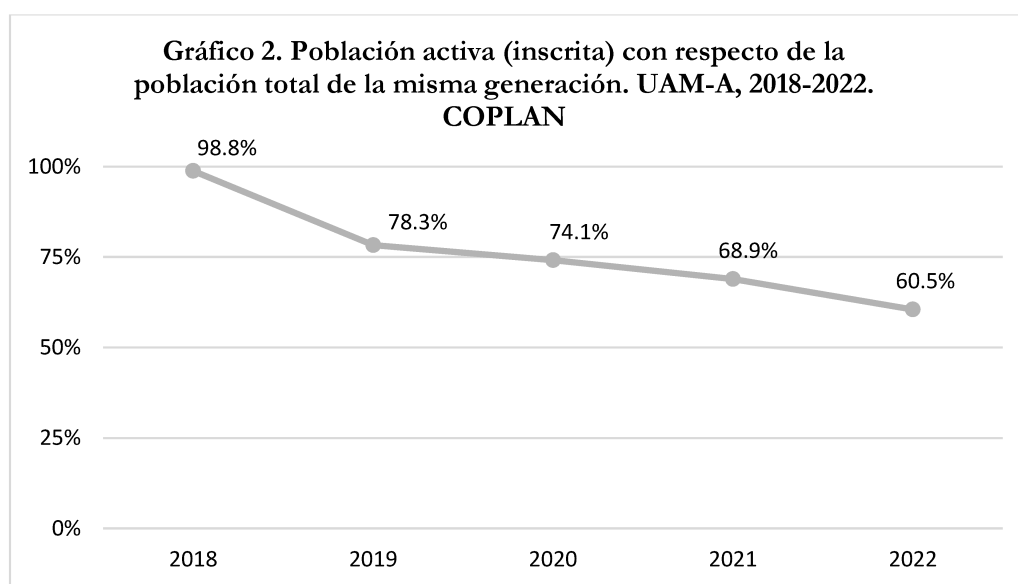
Máximo nivel de estudios alcanzado por el padre		Máximo nivel de estudios alcanzado por la madre						
		Ninguna	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Carrera técnica	Licenciatura o superior	Total
	Ninguna	3	0	2	0	0	0	5
	Primaria	3	19	19	4	8	3	56
	Secundaria	5	13	41	11	19	17	106
	Bachillerato	2	0	12	12	20	16	62
	Carrera técnica	6	0	11	4	37	26	84
	Licenciatura o superior	1	2	8	4	14	55	84
	Total	20	34	93	35	98	117	397

Fuente: Elaboración propia con información de COPLAN, UAM-A.

Adicionalmente, hay una característica fundamental en la Licenciatura en Derecho en la UAM-A: la escolaridad de los padres. Las cifras reportan que aproximadamente la mitad de las madres y padres tienen como máximo nivel de estudio el bachillerato. Considerando la escolaridad de

ambos padres, podemos saber que un poco más de la tercera parte de los estudiantes son de primera generación universitaria (36.7%). Estas cifras hablan de la presencia mayoritaria de estudiantes que tienen antecedentes familiares directos con carrera técnica o licenciatura, así como un importante contingente de estudiantes que tienen madres con esos niveles educativos pero padres con niveles educativos inferiores.

Debido al diseño de los cuestionarios de seguimiento y su periodicidad anual, es posible conocer la progresión de los estudiantes y la dirección que toman las trayectorias escolares. Es posible saber, sin embargo, que la población activa de la generación 2018 en la Licenciatura en Derecho disminuye gradualmente, hasta alcanzar el 60% de la población, lo que da señales de la existencia de interrupciones en las trayectorias de un amplio contingente de la población escolar.

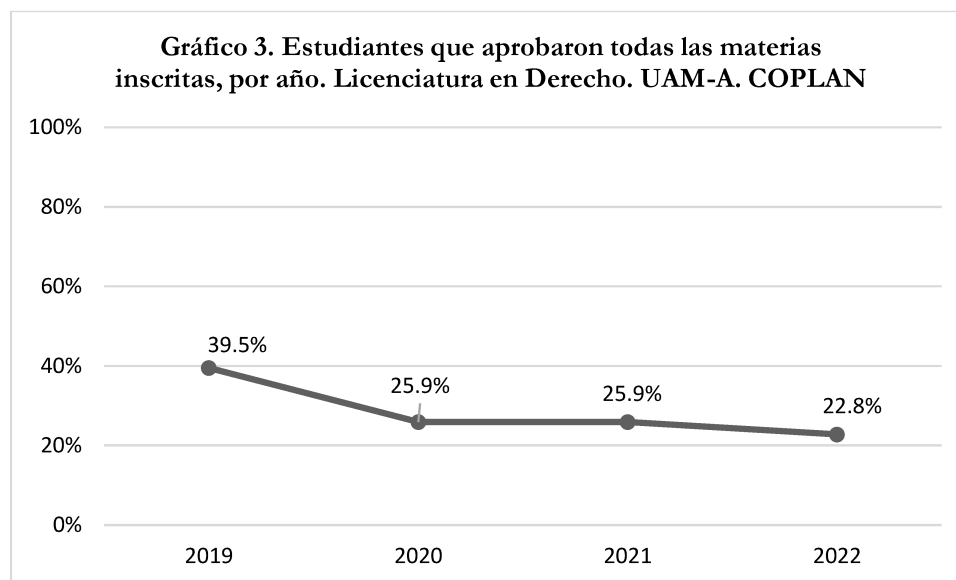


Fuente: Elaboración propia con información de COPLAN, UAM-A.

Otro indicador de la progresión es el referente al número de estudiantes que aprobaron todas las materias inscritas en los trimestres de referencia. Como lo muestra el gráfico 4, el índice de reprobación es tan alto que para el primer año universitario solo el 39.5% había aprobado la totalidad de sus materias inscritas, cifra que disminuye cada año.

Los fenómenos de retraso y reprobación son recurrentes en la bibliografía sobre trayectorias académicas (Casillas et al., 2007; De Garay et al., 2017), pero, en el caso de Derecho en la UAM-A, evidencian cómo son prácticas recurrentes al grado de mostrar una tendencia en cohortes generacionales. Si bien la aprobación de las materias es un indicador del desempeño académico,

es también un reflejo de las circunstancias valoradas para la acreditación de los cursos: formas de evaluación, rigurosidad de los profesores en las evaluaciones, sensibilidad a las circunstancias que les harían abandonar las materias antes de su culminación, por mencionar algunos, los cuales deben ser valorados por medio de otras técnicas de recolección de información.



Fuente: Elaboración propia con información de COPLAN, UAM-A.

En resumen, con la información estadística sobre la población escolar de la UAM-A se tomaron algunas decisiones respecto a los criterios que se privilegian para la conformación de la muestra para entrevistas. Se busca la heterogeneidad en dos rubros: bachillerato de procedencia y lugar de origen. En medida que la población presenta patrones dispersos, permite cubrir una diversidad de trayectorias preuniversitarias, así como implicaciones heterogéneas de movilidad.

Por otro lado, se tienen expectativas sobre la elección de estudiantes de primera generación universitaria y de bajos ingresos por su presencia prominente en la población escolar, algo esperado debido al perfil institucional de la UAM. Por último, el hecho de que la media de edad de ingreso se encuentre alrededor de los 20 años y que la presencia de reprobaciones sea constante, muestra que hay un atraso respecto del ingreso y la progresión escolar, algo que puede ser explorado empíricamente en su relación con la trayectoria social.

b) *Población de Derecho en la Universidad Iberoamericana*¹²⁴

El CUPPI, Cuestionario Único Para Primer Ingreso, fue construido en 2019 por la Coordinación de Tutoría y Orientación Educativa con el fin de conocer el perfil de los estudiantes de primer ingreso y poder planificar de mejor manera los servicios de tutoría preventiva y remedial que ofrecen. El cuestionario fue aplicado por primera vez en la generación de otoño del mismo año, razón por la cual existen registros entre 2019 y 2022 (en ingresos de otoño y primavera para los años subsecuentes a 2019). En lo que sigue se hace referencia a los estudiantes de la cohorte 2019, quienes cursaron el último año escolar en el 2023.

Cuadro 15. Características para construir perfil socioeconómico de estudiantes de Derecho, Ibero, 2019	
Género	De los 92 estudiantes, 45% de los ingresantes son mujeres y 55% son hombres.
Edad	La edad de ingreso va de 21 a 29 años, la media es de 23. Los estudiantes que ingresaron con edades de entre 18 y 22 años representan el 23% de la generación.
Escolaridad previa	La gran mayoría había cursado estudios en nivel secundaria en instituciones privadas (94.5%). El promedio general obtenido en el bachillerato de la población ingresante fue de 8.2. El 86% de la población de esta cohorte terminó el bachillerato en tres años y sólo el 9% lo hizo en más del tiempo normativo (no existe un reactivo para saber el tipo de bachillerato de procedencia).
Condición de beca	Del total de ingresantes, sólo el 9.8% declararon tener una beca para cubrir sus estudios.
Interés en ES	De todos ellos, un poco más de un tercio no habría considerado a la Ibero como primera opción para realizar estudios universitarios, todos ellos consideraron otras escuelas privadas de altos costos.
Escolaridad de los padres	Del grueso de la generación, la escolaridad de sus padres se encuentra en nivel superior y posgrado (81.5%); el 10.8% estudió hasta el bachillerato. Por su parte, sobre la escolaridad de las madres, tres cuartas partes estudiaron el nivel universitario y superior, mientras que el 18.6% estudió el nivel medio-superior. Los padres y madres con estudios en nivel básico son una minoría. De todos ellos, considerando la escolaridad de madre y padre en conjunto, el 8.6% son estudiantes de primera generación universitaria
Situación económica	No existe como tal una variable que cuantifique los ingresos de los estudiantes, sin embargo, hay dos variables asociadas al tema. Por un lado, el 10% de esta cohorte contó con una beca para solventar los gastos de colegiatura; asimismo, el 2% de esta cohorte considera que sus ingresos económicos son insuficientes para cubrir los costos de sus estudios universitarios.

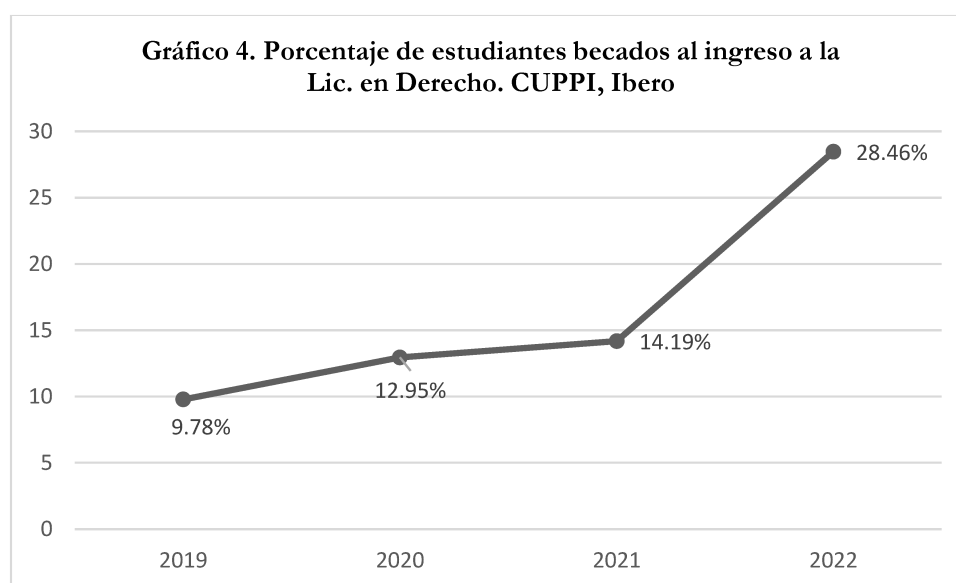
¹²⁴ Este análisis descriptivo se realiza a partir de registros exclusivos de la Licenciatura en Derecho en tres dimensiones: información sociofamiliar, experiencias escolares y trabajo. Sin embargo, el Cuestionario Único Para Primer Ingreso (CUPPI) está construido en siete secciones, considerando también hábitos de estudio, tiempo libre y pasatiempos, salud física y elementos emocionales. La primera solicitud de información retomó exclusivamente las preguntas relevantes el desarrollo del estudio.

Situación de residencia	Un tercio de la cohorte 2019 no vive en Ciudad de México; el 7% de la cohorte se traslada por más de una hora a la institución desde su casa. Hablando de la composición familiar, de la cohorte analizada 52.2% viven con su madre, padre y, en su caso, hermanos. Sin embargo, el 12% sólo vive con madre y hermanos, el 3.2% con padre y hermanos, pero el 19.5% viven sin relación con su familia.
Situación laboral	Con respecto a la actividad laboral de los padres, el 41.3% de las madres realizan labores en el hogar, y el 8.7% se encuentran desempleadas. El 14% trabaja por su cuenta y el resto son empleadas en distintos giros. Por parte de los padres, el 41.3% trabaja por su cuenta; mientras que alrededor de 40% se desempeña como empleado en diversos giros (la forma en que está construida la variable, con preguntas cerradas, hace imposible conocer con mayor detalle el tipo de trabajo que desempeñan). Estos datos son importantes si consideramos que la principal fuente de ingresos de los estudiantes (el 97% de la cohorte) proviene de sus padres, y que el 89% no trabajaba al ingresar a la universidad.

Fuente: Elaboración propia con base en CUPPI, Ibero.

Una diferencia importante entre el instrumento de recolección de información de la UAM-A y el de la Ibero es su periodicidad. Como el CUPPI es un cuestionario único aplicado al ingreso de la licenciatura, se vuelve imposible rastrear la trayectoria de los estudiantes para saber, por ejemplo, la cantidad de estudiantes regulares y el grado de aprobación de las materias. Por tanto, este instrumento sirve en mayor medida para construir el perfil de ingreso de los estudiantes de Derecho de la institución.

Uno de los datos a resaltar es el aumento del porcentaje de estudiantes en la Licenciatura en Derecho en la Universidad Iberoamericana que obtenían una beca al ingreso a la universidad. Mientras que aproximadamente una décima parte de la generación ingresante en 2019 obtuvo una beca, para el 2022 fue un poco más de un cuarto de la población ingresante.



Fuente: Elaboración propia con datos del CUPPI, Ibero.

Una entrevista con la Dirección de Inteligencia de Datos arrojó la naturaleza de estas becas. Por ejemplo, a través de sus datos oficiales fue posible saber que el porcentaje total de estudiantes de la Licenciatura en Derecho becados con más del 80% del costo de la matrícula corresponde al 11.7% de los estudiantes totales de la licenciatura en Derecho. Complementariamente, el 2.4% de los estudiantes becados en la misma carrera tenía porcentajes de beca que iban del 50% al 79%. A pesar de los aumentos considerables de personas becadas, su existencia en la carrera es una minoría palpable.

Finalmente, en lo tocante a la escolaridad de los padres, se demuestra que los estudiantes de primera generación universitaria son también minoritarios, los cuales representan al 6.5% de la población ingresante a Derecho. La moda para la escolaridad en las madres es el nivel licenciatura, mientras que para los padres se presenta un arreglo bimodal en los niveles de licenciatura y maestría.

Cuadro 16. Escolaridad de los padres de estudiantes de Licenciatura en Derecho, Generación 2019. Ibero										
	Máximo nivel de estudios alcanzado por la madre									
		Primaria	Secundaria	Bachillerato	Carrera Técnica	Lic	Maestría	Doctorado	Sin información	Total
Máximo nivel de estudios alcanzado por el padre	Primaria	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Secundaria	0	2	0	0	0	0	0	0	2
	Bachillerato	1	0	2	1	4	1	0	0	9
	Carrera técnica	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	Licenciatura	0	0	6	4	23	3	0	0	36
	Maestría	0	0	1	2	21	11	0	1	36
	Doctorado	0	0	0	1	0	3	2	0	6
	Sin información	0	1	0	0	1	0	0	0	2
	Total	1	3	10	8	49	18	2	1	92

Fuente: Elaboración propia con datos del CUPPI.

Nota: se señalan los casos de primera generación universitaria.

En resumen, con los datos estadísticos obtenidos sobre el perfil de ingreso de la Ibero, se pueden tener algunas expectativas sobre la muestra a la cual se le realizan entrevistas. En primer lugar y lo más importante, es que el número de estudiantes desfavorecidos es extremadamente pequeño, usando como indicador la tenencia de una beca superior al 80% y con padres con escolaridades inferiores al nivel superior. Aquellos casos en estas condiciones sortean su trayectoria junto a un

perfil diametralmente opuesto: estudiantes con mayores ingresos, con padres con escolaridad profesional o de posgrado y con antecedentes escolares en instituciones privadas. Este arreglo favorece el estudio de las experiencias de minorías tácitas en la institución.

Hay algo interesante en la muestra al respecto de la secundaria de procedencia (considerando la ausencia de un indicador sobre bachillerato de procedencia): en su mayoría, provienen de instituciones privadas. Por lo tanto, existe la posibilidad de que incluso los estudiantes becados por SQP hayan cursado estudios en instituciones privadas antes del ingreso a la Ibero, a pesar del requisito de admisión al programa que considera matrículas menores a los \$4,500 pesos mensuales en el bachillerato. Las estrategias de educabilidad en instituciones privadas de bajos costos previas a la Ibero, promovidas por las familias, son un factor para considerar en la muestra.

Por otro lado, la edad de ingreso está por encima de la edad normativa. No obstante, el reglamento del programa SQP exige un tiempo determinado de egreso del bachillerato, por lo que se supone que los estudiantes entrevistados tendrán una edad menor al promedio de la carrera, lo que puede incidir en la dinámica de integración con sus compañeros. Por último, hay cifras que muestran que esta carrera atrae a personas que no laboran al ingresar a la universidad, por lo que es una oportunidad para probar empíricamente de qué manera solventan los gastos los estudiantes del perfil estudiado, si una vez que ingresan promueven estrategias de empleabilidad, o bien, si son las familias aquellas que cubren los costos.

4.4.2 Estudiantes de Derecho del último año de formación en las tres IES de referencia

Para cerrar el capítulo, se presentan los resultados generales de la información recolectada por el cuestionario autoconstruido, que tuvo como fin caracterizar a la población del último año escolar de la licenciatura. La información se presenta de manera descriptiva y complementa los registros anteriores sobre el perfil de ingreso.

Debido a que la muestra es reducida, se muestran los rubros más elementales de la población encuestada, intentando evitar conclusiones extensivas a la totalidad de los estudiantes de la institución y la carrera aquí analizada. Con ello, se busca sentar una base de información muestral

que posteriormente da lugar a un conjunto reducido de estudiantes, seleccionados intencionalmente para la realización de entrevistas.¹²⁵

Cuadro 17. Composición general de la muestra obtenida por cuestionario (dic 2023 - nov 2024)						
		UAM	ICEL	Ibero	Total en número	Total en porcentaje
Sexo ¹²⁶	Hombres	37 45.7%	25 43.9%	1 7.7%	63	41.7%
	Mujeres	44 54.3%	32 56.1%	12 92.3%	88	58.3%
Edad	20-23	42 53.8%	42 82.3%	8 61.6%	92	64.8%
	24-27	28 35.9%	8 15.7%	4 30.7%	40	28.2%
	+ 28	8 10.3%	1 2%	1 7.7%	10	7%
Tipo de trayectoria académica	Normativa	17 27%	14 27.5%	6 46.1%	37	29.1%
	Retardada	40 63.5%	29 56.9%	4 30.8%	73	57.5%
	Alternativa	6 9.5%	8 15.7%	3 23.1%	17	13.4%

Fuente: Elaboración propia.

En las tres instituciones consideradas, la muestra está compuesta mayoritariamente por estudiantes menores a los 24 años, aunque uno de cada tres estudiantes de la muestra total son mayores a los 24 años.¹²⁷ Es decir que la muestra retrata principalmente jóvenes, razón que

¹²⁵ Los cuadros que contienen la información pormenorizada del cuestionario autoconstruido puede consultarse en el anexo 3, mismos que fueron divididos siguiendo los indicadores de dimensiones de desventajas para su fácil cotejo. Sin embargo, en el texto se incluyen detalles y cifras que se encuentran en los cuadros anexos, con la intención de definir de mejor manera el perfil estudiantil del último año universitario.

¹²⁶ Debe hacerse una aclaración sobre la composición de muestra por sexo. En todas las universidades se obtuvieron cifras mayores en mujeres que en hombres, pero se carece de la información institucional para comprobar la matrícula efectiva del último año escolar y, por tanto, de poder hacer comparaciones robustas sobre el particular, por lo que es posible que esta cuestión no refleje la situación de las estudiantes en el último año de formación universitaria en la Licenciatura en Derecho. Sin embargo, el trabajo de campo arrojó algunos indicios. Debido a que las generaciones son relativamente reducidas en la Universidad ICEL, los estudiantes que colaboraron con los cuestionarios informaron que la institución tiene un problema de retención en la carrera estudiada, llegando a la última faceta una cantidad mínima de estudiantes, en donde es clara la presencia mayoritaria de mujeres. Algo similar sucedió en la Ibero, ya que existe un claro desbalance de mujeres becadas en la muestra, las cuales no pudieron identificar a más hombres becados por esta modalidad en sus generaciones. Es difícil hacer conclusiones sobre el particular debido a la ausencia de información, pero no sobra decir que este hecho tiene consecuencias importantes para el tipo de análisis posterior que se hace en el trabajo cualitativo.

¹²⁷ Adicionalmente, existió una expectativa de que la muestra de estudiantes en la universidad privada de absorción de la demanda estuviera compuesta por personas mayores a la edad normativa, situación que finalmente no sucedió y que puede deberse a varias razones. En primer lugar, la Licenciatura en Derecho en la Universidad ICEL tiene una duración menor que en otras instituciones, principalmente públicas (tres años totales). En segundo lugar, existe la posibilidad de que, al ser una carrera tradicional de alta demanda, no cumpla patrones alternativos de ingreso y, por tanto, que el tiempo de ingreso a la universidad no fuera prolongado.

vuelve relevantes las exploraciones empíricas sobre las condicionantes desarrolladas por este sector social y planteadas en el modelo de análisis, un rasgo tendiente a la coherencia del objeto de investigación.

La muestra se compone por estudiantes regulares, irregulares, con trayectorias truncas y egresados (estas últimas dos categorías en menor medida). Sin embargo destacan casos de irregularidad e interrupción de los estudios universitarios principalmente en la muestra recolectada en la UAM-A. No es de sorprenderse, ya que es coincidente con los datos expuestos en el apartado anterior, sobre los dilemas de la progresión. Lejos de ser un problema para la muestra, permite captar heterogeneidad en las trayectorias seguidas y los obstáculos presentados escolarmente, por lo que la condición preuniversitaria y la progresión posterior son retomadas como dimensiones relevantes en la redacción de resultados de investigación. La situación académica es uno de los criterios para garantizar heterogeneidad en la muestra de entrevistas.

Cuadro 18. Características generales en la muestra obtenida con el cuestionario propio (dic 2023 - nov 2024)						
		UAM	ICEL	Ibero	Total en número	Total en porcentaje
Ingresos familiares	Menos de un salario mínimo	17 21.2%	13 22.8%	0	30	20%
	Entre uno y dos salarios mínimos	36 45%	22 38.6%	5 38.4%	63	42%
	Entre dos y tres salarios mínimos	15 18.8%	14 24.6%	7 53.9%	36	24%
	Más de tres salarios mínimos	12 15%	8 14%	1 7.7%	21	14%
Escolaridad del padre	Básica o inferior	23 31.9%	20 36.4%	2 15.4%	45	32.2%
	Media superior	26 36.2%	19 34.5%	6 46.2%	51	36.4%
	Superior o posgrado	23 31.9%	16 29.1%	5 38.4%	44	31.4%
Escolaridad de la madre	Básica o inferior	27 33.8%	21 38.9%	8 61.5%	56	38.1%
	Media superior	35 43.7%	24 44.4%	3 23.1%	62	42.2%
	Superior o posgrado	18 22.5%	9 16.7%	2 15.4%	29	19.7%
Actividad laboral durante universidad	Sí, con relación al Derecho	22 27.2%	10 17.5%	8 61.5%	40	26.5%
	Sí, sin relación con el Derecho	37 45.7%	37 64.9%	1 7.7%	75	49.7%
	No trabajó	22 27.2%	10 17.5%	4 30.8%	36	23.8%

Fuente: Elaboración propia.

Existen algunos indicadores que permiten caracterizar a la población encuestada, los cuales son consideraciones necesarias para la integración de la muestra del trabajo cualitativo. Con respecto de aquellas categorías utilizadas para caracterizar las desventajas estructurales, el cuestionario logró retratar una importante heterogeneidad, en donde, además de mostrar sus tendencias, es importante señalar las atenuantes y limitaciones.

A nivel de ingresos familiares, destaca una importante proporción de la muestra que recibe menos de dos salarios mínimos mensuales, sin embargo, con más detalle es posible observar que la proporción de la muestra que estudia en la Ibero tiene una mayor presencia en los grupos de familias que reciben más de dos salarios mínimos, con la ausencia total de estudiantes que reciben menos de un salario mínimo mensual familiar (aquellos que estarían en lo bajo de la escala de estratificación), algo que sucede minoritariamente en las dos IES restantes. Cabe resaltar lo que antes se mencionó: si bien estas cifras no son representativas de la población general, la composición de la muestra carece de estudiantes con los mayores problemas económicos posibles, lo que impide retratar a la población más vulnerable entre las esperadas, por lo que representa una debilidad de la investigación.

En lo que se refiere a las ocupaciones de los padres, las cuales son indicadores importantes sobre la posición estructural ocupada por la familia, aproximadamente dos de cada tres personas de la muestra tiene padre con empleo que se integra en las categorías de empleados subordinados, trabajadores por cuenta propia y empleados itinerantes. Por su parte, un poco más de un tercio de las madres son amas de casa, mientras que aproximadamente la mitad de ellas entran en categorías de empleadas subordinadas, trabajadoras por cuenta propia y empleadas itinerantes.

Este hallazgo permite anticipar dos escenarios. En primer lugar, que el muestreo teórico se beneficiará de una amplia heterogeneidad de oficios que, sin embargo, retratan escenarios de desprotección laboral, lo que permite resaltar como una dimensión de análisis relevante a la ausencia de recursos que funjan como protección parcial frente a la escasez económica o en momentos críticos. Un segundo elemento es la capacidad de análisis que presta la figura femenina en las familias, ya que si bien existe un amplio contingente de aquellas madres que se dedican al hogar, hay un amplio número de mujeres que desempeñan actividades laborales similares a las mencionadas para los padres.¹²⁸ Esta cuestión permite sugerir la importancia del

¹²⁸ De manera complementaria, resalta que un quinto de personas de la muestra creció con la ausencia del padre, lo cual vuelve relevante el análisis de la organización doméstica y la provisión de recursos familiares.

empleo, proyectos personales y aspiraciones universitarias en estudiantes mujeres, sujetas a la historia de la propia madre.

La conformación de la escolaridad de los padres es relativamente equilibrada dada la codificación de niveles de escolaridad, exceptuando el caso de las madres en la ES, en donde existe subrepresentación en la muestra. Asimismo, dos tercios de la población fueron estudiantes de primera generación universitaria. Esta cuestión abre una ventana de análisis sobre la ausencia de referentes cercanos que hubiesen accedido a educación universitaria.

Todos estos detalles en consideración vuelven relevantes los indicadores que dan cuenta de fuentes de desventajas adicionales y complementarias a las relacionadas con los ingresos, escolaridad y empleo de los padres, de la misma manera que las configuraciones resultantes. Un ejemplo de ello son los indicadores que muestran eventos a la transición a la adultez, entre las cuales destaca el emplearse en actividades ajenas al Derecho.

Un conjunto de bibliografía ha llamado la atención sobre la forma en que el trabajo remunerado juega un papel importante en las estrategias de diversificación de ingresos familiares (González, 2001; García y Oliveira, 2004; Roberti, 2016), pero también en cómo estos empleos suelen situarse en tareas itinerantes y situadas en el horizonte inmediato, sin grandes expectativas de convertirse en un trabajo a largo plazo. Esto es especialmente patente para los estudiantes universitarios de la muestra, cuyo 49.7% se encuentra en este caso.

Hay un conjunto de estudiantes que están presentes en menor medida en la muestra: aquellos que han desarrollado familia por medio del emparejamiento, que tienen hijos y que viven en pareja. Esta subrepresentación destacada por la bibliografía en el tema (Miller y Arvizu, 2016) también se suscita en la presente muestra. Sin embargo, debido al interés de la investigación, la selección estratégica de esta población para la realización de entrevistas se vuelve una oportunidad de análisis.

Finalmente, en lo tocante a indicadores relacionados con la trayectoria académica, resalta que el grueso de la muestra cursó sus estudios en tres años, pero que existe un contingente que no lo realizó así (un cuarto de la muestra). Adicionalmente, se suman algunos datos sobre un fenómeno poco explorado en la investigación empírica: la cantidad de opciones y alternativas que deben considerar aquellas personas ingresantes a la ES antes de lograr el acceso efectivo a una institución universitaria.

Estas cuestiones permiten dimensionar dos señalamientos de la bibliografía que anteriormente se han presentado. En primer lugar, que las trayectorias suelen ser más diversas que las expectativas normativas, lo que hace alusión a diversos caminos y métodos que los estudiantes tienen que pasar antes de ingresar a una formación universitaria (Miller, 2015). Y, complementariamente, que los estudiantes tienen la capacidad de definir alternativas cuando sus primeros intentos de ingreso a la ES no logran rendir frutos.

Más que señalamientos conclusivos sobre la población escolar y la muestra recolectada, lo que se buscó con esta somera descripción fue proyectar una serie de dimensiones, datos e indicadores potencialmente explorables en el trabajo cualitativo, los cuales permiten generar una vez más señalamientos inquisitivos sobre la naturaleza de la muestra y la heterogeneidad de los estudiantes ubicados en el último año escolar.

Si bien no se pasa por alto que la debilidad central de un ejercicio de este tipo radica en la poca maniobrabilidad para realizar inferencias sobre poblaciones, lo que permite es ejercitar una serie de conjeturas con miras a la integración de la muestra definitiva de estudiantes entrevistados, hecho que a su vez posibilita la alimentación de las vías de análisis que se presentan en el resto de esta investigación.

4.5 Conclusiones del capítulo

El capítulo tuvo el objetivo de reconstruir las condiciones estructurales que habilitan y restringen las trayectorias sociales de los jóvenes, por lo cual se desglosó en tres grandes temas: el perfil institucional de las IES, los marcos normativos que rigen el funcionamiento de las mismas y las medidas de equidad que posibilitaron el arribo y la permanencia de estudiantes desfavorecidos. De la misma manera, la revisión permitió realizar un primer esbozo de los perfiles estudiantiles de cada institución. Debido a que representa un esfuerzo por realizar un balance de las condiciones estructurales que delinean los márgenes de acción de los estudiantes y los límites en la progresión escolar, el capítulo exige plantear algunas conclusiones parciales.

La primera conclusión refiere al tema de la flexibilidad para el tránsito universitario, en donde cada IES ofrece escenarios contrastantes. La UAM-A ofrece un margen de maniobra por los 10 años que permite para la culminación de los estudios, los diversos métodos de aprobación de materias y la existencia de la inscripción en blanco. La ICEL, por su parte, no ofrece margen de

aprobación de cursos, pero da flexibilidad con respecto a los horarios de clase y al orden de la estructura curricular, lo que favorece a los estudiantes con empleos.

La Ibero, por otro lado, ofrece flexibilidad aparente en la aprobación de sus cursos, los cuales se enfocan principalmente en evitar reprobaciones con mecanismos para dar de baja la materia o para cursar materias de verano, sin embargo, impone restricciones importantes a través de los precios de sus servicios y de la exigencia de mantenimiento de la beca. Los estudiantes becados por SQP tienen condiciones diferenciales a los estudiantes comunes en la institución.

La segunda conclusión refiere a la forma de apoyo institucional que tienen los estudiantes por medio de servicios complementarios, en donde las IES también muestran diferencias. En la UAM-A existen servicios complementarios que, sin embargo, son poco empleados entre su población: las becas son variadas pero están condicionadas al desempeño (por lo que existe una alta probabilidad de perderlas o de no conseguirlas), hay servicios de orientación y de atención psicológica, entre otros servicios de bajo costo que facilitan la permanencia en el campus universitario. Sin embargo, no hay evidencia de una política directa de atención a estudiantes desfavorecidos, en tanto que éstos son una mayoría en la matrícula escolar.

La ICEL carece de servicios complementarios que apoyen particularmente a los estudiantes desfavorecidos, por lo que el tránsito se reduce a los criterios formales de clases. En la Ibero hay un amplio programa de acompañamiento y orientación educativa, así como una serie de recursos complementarios de tipo financiero y de apoyo académico. No obstante, también es el escenario en donde la integración es más complicada, debido a las diferencias de clase social, por los altos costos implicados y, por tanto, de mayores presiones para la permanencia.

Una tercera conclusión se refiere a los efectos de las medidas antes mencionadas en la composición escolar, particularmente en cómo las reglas institucionales delinear un perfil estudiantil y la forma en que conciben el lugar de los estudiantes desfavorecidos. El cruce de información entre perfil institucional y población estudiantil permite hacer un conjunto de apuntes sobre la manera en que cada institución abona al estudio.

La UAM-A abona al diseño de investigación un escenario en donde su matrícula está compuesta principalmente por estudiantes de bajos ingresos y de primera generación universitaria, lo cual da cuenta de cómo la estructura ha generado condiciones de permanencia debido a su flexibilidad, la heterogeneidad de sus programas y la sostenibilidad financiera que permite por

medio de sus bajos costos de matriculación. Aunque para lograrlo, los estudiantes enfrentan escenarios de competencia por el ingreso que no tienen comparativa con el resto de IES en la muestra.

La Universidad ICEL, por su parte, abona a esta investigación debido a la emergencia de nuevos espacios educativos, atrayendo estudiantes con una diversidad importante: aquellos que no lograron su ingreso a IES públicas federales, personas que no tuvieron buenos desempeños académicos en el bachillerato, estudiantes que han abandonado otra IES con anterioridad, o bien, que buscan flexibilidad para desarrollar estrategias de empleo simultáneo. La estructura institucional de la ICEL promueve la existencia de espacios complementarios entre trabajo y estudio debido a la flexibilidad de sus horarios de clase, pero tiene pocos reparos en acompañar el proceso de integración universitaria y de apoyo en aquellos estudiantes que presentan mayores desventajas académicas.

Por último, la Ibero ofrece a la investigación un escenario en donde los estudiantes de bajos ingresos son una minoría apabullante, quienes conviven con personas con perfiles de clase contrarios a los propios y, por lo tanto, cuya presencia en la institución es constantemente probada en función de sus méritos académicos. Estas situaciones son simultáneas a la operación de mecanismos institucionales de integración, como recursos de becas complementarias, programas de tutoría institucional y de pares, así como otros apoyos financieros que tienen la intención declarada de facilitar la permanencia de este perfil estudiantil.

En su conjunto, las IES tienen un margen importante para plantear sus prioridades reglamentarias. Este capítulo reconstruyó la manera en que cada uno de los rubros de las estructuras institucionales funcionan como filtros de aspiración, selección y progresión, momentos que en su conjunto se articulan en el trazado de trayectorias sociales. Los planteamientos aquí vertidos representan el contexto de las trayectorias analizadas en los capítulos posteriores, cuyo contenido da cuenta del binomio teórico entre acumulación de desventajas y estrategias de afrontamiento.

Capítulo 5. Hacia una tipología de obstáculos y estrategias de afrontamiento

La exploración empírica de las trayectorias vitales de los estudiantes desfavorecidos ha demostrado una importante variedad sobre las expresiones de sus desventajas y las maneras de afrontarlas, especialmente en el trazado de caminos para navegar la ES. Sin embargo, ha salido a la luz una serie de patrones sistemáticos en dichas trayectorias, de tal manera que pueden ser analizadas por sus puntos coincidentes. El objetivo de este capítulo es dar cuenta de la construcción de una estrategia de organización y presentación de casos.

De manera preliminar, se consideró la ordenación de la información a través de una estrategia estadística para la construcción de grupos, específicamente por medio del análisis de conglomerados. Sin embargo, los resultados del análisis no permitieron visibilizar taxones de diferenciación por medio de las características sociodemográficas o los eventos recopilados por los cuestionarios. Por tal motivo, se optó por una estrategia alternativa.

Para dar cuenta de la diversidad de obstáculos y estrategias de afrontamiento en la ES, se decidió la realización de una tipología empírica, construida inductivamente con la información de los cuestionarios y las entrevistas, además de estar orientada teóricamente por la bibliografía. Lo que se buscó fue resaltar pautas de diferenciación de grupos basadas en criterios teóricos robustos.

La tipología es resultado del cruce de las dimensiones de desventaja, la definición de conjunto de eventos desencadenantes de obstáculos en las trayectorias educativas, así como de las estrategias para enfrentarlas y conseguir la progresión escolar. Así se construyeron tipos teóricamente fundamentados que buscan ganar cierta consistencia a pesar de su heterogeneidad interna, de la misma manera en que buscan diferenciarse de otros grupos de casos.

Este capítulo integra la presentación de la muestra de personas entrevistadas, la presentación de los criterios de construcción de la tipología y la descripción del proceso de organización de la información. Por lo tanto, forma parte de los hallazgos del trabajo empírico.

5.1 Caracterización general de las personas entrevistadas

La primera sección tiene como finalidad ofrecer una descripción general de la muestra obtenida por medio de las entrevistas. Todos los informantes fueron seleccionados a partir de los datos provenientes del cuestionario aplicado, lo que hace posible describir los rasgos que les

caracterizan. Si bien el interés no es realizar comparaciones entre IES, la información permite delinear una serie de coincidencias por escuela y según ciertas categorías.

Cuadro 19. Composición general de la muestra de personas entrevistadas						
		UAM	ICEL	Ibero	Total en número	Total en porcentaje
Sexo	Hombres	11	10	1	22	34.9%
	Mujeres	18	11	12	41	65.1%
Edad	20-23	14	16	8	38	60.3%
	24-27	13	5	4	22	34.9%
	+ 28	2	0	1	3	4.8%
Situación escolar	Regular	8	17	7	32	50.8%
	Irregular	19	2	1	22	34.9%
	Abandono	1	2	0	3	4.8%
	Egresados	1	0	5	6	9.5%

Fuente: Elaboración propia.

Se entrevistó a personas de acuerdo con un conjunto de criterios de interés: jóvenes estudiantes de último año universitario, recién egresados o que hubieran interrumpido sus estudios. En este último caso, la muestra se compuso por dos tipos: un reducido número de aquellos que los interrumpieron de manera definitiva y otros más que pausaron sus estudios por más de un periodo lectivo, pero que se reintegraron o planeaban reintegrarse al momento de la realización de la entrevista.

De la misma manera, se consideró a estudiantes que no tuvieran padres empleados en puestos directivos o de confianza en instancias públicas o privadas. En la gran mayoría de los casos, los entrevistados tuvieron padres varones que son trabajadores por cuenta propia (30%) y empleados subordinados (24%); por su parte la mayoría de las madres son amas de casa (43%) o cuentapropistas (24%). Sobresalió el importante contingente de estudiantes que dijeron haber tenido padres ausentes, por lo que crecieron en familias monoparentales con la figura materna (un quinto de la muestra total de personas entrevistadas).

Con respecto del lugar de origen, se propició una heterogeneidad importante a partir de la selección de las instituciones, de la que destacan algunos patrones interesantes. La muestra de personas entrevistadas estuvo compuesta principalmente por estudiantes provenientes de ZMVM (89%): un poco más de la mitad fueron de Ciudad de México (52.4%) y un tercio del

Estado de México (36.5%). El resto son de los estados de Puebla, Veracruz, Oaxaca y Guanajuato (en total, 7 personas), quienes migraron para estudiar la universidad.

Todas las personas entrevistadas vivían en la ZMVM y cada una de las instituciones tuvo representación de estudiantes que residían en Ciudad de México y el Estado de México. Asimismo, la mitad de los entrevistados provenía principalmente de Iztapalapa (19.1%), Nezahualcóyotl (12.7%), Gustavo A. Madero (11.1%) y Azcapotzalco (9.5%); el resto, de diversas alcaldías de la ciudad, así como de municipios aledaños al norte y oriente de la ZMVM.

Aproximadamente tres cuartas partes de la muestra de jóvenes entrevistados tienen padres varones sin educación superior (76.3%). De la misma manera, el 92% de las madres no cuentan con educación universitaria e incluso un poco más de la mitad de todas ellas tienen como máximo nivel de escolaridad la formación básica. Si se considera la escolaridad conjunta de ambos padres, aproximadamente tres cuartas partes de la población entrevistada fueron estudiantes de primera generación universitaria (74.6%). De los restantes, un conjunto del 20.6% tuvo una combinación de escolaridad de los padres en donde sólo uno de ellos accedió al nivel superior. Por esta razón, los señalamientos que la bibliografía sugiere sobre estudiantes de primera generación universitaria, específicamente sobre las desventajas por la poca familiaridad que tienen con el circuito de ES, son importantes para el análisis (Flanagan, 2017; Linne, 2018).

Si se considera la proporción de estudiantes que tienen padres varones sin ES por cada una de las escuelas, la ICEL es la que concentra el mayor porcentaje (85.7%), seguida de la UAM-A (76%) y posteriormente de la Ibero (61.5%). La diferencia es abismal en lo que respecta a las madres sin educación universitaria, quienes en general componen más del 95% de la muestra en la UAM-A y la ICEL, con excepción de la Ibero, que tiene alrededor de 85%.

En todas las escuelas consideradas, dos tercios de los estudiantes entrevistados no tuvieron hermanos con estudios universitarios antes que ellos. Aunque cabe decir que aquellos que se encuentran en la situación contraria representan una ventana de análisis sobre el papel que juegan otros miembros familiares para obtener acompañamiento y apoyo de quienes tuvieron experiencias universitarias previas en condiciones semejantes, algo que se vuelve relevante para la presentación de un subgrupo de casos, como se verá adelante.

Cuadro 20. Indicadores de características sociodemográficas relacionadas con desventajas estructurales de la muestra entrevistada						
		UAM-A	ICEL	Ibero	Total en número	Total en porcentaje
Ingresos familiares	Menos de un salario mínimo	6	6	0	12	19.1%
	Entre uno y dos salarios mínimos	17	8	5	30	47.6%
	Entre dos y tres salarios mínimos	6	5	7	18	28.6%
	Más de tres salarios mínimos	0	2	1	3	4.8%
Situación laboral del padre	Jubilado	1	5	0	6	9.5%
	Empleado subordinado	7	3	6	16	25.4%
	Directivo/ empleado de confianza	0	0	0	0	0
	Cuentapropista	6	7	6	19	30.2%
	Itinerante	5	1	0	10	15.9%
	Ausente	10	1	1	12	19%
Situación laboral de la madre	Jubilada	2	1	3	6	9.5%
	Empleada de confianza	1	0	0	1	1.6%
	Directiva / empleada de confianza	0	0	0	0	0
	Cuentapropista	6	5	4	15	23.8%
	Itinerante	6	4	0	10	15.9%
	Ama de casa	12	10	5	27	42.9%
	Ausente	2	1	1	4	6.4%
Escolaridad del padre	Básica o inferior	11	11	2	24	40.7%
	Media superior	8	7	6	21	35.6%
	Superior o posgrado	6	3	5	14	23.7%
Escolaridad de la madre	Básica o inferior	11	13	8	32	51.6%
	Media superior	16	6	3	25	40.3%
	Superior o posgrado	2	1	2	5	8.1%

Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a cuestiones laborales, cuatro quintos de la muestra total realizaron actividades remuneradas mientras cursaban sus estudios universitarios, de los cuales más de la mitad no se dedicaron a algún tema relacionado con el Derecho; en contraparte, un cuarto de la muestra total encontró espacios de correspondencia entre la carrera y trabajos vinculados con la abogacía.

Debido a que la proporción de estudiantes que realizan trabajos remunerados es alta, el ámbito del ingreso al mercado laboral es importante en el análisis.

Existe en la muestra un conjunto de casos reducidos que no viven con sus padres, que están casados o viven en unión libre, y complementariamente, que tienen hijos. Estos casos se introdujeron intencionalmente a la muestra y aportan a la heterogeneidad de escenarios dispuestos para el análisis, principalmente por eventos relacionados con la transición a la adultez.

Hay, adicionalmente, un conjunto de características no esperadas en la composición de la muestra. Por ejemplo, la mayor presencia de mujeres, lo que obliga a considerar el factor de género en los criterios de análisis de la información. También sorprende que en la universidad ICEL se trabaje principalmente con personas en edad normativa para realizar estudios universitarios y sin familia construida (hijos o cónyuge), ya que algunas investigaciones han señalado la prevalencia de estudiantes que tienen mayor edad, familia e hijos.

Hay también una serie de suposiciones que se confirman con la muestra. Por ejemplo, que la mayoría de los estudiantes de la Universidad ICEL no la consideraban como su primera opción, lo que puede sugerir intentos fallidos de ingreso a otras IES. Asimismo, en lo tocante al tipo de trayectorias, se demuestra una diversidad importante contraria a la trayectoria normativa que contempla tres años de bachillerato,¹²⁹ ingreso inmediato a la universidad y a su primera opción, así como un grupo de estudiantes que realizaron exámenes de ingresos a diversas IES en más de tres ocasiones; sin mencionar a aquellas personas que han interrumpido sus estudios por más de un periodo lectivo, las cuales suman a la heterogeneidad en los casos analizados, lo que evita un sesgo de supervivencia en caso de no incluirlos en la muestra definitiva.

Por último, se ha buscado deliberadamente un conjunto de perfiles diversos en su composición escolar, donde ha resaltado la presencia de diversos tipos de bachillerato, el número de aplicaciones realizadas para el ingreso a la ES, así como el tipo de trayectorias que demuestran. La búsqueda de heterogeneidad responde a la necesidad de diversificar las condiciones de

¹²⁹ Existe un reducido número de casos de estudiantes que cursan su licenciatura en la Universidad ICEL y que a su vez cursaron el bachillerato en la misma institución. El tiempo contemplado para culminar en este bachillerato es de dos años, lo que lo vuelve un factor de atracción para estudiantes y familias. En los registros de esta investigación, los estudiantes que cursaron el bachillerato en dos años se consideraron como parte del contingente de estudiantes que culminaron sus estudios en tiempo normativo.

tránsito y, con ello, discutir la heterogeneidad interna en un grupo que comparte debilidades en términos económicos.

5.2 Criterios de organización de la información

Un paso previo a la construcción de la tipología fue resolver bajo qué criterios teóricos debía realizarse, pues las categorías de ordenación permiten mostrar las diferencias entre grupos de casos. Como fue mencionado en apartados anteriores, las categorías de organización preliminar fueron las dimensiones de desventajas: las de carácter estructural, las relacionadas con eventos de transición a la vida adulta, las referentes a la trayectoria e integración escolar, así como las de percepción de riesgos asociados a la trayectoria académica.

Sin embargo, los obstáculos no se presentan de forma aislada y en un solo momento; antes bien, la perspectiva de acumulación de desventajas permite notar los procesos de encadenamiento y latencia a lo largo del curso de vida. Por lo tanto, se optó por una maniobra metodológica adicional: la reconstrucción de las fuentes principales de obstáculos en las trayectorias y la forma en que se presentaban por medio de eventos desencadenantes.

Cuadro 21. Descripción de los factores desencadenantes (por dimensiones de desventajas)		
Dimensión de desventaja	Ámbito que lo origina	Evento desencadenante
Desventajas estructurales (dimensión I), ordenadas por el <u>momento</u> de ocurrencia del evento.	Origen familiar	• Ausencia de alguno de los padres
	Historia familiar anterior al ingreso a la ES	• Muerte de alguno de los padres • Migración internacional de retorno, forzada o interna. • Problemas legales
	Historia familiar durante el tránsito por la ES	• Padecimientos emocionales y mentales graves • Violencia intrafamiliar • Crisis económicas familiares • Pérdida de empleo propio o de familiar proveedor. • Enfermedad severa propia o de algún familiar cercano
Desventajas asociadas con eventos relacionados a la transición a la adultez (dimensión II), ordenadas por <u>tipos de eventos</u>	Ingreso al mercado laboral	• Imbricación de planos (educativo y laboral)
	Formación de nueva familia por medio de emparejamiento o nacimiento de hijos	• Imbricación de proyectos (escolar y familiar)
	Separación y rompimiento familiar por salida del hogar paterno	• Imbricación de procesos de formación (formación profesional y formación de vida autónoma)

Desventajas escolares (dimensión III), ordenadas por <u>esfera de ocurrencia</u>	Esfera de progresión reglamentaria (materias y contenidos)	• Reprobación y repitencia • Atrasos por seriaciones • Interrupciones de la carrera
	Esfera relacional	Conflictos, tensiones o aislamientos respecto de: • Grupos de pares • Profesores • Otros actores institucionales
Desventajas percibidas en la trayectoria escolar (dimensión IV), ordenadas por <u>fuentes de riesgos</u>	Riesgos percibidos en el ámbito económico	• Riesgos percibidos en responsabilidades económicas con la familia y con la obtención de recursos
	Riesgos percibidos en el ámbito académico	• Valoración de su desempeño académico y sus habilidades escolares
	Riesgos percibidos por la disposición de tiempo	• Experiencias relacionadas con la distancia entre hogar, escuela y empleo; tiempo libre
	Riesgos percibidos en sus ámbitos de relaciones escolares	• Consideraciones hechas sobre el tipo de relaciones con actores escolares
	Riesgos valorativos percibidos	• Valor otorgado por el estudiante y su familia a la realización de estudios universitarios (en relación con los costos)

Fuente: Elaboración propia.

Para las desventajas estructurales (dimensión I), los obstáculos se identificaron por medio de la ocurrencia de eventos disruptivos en la trayectoria vital. La categoría de *turning points* o puntos de inflexión es un principio del curso de vida que hace alusión a eventos que constituyen cambios vertiginosos en una trayectoria, hitos que marcan un antes y después (Hareven y Masaoka, 1988; Blanco, 2011). A su vez, fueron clasificados de acuerdo con el cruce del principio de *timing*, que también pertenece al curso de vida, lo que permite distinguir eventos que sucedieron en tres momentos principales: en el origen familiar, en las trayectorias previas a la universidad y en el tránsito universitario. La diferenciación por momento de ocurrencia permite rastrear la forma en que los eventos se encadenan con otras dimensiones de desventaja.

Las desventajas derivadas de eventos relacionados con la transición a la vida adulta (dimensión II) se organizaron a partir de tres eventos principales, los cuales se extrajeron del análisis de implicaciones y surgieron en las entrevistas. A partir de ellos, se dedujo la imbricación entre dominios de realidad, como puede observarse en el Cuadro 21.

Las desventajas del tipo escolar (dimensión III) se organizaron por medio de la esfera de ocurrencia. La primera hizo referencia a los eventos relacionados con la progresión normativa por los planes de estudio, lo que atañe a cuestiones de reprobación de materias, interrupciones e irregularidad académica. La segunda se suscitó por medio de las relaciones e interacciones propias del ambiente académico, por lo que se analiza a partir del conjunto de obstáculos surgidos por tensiones o problemas con pares, profesores u otras autoridades.

Finalmente, la dimensión de desventajas percibidas (IV) fue construida como una categoría transversal que ejemplifica la manera en que la concepción mostrada por diversos ámbitos de riesgo podría desencadenar factores de oportunidad o restricción. Por lo tanto, se organizó a través de cinco tipos de fuentes de riesgos: riesgos percibidos en la procuración u obtención de recursos económicos, riesgos percibidos de su desempeño académico, riesgos percibidos en sus relaciones en el ámbito escolar, riesgos percibidos por el tiempo disponible (que hace alusión al tiempo libre y al tiempo empleado para los traslados), y riesgos sobre el valor otorgado a la educación universitaria.¹³⁰

Después del desglose de cada una de las dimensiones de desventaja, se articuló un puente teórico entre ellas, los eventos detonantes y las estrategias de afrontamiento, mismas que tuvieron como fin minimizar los riesgos o sus efectos negativos. Esta clasificación se integró por medio de la bibliografía presentada en el estado del arte y las propias entrevistas, por lo que resultó el siguiente arreglo:

Cuadro 22. Descripción de las estrategias de afrontamiento (por dimensiones de desventajas)		
Dimensión de desventaja	Estrategias de intervención	Relación con la trayectoria educativa
Dimensión I. Desventajas estructurales, ordenadas por el <u>momento</u> de ocurrencia del punto de quiebre.	Estrategias de <u>reorganización de la trayectoria vital</u> .	Relación indirecta, énfasis en lograr equilibrio vital después de eventos disruptivos, por lo que la trayectoria educativa pasa a segundo plano (sin abandonarse).
Dimensión II. Desventajas asociadas con eventos relacionados a la transición a la adultez, ordenadas por <u>tipos de eventos</u> .	Estrategias de <u>negociación de desventajas sociales</u> : nuevos roles familiares y aumento de espacios de responsabilidad y estrategias de negociación de situaciones familiares.	Relación indirecta y complementaria por imbricaciones de planos (trabajo y escuela), proyectos (familiar y educativo) y procesos de formación (formación de autonomía y formación profesional).

¹³⁰ Cabe mencionar que esta última dimensión de desventaja y los respectivos eventos detonantes de obstáculos no mostraron ordenarse por patrones sistemáticos en los casos de estudio, lo que redujo su función a dos ámbitos: para la exploración en la realización de las entrevistas y para el análisis en casos concretos. No obstante, no son utilizados en la clasificación tipológica.

Dimensión III. Desventajas escolares, ordenadas por <u>esfera de ocurrencia.</u>	Estrategias de <u>gestión de la trayectoria</u> universitaria: planificación, capitalización de oportunidades y decisiones estratégicas.	Relación directa. Las decisiones tomadas para gestionar la trayectoria impactan directamente en el resultado educativo.
Dimensión IV. Desventajas percibidas en la trayectoria escolar, ordenadas por <u>fuentes de riesgos.</u>	Estrategias de <u>protección de la trayectoria universitaria.</u>	Relación mixta. Pueden tener influencia directa en los resultados educativos y pueden ser intervenciones periféricas que influyen las condiciones de educabilidad.

5.3 Presentación de tipología de obstáculos y afrontamientos

A partir de las matrices presentadas fue posible ordenar los casos, usando la relación existente entre el binomio teórico de dimensión de desventajas y estrategias de afrontamiento. Para operacionalizar esta relación se emplearon los eventos detonantes en forma de obstáculos, que están presentes en la trayectoria vital. Dicho lo anterior, es importante hacer algunas aclaraciones preliminares.

En primer lugar, los casos no se ordenaron por los resultados educativos; se presentan indistintamente casos de progresión normativa, interrupción parcial o definitiva de la trayectoria educativa, a excepción de cuando el tipo lo requirió (como el tipo que trata específicamente de los retrasos en la trayectoria normativa). De la misma manera, existe una importante heterogeneidad en las características de adscripción de los jóvenes, así como en el trazado de sus trayectorias y experiencias universitarias. Por lo tanto, los criterios centrales en el análisis son el tipo de obstáculos y la forma en que se afrontan, más que criterios sociodemográficos.

En segundo lugar, es importante añadir que la clasificación considera el tipo de obstáculos principales en la trayectoria vital, pero eso no implica que no puedan presentar obstáculos y eventos de otras dimensiones de desventajas. Por lo tanto, los casos se ordenaron a partir del evento de mayor relevancia del trazado en su trayectoria vital, supeditando otras formas de desventaja a la mostrada. No obstante lo anterior, fue necesario usar un criterio de desempate en aquellos casos que presentaron más de un tipo de obstáculo, el cual fue el patrón subyacente de la respuesta a la adversidad.¹³¹

¹³¹ Los criterios para tomar estas decisiones fueron tres. Primero, la identificación de la fuente de los obstáculos según los propios relatos; luego, el carácter de la trayectoria, en donde se decidió cuáles obstáculos fueron los de mayor prominencia para la trayectoria educativa (una elección tomada por el investigador). Y, finalmente, la coherencia entre formas de agencia, por lo que la respuesta a los obstáculos fue el criterio de decisión definitivo. Hay algunos casos adicionales que pudieron ser presentados en distintos tipos. Estas controversias fueron mencionadas en el capítulo metodológico, en la sección B del apartado 3.3.3.

En tercer lugar, cabe mencionar que a pesar de que la tipología que se propone responde al binomio desventajas-estrategias de afrontamiento, se hace referencia a las trayectorias debido a que fue la herramienta para el procesamiento de la información, lo cual permitió su análisis para considerar a) la imbricación de dominios, b) los cambios sucedidos por el paso del tiempo, c) la relación entre niveles de análisis, y d) la secuencia lógica para el grado de control e intervención sobre las problemáticas presentadas.

Con todo lo anterior en mente, resultaron cuatro tipos de casos de obstáculos y estrategias de afrontamiento:

a) **Tipo 1. Casos con trayectorias continuas y diligentes por la ES por protección parental (15 casos).** Los estudiantes en este rubro y sus trayectorias universitarias no presentan eventos de las dimensiones de desventajas construidas o presentan de forma mínima algunas desventajas de la dimensión IV (percepción de riesgos). Este tipo de obstáculos y estrategias de afrontamiento muestran estudiantes que tienen circunstancias socioeconómicas poco favorecedoras, pero tienen alguna de dos formas de protección parental: escolaridad superior en alguno de los padres o empleos relativamente estables que dan certeza a los proyectos educativos de la persona entrevistada, lo que les permite algunas formas efectivas de intervención sobre las problemáticas presentes, entre las que destaca dirigir esfuerzos eficazmente en el tránsito por la ES.

Los factores de protección se convierten en estrategias de afrontamiento por medio de dos mecanismos explicativos. En el caso de estudiantes con padres que les dan protección por medio de recursos económicos propios de sus empleos, se produce un ajuste de expectativas en la elección de IES o en la forma de transitarlas. Pero, en aquellos casos en que se combina la protección de los recursos derivados del empleo con los conocimientos parentales sobre ciertos circuitos de la ES, se producen estrategias de adaptación continua a los escenarios educativos, por medio de la mezcla de aspiraciones escolares arriesgadas y otras habilidades blandas propias de los entornos académicos de recepción.

Por lo tanto, los obstáculos de los casos presentados en este primer tipo suelen ser mínimos durante la ES, por lo que pudieron ser resueltos a corto plazo y de forma pragmática, sin grandes afectaciones a la trayectoria académica. Además, se presentan casos de aprovechamiento exitoso de los recursos ofertados por las propias estructuras institucionales.

b) **Tipo 2. Casos con trayectorias académicamente conflictivas (16 casos).**

Los estudiantes en este rubro presentan principalmente problemas de la dimensión III de desventajas, es decir, obstáculos en la continuidad normativa de sus estudios por la reprobación o la seriación de sus materias, la interrupción de los estudios y la integración en los contextos universitarios.

Estas trayectorias llaman la atención por los conflictos asociados a las estructuras normativas de las instituciones sin que su origen sea necesariamente el conjunto de prácticas y desempeños escolares. Por ello, los estudiantes de esta categoría encuentran sus mejores estrategias de afrontamiento en la gestión de su trayectoria universitaria: hallan circuitos educativos para darle fluidez a sus transiciones entre niveles educativos, hacen uso de los huecos y claroscuros de los reglamentos de progresión universitaria, valoran los cambios de institución, y emplean recursos relacionales, como los conocimientos estratégicos de familiares, así como de grupos de pares y profesores.

Por lo tanto, los obstáculos son atendidos de forma directa, intentando allanar el camino para continuar con sus estudios, a pesar de la persistencia de sus desventajas, que permanecen como trasfondo de su trayectoria académica. En estos casos, toma un lugar central el uso de formas del Capital Social.

c) **Tipo 3. Casos con trayectorias de desventajas detonadas por eventos asociados con la transición a la vida adulta (16 casos).** Los casos de estudiantes en este tercer tipo presentan obstáculos de la dimensión II de desventajas, los cuales afectan sus experiencias universitarias en diversos dominios y en diferente grado. Este tipo de desventajas tiene que ver con eventos vitales típicos de la transición a la adultez, por lo cual contempla temas relacionados con empleo, emparejamiento, embarazo, hijos y cuidados, al igual que procesos de independización, como la salida del hogar parental, los cuales redundan en obstáculos subsecuentes de la dimensión III (problemas de integración o de continuidad en la trayectoria) o de la dimensión IV (problemas autopercebidos).

Los eventos señalados modifican la vida de los estudiantes, cambian sus estructuras familiares y les obligan a tomar decisiones respecto de los caminos elegidos dentro de la trayectoria educativa. Sin embargo, estas decisiones no ocurren en solitario, ya que implican de forma directa a otros miembros de los núcleos domésticos, por medio de responsabilidades sobre el

entorno doméstico, presiones y expectativas de los familiares, así como intentos de equilibrio en las distintas facetas de sus vidas.

Los casos analizados muestran procesos de imbricación entre ámbitos diversos de las esferas familiares y educativas, lo que obliga a generar lazos parciales de compatibilidad entre sus diversas responsabilidades en la reproducción de la vida familiar y las prácticas escolares. Por todo ello, las estrategias de afrontamiento se basan en la negociación de las desventajas en distintos planos: negocian su posición y responsabilidades al interior de la familia, sobre sus oportunidades, en torno a los recursos existentes e incluso los márgenes de libertad para tomar decisiones. Las tensiones familiares son el común denominador en este grupo de casos.

d) **Tipo 4. Casos con trayectorias de obstáculos detonados por eventos vitales disruptivos (16 casos).** Este tipo de casos resalta por la ocurrencia de eventos vitales suscitados por desventajas estructurales pronunciadas, los cuales trastocan otros ámbitos de la vida de los estudiantes en planos privados y familiares. Las trayectorias en este rubro están signadas por presiones importantes de la dimensión I de desventajas, hecho que implica súbitos cambios en la trayectoria vital (*turning points*), y por ello requieren esfuerzos considerables para reordenar la vida propia, antes que ocuparse de la progresión escolar.

Los principales tipos de obstáculos presentados fueron la muerte y desaparición de padres, prácticas delincuenciales y problemas legales, así como rompimientos con la familia de origen. Además, se presentan casos en donde se mezclan otra serie de obstáculos, además de los ya mencionados. Por lo tanto, éstos muestran un carácter contrafáctico en la progresión escolar y su persistencia requiere ser leída a la luz de las fuertes presiones estructurales para desestimar sus trayectorias educativas.

Debido a lo anterior, este tipo representa casos de procesos de acumulación de desventajas sociales, por lo que suelen estar expuestos a varias de las desventajas antes del ingreso a la universidad. Como resultado, sus estrategias de afrontamiento son diversas y versátiles, ya que deben atender conjuntos variados de obstáculos para lograr su ingreso y permanencia.

Después de la presentación de los cuatro tipos de casos y de la tipología en general, debe señalarse que la población entrevistada cubre una heterogeneidad importante de rubros sin

mostrar patrones específicos,¹³² por lo cual es necesario considerar que el desarrollo de una tipología inductiva y de carácter empírico acarrea una serie de debilidades. Por un lado, en aras de integrar patrones de diferenciación entre grupos, hay un conjunto de características omitidas, las cuales podrían sugerir formas alternativas de ordenación. Algunos ejemplos de ello son criterios como el momento de la trayectoria en que se presentan los obstáculos, el resultado educativo o algunos otros factores adscriptivos.

Asimismo, dentro de la tipología existen conjuntos vacíos que pueden señalarse como una debilidad en la muestra. Entre ellos se encuentran el reducido número de estudiantes que abandonaron sus estudios de manera definitiva, así como la ausencia de estudiantes de la Ibero que presentaron eventos de transición a la vida adulta. La razón de esta ausencia radica en dificultades operativas para encontrar personas en tales situaciones.

Otra debilidad estriba en la forma en que se privilegia el tipo de fenómenos considerados por el modelo de análisis, minimizando un conjunto de cuestiones periféricas que no se integran como criterios muestrales ni organizativos, lo que lleva a invisibilizar su valor heurístico. Debido a la delimitación del propio problema de investigación, el estudio se enfoca en aquellos patrones de mayor relevancia. Algunos ejemplos de ello fueron cuestiones relacionadas con estudiantes de mayor edad, con cambios numerosos de carrera e institución, así como dificultades de progresión escolar en su nivel básico y medio-superior.

El siguiente cuadro sintetiza las características de la tipología propuesta, integra los obstáculos predominantes, la estrategias de afrontamiento y los mecanismos analíticos por medio de los

¹³² El diseño de investigación apuesta por mostrar la heterogeneidad de las trayectorias, los obstáculos y los afrontamientos, de la misma manera en que prepondera explicaciones teóricas de los resultados. Por ello, una tipología como la propuesta se diferencia de aquellos diseños de investigación que apuestan por el alto contraste en sus resultados, como lo hacen Saraví (2015) y Jack (2019). Estas investigaciones construyen grupos de casos extremos, de tal manera que los planteamientos pueden oponerse, lo que da lugar a explicaciones que resaltan diferencias sustantivas entre grupos sociales. De la misma manera, la tipología se opone a propuestas que basan su organización en medidas resumen y dan cuenta de habilidades y desempeños escolares, como es el caso de la investigación de Casillas, Chain y Jácome (2015). La tipología propuesta se diferencia de la última mencionada por dos razones fundamentales: las maniobras técnicas para operacionalizar tipos de desventajas se basan en criterios formales del cuestionario, por lo que se evitan artefactos que “midan” un fenómeno, como los autores buscan con la noción de capital cultural. En su lugar, se retoman eventos para la diferenciación taxonómica. Y, por otro lado, se evita realizar conclusiones apresuradas sobre la relación entre el origen social y el carácter de las trayectorias educativas. Si bien se comparte la misión de mostrar la heterogeneidad del estudiantado, se pone en duda que la mejor manera de generar particiones explicativas sea por medio de condiciones adscriptivas, lo que induce explicaciones de carácter reproduccionista.

cuales opera la agencia acotada (los cuales se explican y ejemplifican en los siguientes capítulos).

El cuadro sirve de hoja de ruta para la organización y presentación de los resultados.

Cuadro 23. Caracterización de tipología de obstáculos y estrategias de afrontamiento			
Tipo	Tipos de obstáculos tratados que presionan la trayectoria académica	Tipos de estrategias de afrontamiento	Mecanismos para operar estrategias de afrontamiento
1. Casos con trayectorias continuas y diligentes	Ingreso y adaptación a la ES, sostenimiento económico.	Estrategia de protección parental	a) Ajustes de expectativas por intervención parental b) Adaptaciones continuas a entornos universitarios
2. Casos con trayectorias académicamente conflictivas	Problemas académicos de progresión: reprobaciones, retrasos e interrupciones.	Estrategia de gestión de la trayectoria	a) Preventivos b) Remediales I. Seguir circuitos informales II. Capital social familiar III. Huecos en el reglamento IV. Cambios de institución
3. Casos con trayectorias de desventajas detonadas por eventos de transición a adultez	Problemas derivados de eventos de la transición a la vida adulta: emparejamiento e hijos, dedicación completa al empleo, salida del hogar e independencia parcial.	Estrategia de negociación de desventajas sociales	a) Negociación de decisiones vitales b) Negociación en clave de género c) Negociación efectos perniciosos de las decisiones
4. Casos con trayectorias de obstáculos detonados por eventos vitales disruptivos	Afectaciones severas de desventajas estructurales: muerte de progenitores, enfermedades graves, delincuencia, violencia intrafamiliar, etc.	Estrategia de reorganización de la trayectoria vital	a) Persistencia académica pasiva b) Reconstrucción narrativa por reinterpretación de los obstáculos c) Desplazamiento de las metas, por medio de la reformulación de los objetivos vitales

5.4 Más allá de la tipología: los patrones sistemáticos que la tipología no diferencia

A pesar de que la tipología propuesta ordena los casos por medio de diferencias sistemáticas entre los obstáculos y estrategias de afrontamiento, existen indicadores que tienen presencia en el conjunto de la muestra y que en ocasiones juegan un papel estructurante en el trazado de las trayectorias individuales. Estas características son de varios tipos, tanto adscriptivas como propias de las trayectorias, pero están íntimamente relacionadas con la escasez de recursos económicos.

No sólo no es una posibilidad dejar estos temas de lado, sino que forman parte relevante de las similitudes de los casos con un mismo perfil: estudiantes con orígenes sociales económicamente deprimidos. Estos señalamientos permiten considerar temas transversales, que forman parte de la presentación de resultados.

Un rasgo constante en los casos es la presencia de movilidades familiares, tanto por migraciones dentro del territorio nacional (entre entidades federativas y dentro de la ciudad), como internacionales (generalmente por medio de la inmigración con destino a los Estados Unidos). La muestra de personas implicadas en esta movilidad es diversa y cubre diversas generaciones, como abuelos, padres e incluso a los propios estudiantes.

Los motivos para migrar son diversos, por lo que obtener educación es sólo una ventana del análisis cuando la historia familiar está integrada de múltiples movilidades para acceder a mejores condiciones de vida, incluyendo aquellos caminos que inadvertidamente abren oportunidades para la escolaridad de nuevas generaciones. Dentro de los relatos analizados, existen casos en donde parte de las familias aún migran pese a los riesgos, por lo que viven en otros estados o en otro país. Incluso se reporta la existencia de casos en los que los ingresos familiares dependen sustancialmente del trabajo suscitado en otra latitud y realizado por un familiar, con las dificultades añadidas a ello, como la coyuntura crítica de las deportaciones masivas.¹³³

Además de estas formas de migración, se presenta también una serie de patrones de movilidad al interior de la ZMVM, razón por la que la educación universitaria sortea retos en el acceso a instituciones que implican largos trayectos. La excepción en la muestra son quienes estudian en IES privadas de absorción de demanda, pues consideran como criterio de elección la cercanía de los campus universitarios.

En sintonía con el tema anterior, surgió una serie de indicadores de vulnerabilidad que pueden afectar el bienestar de los estudiantes. Por ejemplo, la alimentación laxa e intermitente por falta de tiempo y traslados largos. Asimismo, las severas complicaciones de hacer compatible el descanso con el desarrollo de otras actividades, como el empleo o los cuidados.

En otro tema, dentro de las estrategias de reproducción de la vida que tienen relevancia más allá de lo escolar, está la referente a la cohabitación familiar. Una proporción importante de las personas entrevistadas viven con abuelos u otros parientes, en casas prestadas y sin patrimonio

¹³³ Si bien el trabajo de campo se suscitó en 2023 y 2024, una parte importante de las personas que declararon tener familiares en los Estados Unidos enunciaron los riesgos que las familias corrían en caso de deportaciones, ya que las funciones económicas de los familiares migrantes se volvieron fundamentales para los ingresos familiares en general, y para sus proyectos educativos en lo particular. En 2025, cuando se escriben los resultados de esta investigación, la política estadounidense tomó medidas antiinmigrantes más severas, lo que aumentó considerablemente el número de detenciones y deportaciones.

propio, por ello sus trayectorias universitarias son particularmente sensibles a los conflictos domésticos y las dificultades de la organización familiar. Sus consecuencias alcanzan otros escenarios que dificultan los procesos de escolaridad, como la limitación de espacios dentro del hogar para realizar tareas académicas, la dinámica que mezcla responsabilidades en los hogares y el estudio, o las incompatibilidades entre la dinámica de estudio y las dinámicas de otros miembros de la familia. Sobresalen aquellos casos en donde los ingresos económicos provienen de negocios familiares en los que los estudiantes se ven involucrados desde temprana edad.

Asimismo, existe una persistencia de pasajes erráticos en el ingreso a la ES que supone considerar alternativas, como lo hace ver la proporción importante de estudiantes que realizan su licenciatura en una institución que no fue su primera opción. Resalta también aquellos casos en que los estudiantes no logran su ingreso a la universidad por medio de exámenes de selección.

La dinámica de admisión en universidades públicas mexicanas ha creado una serie de fenómenos relativamente poco explorados en la investigación empírica. Por ejemplo, el amplio número de rechazos, así como la concentración de la demanda en IES públicas de financiamiento federal, hacen que una gran proporción de jóvenes ingresen a universidades que no habían sido originalmente consideradas. En el campo de la investigación educativa mexicana se sabe relativamente poco sobre las estrategias utilizadas por los jóvenes para lograr su admisión, considerando el amplio número de instituciones con procesos diferenciados de ingreso.

Sin embargo, esta dinámica no se reduce a los circuitos universitarios. El examen de COMIPEMS, mecanismo que asignó los espacios de bachillerato a través de un examen estandarizado en la ZMVM, exacerbó los procesos de diferenciación institucional, principalmente cuando las instituciones de mayor demanda pertenecientes a la UNAM ofrecen un pase a la universidad sin la necesidad de concursar nuevamente en procesos de admisión regulados por exámenes.

Una gran mayoría de estudiantes entrevistados realizó el examen de admisión para el subsistema de bachillerato de la UNAM. Salvo casos excepcionales, no obtuvieron un lugar, por lo que ingresaron a instituciones diferentes a las deseadas, incluso sin conocerlas. Por lo tanto, los jóvenes vivieron el primer ajuste de expectativas escolares en el bachillerato, aproximadamente a los quince años, cuando no lograron los puntajes necesarios para el ingreso al tipo de bachillerato predilecto.

Por si fuera poco, las personas entrevistadas señalan un patrón de incompreensión y soledad propio de una trayectoria distinta en la familia de origen (con excepción de la mayoría de los estudiantes que tienen al menos uno de sus padres con educación universitaria). A pesar de contar con el apoyo familiar, de la presencia del deseo familiar por el hecho de licenciarse y de obtener facilidades familiares para dedicarse al estudio, existe un amplio margen de indeterminación y de incompreensión sobre las implicaciones del trabajo académico.

Este hallazgo tiene varias consecuencias. Por ejemplo, el sentimiento de apoyo imprime en los estudiantes un fuerte sentido de correspondencia incondicional y lealtad a las familias, lo que en ocasiones genera obstáculos en el desarrollo pleno de las actividades escolares, especialmente en aquellos casos en donde existe una corresponsabilidad con los ingresos familiares, o bien cuando la opinión de otras personas en la familia tiene mayor influencia que los propios deseos de los estudiantes, en lo relativo a decisiones sobre la trayectoria escolar. Otra de estas consecuencias es la búsqueda de romper con la familia de origen, usando como móvil la distancia entre los referentes familiares y las aspiraciones soterradas en el ámbito profesional de la abogacía. Y, principalmente, se presentan episodios de contrariedad e incertidumbre por los cambios suscitados en su percepción sobre la propia familia, lo que genera conflictos emocionales que pocas veces son contemplados como efectos de la escolaridad y que se distancian particularmente del exclusivo pináculo del orgullo.

Finalmente, hay una impronta particular en eventos contingentes que, sin embargo, se vuelven oportunidades de gran importancia en la trayectoria social. Algunas de estas son, por ejemplo, la generación de vocaciones incidentales que les abrieron un mundo de oportunidades por medio de la universidad, recursos adicionales obtenidos por medio de las instituciones, personas que se volvieron centrales en sus historias de vida y oportunidades laborales inesperadas, entre otras.

A pesar de la presencia sistemática de estos hechos en la muestra, en contadas ocasiones suelen ser estructurantes de formas de desventajas. Antes bien, se adhieren a otros obstáculos, haciendo del tránsito un amasijo de pequeños problemas que, en determinados momentos, abonan a los escenarios de crisis.

Figura 4. Eventos transversales a los tipos



Fuente: Elaboración propia.

En lo sucesivo se desarrolla cada tipo de obstáculos y estrategia de afrontamiento, los cuales resaltan contenidos temáticos particulares y consideran estas condiciones transversales. Cada uno de los capítulos comienza con una serie de apuntes para la caracterización del tipo de la trayectoria y de los casos que lo componen, introduciendo los rasgos generales resultantes del trabajo empírico. Al final de cada apartado, se hace una recapitulación de factores presentes en los diversos tipos de trayectorias.

5.5 Conclusiones del capítulo

El objetivo del capítulo fue dar cuenta de la construcción de la tipología, que fue elegida como estrategia para la organización de los casos. La notable heterogeneidad de personas entrevistadas se agrupó por medio de dos grandes categorías: las desventajas que presentaron para la permanencia universitaria (en forma de tipos de obstáculos) y las medidas para aminorar los riesgos de abandono (estrategias de afrontamiento). A partir de lo planteado, es posible generar algunas conclusiones parciales.

La primera conclusión del apartado es que, pese a la diversidad y complejidad de las trayectorias sociales, los casos pudieron agruparse por medio de patrones teóricamente robustos. Esta maniobra fue una alternativa por la ausencia de patrones según características adscriptivas o por riesgos de abandono escolar. Como resultado, se obtuvieron cuatro tipos de casos: trayectorias continuas y diligentes por protección parental, trayectorias académicamente conflictivas,

trayectorias con desventajas suscitadas por eventos de transición a la vida adulta y trayectorias con eventos disruptivos.

Una segunda conclusión del apartado trata de las implicaciones de construir una tipología empírica y de manera inductiva. Esta estrategia de organización de casos no fue una consideración premeditada; por el contrario, el uso de la tipología fue una respuesta pragmática para recuperar elementos del planteamiento del problema, del material empírico recopilado en entrevistas y de las dimensiones de desventajas construidas. Más allá de las consideraciones prácticas en la organización de la información, la principal vigilancia realizada para su construcción fue mantener la consistencia interna entre el problema de investigación, los tipos de desventajas y la información recopilada.

Una tercera conclusión a la que el apartado llega muestra que una tipología como la mostrada representa una alternativa a diseños de alto contraste o particiones poblacionales por rasgos sociodemográficos. Por tal motivo, tiene una serie de implicaciones epistemológicas que permiten ganar coherencia con respecto del planteamiento realizado. Por un lado, una tipología como la propuesta implica reconocer la heterogeneidad interna de la muestra que, a su vez, no impide ponderar problemas teóricos subyacentes. Además, implica reconocer como instancias emergentes e independientes a la estructura social (por medio de los obstáculos) y a la agencia humana (por medio de las estrategias de afrontamiento), que en su relación expresan la dialéctica discutida en el marco teórico.

Finalmente, una tipología de esta naturaleza permite evaluar procesos sociales suscitados a lo largo del tiempo, más que resultados educativos que ponderen el éxito de la travesía. Por este medio, se cumple con una de las características de la investigación cualitativa: pensar en configuraciones que generan fenómenos (preguntas sobre cómo sucede), más que en relaciones de variables.

En resumen, la decisión de construir la tipología obedece a las intenciones de generalización analítica de la investigación: probar los marcos de validación del modelo de análisis, con la intención de que sus planteamientos puedan trasladarse a otros escenarios y problemas equivalentes (Yin, 2014).

Capítulo 6. Obstáculos académicos eventuales, origen familiar y estrategias de afrontamiento directas

Los temas relacionados con el tránsito por la ES son para este proyecto una puerta de entrada a un tema de mayor envergadura: cómo se suscita la conjunción de restricciones y oportunidades a la luz de la trayectoria universitaria. Por lo tanto, no es posible restringir el análisis a lo suscitado en las aulas de clase, cuando el trasfondo de la trayectoria social enmarca las posibilidades de cursar estudios universitarios y traza un conjunto de probabilidades en su desarrollo.

Los capítulos posteriores dan cuenta de los resultados de la investigación, los cuales tienen por objeto desentramar las dificultades que los jóvenes experimentan para continuar sus estudios universitarios y, simultáneamente, dar cuenta de aquellas situaciones que hacen posible evitar la interrupción de sus proyectos educativos. En particular, el presente capítulo pone atención a un conjunto de temas relacionados con la trayectoria educativa, los cuales son fundamentales para explicar la intermitencia con la que los estudiantes se abren paso a través de la universidad.

El capítulo analiza tres versiones de obstáculos directos sobre la trayectoria educativa: la sostenibilidad económica del proyecto escolar, el desconocimiento sobre el circuito educativo y la regularidad académica. Las estrategias de afrontamiento consideradas son igualmente directas: buscan aumentar deliberadamente las probabilidades de persistencia escolar actuando sobre elementos de la propia trayectoria educativa. Para lograrlo, es destacable la presencia de un entramado de afectos y personas significantes que orquestaron los caminos hacia la universidad, en donde destacan la familia de origen y redes de apoyo complementarias.

El apartado se compone de la presentación de dos tipos del binomio teórico de obstáculos y estrategias de afrontamiento: estudiantes con trayectorias diligentes, quienes no presentaron obstáculos de relevancia debido a las formas de protección parental; así como estudiantes con trayectorias académicamente conflictivas, que tuvieron principalmente problemas para la aprobación de sus cursos, que interrumpieron sus estudios en algún momento o los abandonaron para continuarlos en otras instituciones distintas a las de origen.

Cada uno de los tipos expuestos comienza con una breve explicación de las características y dimensiones teóricas que ordenan la tipología. Posteriormente, se da cuenta de los características generales de los casos que los integran, lo que da lugar a la exposición de obstáculos y estrategias de afrontamiento. En términos expositivos, se optó por presentar explicaciones teóricas por

medio de mecanismos, los cuales permiten hilar elementos concretos de los casos con postulados teóricos que la propia investigación se ha planteado.

Finalmente, se decidió la presentación de casos ejemplares en cada uno de los tipos contruidos, con el fin de mostrar la forma en que se tejen los planteamientos a la luz de casos empíricos. Este ejercicio descriptivo de los casos tiene un doble fin. Por un lado, se busca utilizar datos para sostener los planteamientos analíticos y, por otro, mostrar la forma en que se tejen restricciones y oportunidades, sin la artificialidad derivada de la disección de temas que se utiliza en las secciones anteriores para dar sentido a los planteamientos.

Para cerrar el capítulo, se discuten las diferencias entre ambos tipos, en medida de que son dos versiones de intervenciones directas sobre la permanencia escolar. Además, se resaltan los patrones comunes y los aprendizajes obtenidos del análisis, con miras a extraer algunos planteamientos que buscan robustecer las conclusiones del capítulo y las contribuciones que la investigación realiza.

6.1 Casos con trayectorias diligentes y continuas: formas de protección parental que favorecen el tránsito por la Educación Superior

Cuando llegó la noticia del sucedido al agonizante jefe supremo de las tropas, éste se emocionó al sentir que cualquier destino que se fabrique para remplazar la muerte en una batalla, no sólo crea el oprobio entre los vivientes, sino que logra que las sombras de los allegados no se reconozcan en el infierno.

José Lezama Lima, Paradiso

Hay un conjunto de estudiantes universitarios que, pese a sus las dificultades económicas en la esfera familiar, presentaron desempeños continuos y experiencias universitaria enriquecedoras. Para ellos, los obstáculos para cursar la universidad fueron mínimos y, por el contrario, encontraron la manera de que sus elecciones facilitaran la obtención de beneficios extras de las instituciones receptoras. En este primer acápite se presentan aquellos mecanismos que explican de qué manera los estudiantes presentaron trayectorias relativamente regulares y estables, sin grandes sobresaltos en el proceso de tránsito por las estructuras universitarias. La pregunta detonante del capítulo es ¿por qué los problemas fueron mínimos e irrelevantes para la trayectoria académica universitaria en estos estudiantes?

Sin embargo, es necesario hacer algunas advertencias. Si se juzgan las trayectorias universitarias en sí mismas presentarían un resultado engañoso; en su mayoría, se encuentran precedidas de caminos abigarrados en los años académicos precedentes al ingreso a la universidad. El principal llamado de atención de este capítulo es no catalogar precipitadamente a este conjunto de estudiantes como los casos ejemplares o exitosos por el ingreso a la ES, antes bien representan una oportunidad para explorar con detalle los retos, contradicciones y vicisitudes que constituye la experiencia universitaria de un perfil aminorado.

La presentación del primer tipo inicia con el análisis de las condiciones de protección e intervención de las familias, factor central que permite responder la pregunta que este capítulo se ha planteado. Asimismo, estos factores se desdoblan en dos mecanismos explicativos que expresan la forma en que pueden ser utilizadas para construir estrategias de persistencia académica. Cabe destacar que los mecanismos pueden ser leídos a partir de tres principios del curso de vida: el momento de ocurrencia de estas mediaciones, la interconexión de las relaciones al interior de la familia y la intención declarada de intervención por medio de fuerzas agenciales. Y, por tanto, son formas parciales de romper una fuente intergeneracional de desventajas.

Hay una serie de características sobre el tipo de protecciones que los estudiantes recibieron de sus entornos familiares. La primera de ellas trata sobre las condiciones laborales que los padres tienen en el momento en que los jóvenes cursan estudios universitarios. Si bien los padres del subgrupo tienen empleos subordinados, ofrecen una base de recursos económicos suficientes para solventar estrategias de educabilidad más arriesgadas. Sin embargo, no en todas las ocasiones suceden de forma sostenida a lo largo del tiempo, por lo cual su uso toma relevancia en momentos específicos de la trayectoria.

Un segundo factor de protección radica en que alguno de los padres hubiese estudiado la universidad, al menos parcialmente. De manera general, los estudiantes obtuvieron acompañamiento, impulso y orientación de los padres, pero aquellos con formación universitaria transmitieron conocimientos concretos sobre el proceso de ingreso y tránsito escolar. Estos conocimientos estuvieron acompañados de valores en torno a los estudios universitarios, preferencias institucionales y decisiones hechas desde sus propias experiencias.

Los jóvenes de esta submuestra se caracterizan por tener padres que valoran la educación universitaria y se involucran activamente en los procesos de decisión en cada nivel educativo. Además, cuando crecen, los jóvenes suelen percibir a la universidad como un paso necesario que no ponen en duda. Por si fuera poco, las familias realizan una serie de sacrificios económicos y en el entorno doméstico para que los estudiantes puedan estar enfocados exclusivamente en sus labores escolares. Y aunque las familias no dejan de tener ingresos escasos, suelen priorizar la educación de los hijos por encima de otros proyectos.

Los casos se agruparon por dos condiciones: la ausencia relativa de obstáculos, así como la coherencia de los mecanismos que construyeron estas condiciones. La presencia de alguno de los factores de protección expuestos muestra patrones sobre la manera en que los jóvenes los convierten en recursos, apoyos y bases para la toma de decisiones en su propia trayectoria. Por lo cual, este apartado dialoga con un vacío en la bibliografía: la forma en que el empleo y la escolaridad parentales se transforman en condiciones de estabilidad para la vida universitaria en los hijos.

Para dar respuestas que apunten a algo más que someras descripciones de los casos, se echan mano de dos mecanismos explicativos derivados de la base de apoyo económico y de acompañamiento. El mecanismo de *ajuste de expectativas* se presenta por medio de los casos de

estudiantes que recibieron principalmente apoyo económico de su familia de origen, los cuales encontraron puntos de convergencia entre sus deseos escolares y las posibilidades reales de llevarlos a cabo. Hay un conjunto de patrones relevantes para estos casos. El primero de ellos es que se presenta en personas que no tienen padres que hubiesen acudido a la educación terciaria (con algunas pocas excepciones). Y, en el mismo sentido, los estudiantes suelen explorar un grupo acotado de opciones para la elección de carrera e institución posterior a los intentos fallidos de ingreso a las instituciones predilectas, lo que refuerza su sentido de seguridad.

El segundo mecanismo explicativo retrata a los estudiantes que logran *adaptaciones continuas a los entornos de la vida universitaria*, los cuales hacen uso de una serie de conocimientos parentales precisos sobre cómo navegar las IES para obtener beneficios adicionales de su estancia académica. Además, en estos casos, las experiencias universitarias de los padres juegan un papel importante en la alta valoración de la trayectoria escolar, por lo que suelen relacionar su formación académica con proyectos abstractos de desarrollo personal.¹³⁴

No obstante lo anterior, el análisis sugiere matices sobre las formas de protección parental: si el riesgo de interrumpir la universidad es mínimo, no están exentos de presentar dificultades en el ingreso y el sostenimiento a largo plazo. Los estudiantes suelen presentar una diversidad importante de obstáculos percibidos en sus condiciones económicas y en sus relaciones al interior de la universidad, los cuales pueden generar tensiones en la transición entre niveles educativos, sin que necesariamente se refleje en desempeños escolares deficientes.

Estos conflictos incidentales tienen dos tipos de periodicidad relevantes: suceden en el momento de la elección de carrera e institución para el ingreso a la ES, así como durante el primer año universitario, el cual ha sido señalado como un periodo crítico en las transiciones educativas (Silva y Rodríguez, 2012).

Antes de pasar a la exposición de los resultados, vale la pena hacer un balance de las características de los informantes pertenecientes a este tipo. El primer hecho a resaltar es que los

¹³⁴ En el análisis de estos casos destaca, por ejemplo, una disposición de aprendizaje constante del espacio que no se circunscribe al ámbito escolar, por lo que tiene estrategias de imitación, adaptación y utilización de los referentes dados por la propia institución. Asimismo, en este subgrupo se suscitan casos de sugerencia explícita de los padres por caminos arriesgados en universidades costosas. No obstante lo anterior, no todos los estudiantes con padres que presentaron educación universitaria son incluidos en el subgrupo referente a las adaptaciones continuas, debido a que existen casos en donde el conocimiento sobre circuitos universitarios y sus implicaciones no fueron activados como una forma de protección para la permanencia.

casos presentados no son homogéneos en diversos indicadores: existe variabilidad en la escolaridad y trabajos de padres y madres, en el origen de los recursos con los cuales estudiaron, en el tipo de bachillerato que cursaron, el tiempo que tardaron en culminarlo, así como en la categoría de ingresos económicos familiares.

Hay, sin embargo, algunos otros indicadores invariables en la submuestra. Todas las personas entrevistadas están solteras y no tienen hijos; la gran mayoría son estudiantes regulares y casi en su totalidad viven con sus padres. Lejos de que estos indicadores sean conclusivos sobre algún tema en particular, lo que muestran es que aquellos criterios relevantes por los cuales los casos pueden ser analizados no radican en factores adscriptivos, sino en el trazado de opciones discurridas a lo largo del tiempo para arribar y permanecer en la universidad.

Cuadro 24. Caracterización de los estudiantes pertenecientes al tipo 1								
	Código	Nombre	Institución	Edad	Sexo	Situación escolar	Empleo durante universidad	Lugar en donde vive
1	I3	Carlos	ICEL	20	Hombre	Estudiante regular	Sí, sin relación al Derecho	Nezahualcóyotl, Edo. Mex.
2	I6	Manuel	ICEL	20	Hombre	Estudiante regular	Sí, sin relación al Derecho	Chimalhuacán, Edo. Mex.
3	I10	Aurelio	ICEL	24	Hombre	Estudiante regular	Sí, sin relación al Derecho	Nezahualcóyotl, Edo. Mex.
4	I13	Elías	ICEL	24	Hombre	Estudiante regular	Sí, con relación al Derecho	Venustiano Carranza, CDMX
5	I14	Patricia	ICEL	20	-Mujer	Estudiante regular	No trabajó	Chimalhuacán, Edo. Mex.
6	I46	Aimeé	ICEL	21	Mujer	Estudiante regular	Sí, sin relación al Derecho	Tláhuac, CDMX
7	I47	Rocío	ICEL	20	Mujer	Estudiante regular	Sí, con relación al Derecho	Iztapalapa, CDMX
8	SQP4	Johana	Ibero	22	Mujer	Estudiante regular	Sí, con relación al Derecho	Santa Fe, CDMX
9	SQP6	Sandra	Ibero	21	Mujer	Estudiante regular	No trabajó	San Pedro Totoltepec, Edo. Mex.
10	SQP10	Karen	Ibero	24	Mujer	Egresada	Sí, con relación al Derecho	Cuauhtémoc, CDMX
11	SQP12	Montserrat	Ibero	21	Mujer	Estudiante regular	Sí, con relación al Derecho	Los Reyes la Paz, Edo. Mex.
12	SQP13	Laura	Ibero	21	Mujer	Estudiante irregular	No trabajó	GAM, CDMX
13	U40	Héctor	UAM	23	Hombre	Estudiante regular	Sí, sin relación al Derecho	GAM, CDMX

14	U71	Araceli	UAM	22	-Mujer	Estudiante regular	No trabajó	Cuautitlán Izcalli, Edo. Mex.
15	U72	Jocelyn	UAM	22	Mujer	Estudiante regular	No trabajó	Azcapotzalco, CDMX

Los siguientes acápites retratan cada uno de estos mecanismos, los describen empíricamente en sus elementos, se asocian con un conjunto de señalamientos teóricos en el campo de investigación y, principalmente, demuestran la forma en que se articulan con los derroteros propios de la trayectoria universitaria. Como excepción al resto de la presentación de tipos de obstáculos y estrategias de afrontamientos, el presente capítulo comienza presentando las estrategias efectivas de persistencia académica para después señalar sus límites, lógica contraria al resto de la presentación de resultados.

6.1.1 Los factores de protección ¿cómo pueden el empleo y escolaridad de los padres allanar el camino a la Educación Superior?

La escolaridad de los padres y el tipo de empleo son dos de los indicadores usualmente utilizados para la construcción de categorías sobre clases sociales y perfiles estudiantiles. Se aducen, por medio de estrategias estadísticas, una serie de probabilidades acrecentadas de ingreso a la ES cuando estos indicadores dan cuenta de padres con educación universitaria, así como con empleos en áreas de servicios o catalogados como calificados (Blossfeld y Shavit, 1993; Blanco, 2017). En el mismo sentido, se han analizado la forma en que las familias de origen permiten procesos de reproducción de privilegios familiares (Mora y Oliveira, 2022).

El análisis muestra la forma en que indicadores de la posición estructural de la familia de origen se traducen y se convierten en obstáculos o, en ocasiones, en relativas ventanas de oportunidad, especialmente pensando en el grupo de personas que pertenecen a grupos sociales con escasos recursos económicos. Este acápite recupera la forma en que dos características familiares pueden allanar y facilitar el camino a la ES, dando contenido a las formas de protección familiar que permiten la progresión educativa.

El empleo de los padres tiene características relevantes para el tipo de protección ejercida en la trayectoria universitaria. Existen empleos que, pese a no relacionarse con condiciones económicas favorables por medio de salarios, extienden sus beneficios por medio de servicios sociales complementarios. Uno de ellos es la posibilidad de acceder a un beneficio de escolaridad para los hijos, en el cual instituciones públicas (como la milicia) o privadas (como consorcios o

empresas) cubren el costo total de la matriculación universitaria de los hijos de sus trabajadores, en medida de que éstos cumplan con una serie de requisitos mínimos, generalmente asociados con su desempeño académico.

La provisión de recursos económicos para la manutención de actividades relacionadas con la escolaridad, de manera directa y a pesar de la escasez de recursos en el núcleo familiar, fue otra de las formas en que se protege las trayectorias educativas. Las familias de origen proveen una serie de activos económicos constantes que permiten sostener por tiempo prolongado los costos asociados a la matriculación o de subsistencia durante esta etapa, lo que lo vuelve un acuerdo tácito entre padres e hijos. Sin embargo, hay una clara división en su naturaleza.

Una de las maneras fue por medio de una estrategia de reubicación de gastos familiares. En ocasiones, los costos de la escolaridad fueron asumidos plenamente por las familias como parte de su gasto corriente, lo que obligó a redirigir y reestructurar los gastos de todos los miembros de la familia, a fin de que los estudiantes permanecieran de forma estable en la escuela. Para que esto fuera posible, los padres tenían un interés declarado por la escolaridad de los jóvenes, lo que facilitó la realización de sacrificios económicos en los distintos miembros del hogar.

Una manera alternativa de costear familiarmente el precio de la escolarización fue por medio de cubrir los gastos de forma parcial en un servicio específico, como la colegiatura. La dinámica doméstica cambió relativamente poco con el ingreso de alguno de sus miembros a la universidad, y el proveedor de la familia absorbió el costo de la colegiatura, dejando el resto de los costos asociados al estudiante. Esta lógica de resolución parcial aligeró el tránsito, pero obligó a los estudiantes a hacer ajustes a sus condiciones de tránsito, por medio de la búsqueda de empleo y la reorganización del tiempo libre.

Otro hallazgo de esta tendencia fue la corresponsabilidad entre los jóvenes educandos y las familias en la provisión de recursos, razón por la cual modificó los roles al interior de los hogares. Dentro del hogar se construyen acuerdos que permiten gestionar las dificultades económicas siguiendo dos criterios principales: por periodos determinados de tiempo, o bien, bajo preceptos de correspondencia con otras actividades que los estudiantes asumieron, como trabajo en los negocios familiares. Un ejemplo de ello es la existencia de casos que tienen empleos desde etapas muy tempranas en su vida y durante parte importante de la universidad, sin embargo las condiciones de tránsito se hacen difícil por el poco margen de tiempo libre que las actividades

laborales demandan. En estos casos, la familia asume los costos de la escolaridad en momentos críticos, como el último año de la carrera, por lo que pueden dedicarse de manera exclusiva a solventar actividades escolares que apuntan a su graduación, como el servicio social.

En resumen, las formas de que las familias intervinieron económicamente en los costos de la escolaridad son diversas y cubren una heterogeneidad de preceptos, por lo que a pesar de catalogarse bajo un mismo factor de protección (la protección por medio de los recursos económicos devenidos del empleo de los padres), muestran patrones diferenciales de apoyo e implicación.

Ahora bien, existen un conjunto de casos en donde al menos uno de los padres tiene educación universitaria. La bibliografía resalta un conjunto de desventajas presentadas de manera sistemática por estudiantes de primera generación universitaria: desconocimiento de circuitos de ES, poco acompañamiento en procesos de elección, incluso la falta de un ethos académico, por mencionar algunos (Aronson, 2008; De Garay et al, 2017; Linne, 2018). Por extensión lógica, se presupondría que los casos aquí presentados son el contrario de esta línea de estudios, por lo que encontrarían una serie de ventajas parciales. Los datos en ese sentido, son ambivalentes.

Una de las formas en que la ES en la trayectoria parental protege a los estudiantes es por medio de aspiraciones altamente desarrolladas para el ingreso a la universidad, incluso en ciclos tempranos de la vida. Estas señales sobre la importancia de los estudios universitarios, difundidos a lo largo de la niñez y juventud, allanan el camino para que sea natural y progresivo el convencimiento por las siguientes transiciones educativas, al grado de no poner en duda la continuación académica.

Una segunda forma en que la escolaridad parental previene trayectorias educativas trucas recae en el conocimiento, al menos parcial, del funcionamiento de las instituciones y el campo académico. Estos conocimientos permiten acompañar el proceso de toma de decisiones, haciendo advertencias y dando señales de posibles obstáculos, lo que genera trayectorias parcialmente planificadas, las cuales vislumbran también caminos alternativos.

En sintonía con lo anterior, algunos de los padres acompañaron el proceso de búsqueda de información para el ingreso a la universidad, dando como resultado el descubrimiento de atajos en estructuras universitarias altamente valoradas por su estatus, pero inaccesibles en condiciones

normales para estas familias. El valor depositado a la educación de carácter privado fue una de las formas en que se materializa esta cuestión. La aspiración de los padres permite ubicar estas IES en el horizonte de posibilidad, además de que permite transferencia de aspiraciones escolares a los hijos. En ese sentido, la elección ya no involucra exclusivamente estudiar la universidad, sino estudiarla en un lugar que otorgue beneficios adicionales al título universitario.

En el mismo sentido opera el conocimiento anterior de las estructuras universitarias porque los padres estudiaron en las mismas. En este escenario, las universidades se vuelven sitios predilectos por los antecedentes parentales, lo que facilita el conocimiento de los procesos de ingreso, los servicios ofertados y otra serie de disposiciones por considerar próxima y accesible esta opción.

No obstante, los alcances de estas protecciones son restringidas de considerarse de forma aislada, ya que explican sólo una parte de la transferencia de beneficios familiares a las oportunidades educativas de los jóvenes. Por ello se requiere analizar la forma en que estos factores de protección se convierten en estrategias de progresión; la escasez económica es una condición que se ve resarcida por un conducto estratégico, contextual y potencialmente activable por rasgos familiares que derivan de estas circunstancias, como se verá a continuación.

6.1.2 Los mecanismos explicativos derivados de los factores de protección

a) Las estrategia de ajustes de expectativas: las maneras en que los empleos de los padres permitieron la vía escolarizada

Uno de los supuestos de esta investigación es que la ES no es un punto de partida, cuestionando que el comienzo de los artilugios de la formación profesional se realiza bajo las mismas condiciones. Antes bien, el ingreso a la ES se interpreta como punto de llegada y, en ese sentido, los jóvenes debieron atravesar un conjunto de diatribas para siquiera concebir el hecho de estar ahí. Estudiar la universidad, por tanto, no es señal de una trayectoria previa simple, llana y exitosa. Aún menos en una coyuntura en donde los espacios para ejercer el derecho a la educación están segmentados y seriamente puestos en cuestión por su estratificación.

El presente mecanismo muestra que las instituciones en donde los estudiantes cursan estudios fue su segunda o tercera opción, por lo cual atravesaron periodos críticos que les obligaron a hacer un balance triple: cuestionar la pertinencia de la educación universitaria en su vida, visitar

sus habilidades y posibilidades a la luz de los métodos de ingreso de cada institución y, desarrollar alternativas dadas ciertas condiciones de oportunidades y protecciones parentales.

El ajuste de expectativas como mecanismo explicativo permite notar la forma en que los estudiantes sopesan los recursos a los que tienen acceso para cumplir sus objetivos universitarios en una carrera tradicional de alta demanda, en medio de una impronta meritocrática y una competencia por los lugares altamente deseados. Por lo tanto, el mecanismo dialoga de manera directa con la bibliografía sobre decisiones que buscan maximizar sus oportunidades y minimizar los riesgos (Breen y Goldthorpe, 1997; Lowry, 2017).

Cuadro 25. Información de los padres y madres (mecanismo de ajustes de expectativas), tipo 1

Tipo de protección	Código	Nombre	Ingreso mensual familiar	Trabajo del padre	Trabajo de la madre	Escolaridad del padre	Escolaridad de la madre
Empleadores pagan el costo total de la matrícula universitaria	I13	Elías	Entre dos y tres salarios mínimos	Chofer ejecutivo	Cuidadora	Educación media superior	Educación media superior
	I47	Rocío	Entre dos y tres salarios mínimos	Retirado de las fuerzas armadas	Ama de casa	Secundaria	Secundaria
	SQP12	Montserrat	Entre uno y dos salarios mínimos	Empleado de mantenimiento en universidad	Ama de casa	Educación media superior	Secundaria
Padres cubren costos de estudios en momentos clave de formación	I10	Aurelio	Menos de un salario mínimo	Jubilado de la SSC	Ama de casa	Educación superior	Secundaria
	I46	Aimeé	Entre uno y dos salarios mínimos	Transportista	Ama de casa	Secundaria	Secundaria
	U40	Héctor	Entre uno y dos salarios mínimos	Emigró a Estados Unidos y trabaja de lo que puede	Trabajadora doméstica	Secundaria	Preparatoria
Padres cubren costos totales y hacen ajustes en el gasto familiar	I14	Patricia	Menos de un salario mínimo	Comerciante	Comerciante	Secundaria	Secundaria
	U72	Jocelyn	Entre uno y dos salarios mínimos	Chofer	Secretaria	Educación media superior	Educación media superior
Padres orientan la decisión de opciones educativas para costearlas ¹³⁵	I3	Carlos	Entre uno y dos salarios mínimos	Comerciante	Comerciante	Educación superior	Secundaria
	I6	Manuel	Entre uno y dos salarios mínimos	Dentista	Dentista	Educación superior	Educación superior

¹³⁵ En este último rubro también entra el caso I10, debido a que el padre adquiere la Licenciatura en Derecho durante la juventud del informante y ayuda en el proceso de decisión de la IES en donde realizara estudios, aunque no cubre la totalidad del costo sino en un momento determinado, al final de la carrera.

Los estudiantes y sus familias hacen una lectura de sus condiciones económicas, a través de la cual valoran el ingreso a una universidad y evalúan la probabilidad de sostener el proyecto educativo con miras a obtener beneficios profesionales. Esta decisión se toma considerando también las preferencias de los padres y el proyecto familiar. Así, los jóvenes toman en consideración la amplitud de los espacios temporales de su proyecto educativo, tanto a largo plazo por los costos necesarios para sostenerlo, como en el tiempo disponible para la dedicación a los estudios.

La primera versión de ajuste de expectativas referida al proyecto universitario es el balance realizado de los costos económicos que habrían de hacer para ingresar y permanecer en la universidad. Debido a la escasez de recursos económicos, en no pocas ocasiones fueron tempranamente conscientes de que este camino requeriría tener, de forma simultánea, un empleo. El empleo ejercido por los estudiantes provino principalmente de estrategias informales e itinerantes, supeditando su importancia a la posibilidad de costear una parte de sus estudios.

Luego entonces ¿cómo el empleo de los padres se introduce como un factor de protección? Una de las maneras fue por medio de ingresar al mercado laboral siguiendo los empleos realizados por los propios padres o como extensión de alguno de sus trabajos. Este fue el caso de Carlos (I3, ICEL), Aurelio (I10 ICEL) y Aimeé (I46, ICEL), quienes se enrolan en el trabajo informal que desarrollan sus padres, acompañando en la generación de ingresos y justificando un rol dentro de sus familias. Pero lejos de verse motivados inercialmente a esta forma de empleo, en realidad son decisiones que responden a un conocimiento adquirido dentro del núcleo familiar, facilitando su transición laboral, como lo fue planteado en la bibliografía (Roberti, 2016).

Una segunda versión del ajuste de expectativas se ejemplifica cuando los padres asumen parte de los gastos económicos y de la manutención de los estudiantes en momentos críticos dentro de la trayectoria educativa, en donde compaginar empleo y estudio habría puesto en serios problemas la continuidad por disponibilidad de tiempo. A pesar de que los padres cubren el costo de sólo una parte toda la trayectoria académica, esta forma de protección es una forma crucial de persistencia frente a la presentación de evaluaciones, en el momento de realización del servicio social o hacia el final de la trayectoria educativa.

(...) en el último año hablé con mi papá, le dije que la verdad me estaba costando mucho mantenerme al cien, mantener la beca, le comenté que me sentía muy cansado, de salud

ya me sentía mal porque las desveladas muy progresivas eran diario, incluso aunque tenía sábado y domingo también los ocupaba para el trabajo, entonces como tal no tenía tiempo de descanso. También me tenía que poner al corriente de no dejar pasar temas y exámenes, por lo que sí me ayudó, cubriendo el 100% de gastos, aunque de la escuela nada más (I10 Aurelio, ICEL) .

Una tercera versión de ajustes de las expectativas fue crear espacios de similitud entre las aspiraciones educativas de los jóvenes y asimilarlas con las propias de los padres. En ese sentido, los padres tienden a ocupar un espacio central en los intereses y opciones para los jóvenes, por lo que definen las rutas y líneas de acción como parte de planes familiares. Hay dos maneras en las que se presentó para los casos analizados.

Por un lado, puede existir un desajuste entre los planes de los padres y los intentos fallidos de ingreso a la ES por los hijos, razón por la cual los padres emplean otras estrategias de presión para que continúen en sintonía con el plan escolarizante. El caso de Manuel (I6, ICEL) entra en este rubro, sin embargo su actitud dubitativa respecto de ingresar a la ES después de varios intentos fallidos encontró mucha resistencia en su madre, quien presionó caminos alternativos por medio de cubrir todos los gastos que derivaron.

Otra manera de hacerlo es sugiriendo y convenciendo la conveniencia de trayectorias conocidas, tanto por los padres, como por otros miembros de la familia. Este proceso puede darse impregnada de discursos que buscan seducir sobre las bondades de las elecciones señaladas, como una alternativa frente a las problemáticas de ingreso o, bien, por medio de desprestigio de otras alternativas. No es de sorprender que este sea el camino también de aquellas personas que tienen padres o familia en la abogacía.¹³⁶

Los casos de Carlos (I3, ICEL) y Aurelio (I10, ICEL) son ejemplo de ello, ya que al no lograr ingresos efectivos a universidades públicas de financiamiento federal siguen los caminos de formación de los padres: la Universidad ICEL más cercana a sus domicilios, en las mismas carreras que sus padres.

¹³⁶ No sobra decir que en estos casos los padres suelen tener educación universitaria, razón por la cual son una excepción interesante en el mecanismo, ya que se compone principalmente por jóvenes que no cuentan con padres en la ES. La razón principal para integrarlos a este subgrupo fue que no existe evidencia de que los padres utilicen sustancialmente sus conocimientos sobre los circuitos universitarios para favorecer la trayectoria de los hijos. Es decir que sólo aparecen como presiones o sugerencias en el momento crítico de la decisión a tomarse y el acompañamiento desaparece posteriormente en el tránsito universitario.

En el mismo sentido, la asimilación entre aspiraciones universitarias parentales y las pertenecientes a los estudiantes puede generar escenarios en donde la dedicación exclusiva a los estudios juegue un papel importante, el cual se relaciona más bien con la renuncia de oportunidades laborales a corto plazo con miras a mejorar su condición de educabilidad. Así lo deja ver la siguiente cita:

(...) ocho o nueve mil pesos [mensuales] puede ser mucho para ti y tu familia si vas empezando y podría dejar los estudios por querer tener dinero rápido (...). Me tengo que esperar porque estas oportunidades muchas veces son una vez en la vida, estudiar la carrera y terminarla es la oportunidad más grande que se me ha dado, en comparación de un pequeño eslabón que es el trabajo, que podría resultar o no, y arriesgar todo lo que ya he realizado y el esfuerzo de mi familia por un poco más de dinero (U40 Héctor, UAM).

Una cuarta y última versión del ajuste de expectativas proviene del conocimiento tácito de la protección proveniente de las características laborales: el hecho de que la empresa o institución laboral parental cubre, en la totalidad, la escolaridad de los hijos. Este servicio prestado por las instituciones forma parte de los beneficios complementarios a los ingresos económicos. De esta manera, aún antes del egreso del bachillerato, familias y estudiantes perciben éste como un boleto de ingreso a la ES, el cual es empleado como garante de continuación por la vía escolar.

Para estos casos en particular fueron tempranamente previstos los ingresos a IES de carácter privado. Existen dos alternativas empíricas encontradas: la búsqueda de instituciones que cumplieran criterios de preferencia (generalmente priorizando cercanía, prestigio y comodidad) o bien, porque la institución en donde se ingresa es la misma en la cual el padre labora.

Para el caso de Elías (I13, ICEL) y Rocío (I47, ICEL), la protección laboral de los padres surgió como una alternativa central en el proceso de ingreso a la ES después de repetidos intentos de ingreso a IES públicas federales que no rindieron frutos. Éstas alternativas se presentaron como caminos cómodos por varias razones: sus domicilios se encuentran cerca de la institución, tienen algunos referentes que han estudiado en las escuelas que dan cuenta de una facilidad mesurada para el ingreso y, principalmente, evitan continuar por caminos que implican la competencia por un espacio. Por lo tanto, esta forma de ajuste de expectativas da cuenta del proceso de decisión en el cual la garante sirve para asimilar una opción institucional privada que haga equivalente la aspiración con las opciones pragmáticas.

Algo a destacar es que la mayoría de los estudiantes catalogados en este mecanismo provienen de la Universidad ICEL, institución en la cual no realiza exámenes de admisión. Además, se tiene que cubrir costos de manera mensual, por lo que las estrategias de empleabilidad son centrales para el sostenimiento del proyecto educativo. El esquema de financiamiento en este tipo de IES es estructurante de la trayectoria educativa, por lo que la provisión de recursos es uno de los criterios centrales del análisis.

En el caso de Monserrat (SQP12, Ibero), por el contrario, no realiza un solo examen de admisión a otra universidad, debido a que se vuelve beneficiaria de un programa de la Universidad Iberoamericana que beca a los hijos de sus empleados, de tal manera que tuvo consciencia de esta alternativa de forma prematura. Esta forma de ajuste de expectativas proviene de la extensión de un beneficio laboral, por lo que la activación agencial es de carácter procedimental.

Es sugerente la ausencia de estudiantes de la UAM en este mecanismo y, más que comentarios conclusivos, se pueden sugerir dos escenarios. Primero, que la UAM sea un escenario menos propicio para el mecanismo de protección parental debido al mayor tiempo de formación requerido (4 años), lo que implica mayores costos en el sostenimiento a largo plazo, así como la tendencia de retraso entre sus estudiantes, que suele aumentar el tiempo de graduación. Y, en segundo lugar, que los costos se asocien con gastos de manutención, por lo que dilata la responsabilidad parental compartida al no dirigirse directamente al costo de la matrícula escolar.

b) La adaptación continua a entornos universitaria: ventajas parciales de la escolaridad parental

Los costos económicos son una parte fundamental para explicar las formas de intervención familiar en las oportunidades escolares de los jóvenes, sin embargo en la bibliografía destaca también la importancia de la escolaridad parental para explicar ventajas comparativas para el ingreso a la ES. El mecanismo de adaptación continua a los entornos universitarios tiene como fin mostrar el uso de información estratégica, habilidades blandas y el valor otorgado a la vía universitaria como garantes de progresión académica.

El primer elemento del mecanismo de adaptación continua es la forma en que las familias sugieren, promueven y acompañan la posibilidad de realizar estudios universitarios cuando alguno de los padres tiene ES. Para los casos analizados, el ingreso a la universidad es un paso necesario que no se pone en duda, el cual proviene de las ideas propias de los progenitores. Por

lo tanto, las aspiraciones porque los hijos ingresen a la universidad son permanentes y duraderas, a costa incluso de reajustes en el núcleo familiar.

Esta alta valoración por los estudios universitarios proviene de discursos sobre la conveniencia de esta vía a largo plazo, a comparación de los beneficios que obtendrían de otras trayectorias, principalmente laborales:

¿no te costó trabajo la decisión de ir a la universidad? No, siento que es algo de cajón, sí o sí la tienes que estudiar, no es una opción. Por ejemplo, quienes toman año sabático (de eso me di cuenta en el primer semestre de la universidad), no les gustaba y decían «ay, me voy a tomar un año sabático». Yo decía «¿qué es eso?, tienes que seguir estudiando hasta el final de los tiempos». Nunca fue opción no estudiar (SQP10 Karen, Ibero).

Cuadro 26. Información de los padres y madres (mecanismo de adaptación continua), tipo 1

Tipo de protección	Código	Nombre	Ingreso mensual familiar	Trabajo del padre	Trabajo de la madre	Escolaridad del padre	Escolaridad de la madre
Aspiraciones académicas arriesgadas	SQP4	Johana	Entre dos y tres salarios mínimos	Electricista en CFE	Ama de casa	Educación superior	Educación superior
	SQP6	Sandra	Entre uno y dos salarios mínimos	Supervisor de juzgados cívicos	Empleada del metro	Educación superior	Educación media superior
	SQP13	Laura	Entre dos y tres salarios mínimos	Empleado en EUA	Contadora	Preparatoria	Educación superior
Caminos conocidos	SQP10	Karen	Entre dos y tres salarios mínimos	Ingeniero Civil	Ama de casa	Educación superior	Secundaria
	U71	Araceli	Entre uno y dos salarios mínimos	Asesor financiero	Ama de casa	Educación superior	Educación superior

El papel ocupado por los padres es central en el proceso de decisión ya que, sensibilizados por sus propias experiencias y por los conocimientos que tienen sobre las opciones abiertas en el mercado educativo, encuentran oportunidades poco conocidas en el sistema de ES. Los padres emplean estrategias de búsqueda de oportunidades difundidas sólo en ciertos circuitos sociales, los cuales podrían significar espacios privilegiados de estudio, como lo son IES públicas con prestigio nacional o IES privadas de altos costo.

Un ejemplo de ello es Araceli (U71, UAM) quien recurre a las vías conocidas y potencialmente valorada por su padres debido a que ellos estudiaron en el mismo lugar (UAM-A), conocen las convocatorias de ingreso y, por lo tanto, promueven sus conocimientos sobre el ambiente escolar y las condiciones de estudio en la institución. Otro ejemplo similar es la búsqueda de caminos altamente valorados, como sucede con Karen (SQP10, Ibero) que tenía asegurado el pase reglamentado a la UNAM y, sin embargo, su padre hace todas las gestiones para que acceda a una beca en la Ibero. Así sucede también en el caso de Laura (SQP13, Ibero), quien ingresa a un bachillerato privado de bajo costo por decisión de su madre y quien la lleva a considerar el ingreso a la Ibero por medio de una beca, como otros muchos de sus compañeros de clase.

Es segundo elemento del mecanismo de adaptación continua es la forma en que se enlaza el ingreso a la ES con otros proyectos abstractos de beneficios personales. El estudio del nivel terciario tiene sus motivaciones en un conjunto de valores esperados adicionales al título universitario, los cuales estimulan las aspiraciones por caminos arriesgados. Algunos ejemplos de ello son la búsqueda de autonomía, autoprotección y formación humana, además de los beneficios típicos que suelen asociarse de la profesionalización:

[Sobre el hecho de estudiar en la Ibero con una beca] (...) gané seguridad en entrar a cualquier lugar y no sentirme menos, no agachar la cabeza y no sentir que no pertenezco. Como justamente conocí ambos mundos, ya interactué con personas de todos los rangos y niveles económicos, no es extraño para mí entrar a otro lugar (SQP10 Karen, Ibero).

Generalmente los proyectos de vida complementarios se perciben de forma muy general antes del ingreso a la universidad, pero los recursos de la propia institución potencializan y objetivan su contenido para verlo realizado en el tránsito universitario. Debido a ello, los proyectos abstractos depositados en la escolarización son un producto de la correspondencia entre las expectativas depositadas en la institución y las propias experiencias académicas. En las entrevistas se resaltaron por medio de diferencias con otros miembros de la institución:

También es frustrante ver que hay personas que viven muy cerquita o tienen más oportunidades que yo y no las aprovechan, pienso «si yo fuera tú...». Pero luego me pongo a pensar «si yo fuera tú, sería igual que tú, porque no vivo ni hubiera vivido lo que estoy viviendo y ya sé, y más que nada, el trabajo que me está costando» (SQP12 Monserrat, Ibero).

No es extraño que con el mismo propósito de alimentar valores de independencia y formación, los estudiantes en este mecanismo se empleen, aunque sus intenciones se enlacen con expectativas que superan la sola provisión de recursos económicos: la búsqueda de independencia, ganar experiencia en el litigio, acrecentar sus oportunidades profesionales y ganar autonomía en sus decisiones, más que solventar las necesidades cotidianas de recursos para la sobrevivencia, por poner algunos ejemplos. En ese sentido, los estudiantes usaron el empleo para alimentar los proyectos abstractos antes mencionados, por lo que suelen usar estrategias de empleabilidad por medio de redes de relaciones escolares o las bolsas de trabajo de la institución, lo que abre oportunidades laborales en la abogacía, a comparación de los empleos informales de estudiantes del mecanismo anterior.

Un último elemento para destacar es que aquellas habilidades académicas con amplio potencial de desarrollo se convierten en puntos de adaptación a la universidad. Dicho de otra manera, aquellas que ya son virtudes en sus habilidades escolares, terminan por ser puntos de enlace con nuevas oportunidades provenientes de las propias instituciones. Estas habilidades no son innatas, sino que fueron fomentadas, motivadas e impulsadas por el interés de los padres. En ese sentido, las inversiones en cursos, talleres o la enseñanza directa de padre a hijos, toma mucha relevancia.

Hay tres ejemplos concretos de este proceso, Karen (SQP10, Ibero) utiliza sus habilidades académicas y su proactividad en clase para ser percibida como alguien inteligente con quien conviene estrechar lazos, pero durante la universidad lo potencia, convirtiéndose en tutora para otros muchos becarios del programa SQP (9 en total). Sus habilidades académicas fueron fomentadas crucialmente por los padres, por quienes había optado por el ingreso al Bachillerato de la UNAM y el cambio de institución a la Ibero para cursar la universidad.

Como se verá en la presentación del caso ejemplar, Johana (SQP4, Ibero) utiliza sus habilidades en oratoria para integrarse a grupos representativos de debate, en donde obtiene oportunidades inadvertidas para realizar movilizaciones académicas internacionales. De la misma manera, Laura (SQP13) utiliza su versatilidad haciendo relaciones sociales para acercarse a personas de clases sociales distintas a la suya, evitando así aquellos escenarios de dificultades para vincularse por cuestiones relacionadas de diferencias socioeconómicas, habilidad que practicó de manera intensa durante el bachillerato.

6.1.3 Los límites de los factores de protección

Si bien los factores de protección son relevantes para sortear los riesgos de permanencia en la universidad, hay una serie de condiciones que no alcanzan a resolver. Este acápite recupera algunos de esos obstáculos y los ejemplifica con la información obtenida en las entrevistas.

El primero de los rasgos para destacar es el carácter de la trayectoria educativa. Parece una contradicción que se señalen como trayectorias educativas diligentes aquellas que, en su mayoría, no son trayectorias normativas previo al ingreso a la universidad. Un tercio de los casos pertenecientes al tipo tardaron más de tres años en concluir el bachillerato, la gran mayoría de la submuestra (dos tercios) realizó varios exámenes de admisión sin éxito, e incluso cursaron estudios universitarios en instituciones que no figuraban como su primera opción. A simple vista se reconoce que no se carecen de dificultades para el ingreso a la universidad, pero que una vez arriban a la licenciatura bajo estudio, las turbulencias disminuyen.

Cuadro 27. Características de la trayectoria educativa, tipo 1

	Código	Nombre	Tipo de bachillerato	Tiempo de egreso de bachillerato	Aplicaciones de ingreso a ES	IES en donde estudia fue 1ra opción	Trayectoria educativa
1	I3	Carlos	Público incorporado a la SEP	Más de 3 años	1 o 2 veces adicionales	No	Trayectoria retardada
2	I6	Manuel	Colegio de Bachilleres	3 años	1 o 2 veces adicionales	No	Trayectoria retardada
3	I10	Aurelio	Colegio de Bachilleres	Más de 3 años	3 veces o más	No	Trayectoria retardada
4	I13	Elías	Preparatoria abierta o examen de la SEP	3 años	1 o 2 veces adicionales	No	Trayectoria retardada
5	I14	Patricia	Público tecnológico	3 años	Primer intento	Sí	Trayectoria normativa
6	I46	Aimeé	Público tecnológico	3 años	1 o 2 veces adicionales	No	Trayectoria retardada
7	I47	Rocío	Público incorporado a la SEP	Más de 3 años	1 o 2 veces adicionales	No	Trayectoria retardada
8	SQP4	Ali	Público tecnológico	3 años	1 o 2 veces adicionales	No	Trayectoria retardada
9	SQP6	Sandra	Público tecnológico	3 años	Primer intento	No	Trayectoria alternativa
10	SQP10	Karen	Preparatoria de la UNAM	3 años	Primer intento	Sí	Trayectoria normativa
11	SQP12	Montserrat	Colegio de Bachilleres	3 años	Primer intento	Sí	Trayectoria normativa
12	SQP13	Laura	Público incorporado a la SEP	3 años	Primer intento	Sí	Trayectoria normativa
13	U40	Héctor	Colegio de Bachilleres	3 años	1 o 2 veces adicionales	No	Trayectoria retardada

14	U71	Araceli	Público incorporado a la SEP	Más de 3 años	1 o 2 veces adicionales	No	Trayectoria retardada
15	U72	Jocelyn	Público incorporado a la SEP	Más de 3 años	Primer intento	No	Trayectoria alternativa

Las trayectorias para estos jóvenes no fueron lineales, lo que muestra un patrón sugerente en atrasos y repitencias en niveles educativos previos. La principal razón para terminar en más de tres años fueron temas de reprobación de las materias, las cuales a su vez están enlazadas con tres tipos de motivos: deficiencias en el desempeño académico, desatención sobre actividades escolares por otras actividades de ocio o cambios de plantel.

Adicionalmente, las experiencias en el nivel medio superior están sujetas a las condiciones de los contextos de origen. Una proporción de los estudiantes acudieron a bachilleratos que han sido asediados por prejuicios en torno a la calidad de su enseñanza o estigmas sobre su población (Saraví, 2019). Algunos de éstos, dicho sea de paso, captan una parte importante de estudiantes desfavorecidos debido al reducido número de aciertos solicitados en el examen de COMIPEMS, por lo que terminan siendo alternativas de aquellos estudiantes que no logran ingresar a los bachilleratos de mayor demanda.

Debido a su ubicación, a su organización interna, a la composición social de su matrícula y a una serie de cuestiones concomitantes, algunos de estos planteles guardan relevancia por la generación de escenarios de riesgo. Algunos ejemplo de ello fueron la circulación de sustancias ilícitas en los planteles, la facilidad para acceder a ellas y la existencia de grupos porriles. Por lo cual, además de los estigmas generalizados, existieron probabilidades importantes de involucrarse en actividades de riesgo:

(...) a mí me invitaron [refiriéndose a grupos porriles], me decían que si no me quería unir, me enseñaron lo que manejaban: las armas, las drogas, las bebidas, sus puntos de reunión (...), haciéndome la invitación de que era una vida muy chida, se la pasaban muy bien, hacían lo que querían y podían hacer lo que quisieran enfrente de la autoridad (I10 Aurelio, ICEL).

Otro de los hallazgos de esta investigación es la dificultad de ingreso a la ES. En medida de que la solvencia económica relativa sostiene la posibilidad de permanencia en la universidad, no resuelve por sí misma las condiciones de aprendizaje que definen las probabilidades de aprobación de exámenes de ingreso. La gran mayoría de estudiantes entrevistados realizaron

procesos de admisión a universidades públicas federales, salvo contadas excepciones.¹³⁷ En la gran mayoría también, no logran su ingreso en el primer intento, por lo que tienen en su haber diversos intentos, los cuales redundan en la percepción de sus oportunidades:

(...) cuando empecé en esta escuela a mí sí me decayó mucho saber que mi mamá gastaba en esto, «estoy bien güey, cómo no le eche más ganas para quedarme en una escuela pública, como la UNAM o el Poli [expresión que hace referencia al IPN], ahora por mi culpa están pagando», y era algo que todo el tiempo le decía a mi mamá, se lo dejé de decir hasta el último año. A mí me hacía sentir mal la verdad (I6 Manuel, ICEL).

¿Alguna otra universidad pensaste que era opción? La verdad, en ese momento, fue un momento de flaqueza por así decirlo, de debilidad. Pensé, si no me pude quedar en la UAEMEX, que es relativamente fácil, no demerito ni nada, pero he visto que quienes entran a la UNAM (...) es un poco más difícil, entonces inmediatamente dije «si no pude aquí, en realidad no voy a poder entrar en una escuela pública, creo que no doy el nivel» (I10 Aurelio, ICEL).

La presión generada por el rechazo en distintas universidades vuelve una constante la duda sobre la pertinencia de la educación universitaria en la vida de los jóvenes. Por un lado, requirió que frente a los rechazos, construyeran planes alternos de admisión en distintas IES y sobre empleos, mientras se presentaba un nuevo examen de admisión. Y, por otro, tuvieron afectaciones sobre la percepción de sus capacidades académicas, por lo cual buscaron alternativas que no involucraran concursos de ingreso, como IES privadas de absorción de demanda. En ambos casos, estos elementos abonan a procesos de ajustes de expectativas.¹³⁸

Lejos de hablar de sus historias en lo particular, estas experiencias reflejan una condición poco estudiada en la bibliografía mexicana: la aplicación simultánea a distintos concursos de ingreso a

¹³⁷ Estas excepciones son una estudiante del bachillerato de la UNAM que ya tenía asegurado su espacio en la universidad por pase reglamentado, pero que optó por buscar una opción más arriesgada en la Ibero; una estudiantes que decidió no participar en ningún concurso de ingreso e ir directamente a una universidad privada de absorción de demanda (otra forma de ajuste de expectativas, por los riesgos percibidos de no lograr su ingreso) y dos casos más de la Ibero que, debido a la antelación del proceso de ingreso, sabían ya de su aceptación en esta universidad antes de que fueran publicadas las convocatorias de ingreso a las universidades públicas federales.

¹³⁸ En el caso de estudiantes provenientes de bachilleratos tecnológicos existe una desventaja fundamental: los planes de estudio de estos bachilleratos omiten la impartición de asignaturas del área social o algunas ciencias, debido al enfoque de su formación. Sin embargo, la mayoría de IES públicas de financiamiento federal consideran en sus exámenes de admisión una variedad importante de materias, por lo que los estudiantes de bachilleratos tecnológicos se enfrentan a procesos de selección en donde se evalúan conocimientos de materias que no estuvieron presentes en su formación previa. Entre estas materias se encuentran, por ejemplo, Geografía, Historia, Civismo y Artes. Además, debido a sus condiciones económicas, los estudiantes no acuden a cursos de regularización o de preparación para exámenes de admisión, por lo que dependen de estrategias autónomas de estudio.

la ES que enfrentan los jóvenes, en la búsqueda de opciones cuando las universidades federales más importantes del país son altamente demandadas, existe un alto número de rechazos en exámenes de admisión y, por lo tanto, toman un lugar central las estrategias alternativas, ya sea a través de circuitos compensatorios o segundas oportunidades.

Otra cuestión que la protección parental no logran solventar es que, pese a la participación económica familiar, los ingresos y su liquidez siguen siendo cruciales para un perfil económicamente vulnerable. Así, a pesar de cubrir una parte de los costos, de tener una familia que apoye la escolaridad e incluso un trabajo que cubra el precio total de la matriculación, los jóvenes no terminan por resolver todos los gastos derivados de la escolaridad y la vida.

El empleo es central en estos casos, por lo que compaginar el tiempo de trabajo con el de estudio puede exponer a una serie de dificultades incidentales, como la falta de tiempo libre, las dificultades en los tiempos de traslado y, a final de cuentas, las dificultades para completar los gastos necesarios, por lo que se ven empujados a echar mano de estrategias complementarias: ventas exprés de bienes, préstamos y favores.

La cuestión del empleo generó también algunas tensiones menores en los núcleos domésticos; algunos de los padres no estuvieran de acuerdo con que los jóvenes trabajaran, pues consideraban necesaria la dedicación exclusiva a los estudios.¹³⁹ Las disputas y confrontaciones por la percepción parental redujo un margen importante de oportunidades laborales, por lo que si cedían a las presiones de no laborar, los estudiantes debían reducir al mínimo otros intereses que implicaran costos económicos (como temas relacionados con salidas con amigos, ocio u otras actividades complementarias). Lo cierto es también que las economías domésticas deprimidas ofrecían recursos limitados, por lo que en la gran mayoría de las ocasiones cubrían los costos esenciales de la escolaridad. Por lo tanto, las temporadas de trabajo que las personas entrevistadas realizaron fueron intermitentes y, en su mayoría, de carácter informal por la flexibilidad que prestan.

Finalmente, el último de estos límites de protección se suscitó con los percances derivados de la pandemia. Debido a que la protección parental provino de los empleos de los padres, algunos

¹³⁹ Algo que se repitió de forma constante en las entrevistas fue la afirmación del miedo y preocupación que los padres tenían sobre el hecho de que los jóvenes trabajaran. Esta preocupación fue verbalizada principalmente como un riesgo a adquirir “gusto por el dinero”, otra forma de decir que en la escala de valoración, la provisión de recursos económicos se volviera condición central.

de ellos se vieron seriamente afectados por la disminución de sus ingresos o la pérdida del empleo. Estos episodios fueron imprevisibles, por lo que los padres no contaban con alguna forma de protección adicional, como ahorros suficientes o ingresos alternativos. Las formas de protección de las cuales los hijos se beneficiaron, pudieron verse pausadas en algún momento de sus trayectorias, lo que los empujó a volverse proveedores económicos en la familia.

Es decir que, a pesar de todos los beneficios que obtienen de sus familias para continuar con sus estudios universitarios, no son menores los esfuerzos que deben hacer, lo que hace patente la consciencia de los sacrificios necesarios:

¿no te gustaría que tu hermana estudiara en la Ibero? Eso sí, pero de que se aviente un maratón para llegar no, pero es lo que toca. Mi hermana también tienen la posibilidad de entrar por el trabajo de mi papá, pero ya le dije: «si tú quieres ir ni modo, es lo que te toca y te tienes que aguantar» (SQP12 Monserrat, Ibero).

6.1.4 Despegar la trayectoria con los recursos prestados por la institución. El caso ejemplar de los factores de protección parental

Contexto del caso

El caso de Johana (SQP4) representa el mecanismo de adaptación continua a los circuitos de educación universitaria, el cual se desarrolla por medio del apoyo económico familiar para cubrir los costos escolares y el valor central que los padres dan a la trayectoria universitaria. Originaria de Cerro Azul, Veracruz, Johana crece en una familia que ha accedido a universidades locales desde los abuelos, aunque no se haya correspondido necesariamente con una mejora sustancial en sus condiciones de vida.¹⁴⁰ Su madre ha sido principalmente comerciante; su padre, por otro lado, encontró estabilidad cuando ingresó a CFE como electricista.

Johana realizó estudios en un bachillerato tecnológico de su comunidad. Desde joven destacó en clases y participó en concursos estatales de conocimiento, lo que permitió afianzar sus preferencias y habilidades sobre temas académicos. Sus padres, debido a su formación profesional trunca, acompañaron y la motivaron esta empresa, dándole un valor central al acceso

¹⁴⁰ Los abuelos paternos de Johana fueron maestros de primaria; los maternos se dedicaron a la venta de carnes, todos ellos en la misma comunidad de origen. Sus padres, ambos nacidos en Veracruz, accedieron a carreras universitaria que no fueron culminadas ni ejercidas. La madre en cuestión quedó embarazada mientras cursaba la universidad, dedicándose a partir de ello a la venta de diversas mercancías; por su parte, el padre no culminó la universidad y, derivado del embarazo, se empleó en trabajos temporales. Ambos escenarios (embarazo y truncamiento de los estudios universitarios) generaron situaciones de inestabilidad económica por diversos pasajes de la vida de Johana.

a estudios universitarios. Aunque existía la posibilidad de estudiar en la universidad tecnológica de su comunidad (como hizo su hermana y aconsejaban sus padres), vio en los estudios universitarios una oportunidad para migrar e independizarse de la familia de origen.

Sus opciones universitarias son limitadas por razones económicas, aunque diversas: realiza exámenes de admisión en la UNAM en Ciudad de México, la UABP en Puebla y la UV en Veracruz. En paralelo, y gracias a una de sus compañeras de bachillerato, conoce varias IES privadas de altos costos en Ciudad de México que ofrecen becas que cubren un alto porcentaje de las colegiaturas. Finalmente, toma la decisión de cursar estudios de Licenciatura en Derecho en la Ibero con la modalidad SQP, la cual le ofrece una beca del 80% de la colegiatura, razón por la cual tiene que costear una parte de la colegiatura y su estancia en la ciudad.

Obstáculos para la trayectoria académica

La ambición por culminar estudios universitarios, originalmente presentes en los padres, fueron trasladados a la educación de Johana. Éstos sostuvieron sus aspiraciones por medio de apoyo en la decisión tomada y en los costos de los estudios. Sin embargo, hubo dos principales riesgos percibidos antes de tomar la decisión: la probabilidad de agotar los recursos económicos familiares (fuente estructural de acumulación de las desventajas familiares por la escasez de recursos y la desprotección laboral de los padres en diversos pasajes de su vida) y la presión extra para mantener la beca (fuente de acumulación de desventajas en el presente). Ambos fueron señalados por los padres, por lo que fueron criterios que debieron preverse para su ingreso a la ES. Una vez se da la decisión, los problemas son de tres tipos.

1. En el momento en que habría de ingresar a la Ibero comienza la pandemia por COVID-19, lo que acarrea problemas económicos para la familia.¹⁴¹ Esta cuestión lleva a Johana a aplazar un semestre su ingreso una vez que ha sido aceptada, pasando de 2020 a 2021. Este semestre es crítico para sus planes, ya que fue posible para la familia activar estrategias de ahorro.¹⁴²

¹⁴¹ Adicionalmente, su familia libra dos problemas relacionados con el padre: su alcoholismo, así como un contagio por COVID que desemboca en neumonía. Ambos tienen repercusiones económicas, pero el padre logra mejorías en su salud a pesar de la gravedad de los asuntos.

¹⁴² Mientras tanto, el ingreso a la universidad se suscitó de manera virtual. Además, algunas otras contingencias jugaron a su favor: el precio de la colegiatura disminuyó debido a realizarse en línea; no tenía conocimiento del monto de dinero depositado en el monedero de la Ibero para estudiantes beneficiarios del programa, lo cual fue destinado de manera directa para el pago de la colegiatura. Adicionalmente, el hecho de que el inicio de la

2. El segundo tipo de dificultad fue el arribo a Ciudad de México para integrarse a la Ibero. A pesar de incorporarse a clases presenciales un año más tarde del ingreso oficial, presenta problemas de adaptación: la gran mayoría de sus compañeros se conocen por el modelo híbrido, en donde fue una opción acudir a sus clases anticipadamente de forma presencial. La mudanza de entidad se logra gracias a un acuerdo con una compañera para compartir renta en el lugar de destino, cerca de la universidad.

3. El tercer tipo de dificultades tratan de problemas de integración con sus compañeros, debido a diferencias de clase social. El arribo es complicado. Johana menciona la dificultad de hacer amigos, así como la presencia de tratos distantes y descorteses, por lo que nota en demasía las diferencias económicas con sus compañeros:

(...) pocas veces iba al Centro comercial de Santa fe y [una compañera] me dijo que la acompañara a comprar un regalo para su novio (...), «le voy a comprar una pulsera» y se mete directo a Tiffany. Yo vi cómo se gastó \$10,000 pesos en un tarjetazo, y yo así de no, pues qué cosas (...). Y ya, íbamos pasando por tiendas de ropa (...), pasamos por un Zara y me dice, «aquí me encanta comprar mi ropa, pero ¿tú sí la ubicas? ¿Sí ubicas un Zara?» (...). Yo sé que no lo hizo con una mala intención, realmente no lo hizo por hacerme menos ni nada, (...) y también me di cuenta de que para mí era de «pues sí lo ubico», pero en ese punto de mi vida yo jamás había comprado en Zara.

Los principales problemas de integración por distancia de clase suceden en forma de tratos condescendientes por su origen social, principalmente con sus compañeros de clase, como lo muestra el fragmento citado. A pesar de lo anterior, los obstáculos no tuvieron grandes consecuencias, ni en la conformación de redes de amistades ni en su bienestar emocional. Johana logró su integración plena por medio de dos acciones: el ingreso al mercado laboral por medio de la bolsa de trabajo institucional y a través del ingreso a grupos académicos, en donde estrecho lazos de amistad, se adapta a los estilos de socialización y encuentra oportunidades académicas inadvertidas, como se presenta adelante.

Estrategias de afrontamiento y operación de los mecanismos

El interés que Johana tuvo por migrar e ingresar a los estudios universitarios provienen de su entorno familiar. De manera particular, la madre de Johana promueve una parte importante en

universidad no fuese presencial disipó las tensiones y los choques culturales habituales en los estudiantes del programa SQP. A pesar de la apertura gradual de las escuelas, Johana permaneció en clases en línea durante el primer año, a fin de prolongar el tiempo para mudarse.

sus aspiraciones universitarias, en las que depositó el deseo de que ésta gane autonomía: “(...) siempre me dijo que la educación es algo muy importante porque es el único legado que me podía dejar y que ella me daba las herramientas necesarias para continuar, porque algo más, digamos económico, no me podía dejar”.

Adicionalmente, su condición de género, creciendo en una comunidad rural y pequeña, abría otro conjunto de riesgos hacia el futuro, principalmente por los destinos laborales para las mujeres, en quienes pesaba la persistencia de los roles de género en la comunidad. La madre cumplió un papel importante en desarrollar expectativas para que saliera de la comunidad en búsqueda de oportunidades, como se muestra en el siguiente pasaje de la entrevista:

(...) mi mamá sabe la importancia de valerse por una misma. Entonces, para ella siempre fue: «yo quiero que ustedes salgan adelante por sí mismas, yo no quiero que dependan de nadie, ustedes fórmense». Para ellos [refiriéndose a los padres] siempre fue muy importante la educación y siempre vieron el valor que nosotros dábamos a la escuela. Creo que por eso para mis papás jamás hubo peros en darnos lo mejor en una educación, en el sentido de que las posibilidades claramente están [refiriéndose al apoyo económico].

Dos valores abstractos, como la autonomía para tomar decisiones y valerse por sí misma siendo mujer, fueron móviles que Johana tiene presente a lo largo de su historia. Junto al sostenimiento económico para migrar, sirven de base para las decisiones arriesgadas que tomaría. Pero la Ibero es un contexto diametralmente opuesto a los escenarios escolares conocidos por la estudiante, razón por lo cual debe echar mano de una serie de recursos estratégicos que se vinculan con el mecanismo de adaptación continua a entornos universitarios. La exposición que sigue retoma dos elementos: en primer lugar, narra cuáles fueron las condiciones a través de las cuales se construye el escenario propicio para que emerja el mecanismo de adaptación continua (dimensión proyectiva de la agencia), para posteriormente mostrar por medio de qué acciones se llevó a cabo (dimensión operativa de la agencia).

El primero de los elementos para construir el escenario propicio para comenzar la adaptación fue la toma de conciencia de su condición de minoría por su origen social en el campus. Los conflictos sobre su posición dentro de la universidad se aminoraron cuando fueron trasladados a una postura crítica sobre sus compañeros de clase:

(...) creo que no es malo tener privilegios, uno no decide nacer o no con privilegio, y si tienes muchas oportunidades, pues qué bueno. No te voy a decir que como tú eres un

privilegiado no te lo mereces, si naciste con esas oportunidades, qué bueno por ti, ¿pero qué haces con eso realmente?. A mí me daba mucho coraje porque a veces las personas tienen privilegio y no lo reconocen. O más bien, no saben reconocerlo.

Una forma habitual de protección para los estudiantes del programa SQP es convivir con compañeros becados por el mismo programa, aminorando así las sensaciones de inadaptación por no compartir referentes culturales, posiciones ideológicas e incluso estilos de vida. Sin embargo, el segundo elemento que preparó el camino para la adaptación fue que Johana buscó entablar relaciones con personas por intereses y posturas coincidentes, más que por su origen social, aun cuando su perfil socioeconómico fuera radicalmente diferente:

(...) Yo escuchaba que mis compañeros decían «yo vengo de familia de abogados, mi familia ya tiene un despacho, mis papás son notarios...», cosas así, y yo a veces decía «¿cómo voy a llegar a ese punto?» Yo me decía: «enfócate en lo tuyo y en tus metas, deja de compararte con los demás. Si estás aquí, aprovecha todo lo que la universidad te da si quieres llegar a ese objetivo que tú tienes. Sí, yo vengo de otras circunstancias, pero también puedo llegar ahí porque también estoy estudiando la universidad, yo también tengo esas herramientas y de mí depende cómo hacerlo, es el proceso de adaptación».

A partir de estos elementos se propuso cambiar su experiencia universitaria como estudiante de bajos ingresos en tres ámbitos: el desempeño escolar, su ingreso al mercado laboral y el ingreso a actividades extracurriculares. El proceso de adaptación comenzó a tornarse fluido por medio de mejoras en su forma de ser estudiante. Al ser participativa y dedicar atención importante a sus clases, algunos de sus compañeros se acercan para pedir su ayuda. Esta cuestión disipa fundamentalmente las diferencias de integración debido a su condición de estudiante becada.

Adicionalmente a las presiones escolares, existía el apremio de los gastos asociados a su permanencia en la ciudad, a pesar del apoyo económico de su familia. Esta situación la lleva a usar la bolsa de trabajo de la escuela e introducirse al mundo de trabajo en un buffet de abogados prestigioso cercano de la universidad (la ubicación de la escuela en la zona corporativa toma relevancia para este objeto):

El tema económico siempre estaba presente (...) pensaba «pues yo estoy aquí, pero allá están mis papás; que yo esté aquí les cuesta tanto a mis papás». Es decir, yo siempre tenía un valor numérico, si yo estoy sentada aquí en este lugar, esto le está costando mis papás. Creo que eso me afectaba internamente, en lo emocional (...), jamás porque mis papás me lo recalcaran, mis papás no fueron de «yo me gasto tanto en ti», pero yo personalmente sentía que era lo que les estaba haciendo.

Su decisión por trabajar comienza con un móvil de provisión de recursos económicos, pero se ensalza con dos elementos importantes de su proyecto universitario: el deseo de independencia económica y la presión suscitada dentro de la institución por sus profesores para emplearse. Johana narra cómo una necesidad se volvió potencialmente puntos de desarrollo en su experiencia de estudiante: “empecé a movilizar las oportunidades que tenía, lo que quería vivir (...), quería experimentar el Derecho y lo que yo podía obtener de ello (...)”

En su búsqueda de estímulos e integración, Johana utiliza una de sus habilidades en la oratoria para conseguir nuevos escenarios académicos de mejora: ingresa a un grupo de debate. A pesar de sus diferencias culturales, encuentra personas afines preocupadas por problemas políticos, que lejos de ser puntos de desencuentro, llenan una serie de expectativas sobre su experiencia universitaria: vincularse con personas dedicadas, inteligentes y con un clásico enfoque humanista propio de la institución, a decir de sus propias palabras. Este grupo desarrolla habilidades bien valoradas en el desempeño académico: capacidades de investigación, redacción y comunicación. Además, encontró en el grupo compañeros diversos en edades, dedicación profesional y orígenes sociales, por lo que volvió otro punto importante de integración a la institución.

Desenlace

El ingreso al mercado laboral y al grupo de debate marcaron un antes y un después en el tipo de actividades experimentadas por Johana. El trabajo le ofreció un espacio para socializarse con personas de clase social similar a las encontradas en la Ibero, por lo que pudo convivir sin la presión institucional de ser una persona becada. Además, permitió acrecentar sus ingresos económicos, apoyando los gastos de su familia y ganando independencia económica de ésta.

El grupo de debate abrió una serie de recompensas inadvertidas para su trayectoria. Una de éstas fue la participación en competencias internacionales sobre Derechos Humanos y Derecho Internacional, financiadas por organismos internacionales y la Ibero. De esta manera, Johana sale del país para representar a su institución en dos países: Argentina y Estados Unidos. Estas experiencias abrieron un nuevo deseo en su trayectoria, la movilidad estudiantil, por lo que conseguiría posteriormente una beca completa para cursar un semestre en Colombia.

Las actividades extracurriculares han sido analizadas como la forma típica de integración a diversos entornos académicos, especialmente pensando en estudiantes desfavorecidos (Tinto, 1987). En el caso aquí presentado, el valor del grupo de debate no descansa como punto de

encuentro intercultural, sino en el vínculo fluido entre expectativas y habilidades individuales, las cuales generan oportunidades de desarrollo provenientes de la propia estructura institucional.

Además, la oratoria tiene también un conjunto de preceptos relevantes para la trayectoria académica: el grupo se vuelve la condición necesaria para el despliegue de otras potencialidades sólo posibles para Johana por medio del circuito escolarizado. Entre ellos se encuentran los viajes financiados al exterior, las competencias internacionales, el aprendizaje de un segundo idioma, pero, principalmente, el despliegue de la propia personalidad.¹⁴³

El principal problema suscitado durante esta etapa fueron las presiones familiares por dedicarse exclusivamente a estudiar, cuando Johana ganaba cada vez un margen mayor para ejercer su independencia, obtenía sus propios recursos económicos (complementarios a la manutención familiar y el pago de la colegiatura compartida) y comenzaba a tener actividades fuera del ámbito académico. Estas tensiones se desarrollaron principalmente con su madre, las cuales se convirtieron en reproches por las constantes salidas de ocio que fueron parte del itinerario cotidiano en la ciudad.

Johana debió negociar con su madre la nueva posición que había adquirido (una habilidad también analizada como parte de los resultados en el tipo 3, del capítulo siguiente, aunque presente para este caso con una intensidad menor), así como mostrar el arsenal de aspiraciones que había desarrollado por las oportunidades inadvertidas de la educación universitaria. A continuación se reproduce íntegramente la descripción que Johana realiza sobre la última confrontación que tuvo con su madre respecto del tema, el cual demuestra que la protección parental, más que el proyecto educativo en sí mismo, representa una plataforma para la toma de decisiones que los estudiantes pueden ejercer por medio de sus propios criterios:

(...) yo entiendo que a lo mejor tú fuiste una persona muy tranquila [dirigiendo sus palabras como lo hizo a su madre], que a ti no te gustaba salir, que a ti no te gusta ir de fiesta, que no viviste ésto (...). Entiendo, pero hay que entender que esa eres tú, tú y yo somos personas diferentes. A mí (...) me gusta mucho salir, me gusta mucho ir de fiesta, me gusta mucho ir con mis amigas, me gusta mucho viajar, me gusta conocer (...), creo que te he respondido bien porque yo entiendo, yo aprecio y no tienes idea, jamás voy a tener como pagarles todo el esfuerzo que están haciendo por mí y (...) creo que te he

¹⁴³ De acuerdo con el propio relato, la búsqueda permanente de independencia en varias facetas (familiar, económica, académica e incluso sexual), encuentra su punto cumbre en la oportunidad de estos viajes académicos. Es en ellos, por ejemplo, en donde Johana puede valorar y experimentar, por primera vez, su bisexualidad.

respondido bien porque saco buenas calificaciones, porque tengo el primer lugar de mi generación por mi promedio, porque me mato estudiando, me mato trabajando, me mato porque yo tengo metas. O sea que no son tus metas, son mis metas. Yo sé lo que quiero llegar a ser, sé lo que quiero, sé el futuro que quiero tener y me estoy forzando muchísimo para tenerlo. Y todo gracias a tu apoyo, pero eso no significa que ya nada más puedo vivir en eso ¿de qué sirve que me esté matando, trabajando, estudiando? Tampoco mi vida nada más va a ser eso. Eso no es vivir. También yo quiero viajar, yo quiero conocer, quiero hacer esto y entiendo que te preocupe, pero no te puedes preocupar toda la vida por mí y creo que me has dado las herramientas suficientes para que yo lo entienda. Puedo cuidarme a mí misma. Hasta la fecha, si salgo, salgo de noche y ¿por qué estoy aquí? No ha sido nada más por suerte. Una parte, sí, pero también porque me sé cuidar, porque tomo mis medidas de precaución, porque tomo todo lo necesario para lo que pasa aquí, nunca me ha pasado nada.

En resumen, el caso de Johana ejemplifica el mecanismo de adaptación continua a entornos universitarios por cuatro elementos expuestos: el alto valor otorgado por los padres a los estudios universitarios, el enlace tácito entre la vía escolar con proyectos abstractos (autonomía e independencia económica), el uso del empleo para redirigir las experiencias universitarias a esos proyectos, así como el uso de habilidades blandas para la adaptación universitaria. En la trayectoria, la agencia acotada desplegada proviene de la importancia de la implicación parental y del uso estratégico de la protección derivada del conocimiento que éstos tienen de circuitos universitarios.

6.1.5 Cierre analítico del tipo 1: ¿qué informan los mecanismos de protección parental?

La presente sección tiene como fin realizar una serie de balances críticos sobre los hallazgos, alcances y límites de los mecanismos planteados. Los datos del primer tipo presentado, referentes a las trayectorias continuas y diligentes por protección parental, ponen en duda el señalamiento recurrente en la bibliografía mexicana el cual sostiene que los padres de estudiantes desfavorecidos otorgan poco valor a la vía escolarizada (De Garay, 2001; Villa et al, 2017). Por el contrario, los casos muestran que, pese a las dificultades económicas, los padres ocupan un lugar importante al encontrar vías francas de intervención para mejorar las condiciones de educabilidad en los primogénitos.

De la misma manera, el análisis demuestra la manera en que las ventajas parciales obtenidas de los padres son utilizadas como plataforma para la toma de decisiones en entornos universitarios, lo cual rebasa la capacidad de intervención parental y ofrece una alternativa explicativa a partir de la activación de formas de agencia acotada en el ámbito estudiantil. Por lo anterior, hay

algunos apuntes necesarios para explicar la manera en que los mecanismos expuestos ejemplifican, expanden o tensionan los planteamientos del campo de investigación y del marco analítico de esta investigación.

La noción de ajuste de expectativas ha sido utilizada en la bibliografía educativa para caracterizar una forma de decisión en donde, dada una serie de restricciones, el resultado esperado se torna menos ambicioso, logrando una correspondencia con criterios menos selectivos (Lowry, 2017). De la misma manera, ejemplifica una forma de aversión al riesgo (Breen y Goldthorpe, 1997), en donde se busca minimizar las dificultades de ingreso a la ES, aunque de alguna manera se mantienen patentes deseos abstractos por maximizar sus beneficios. Estas premisas son consistentes para el conjunto de casos que no lograron su ingreso a universidades públicas federales, los cuales mostraron sentimientos de resignación y renuncia.

Un ejemplo de ellos fueron las investigaciones realizadas en Estados Unidos y presentadas en el estado del arte, por medio del fenómeno del *undermatching*, un desajuste entre los desempeños escolares y las instituciones universitarias receptoras. Estas investigaciones plantearon una forma de ajuste de expectativas a la baja, en donde estudiantes de buenos desempeños académicos aspiraban a universidades técnicas y locales, movidos por la inseguridad de ingresar y sostener una estancia en universidades de élite o estatales. Sin embargo, hay un conjunto de inconsistencias insalvables para sostener que existe una correspondencia perfecta entre el perfil estudiantil y el perfil institucional, que ha sido señalado por bibliografía crítica a esta perspectiva (Bastedo y Flaster, 2014).¹⁴⁴

En lo que respecta a la presente investigación, los indicadores de ajustes de expectativas a la baja deben ser matizados por un conjunto de casos en donde los estudiantes no mostraron una interpretación de renuncia, especialmente por el conocimiento incipiente que adquieren del

¹⁴⁴ Hay tres inconsistencias analíticas que Bastedo y Flaster (2014) señalan sobre el proceso de *undermatching*, los cuales son patentes para lo suscitado en México. En primer lugar, a pesar del consenso sobre la estratificación entre universidades, existe un déficit en las estrategias para medirla. De esta manera, no existe consenso en los indicadores sobre la jerarquía de selectividad que permitan hacer comparaciones entre IES. En segundo lugar, cuestionan la validez de las pruebas estandarizadas de rendimiento como predictores del emparejamiento entre tipo de estudiantes y tipo de IES, debido a los diversos factores que pueden influir el resultado en un examen único de selección. Finalmente, existe una dificultad fundamental en asimilar rendimiento académico con selectividad, porque el primer constructo atañe a cuestiones individuales en los estudiantes, mientras que el segundo forma parte de características institucionales, constituyendo así una falacia ecológica. En conjunto, los argumentos demuestran que existe un pendiente importante en el estudio sobre la estratificación de la ES, en donde no se ha podido resolver la manera en que se haga empíricamente rastreable las diferencias entre IES.

Sistema de Educación Superior mexicano. Antes bien, existe un sentido de flexibilidad que surge de la lectura estratégica de oportunidades y restricciones, que no da lugar a la denostación de su última elección.

Para tales casos, el análisis propone una forma complementaria de ajuste de expectativas. Los casos retratan una correspondencia entre sus aspiraciones escolares, el valor que dan las familias a los estudios universitarios y las condiciones institucionales que ofrecen para obtener resultados similares a pesar de los varios caminos disponibles, aún con la ausencia de acompañamiento en la elección de carrera o frente a información limitada sobre las implicaciones de cada una de las IES que integran sus alternativas.¹⁴⁵ Esta versión de ajuste de expectativas construye espacios de intervención parental por medio de estrategias de sostenibilidad económica, extensión de beneficios laborales y por medio de medidas para incidir en las decisiones, como estrategias de presión o convencimiento. En otras palabras, son decisiones educativas que están hechas a medida de acuerdo con criterios emergentes en la disponibilidad de recursos familiares.

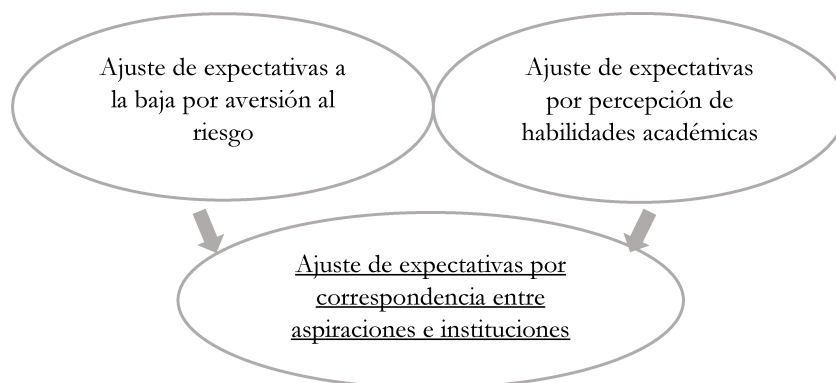
Este acoplamiento entre expectativas familiares e individuales, con las características de estructuras institucionales, generó condiciones de factibilidad para el tránsito universitario: facilitó el ingreso al encontrar criterios de admisión flexibles, favoreció la integración a la institución y generó sentido de seguridad en los estudiantes. En vez de destacar la renuncia a IES demandantes o la toma de decisiones arriesgadas, se destaca el traslape gradual y paulatino para que las opciones disponibles se convirtieran en las oportunidades óptimas que se buscaban, lo que a la postre produjo trayectorias diligentes. Este mecanismo da como resultado un proceso de autoselección, un elemento complementario en el ajuste de expectativas.

No obstante lo anterior, el análisis resalta que los costos económicos siguen siendo centrales para la definición de las opciones educativas, lo cual explica en mayor medida la distribución de oportunidades desiguales de escolarización. Por lo cual, el hecho de ajustar las expectativas profesionalizantes con las opciones económicamente disponibles dialoga y confirma lo

¹⁴⁵ Debe considerarse que este mecanismo se presentó principalmente entre estudiantes que obtuvieron protección parental pero que sus padres carecían de formación universitaria. Más que una renuncia o elección por caminos escarpados, lo que ofrece es un sentido de flexibilidad y adaptación, por lo que las opciones educativas son leídas por sus oportunidades más que por sus restricciones. Así, por ejemplo, las IES privadas de absorción de demanda son altamente deseables por el título equivalente a cualquier otra institución y por el menor tiempo necesario para la graduación, pese a las limitaciones institucionales que acarrearán.

planteado por la bibliografía sobre estrategias diferenciales de clase (Ball et al., 1996; Ball et al., 2010).

Figura 5. Versiones de ajustes de expectativas



Por lo anterior, la investigación demuestra que no existen IES ideales para estudiantes de bajos ingresos, pero existen filtros reglamentarios y características institucionales que mejoran (o relegan) las probabilidades de arribo para este perfil, como lo demostró la submuestra que ejemplifica el mecanismo de ajuste de expectativas.

Complementariamente, y sin anular el conocimiento acumulado sobre la desigualdad de ingreso a la ES, los resultados muestran que existen formas activas en que las familias pueden fomentar la progresión escolar, como lo muestra la participación de los padres por medio del conocimientos sobre circuitos educativos. Esta cuestión permite observar cómo un conjunto de estudiantes en la muestra movilizaron altas aspiraciones para ingresar a la Ibero a pesar de su imposibilidad de cubrir el costo de matriculación.

El conocimiento de los padres sobre el circuito universitario redunda en deseos de mejoría y en una búsqueda deliberada por tener interacción en contextos de clase social distintas a la propia, hechos que se volvieron importantes para allanar el camino a una IES de alto costo.¹⁴⁶ La

¹⁴⁶ La combinación entre padres con educación universitaria y la presencia de ingresos económicos escasos es, en sí mismo, un problema de análisis. A pesar de que esta investigación no tiene por objeto ahondar en ello, se desarrollan algunas hipótesis que podrían orientar su investigación en un futuro. Por ejemplo, una preocupación inquisitiva radica en conocer si la formación universitaria no tiene correspondencia con áreas de desarrollo prioritario, en donde el mercado laboral no tiene la capacidad para la construcción de espacios de captación de los egresados, lo cual coincide con lo planteado en la bibliografía (Mancini, 2017). Otra hipótesis se dirige al análisis de las trayectorias laborales, en donde se ha señalado que el tipo de carrera estudiada, el campo profesional de referencia y la región geográfica en donde se ubican, influyen en el tipo de trayectorias posibles (Mora y Oliveira, 2012). Finalmente, existe potencial de análisis en el estudio de condiciones fuera del mercado laboral, en donde otros criterios operen

movilización de criterios valorativos es una dimensión complementaria de la agencia (Burkitt, 2015) y muestra que la elección de institución no es suficiente para explicar la diligencia de la trayectoria académica, aun cuando personas que accedieron a la educación terciaria tengan la capacidad de leer estratégicamente los cambios en el mercado educativo (Ball et al., 1995).

Los planteamientos derivados del mecanismo de adaptaciones continuas a entornos universitarios muestran que, cuando se tiene la certeza económica y se promueven habilidades de integración a ambientes escolares desde la familia, la obtención de activos adicionales y el despliegue de estrategias ambiciosas son esperables, a pesar de las dificultades que pudieran conllevar. Estos planteamientos tensionan la interpretación clásica sobre la reproducción de la desigualdad, debido a que dan muestra de comportamientos y habilidades perspicaces en escenarios en donde no se esperaba encontrarlos.

El señalamiento dialoga con investigaciones que han analizado escenarios contrafácticos, como lo fueron los estudios de Granfield (1991), Reay, Crozier y Clayton (2009) y Jack (2019), al enfocar espacios universitarios en donde los estudiantes desfavorecidos tuvieron probabilidades aminoradas de ingreso, como las escuelas privadas de muy altos costos. Además, promueve también una agenda de investigación que estudia habilidades blandas provenientes del origen social que son susceptibles de trasladarse a ambientes académicos, algo similar a lo planteado por Luczaj en académicos de clase obrera (2023).¹⁴⁷

La presente investigación propuso algunos elementos a la discusión, entre los cuales se encuentran la relación entre proyectos abstractos de autonomía personal y educación universitaria, habilidades escolares altamente desarrolladas para encontrar su lugar al interior de la institución, así como el uso de los recursos institucionales (bolsa de trabajo, becas, movilidad internacional) para favorecer experiencias escolares. Por lo tanto, se señala que la presencia de estudios universitarios en los padres no es suficiente para explicar el tipo de trayectoria mostrada:

para la obtención de empleos, como las características del hogar y los roles desempeñados en ella, algo que trabajó de manera exhaustiva González de la Rocha (2001).

¹⁴⁷ Existe un riesgo en la promoción institucional de programas de inclusión de estudiantes de bajos ingresos en IES privadas de altos costos que recuperan historias de éxito, debido a que al tomarlas de ejemplo, construyen deliberadamente una fantasía de integración capaz de convertirse en el perfil deseado en la condonación de costos de matriculación. Con ello, se omitiría deliberadamente que los conflictos de integración rebasan la capacidad de pago. La Ibero reparó en este riesgo, por lo cual se optó, como una medida institucional, por omitir las historias de los estudiantes del programa SQP. No obstante lo anterior, trascendieron en periódicos o revistas institucionales algunas excepciones a este hecho.

un conjunto de conocimientos estratégicos sentaron la base para la toma de decisiones de los estudiantes en su tránsito por la universidad, por lo cual la influencia paterna fue condición necesaria, más no suficiente, para comprender el tipo de trayectorias mostradas.

En términos teóricos, hay dos hallazgos sobresalientes sobre los estudiantes con trayectorias diligentes y continuas. Primero, que la familia puede ocupar un papel central en las oportunidades educativas, lo que explicaría una parte importante de los efectos positivos de la implicación que los padres tienen en la educabilidad de sus hijos, incluso en escenarios de presión financiera. No obstante lo anterior, la trayectoria educativa no se explica en sí misma por el papel de la familia de origen: los estudiantes hacen uso de los recursos parentales para diversos fines. Los recursos son una plataforma para el despliegue de un proyecto propio alimentado por otros miembros de la familia, lo que no resuelve el conjunto de conflictos derivados de la escasez de recursos económicos ni otros problemas en el ingreso a la universidad.

En segundo lugar, el despliegue de la agencia acotada tiene soportes y líneas comunicativas con personas significantes. Por lo tanto, la forma de agencia humana que se desarrolla por medio de los mecanismos de ajuste de expectativas y de la adaptación continua a entornos universitarios tiene un fuerte componente relacional como condición previa, que sirve de base y sostén para su despliegue. Esta aclaración complementa la idea de que la agencia se vale de recursos relacionales directos para su despliegue, lo que permite introducir la importancia de escenarios propicios para la inventiva radical de nuevas oportunidades de desarrollo. Al introducirlo de esta manera, las decisiones para allanar el camino de la ES en los hijos (la dimensión operativa de la agencia parental) es, al mismo tiempo, el germen de la interpretación y significación de sus propias oportunidades (la agencia proyectiva de los estudiantes).

6.2 Casos con trayectorias académicas conflictivas: los trasfondos de la progresión escolar por medio de estrategias de gestión de la trayectoria

*And what there is to conquer
By strength and submission, has already been discovered
Once or twice, or several times, by men whom one cannot hope
To emulate—but there is no competition—
There is only the fight to recover what has been lost
And found and lost again and again: and now, under conditions
That seem unpropitious. But perhaps neither gain nor loss.
For us, there is only the trying. The rest is not our business.*

T.S. Eliot, Four Quartets

El segundo tipo de obstáculos y estrategias de afrontamiento trata de aquellos casos que presentan problemas con la progresión académica. Este capítulo representa una alternativa a los estudios clásicos sobre estudiantes desfavorecidos en México, particularmente los que ponen énfasis en los desempeños y prácticas escolares. A pesar de analizar las trayectorias al interior de la universidad y los temas relacionados con la aprobación de cursos, no se consideran evaluativamente los desempeño escolares; en cambio, se enfoca en cómo las expectativas institucionales sobre el ingreso, participación y aprobación de cursos afectaron las trayectorias.

Los principales problemas en la progresión académica comparten expresiones pese a las diferencias en las estructuras institucionales: reprobaciones, conflictos con profesores, seriación de asignaturas y otras disposiciones para acreditar materias. Pero, más que retratar los obstáculos, el capítulo hace énfasis en los huecos, claroscuros y estrategias que los estudiantes usan para aprobar sus materias y avanzar en ellas.

Este capítulo explora las diversas estrategias de gestión de la trayectoria y la forma en que se llevan a cabo debido al margen que los reglamentos permiten, las características de las instituciones y por la forma en que los estudiantes tejen su vida privada con las obligaciones de avance en los cursos lectivos. Una parte importante de los estudiantes en este subgrupo se han retrasado por motivos académicos, pero el desempeño en clases está precedido por una serie de cuestiones que rebasan el aprendizaje de las asignaturas.

A pesar de ello, la gran mayoría de casos se encuentra en la última etapa de sus estudios universitarios, lo que permite preguntarse: ¿cómo hacen los estudiantes para prevenir y resolver temas que puedan poner en riesgo su progresión y, en su caso, para sobreponerse a los retrasos

y a la reprobación de materias, a pesar de las presiones por la escasez de recursos u otras presiones de sus vidas privadas?

Los criterios para incluir a los estudiantes como parte de este segundo tipo es, en primer lugar, que presenten problemas con la progresión académica: materias reprobadas, retrasos en la trayectoria normativa dentro de la universidad, que hayan pausado en algún momento sus estudios universitarios o que los hubiesen abandonado definitivamente. Un segundo criterio fue la coherencia con mecanismos de afrontamiento para remontar los atrasos o prevenirlos.¹⁴⁸ Cabe resaltarse, además, que los casos aquí presentados carecen de obstáculos severos que pudiesen etiquetarse en otros de los tipos contruidos, por lo que su principal afronta recae en la trayectoria académica misma.

Cuadro 28. Caracterización de los estudiantes pertenecientes al tipo 2

	Código	Nombre	Institución	Edad	Sexo	Situación escolar	Empleo durante universidad	Lugar en donde vive
1	I4	Liliana	ICEL	22	Mujer	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	Iztapalapa, CDMX
2	I18	César	ICEL	24	Hombre	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	Iztapalapa, CDMX
3	I54	Trinidad	ICEL	20	Mujer	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	Iztapalapa, CDMX
4	I55	Miguel	ICEL	22	Hombre	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	Tláhuac, CDMX
5	SQP3	Perla	Ibero	21	Mujer	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	Cuajimalpa, CDMX
6	SQP5	Silvia	Ibero	22	Mujer	Estudiante regular	No trabajó	Iztapalapa, CDMX
7	SQP7	Alejandra	Ibero	26	Mujer	Egresado	Sí, con relación al derecho	Nezahualcóyotl, Edo. Mex.
8	SQP11	María	Ibero	20	Mujer	Estudiante regular	No trabajó	Álvaro Obregón, CDMX
9	U1	Humberto	UAM	22	Hombre	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	GAM, CDMX
10	U14	Teresa	UAM	22	Mujer	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	Iztapalapa, CDMX

¹⁴⁸ Debido a esta razón, se descartaron casos que pusieron énfasis en estrategias de afrontamiento que no se dirigieron a la gestión de la trayectoria de manera explícita. Además se incluyeron casos con riesgos percibidos sobre la progresión, pero que no llegaron a tal por la eficacia de la prevención. Como será posible notar en el análisis de los casos, en la gran mayoría de éstos existen trasfondos que explican la reprobación de materias, retrasos e interrupciones de sus trayectorias educativas, las cuales podrían asimilarse a las consideradas en otros tipos teóricamente contruidos. Sin embargo, la intensidad de las condiciones enfrentadas no es el criterio de ordenación de los casos, sino aquellos factores percibidos como los principales obstáculos para la progresión académica y las estrategias tomadas para persistir a pesar de ellas.

11	U21	Fátima	UAM	26	Mujer	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	Azcapotzalco, CDMX
12	U39	Luis	UAM	25	Hombre	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	Tlalnepantla, Edo. Mex.
13	U49	Valeria	UAM	21	Mujer	Estudiante irregular	No trabajó	Ecatepec, Edo. Mex.
14	U55	Fernanda	UAM	23	Mujer	Estudiante irregular	No trabajó	Azcapotzalco, CDMX
15	U76	Gerardo	UAM	25	Hombre	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	Tecámac, Edo. Mex.
16	U77	Ángel	UAM	24	Hombre	Estudiante regular	Sí, con relación al derecho	Nezahualcóyotl, Edo. Mex.

Existen cuatro mecanismos que se integran como parte de las estrategias de gestión de la trayectoria académica para responder a esta interrogante, los cuales se ordenan por su momento de ocurrencia y los cuales tienen que ver con diversas formas del Capital Social. El primero de ellos se suscita como una forma preventiva de los retrasos y sucede con anterioridad al ingreso a la universidad, principalmente suscitada en estudiantes de bachilleratos privados. Se refiere a encontrar y seguir circuitos informales de ES privada en instituciones de altos costos, con el fin de construir experiencias fluidas y orgánicas debido a la similitud que las IES tienen con sus bachilleratos de origen.

El segundo mecanismo también es preventivo y se suscita una vez que se va a ingresar a una IES, el cual tiene que ver con la extensión de beneficios relacionales derivados de las redes familiares. Este mecanismo prevé los riesgos y dificultades que puedan afectar la trayectoria educativa, principalmente por la disponibilidad de tiempo debido a actividades desviantes, como el empleo, el traslado cotidiano debido a las largas distancias y el tiempo necesario para el arribo a la institución.

El tercer mecanismo y el más importante sucede en el tránsito por la ES una vez que se han reprobado materias o se tienen problemas con la progresión académica. Se trata del uso de las fisuras en los reglamentos que funcionan como atajos para estos estudiantes, los cuales son aprendidos por medio de otros estudiantes y que permiten ganar flexibilidad en la aprobación de sus cursos. Este mecanismo representa una versión complementaria del Capital Social usualmente no explorada, el cual se vincula con grupos de pares y con fines académicos. Este mecanismo de gestión de la trayectoria se ve parcialmente favorecido por las medidas

institucionales llevadas a cabo durante la pandemia, las cuales buscan auxiliar la permanencia a pesar de la severidad de las condiciones impuestas por la contingencia sanitaria.

El último de los mecanismos de gestión de la trayectoria es la creación de una segunda oportunidad cuando la aprobación de los cursos se torna imposible, por lo que los estudiantes encuentran sus mejores posibilidades cambiando de institución. Esta decisión acarrea costos considerables en términos de tiempo y recursos invertidos, sin embargo tiene ventajas parciales, ya que arriban con mayor madurez a la segunda IES, así como con conocimiento sobre las implicaciones de los estudios universitarios.

El principal planteamiento de este capítulo recae en señalar que los problemas de progresión escolar tienen relación directa con ámbitos de interacción distintos a las aulas de clase. Por lo tanto, hay ventanas de oportunidad que los estudiantes y sus familias pueden operar, con el fin de mejorar las condiciones de tránsito por la vida universitaria.

6.2.1 Retrasos, pausas, abandonos y otras vicisitudes de la trayectoria académica

Se entiende por progresión académica al avance sostenido y planificado de la trayectoria educativa de acuerdo con los parámetros definidos por los respectivos planes de estudio. De esta manera, cada institución y carrera construyen marcos de progresión por medio de un plan ideal de aprobación del currículo, definido en tiempos, calendarios y métodos. De manera formal, la aprobación de las materias definidas para cada periodo lectivo son el punto de partida de esta interpretación.

Sin embargo, la acreditación de las asignaturas se enmarca en un entramado de mayor envergadura: los reglamentos generales de las instituciones. Dado que existe un plan normativo sobre el avance esperado de cada estudiante, los reglamentos definen una serie de medidas para aquellos que no cumplan los parámetros. Como fue expuesto previamente en el cuarto capítulo sobre estructuras institucionales, hay tres condiciones generales a considerar: los tiempos de aprobación de cursos, los procedimientos estipulados para la aprobación de asignaturas, así como las medidas de recuperación para cursos reprobados.

En las tres instituciones contempladas existen un conjunto de medidas básicas para la aprobación de las asignaturas. Entre ellas se encuentran parámetros de evaluación asignados por los profesores titulares de las asignaturas, la utilización de escalas de valor para la aprobación y dos

herramientas básicas para aprobar cursos originalmente reprobados, como lo son el recursamiento y los exámenes extraordinarios, aunque cada IES presenta formas específicas.

Al enfocarnos en cómo afectan los marcos normativos las trayectorias de los estudiantes, las entrevistas arrojaron la presencia sistemática de al menos cuatro razones para la reprobación de cursos: desempeños deficientes en las asignaturas, rebasar el número de inasistencias permitidas (generalmente consideradas en el 20% de las clases en un periodo lectivo), motivos relacionados con criterios tomados unilateralmente por los profesores (en donde impera poca claridad en los criterios de evaluación) y por errores en el registro de la calificación en actas de evaluación. Las primeras dos razones forman parte de los criterios básicos de la evaluación, por lo que los estudiantes asumieron plenamente la responsabilidad de atraso. Sin embargo, las dos posteriores mostraron parte importante de prácticas informales en las aulas de clase, lo que permite considerar más que sólo las disposiciones normativas.

A pesar de que los profesores están obligados reglamentariamente a ofrecer detalles de los criterios de evaluación, en no pocas ocasiones los estudiantes declararon el uso discrecional de éstos en circunstancias particulares, en donde no se podía convalidar objetivamente los desempeños escolares. Criterios como la calidad de las participaciones en clase y actividades evaluadas sin rúbricas (presentaciones, ensayos u otras actividades escolares), o incluso percepciones individuales de los profesores sobre el desempeño de los estudiantes, podían estar presentes como parámetros de evaluación.¹⁴⁹

La última razón de reprobación, referente a errores en el registro de las calificaciones, se suscitó en diversos casos analizados, lo cual requirió usar un recurso de revisión que validara y enmendara el error. Sin embargo, existen procedimientos específicos según la institución, lo que puede significar tiempo estimado para la resolución de los asuntos, afectando los derechos de inscripción y la progresión de los estudiantes.

¹⁴⁹ En la muestra existen una serie de casos en donde los profesores decidieron unilateralmente la calificación de los estudiantes sin criterios de evaluación, llegando a casos extremos en que los estudiantes fueron reprobados como represalia por increpar, discutir y poner en duda los comentarios de éstos. Si bien las IES tienen medidas para hacer revisión de las calificaciones y de las evaluaciones, los estudiantes mencionados buscaron alternativas de aprobación reglamentaria que evitaran procesos burocráticos, optando por recursamientos y exámenes extraordinarios. Los arreglos internos a las IES que hacen posible el abuso de autoridad están fuera del alcance de esta investigación, aunque se da cuenta anecdóticamente de ellos.

Las cuatro razones antes expuestas tienen una implicación de relevancia: la reprobación de alguna asignatura, sin importar su razón, puede impactar el trazado de las trayectorias escolares en caso de que la materia en cuestión estuviera sujeta a seriaciones, las cuales hacen referencia al encadenamiento sucesivo por la continuación temática de las asignaturas. La consecuencia en estos casos deriva en la incapacidad de inscribir materias subsecuentes encadenadas normativamente a la reprobada. Esta disposición, la cual busca validar una serie de conocimientos básicos en la formación, funciona también como una de las principales razones para los atrasos en las trayectorias educativas analizadas, ya que la acumulación progresiva de materias seriadas que se reprueban o no se cursan significa, a la postre, un mayor tiempo del esperado para la culminación de los estudios.¹⁵⁰

A pesar de todo lo mencionado, la aprobación del currículo está sujeto al desempeño mostrado por cada uno de los estudiantes y representa la expresión directa de las prácticas escolares. Por lo tanto, la aprobación o reprobación podría tener tantas condicionantes como casos existentes. Sin embargo la reprobación suele ser la expresión indirecta de obstáculos que presionan en ámbitos distintos al aula de clases.

Cuadro 29. Información de los padres y madres de los entrevistados, tipo 2

Mecanismo	Código	Nombre	Ingreso mensual familiar	Trabajo del padre	Trabajo de la madre	Escolaridad del padre	Escolaridad de la madre
Preventivo. Circuitos informales de escuelas privadas	SQP5	Silvia	Entre uno y dos salarios mínimos	Comerciante	Comerciante	Educación media superior	Educación básica o inferior
	SQP7	Alejandra	Entre dos y tres salarios mínimos	Cortador de ropa	Obrera	Educación básica o inferior	Educación básica o inferior
	SQP11	María	Entre uno y dos salarios mínimos	Chofer	Ama de casa	Educación media superior	Educación media superior
Preventivo. Capital social familiar	U14	Teresa	Entre dos y tres salarios mínimos	Comerciante	Comerciante	Educación básica o inferior	Educación media superior
	U21	Fátima	Entre dos y tres salarios mínimos	Floricultor	Comerciante	Educación básica o inferior	Educación media superior
	U39	Luis	Entre dos y tres salarios mínimos	Músico	Cantante	Educación media superior	Educación media superior
	SQP3	Perla	Más de tres salarios mínimos	Comerciante	Comerciante	Educación superior	Educación media superior

¹⁵⁰ Una razón adicional de atraso radica en la definición de cupos por materias, suscitado sólo en la UAM-A. Al ser una carrera con una matrícula numerosa, adicionalmente a la existencia de un número importante de estudiantes irregulares, los cupos de las asignaturas ofertadas suelen ser insuficientes en algunos casos, a pesar de que el número de grupos abiertos es mayor a otras instituciones y carreras. Por lo tanto, es el resultado de la dinámica propia en la carrera e institución de referencia.

Remedial. Fisuras y atajos en el reglamento	U1	Humberto	Entre uno y dos salarios mínimos	Ausente	Ama de casa		Educación media superior
	U49	Valeria	Menos de un salario mínimo	Chofer de Uber	Ama de casa	Educación media superior	Educación básica o inferior
	U55	Fernanda	Entre uno y dos salarios mínimos	Empleado	Empleada	Educación superior	Educación media superior
	U76	Gerardo	Entre uno y dos salarios mínimos	Arquitecto	Ama de casa	Educación superior	Educación media superior
	U77	Ángel	Entre uno y dos salarios mínimos	Asalariado	Ama de casa	Educación superior	Educación básica o inferior
Remedial. Cambio de institución	I4	Liliana	Entre uno y dos salarios mínimos	Mecánico	Ama de casa	Educación media superior	Educación media superior
	I18	César	Entre dos y tres salarios mínimos	Comerciante	Comerciante	Educación media superior	Educación media superior
	I54	Trinidad	Más de tres salarios mínimos	Taxista	Enfermera	Educación media superior	Educación media superior
	I55	Miguel	Entre dos y tres salarios mínimos	Taxista	Ama de casa	Educación básica o inferior	Educación básica o inferior

La revisión dio lugar a tres grandes presiones externas en la reprobación de los cursos que se aglutinan en un factor latente: el tiempo. La primera de esas presiones fue la realización de actividades remuneradas para conseguir recursos económicos, limitando el tiempo disponible para las actividades académicas. Los estudiantes en esta circunstancia se emplean en rubros completamente independientes al Derecho, encuentran alternativas de ingresos en negocios simultáneos a su formación profesional y sus empleos no cubren los costos de la educación, ya que lo sostienen sus padres. Pero, dadas ciertas circunstancias de seriación o falta de cupos en algunas materias, los estudiantes comienzan a tener huecos de tiempo en sus rutinas escolares, lo que genera espacios para priorizar paulatinamente la generación de recursos económicos por encima de la progresión escolar.

La segunda forma de presión es la distancia existente entre el hogar de origen y la institución, en donde el tiempo toma valor a partir de la sensación de su pérdida debido a los largos traslados. En este escenario se suscita un claro obstáculo: las implicaciones de los viajes debido a la calidad de la infraestructura de movilidad en la ciudad, principalmente del transporte público. En estos casos, las jornadas escolares son largas y los traslados agotadores, razón por la cual cabe la posibilidad de retrasos y ausencias en sus clases que terminen repercutiendo en sus calificaciones, ya sea por demoras o por rebasar el número de faltas permitidas. Todo a pesar de que no tengan problemas más serios que distraigan sus atenciones y que mermen sus desempeños académicos.

Finalmente, la tercera forma de presión es la coyuntura suscitada por la emergencia sanitaria, en donde el tiempo y sus reminiscencias son percibidas desde una larga pausa en donde se espera que pronto todo vuelva a la normalidad de las clases presenciales. La dificultad de adaptación a las clases en línea, la sensación de aprendizajes deficientes en esta modalidad y la falta de recursos pedagógicos en la enseñanza remota abrieron la posibilidad de que los estudiantes prefirieran interrumpir sus estudios, a veces dando de baja materias u otras pausando temporalmente la inscripción.¹⁵¹

Para hacerle frente a estos obstáculos, se optó por analizar un conjunto de mecanismos de estrategias de gestión de la trayectoria, debido a que son medidas de incidencia directa para intervenir en los derroteros del tránsito por la ES. Por lo tanto, se compone de estrategias que implican acciones deliberadas, planificadas y llevadas a cabo para sostener la regularidad académica, a pesar de las dificultades encontradas para seguir cursos normativos.

Cuadro 30. Características de las trayectorias educativas, tipo 2

Mecanismo	Código	Nombre	Tipo de bachillerato	Tiempo de egreso de bachillerato	Aplicaciones de ingreso a ES	IES en donde estudia fue 1ra. Opción	Trayectoria educativa	Interrupción
Circuitos informales de escuelas privadas	SQP5	Silvia	Privado	Más de 3 años	Primer intento	Sí	Trayectoria normativa ¹⁵²	No
	SQP7	Alejandra	Privado	3 años	1 o 2 veces adicionales	Sí	Trayectoria retardada	No
	SQP11	María	Privado	3 años	Primer intento	Sí	Trayectoria normativa	No
Capital social familiar	U14	Teresa	Público tecnológico	3 años	3 veces o más	Sí	Trayectoria retardada	No
	U21	Fátima	Público incorporado a la SEP	3 años	1 o 2 veces adicionales	Sí	Trayectoria retardada	No

¹⁵¹ Hay tres excepciones en los casos analizados que no se sujetan a estas tres formas de presiones externas. El primer caso es el de Liliana (I4, ICEL), quien tiene problemas para la continuación de sus estudios debido a los recursos económicos que la familia debe emplear para el tratamiento médico de la hermana menor. También es el caso de Humberto (U1, UAM) quien tiene problemas en la aprobación de sus materias debido a la presión familiar que experimenta. Finalmente, el caso de Fernanda (U55, UAM), puede sumarse a los factores de presión relacionados con el tiempo disponible aunque desde un enfoque distinto: la labor de cuidados que ejerce en su hogar y con sus hermanos menores, lo que hace que asuma otras responsabilidades en su núcleo doméstico, aunque las afectaciones se reducen a un corto periodo de su estancia en la universidad.

¹⁵² Este caso se clasificó como trayectoria normativa ya que ingresa al bachillerato en el Colegio Franco Mexicano. Esta institución de carácter privado y de altos costos ofrece una parte considerable de su formación en francés, por lo cual las personas becadas por el programa del que Silvia fue beneficiada entraron a un año preliminar, en el cual cursaron clases del segundo idioma de forma intensiva. Por ello, el tiempo para cursar el bachillerato para personas becadas en la institución es de 4 años.

	U39	Luis	Público incorporado a la SEP	3 años	1 o 2 veces adicionales	Sí	Trayectoria retardada	Sí
	SQP3	Perla	Colegio de Bachilleres	3 años	Primer intento	Sí	Trayectoria normativa	No
Fisuras y atajos en el reglamento	U1	Humberto	Privado	Más de 3 años	3 veces o más	No	Trayectoria alternativa	No
	U49	Valeria	Público incorporado a la SEP	3 años	Primer intento	No	Trayectoria alternativa	No
	U55	Fernanda	Colegio de Bachilleres	3 años	3 veces o más	No	Trayectoria retardada	No
	U76	Gerardo	Colegio de Bachilleres	3 años	3 veces o más	No	Trayectoria alternativa	No
	U77	Ángel	Público incorporado a la SEP	3 años	3 veces o más	No	Trayectoria alternativa	No
Cambio de institución	I4	Liliana	Público tecnológico	3 años	1 o 2 veces adicionales	No	Trayectoria alternativa	Sí
	I18	César	Preparatoria de la UNAM	3 años	1 o 2 veces adicionales	No	Trayectoria alternativa	Sí
	I54	Trinidad	Colegio de Bachilleres	3 años	1 o 2 veces adicionales	No	Trayectoria alternativa	Sí
	I55	Miguel	Colegio de Bachilleres	3 años	1 o 2 veces adicionales	No	Trayectoria alternativa	Sí

6.2.2 La estrategia de gestión de la trayectoria y sus cuatro mecanismos

a) Circuitos informales: seguir la brecha de las escuelas privadas por medio de becas

El primero de estos mecanismos se presenta en casos que comparten una condición de relevancia: realizan estudios de bachillerato en instituciones privadas. Pese a que los estudiantes pertenecen a estratos económicos desfavorecidos, las familias encontraron oportunidades de becas en preparatorias particulares para que los primogénitos se enrolen en instituciones con amplio prestigio académico y alto costo de matriculación. La presentación de este mecanismo integra tres grandes temas: la elección del tipo de bachillerato, las implicaciones que tiene el ingreso a las IES cuando provienen de bachilleratos privados de alto costo y un conjunto de dificultades que no logran ser resueltas por medio de este mecanismo.¹⁵³

¹⁵³ Los estudiantes de bajos ingresos en bachilleratos privados de altos costos son extremadamente raros y en México escasea investigación empírica de su condición, aunque existen estudios internacionales sobre el particular (Khan, 2014; Jack, 2019). Cabe mencionar que los estudiantes en esta submuestra pertenecen a la Universidad Iberoamericana.

Los estudiantes en la submuestra comparten una condición para el ingreso a este tipo de bachillerato: los padres movilizaron tempranamente aspiraciones particulares sobre el futuro educativo de sus hijos, en donde no sólo valoran la continuidad escolar, sino formas diferenciales de su valor. Algunos ejemplos encontrados en los casos fueron la búsqueda de instituciones que ofrezcan educación bilingüe; disciplina y calidad educativa desde un modelo de enseñanza alternativo; o que la institución esté compuesta por estudiantes de perfiles distintos a la clase social de pertenencia, todas ellas con componentes académicos importantes, pero también diversas formas de estatus educativo.¹⁵⁴

La elección de bachillerato bajo estos parámetros representan deliberadamente proyectos parentales, los cuales en parte pueden explicarse por las historias familiares y los deseos de cambiar la situación socioeconómica de los hijos. Sin embargo, llama la atención también que estas estrategias se desarrollan sin que los padres tengan formación universitaria, con las dificultades que conlleva para hallar oportunidades escasas en el sistema educativo. Los progenitores movilizan planes ambiciosos que implican conocer indirectamente personas que puedan orientar sus deseos, visitar escuelas para informarse de las alternativas y pedir apoyos para el conseguimiento de becas. Como resultado, desde la educación media superior, los estudiantes representan una minoría en los planteles de recepción.

Realizar estudios de bachillerato en estos lugares abre una serie de oportunidades que no habrían sido desarrolladas por medio de las familias. Una de ellas es la adquisición prematura de habilidades de integración en clave de clase social, ya que los estudiantes no viven el shock cultural y las distancias de clase de forma abrupta, como sucede en la bibliografía de experiencias de estudiantes con bajos ingresos en las universidades (Torres, 2009; Jack, 2014). Esto sucede principalmente porque existen experiencias de convivencia intercultural en el límite de la adolescencia, cuando el proceso de profesionalización aún no se ha consolidado y, por tanto, existen otras formas de convivencia lúdicas en los espacios escolares.

¹⁵⁴ Un caso que puede ejemplificar lo dicho es Silvia (SQP5), quien proviene de una familia que migró a los Estados Unidos, pero que en un momento determinado de su niñez retornaron a Iztapalapa, su lugar de origen. Pese al reencuentro familiar, la madre se arrepiente de la decisión por las condiciones de vida que quería para la hija. Fue por ello que depositó en la educación la alternativa de mejora que veía escabullirse con el retorno migratorio: educación bilingüe en idioma distinto al inglés, un marcado énfasis en la convivencia con personas de distinto origen social y con miras a que sus espacios de socialización fueran distintos a la colonia en donde viven.

Otras habilidades presentes y bien valoradas en lo educativo son evaluaciones continuas de los aprendizajes, además de habilidades escolares específicas. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, el aprendizaje de un segundo idioma, por lo que se promueve activamente y con alta calidad de los cursos. Debido a la autonomía de los programas ofertados en instituciones de bachillerato privado, existe la posibilidad de acceder a oferta educativa especializada en ciertos rubros, lo que comprende conocimientos técnicos en materias de relevancia, como ciencias duras, lenguaje o matemáticas. Estos conocimientos son antecedentes importantes para la práctica escolar.

Sin embargo, llegado el momento, los estudiantes desfavorecidos auspiciados por programas de becas en bachilleratos privados deben decidir lo que depara en su futuro académico, lo cual significa elegir entre sus opciones disponibles para ir a la universidad. A pesar de que las IES públicas de financiamiento federal continúan presentes en sus acervos de conocimiento común, reconocen y valoran también los circuitos privados, por lo cual las consideran opciones viables a pesar de sus costos.

El principal criterio para destacar la existencia de este subgrupo en la muestra es la existencia de circuitos informales para el ingreso a IES privadas de alto costo: existen relaciones directas entre el perfil de este tipo de bachillerato y el tipo de clientela buscada por las IES mencionadas. Por lo cual, el ingreso de perfiles desfavorecidos a la Ibero son un producto remanente de la estrategia de marketing desplegado en bachilleratos privados de alto costo. Es por ello que se ha considerado denominarle a este mecanismo *seguimiento de circuitos informales*.

Hay una serie de indicadores para sostener este argumento. En primer lugar, existen convenios de colaboración entre bachilleratos e IES, por lo que los estudiantes de bachilleratos privados hacen visitas a los planteles, recorridos por sus instalaciones y reciben una serie de atenciones (comidas, regalos, charlas de orientación vocacional), los cuales son gestionados entre instituciones. Además, en los bachilleratos mencionados se difunden las reglas de admisión a estas universidades, incluyendo aquella información referente a programas de becas, las cuales son oportunidades para los estudiantes que no tienen los recursos suficientes para seguir estas alternativas.

Un segundo indicador es que un número importante de estudiantes de los bachilleratos mencionados conocen e ingresan a IES de altos costos, de tal manera que la información circula por medio de la socialización en grupos escolares. Adicionalmente, por medio de los efectos de

vecindad (Case y Katz, 1991), es posible que los estudiantes desfavorecidos vean acrecentadas sus aspiraciones debido a los beneficios percibidos de su tránsito por el bachillerato, especialmente si han tenido experiencias de integración de clase social exitosas.

La elección dirigida a continuar por circuitos privados encubre una serie de implicaciones interesantes. Los estudiantes en esta categoría se volvieron poseedores de conocimientos estratégicos sobre los circuitos, obteniendo beneficios a los cuales pueden acceder por medio de las instituciones de educación media superior. Un ejemplo de ello, suscitado en la transición entre bachilleratos privados de altos costos e IES privadas de altos costos es la cercanía de los perfiles estudiantiles entre sus poblaciones, lo que asegura la continuación del ritmo de vida y sociabilidad. La probabilidad de compartir experiencias y referentes a pesar de las diferencias en sus orígenes sociales ofrece indicios sobre la continuidad orgánica de la trayectoria educativa entre las instituciones.

A pesar de las ventajas percibidas, existen una serie de obstáculos que afectaron el arribo de los estudiantes a IES altamente costosas, las cuales no resolvió la continuidad orgánica entre tipos de institución. Las formas de los obstáculos son derivaciones de la escasez de recursos económicos, que pueden dividirse en problemáticas identitarias y de integración.

Las dificultades identitarias muestran una serie de tensiones por la percepción que los estudiantes de su origen social, en donde emergen de manera problemática las diferencias entre su familia y lugar de origen, con las condiciones de la institución. Esto lleva a que los estudiantes experimenten sentimientos de ambivalencia, mayor distancia emocional con la familia y, en ocasiones, al fervor de huida de su origen social, transmitidos intergeneracionalmente:

*¿Cuál es el plan con estudiar en la Ibero? Salir de la colonia de Iztapalapa.*¹⁵⁵ Siempre ha sido mi idea, no seguir ahí. Siempre lo he visto así: la casa donde vivo no es mía ni de mis papás, toda mi familia estaba esperando a ver cuándo me juntaba con mi pareja del principio de la universidad, y embarazarme. Es algo que sí esperan de ti (...). Yo no quería que mi vida fuera eso que ellos ya tenían previsto para mí (SQP5 Silvia, Ibero).

(...) con la familia «en la Ibero es becada», admiración total; pero te pones de este lado de la Ibero y a mí me daba pena. Qué pena que sepan que no puedo pagar esa universidad y ese prestigio. Si no tengo para pagar esa universidad, qué voy a tener. Trataba de evitar

¹⁵⁵ Las citas de la entrevista que referencian la colonia de origen fueron modificadas por una expresión genérica sobre la alcaldía, de tal manera que pueda salvaguardarse la confidencialidad del caso.

decir a los cuatro vientos que era becada, pero a la vez sí lo decía, dependía de con qué gente (SQP7 Alejandra, Ibero).

En el ámbito escolar, la continuación por estos circuitos no asegura la eficacia en la trayectoria normativa por la ES. De hecho, las entrevistas demuestran que no existe similitud exacta en experiencia de integración de clase entre ambos niveles educativos, a pesar de que el perfil social de las instituciones sean similares, por lo que aún tienen probabilidades de experimentar problemas asociados al shock cultural por distancias de clase. Estos obstáculos se expresaron principalmente en esferas de sociabilidad, como entablar relaciones amistosas o mantener relaciones sentimentales:

No tuve novio, me sentía con mucha pena porque me decían «te llevo a tu casa». De mi casa a la escuela me hacía dos horas, me daba mucha pena que me llevaran a la colonia de Iztapalapa. Yo me negué a esa oportunidad por la pena de donde vivía. Yo lo comentaba, pero que lo vieran era diferente (SQP5 Silvia, Ibero).

Cuando entré a la Ibero hubo cosas que no había previsto, como las diferencias que iba a haber. Eso me hizo dudar de mi decisión. La primera semana estaba «¿y si ya me cambio de escuela?». Quería buscar otras alternativas, «¿y si no tomé la decisión correcta?». Hubo semanas en que estaba pensativa o no queriendo ir, pero tenía que ir. Otra cosa es la familia, porque no te va a gustar que tu mamá diga «ya se arrepintió», o algo así. No me sentía cómoda, porque me sentía diferente (SQP7 Alejandra, Ibero).

Finalmente, cabe destacar que las estudiantes en esta situación pueden ser ejemplo del fenómeno de transfuguismo de clase, debido a que conviven cotidianamente con personas con rasgos socioeconómicos distintos de los de la familia de origen. Esta cuestión puede ser una excepción de contacto entre clases sociales extremas en una ciudad fragmentada, como lo representa Ciudad de México (Fernández et al., 2020). Aunque debe destacarse también que este perfil suele ser una minoría fomentadas institucionalmente, razón por la cual son casos atípicos en universidades de altos costos, lo que favorece los problemas mencionados de integración escolar.

b) Extensión de los beneficios del Capital Social familiar para navegar la Educación Superior

Este mecanismo se refiere a la previsión de factores de riesgo que pueden ser parcialmente atendidos por medio de recursos pertenecientes a distintos miembros de la familia.¹⁵⁶ En la

¹⁵⁶ Una duda genuina sobre por qué este tipo de beneficios no se integran a formas de protección parental es porque en los casos aquí presentes, en su mayoría, son miembros de la familia distintos a los padres quienes ofrecen recursos

mayoría de los casos analizados hacen referencia al núcleo familiar más cercano que incluye a hermanos, los cuales interceden para facilitar el tránsito universitario, razón por la cual existe un lazo de confianza y reciprocidad indispensable para la extensión del Capital Social.¹⁵⁷

Hay dos fuentes de este tipo de protección familiar: la existencia de un familiar con estudios universitarios dispuesto a acompañar el proceso de tránsito, o un negocio familiar con potencial para que el estudiante se involucre en actividades productivas, ya sea en el mismo, o utilizando la referencia y sus recursos para emprender un negocio propio. Puede que la escasez de recursos económicos haya marcado de forma significativa la historia familiar, por lo que los hermanos mayores estuvieron expuestos a situaciones de vulnerabilidad. No obstante, la universidad o el autoempleo generaron escenarios de mejora relativa en la economía familiar, aunque estos miembros se hayan desvinculado del hogar de origen.¹⁵⁸

Para los casos en donde existe un miembro que haya tenido formación universitaria, resalta un patrón interesante. La escolaridad superior mejora relativamente la posición económica, por lo cual la persona en cuestión asume una parte importante de los costos de la trayectoria universitaria de los hermanos menores. Este hecho es fundamental para que los jóvenes logren una independencia parcial de los padres, volviendo a los hermanos garantes de seguridad para llevar a cabo este proceso de desvinculación.

Un ejemplo de este hecho es el caso de Fátima (U21), quien en un inicio se muda con sus hermanas a Ciudad de México por motivos académicos (una de ellas estudiaba en la UNAM y otra en el IPN), evitando así los largos trayectos desde Texcoco que le habrían implicado hasta

compensatorios. Y, en los contados casos en donde los padres interceden, no lo hacen de manera directa, sino solamente mostrando alternativas, por lo cual no hay una intervención activa de los padres para la protección de la trayectoria escolar.

¹⁵⁷ Hay un matiz que agregar a este hecho: las vidas con padres y hermanos pueden ser conflictivas, sin embargo hay ciertos rubros que pueden ofrecer alternativas de apoyo, como lo hacen patentes las entrevistas: “(...) no me puedo quejar, entre esas decadencias [refiriéndose a conflictos entre los padres con los hermanos] hay cosas y personas que te van ayudando en el proceso” (U21 Fátima, UAM). Ese es el caso de la familia de Teresa (U14), quienes viven problemas económicos debido al alcoholismo de su padre; así también la familia de Fátima (U21), quienes debieron cerrar su negocio de comida debido a la pandemia, por poner algunos ejemplos.

¹⁵⁸ Entre los principales beneficios que comparten ambos caminos se encuentran el conocimiento de causa de aquellas primeras personas que arribaron a la ES o de quienes iniciaron el negocio, el conocimiento previo de instituciones o del campo del negocio, formas de preparación para incursionar en la universidad o en el negocio según sea el caso, conocimiento de las ubicaciones geográficas de las oportunidades, por lo tanto un cúmulo de información estratégica para orientar las decisiones que alcanzan en algún momento la escolaridad universitaria.

tres horas para llegar a la escuela. Otro ejemplo es el de Perla (SQP3) proveniente de Puebla, quien se muda con sus tres hermanas que estudiaron también becas en la ciudad.¹⁵⁹

Una segunda versión de protección por medio de hermanos o familiares cercanos fue la provisión de opciones para obtener recursos económicos, las cuales se dieron por medio de la extensión del empleo de miembros de la familia. La iniciación de los estudiantes en negocios o campos de trabajo que los familiares conocen permite la extensión de oportunidades, recursos y contactos para comenzar a gestionar ingresos propios. Además, se vuelve una alternativa de relevancia durante la pandemia cuando las condiciones económicas familiares mermaron el apoyo económico recibido. En ese sentido, los empleos, bienes y negocios familiares pueden ser una extensión de los mismos beneficios.

Ese es el caso de Luis (U39), quien debido a que sus padres son músicos, encuentra un resquicio en la generación de recursos económicos en la asistencia de otros profesionales del gremio, frente dificultades económicas durante la contingencia sanitaria. En la misma situación se encuentra el negocio familiar de Fátima (U21), quien al volver a su casa de origen al inicio de la pandemia se emplea en el negocio familiar, aunque complementa los ingresos con otras estrategias familiares, como el reciclaje, venta de ropa y otros productos que pudieran comerciar en la colonia.

En conjunto, los estudiantes se beneficiaron de recursos que no han estado presentes de manera sistemática en la familia de origen, sino que han sido producto de las trayectorias de otros miembros. En ese sentido, toman relevancia dos elementos del enfoque del curso de vida. En primer lugar, la forma en que el proyecto educativo de los jóvenes se vuelve un proyecto compartido, lo que da cuenta de la importancia de otras personas significantes para la sostenibilidad del mismo. De la misma manera, se puede observar el principio de timing, debido a que sólo en circunstancias y momentos adecuados es posible tener estos factores de protección, lo que vuelve relevante el ciclo de reproducción familiar, el orden de nacimiento de los miembros y la extensión de la red familiar.

¹⁵⁹ En este caso particular, tiene hermanas egresadas de la Ibero quienes ejercen sus carreras, lo que mejoró sustancialmente su condición económica. Perla recibe una beca del 80%, por lo que debe cubrir la cantidad estimada de \$5,500 pesos mensuales. Los costos de matriculación y de manutención son cubiertos por la hermana mayor, además de darle acompañamiento en el proceso de tránsito.

c) Las fisuras en los reglamentos y los atajos de las seriaciones

Algunos estudios en el campo mostraron que existen una serie de atajos para la aprobación de cursos y la mejora de las evaluaciones, los cuales son utilizados por estudiantes que hacen lecturas estratégicas de sus oportunidades. Así, por ejemplo, los estudiantes universitarios analizados por Yee (2016) encontraron apoyo informal en sus profesores, obteniendo retroalimentación de su trabajo y mejores calificaciones. En el mismo sentido, Scherer (2022) mostró cómo los estudiantes obtuvieron beneficios de negociar calificaciones y formas de evaluación, solicitar rúbricas de trabajo de manera informal o pedir extensiones de tiempo por circunstancias atenuantes.

En ambos estudios, las estrategias se suscitaron en las aulas de clase y bajo los parámetros de los ciclos lectivos. A comparación de los estudios mencionados, este acápite busca dar cuenta de las estrategias remediales que los estudiantes emplean cuando se han reprobado materias. Estas estrategias operan con la lógica planteada de los estudios antes mencionados: usar adaptaciones ventajosas y desarrollar sentido del derecho sobre la permanencia escolar (Lareau, 2022).

Este mecanismo trata del uso creativo y estratégico de atajos en los reglamentos, una vez que se presentan atrasos en la trayectoria normativa y que se enfrentan dificultades debido a la seriación curricular.¹⁶⁰ Para lograrlo, los estudiantes echan mano de una forma alternativa de Capital Social: conocimientos estratégicos sobre los reglamentos de la escuela y recursos útiles susceptibles de ser utilizados para sobreponerse a las reprobaciones (apuntes, programas y recomendaciones).

Para obtenerlos, los estudiantes entablan relaciones con una amplia red de personas en diferentes circunstancias, todos vinculados a la propia institución. La exposición que sigue retrata la trama en que diversos actores abonaron para remontar los atrasos: compañeros de semestres más avanzados, estudiantes irregulares, estudiantes de mayor edad o foráneos, así como ex-estudiantes que se volvieron profesores en la misma carrera e institución.

¹⁶⁰ Todos los estudiantes pertenecientes a esta submuestra pertenecen a la UAM-A. Los datos presentados en el capítulo 4 en torno a las estadísticas institucionales muestran la prevalencia de los atrasos académicos, por lo que existe una población considerable que enfrenta obstáculos para el desarrollo normativo de la trayectoria. Adicionalmente, la institución ofrece características reglamentarias especiales, como se da cuenta en el desarrollo de la argumentación.

Los primeros actores relevante en la adquisición de esta forma de Capital Social fueron los compañeros de semestres más avanzados. Debido a que estaban a punto de egresar, estos alumnos tenían una trayectoria importante a través de la institución, por lo que fueron poseedores de conocimientos prácticos sobre el funcionamiento de la carrera. Gracias a ellos, los estudiantes entrevistados obtuvieron prematuramente detalles sobre los estilos profesoriales, conocimiento sobre las formas de evaluación de cada materia, así como las características de exámenes y cursos ofertados. Esta información fue valiosa para evitar profesores complicados, con mala reputación de enseñanza o cursos en donde pusieran en riesgo la aprobación. De la misma manera, los estudiantes pudieron usarlos de referencia y como parámetro de comparación para gestionar su propia trayectoria.

Un segundo grupo de estudiantes importantes de la trama de aprobación de materias fueron los compañeros con trayectorias académicas irregulares. Estos alumnos fueron captados principalmente en el recursamiento que hacían de asignaturas reprobadas, lo que permitió el contacto entre distintas generaciones estudiantiles. Su importancia radica en conocer un conjunto de estrategias para la aprobación de los cursos, los cuales fueron puntos neurálgicos para la lectura estratégica de las reglas para sortear la aprobación por medio de huecos en los reglamentos.

Para los estudiantes con atraso hubo dos problemas principales: el tiempo adicional para la culminación de los estudios y los problemas de continuidad por la seriación de asignaturas. Ambos elementos abrieron la posibilidad de acumular mayores retrasos y, además, inscribir un menor número de materias de las esperadas en cada semestre. Las personas entrevistadas conocieron un truco utilizado por estos estudiantes: no cursar directamente las materias, sino aprobarlas por medio de exámenes de recuperación.

Como se recordará, los exámenes de recuperación son evaluaciones que usan de base los contenidos presentes en los programas de estudio de cada materia, los cuales son realizados en el periodo inmediato posterior a la culminación de los cursos lectivos. Todos los estudiantes tienen derecho a presentarlos, sin importar si inscribieron la asignatura. El principal beneficio para los estudiantes en cuestión, al optar por no recursar la materia, fue que obtenían tiempo valioso para actividades complementarias.

A pesar de conocer la existencia de esta modalidad de aprobación, quedaba pendiente la forma de preparar los exámenes. Los estudiantes irregulares tomaron la iniciativa para obtener los apuntes de las clases cedidos por compañeros de otras generaciones, los cuales versaron sobre la materia del profesor que realiza el examen de recuperación; consiguieron las guías de exámenes; cotejaron los programas de estudio; y, por si fuera poco, recibieron una serie de consejos de cómo han sido esos exámenes en periodos anteriores. Con toda esta información, los estudiantes usaron el trimestre para prepararse de manera autodidacta para la presentación de los exámenes de recuperación.

De esta manera, sin recurrir las materias, era posible obtener calificaciones sobresalientes en las materias que originalmente habían sido reprobadas, hacerlo por medio en un examen sin invertir tiempo en clases, aplicando hasta dos exámenes de recuperación al trimestre, mejorando sus habilidades para dirigir su interés a lo realmente importante de las asignaturas y eliminando el tiempo necesario de tareas, investigaciones u otras actividades escolares relacionadas con las mismas. Por si fuera poco, las medidas empleadas por la UAM durante la pandemia eliminaron la posibilidad de registrar oficialmente una materia reprobada, por lo cual, si no aprobaban el examen de recuperación, no se veía asentada en actas escolares.

Este método fue principalmente eficaz para aquellas personas que, debido a la seriación, podían inscribir apenas un número mínimo de asignaturas, por lo que tenían una holgura en tiempo ideal para la preparación de estas evaluaciones. Además, por el tiempo cotidiano ahorrado de las materias, fue posible que los jóvenes emplearan su atención en otras actividades relacionadas con sus familias y trabajos.

Adicionalmente y de manera informal, los estudiantes pueden cursar como oyentes las asignaturas, participando en las actividades y evaluaciones. Por medio de un acuerdo verbal, los profesores estaban en la posibilidad de guardar la calificación obtenida para inscribir el examen de recuperación y que aquella calificación fuera asentada en actas sin presentar el examen formalmente, por lo que había una alternativa en aquellos casos en donde cursar la clase fuera una preferencia. El riesgo, sin embargo, es la fragilidad de un acuerdo verbal no regulado entre profesores y estudiantes, razón por la cual no existen parámetros para su cumplimiento.

Un tercero actor relevante en sus redes de relaciones fueron los compañeros de mayor edad y foráneos (es decir, provenientes de otras entidades del país), principalmente durante la etapa de

pandemia. Estos alumnos valoraban de forma importante sus estudios universitarios por la madurez con la que llegaban a esta instancia, por sus experiencias laborales previas y por el tiempo que les implicaba realizarlos. Por lo tanto, fueron personas interesadas en adelantar cursos, lo que los volvió compañeros de estudio ideales en dos escenarios: para exámenes de recuperación de materias reprobadas o en caso de no haber cursado la materia. Los estudiantes entrevistados mencionaron reunirse periódicamente por videollamadas para estudiar, comentar sus guiones de estudio y dividirse temas para compartir apuntes, investigaciones o argumentos.

Los últimos actores relevantes en este esquema fueron profesores que cursaron estudios en la misma IES, los cuales conocían dos puntos de vista, el institucional como profesores y el de estudiantes por su pasado, por lo que podían hacer recomendaciones importantes sobre las rutas a seguir dentro de la institución. Además, éstos habían tenido como profesores a otros colegas ofertantes de asignaturas en el presente, razón por la cual pudieron intervenir en momentos clave para hablarles a los profesores titulares de aquellos estudiantes interesados. Si bien no resolvía el tema de la progresión, daba una serie de beneficios por el reconocimiento personalizado entre profesores y estudiantes.

Finalmente, cabe destacar el acceso al programa P.A.S.A.R. (Programa de Alumnos en Situación Académica de Riesgo), el cual es un mecanismo institucional de acompañamiento gestionado por la coordinación de la licenciatura de la UAM-A cuando los estudiantes se encuentran en sus últimas oportunidades de aprobación de la materia, en donde los estudiantes cuentan con un profesor bajo la figura de tutor. Por este medio, los estudiantes podrían obtener un acompañamiento más específico y personalizado, de cara a enfrentar la posibilidad de abandono escolar.

d) Cambios de institución: las segundas oportunidades escolares

Para algunos estudiantes, las materias reprobadas, el nivel de atraso producido por materias seriadas u otros problemas de compatibilidad con su institución de adscripción fueron razones suficientes para interrumpir sus estudios. En estos casos, las medidas compensatorias se tornaron imposibles, por lo que se plantearon seriamente la pertinencia de la ES en sus vidas. El mecanismo que operó entonces fue una alternativa: encontrar una nueva institución que permitiera un reinicio de sus planes universitarios.

En la muestra analizada existe un conjunto de estudiantes que optaron por desistir de empresas insalvables respecto de su proyecto universitario, las cuales no sólo compendian un atraso considerable, sino también sentimientos de frustración y tedio. Las malas experiencias de formación, la decepción con lo ofrecido por las instituciones o incluso la convicción de que no fue el mejor momento para continuar sus estudios universitarios, llevaron a los jóvenes a interrumpir sus trayectorias sin la certeza de retorno.

Pero la inquietud de profesionalizarse por medio de una carrera universitaria quedó sembrada, por lo que a pesar del tiempo posterior al abandono, buscaron mejores condiciones para retomar sus estudios. En este escenario aparecen un conjunto de instituciones que logran seducir a jóvenes después de que, según sus propios criterios, la renuncia a la primera universidad significara un fracaso personal, una pausa en sus aspiraciones y, principalmente, una pérdida de tiempo.

Las universidades privadas de absorción de demanda, específicamente en este caso la Universidad ICEL, fue una alternativa razonable para las segundas oportunidades: una institución con horarios diarios de 4 horas de clase que da flexibilidad para desempeñarse laboralmente, con costos asequibles a comparación de otras universidades privadas en la región, que tiene una reputación afamada por promocionarse en medios de comunicación tradicionales (televisión, radio y prensa) y, principalmente, que puede estudiarse en tres años (tiempo menor que en cualquier IES pública). Las características mencionadas, en su conjunto, ofrecen un aliciente directo que apunta a la recuperación del tiempo y de oportunidades educativas.

Adicionalmente, las trayectorias universitarias previas dotaron a los estudiantes de una serie de conocimientos prácticos sobre cómo organizar sus clases, conocimientos sobre contenidos temáticos (en los casos de estudiantes que habían ingresado previamente la Licenciatura en Derecho) y especialmente, la certeza de querer terminar una carrera universitaria después de un intento fallido. Por lo tanto, volvieron a enrolarse educativamente con cierta madurez que presta un camino parecido.

El mecanismo de las segundas oportunidades está construido por medio de una serie de medidas autogeneradas, ya que suelen ser los propios estudiantes quienes cubren su costo, toman las decisiones e, incluso, asumen apuestas arriesgadas con conocimiento de causa. Además, tienen consideraciones que no figuraron en los primeros ingresos a la universidad, pero que generan

comodidades adicionales: están cerca de su domicilio, no hacen mayores gastos debido a que no tienen que transportarse o emplear dinero en comidas y, principalmente, encuentran en sus estructuras, cierta facilidad de tránsito. Debido a lo anterior, dentro de sus opciones, las segundas oportunidades suelen figurar como opciones hechas a medida para estudiar la universidad y asumir otras responsabilidades económicas y familiares.

Sin embargo, los estudiantes que optan por segundas oportunidades no lo hacen en solitario. Su origen y desarrollo recae en la existencia de personas que conducen con cierta distancia estas decisiones. Si bien la bibliografía ha enfatizado la importancia de mentores y tutores para el acompañamiento escolar, que podrían catalogarse como formas de Capital Social directa (Erickson et al., 2009; Thiele et al., 2017; Spindel, 2019), los casos en este subgrupo muestran una forma alternativa: mentores informales, ejemplos a seguir y una representación vívida sobre la ocupación profesional.

En no pocas ocasiones, los estudiantes recibieron de familiares lejanos, profesores o conocidos recomendaciones sobre dónde continuar sus estudios, debido a la eficacia de sus propias historias. De la misma manera, les mostraron una visión pragmática sobre los estudios universitarios enfocada en el conseguimiento del título, la especialización en un área específica del Derecho y las formas de conseguir dinero por este medio, sin que necesariamente se volvieran personas significativas en su trayectoria y sin acompañar de manera sostenida sus decisiones. En el mejor de los escenarios, además de las recomendaciones, los estudiantes encontraron en estas figuras un ejemplo de cómo les gustaría ser, verse y representarse, por lo cual usaron estas imágenes para orientar sus decisiones:

Mi papá tiene un primo, la neta le va muy muy bien (...), cuando nos fuimos a Chicoloapan nos fuimos a vivir a su casa y yo era su chofer (...). Le pregunté cómo estaba el show porque quería estudiar eso, él me motivó más a hacerlo y me explicó cómo estaba el movimiento. *¿Y te ayudó de otra manera?* No, sólo orientándome y animándome para que me metiera a estudiar (...). Cuando entré, la UAM en vez de motivarme a estudiar me desmotivó (...). Le platicué a mi tío, me dijo «¿cómo vas? Ya llevas tres años, ya casi acabas», «no, que crees, la neta no voy ni a la mitad, tengo estos problemas (...)». Y él me dijo «Yo estuve en una escuela de paga, tengo ahorita en mi buffet a un chavo que estudió ocho años en la escuela donde estás. Si tú quieres avanzar los mismos años, continúa, pero para mí no importa la escuela. Yo salí de una escuela bien pectorra y ve lo que soy ahorita (...). Yo te puedo decir que una escuela no te va a dar el estatus, porque

el estatus te lo das tú». Entonces ahí fue cuando dije «bueno, mi plan era salirme y ya no estudiar, pero grande no estoy, todavía tengo chance» (I55 Miguel, ICEL).

Una vez logrado el ingreso en una nueva institución, los estudiantes suelen presentar pocas dificultades académicas, por lo que sus trayectorias escolares adquieren fluidez. Además existe un compromiso importante por la nueva oportunidad educativa, lo que se expresa en mayor responsabilidad con las actividades escolares. Esto puede observarse también en el sentido de derecho adquirido, en donde reclaman calidad en sus clases cuando los profesores no muestran responsabilidad por la enseñanza o promueven actividades lúdicas contrarias a procesos de aprendizaje práctico. Las segundas oportunidades son asumidas por personas con características socioeconómicas similares a los que fueron en los primeros ingresos a la universidad, pero con cambios en sus actitudes y prioridades de formación.

6.2.3 Hackeando el sistema (universitario): el caso ejemplar de la gestión de la trayectoria.

Contexto del caso

El caso de Gerardo (U76) representa ejemplarmente al tipo de obstáculos académicos para la progresión ya que, para revertir el atraso por reprobaciones, hace uso estrategias de la gestión de la trayectoria, específicamente el mecanismo de fisuras en los reglamentos y atajos de las seriaciones. Gerardo es originario de Tecámac, Estado de México, y al momento de la entrevista se encuentra cursando la última materia de la carrera, después de casi dos años de atraso producidos por diversos factores de salud y problemas de seriación de materias.

Los padres de Gerardo estudiaron también en la UAM Azcapotzalco, aunque ninguno de los dos logró titularse. Su padre, formado en Arquitectura, decidió no ejercer su carrera buscando oportunidades políticas que no resultaron, exponiendo a la familia a crisis económicas en diversos periodos de tiempo. Al momento de la entrevista se encuentra empleado en una oficina del gobierno local. Su madre dejó anticipadamente la carrera de Diseño Gráfico debido al embarazo del que Gerardo es producto.

La primera parte de la vida del estudiante estuvo marcado por una trama familiar particular: vivió sólo con su madre y la familia de ésta, aunque se reúne con el padre nuevamente mientras cursa la primaria, migrando de Azcapotzalco en Ciudad de México a Tonanitla, en el Estado de

México.¹⁶¹ La escasez de recursos económicos proviene de este periodo, de tal manera que la fuente original de la desventaja es de carácter intergeneracional, debido a las condiciones laborales de los padres y los problemas que tenían con su patrimonio.

Gerardo estudió en un Colegio de Bachilleres en Azcapotzalco, después de no lograr su ingreso en el bachillerato de la UNAM, lo que implicó que realizara viajes diarios de hasta dos horas y media, cinco horas acumuladas o más de tiempo sólo en su trayecto. Posteriormente, intenta ingresar a la Licenciatura en Medicina en la UNAM pero no logra su admisión; Derecho en la UAM-A fue una alternativa viable para sus aspiraciones.

Obstáculos para la trayectoria académica

Durante el bachillerato y al principio de la universidad se agravan algunos problemas en su familia, entre ellos el alcoholismo del padre, pérdidas en los ingresos y el deterioro en la calidad de vida de la familia. En un intento por mantenerse fuera del hogar, pasa gran parte del día en la escuela en donde incluso desarrolla actividades físicas, como entrenar natación. Sin embargo, la universidad aguardaba mayores retos, ya que en poco más de un año reprobó cuatro materias.

En el trimestre de ingreso una profesora erró la captura de la calificación en una de sus materias. Debido a ello, Gerardo negocia directamente con la profesora, quien ofrece presentar el examen de recuperación. El acuerdo fue que sin importar el desempeño en el examen, la profesora le pondría la calificación obtenida en el curso, lo cual finalmente no sucedió.¹⁶²

A pesar del atraso y las dificultades con la seriación, el estudiante continúa con sus estudios. Para entonces, su poco conocimiento del sistema universitario genera que valore superficialmente a los profesores que imparten clases, por lo que opta por cursar materias privilegiando los horarios,

¹⁶¹ Para entonces, el padre de Gerardo tiene condiciones económicas poco estables, no tiene capacidad de ahorro y tiene un trabajo de bajos ingresos; las condiciones laborales de la madre de Gerardo se dificultan, debido a que su trabajo en ventas de centros comerciales de Santa Fe implican hasta tres horas de camino. Además, el padre presiona para volverse proveedor de la familia, aun cuando gran parte del gasto corriente proviene de los ingresos de la madre. Las discusiones entre la pareja, aunado a las dificultades de movilidad, generan que ésta opte por dejar el empleo. Al poco tiempo la economía familiar viene a menos, tanto por la mudanza, como por la salida del mercado laboral de la madre. Por si fuera poco, la casa en donde se instalan es compartida con la familia paterna, en donde los gastos de los miembros no son totalmente independientes.

¹⁶² La confianza de Gerardo por el acuerdo verbal hace que tome con poca seriedad el examen, pero al momento de expresar la calificación, la profesora rompe el acuerdo, por lo que el estudiante reprueba el examen de recuperación y, con ello, la materia. El estudiante aduce dos razones para reprobalo: no haber estudiado por estar confiado en el acuerdo verbal y un conjunto de contenidos que se presentaron en el examen, pero que no fueron enseñados en clase. Sería entonces el primer atraso de Gerardo, inmediatamente al ingreso a la universidad.

sin saber que se enfrentaría a una materia impartida por un profesor que suele reprobar a la mayor parte de las generaciones.¹⁶³ Reprobó esta materia en su segundo trimestre, lo que se convirtió en el segundo atraso.

Por otro lado, parte importante de sus planes universitarios fue continuar con la rutina que se había creado desde la preparatoria. En el tercer semestre, debido al tiempo limitado entre trayectos, entrenamientos de natación y competencias realizadas, Gerardo reprobó una materia más, las cual se sumaba a un conjunto de atrasos. En un año de universidad (3 trimestres), había reprobado tres materias, las cuales tenían seriación. En paralelo, los problemas en el hogar no se detenían:

(...) mi vida siempre fue de muchos cambios y nada estable por cierto tiempo, mi infancia fue muy estable pero la pubertad y la adolescencia tuve que hacer muchos cambios: fui el hermano mayor, ayudar en casa, problemas de violencia en casa, problemas de violencia entre familias.

En el inicio del segundo año, reprueba nuevamente una materia debido a su desempeño, lo que representa su cuarto atraso. Incluso evita recurrir o recuperar las materias reprobados debido a que, en su intento con una de ellas, falla en tres de las cinco oportunidades de aprobación.

Todo este contexto genera en Gerardo problemas de ansiedad. Acude a los servicios de salud emocional en la UAM-A, pero le ofrecen sesiones limitadas con periodicidad de una vez al mes. Gracias al trabajo del padre tiene acceso a servicio médico público, pero la clínica se encuentra lejos de su domicilio, las citas no tenían regularidad y se suscitaba el inicio de la pandemia. Con todo lo sucedido, Gerardo dejó la natación; intentó tener una beca económica pero su irregularidad académica lo impidió; quiso trabajar pero el horario de clases (que iba de 7am a las 4pm, con varias horas muertas intermedias), lo impidió:

(...) la supuesta flexibilidad que te da la universidad... no, no encontré esa situación. Las flexibilidades son maquilladas para Derecho, el horario no es flexible en lo absoluto, llegar a las 7 e irte a las 4, y ese es el horario, se llevan [las materias] cada tercer día o son días seguidos.

¹⁶³ Entre las razones de reprobación se mencionan la dificultad de los exámenes, el nivel de exigencia sobredimensionado en los trabajos solicitados, así como criterios informales y discrecionales para aprobar las materias.

Es en este contexto en donde debe generar una serie de estrategias para afrontar sus reprobaciones y el atraso debido a la seriación de materias.

Estrategias de afrontamiento y operación de los mecanismos

La primera estrategia para afrontar el atraso fue buscar el apoyo de la coordinación académica, de la cual obtiene un beneficio: que el coordinador académico accede a hablar con profesores para saber los parámetros que el estudiante debería cumplir para aprobar las materias. Así, Gerardo pudo saber de los profesores más dispuestos a pasarlo y los criterios que serían utilizados con antelación para realizar recursamientos:

¿Y cómo las pasaste? Recursando, platicando con compañeros, haciendo exámenes de recuperación, hablando con profesores de: «oye, profe, tengo esta situación ¿cree que me pueda ayudar?» «No te puedo dar un trato diferenciado a tus compañeros...» «Está bien, pero apóyeme en esta situación del examen, si me lo puede explicar más fácil».

La segunda estrategia desplegada fue evitar recursar algunas materias y, en su lugar, hacer exámenes de recuperación al final del periodo, los cuales preparó de mejor manera gracias a compañeros que estaban en semestres avanzados. Por medio del grupo de Facebook de la carrera, Gerardo buscó el apoyo para obtener apuntes, obtener consejos sobre ciertos profesores y para conocer los tipos de exámenes aplicados. Este acervo de conocimiento práctico le permitió tomar decisiones estratégicas sobre qué materias aprobar por medio de exámenes y con qué profesores realizarlos.

La tercera estrategia fue obtener ayuda de otros compañeros irregulares, a los cuales conoció por medio de recursamientos. Gerardo obtuvo ayuda para conocer recomendaciones de profesores y métodos para aprobar sus materias, compartir materiales de estudio y apuntes, e incluso consejos más avanzados de sus propias experiencias y trayectorias escolares (toda vez que estos estudiantes irregulares estaban a punto de titularse). Además, desarrolló un hábito y un sistema para preguntar por exámenes y trabajos, con profesores que estudiaron en la misma UAM-A.

Una cuarta estrategia fue apoyarse para estudiar con otros alumnos mayores y foráneos, tanto quienes querían adelantar materias como aquellos irregulares:

(...) a primera vista piensas que los irregulares son irregulares por decisión propia, como si estuviéramos en la prepa, por ejemplo, «es que se van de fiesta, es que se van a tomar, es que prefieren estar con la novia...», pero ya que platicas con estas personas te das

cuenta de que padecen con ciertos profesores, padecen por el tiempo y no se informan [de los profesores y sus materias] (...). Platica con ellos y te das cuenta de que su situación no fue como tal una decisión propia, fueron profesores que los reprobaban, fueron profesores con quienes se pusieron a debatir y los reprobaron o simplemente las circunstancias no los apoyaron y tuvieron que recurrir.

A pesar de las dificultades asociadas a la pandemia, en su familia hay pequeños resquicios de mejora: el padre hace trabajo de forma remota por lo que puede permanecer en casa, Gerardo toma sus clases a distancia lo que le evita perder mínimo cinco horas diarias de traslado, existen menos gastos asociados a sus traslados, comidas y materiales, así como una mejora sustancial en sus notas debido a que el ritmo de trabajo es más laxo. Según sus propias palabras “para los foráneos, fue un respiro”. No obstante, tuvo que sacrificar algunas cuestiones, entre ellas las competencias de natación y el contacto con otros compañeros en la universidad, debido al desarrollo de clases virtuales.

Desenlace

La UAM tomó medidas a raíz de la pandemia para abatir el abandono escolar. Las materias reprobadas no se registraron en los historiales académicos, y en su lugar, se consideran materias no presentadas, lo cual permitió que Gerardo no acumulara más materias en su haber de atrasos. Además, durante la pandemia, el estudiante busca ayuda psiquiátrica que llega por medio de servicios de salud prestados por el trabajo del padre, por lo que comienza tratamiento médico para remediar la ansiedad. Pero, a pesar de la mejora en su salud y en su desempeño académico, la seriación llega a su punto cumbre: no puede meter más materias debido a que éstas bloquean las siguientes.

El trimestre en cuestión fue el momento clave para destrabar la trayectoria académica. Debido a las medidas institucionales y a sus estrategias de aprobación (por medio de recursamientos y exámenes de recuperación), logra estabilizar su trayectoria y remontar algunas de las materias reprobadas en las que tuvo atraso debido a la seriación, lo que continuó como estrategia hasta el final de la pandemia (durante alrededor de año y medio). Al finalizar este periodo, comienza la preocupación por titularse y el tiempo perdido:

¿piensas que vivir en donde vives o las características de tu familia han afectado tus oportunidades para estudiar? Para estudiar y trabajar, para ambas. La distancia no ayuda nada en absoluto, hacer casi dos horas me desgasta y pierdo tiempo para aprovechar en otra situación, como estudiar, hacer tareas, presentar proyectos, hacer mi servicio social... Entonces sí,

afecta mucho el tiempo. En mi caso, los problemas económicos y familiares también afectaron muchísimo emocionalmente, porque no llegas con la misma actitud para sobrellevar lo pesado que es una carrera.

Gerardo es un caso ejemplar de la gestión de la propia trayectoria educativa, por medio del mecanismo de uso de fisuras en el reglamento y atajos en las seriaciones de la UAM-A. En medida de que diversas situaciones familiares, de salud, en su desempeño académico y hasta errores administrativos lo condujeron a reprobaciones, tuvo que echar mano de una serie de estrategias paliativas para resarcir sus atrasos.

Pero las estrategias no aparecen de la nada, ya que están motivadas por dos oportunidades: por un lado, el acercamiento que tiene con diversos miembros de la comunidad académica, de quienes puede obtener recursos e información estratégica para aprobar sus materias en un examen y, a la vez, obtiene ventajas parciales del desarrollo de clases remotas durante el periodo de pandemia, principalmente por no tener que trasladarse a la escuela y por la omisión de las materias reprobadas en su historial académico.

6.2.4 Cierre analítico del tipo 2: alcances de los mecanismos de gestión de la trayectoria

De la misma manera que en el cierre del tipo 1, esta sección recupera los planteamientos y los hallazgos de los mecanismos de gestión de la trayectoria, para discutir sus alcances y limitaciones. La intención es realizar un balance crítico de los aportes de la investigación sobre la manera en que los estudiantes aminoran, resuelven o negocian sus atrasos académicos.

Los datos del segundo tipo presentado ponen en discusión una serie de planteamientos bibliográficos que resaltan los malos desempeños académicos como los motivos de los retrasos y abandonos escolares (Silva y Rodríguez, 2012; De Garay et al., 2017). Y, en su lugar, ofrece una alternativa explicativa que permite considerar distintos momentos en la trayectoria para prevenir o remediar los mismos, resaltando principalmente el uso de diversas formas del Capital Social. Debido a ello, una de las consecuencias del capítulo fue poner énfasis en los recursos que pudieron obtenerse por medio de redes de relaciones, tanto familiares como escolares.

Con referencia a los casos presentados por medio del mecanismo de circuitos informales, a primera vista puede considerarse que existe similitud con los casos de protección parental definidos por el mecanismo de adaptaciones continuas a entornos universitarios, presentados en la primera parte del capítulo. Su similitud radica en que en la mayoría pertenecen a la Ibero, los

padres movilizaron sus aspiraciones para encontrar oportunidades inadvertidas y tenían valores abstractos para elecciones arriesgadas en IES privadas de altos costos. Sin embargo, existen dos diferencias fundamentales que permiten generar discusiones con la bibliografía.

La primera de ellas es que los padres de los estudiantes aquí señalados carecen de formación universitaria, lo que acarrea un déficit en la comprensión de circuitos educativos, lo cual no impide que tengan altas aspiraciones educativas y que deseen el ingreso de sus hijos a instituciones costosas y prestigiosas.¹⁶⁴ Por lo tanto, sus elecciones se dan por medio del principio de oportunidad, más que por la comprensión del sistema de ES mexicano que les permite tomar decisiones estratégicas sobre la educación de los hijos (como fue el caso en el tipo 1).

La noción de circuitos escolares (de donde proviene el nombre de circuitos informales) procede de la discusión sobre elección institucional basada en términos de clase social (Ball et al., 1995, 1996). Los autores argumentan la existencia de lógicas diferenciales de comprensión y apropiación de las oportunidades educativas, así como la relación orgánica entre tipos de IES, lo cual a su vez es complementario con la literatura sobre habitus institucional (Reay et al., 2001; Thomas, 2002). Lo interesante es que los casos analizados representan casos atípicos en IES altamente selectivas por sus costos, por lo que permiten señalar que las lógicas de elección por medio de clases sociales no son suficientes para explicar las aspiraciones de estudiantes de bajos ingresos.

Este primer apunte es relevante debido a que la educación universitaria parental no es conclusiva de las aspiraciones educativas, poniendo en duda la relación directa y causal entre escolaridad de los padres e hijos, así como los criterios de elección de personas sin antecedentes universitarios familiares. Esta investigación ofrece un argumento alternativo: la movilización del Capital Social en los bachilleratos de procedencia, el cual se objetiva en forma de credenciales que sirven de aval institucional, así como información recolectada entre grupos de pares.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Frente a ello surgen dos interrogantes importantes ¿en qué radica su interés por que los hijos estudien en bachilleratos e IES privadas de altos costos? Y, a su vez ¿de qué manera obtienen información para la primera incursión a este tipo de instituciones?. Estas dudas no pueden tratarse con la información recolectada, por lo que forma parte de una agenda de investigación futura.

¹⁶⁵ A pesar de que es una alternativa explicativa plausible, no se resuelve con certeza la fuente de las aspiraciones parentales con ingresos deprimidos que apuntan a bachilleratos privados de altos costos. Existen algunos indicios al respecto en donde el deseo ferviente por mejorar las oportunidades educativas de los hijos radica en las historias familiares, signadas por la violencia de los contextos de origen y por migraciones de retorno. Al respecto se proponen dos hipótesis testeables en futuras investigaciones. La primera de ellas sostiene que el conocimiento de

Otra diferencia fundamental entre los casos del tipo 1 y del tipo 2 es que, debido a la ausencia de conocimiento sobre las implicaciones de estudios superiores, los padres no promueven de forma directa habilidades blandas que puedan ser utilizadas en el tránsito por la universidad. Antes bien, son las propias instituciones las que forman habilidades de preparación para ámbitos académicos en donde las estudiantes de bajos ingresos son una minoría. Esto conlleva dificultades de integración a la universidad, principalmente con compañeros, algo que también está presente en los casos de protección parental, pero que no tiene consecuencias para la trayectoria debido a estrategias y habilidades que minimizan su impacto.

Estas cuestiones abren la crítica señalada por Jack (2016), sobre el monopolio explicativo que la familia de origen tiene sobre las habilidades de integración escolar, subsumiendo una parte importante de los aprendizajes derivados de las estructuras educativas. Lo señalado es patente para los casos analizados, quienes obtuvieron información relevante sobre acceso a la universidad, conocimientos escolares especiales (como un segundo idioma) y habilidades de socialización, las cuales fueron centrales para el despliegue de sus trayectorias universitarias.

Sin embargo, una trayectoria fluida en el bachillerato no fue suficiente para evitar dificultades en el tránsito universitario: se presentaron una serie de obstáculos tanto en temas de desempeño, como en la esfera relacional. Este hecho muestra los límites de la transición orgánica entre instituciones similares en distintos niveles educativos, en donde la clase social de origen continúa siendo un factor de exposición a problemas de integración académica. La cuestión apunta a que existen diferencias sustanciales entre cursar estudios en bachilleratos de alto costo, a realizar estudios profesionales en IES con características similares.

Uno de los problemas se presentó en la percepción que los estudiantes tienen sobre su origen social y su familia. Los relatos muestran ejemplos de distintas formas de desajuste de clase, los cuales fueron anticipados en el estado del arte (De Gaulejac, 2019; Jack, 2019). Sin embargo, estos temas se analizaron en la literatura como un efecto subjetivo del cambio en la posición

estas oportunidades se suscita por la cercanía entre los padres con personas ya presentes en los bachilleratos de recepción. Debido a sus diferencias económicas, podrían suscitarse por medio de contextos laborales o en contextos migratorios. Una segunda hipótesis es que estos bachilleratos tienen canales para la difusión de sus becas, por lo que representaría una medida compensatoria similar a las que han sido señaladas para las IES con políticas específicas de inclusión que apuntan a programas de atracción para estudiantes de bajos ingresos. Las características de la presente investigación no alcanzan para resolver satisfactoriamente esta cuestión.

social, el cual trastoca la identidad personal y produce malestares psicológicos por los remanentes de la posición social de origen.

Sin embargo, los eventos de choque y desajuste tienen un fuerte componente relacional, ya que ejemplifican tensiones interactivas con el grupo mayoritario, sus expectativas y valores, los cuales entran en conflicto por medio de interacciones situadas y frente a eventos concretos.¹⁶⁶ En suma, lejos de ser exclusivamente desajustes psicológicos, provienen de tensiones en la interacción en el campus y las aulas de clase, como lo dejan ver nítidamente los siguientes fragmentos: “(...) no es que no quiera hacer amigos, simplemente no quiero que me rechacen. Y me costó, porque obviamente hay otro tipo de valores (...), me dio pánico” (SQP5 Silvia, Ibero).

(...) muchos dicen ¿dices o no que eres becado? Pero a ver, deja de lado el hecho de que no te van a incluir, eso es lo de menos, sino que si estás en un equipo se aprovechan de ti, porque saben que tú necesitas el promedio (SQP3 Perla, Ibero).

(...) con la beca tienes que rendir cuentas a más personas *¿a quién tuviste que rendirle cuentas?* A la universidad por el promedio, le tienes que rendir cuentas a cada maestro, creo que uno lo ve más así como becado, lo ve más personal (...), yo creo que rendirte cuentas a ti mismo ¿de verdad lo estás haciendo bien?. Implícitamente a tu familia, a quien da dinero por ti (SQP11 María, Ibero).

Por otro lado, un elemento sobresaliente a lo largo del segundo tipo fueron los diversos recursos y apoyos que se obtuvieron por medio de distintas redes de relaciones, los cuales han sido conceptualizados como formas de Capital Social. Su utilidad tiene varias implicaciones que es necesario discutir.

En primer lugar, la familia de origen fue una de las principales fuentes de recursos que extendió sus beneficios por membresía., incluso en escenarios en donde no provenían de experiencias universitarias previas en la esfera familiar, lo cual es en sí mismo un hallazgo. Pero existen activos específicos que pueden ser utilizados si provienen de antecedentes universitarios, los cuales son extensibles tanto de la familia como con los compañeros de clase. En ese caso, se transforman

¹⁶⁶ A pesar de los indicios respecto de formas de desajuste de clase, una agenda de investigación abierta bajo estas premisas recuperaría la diversidad de dificultades que la población de programas como el SQP acarrea, las cuales preliminarmente podrían dividirse en tres tipos: dificultades de progresión escolar (particularmente de abandono), relacionadas con interacciones con diversos actores escolares y, por extensión, problemas en torno a la identidad. En el mejor de los escenarios, sería necesario una muestra de estudiantes con heterogeneidad en los programas ofertados por la institución, así como una triangulación de información que permita recopilar relatos, grupos de discusión y observaciones *in situ*. Algo que rebasa los esfuerzos de la presente investigación.

en activos para la previsión de escenarios conflictivos y para la intervención remedial frente a los retrasos escolares, lo cual los vuelve complementarios.

Lo anterior lleva a considerar que los recursos existentes en las redes de apoyo pueden tener un rol diferencial si provienen de miembros con educación universitaria o sin ella. Este asunto introduce tensión en la interpretación de las desventajas de estudiantes de primera generación universitaria (Flanagan, 2017; Linne, 2018), debido a que suelen minimizarse la importancia de redes familiares más extensas y otros métodos de previsibilidad de riesgos, sin que impliquen temas estrictamente escolares, mejorando las probabilidades de progresión escolar.

En segundo lugar, el momento en que se suscite el uso del Capital Social será crucial. La lógica remedial demuestra la capacidad de anticipación que los estudiantes y sus familias tienen, con los cuales muestran comprensión de los escenarios sin que se reduzca exclusivamente al pago de la matrícula escolar. El argumento permite observar como la eficacia de la activación de la agencia no depende de su carácter sistemático y sostenido. Antes bien, la agencia acotada puede activarse como factor protector en momentos estratégicos: antes de ingresar a la universidad, frente a problemas específicos o como recurso frente a una crisis.

Una tercera cuestión es que se ha discutido una serie de requisitos para la existencia del Capital Social, entre las cuales se encuentran la existencia de relaciones duraderas, conocimiento mutuo entre los actores participantes, correspondencia y que exista confianza mutua, por mencionar algunos (Bourdieu, 2001). Una parte de las personas en la muestra confirma lo señalado. Sin embargo, en los casos analizados que corresponden al uso de fisuras en los reglamentos, el Capital Social se obtiene de compañeros de carrera. En esos casos, hay un juego de roles que facilita el acceso, lo cual permite flexibilizar las condiciones y, con ello, tensionar la interpretación clásica sobre tal forma de solidaridad.

Al ser estudiantes, el reconocimiento por la situación puede ser razón suficiente para que otros jóvenes en su condición movilicen recursos valiosos, como lo fueron recomendaciones y materiales para la preparación de exámenes. Además, estas interacciones surgieron en grupos mediados por entornos digitales durante la coyuntura crítica de la pandemia (específicamente

redes sociales como Facebook), lo que generó apoyos entre personas que no se conocen y que, a lo sumo, comparten institución y dificultades.¹⁶⁷

Hay una tensión adicional con los planteamientos teóricos sobre el Capital Social y es que, según Lin (2001), la extensión de la red y la ubicación en la estructura impone restricciones al acceso de recursos de dos maneras: por la poca interacción con estratos superiores y por los límites impuestos por medio de la estructura jerárquica sobre la obtención de recursos. Este supuesto se cumple en los casos analizados, ya que no existen lazos o relaciones entre los estudiantes con personas en la parte alta de la escala social, incluso al considerar a los funcionarios institucionales (mentores, orientadores, profesores), más que aquellos que ocupan puestos formales, como el coordinador de carrera. Las redes disponibles fueron principalmente aquellas que ocupan posiciones adyacentes en la escala de la estratificación social: compañeros de carrera.

En la teoría sobre Capital Social, la homofilia representa una debilidad en términos de variedad de recursos para cumplir ciertos fines, al considerar redundantes a los recursos provenientes de relaciones horizontales (Lin, 2001). Pero este no fue la situación de los casos bajo estudio, ya que el hecho de que los principales apoyos para la aprobación de las asignaturas fueran estudiantes irregulares muestran una variedad de recursos potenciales importantes para los fines planteados. En este contexto en particular, la homofilia fue un activo relevante, como posiblemente no sea en la consecución de otros fines.

Ahora bien, el mecanismo de cambios de institución dialoga de forma directa con un vacío en la bibliografía: la construcción de alternativas frente a improntas severas en los proyectos escolares. Resalta por ejemplo, la importancia de reconfigurar las opciones manteniendo una matriz de intereses; los recursos a los cuales tienen acceso para tomar una decisión de esta naturaleza; y la

¹⁶⁷ A pesar de no cumplir con los prerrequisitos para la existencia y promoción de formas de Capital Social, los estudiantes obtuvieron recursos de una red de pertenencia institucional y pudieron movilizarlos para sus fines. Podrían desarrollarse tres hipótesis alternativas. La primera sostiene que, debido a que apuntes, exámenes y recomendaciones tienen valor exclusivamente en el ámbito circunscrito de la aprobación de materias específicas, puede que los poseedores desestimen su valor para ser resguardados, lo cual explicaría una ausencia o laxitud de filtros para su distribución. Una segunda hipótesis podía sostener que, al ser una institución pública y de bajos costos, existe la posibilidad de que las personas que movilizan estos recursos hagan parte del acervo común sus conocimientos. Si ese fuese el caso, se esperaría una cohesión interna especial en la carrera estudiada, con respecto de la transmisión de recursos para la aprobación. Una tercera hipótesis es que la coyuntura crítica distendió las barreras de la exclusividad de ciertos bienes y activó formas de solidaridad no previstas. Si ese fuera el caso, la pandemia habría favorecido acercamientos no rutinizados entre distintas generaciones de estudiantes, un reconocimiento anónimo de las dificultades de permanencia y, posiblemente, canales informales novedosos de apoyo escolar. Si bien la investigación no tiene información suficiente para probar estas hipótesis, existe la posibilidad de ahondar sobre las motivaciones para compartir recursos en futuras investigaciones.

flexibilidad que permite oscilaciones entre interpretaciones juiciosas y sostenimiento de la aspiración.

El mecanismo permite observar la dirección de los cambios, por lo cual refleja una forma de agencia compensatoria en donde la fase proyectiva (aquella en donde se realizan interpretaciones sobre las oportunidades) se reconfigura para adaptarse a las condiciones del estudiante. Para estos jóvenes también fue importante una forma de Capital Social, en donde la decisión se ve influida por referentes familiares y conocidos, sin que éstos apoyen con más profundidad el cambio de institución. En ese sentido, el ejemplo y los consejos que introducen conocimiento superficial sobre opciones accesibles, se vuelven importantes para una decisión que, en estos casos, se toma en solitario.

La cuestión tensiona uno de los planteamientos del Capital Social en el ámbito educativo: la prominencia de figuras institucionales para dar acompañamiento al proceso de formación, habilidades escolares y toma de decisiones (Erickson et al., 2009; Thiele et al., 2017; Spindel, 2019). Durante las primeras experiencias universitarias y antes de la primera interrupción de sus estudios, los jóvenes mencionaron la ausencia de figuras como las mencionadas, lo cual habla de dificultades para la promoción institucional de ejercicios de acompañamiento y de la ausencia de factores de protección escolar que atajen las cuestiones sobre el abandono escolar. Y, como fue sugerido, llama la atención una forma de acompañamiento alternativo, la de la mentoría informal, en donde los acompañantes se vuelven ejemplos a seguir, más que consejeros.

Finalmente, algo interesante es que este tipo de mecanismos no resuelven en su totalidad el tránsito universitario. Esta cuestión permite observar cómo los casos que tienen un tipo determinado de problemas sobre progresión escolar que son resueltos por alguno de los mecanismos expuestos, presenta posteriormente problemas de otra naturaleza, debido a la acumulación progresiva de sus desventajas de origen.

Esta cuestión sugiere la importancia del momento de la trayectoria para el suceso de diferentes dificultades, de diverso calado y, por tanto, de lógicas confluyentes que se objetivan en decisiones. Es por ello que la activación agencial que este tipo sugiere, más que una versión acabada de planificación y operación de voluntad, debe leerse como la capacidad de activación parcial, en momentos determinados y frente a condiciones específicas, con una gradualidad sistemática.

Lo anterior lleva a reconocer que en el presente tipo no existen estudiantes que encumbran formas permanentes y duraderas de fuerza agencial (como si de fuerza de voluntad se tratase); ni desprotección entera de la misma. Y es esta oscilación y ambivalencia la que debe ser leídas como parte de las trayectorias. Los casos aquí analizados lograron su permanencia escolar por intervenir eficazmente cuando, en algún momento de su carrera, reprobaron materias o interrumpieron sus estudios, los cuales fueron los principales problemas que presentaron en su trayectoria.

6.3. Conclusiones del capítulo

El presente capítulo tuvo como objetivo dar cuenta de intervenciones directas sobre la persistencia académica por medio de la presentación de dos tipos de trayectorias provenientes del binomio teórico de obstáculos y estrategias de afrontamiento. Se catalogaron directas debido a que los obstáculos y sus remediaciones apuntan a cuestiones que se reflejan en el progreso escolar. Se localizaron, por ejemplo, tres tipos de obstáculos: desconocimiento los circuitos de ES, los riesgos para el sostenimiento económico a lo largo del tiempo y problemas con la progresión, como reprobaciones y retrasos.

Hay tres hallazgos principales que sirven de base para el desarrollo posterior. El primero de ellos es la importancia de las redes familiares para el despliegue de las estrategias de afrontamiento directo. La condición laboral y la escolaridad de padres y hermanos fueron los principales factores de donde provienen las protecciones a la trayectoria universitaria de los jóvenes, aunque se realizaron desde distintos mecanismos.

Un segundo hallazgo es la importancia de las formas de Capital Social, para las cuales se identificaron distintos tipos: conocimientos estratégicos sobre circuitos escolares, recursos preventivos en términos económicos, laborales o en forma de bienes, materiales de estudio e información estratégica para la ubicación de las fisuras en los reglamentos y atajos en la seriación, así como consejos y ejemplos a seguir para construir segundas oportunidades escolares.

Un tercer hallazgo de relevancia radica en cómo las IES construyeron regímenes diferenciales para el despliegue de las trayectorias en estos primeros dos tipos. Debido a las características de las mismas, así como de sus marcos reglamentarios, pudieron encontrarse escenarios que favorecían determinado tipo de estrategias de afrontamiento, perfiles específicos de estudiantes desfavorecidos y, por tanto, una fuerza habilitadora particular.

Estas cuestiones se analizan adelante, por lo cual las conclusiones se dividen en tres secciones. En primer lugar, se plantea un ejercicio comparativo entre los dos casos ejemplares, evaluando sus diferencias, sus similitudes y los hallazgos que permiten a la luz de su potencial heurístico. Posteriormente, se realiza una serie de balances sobre la importancia de las estructuras universitarias que restringen y habilitan las trayectorias, según sea el caso. Con ello, se busca establecer un vínculo entre las características institucionales y el desarrollo de las estrategias de

afrontamiento. Finalmente, la sección de cierre desarrolla una serie de conclusiones en torno a las categorías de análisis, las cuales abonan a responder de las preguntas de investigación.

I. Ejercicio comparativo de los casos ejemplares¹⁶⁸

Los casos ejemplares presentados representan extremos en formas directas de estrategias para la persistencia, lo que permite realizar comparaciones válidas y equiparables. Johana (SQP4), estudiante de la Ibero que pertenece al capítulo de trayectorias diligentes y continuas por protección parental, representa el mecanismo de adaptación continua a entornos universitarios. Gerardo (U76) por su parte, representa a las trayectorias académicamente conflictivas que resuelve por medio de la gestión de la trayectoria, haciendo uso del mecanismo de fisuras en los reglamentos y atajos en las seriaciones. Ambos casos tienen similitudes en el origen social y una parte de las condiciones de la niñez, pero existen cinco diferencias sustantivas que crean escenarios disímiles.

El punto de partida es una similitud que se vuelve un llamado de atención: los dramas familiares y la ambivalencia del apoyo familiar no son exclusivos de las personas con escasos recursos económicos. No obstante, la forma en que los problemas familiares afectan su condición de vida frente a la escasez de recursos económicos sí caracteriza a la población estudiada.¹⁶⁹ Ambos casos comparten dificultades económicas tempranamente en sus vidas y también aligeran las implicaciones por medio de la cohabitación con la familia extendida (abuelos, y hermanos de los padres), lo cual ha sido documentado como una de las estrategias familiares clásicas de protección frente a crisis económicas (González, 2001).

A pesar de ello, hay una diferencia crucial que produce obstáculos diferenciales: el tiempo por el cual se prolonga la crisis económica y la inestabilidad laboral parental, lo cual se relaciona directamente con el mercado de trabajo y el empleo al que tienen acceso. Los efectos para la vida de los entrevistados es distinta a pesar de que comparten la misma etapa vital. Mientras que la familia de Johana puede dedicar sus esfuerzos en mejorar sus condiciones de vida con los ingresos y el empleo con protección laboral del padre (aun cuando persisten los ingresos bajos),

¹⁶⁸ La comparación se realiza desde características generales, por lo cual cuando es necesario contextualizar por medio de descripciones de los casos, se realizan a pie de página.

¹⁶⁹ Johana lidia con el alcoholismo del padre y su inestabilidad laboral, lo que genera temporadas de precariedad en el hogar; mientras que Gerardo tiene que tratar con la separación de los padres y las dificultades económicas que implica. Ambos casos encuentran relativa estabilidad por medio de la cohabitación con las familias extendidas.

en el caso de Gerardo se da la reunificación familiar que agrava sus condiciones económicas.¹⁷⁰ Este es el punto en donde sus trayectorias divergen drásticamente.

Hay una segunda característica compartida: ambos casos presentan problemas en la trayectoria académica preuniversitaria. Al momento de intentar su admisión a la ES, reciben rechazos de la universidad deseada (de manera coincidente, para ambos la UNAM). Este escenario encumbra dos diferencias fundamentales posteriores. Johana construyó un proyecto en donde se movilizan deseos abstractos sobre su autonomía e independencia de la familia de origen, por lo que migrar para estudiar la universidad es un eslabón. Debido a ello, tuvo una baraja de alternativas entre IES públicas y las opciones de beca en IES privadas en distintas entidades (efecto de su conocimiento por grupos de pares). Por el contrario, Gerardo sólo tuvo una alternativa igualmente de bajo costo, por lo que la educación universitaria se vuelve un proyecto en sí mismo, con la intención de formarse para el mercado laboral. En ambos casos hay un sentido de eficacia amplio, ya que ambos ingresan a la universidad de su elección inmediatamente después del primer rechazo.

El papel de la familia para sostener el proyecto educativo es otra diferencia, aunque en ambos casos solventan de forma relevante su costo. Johana recibe apoyo familiar para cubrir la matrícula, manutención y renta, algo que sorprende pese a la escasez de recursos económicos.¹⁷¹ Para Gerardo, el sostén económico es principalmente para la manutención, el cual es continuo a lo largo de la trayectoria universitaria.

A partir de entonces, el entorno universitario crea distancias aún más grandes en la forma en que transitan la universidad, en donde resaltan factores habilitadores de la estructura universitaria para Johana y se acrecienta la faceta restrictiva de la estructura universitaria para Gerardo. Un ejemplo de ello es la forma en que afectan la progresión: mientras que la Ibero obliga a Johana a mantener el promedio para recibir la beca, la UAM-A genera complicaciones para el registro de calificaciones y por sus seriaciones para Gerardo. Además, para el primer caso, se fomenta el

¹⁷⁰ La historia de Johana alcanza estabilidad cuando el padre ingresó a laborar a una empresa estatal; algo que sucede para Gerardo hasta la universidad, cuando el padre ingresa a un trabajo subordinado en un organismo local. Mientras tanto, las condiciones familiares de Gerardo continúan deteriorándose: la madre deja de trabajar, lo que significa un ingreso familiar menos, migran al Estado de México en donde viven en condiciones de hacinamiento por compartir hogar con familia extendida y, además, los padres tienen problemas maritales por los roles desempeñados.

¹⁷¹ Existen varios factores que lo posibilitan: los ingresos de la madre por ventas, el atraso de un año para ingresar a la universidad que permite planes de ahorro familiar, la beca Ibero con la que paga una parte de matriculación, así como la participación económica de los abuelos en su cambio de residencia.

ingreso al mercado laboral por medio de la bolsa de trabajo, mientras para el segundo se imposibilita esta opción por dos razones, debido a que sus horarios de clases cubren periodos de tiempo distendidos, así como la lejanía entre el hogar y la universidad.

Estas cuestiones llevan a dos facetas distintas de la agencia acotada, que responden a necesidades distintas. Johana usa como plataforma las formas de protección parental, las cuales sirven para el uso creativo de las estructuras universitarias, de donde obtiene beneficios adicionales: integración académica, movilidad internacional y mayor independencia económica. Por su parte, la agencia de Gerardo se activa principalmente para la gestión de sus problemáticas de progresión, haciendo uso creativo de sus recursos para sobreponerse al atraso. Mientras que en el primer caso la agencia acotada usa a la universidad como plataforma de un proyecto personal, el segundo caso despliega estrategias de sobrevivencia escolar.

En resumen, los casos se asemejan en las privaciones económicas y las consecuencias que acarrearán, mostrando que las fuentes estructurales de las desventajas (ingresos y empleos parentales) son el inicio de una cadena particular de infortunios. Pero sus diferencias comenzaron cuando se considera el carácter y el tiempo de prolongación de estas dificultades. Finalmente, las diferencias se acrecentaron con respecto de las facetas de agencia que representan: una que promoviera un proyecto personal de autonomía y otra que busca responder a las adversidades específicas de la trayectoria.

Las diferencias de los casos particulares abonan a la explicación de trayectorias diferenciales, tanto en términos de las afectaciones que enfrentan, como en los usos creativos que dan a los recursos disponibles para el objeto que se proponen. Si bien ofrecen indicios importantes, es necesario notar el condicionamiento que ofrecen las estructuras universitarias, antes de presentar conclusiones sobre procesos de acumulación de desventajas y estrategias de afrontamiento.

II. Sobre la relación entre estructuras de las IES y estrategias de afrontamiento

Los mecanismos pertenecientes a las formas de protección parental no diferenciaron patrones de acuerdo con las IES de referencia. En todo caso, la protección económica de los padres, aunque fuera parcial, fue importante para explicar la progresión académica en la totalidad de la submuestra. Pero no sucedió lo mismo con los casos de trayectorias académicamente conflictivas.

El análisis de casos de obstáculos relacionados con la progresión escolar permiten ver con nitidez cómo las estrategias de gestión de la trayectoria están condicionadas fundamentalmente por las estructuras de las instituciones de referencia. Los marcos normativos y las características de las IES son a tal grado importantes que los subgrupos están divididos por éstas, lo que permite inferir las constricciones que las estructuras imponen a la trayectoria, pero también las oportunidades que ofrecen para los estudiantes desfavorecidos. Cada IES reflejó arreglos que permitieron mecanismos de afrontamiento distintos.

Los estudiantes de la Ibero que ejemplifican el mecanismo de circuitos informales muestran que sus características institucionales son relevantes para el perfil de estudiantes que recibe. Es decir que los estudiantes desfavorecidos de la Ibero tienen rasgos particulares y diferenciales a estudiantes de otras IES. Este mecanismo demostró que estudiar en bachilleratos privados de altos costos se vuelve un antecedente relevante para:

- a) La obtención de información entre bachilleratos e IES de composición social similar;
- b) El proceso de asimilación de pautas culturales de clase distintas a los referentes familiares, lo cual permite adaptaciones a entornos de clase social distintos a los de origen;
- c) El fomento de decisiones educativas arriesgadas, tanto por el efecto de vecindad con compañeros de clase, como por las ventajas adquiridas del ingreso a este tipo de bachillerato.

Los estudiantes de la UAM-A que ejemplifican los mecanismos de extensión de beneficios familiares y las fisuras de reglamentos, demuestran que aunque son instancias analíticamente distintas, responden a las características de la institución. De esta manera:

- a) Los bajos costos de la institución permiten reorientar la atención y los esfuerzos del pago de la matrícula a la manutención de la vida universitaria, lo que mejora la posición de la familia para extender formas de protección complementarias;
- b) El reglamento de progresión de la UAM-A no sólo reconoce la integración de perfiles estudiantiles que tienen necesidades especiales; ofrece también condiciones óptimas para la gestión de su trayectoria. Lo hace patente por medio del periodo máximo para la obtención del grado (10 años) y los diversos métodos para aprobar los cursos. En su conjunto, muestran una estructura flexible para que los estudiantes decidan sobre el carácter y linealidad de su trayectoria.
- c) Si las reglas de la UAM-A pusieron límites sobre el comportamiento de los estudiantes para la aprobación de la materia, fue responsabilidad de éstos la forma en que utilizaron las reglas:

el uso creativo del reglamento es el resultado de estrategias estudiantiles para reconocer las zonas grises del mismo; reconocer sentido del derecho sobre su desempeño; y, principalmente, para reconocer que eran capaces de construir una trayectoria *sui generis* en relación con las dificultades que los empujaron a la reprobación.

Los casos de estudiantes de la Universidad ICEL que ejemplifican el mecanismo de cambios de institución muestran cómo el diseño de las universidades favorece directamente este tipo de trayectorias. Por lo tanto, a partir de reconocer un nicho en el mercado, la IES construyó condiciones de atracción para perfiles con necesidades específicas, entre las cuales se encuentran:

a) La flexibilidad en horarios, en momentos de ingreso y antecedentes escolares. Reducir al mínimo los requisitos de admisión y ofrecer condiciones de tránsito favorables, aligeró las presiones que llevaron a los estudiantes a abandonar sus estudios en otras IES.

b) La ubicación de los planteles. En contextos en donde la oferta educativa es reducida o las opciones existentes acarrear complicaciones particulares para la movilidad y la competencia para ejercer el derecho a la educación, los beneficios por la cercanía al lugar de origen fueron un criterio central para su elección.

c) La duración del programa, debido a que la licenciatura contempla 3 años para la graduación. A comparación de las otras IES analizadas y de una parte importante de las IES públicas, la ICEL reduce la cantidad de tiempo para la graduación, por lo cual se vuelve un aliciente para personas que emplearon tiempo y recursos en carreras que no lograron concluir.

d) La combinación de aspiraciones educativas en complemento con otras esferas vitales. La flexibilidad en horarios permitió que los estudiantes tuvieran mayor tiempo disponible para emplearse; enfocar sus evaluaciones en exámenes, permitió que los estudiantes pudieran solventar sus calificaciones en momentos específicos del cuatrimestre (aun cuando reportaron dispersión y poco compromiso a lo largo del cuatrimestre); las becas de colegiatura, aunque con tiempos de pago estrictos, permitieron disminuir el costo financiero del ingreso a la universidad (algo principalmente importante en el primer año escolar). En su conjunto, ofrecen condiciones propicias para trayectorias continuas.

En resumen, existe una relación entre los marcos normativos y las características institucionales con el tipo de trayectorias observadas. En particular, las universidades ofrecen escenarios propicios para el despliegue de formas de agencia, aun cuando se dirija a fines distintos. Esta

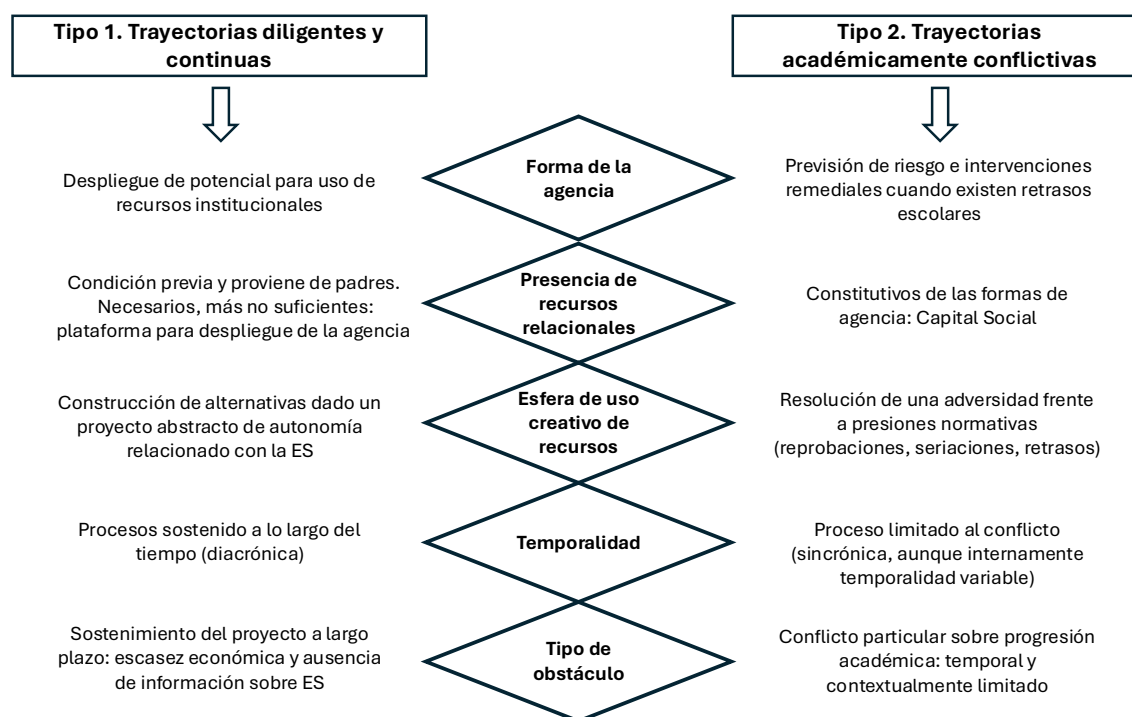
cuestión permite señalar de manera conclusiva que existen márgenes diferenciales para el arribo de estudiantes desfavorecidos, pero también en el conjunto de oportunidades para habilitar respuestas creativas frente a problemáticas concretas que aqueja a este perfil estudiantil.

III. Conclusiones en torno a las categorías de análisis: acumulación de desventajas y agencia acotada

La sección de cierre de las conclusiones tiene como fin utilizar lo planteado para marcar diferencias y similitudes entre los tipos 1 y 2, con respecto de las categorías de acumulación de desventajas y agencia acotada. La intención es que el amplio panorama descriptivo permita derivar algunas implicaciones teóricas susceptibles de ser utilizadas para responder las preguntas que la investigación se ha planteado.

Los casos presentes en este primer capítulo tienen características compartidas respecto del proceso de acumulación de desventajas. Su principal rasgo es que la fuente principal de sus desventajas es de carácter estructural, debido a que la ausencia relativa de ingresos proviene del desempleo o de la precariedad del empleo parental. Las crisis económicas familiares están presentes en los casos desde temprana edad, por lo que marca una parte importante de su infancia y adolescencia.

Figura 6. Diferencias en la forma de agencia acotada empleada entre tipos 1 y 2



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, dadas ciertas condiciones en los padres, se emplean estrategias para la provisión de recursos económicos que permiten la búsqueda de la ES, las cuales son complementarias con la bibliografía que da cuenta de estrategias de sobrevivencia familiar con fuertes lazos filiales: diversificar ingresos, gastos compartidos, planes de ahorro, etcétera (González, 2001). Los principales obstáculos del tipo 1 es el desconocimientos sobre circuitos universitarios y el sostenimiento económico de los planes educativos, este último el principal criterio de elección de IES y el principal riesgo de abandono escolar en la bibliografía (Ball et al., 2010; De Garay et al., 2017). Para el tipo 2, además de los mencionados, se agregan las cuestiones sobre progresión.

Con estas consideraciones en mente sobre los obstáculos, se analizaron las estrategias empleadas por los estudiantes y sus familias que explican el ingreso y la permanencia escolar hasta las últimas etapas de formación universitaria. A través del análisis de trayectorias sociales, se observaron dos instancias de la agencia acotada que tienen lógicas de funcionamiento distintas, las cuales a su vez dieron lugar a estrategias diferenciales.

Lo primero a destacar es que las formas de agencia tienen objetivos distintos. Para el caso 1, la forma de activación agencial tuvo el propósito de hacer sostenible el aprovechamiento de los recursos institucionales, una vez que la protección parental aseguró el sostenimiento del proyecto educativo. Por su parte, para el caso 2, el propósito de la agencia acotada fue prevenir y resolver escenarios de riesgos en la progresión académica, en forma de atrasos o riesgos de abandono. De fondo, lo que está de por medio es dilucidar móviles distintos: para los primeros el desarrollo de un potencial, mientras que para los segundos la respuesta a una adversidad específica.

Los recursos relacionales fueron fundamentales para la activación de la agencia, pero varió el momento de su aparición y el rol ocupado en el proceso. Por ejemplo, en los casos del tipo 1, los recursos de protección parental se suscitaron de manera previa al despliegue de la agencia, allanando el camino para su activación. De ahí la referencia al uso como plataforma del apoyo económico y de los conocimientos sobre circuitos escolares para la agencia.

Por su parte para el tipo 2, los recursos obtenidos son constitutivos de la agencia misma, por lo cual es por medio de éstos que se realiza la fase operativa de la activación agencial. Las formas de Capital Social, ya fuera por medio de información estratégica de oportunidades institucionales, protecciones familiares, recursos para aprobación de exámenes o ejemplos a seguir, son el punto inicial de la toma de posición para afrontar un obstáculo de manera preventiva o remedial.

En ambos tipos, la agencia se caracteriza por una lectura estratégica de sus oportunidades, así como el empleo creativo de sus recursos disponibles. Por lo tanto, existe correspondencia con la bibliografía que sostiene que la agencia acotada implica resiliencia, motivación y, principalmente, formas de orientar sus decisiones dado un proyecto determinado (Mora y Oliveira, 2022). Sin embargo, la esfera en donde se usa esta creatividad fue distinta. Para los casos del tipo 1 se dio principalmente en la construcción de opciones y estrategias autónomas que alimentaran un proyecto abstracto de autonomía personal, en donde la educación universitaria fue un eslabón. Por su parte, para los casos del tipo 2, la creatividad está presente en el uso de los recursos para resolver problemáticas específicas de progresión escolar, por medio de una lectura estratégica de las normas institucionales.

Los conflictos que buscan afrontar los estudiantes tienen características diferenciales. Los mecanismos del tipo 1 (ajustes de expectativas y adaptación continua a entornos universitarios) se caracterizan por tener formas inventivas sostenidas a lo largo del tiempo, las cuales sirven como piezas de un rompecabezas que se dirige al proyecto de aprovechamiento escolar. Por ello, son formas de la agencia de carácter diacrónico: son eslabones que se tejen a lo largo de la trayectoria.

Por su parte, para la agencia en el tipo 2 es de carácter sincrónico, debido a que se presenta en un momento determinado del tiempo y frente a un hecho determinado. De esta manera, esta forma de agencia está situada temporalmente y se vale de la activación en un momento estratégico, más que su desarrollo sostenido como el ejemplificado anteriormente.

En suma, las versiones de agencia acotada presentadas en el capítulo representan dos instancias distintas, que podrían ser complementarias debido a que cubren objetivos particulares. La importancia de su diferenciación radica en que contienen lógicas de operación diferenciales, requisitos previos para su existencia y operan en momentos particulares de la trayectoria. Por lo tanto, no son formas equivalentes, lo que permite considerarlas estrategias autónomas de afrontamiento directo de desventajas sociales.¹⁷²

¹⁷² El potencial de estas formas de agencia acotada no se reduce al referente empírico de esta investigación, aunque puede ser utilizada en otras formas de inclusión fragmentada. La primera forma de agencia podría ser extrapolada a escenarios en donde el móvil sea el despliegue de un proyecto abstracto que utilice pequeños avances para su objetivación. Ejemplos de ello son proyectos de emancipación o proyectos profesionales. La segunda forma de agencia podría ser empleada en la gestión y resolución de problemas concretos, en donde una lógica remedial y pragmática toma mayor relevancia.

Capítulo 7. El trasfondo de la trayectoria académica: obstáculos persistentes, dominios diversos y estrategias de afrontamiento indirectas

Hasta ahora se ha tratado un conjunto de casos para los cuales la familia de origen y otras personas significantes fueron importantes, pues a través de ellos obtuvieron recursos para hacer frente a una serie de improntas en la vida universitaria. A lo largo del capítulo anterior se mostró también cómo los recursos de protección encuentran límites tácitos, por lo que no pueden sino allanar parcialmente el camino de la escolaridad. Principalmente, se remarcó que las trayectorias académicas de los casos presentados están influidas por obstáculos eventuales, por lo que tienen influencia en diferentes momentos del tránsito por la educación.

El presente capítulo da cuenta de dos tipos de casos constituidos por el binomio teórico de obstáculos y estrategias de afrontamiento, en donde aquello que aparece como situaciones eventuales se convierten en condiciones permanentes. Estos casos se caracterizan principalmente por la existencia de hechos imprevisibles que trastocan las oportunidades de progresión académica, pero además transforman la estructura de vida de los jóvenes implicados y se expresan en puntos de quiebre. Por lo tanto, requieren de intervenciones para restablecer el equilibrio en sus trayectorias vitales, que indirectamente atañen a la progresión académica.

El apartado 7.1 presenta a aquellos estudiantes que experimentaron la universidad en el mismo momento que acontecen eventos que marcan el tránsito a la vida adulta, como lo son el emparejamiento, el nacimiento de hijos, salida del hogar parental y la centralidad que adquiere el mundo laboral. Estos eventos son multifacéticos en sus consecuencias, ya que representan cambios en la familia de origen, tienen influencia en las actividades cotidianas necesarias para acudir a clases e impactan el desarrollo de expectativas sobre la educación universitaria.

Tales casos admiten analizar la manera en que se suscitan equilibrios parciales en las diferentes áreas de sus vidas, en las cuales toman relevancia las personas del núcleo familiar debido a la influencia que tienen en el margen de maniobrabilidad de sus trayectorias. A diferencia de las funciones positivas que las familias asumieron en el primer capítulo, en el presente se resalta su potencial conflictivo. Los estudiantes utilizaron estrategias de negociación de desventajas sociales con la intención de mediar tales conflictos y lograr la permanencia escolar, pese a las dificultades para compaginar la esfera familiar y el proyecto escolar.

El subapartado 7.2 presenta los casos pertenecientes al último tipo: estudiantes que experimentan eventos disruptivos, los cuales dificultan de forma extrema su permanencia escolar. Este tipo de estudiantes transitan la universidad trayendo auestas percances en el bienestar familiar, los cuales generan crisis en los entornos domésticos: la muerte de alguno de los padres, problemas legales en los que los jóvenes se ven inmiscuidos, rompimientos abruptos con el núcleo familiar, así como casos en donde se conjuntan dificultades de diversa índole.

Por lo tanto, para estos jóvenes las experiencias académicas están subordinadas a trayectorias de vida más amplias, las cuales fueron marcadas por eventos que experimentan con cierta gravedad. Si bien los estudiantes tienen probabilidades exacerbadas de acumulación de desventajas desde antes del evento disruptivo, los obstáculos analizados refuerzan las dificultades para la progresión escolar, hecho que los vuelve casos de supervivencia académica.

Frente a tales sucesos los estudiantes echaron mano de estrategias de reorientación de la trayectoria vital, los cuales hacen alusión a la forma en que pueden afrontar escenarios críticos y, a la vez, retomar el control de sus vidas. Asimismo, enfrentan formas simultánea de desventajas que ejercen presión hacia la interrupción escolar, por lo que requieren del uso de estrategias de afrontamiento variadas, incluyendo aquellas que anteriormente han sido expuestas.¹⁷³

El capítulo tiene como fin analizar obstáculos de carácter indirecto en la trayectoria educativa, por lo cual presenta los escenarios en donde los jóvenes experimentan obstáculos que increpan la posibilidad de realizar estudios universitarios y para los cuales tienen márgenes muy acotados de intervención. Los casos analizados representan una oportunidad de diálogo teórico con diversas versiones de la agencia acotada y permiten dar contenido a los señalamientos sobre la importancia de dominios de la realidad complementarios en el trazado de las trayectorias académicas.

¹⁷³ No debe olvidarse que en el apartado metodológico, específicamente en la sección que presenta los casos límite, se reconocen tres casos que presentan eventos relacionados con la transición a la adultez que, sin embargo, son considerados como parte del tipo 4 de trayectorias por eventos disruptivos (SQP1, U12 y U20, además se le añade U79 que no es un caso límite, pero presenta matrimonio e hijos anteriores al ingreso a la universidad). En ese apartado se señalaron tres criterios para considerarlo así, los cuales conviene tener presentes: a) el evento disruptivo y la existencia de una desventaja de tipo estructural (en estos casos, ausencia de uno de los progenitores); b) que el punto de inflexión estuviera conectado con otros eventos críticos; y c) que las estrategias de afrontamiento implicaran una diversidad de las consideradas en otros tipos.

7.1 Casos con desventajas detonadas por eventos relacionados con la transición a la vida adulta

Existe una expresión en inglés, en principio intraducible: «Pull Yourself Together» (...). Ahora sé que tiene en nuestra lengua una equivalencia aún más contundente: «Ármate». Pon en su sitio las partes del todo que te está siendo fragmentado. Toma lo que puedas para enfrentar lo que puede destrozarte.

Vicente Quirarte, La Invencible

En el tercer tipo de obstáculos y estrategias de afrontamiento se analiza la imbricación de la trayectoria académica con otros eventos típicos de la transición a la vida adulta, los cuales sirven como marcajes demográficos que cambian los roles de las personas al interior de las familias. Por lo tanto, se analiza la forma en que dos trayectorias simultáneas, transición a la adultez y formación universitaria, se retroalimentan, entorpecen o construyen espacios de compatibilidad.

Para ello, este análisis recupera la dualidad de las familias en sus funciones: por un lado, es interpretada como una fuente de protección, de impulso y de cuidado, y a la vez, es analizada como una fuente potencial de conflicto. Se considera la relación de cuatro temas con las trayectorias educativas: construir una nueva familia por emparejamiento o nacimiento de hijos, la salida del hogar de origen, el empleo de tiempo completo y un par de condiciones emergentes asociadas con el tránsito a la adultez en México, como ganar autonomía y asumir mayores responsabilidades en el núcleo doméstico sin salir del hogar.

Cuadro 31. Caracterización de los estudiantes pertenecientes al tipo 3

	Código	Nombre	Institución	Edad	Sexo	Situación escolar	Empleo durante universidad	Lugar en donde vive	Hijos y estado civil
1	I2	Virginia	ICEL	20	Mujer	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	Nezahualcóyotl, Edo. Mex.	No, soltera
2	I7	Natali	ICEL	25	Mujer	Estudiante regular	No trabajó	Chimalhuacán, Edo. Mex.	Sí, casada o en unión libre
3	I8	Victoria	ICEL	21	Mujer	No estudiante	Sí, sin relación al derecho	Nezahualcóyotl, Edo. Mex.	No, soltera
4	I9	Diana	ICEL	22	Mujer	No estudiante	Sí, sin relación al derecho	Nezahualcóyotl, Edo. Mex.	No, soltera
5	I44	Rebeca	ICEL	22	Mujer	Estudiante regular	Sí, con relación al derecho	Iztapalapa, CDMX	No, soltera
6	I56	Sergio	ICEL	21	Hombre	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	Iztapalapa, CDMX	No, soltero
7	U8	Martha	UAM	27	Mujer	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	Iztapalapa, CDMX	No, soltera

8	U27	Abigail	UAM	22	Mujer	Estudiante irregular	Sí, con relación al derecho	Azcapotzalco, CDMX	No, soltero
9	U38	David	UAM	26	Hombre	No estudiante	Sí, sin relación al derecho	Tecámac, Edo. Mex.	Sí, casado o en unión libre
10	U41	Karla	UAM	22	Mujer	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	Acolman, Edo. Mex.	No, soltera
11	U42	Marco	UAM	21	Hombre	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	Azcapotzalco, CDMX	No, casado o en unión libre
12	U43	Denise	UAM	24	Mujer	Estudiante regular	Sí, con relación al derecho	Iztapalapa, CDMX	Sí, casada o en unión libre
13	U50	Cecilia	UAM	24	Mujer	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	GAM, CDMX	Sí, soltera
14	U74	Cristina	UAM	24	Mujer	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	Cuauhtémoc, CDMX	No, soltera
15	U78	Carolina	UAM	25	Mujer	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	Coacalco, Edo. Mex.	No, soltera
16	U81	Pedro	UAM	23	Hombre	Egresado	Sí, con relación al derecho	Naucalpan, Edo. Mex.	No, soltero

La apuesta explicativa busca analizar las tensiones que producen obstáculos de diversa índole: tiempo disponible, tensiones entre los miembros de la familia y responsabilidades simultaneas. Asimismo, se retratan una serie de estrategias de reorganización en las funciones al interior de los núcleos domésticos, de las interpretaciones del lugar ocupado en la familia y, por tanto, de la corresponsabilidad en la convergencia de planos que hacen posible la educación universitaria.

Para ello, se emplea la categoría de *estrategias de negociación de desventajas sociales*, la cual hace alusión a la manera en que los estudiantes construyen un margen acotado de libertad para desplegar sus preferencias (en forma de recursos, permisos y/o disputas), las cuales se dan en aquellos espacios socialmente relevantes en los que, sin embargo, carecen de jerarquía. Por lo tanto, las estrategias de negociación de desventajas tienen una fuerte impronta dialógica y relacional, en donde las preferencias y las opciones disponibles son el centro del análisis.

Para ejemplificarlo se consideraron tres mecanismos explicativos que, a diferencia de los señalados anteriormente, no son instancias completamente independientes, pero que se realiza una separación analítica para observar sus componentes: negociaciones en clave de género, negociaciones sobre decisiones vitales y negociaciones sobre los efectos perniciosos de decisiones tomadas. Cada uno de estos mecanismos permite observar cómo los estudiantes

pueden reivindicar una serie de faltas, carencias y posiciones para lograr equilibrios parciales entre los escenarios de tránsito a la adultez y el proyecto educativo.

Los criterios para incluir a los casos en este tercer tipo fueron tres. El primero de ellos es que presentan obstáculos en la trayectoria académica derivados por alguno de los cuatro eventos antes señalados. El segundo criterio es que el evento fuese el detonante de conflictos con personas ubicadas en distintas posiciones jerárquicas, con vínculos filiales importantes o con un papel central en el trazado de la trayectoria individual, por lo que su resolución no se dirigió de manera directa a la trayectoria educativa, sino a las relaciones mismas. El tercer criterio fue la coherencia en los mecanismos de respuesta, de tal manera que si bien pueden existir formas distintas de resolverlos, pudiera destacarse la lógica de la negociación de desventajas sociales.

Si bien cada uno de los eventos analizados podría ser una investigación por sí misma, lo que se busca es un diálogo entre campos de investigación dispersos: los referentes a los perfiles estudiantiles específicos (estudiantes que tienen familia, que laboran o que salen del hogar), con respecto de las implicaciones del tránsito a la vida adulta y, principalmente, con la bibliografía sobre violencia en ámbitos diversos, como el género y los márgenes acotados de autonomía.¹⁷⁴

7.1.1 La convergencia de la universidad con otros planos de vida: detallando el tránsito a la vida adulta en jóvenes universitarios

Cuadro 32. Información de los padres y madres de los entrevistados, tipo 3							
Evento	Código	Nombre	Ingreso mensual familiar	Trabajo del padre	Trabajo de la madre	Escolaridad del padre	Escolaridad de la madre
Emparejamiento, hijos y cuidados	I7	Natali	Entre uno y dos salarios mínimos	Chofer	Ama de casa	Educación básica o inferior	Educación básica o inferior
	U38	David	Entre dos y tres salarios mínimos	Periodista	Empresaria	Educación superior	Educación media superior
	U41	Karla	Entre uno y dos salarios mínimos	Costurero	Costurera	Educación básica o inferior	Educación básica o inferior
	U43	Denise	Entre uno y dos salarios mínimos	Chofer de Uber	Ama de casa	Educación media superior	Educación superior
	U50	Cecilia	Entre uno y dos salarios mínimos	Ausente	Comerciante		Educación básica o inferior
Salida del hogar parental	I2	Virginia	Entre uno y dos salarios mínimos	Agricultor	Ama de casa	Educación básica o inferior	Educación básica o inferior

¹⁷⁴ En la organización y presentación de estos casos se prepondera el evento de tránsito a la adultez más importante para la trayectoria educativa y por su relación con el tipo de obstáculos presentados. Sin embargo, los dos tipos que componen este capítulo son muestra fehaciente de la acumulación de desventajas, por lo que pueden existir solapamientos de obstáculos. En algunas ocasiones excepcionales, se encontrarán citas que referencian al tipo de problema enunciado, aunque los casos estén registrados con otro tipo de eventos detonantes..

	I8	Victoria	Menos de un salario mínimo	Comerciante	Ama de casa	Educación básica o inferior	Educación básica o inferior
	U27	Abigail	Menos de un salario mínimo	Ausente	Obrera		Educación media superior
	U42	Marco	Entre uno y dos salarios mínimos	Eléctrico	Ama de casa	Educación media superior	Educación media superior
Trabajo de tiempo completo	I9	Diana	Menos de un salario mínimo	Ausente	Comerciante		Educación media superior
	I44	Rebeca	Menos de un salario mínimo	Ausente	Comerciante		Educación básica o inferior
	I56	Sergio	Entre uno y dos salarios mínimos	Empleado en central de abastos	Vendedora	Educación básica o inferior	Educación básica o inferior
	U81	Pedro	Entre uno y dos salarios mínimos	Comerciante	Ama de casa	Educación básica o inferior	Educación básica o inferior
Responsabilidades y autonomía	U8	Martha	Menos de un salario mínimo	Cocinero	Ama de casa	Educación básica o inferior	Educación básica o inferior
	U74	Cristina	Entre dos y tres salarios mínimos	Ausente	Coordinadora de ventas		Educación media superior
	U78	Carolina	Entre dos y tres salarios mínimos	Jubilado	Ama de casa	Educación media superior	Educación media superior

a) Emparejamiento, hijos, cuidados y separaciones: la convergencia del proyecto familiar con el proyecto universitario

Un tema latente en las entrevistas fue la tenencia de pareja durante el bachillerato y la universidad, aunque en algunos pocos casos se le consideró por su potencial para la creación de nuevas familias. En tales casos, el vínculo creciente con las parejas supera la simple correspondencia sexoafectiva, por lo que involucra la elaboración proyectos conjuntos, cambios de planes en consideración común, nuevas aspiraciones e incluso conflictos de pareja debido a las expectativas individuales. La relación entre educación y emparejamiento tiene varias encrucijadas, ya que hace converger dos grandes proyectos con múltiples aristas: el desarrollo de una carrera profesional con la conformación de una familia propia.

El apoyo que los estudiantes obtienen de las parejas es múltiple: compartir la aspiración para el ingreso a la universidad, acompañamiento en el proceso de aplicación e incluso una forma de protección emocional frente a una etapa desconocida. Sin embargo, en la cohabitación también se suscitan dinámicas que la vuelven una fuente potencial de limitaciones y conflictos. Este primer acápite trata de los temas que se posicionan como los principales obstáculos derivados del emparejamiento para el desarrollo de estudios universitarios: implicaciones de cohabitación, tenencia de hijos, conflictos de pareja y separaciones.

El primero de los temas refiere a la forma en que se suscita el casamiento o la vida en pareja. En las entrevistas se presentan tres patrones por los cuales los jóvenes que están realizando estudios universitarios comienzan a cohabitar con sus parejas. Lejos de recapitular las motivaciones emocionales para hacerlo de una u otra manera, lo que importa es describir las implicaciones que tiene para el proyecto universitario.

La primera de las formas se suscita por cuestiones de practicidad, debido a que comparten espacios universitarios y alguno de los implicados vive cerca de la institución. En estos casos, las cuestiones prácticas vienen precedidas por un conjunto de dificultades de importancia para el desarrollo pleno de las facultades académicas: largas distancias entre el hogar y la institución, horarios distendidos entre clases o, en ocasiones, diversos tipos de conflictos familiares.

Estas medidas suelen conllevar una serie de resistencias de los padres, generalmente por considerarlo un pretexto para el inicio de la vida en pareja, lo que desata preocupaciones por lo que significaría la posibilidad de un embarazo o el abandono de los estudios universitarios. En los casos, por ejemplo, sobresale que esta forma de emparejamiento no se concibe como un compromiso tradicional de carácter marital, sino como una forma de resolver la ocurrencia de la universidad a corto plazo, compartiendo gastos y mejorando sus condiciones de educabilidad.

El segundo escenario por el cual se genera la cohabitación es debido a un proyecto de unión conyugal (por medio del matrimonio o la unión libre), aunque en ocasiones se suscita dentro de las casas de los padres (aun cuando sea en condiciones de independencia). Los casos en donde la vida marital converge con la vida universitaria son importantes para valorar la forma en que un acuerdo nupcial restringe o habilita ciertas experiencias fuera del matrimonio. En la evidencia, se obtiene información de que fue principalmente lo primero, ya que la vida marital puede tornarse compleja cuando uno de los implicados no tiene formación universitaria, ni comparte procesos formativos. Se pudo observar, por ejemplo, la manera en que las parejas presionan con diferentes métodos e intensidad para que la vida conyugal y las responsabilidades devenidas de ella se vuelvan prioridad.¹⁷⁵

¹⁷⁵ No obstante lo anterior, resalta la ausencia de casos con uniones conyugales de personas que comparten el momento de la formación académica.

El tercer escenario de cohabitación con la pareja es motivado incidentalmente por un embarazo. La decisión sobre el comienzo del ciclo reproductivo es uno de los factores de conflicto principales, ya que a pesar de promover abiertamente los temas y dialogar sobre su conveniencia, en no pocas ocasiones supera el estado de expectativa, sucediendo con poca planificación. Por lo tanto, es a partir de la noticia de un embarazo que se decide, generalmente de forma exprés, la vida en pareja. A pesar de que las estudiantes entrevistadas que entran en este rubro declaran el deseo de ser madres, no pasan por alto las dudas y conflictos de que suceda imprevisiblemente.

Más allá de las razones que motivan el emparejamiento y la cohabitación, la construcción de una nueva familia implica hacer converger dos proyectos que pueden no dirigirse al mismo lugar, por lo que pueden tornarse ámbitos en competencia: el tiempo disponible, la energía empleada y la dedicación, suelen ser los criterios que están en disputa, por lo que genera dificultades de sostenimiento. Sin embargo, en ocasiones esta cuestión pone en duda el planteamiento sobre un traslape entre unión conyugal y la independencia residencial, lo cual muestra formas alternativas cuando se introduce el tema educativo (Pérez, 2006; Echarri y Pérez, 2007).

Existe una serie de expectativas depositadas en los roles ejercidos dentro de las familias nacientes, por lo que la transición a la vida en pareja requiere de adaptaciones y dinámicas compartidas. Uno de los señalamientos habituales, por ejemplo, son las responsabilidades diferencialmente asumidas en el matrimonio por razones de género, en donde incluso se reproduce el patrón de inequidad en donde las mujeres se hacen cargo de las tareas domésticas, algo ampliamente documentado en la bibliografía (García y Oliveira, 2004; Herrera, 2021).

La situación puede ser más aguda con la existencia de hijos, ya que las tareas de reproducción de la vida doméstica suelen converger con las labores de cuidados. Además, las personas entrevistadas provienen de grupos socialmente carenciados y las parejas suelen tener orígenes parecidos a los propios, operando bajo condiciones de homofilia. En los casos analizados, la condición desfavorable de la familia naciente obliga a la diversificación de ingresos en la pareja, razón por la cual además de las tareas domésticas, las mujeres estudiantes suelen tener responsabilidades en la provisión de recursos económicos. Luego entonces, las dinámicas generadas por emparejamiento suelen conjuntar diversas tareas en jornadas extenuantes con cargas inequitativas definidas por el sexo:

(...) necesito concentración plena. Si mi bebé está despierta, no me concentro, por eso es algo que dejo hasta el final, hasta que ya se duerme. Pero muchas veces ya estoy bien cansada: el trabajo doméstico, la crianza de mi nena, del trabajo, que a lo mejor no fui a clase pero fui a juzgados. Necesitas mucha fuerza de voluntad porque si no, no lo haces (U43 Denise, UAM).

La reproducción de la vida familiar fue un tema relevante para la generación de conflictos conyugales, los cuales pueden mermar el desempeño escolar y generar diversas formas de atraso. Por ejemplo, se documentó que las parejas varones de las personas entrevistadas ejercieron un conjunto de presiones y formas de control directas en las actividades de las alumnas, las cuales disminuyeron considerablemente el tiempo dedicado a los estudios. Más que incompreensión, son usados ciertas formas de control para evitar que las jóvenes hagan acciones sin consideraciones de las parejas, entre ellos destacan celos, inseguridades, reproches, señalamientos sobre su validez, demérito e incluso la abierta desaprobación.¹⁷⁶

Estos escenarios pueden generar efectos emocionales perniciosos en las estudiantes, pero también un sentido de desprotección que pone en duda la pertinencia del camino tomado. La situación se agrava si, derivado de la cohabitación, las estudiantes han estado desprovistas de ingresos económicos propios o los reciben de forma limitada, lo que las vuelve particularmente vulnerables debido a su dependencia económica. Estos casos se suscitan principalmente en los casos de mujeres que tuvieron salidas de sus hogares de origen, en donde avizoraban un respiro de los conflictos familiares, los cuales encuentran símiles en el nuevo hogar.

En no pocas ocasiones, estas situaciones empujan a decisiones de separación, las cuales pueden representar nuevos puntos de quiebre. Por un lado, el rompimiento implica una serie de medidas y acuerdos con respecto de la situación de los primogénitos, lo que impide que las madres logren desvincularse en su totalidad de su ex pareja. Por otro lado, supone la necesidad de volverse proveedoras económicas principales, lo que impacta doblemente la condición de cuidados y tiempo disponible, si se considera su permanencia en la universidad. Estas situaciones abren senderos de posibles atrasos por la reprobación de materias, así como riesgos de interrupción de los estudios universitarios.

¹⁷⁶ La negativa de los esposos porque las estudiantes entrevistadas se mantengan en circuitos escolarizados es un ejemplo de ello, en donde las prohibiciones y la presión directa para el abandono dejan márgenes acotados de continuación de sus estudios, marginando la dedicación a los tiempos disponibles (generalmente durante las madrugadas) o realizando estas actividades de forma clandestina y sin que el esposo se percate.

El tipo de obstáculos presentados como parte de los eventos de emparejamiento, tenencia de hijos y cohabitación tienen repercusiones para la vida de las personas entrevistadas en lo particular, pero delinear una manera específica de experimentar los estudios universitarios. Los roles simultáneos en términos de ser pareja, madre y proveedora, generan una serie de responsabilidades que comprimen la libertad de la toma de decisiones, algo que coincide con la literatura sobre el tema (Miller y Arvizu, 2016; Ramírez et al., 2017).

A pesar de ello, las entrevistadas muestran un conjunto de recursos que disuaden desde distintos frentes sobre la importancia de la educación universitaria, lo cual permite vincular ámbitos que parecen irreconciliables. En la muestra, algunas mujeres de la familia fungen como inspiración y ejemplo para no abandonar los estudios, como motivación para independizarse de la pareja e incluso como acompañamiento, compartiendo una parte considerable de los cuidados y las tareas domésticas (Miller y Arvizu, 2016).

Este hecho permite considerar que la cohabitación o el matrimonio generan consecuencias no esperadas por las estudiantes, por lo que vuelve importante la manera en que las mujeres pueden responder para compaginar dos deseos que se ven imbricados en el tiempo, en donde las redes de apoyo son fundamentales:

(...) nace mi bebé y a la semana decido regresar con mi mamá, porque aparte, en su casa [de la pareja], casi no había nadie y él se salía a trabajar, yo me quedaba sola con mi bebé. Yo que era una mamá sola, primeriza, que no sabía qué hacer con su hijo la primera semana de vida y entonces me regreso a mi casa en donde había mujeres y mi mamá, para que me pudieran ayudar y no estar sola (U50 Cecilia, UAM).

Cuadro 33. Características de la trayectoria educativa, tipo 3						
Evento	Código	Nombre	Tipo de bachillerato	Aplicaciones de ingreso a ES	Trayectoria educativa	Interrupción en IES
Emparejamiento, hijos y cuidados	I7	Natali	Privado	Primer intento	Trayectoria alternativa	No
	U38	David	Público tecnológico	1 o 2 veces adicionales	Trayectoria retardada	Sí
	U41	Karla	Público incorporado a la SEP	Primer intento	Trayectoria normativa	No
	U43	Denise	Público incorporado a la SEP	3 veces o más	Trayectoria alternativa	No
	U50	Cecilia	Colegio de Bachilleres	Primer intento	Trayectoria normativa	Sí

Salida del hogar	I2	Virginia	Público incorporado a la SEP	Primer intento	Trayectoria alternativa	No
	I8	Victoria	Colegio de Bachilleres	Primer intento	Trayectoria alternativa	No
	U27	Abigail	Colegio de Bachilleres	1 o 2 veces adicionales	Trayectoria retardada	No
	U42	Marco	Preparatoria abierta o examen de la SEP	Primer intento	Trayectoria retardada	No
Trabajo de tiempo completo	I9	Diana	Colegio de Bachilleres	1 o 2 veces adicionales	Trayectoria retardada	Sí
	I44	Rebeca	Colegio de Bachilleres	3 veces o más	Trayectoria alternativa	No
	I56	Sergio	Colegio de Bachilleres	1 o 2 veces adicionales	Trayectoria retardada	No
	U81	Pedro	Público incorporado a la SEP	Primer intento	Trayectoria alternativa	Sí
Responsabilidades y autonomía	U8	Martha	Colegio de Bachilleres	3 veces o más	Trayectoria alternativa	No
	U74	Cristina	Escuela vocacional del IPN	1 o 2 veces adicionales	Trayectoria retardada	No
	U78	Carolina	Público tecnológico	1 o 2 veces adicionales	Trayectoria retardada	Sí

b) Irse de casa. Cuando estudiar la universidad significa dejar a la familia de origen

Experimentar la vida universitaria en el hogar parental tiene implicaciones sobre la reproducción de la vida familiar, las responsabilidades designadas y los preceptos derivados de una jerarquía al interior de la misma. En algunas ocasiones, los estudiantes mencionaron que sus actividades estuvieron supeditadas a aquellas que involucraban el pleno desarrollo de la familia, las cuales están por encima de las preferencias individuales: “(...) es un ritmo de vida la casa [refiriéndose al hogar de origen]” (U41 Karla, UAM). Incluso, no es extraño que las características del hogar y de las personalidades de la familia sean una condicionante para las implicaciones del trabajo académico:

(...) en línea durante pandemia con mi familia tampoco fue fácil (...), era una casa pequeña para tantas personas, yo necesitaba un espacio para estudiar, no necesitaba distracciones, la familia te dice «estudia, esfuérzate», pero también la familia a veces no te apoya, les dices que guarden silencio, que te dejen concentrar, que tienes tarea y (...) como ellos no estuvieron en esa atapa de estudiantes, no saben lo que es estar haciendo tarea más de dos horas y no la puedes acabar, estar estudiando para exámenes (...), de cierta manera no te llegan a entender y piensan que es más fácil estudiar que trabajar (Abigail U27, UAM).

En ocasiones estudiar la universidad significó una oportunidad declarada por lograr procesos de independencia, lo que produjo la emancipación del hogar parental. Y es que, frente al aumento considerable de precios en la vivienda y las rentas de la ciudad que ha dado lugar a núcleos urbanos fragmentados (Isunza, 2010), así como a la tendencia a permanecer en los núcleos domésticos hasta la adultez, migrar por razones escolares se vuelve una oportunidad incluso para algunos estudiantes de bajos ingresos.

Las reacciones y los efectos al interior de la familia cuando los hijos abandonan el hogar son diversos. Por un lado, la interpretación que hacen los padres de este evento influye en las formas en que los jóvenes deciden hacerlo. Pero, por otro lado, existen barreras importantes para llevarlo a cabo sin los recursos derivados de las propias familias, por lo que los jóvenes permanecen parcialmente dependientes de las decisiones tomadas en los núcleos domésticos. Existen una serie de riesgos encontrados en la relación entre migrar para realizar estudios universitarios y depender de los recursos parentales.

En primer lugar, el carácter de dependencia pone en duda la libertad para tomar la decisión. Si bien la medida busca deliberadamente encontrar un espacio de realización para planes individuales de formación académica, la dependencia económica es una garante de control familiar, de tal manera que el estudiante se queda vulnerable frente a la capacidad directa de la familia de restringir el apoyo y, con ello, anular la posibilidad de continuación de estudios.

A pesar de que la independencia residencial disuelve la cohabitación, la jerarquía respecto de las actividades, opiniones y decisiones de los miembros de la familia pueden quedar intactas, razón por la cual parte importante de las decisiones sobre la vida de los estudiantes son tomadas por otros miembros, principalmente alegadas como formas de protección. A pesar de ello, hay un margen de resistencia y confrontación, como se verá más adelante.

En medida de que los recursos familiares para sostener una experiencia universitaria son limitados, los estudiantes se ven obligados a proveerse recursos económicos para su manutención y la de sus estudios, realizándolo por medio del empleo, algo que promueve su participación en mercados de trabajo (Pérez, 2006). Sin embargo, el carácter migratorio de éstos dificulta la movilización de sus recursos relacionales para la obtención de los mismos. Una alternativa se encontró en emplearse bajo condiciones informales, en ámbitos locales y con pocas

garantías de seguridad a largo plazo, algo que coincide con las características planteadas por la investigación en el campo (Roberti, 2016).

Por si fuera poco, los procesos de independencia anclados a los proyectos educativos generan la necesidad de adaptación a los lugares de recepción, lo cual implica una curva de aprendizaje en condiciones elementales de sobrevivencia. Ejemplo de ello son las dificultades de movilidad, la generación de redes de apoyo y la adaptación en estilo de vida, lo que puede significar presiones adicionales que, a pesar de solventarse en cortos periodos de tiempo, genera inestabilidad.

Pero los estudiantes en esta situación experimentaron también beneficios de su decisión. Uno de ellos fue la distancia geográfica con la familia de origen, la cual prestó también distancia emocional de los conflictos suscitados al interior de la misma, de tal manera que la independencia se volvió un factor de protección. Por otro lado, fue posible contar con condiciones óptimas para el desarrollo de sus estudios, ya que obtuvieron cercanía con las instituciones, espacios de estudio y en ocasiones lograron hacer converger sus actividades de reproducción de la vida con la flexibilidad ofrecida por las instituciones.

No obstante, la distancia física con la familia generó también otras desventajas. A pesar de que los recursos obtenidos se dirigen enteramente para los proyectos de independencia, la ausencia de apoyos y de redes de protección obliga a asumir responsabilidades sobre sí frente a cualquier eventualidad, lo que genera vulnerabilidades importantes frente a enfermedades, accidentes o alguna otra forma de crisis, como aquellas relacionadas con salud emocional, lo que les da la sensación de estar por su cuenta.

Irse del hogar y ganar independencia relativa tiene otra serie de implicaciones, las cuales están relacionadas con los efectos de endogamia en las actividades familiares. Se documentó que la distancia y la ausencia de otros significantes en esta etapa educativa podía experimentarse de distintas maneras: como soledad, en forma de dudas sobre cómo tomar ciertas decisiones e incluso en la libertad de tomar malas decisiones que tienen efectos colaterales, como adicciones, excesos y problemas de salud emocional: “nunca me dieron la libertad, nunca me dieron la privacidad, nunca me dieron la confianza, así que cuando me la dieron sentí que se iba a acabar rápido y corrí tras de ella” (I9, Diana, ICEL).

Además, la ocurrencia de la pandemia agravó las distancias con la familia de origen cuando no se habitó en el mismo hogar, o bien precipitó la decisión de permanecer en los núcleos familiares, retrasando las salidas. En algunas circunstancias, esta cuestión trastocó la percepción de sus oportunidades de independencia:

(...) era como sentir que estaba perdiendo mi vida, de hecho siento como si me hubieran puesto pausa en 2020 y me hubiera puesto *play* ahorita ¿cómo que ya tengo 25 años? Es como sentir que me robaron esos años de mi vida, me hace sentir muy frustrada por las cosas que no pude hacer en ese tiempo, que a lo mejor no las hubiera hecho pero me siento con ese tiempo robado (U78 Carolina, UAM).

c) «*Dedicarse de lleno al trabajo*»: la convergencia del mundo laboral de tiempo completo y la realización de estudios universitarios

Otro de los escenarios de difícil resolución es aquel en el que, además de estudiar, se cumple una función fundamental en la familia de origen, como la provisión de recursos económicos. Si bien los estudiantes en estos casos no tienen familia propia (pareja e hijos), tienen un rol central en la familia nuclear para la diversificación de los ingresos, por lo que no es posible acceder a una pausa laboral por ciertos años para escolarizarse. En otras palabras, para los jóvenes aquí retratados, las posibilidades de estudio radican en la generación de sus propios ingresos económicos, adicionales a aquellos que proveen a la familia (Villa et al., 2017).

Este escenario da muestra de cómo las cuestiones relacionadas con el empleo puede tener pocas coincidencias con los asuntos universitarios, especialmente cuando las características de la ocupación preceden en importancia a las características de las instituciones educativas. Una forma de estas responsabilidades deriva de las condiciones de vulnerabilidad de otros miembros en la familia, como lo pueden ser los padres. La situación puede ser relativamente sostenible en el presente, pero cuestiones como la edad, enfermedades o lesiones en éstos pueden ser factores de riesgo para la sostenibilidad familiar: “(...) a veces platico con él [con el padre], que va a llegar a viejo y tenemos que ver otro futuro, sabemos que en la Central [de abastos] el trabajo es muy pesado” (I56 Sergio, ICEL).¹⁷⁷

¹⁷⁷ El caso de Sergio es relevante para ejemplificarlo, ya que su padre lleva alrededor de treinta años desempeñándose como cargador de frutas y verduras en la Central de Abastos en Iztapalapa y fue él mismo quien generó las condiciones de arribo para su hijo en el mismo trabajo. Las jornadas laborales como cargadores son extenuantes, ya que trabajan cuatro días a la semana, cobran por día, comienzan sus rutinas a las 2:45am y salen del trabajo a las 6:30am, aunque suelen completar sus ingresos con otros empleos itinerantes. Y no sólo es una dificultad para el

La rutina laboral tiene fuertes implicaciones en términos de atención, tiempo y energía, ya que conlleva una serie de medidas para continuar con los estudios universitarios. En algunas ocasiones, las IES tienen consideraciones con sus estudiantes trabajadores, por lo que muestran cierta flexibilidad de horarios para que puedan realizarlo. Un ejemplo de ello son las universidades privadas de absorción de demanda, las cuales reducen sus jornadas académicas a un horario fijo por las mañanas, lo cual ofrece condiciones para atraer ese perfil estudiantil.

La carencia de tiempo libre merma la capacidad de estar enfocado con plenitud en los estudios, por lo que los conflictos para resolver cuestiones en la vida cotidiana son comunes: comer a deshoras, deficiencias en el descanso o agotamiento del ritmo de vida, son ejemplo de ello.

(...) me pasaba que llegaba tarde [a la escuela] y me quedaba afuera, ya del sueño que tenía mejor me iba. Tuve un conflicto con un compañero más chico que yo porque a modo de burla me dijo «para qué vienes si no entras», quedando bien con los del salón. Eso fue algo que me molestó, sí le dije: «no trabajas, no entiendes lo que es venir cansado. No me voy porque quiero, sino porque no aguanto el sueño» (I56 Sergio, ICEL).

Estudiar la universidad tiene algunos costos fijos, como el que representa la colegiatura escolar. Sin embargo, hay una amplia variedad de costos adicionales usualmente no considerados, pero que forman parte del diario acontecer de la rutina académica: dinero para cubrir alimentos en caso de jornadas largas o llevarlos del hogar, costos de traslado, gastos asociados con materiales de estudio, libros y salidas, sin mencionar a aquellos que puedan derivar de la convivencia con sus compañeros de clase y amigos. En no pocas ocasiones y a pesar de mantener sus empleos, los ingresos de los estudiantes resultaron insuficientes, por lo cual se vieron en la necesidad de priorizar sus actividades de generación de recursos en detrimento de sus obligaciones académicas. Esto sucedió, por ejemplo, durante la pandemia: “(...) o llevaba dinero para pagar internet o para comer” (I44 Rebeca, ICEL).

El tiempo disponible es otra de las dificultades. La dinámica universitaria en ocasiones tiene pocas consideraciones por temas que se suscitan afuera de las aulas y no considera la diversidad de los perfiles de sus estudiantes. Cuando algunos de éstos dividen sus días entre estudios y trabajo, los tiempos muertos y trayectos son los espacios para saldar las actividades escolares

padre, ya que Sergio comienza su horario de clases a las 7am, inmediatamente después de terminar el trabajo de cargador durante la madrugada.

pendientes, aunque es también un riesgo latente el atraso o los desempeños deficientes debido a que no se cumplen con ciertos criterios de evaluación:

(...) me ha costado trabajo, las tareas igual, hay días que llego super tarde, en el camino voy pensando que voy a hacer la tarea, llego a mi casa y la verdad llego bien cansada, fastidiada, estresada y llego a dormir. Ya al día siguiente me levanto más temprano de lo normal y adelanto algo de tarea, me alisto para la escuela. O igual entre clases adelanto tareas (I44 Rebeca, ICEL).

A veces estoy muy cansado y aun así tengo que estudiar, a veces vengo bien desvelado o mugroso, porque vengo de trabajar y así tengo que pasar a la escuela. Y sí me han llegado a decir «es que te ves super mal, tienes unas ojeras muy grandes, se ve que no has dormido en tres días», pero siento que es parte de [estudiar] (I56 Sergio, ICEL).

Las universidades privadas de absorción de demanda captaron un grueso importante del mercado educativo al promover condiciones de compatibilidad entre sus horarios de clase, sus exigencias y las obligaciones derivadas de empleos que ejercen los estudiantes, incluso promoviéndolo desde sus bolsas de trabajo. Además, al tener costos más bajos entre las opciones de IES privadas, encontraron una clientela entre aquellos que, si bien tienen ingresos limitados, se costean los estudios universitarios con recursos de su propio trabajo.

Parte importante del eslogan publicitario de este tipo de IES radica en la supuesta relación fluida existente entre estudiar y trabajar, sin embargo no son pocas las ocasiones en que esa fluidez encuentra severos límites cuando la capacidad de pago está puesta en duda, algo que sucede con relativa frecuencia si se considera que los estudiantes se emplean con un margen de incertidumbre en empleos informales y que tienen limitaciones económicas por su proveniencia social:

¿crees que hay algo que la institución pudo haber hecho por ti para que fuera más fácil ir a la universidad? Sí, brindarme una beca, aunque sea de 20%, que me hubiera ayudado bastante, me costaba mucho trabajo juntar los \$4000 y decía «me faltan \$500», y por esos \$500 ya me di de baja. Entonces una beca que me hubiera ayudado realmente, que hubieran comprendido mi situación de trabajo y de estudio me hubiera ayudado muchísimo, pero como te repito desde un principio, a la universidad sólo le interesa que pagues y el resto es tu problema (I9 Diana, ICEL).¹⁷⁸

¹⁷⁸ Diana es un caso de interrupción de sus estudios en el último año escolar. Si bien tiene planes de retomarlos, la estrategia que ha empleado es trabajar durante cierto periodo de tiempo para ahorrar lo suficiente y así costear sus colegiaturas en el cuatrimestre siguiente, antes de volver a solicitar una baja temporal. Diana perdió la beca casi al

d) Ganar independencia sin salir del hogar parental

En la investigación de Minor Mora y Orlandina de Oliveira (2009) se señala que en el contexto mexicano existen dos rasgos relevantes que marcan también patrones de transición a la vida adulta: asumir responsabilidades en el núcleo doméstico y ganar independencia en la toma de decisiones. Si bien los tres escenarios anteriores presentan rasgos de ambas situaciones, existen unos casos en donde estas características se tornan centrales para la posición ocupada en las familias, lo que exagera procesos de independencia de forma prematura.

Ambas cuestiones, tomar decisiones propias y las responsabilidades acrecentadas en el núcleo doméstico, están íntimamente relacionadas con la organización familiar y las condiciones de vida en que suceden. Principalmente, se destaca su relevancia por los contextos en donde se expresan, dada la posición ocupada por los jóvenes dentro de la mermada economía doméstica, por lo que se diferencia de otros hechos vitales considerados por la perspectiva sociodemográfica.

Existen algunos casos en donde tales situaciones están patentes desde muy temprana edad debido a la ausencia de alguno de los padres, su tipo de empleo o por la ausencia de adultos la gran parte del día en el hogar. Por ejemplo, se presenta en casos en donde uno de los padres migró por razones laborales o por divorcios tempranos en la familia de origen. También es visible en escenarios en donde los padres tienen ocupaciones con jornadas laborales extendidas.

Además de los efectos que esto tiene para las tareas que asumen en el hogar, la independencia se refleja en la distancia emocional que surge entre los miembros de las familias, sin que sea posible un rompimiento tácito por medio de la salida del hogar. Los indicadores retomados por Mora y De Oliveira (2009) en el análisis factorial que realizan son consistentes con lo obtenido en las entrevistas de esta investigación. Por un lado, realizar quehaceres en el hogar, tomar responsabilidades en labores de cuidado con hermanos menores y aportar dinero a la familia son puntos centrales en la explicación del rol desempeñado por los jóvenes en los núcleos domésticos. Así sucede también con algunos indicadores sobre autonomía, como la tenencia de pareja, beber alcohol o salir de casa con intenciones de ocio y diversión.

ingresar a la institución, la cual es ofertada a la totalidad de personas ingresantes (que cubre el 20%). La razón fue que no pagó en la fecha establecida por las dificultades de juntar \$3000 pesos, a pesar de su salario como comerciante, el empleo de su madre atendiendo una tienda y en ocasiones, el apoyo de su abuela. Por rebasar la fecha límite de pago en el segundo mes le fue retirada la beca y, a pesar de hablar con todas las autoridades posibles, no encontró disposición ni mecanismos institucionales para recuperarla. Por si fuera poco, cada cuatrimestre se ajusta el precio de la colegiatura, aumentando el costo, lo que ha agravado su sostenibilidad.

No obstante, en los casos pertenecientes a este subgrupo sobresalen algunos indicadores adicionales, entre ellos la capacidad de disentir, de preferir de forma distinta a la familia y, por tanto, poner en discusión las preferencias personales sobre sus propias vidas con respecto de las consideraciones hechas por otros miembros. Pero ganar autonomía no encumbra procesos tersos y fluidos: son disputas, discusiones y tensiones que extienden el margen de posibilidades de elección para las estudiantes: “(...) el hecho de salir, de tatuarme, de hacerme una perforación, eran cosas que mi familia no aceptaba y por lo que me juzgaban muchísimo (...), era problema tras problema, porque nunca tuve privacidad en mi casa” (Jessica U20, UAM).

Uno de los criterios que empujaron fuertemente a promover de forma activa la independencia fue una percepción negativa de la condición económica familiar, de sus miembros y de sus conflictos. Los estudiantes encontraron ejemplos concretos en personas de su familia, desde los cuales elaboran distancias subjetivas en sus deseos. Lejos de ser una renuncia o un reproche a la familia, encumbra interpretaciones sobre sí mismos y el lugar ocupado en medio de esas condiciones, volviéndolo un punto clave en la búsqueda de alternativas:

Mi intención era trabajar, no quería quedar como la mayoría de mis primas o mis tías, no quería el mismo futuro, y tampoco quería estar como mi mamá. No quería verme como mi familia, me quería ver de otro modo, trabajando de verdad. No menosprecio el trabajo de mi madre o de mis primas que son amas de casa, pero yo no me veía en ese ámbito, yo no quería estar así (I9 Diana, ICEL).

La diferencia entre los deseos propios de los jóvenes y los familiares, especialmente sobre lo que se considera importante en la vida de los primeros, puede suscitar escenarios de tensión y disputa, en los cuales los jóvenes pueden encontrar dificultades por la importancia de otros miembros para el despliegue de sus proyectos. Tales disyuntivas alcanzan también la importancia de la realización de estudios universitarios, de tareas escolares y, en su caso, el tiempo empleado en ello que en ocasiones significa desestimar tiempo en producción de recursos económicos:

(...) yo ya no quiero seguirle sacando dinero a mi papá. En algún momento yo me mentalicé de eso, que iba a ser una inversión grande [la realización de estudios universitarios], pero siento que es algo que vale la pena para mí. Incluso yo le conté a un familiar que ya me había inscrito a la universidad y él me dijo «es que estás bien menso, con eso hubieras puesto un negocio» (I56, Sergio, ICEL).

Para los jóvenes representa una paradoja el tener el apoyo de sus padres y familiares en escenarios y decisiones que no desean tomar (como labores en el hogar o relacionados con los cuidados), y

viceversa, no tener soporte en decisiones que se basan en sus propias aspiraciones (en estos casos, aquellos que implican formas de ganar autonomía, que van desde lo relativo a libertades de ocio, hasta el ingreso a la universidad). La toma de posición que implica seguir el camino escolarizado puede no estar exento de dudas, especialmente cuando encumbra disparidades en las interpretaciones de los miembros de la familia, las cuales se activan cuanto más se alejan los deseos propios de los ajenos.

Los conflictos mencionados tienen influencia sobre los planes y los costos de su realización. Si bien hay condiciones materiales completamente necesarias para desplegar la independencia, hay también un margen sujeto a la consciencia de los sacrificios que implica un camino distinto al deseo familiar, lo que hace inevitable experimentar algunas privaciones y pérdidas:

En el bachillerato no me costaba nada de lo que tenía, en la prepa era solo estudiar y entregar calificaciones, era lo único en lo que tenía que enfocarme, pero cuando entro a la universidad tengo que pagar colegiatura, pagar mi pasaje, decidir si hoy sí como o guardo para mi pasaje. Ya me costaba mucho más trabajo gastarme lo que me gastaba en una caguama, en un pasaje para irme a tal fiesta, mejor lo prefería guardar y gastármelo en un taco o en el pasaje de mañana. Cambia la perspectiva (I9 Diana, ICEL).

¿Cuáles han sido los costos y sacrificios de estudiar la universidad? Ya no estreno ropa (...), ya no puedo salir a lugares, al cine, de fiesta o cosas así, porque o me voy a divertir o guardo para la escuela, o guardo para un cuaderno, un libro o un pasaje (...) (I44 Rebeca, ICEL).

Existe la posibilidad de que los deseos de independencia se logren de forma parcial, por lo que las funciones para la reproducción del núcleo doméstico juegan un papel importante para permanecer anclado a su dominio, limitando las opciones disponibles de su elección. Si el Capital Social en su forma positiva implicó la extensión de beneficios relacionales, una de sus condiciones fue el amplio potencial de control por medio de la desaprobación de conductas y la capacidad extensiva de las reglas internas al grupo de referencia, lo cual puede tener efectos restrictivos de relevancia (Coleman, 1988).

Esta cuestión se vive de forma directa cuando los ingresos provienen de negocios familiares que difuminan las responsabilidades entre los miembros, en donde no existen reglas claras en la división del trabajo y en donde, a pesar de ello, se depende fundamentalmente de lo obtenido por este medio:

(...) no es ni tan esporádico ni tan obligatorio [refiriéndose a la participación en el negocio familiar, que dota recursos económicos al hogar], le puedes decir «oye hoy sí me urge estudiar» y es como de «bueno, apúrate», pero mi papá es de subir a nuestros cuartos a ver si estamos haciendo cosas (U41 Karla, UAM).

A pesar de todo lo anterior, los esfuerzos son notados y valorados por los miembros familiares, al grado de enarbolar las historias de altas aspiraciones universitarias como una excepcionalidad con orgullo. Y aunque se tienen presentes los beneficios de los estudios universitarios, las dificultades de compaginar la vida familiar con la trayectoria universitaria genera un riesgo permanente de interrupción escolar. O cuando menos, genera escenarios de incomprensión sobre las implicaciones de realizar estudios universitarios entre las personas más cercanas.

Durante ciertos momentos, las dudas sobre la capacidad y la pertinencia del camino tomado por la universidad se vuelven patentes en formas de obstáculos de tipo académico. Como los estudiantes están desprovistos de acompañamiento y cabal comprensión de las implicaciones en los núcleos domésticos, suelen resguardar para sí estos episodios, viviéndolos e interpretándolos en solitario. Y aunque existen opiniones divididas, para una parte de la población entrevistada no es problemático asumir que el camino universitario implica seguir por medio de intuiciones, adquiriendo conocimiento de cómo hacerlo en la marcha y siendo incomprendido en la mayoría de sus círculos familiares y sociales.

Sin embargo, cuando llegan a externarlo, las familias y amistades pueden ocupar espacios relevantes de soporte. Si bien no adquieren orientación sobre el trabajo académico, reciben otras formas de impulso y reconocimiento. Puede que los estudiantes no tengan familias con estudios universitarios, pero la motivación puede ser otra fuente de protección subjetiva, las cuales se expresan de distintas maneras.

En algunos casos, la motivación puede darse por medio de afectos y palabras de aliento; en otras ocasiones, son recordatorios de los sacrificios. En todos ellos, hay una forma de ajuste entre la autonomía y la capacidad para dirigir la propia vida con respecto de aquellas consideraciones que otros significantes tienen respecto de los deberes y responsabilidades asumidas. Aunque no siempre tienen un efecto directo en las decisiones tomadas, los pensamientos, palabras y consejos provenientes de la familia de origen suelen estar presentes en los relatos de los estudiantes:

(...)[comentarios recibidos por la joven cuando externó su deseo de interrumpir sus estudios universitarios] «a lo mejor ya te vas y ya no acabas ¿pero a poco es justo ese tiempo que perdiste? Si nunca lo ibas a hacer y no la ibas a acabar, perdiste tres años para quedarte en la universidad ¿y ahora que te quedas [en la universidad], vienes cierto tiempo y te vas? ¿para qué luchaste tanto?» (U8 Martha, UAM).

7.1.2 Los mecanismos de negociación de desventajas

La diversidad de temas y obstáculos enfrentados por eventos relacionados con transición a adultez hacen que las respuestas a ellos sean multifacéticas. Esta sección presenta tres mecanismos de negociación de desventajas, una partición artificial de carácter analítico que muestra las esferas de tensión y libertad parcial adquirida por medio de conflictos, cesiones y disputas que los estudiantes llevan a cabo con otros miembros de la familia.

Cabe mencionar que, si bien esta exposición permite analizar sus elementos por separado, en muchas ocasiones se negocian diversas cuestiones en conjunto., mezclando elementos de distintos temas. A pesar de ello, cada uno de los mecanismos se compone de elementos específicos, los cuales se construyeron de tal manera que permitieran ángulos diversos del problema en cuestión y representan una instancia específica de las formas de agencia.

a) Negociar en clave de género: la búsqueda de autonomía frente a la dependencia económica

La negociación de desventajas en clave de género emerge en el análisis por la posición ocupada por las mujeres dentro de la familia, en donde se busca equilibrar las expectativas de comportamiento tradicional y los deseos de las estudiantes por romper estos ciclos. Si bien hay formas y escenarios diversos para hacerlo, las jóvenes encontraron férreas resistencias debido a la interpretación sobre las responsabilidades dentro del núcleo doméstico, generalmente promovidas por los padres y las parejas. Lo que se busca mostrar es cómo las estudiantes ampliaron los márgenes de acción frente a las expectativas de otros miembros de la familia, a veces con costos considerables.

Uno de los elementos centrales es la división sexual del trabajo, en donde éstas asumen las tareas relacionadas con la reproducción de la vida del hogar, lo cual está en sintonía con lo planteado por la bibliografía (Mora y Oliveira, 2009; Herrera 2021). Podría considerarse que los cambios suscitados recientemente por el aumento de la participación femenina en el mercado laboral y el aumento de su participación en otros ámbitos, como el universitario, podrían significar un punto de quiebre para este patrón de inequidad en las tareas domésticas. Sin embargo, en los datos

resalta que los arreglos familiares continúan favoreciendo esta perspectiva aun entre la población universitaria, lo cual influye la percepción que las estudiantes tienen respecto de sus recursos, como tiempo libre y autonomía:

(...) sí tengo a mi esposo, obviamente me apoya, pero no abarca todo lo que una mujer quisiera que abarque, una tiene más responsabilidades y es ahí donde tenemos que dividir un poco más, como mujer, varios aspectos de nuestra vida, porque tiempo para nosotras ya no hay, no existe (...), como hombres se enfocan en quién trabaja y ya. En mi caso (...) trabajo, llego a las 7 de la mañana a universidad, salgo a las 11 de la mañana, trabajo haciendo contabilidad a un negocio pequeño (...), pero además tengo quehaceres, comida, lavar ropa, agrégale el embarazo, que hace todo más cansado (Natali I7, ICEL).

Las expectativas sobre el tránsito a la vida adulta dentro del hogar tampoco se distribuyen de forma equitativa. En la muestra resultaron algunos casos en donde los padres consideraban como límite de formación educativa para las hijas el nivel básico o medio superior, por lo que el ingreso al nivel superior fue considerado sorpresivo y, en ocasiones, transgresor. Pero, para llegar a este punto, sucedieron negociaciones precedentes no relacionadas con la universidad que prepararon la autonomía necesaria para decidirlo, así como las condiciones necesarias para generar compatibilidades que lo permitieran.

Las mujeres de esta submuestra manifestaron dos tipos de tensiones sobre el rol ocupado en el hogar que después tuvieron repercusiones en su oportunidad de estudiar la universidad. Uno de ellos fue que, si bien el ingreso temprano al mercado laboral fue relativamente aceptado por los padres, no se correspondió necesariamente con otras fuentes de autonomía personal. Por lo tanto el acceso a ingresos económicos pudo corresponderse con cambios en el papel en la familia, pero no fue suficiente para tomar decisiones sobre el ámbito universitario.

En la muestra existen ejemplos sobre el ingreso temprano al mercado laboral, así como del aumento de responsabilidades en el hogar incluso en ocasiones antes del ingreso al bachillerato, ganando con ellos espacios relativos de autonomía. Ejemplos de ello es Abigail (U27, UAM), quien se empleó en trabajos informales desde los 14 años, a la vez que asumía parte importante de las tareas en casa, debido a que su madre se desempeñaba como obrera dentro de una familia monoparental. Fue el caso también de Cecilia (U50, UAM), quien trabaja desde los 13 años en el comercio, empleándose en tianguis o atendiendo otros negocios establecidos, pues ayudaba en la economía familiar después de perder a su padre por una enfermedad terminal.

El segundo tipo de conflicto fue el valor asignado a los estudios universitarios, en donde la graduación de la preparatoria, la motivación proveniente de mujeres en la familia y el ejemplo de algunas de ellas fueron claves para considerar los beneficios de esta vía, en ocasiones en detrimento de las valoraciones realizadas por los varones del entorno familiar.¹⁷⁹ Llegado el momento en que las estudiantes cumplieran con los criterios de elegibilidad para estudios universitarios, se vieron en la necesidad de negociar su ingreso a la ES con las personas de mayor jerarquía en el hogar, en donde se discutieron principalmente permisos para hacerlo, dinero para costearlo y mayor libertad en el uso del tiempo libre, desplazando parcialmente las responsabilidades que las estudiantes tenían en el hogar.

Ese fue el caso, por ejemplo de Natali (I7, ICEL), quien había considerado originalmente estudiar hasta la secundaria, pero que cinco años después decidió solicitar ayuda para terminar el bachillerato y aprovechar el impulso para el ingreso a una universidad privada de absorción de demanda. También es el caso de Denise (U23, UAM), quien opta por tomar otros pequeños cursos académicos para preparar el camino de ingreso a la universidad, antes de ingresar a Derecho. Es el caso también de Cristina (U74, UAM), quien debe participar en labores de cuidado de los abuelos, pero quien logra negociar la compatibilidad de los cuidados con los estudios universitarios por dos medios: habitar en casa de los abuelos, que se encuentra mucho más cerca de la universidad en donde realiza estudios, así como compartir los cuidados con otras mujeres de la familia.

Sin embargo, los esfuerzos de las personas descritas encuentran límites: los costos económicos deben ser cubiertos, en su mayoría, por la familia, por lo que debe encontrar el punto de equilibrio entre las consideraciones de los padres y hermanos con los propios. La participación económica fue interpretada por algunos miembros como una licencia de derecho y opinión sobre la vida privada de la estudiante, aunque la depositaria y responsable directa de los estudios universitarios fuera exclusivamente ésta. El proyecto universitario, por tanto, se asumió como un proyecto colectivo en su sostenimiento, con aristas de intervención dispares en otros miembros de la familia: “(...) empecé a notar cosas de mi familia que ya no normalizaba (...)”

¹⁷⁹ En las entrevistas fue posible constatar que un catalizador de estos conflictos se suscitó por la ocurrencia de la pandemia, en donde los miembros de la familia pasaron más tiempo en casa, el trabajo doméstico aumentó para las mujeres y los conflictos interpersonales pudieron exacerbarse.

como que mi abuelo era el *pater famili*, entre la violencia, tenía problemas con mi mamá, todos (mis tíos, tías, primos, abuelo) querían opinar sobre mi vida” (Jessica U20, UAM).¹⁸⁰

Tales consideraciones, que se encuentran en menoscabo de la capacidad de elección de las entrevistadas, se forman parte de discusiones y conflictos sobre lo que las estudiantes deberían hacer. Los actores de mayor jerarquía en las familias se valieron de diversos medios para presionar los resultados, dando lugar a chantajes, demérito por los estudios, manipulación, condicionamientos y castigos.

Dicho lo anterior, ¿qué fue lo que las mujeres de la muestra negociaron con ahínco desde su posición familiar y su condición de género que permitiera allanar el camino para el ingreso y la permanencia en la ES? La respuesta da lugar a dos elementos, la confluencia entre labores tradicionales (como cuidados y labores domésticas) con el ingreso universitario, lo que las hizo aceptar arreglos inequitativos; y asumir las condiciones impuestas por otros miembros de la familia para asistir a la universidad, cediendo estratégicamente parte de sus preferencias. El caso de Virginia (I2, ICEL), que se presenta más adelante, es un ejemplo que muestra la forma en que la cesión de sus preferencias sobre la escuela y la carrera permite el desarrollo de estudios universitarios. Así lo hace ver también la siguiente cita de Jessica (U20):

(...) «cómo crees está muy lejos, cómo lo vas a hacer tú sola, te vas a perder, no vas a poder, cómo es que dejaste la otra universidad, cómo es posible, no vas a ir tan lejos...», hasta que los confronté, que tenían que dejarme experimentar, aprender y vivir. La negociación fue «Ok, vas a ir a estudiar allá, pero ni creas que te vas a ir a vivir allá, vas a viajar todos los días». Y era terrible porque tenía que despertar a diario a las 4am para llegar a mis clases de las 7am. Casi nunca llegaba (Jessica U20, UAM).

La negociación de la posición de género, por lo tanto, es una dimensión que da cuenta de la disparidad en el acceso a recursos, oportunidades y opciones al interior de la familia, sumadas a las limitaciones ya existentes por la escasez de recursos económicos. El mecanismo permite observar que existe una dinámica relacional que abre pequeñas ventanas de posibilidad por medio de los conflictos, aunque existe el riesgo permanente de la reproducción de estereotipos de género y, con el ello, la disminución de la libertad para tomar ciertas decisiones.

¹⁸⁰ A pesar de que este caso no está considerado específicamente para este tipo de problemas asociados a la transición a la vida adulta, se recupera esta cita por ejemplificar lo expuesto en el argumento. El caso de Jessica (U20) pertenece en la tipología a aquellos casos con problemas estructurales severos, pero dentro del arsenal de estrategias de supervivencia académica, utilizó la negociación de desventajas en clave de género.

b) Negociar decisiones vitales: ingreso al mercado laboral, emparejamiento y ciclo reproductivo

Aunque no es completamente independientes del rubro anterior, la negociación de decisiones vitales se vuelve relevante debido a que define una parte importante del futuro individual. Particularmente, estas decisiones se relacionan con el momento, la forma y los tipos de apoyo para llevar a cabo los eventos de tránsito a la adultez señalados durante el capítulo. De manera especial, se pone atención a las consideraciones hechas sobre el empleo, salida del hogar por emparejamiento y decisiones sobre el ciclo reproductivo.

El ingreso al mercado laboral es una de las cuestiones que influye de manera importante en los planes de educabilidad que desarrollan las personas entrevistadas. El momento en que sucede varía considerablemente entre los casos, pero existe un patrón en este suceso: tal decisión debió negociarse con los padres. La escasez de recursos en el hogar es un incentivo para el comienzo de la vida laboral de los miembros más jóvenes de la familia, pero hay consideraciones por las cuales los padres se resistieron a permitirlo a temprana edad.

En varios casos se alegó el riesgo de adquirir “gusto” por el dinero, el cual conlleva un riesgo sobre la continuación de los estudios; se señalaron temas sobre la seguridad de los adolescentes y, principalmente, se alegó que la función de provisión de recursos económicos era una labor paterna. Luego entonces, negociar una forma de permiso parental para trabajar fue el primer criterio de relevancia para ganar autonomía, aunque esta decisión tiene consecuencias importantes en disponibilidad de tiempo y funciones familiares.

Un ejemplo de ello es Rebeca (I44, ICEL), quien labora como comerciante en un tianguis desde temprana edad al igual que su madre, en parte debido a la presión ejercida por la economía doméstica. Sin embargo, con el paso del tiempo, los trabajos se multiplican y cambian. Durante el ingreso a la universidad, debe emplearse de tres maneras: haciendo labores de venta, por medio del trabajo como pasante en la fiscalía del estado y como mesera los fines de semana en el negocio de sus abuelos.¹⁸¹

¹⁸¹ Entre otras consideraciones, esta decisión implica no tener días de descanso, tener poco tiempo libre entre semana para las tareas escolares y que, además, los fines de semana sus jornadas de trabajo comiencen a las 2am para surtir las mercancías del negocio en donde se desempeña como mesera. Lo que comenzó como negociación de un espacio para emplearse con independencia de las actividades realizadas por la madre, se vuelve central para la generación de recursos económicos en la familia, lo que a la postre posibilita la opción de asistir a una institución privada de costos asequibles.

Otro ejemplo de ello es Sergio (I56, ICEL), quien ingresa a laborar en la Central de Abastos de la ciudad por medio de su padre, quien desempeña el mismo empleo. A lo largo de los años, han acudido juntos a trabajar como cargadores de frutas y verduras. Sin embargo, el padre se acerca a una edad en donde cada vez le es más difícil desarrollar trabajo físico, aunado a la presencia de una lesión que ha mermado su movimiento y que aguarda una intervención quirúrgica.¹⁸²

Lo que Sergio negoció mientras estudia la universidad fue un espacio de preparación para ocupar el lugar de provisión económica familiar en un futuro cercano, por lo que ve en los estudios universitarios una opción para aumentar los ingresos en el hogar y ofrecer una protección para la vejez de sus padres. Mientras tanto, el padre cubre una parte de las colegiaturas y permite que el estudiante continúe con planes de ahorro, con miras al momento en que deba hacerse cargo de los gastos familiares.

Otro ejemplo de ello fue Pedro (U81, UAM), quien proviene de una familia que obtiene sus ingresos de la venta ambulante de artículos de papelería. En un primer momento, Pedro ingresó a laborar para buscar experiencia en la abogacía y complementar los ingresos familiares, pero encontró mucha resistencia de los padres, quienes preferían que se dedicara exclusivamente a la universidad. Sin embargo, con la disminución de las ventas debido a la pandemia, Pedro se vuelve el proveedor principal, por lo que requirió un segundo empleo y pausó sus estudios.¹⁸³

Los tres ejemplos descritos muestran un patrón, ya que todos ellos ingresan al mercado laboral con reticencia de sus familias, pero paulatinamente sus actividades productivas cobran relevancia en el núcleo familiar hasta convertirse en los proveedores principales. Algunos elementos importantes de la negociación son el tipo de empleos que realizan, apoyos para obtenerlos y el momento en que interrumpen o intensifican actividades productivas a la par que realizan sus estudios. Además, los jóvenes negocian formas de asumir responsabilidades acrecentadas en el

¹⁸² Lo que en un principio fue una estrategia de empleabilidad para obtener mayores ingresos en la familia y obtener recursos para estudiar el bachillerato, con el tiempo se volvió una condición central para la reproducción de la vida familiar, especialmente considerando que en tiempos cercanos Sergio se convertirá en el único proveedor de ésta debido a la lesión del padre. Por si fuera poco, la familia no cuenta con garantías laborales que les permita acceder a servicios médicos, por lo que su costo será asumido de manera privada.

¹⁸³ Pedro asume la posición de proveedor sabiendo que la mejora de la economía familiar significaría el retorno a la universidad, por lo que aceptó esa posición provisionalmente, lo que lo llevó a ausentarse un año de clases. Sin embargo, una vez que volvió a éstas, empleó estrategias de la gestión de la trayectoria antes señaladas: realizar exámenes de recuperación y adelantar materias que se ofertaran en línea y que le permitieran continuar con uno de sus empleos, recuperando así un poco del tiempo de la interrupción de sus estudios.

núcleo familiar para que, en un futuro, puedan disponer de mayor tiempo, apoyo y holgura en sus proyectos personales, sean estos educativos o de otra índole.

Un tema distinto que generó tensiones dentro de la familia fueron las decisiones de emparejamiento, incluso en escenarios en donde el motivo estuviera en mejorar sus oportunidades educativas. Los jóvenes en este escenarios buscaron mantener el acceso a los recursos parentales, a pesar del comienzo de la vida en pareja.

En ese sentido, las consideraciones que los padres exigen para acompañar tal decisión pueden tomar distintas tesituras, pero todas ellas intentan limitar el margen de libertad con el que toman decisiones. Por ejemplo, Abigail (U27, UAM) se mudó al departamento que renta su novio cerca de la UAM-A, evitando así las dos horas de trayecto que haría de manera habitual en transporte. Sin embargo, su madre condiciona su estancia universitaria por medio de la imposición de reglas, con la amenaza de retirar su apoyo económico.¹⁸⁴

Otro tipo de arreglo fue el de Marco (U42, UAM), el cual migró a la Ciudad de México para realizar estudios universitarios, con el acuerdo de hacerse cargo de su manutención, mientras la renta la paga el padre. Sin embargo, apoyó a su novia para que viviera con él en una casa que ya era compartida con compañeros de habitación. La condición para recibir el apoyo familiar fue emplearse y no bajar de calificaciones.

Por su parte, Natali (I7, ICEL) contrae nupcias después del primer año de carrera en la Universidad ICEL, debido a la presión ejercida por la pareja. Si bien menciona que tenía el deseo de formar una familia, también menciona que en sus planes pesaba la idea de culminar la licenciatura, ya que todos los gastos corrían a cargo de los padres. A diferencia de los casos anteriores, la nueva pareja habita en la casa familiar debido a la escasez de recursos económicos, así como por la ayuda familiar para sostener el costo de los estudios universitarios.

Lo que se muestra en los casos es que no se sigue un patrón tradicional en la salida del hogar, por medio del matrimonio o el emparejamiento para el comienzo de una familia. Antes bien,

¹⁸⁴ La madre exigió volver cada viernes al hogar familiar y pasar ahí cada fin de semana, con la intención de limitar salidas de ocio u otras actividades que resultaran de forma independiente. Estas condiciones impuestas por la madre fueron una forma de demostrar que las razones de la salida del hogar eran estrictamente académicas. Como no se cumplió con las condiciones, la madre y hermana dejaron de aportar dinero a la causa escolar.

existen otra serie de consideraciones realizadas para tomar la decisión de la salida del hogar de origen y el emparejamiento cuando el factor educativo entra en la fórmula.

Al margen, debe mencionarse que en estos casos y los restantes que se encuentran en la muestra, el motivo de fondo para el emparejamiento y la salida del hogar tiene que ver con evitar conflictos de diversa índole, como los derivados de la cohabitación con los padres, las presiones de las parejas o los largos trayectos que se harían para acudir a la universidad. Adicionalmente, debe mencionarse que en ocasiones se busca mejorar las condiciones para realizar los estudios por medio de obtener tiempo libre, aligerar las cargas de trabajo doméstico o evadir las responsabilidades familiares que les habían sido asignadas, aunque en no todos los casos se logra.

Este tema conduce a una cuestión distinta del emparejamiento: el deseo de realizar dos proyectos distintos, como lo representan la formación académica y la construcción de una familia. Para hacerlo, las personas entrevistadas debieron considerar el momento para comenzar las familias, los contratos matrimoniales y el nacimiento de hijos. Es decir, se vieron en la necesidad de negociar el ciclo reproductivo.¹⁸⁵

En los casos analizados, vivir junto a sus parejas figura al menos en conversaciones, aunque no suelen construirse planes deliberados para su realización. Antes bien, existen escenarios que precipitan el comienzo de la vida marital o de la unión libre. Un catalizador encontrado en el trabajo de campo fueron los embarazos, los cuales en ocasiones ocurrieron de manera imprevisible mientras las estudiantes cursaban sus estudios. A pesar de ello, entre las parejas existían acuerdos básicos, los cuales fueron garantes del comienzo de la nueva vida en pareja.

En el análisis surgieron también casos en donde la edad de las parejas figuró como un factor de presión para acelerar las decisiones de procreación, generalmente promovido por los esposos. Las mujeres entrevistadas mostraron detenimientos por tales planes, principalmente por la conciencia de las implicaciones que para ellas traería en términos de cuidados, dificultades para obtener tiempo libre y, principalmente, por los cambios que sucederían en la organización de la nueva familia, debido a que cursarían simultáneamente la universidad.

¹⁸⁵ Si bien el tema se cataloga como parte de las decisiones vitales, la submuestra que lo ejemplifica está compuesta en su totalidad por mujeres. Esta cuestión implica una convergencia con algunos elementos emergentes sobre negociaciones en clave de género expuestas en la sección anterior, lo que demuestra su complementariedad.

Lo cierto es que estas conversaciones estaban presentes sin que necesariamente se construyeran planes meticulosos de su realización; sólo fueron consideraciones hechas en dado caso de la existencia de un hecho que lo precipitara. En la totalidad de la submuestra que presenta hijos, los embarazos aparecieron irrumpiendo en medio de los planes de otra naturaleza, como el empleo, la generación de ingresos y la universidad. Un ejemplo de ello es Natali (I7):

Faltaban cuatro meses para comenzar el servicio social, pensé «con un hijo me voy a estancar», dije hijos no, pero pasó y ni modo. No te miento, al principio me sentí mal conmigo misma, me decepcioné de mí misma, dije «tanto que dije que no, que mi escuela, mi estudio, mis servicios, mis sueños ¿dónde están? Los aventé y dije ya». Me sentí mal conmigo misma, pero dije «ni modo, la única culpable soy yo, no le puedo echar la culpa a él [la pareja], es consecuencia de mis actos» (I7 Natali, ICEL).

Una de las dificultades mostradas por las estudiantes fue el deseo de separar temporalmente la instancia de formación y la procreación, lo que prácticamente fue imposible, a pesar de los planes y expectativas que éstas tuvieron. En algunas ocasiones se mencionó la posibilidad de interrupciones del embarazo, sucedido sólo en aquellos casos en donde las relaciones no parecían tener sostenibilidad a largo plazo o por la edad temprana de las informantes. No obstante, en la gran mayoría de los casos, se buscó hacer confluir las tareas escolares y la nueva familia.

Este es el caso de Cecilia (U50, UAM), quien inmediatamente después de mudarse con su pareja y en medio de muchos problemas (adicciones de la pareja, infidelidades y separaciones), el embarazo irrumpe en su vida. Representa el caso de Denise (U43, UAM), quien decide cohabitar en el departamento que su pareja renta en Iztapalapa, debido a la cercanía que tiene de la universidad. Esta decisión facilita ampliamente su desempeño académico debido al aumento de tiempo libre, al menos durante el embarazo y antes del parto.

En el mismo sentido se presenta el caso de David (U38, UAM) quien comienza un embarazo con su pareja durante su etapa universitaria, durante la pandemia. Por lo tanto, decide pausar momentáneamente sus estudios para dedicar su tiempo al trabajo y generar ahorro, el cual usó para el parto y los primeros meses del nacimiento. Posteriormente, los planes de retorno a la universidad se complican cuando su hija nace con una enfermedad congénita que requiere un tratamiento costoso, por lo que decide postergar el retorno a la universidad para emplearse de tiempo completo y atender la urgencia médica.

Las diferencias de opinión encontradas entre las parejas sobre el momento de la procreación, aunado a la imprevisibilidad de los momentos en que ocurren, generan cambios importantes dentro de la dinámica marital. Por un lado, obliga a las informantes a tomar decisiones de carácter práctico sobre su condición de embarazo, cuidados y planes a futuro, pero en el mismo momento, les obliga a revisar sus planes en torno a las posibilidades de seguir estudiando. Al asumir nuevas responsabilidades familiares, las estudiantes debieron considerar cuestiones relacionadas con el empleo, generación de ahorros, cambio de casa e incluso la búsqueda de mayor autonomía del hogar de origen, todo ello relacionado con el nacimiento de los hijos.

En ese sentido, surge otra implicación susceptible de ser negociada: las consecuencias del ciclo reproductivo, incluyendo el plan de vida que acarrea la construcción de una nueva familia. Para entonces, las informantes y sus parejas comenzaban a cohabitar, construyeron un hogar y, por tanto, se habían desarrollado nuevas dinámicas de convivencia.

En no pocas ocasiones, las parejas de las mujeres entrevistadas buscaron de manera deliberada que éstas abandonaran sus estudios, por lo que emplearon métodos de coerción diversos: chantajes, falta de recursos cuando dependían económicamente, manipulación y condicionamientos. Las estudiantes dieron cuenta sobre los problemas surgidos por la jerarquía de los deseos y preferencias, por lo que debieron emplear estrategias para encontrar resquicios que permitieran el desarrollo de sus planes.

Las estudiantes construyeron un margen muy acotado de libertad por medio de ocultar o disimular su preferencia por los estudios universitarios, lo que conllevó que en ciertos momentos buscaran alianzas con otros miembros familiares, como madres y suegras. Algunas maneras de hacerlo fue por medio de la reducción drástica de sus materias o la interrupción temporal de sus estudios, mientras ahorran para poder ingresar en ciclos posteriores. Y, en el mismo sentido, mostraron disposición por trabajos flexibles, con los cuales obtenían recursos con miras a un imprevisible futuro, tanto sobre sus responsabilidades de crianza y su formación.

Estos ejemplos dan cuenta de cómo las funciones desempeñadas en la nueva familia y los planes de autonomía pueden ser fuentes potenciales de conflicto cuando existen parejas que consideran subsumir los planes individuales en aras de sus expectativas de realización familiar. En estos escenarios, las jóvenes encontraron escenarios de confrontación directa, como el referente a la obtención de recursos económicos propios; sin embargo, hubo ocasiones en donde asumieron

los roles tradicionales en su familia. Existieron, sin embargo, modalidades intermedias en donde podían negociar una parte de sus deseos.

Con la intención de encontrar compatibilidad entre las responsabilidades, las estudiantes echaron mano de sus redes de apoyo. Con el nacimiento de los hijos, las labores de cuidado y los quehaceres domésticos, las estudiantes encontraron en la familia una fuente de acompañamiento que permitía ganar tiempo y autonomía para la realización de tareas escolares, principalmente por medio de su relación con otras mujeres de la familia, como madres, hermanas y sobrinas, algo señalado en la bibliografía (Miller y Arvizu, 2016). Asimismo, generaron recursos económicos propios por medio de empleos informales y oficios enseñados por éstas.

En la parte institucional, las estudiantes encontraron apoyo del profesorado en diverso ámbitos, como la posibilidad de mantener a los hijos en los salones de clase y la obtención de flexibilidad en temas académicos (como ausencias en clases y entregas de tareas con tiempos diferenciados al resto de compañeros, entre otros).

En resumen, existen tres decisiones vitales que fueron negociadas por las personas entrevistadas que permitieron su arribo y permanencia en la universidad. La primera de ellas fue negociar el ingreso al mercado laboral para generar recursos económicos propios, los cuales en ocasiones se volvieron parte de la economía familiar. La segunda refiere a negociar las formas en que se suscita el emparejamiento, de tal manera que se minimicen las reticencias y descontentos familiares, a la par que permita adaptaciones de la vida en pareja. La última de las negociaciones hace referencia a la negociación del ciclo reproductivo, en donde debieron mediar los deseos de la procreación con las parejas, lo que empujó a equilibrios parciales entre las obligaciones escolares y las implicaciones de la maternidad.

c) Sobrellevar el mal: negociar los efectos perniciosos de las decisiones tomadas

Finalmente, las personas entrevistadas mencionan que la juventud no estuvo exenta de decisiones cuestionables, tanto para su bienestar personal como para la forma en que impactaron a otras personas significantes. Este conjunto de prácticas no fueron definidas por la propia investigación como perniciosas, sino que son valoradas por los propios jóvenes como hechos que condujeron a consecuencias indeseables.

Una de éstas se refiere al desarrollo de adicciones a distintas sustancias. Su uso genera afectaciones en la salud, pero también los lleva a emplear los limitados recursos económicos de sus familias para su obtención, incluso aquellos que estaban destinados a cubrir gastos de manutención y de su propia educación. Además, las adicciones fueron una puerta de entrada a otros padecimientos, como la ansiedad y la depresión, así como el ingreso a una espiral de descuidos sobre sus responsabilidades: ausencias en la escuela, gastos desmedidos aun con las presiones financieras en el núcleo doméstico y, como consecuencia, otros conflictos en la familia, que desembocaron en peleas y discusiones, por mencionar algunos.

En el ámbito personal, se añaden a las prácticas que ponen en riesgo el bienestar el generar vínculos sexoafectivos perniciosos, ya sea por situaciones de violencia o porque influyen en otras prácticas, como las anteriormente mencionadas sobre adicciones. En algunas ocasiones, las relaciones amorosas fueron la razón por la que comenzaron a mermar sus desempeños escolares, que se tradujeron en materias reprobadas, interrupciones de los estudios y retrasos. Otro tipo de prácticas referenciadas son aquellas que afectan de forma directa los recursos del hogar, como robo y el uso desconsiderado de los ahorros económicos de la familia.

Sin embargo, a pesar de su variedad y las diferencias que acarrearán, las cuestiones mencionadas tienen un patrón: generan episodios de pérdida de confianza y la disminución del apoyo de la familia para el desarrollo de planes individuales, incluyendo aquellos relacionados con los estudios. Las familias que fueron garante de seguridad, retiran parcialmente apoyos económicos, sostén emocional y acompañamientos, lo que genera interrupciones en el desarrollo de las actividades escolares de las personas entrevistadas. Los jóvenes encontraron formas de recobrar la confianza familiar y minimizar los efectos de las decisiones tomadas, el cual se presenta por medio del mecanismo de negociación de los efectos perniciosos de las decisiones tomadas.

La primera de las formas utilizadas refiere a la cesión de decisiones futuras a costa de que los riesgos fueran asumidos familiarmente. A comparación de las negociaciones en la posición familiar y de la posición de género, en estos casos se renuncia de forma activa a la libertad de elección con base en los resultados obtenidos con anterioridad, por lo que la decisión no descansa en el desarrollo de un proyecto personal. En medida de que las intervenciones parentales son directas, el medio de su efectividad es la condicionalidad de los recursos familiares, por lo que los padres deciden de forma plena las actividades a realizar.

Un ejemplo de ello es Karla (U41, UAM), quien tiene un embarazo en circunstancias complicadas: sucede mientras estudia el bachillerato, su pareja es considerablemente mayor, decide huir de casa y de manera casi inmediata vuelve, al no recibir apoyo de la pareja. La joven recibe acompañamiento para interrumpir el embarazo, pero a partir de ello los padres imponen una serie de reglas muy estrictas: no tenía derecho a salidas, no podía tener amigos, le fue retirado el celular y no contaba con libertad de salir sola a la calle, incluso para ir a la escuela.

En otras palabras, Karla enfrenta un castigo tácito de los padres al perder su confianza, aunque gana cercanía y comunicación con la familia. Con un margen acotado de acción, lo que negocia entonces es el ingreso a la universidad, supeditando todas sus opciones a las consideraciones hechas por los padres, incluyendo la carrera a estudiar.

Una segunda forma para negociar con los padres es por medio de reivindicaciones a corto plazo que significaron cambios en la forma de asumir las oportunidades, disciplina y mejoras en sus roles educativos y familiares. Con estas formas de correspondencia, los estudiantes encontraron márgenes acotados de libertad para volver a tomar decisiones sobre su trayectoria educativa, para recuperar parte de los recursos que obtenían e incluso para redireccionar su vida.

Un ejemplo de ello es Martha (U8, UAM) quien durante el bachillerato comenzó una relación que la conduce al consumo de sustancias. En medio de estas cuestiones, hurta dinero enviado por su padre de los Estados Unidos, el cual no tenía conocimiento que estaba considerado para el costo de su bachillerato. Al no poder costear sus estudios, además de romper los acuerdos de correspondencia con su familia, está en riesgo de ser anexada por sus adicciones.

Martha entonces negocia su posición desventajosa: vuelve al bachillerato público en un Colegio de Bachilleres que no deseaba, toma responsabilidad en sus calificaciones, se emplea para costear su estancia y, principalmente, deja a su pareja. Todo esto sucede a los 16 años, por lo que los cambios permiten recuperar oportunidades: ingresa a cursos de preparación para entrar a la universidad (gracias a sus ingresos laborales) y recibe nuevamente el apoyo de su familia, en términos económicos y emocionales, cuando ingresa a la universidad.

Las consecuencias indeseables de las decisiones tomadas pueden leerse como momentos importantes de la trayectoria, que en no todas las ocasiones son resueltas con facilidad. Al enfocarse en el ámbito educativo, las interrupciones y retrasos se vuelven indicadores de una

cuestión de fondo: la forma en que la familia de origen condiciona recursos por medio de la vigilancia, el oprobio y los castigos.

7.1.3 Una habitación propia, pero en principio prestada: el caso ejemplar de la salida del hogar parental

Contexto del caso

El caso de Virginia (I2) representa de forma ejemplar las dificultades derivadas de eventos de transición a la adultez, particularmente la salida del hogar de origen. Virginia es la hija menor de un matrimonio originario de Puebla, pero que gran parte de su vida marital sucedió en condición de inmigración en los Estados Unidos.¹⁸⁶ No obstante, la familia decide retornar al lugar de origen, trayendo consigo sólo a Virginia, quien entonces tiene 5 años. Su regreso tiene varios retos, entre ellos el retorno a las actividades agrícolas locales, lo que trae consigo una disminución considerable de los ingresos familiares.¹⁸⁷

Virginia crece y se educa en escuelas locales en Tulcingo del Valle, Puebla. Realiza estudios en telesecundaria y telebachillerato, modalidades de estudio que se difundieron en comunidades con acceso limitado a infraestructura y servicios educativos. No existen opciones escolares cerca de casa, por lo que estudiar la universidad implicaría necesariamente dejar el hogar de origen.

La decisión de migrar para realizar estudios universitarios fue posible por dos ventajas coyunturales suscitadas meses antes de su arribo. Por un lado, los padres reciben la Pensión para Adultos Mayores, un programa social promovido por el gobierno federal desde 2018 que implica transferencias monetarias para personas mayores de 65 años, los cuales significaron ingresos extras para la familia. Adicionalmente, estos ingresos fueron complementados con una pequeña pensión que el padre logró por su trabajo en el campo, que gestionó en su última etapa de estancia en los Estados Unidos, cuando consiguió la residencia.

¹⁸⁶ Sus padres trabajaron en el campo desde tempranamente en sus vidas, por lo que estudiaron apenas algunos grados de la primaria. Ambos migraron ilegalmente y se emplearon en distintos giros, principalmente en la agricultura. Después de alrededor de 30 años de trabajo, el padre logró la residencia, aunque los problemas familiares los obligan a retornar. Virginia es la única entre los 8 medios-hermanos que crece con condiciones económicas adversas, debido al retorno migratorio, pero también la única que accede a la ES.

¹⁸⁷ Existen dos fuentes de sus desventajas. La primera de ellas es de carácter coyuntural, debido a la migración de retorno a su comunidad de origen, posterior a las tres décadas que los padres vivieron en los Estados Unidos. Los recursos con los que volvieron fueron limitados, por lo que fueron apenas suficientes para reinstalarse y emprender el negocio familiar en la agricultura. Una segunda fuente fue estructural: las condiciones de trabajo de los padres, aunado a la limitada formación escolar de éstos, empujó a condiciones de empleo vulnerables y desprotegidas.

Obstáculos para la trayectoria académica

La familia de Virginia no tenía expectativas escolares para ella, tanto por la escasa oferta en la región, como por las historias de sus hermanos, quienes prefirieron el camino laboral. Lejos de representar una sorpresa para los padres que Virginia quisiera estudiar la universidad, significó el principio de una serie de tensiones:

Desde muy chica dediqué mucho tiempo al estudio y siempre he tratado de esforzarme y demostrarles que sí podía, independientemente de todo lo que pasara. Pero hubo un tiempo en el que mi papá desconfió de mí, en el que no me creyó capaz de poder dejarlos para venir hacia acá, [en parte porque] vio que mis hermanos no lo querían hacer o no querían abandonar estar ahí en estos mundos y venirse para acá, porque sí les ofrecieron oportunidades (...), aunque ellos no lo aceptaron (...). Al ver que todos mis hermanos siguieron esa línea, pensaron que yo tampoco lo iba a lograr, hasta que tomé la decisión de venirme. Todavía mi papá un día antes me preguntó «¿es en serio que te vas a ir?» Y le dije «sí, la decisión ya está tomada, considero y me siento capaz de irme y seguir con ésto que la verdad a mí me gustaba desde muy chica».

Los padres tienen dudas de la capacidad que Virginia tiene para explorar alternativas educativas lejos de su comunidad, además de una férrea oposición porque se aleje del hogar. Al carecer de referentes familiares que sirvan de ejemplo en procesos de independencia, encuentra pocas personas aliadas en su postura. Adicionalmente, su posición como hija menor y la única hija mujer en la familia se vuelven criterios de mayor dificultad para conseguir el apoyo del padre. Por si fuera poco, durante el último año del bachillerato comienza la pandemia, lo cual refuerza el papel que tiene dentro de la familia en temas de cuidados y dedicación al hogar, considerando que su padre tiene para entonces 77 años y su madre 66 años.

La decisión de estudiar la universidad es tomada en solitario y sin orientación vocacional, por lo que tiene poco conocimiento de las instituciones y carreras disponibles. A su vez, depende económicamente de los ingresos de los padres, por lo que el proyecto educativo depende de la capacidad familiar para costearlo. Virginia logra un acuerdo con el padre, en donde acepta dos condiciones a cambio de estudiar la universidad: no deberá vivir sola en el lugar de destino y, por lo tanto, la única alternativa será que viva con algunos de sus familiares. La familia extendida más cercana son primos hermanos del padre, quienes viven en Ciudad Nezahualcóyotl, en el Estado de México. Su decisión por estudiar la universidad la ata de forma irremediable al núcleo doméstico. Su independencia del hogar implica a su vez dependencia económica de la familia:

No tenía nada de conocimiento [de lo que implicaba estudiar la universidad]. A pesar de ser mi familia, no tenía una comunicación tan cercana con ellos [refiriéndose con la familia receptora]. Por tiempo nos iban a ver dos días y platicaban con mi papá, pero no conmigo. Al ser mayores, pues los mayores con los mayores y los chicos con los chicos. Entonces no tenía conocimiento, yo entré con un miedo al no saber qué me va a deparar ahorita que estoy entrando en esta etapa.

La relación que Virginia tiene con su familia extendida es casi inexistente. Si la familia del tío aceptó fue por una fuerte disposición con el padre de Virginia, con quien tienen un conjunto de afectos, confianza e historias compartidas. Sin embargo, el traslado de esas disposiciones con Virginia no suceden en automático, principalmente cuando las dudas de la capacidad que tienen los padres son trasladadas a la familia receptora:

(...) creo que influyó mucho la decisión de mi papá. Es decir, me decía: «no te considero todavía capaz o responsable porque no has vivido sola. Siempre has estado al lado de nosotros y te hemos guiado, como para que tú vayas sola y enfrentes el mundo». (...). No estaba yo tan conforme con la idea que había tomado mi papá, pero si quería seguir estudiando pues esa era la función. No estar sola y estar a cargo de una familia.

Aunque el arribo a la ZMVM estuvo acompañado de formas de protección por la extensión de beneficios familiares, el arregló generó problemas con la familia receptora. Primero, comenzaron a existir actitudes de control sobre Virginia, en donde restringieron deliberadamente sus actividades y los horarios de llegada a la casa. Posteriormente, comenzaron problemas respecto de los pagos hechos a la renta y a la alimentación, alegando insuficiencia. Finalmente, los últimos conflictos surgieron a partir de violaciones a la privacidad, primero utilizando los recursos y alimentos que Virginia preveía para sí, para después presionarla por otras vías, como impidiéndole comer o impidiendo que accediera a recursos del hogar.

Tuve unos tíos igual que mi papá, muy cerrados en ese aspecto. Cuando llegué aquí tuve una amiga en los primeros cuatrimestres con la que salí, ahí empecé a conocer más: ir a comer acá, ir allá, te enseño que éste es el metro y me empezó a mostrar. Sin embargo hubo un día en el que mi tía me dijo «no, ya no sales (...)». Te acostumbras o te vas», esa fue la frase. «Te acoplas o te vas, tú decides». Y era tanta mi ansia de no decepcionar a mis papás que dije «está bien, lo social puede quedar a un lado. Yo me voy a enfocar».

Las motivaciones para ejercer control fueron varias, según el relato. Desde las razones aducidas por el riesgo de la ciudad, hasta animadversiones personales debido a la escasa confianza y convivencia con Virginia. Una de las razones que jugó en contra fue que, a pesar de pagar una

renta disminuida, los tíos consideraron tener una responsabilidad por ella, por sus actividades y su forma de vida en la ciudad. De alguna forma, la extensión de las primeras pretensiones dispuestas por el padre se convirtieron en mecanismos de control de los tíos:

Fue el hecho de «yo sé cómo son, de dónde vienes». Y te quedas con esa mentalidad de decir: «¿en qué aspecto, en qué concepto?». No me conocen, piensan que me tienen, piensan que (...) por venir de un pueblo voy a ser así o me voy a expandir más ahorita que estoy en la ciudad.

Las consecuencias de la dinámica familiar son diversas. Por un lado, la libertad restringida condiciona su estancia en la ciudad, lo que entorpece su adaptación. Pero, por otro lado, trastoca su actitud respecto de sus compañeros y su posición en la escuela, lo que produce actitudes deliberadas de aislamiento y reticencia. Su dificultad para entablar relaciones proviene de distintos espacios: el control familiar, la poca disponibilidad de tiempo y las dificultades que Virginia tuvo para socializar con sus compañeros:

El primer día yo me enfoqué y dije «no vengo a hacer amistad». Esa fue mi mentalidad, cerrada desde un principio. «No vengo a hacer amistad, yo vengo a estudiar. Y si quiero terminar, me tengo que enfocar». En esa semana estuve sola, literalmente. Sí había gente que ya veía que se hablaba o hicieron sus grupos solitos, pero yo no me integraba a ninguno. Por lo mismo de que a la salida de la escuela corría a mi casa, así literalmente. Entonces no tenía tiempo de convivir.

En el balance que hace Virginia de su experiencia, identifica cinco grandes problemas concatenados que condicionaron el tránsito por la universidad. El problema detonante fue que, para estudiar la universidad necesariamente tenía que migrar, por lo que hacerlo significó dejar su lugar de origen y a su familia. En segundo lugar, las limitaciones económicas hicieron que parte importante de los recursos familiares se redirigieran a sus gastos de matrícula y manutención, por lo que para ella es una incógnita la forma en que vivieron sus padres durante los últimos dos años y medio.

En tercer lugar, significó un proceso complicado de adaptación emocional a las circunstancias de la independencia, entre las cuales involucró gestionar las sensaciones de soledad, insuficiencia y, en ocasiones, exclusión. El cuarto problema fue la distancia con sus padres. Si bien el control ejercido por su padre disminuyó considerablemente cuando salió del hogar, la comunicación y el contacto también decreció. Finalmente, el último obstáculo fue la tensa relación con la familia

de recepción, en la cual encontró un apoyo y soporte para migrar, pero que a la postre terminó fracturada.

Estrategias de afrontamiento y operación de los mecanismos

Virginia echó mano de tres elementos para negociar sus desventajas. En primer lugar, negoció la oportunidad de migrar y estudiar la universidad cediendo una parte importante de la decisión a la figura de mayor jerarquía en la familia: el padre. En segundo lugar, negoció su posición dentro de la familia de recepción, en donde disminuyó al mínimo sus propias consideraciones para migrar y ser aceptada en un hogar ajeno. Finalmente, el tercer elemento fue usar estratégicamente la relación con su madre, a través de la cual encontró un salvoconducto para generar un margen pequeño de autonomía.

La negociación en clave de género se suscitó principalmente en discusiones abiertas sobre la diferencia de tratos y oportunidades que recibió a comparación de sus hermanos. Los constantes desafíos realizados al padre fueron una condición necesaria para que pudiera migrar. El proceso fue atropellado. No sólo tuvo que enfrentar dudas y deméritos por ser mujer, sino persistir en sus objetivos cediendo a la resolución tomada por otros hombres adultos en su familia:

Siento que mi papá conmigo ha sido más duro. En las pláticas que he tenido con mi papá le he cuestionado muchas veces «a mis hermanos les dijiste ésto y a mí siempre me limitas en el aspecto económico». Porque él piensa que tal vez limitándome económicamente voy a sacar más impulso para estudiar. Es como que «a tus hermanos les di todo y me hicieron lo que me hicieron, entonces a ti te limito para que puedas concluir».

En un segundo momento, Virginia negocia las condiciones para realizar la migración, las cuales atañen a la negociación de decisiones vitales. Por ejemplo, acata todas las restricciones de la familia receptora, incluyendo aquellas consideraciones sobre en qué IES estudiar, horarios, actividades permitidas, entre otras. A cambio, recibe apoyo para obtener un lugar en donde vivir a bajo costo, flexibilidad en el pago de renta e incluso recibe a cambio una oportunidad laboral por medio del tío, con miras a que pudiese financiar una parte de su estancia en la universidad.

En este contexto, la madre de Virginia cumple varias funciones en la independencia de su hija, frente a las restricciones impuestas por el padre: se vuelve la principal impulsora de su proyecto educativo, así como la mediadora de las condiciones de arribo a la ciudad. La madre es la persona más cercana a la estudiante, por lo que es la inspiración y la contención en momentos de crisis. Además, es la negociadora de que exista cada vez más confianza y libertad para Virginia, o para

que al menos no sea asediada por su padre. Y, fundamentalmente, es una fuente de recursos económicos en momentos en que requiere realizar gastos extras.

La función asumida por la madre no es exclusiva de la experiencia de Virginia. La madre en el hogar ha desempeñado ese papel debido a sus múltiples experiencias de provisión de recursos y de orientación debido a la ausencia de su primer esposo:

Mi mamá fue madre soltera de mis cinco hermanos del lado de ella. Los sacó adelante trabajando en una frutería allá en Estados Unidos (...), mis hermanos siempre dependían mucho de mi mamá. Mi mamá, a pesar de que ya estaba grande, trabajaba y seguía trabajando porque como ella lo dice, mis hermanos estaban impuestos a que cualquier problema su mamá lo solucionaba (...). Siento que nunca los dejó madurar completamente, hacerse responsables de sus actos. Siempre era ella la que los sacaba adelante. Al yo venirme para acá, de repente hubo un tiempo en el que todos estaban solteros. Mi mamá se vino para México conmigo y todos se casaron (...). Pero poco a poco, ella solita ha salido adelante. Ha puesto una tienda, ha vendido cosas, ha vendido ropa, cosas que le traen sus cuñadas. De cualquier forma mi mamá siempre ha sido una persona muy inspiradora para mí.

En conjunto, los tres elementos presentes para la negociación de desventajas muestran formas distintas de agencia. La primera de ellas, referente a la negociación con el padre, muestra una versión de agencia puesta en la confrontación y el pragmatismo, dado un proyecto de interés, como la migración con fines educativos. La segunda versión de agencia es una forma pasiva, la cual crea equilibrios frágiles que, sin embargo, abren ventanas de oportunidades en escenarios ajenos. La tercera versión resalta la importancia de alianzas estratégicas. Son tres instancias complementarias que, como se ve más adelante, pueden responder a formas de presión específicas.

Desenlace

El desconocimiento sobre las opciones educativas en la ciudad, aunado al conocimiento parcial que la familia receptora tiene de las mismas, hace que Virginia considere sólo instituciones privadas de bajo costo. Hasta entonces, Virginia no tenía seguridad de qué estudiar ni dónde hacerlo. El criterio más importante fue elegir la institución que hiciera notar a sus padres la opción más sencilla y menos costosa. Por tanto, primero eligió la institución en donde se inscribiría, para posteriormente elegir la carrera de las opciones disponibles en el plantel. Para ella, el Derecho fue la licenciatura más atractiva, en medio de la reducida oferta institucional.

Sobre el acuerdo de mi papá... Cuando yo llegué aquí, llegué con mi familia. Y mi papá y mi mamá se encargaron de hablar con mi tío, de que, independientemente de que fueran familiares, yo tenía que pagar una renta, tenía que pagar para el alimento, entonces fue que ellos solitos hicieron ese acuerdo y yo solamente estuviera enfocada en estudiar. «No te preocupes tanto de lo económico porque nosotros lo vamos a resolver (...)». Ellos pagaron todo. Y era mes con mes que me mandaban la mensualidad y me mandaban los alimentos. Yo simplemente tomaba el dinero y se los daba [a su familia y a la universidad].

Este arreglo auguraba cierta holgura en los planes, sin embargo aun así fue complicado el sostenimiento económico: para mudarse y a lo largo de su estadía, la familia y ella tuvieron que optar por pedir dinero prestado a familiares y amigos, pedir paciencia para los pagos a la familia receptora, además de una serie de ajustes en la economía doméstica, incluyendo un negocio de renta dentro de su patrimonio, que complementa los ingresos obtenidos de la siembra:

¿Y nunca fue un problema que tuviera que pagar tu renta, tu colegiatura y tus gastos para estar acá?
Sí, ha habido muchas ocasiones en las que nos ha tocado pedir prestado.(...). Luego mi papá me dice «espérame una semana y yo te lo deposito». O «no tengo, límitate tantito». Sé el sacrificio que están haciendo mis papás y tampoco es que me guste pedirles más. Yo sé lo cansado que es para mi mamá por ser mayor de edad y lo cansado que es para mi papá. Y así no tenga yo dinero, no les pido. Y no es por orgullo, es porque yo sé que ellos no tienen en ese momento y me limito.

La familia de origen se volvió fundamental para los planes de escolarización y la coyuntura los favoreció.¹⁸⁸ A pesar de ganar una ventana de autonomía por su propio empleo, la ejerció en sentido limitado: no convivió con sus compañeros, salió con muy poca frecuencia a conocer la ciudad, incluso evitó nuevos lugares dentro de la colonia. Con la justificación de la escasez de tiempo, se protegió de otros costos desviantes. Lo cierto es también que sacrificó parte del ocio en aras del proyecto educativo.

La etapa de tránsito por la universidad estuvo marcada por una sensación de que, a pesar de las ayudas, estaba por su cuenta y era por la gracia de otras personas que fue posible su proyecto

¹⁸⁸ En términos de costos, la colegiatura mensual que debía cubrir ascendió a \$3400 pesos, pero a lo largo de los ajustes realizados cada cuatrimestre, en el último periodo ascendió a \$5000. Este dinero fue cubierto totalmente por los padres, con la salvedad de algunas ocasiones en que incluyó parte de su dinero en los gastos de la colegiatura. Por su parte, la estudiante cubrió el costo de los servicios en la casa, los materiales y recursos en la escuela, así como otros gastos adicionales, como en el caso de no completar el pago de colegiatura. Además de estas estrategias económicas, Virginia tuvo que emplearse para costear parte de su manutención. Por medio del tío que la recibió en casa, consiguió un empleo atendiendo una farmacia local, la cual implicaba horarios entre semana de 3pm a 9pm, así como tiempo completo los viernes, sábados y domingos. No tenía días de descanso e intentaba que los espacios libres entre clases y durante el tiempo que no hubiera clientela, pudieran aprovecharse en hacer tareas.

universitario: “pagaba mi renta, pero nunca fue esa parte de ‘me voy a defender’, en mi mente era, si me defiende y me mandan a mi casa, ¿cómo le hago para seguir estudiando?”.

(...) en un principio dormí en la primera planta, después me cambiaron, después me subieron hasta la tercera y cuando ya me iba a salir me iban a bajar otra vez (...), creo que hice más mudanzas que cuando estaba en mi casa. Siento que esa fue la parte medular en la que yo dije «ya no puedo, ya me quiero salir, ya es mucho abuso de parte de ellos de que todo lo que traigo para mí, para la despensa, se lo acaben (...)» Y ya cuando me salí, se enojaron conmigo.

El aumento de los agravios finalmente generan una ruptura inevitable con la familia receptora. Llegado ese momento, no tuvo alternativa más que cambiar de casa y asumir plenamente una vida independiente. Pero no lo hizo sola, ya que fue nuevamente la intermediación del padre la que permitió que recibiera el apoyo de otra familiar lejana, quien rentó un cuarto para ella. La ventaja de este arreglo fue que, a pesar de no compartir espacio ni recursos con nadie más, habitara una casa con personas conocidas por otros miembros de la familia, así como costos accesibles en la renta. A partir de entonces, comenzó una nueva etapa en donde solventó sus propios gastos y responsabilidades. Fue hasta este momento en que despliega su independencia, lo cual implica actividades fuera de casa, hacer compatibles sus estudios con el trabajo, gestionar el dinero (familiar y el propio), pero principalmente, tejer redes de apoyo con otras personas que no son de su núcleo doméstico, como compañeros y vecinos:

(...) yo llegué a esa casa [la de los primeros familiares] y me brindaron tal vez un cuarto ya mueblado, con un ropero, con la cama y una tele. Y cuando me mudé era estar completamente sola, con mi ropa, nada más llegar, mudarme y ya. Y tuve que comprar lavadora, la cama en la que iba a dormir, o mi mueble, el ropero. Todo se tuvo que comprar, por lo que fue un gasto. Y hubo tiempos en los que sí estuve muy ajustada de dinero, en los que [los padres] se quedaron con limitaciones, pensaba «realmente no vas a comprar esto y prefiero comer esto». No te puedes dar el lujo de gastar porque no está mamá y no está papá ahí (...). Se sintió pesado, el hecho de que si te enfermas no hay nadie que esté para ti, eso es pesado. Tienes que cocinarte, tienes que lavarte, tienes que dedicar un día completo para independientemente hacer tus tareas, para dedicarle a hacer compras, a lavar, a limpiar, a que todo esté en orden.

Los episodios de control dejaron estragos en su comportamiento y en la forma en que transitaba la universidad. Ejemplos de ello se presentaron en el proceso de independencia, entre los que destacan el sentimiento de exclusión debido a las diferencias de formación con sus compañeros, las cuales se enlazaban con dudas sobre su capacidad; la sensación de miedo debido a que

reprobar una materia era una sentencia para su trayectoria académica, ya que el costo del examen extraordinario y la pérdida de beca hubieran hecho imposible continuar; la capacidad limitada de relacionarse, debido a la limitación en gastos que le impedían convivir con compañeros fuera de la escuela; y, principalmente, una forma de soledad particular y elegida, ya que prefería guardarse gran parte de los efectos perniciosos de la independencia y no compartirlos, incluso con el soporte de años previos que fue su madre:

Siento que me sentía como excluida, porque me daba cuenta de que muchos de mis compañeros tenían más conocimientos que yo. Una vez nada más me quedaba mirando de un lado para otro, al preguntarme no sabía si la respuesta que iba a dar era correcta. Ese miedo, esa incertidumbre de poder decir «no sé si estoy en lo correcto (...)».

¿Qué otras limitaciones tuviste, las cosas que no pudiste hacer por esa presión económica? Tal vez socializar más, porque en el aspecto de socializar significa dinero. Siempre he querido hacerlo todo por mí, sola, entonces como que no, prefiero no ir, no quiero esto, para no depender de alguien más.

Virginia es un caso ejemplar de progresión académica con efectos acrecentados de problemas familiares, anclados a su experiencia de transición a la vida adulta debido a su salida del hogar. De manera paradójica, su independencia del hogar significó, a la vez, reforzar su dependencia económica de los padres. Sus principales recursos para sortearlos fue negociar su posición al interior de su familia, con importantes elementos de reivindicación por su condición de género y una disposición permanente por ser, cada vez, un poco más autónoma: “(...) sí te afecta el estar sola, tal vez si te sientes enferma no sabes a quién recurrir porque estás tú individualmente, tú te tienes que atender, tú tienes que curar, tú todo vas sola”.

7.1.4 Cierre analítico del tipo 3: alcances y límites de los mecanismos de negociación de desventajas sociales

Al igual que en el capítulo anterior, en la sección de cierre del tipo 3 se ofrece una descripción general de los hallazgos, se evalúan los alcances teóricos de los mismos y se discute la pertinencia de los mecanismos que se presentaron. La categoría de negociación de desventajas sociales no sólo permite observar la forma en que ciertas decisiones marcan la transición a la vida adulta, sino que admite observar fuentes potenciales de conflictos entre tales eventos y la escolaridad. Cada uno de los mecanismos expuestos proviene de un tipo de relación conflictiva con personas significantes y objeta una cuestión, lo que permite observar el accionar de estrategias que buscan minimizar efectos negativos de las relaciones afectivas.

En ese sentido, la negociación en clave de género radica en la existencia de roles y expectativas que se observan en prácticas, tareas y responsabilidades en distintos miembros de la familia, lo que permite observar formas de control y violencia sobre las mujeres. Tal mecanismo objeta la pertinencia de seguir expectativas de comportamiento de carácter tradicional asignados a éstas. La negociación de decisiones vitales, por su parte, da cuenta de la existencia de jerarquías que tienen influencia en la toma de decisiones sobre la vida de los jóvenes, las cuales pueden ser percibidas o tácitas, por lo que tal mecanismo puede objetar prácticas y expectativas que buscan supeditar decisiones propias como si perteneciesen a otras personas del núcleo doméstico.

La negociación de los efectos perniciosos de las decisiones tomadas, el cual proviene de los efectos negativos y no esperados de las elecciones sobre eventos de transición a la vida adulta, objeta las formas de control directas ejercidas por otros miembros en la familia, a pesar de la pérdida de confianza y el alcance de las consecuencias surgidas de su ejercicio. A pesar de sus diferencias, los tres mecanismos propuestos tienen como propósito común ganar un margen de autonomía para tomar decisiones de manera independiente, privilegiando los deseos propios y ampliando la capacidad de dirigir sus propias vidas.

La sección que se presentó dialoga de manera directa con tres supuestos implícitos de la investigación educativa y sobre los estudiantes desfavorecidos, los cuales servirán de base para la discusión de los mecanismos expuestos. El primero de estos supuestos es que la trayectoria universitaria es un proyecto de carácter individual, el cual tiene sus anclajes en aspiraciones propias de los estudiantes, aun cuando tenga influencias externas. Por extensión lógica, se supondría que las consecuencias en torno a la decisión de ir a la universidad recaen

exclusivamente sobre los estudiantes y afectarían a terceros sólo en los ámbitos que les corresponsabiliza en el proyecto universitario.

En el análisis existe información suficiente para cuestionar la individualidad del proyecto en diversos ámbitos: en la procuración de recursos, en los motivos para preferir la trayectoria escolarizada, en la forma en que la decisión implica a otros familiares y en las personas que afecta una decisión de esta naturaleza. Si bien la decisión de acudir a la universidad puede tomarse en lo individual, su posibilidad radica en lo colectivo y, por tanto, tiene vasos comunicantes en la relación que los estudiantes tienen con personas en su entorno doméstico.

Hay varios ejemplos de ello, entre los cuales destacan las parejas e hijos cuando se emprende la creación de una familia, ya que serán depositarios de las condiciones de tránsito del estudiante (relaciones en la escuela, tiempo e ingresos disponibles); los padres, ya sea por las condiciones de vida que los vuelven dependientes económicos de los hijos o para sumarse a las consideraciones sobre las preferencias de acudir o no a la universidad (la cual dependerá de su condición laboral y su estado de salud); o los hermanos u otros miembros de la familia, cuando sus propias trayectorias se enlazan con las del estudiante, como fue el caso en escenarios en donde requieren recursos de la familia de origen, disminuyendo considerablemente la de aquellos estudiantes bajo análisis (por ejemplo, en enfermedades de los miembros).

Esta cuestión lleva a un segundo supuesto cuestionable: que la familia de origen importa en medida que se observan sus elementos positivos en el desempeño escolar, o bien en el déficit de apoyo debido a su ausencia. Que la familia de origen promueva habilidades y decisiones que potencialicen la trayectoria universitaria es un abordaje clásico en los estudios sobre reproducción de las desigualdades (Bourdieu y Passeron, 2008). Sin embargo, en el análisis de los casos fue posible observar cómo el tipo de influencia ejercida por los miembros de la familia supera el ámbito escolar.

Sobresalen, por ejemplo, los efectos negativos de la convivencia familiar: discrepancia de opiniones, dependencia económica, intromisión en los planes escolares e incluso formas de afirmar jerarquías por medio de decisiones colectivizadas en la familia. Esta cuestión abre la posibilidad para analizar la influencia recíproca entre relaciones familiares y tránsito universitario, para así evitar las especulaciones sobre el tono omnipresente y fantasmático de la familia, que suponen fuentes psicológicas de malestar.

La anterior cuestión abre paso a un tercer supuesto que trasciende la investigación en el campo, el cual sostiene que en la trayectoria educativa importa sólo aquello que sucede dentro de la escuela. Este supuesto implícito hace que la investigación educativa se limite a las expresiones directas del desempeño escolar,¹⁸⁹ considerando las presiones externas a las aulas como condicionantes periféricas y no como actividades constitutivas de la experiencia de estudiantes universitarios adultos.

Este supuesto subsume la relevancia de eventos simultáneos que influyen de manera importante la experiencia universitaria, no sólo por la correspondencia temporal, sino por la forma en que se retroalimentan: desempeñar roles simultáneos como ser madre, esposa y estudiante, ser trabajador de tiempo completo que cursa estudios universitarios o migrar para acceder a la universidad, son ejemplo de ello. Debido a lo anterior, esos ámbitos pueden entrar en competencia por tiempo, recursos y funciones, o bien, dadas ciertas circunstancias, encuentran algunos puntos de correspondencia. La categoría de negociación de desventajas busca analizar cómo se construye el espacio de correspondencia, como lo dejan notar el emparejamiento, el empleo, la independencia residencial y el ejercicio de libertad.

El tipo analizado cuestiona los tres supuestos: la individualidad de la trayectoria, la importancia positiva de la familia y los efectos exclusivos en las aulas de clase, lo cual permite pensar en la manera en que factores independientes de lo escolar terminan por influir las trayectorias educativas. Al respecto se pueden realizar algunos señalamientos para mostrar de qué manera los datos ejemplifican, tensionan o expanden el marco de análisis.

Un punto central del capítulo resalta la importancia del trabajo remunerado para distintos fines, que está en concordancia con lo planteado en el campo. Entre sus funciones se encuentran ganar autonomía en las decisiones como una forma de transitar a la vida adulta (Mora y Oliveira, 2009), para realizar la independencia residencial (Pérez, 2006) y para detonar procesos de cambio subjetivo, ya sea en por su posición y sus roles en las familias, como sucede con las mujeres (Herrera, 2021) o que puede afectar la percepción de sus oportunidades (Mancini, 2017). Los

¹⁸⁹ Una consecuencia de este supuesto se hace presente de manera sistemática en la investigación educativa mexicana, en donde los estudios de caso consideran a las escuelas como universos autocontenidos, ya sea para caracterizar a su población o para estudiar la trayectoria educativa como propia de un acontecer limitado a la experiencia escolar (Silva y Rodríguez, 2012; De Garay et al., 2017). Incluso algunos textos que realizan balances sobre la investigación educativa nacional mencionan la escasez de información que analice la confluencia entre grupos sociales a los que los estudiantes pertenecen (López y Rodríguez, 2020).

datos permiten confirmar señalamientos del campo, así como plantear algunos matices interesantes.

Por un lado, el ingreso al mercado laboral se suscitó, en la mayoría de los casos, durante la niñez o en fases tempranas de la juventud, a fin de responder a condiciones económicas adversas en la familia de origen. Debido a ello, la generación de recursos económicos no se corresponde en simultáneo con el aumento de la autonomía para tomar decisiones, sino en las estrategias de sobrevivencia y reproducción familiar (González, 2001). Complementariamente, los datos muestran tres patrones sobre el tipo de empleos a los cuales ingresaron en sus primeras incursiones al campo laboral: se emplearon en negocios familiares, en oficios similares a sus padres o en empleos informales cercanos a su hogar, algo que también confirma los planteamientos en el campo (Roberti, 2016).

Debido a lo anterior, la importancia de la generación de recursos económicos en etapas tempranas importa más para la reproducción familiar que para la realización del proyecto escolar, lo que permite observar que la fuente de la desventaja radica en las condiciones económicas y laborales de los padres, que son transmitidas intergeneracionalmente.¹⁹⁰ Si el patrón de reproducción de la desigualdad de oportunidades laborales es claro, genera dudas razonables sobre las condiciones que vuelven diferentes las oportunidades escolares de los estudiantes a comparación de las que tuvieron los padres. Una respuesta parcial a ello es lo que está en juego por medio del ingreso al mercado laboral: cómo los empleos allanan el camino a la ES y cómo los estudiantes toman decisiones para ir a la universidad, usando de plataforma sus empleos.

En ese ámbito específico, existieron dos respuestas sobre la relación entre empleos y escolaridad superior. El primero de ellos es que los estudiantes buscan y valoran empleos itinerantes, flexibles y temporales, debido a que son medios para sostener su estancia universitaria, lo cual confirma lo planteado en otras investigaciones (Roberti, 2017). En la gran mayoría de los casos, los empleos no tienen perspectiva de futuro ni se enlazan con tareas propias del Derecho. Sin embargo, en aquellos casos en donde sí existe esta relación, el empleo tiene otras funciones

¹⁹⁰ Estas cuestiones permiten señalar que, a pesar de aumentar los ingresos en el hogar, los empleos se realizan sin protección de algún tipo, favoreciendo escenarios en donde la vulnerabilidad de las condiciones de trabajo se asemejan entre padres e hijos, volviéndolos una fuente de reproducción intergeneracional de las desventajas laborales. Además, el hecho de que sus ingresos se dirijan al gasto familiar, refuerza su posición de proveduría en el núcleo doméstico, lo que presiona para convertirse en una actividad permanente, aumentando la probabilidad interrupción escolar.

adicionales: ganar experiencia en el ámbito, socializarse en círculos sociales distintos al propio y construir escenarios de mejora en su posición económica. En ambos casos el empleo se vuelve central en el tipo de experiencias escolares.

Otro matiz sucede para las mujeres, para quienes realizar trabajo remunerado se presentó como una fuente de seguridad y como un garante de su independencia para tomar decisiones respecto de su proyecto educativo. Esto coincide por lo planteado en la bibliografía, lo cual resalta su carácter de protección frente a violencias en pareja, riesgos de vivir en condiciones de pauperización y libertades restringidas en el matrimonio (Herrera, 2021). A pesar de ello, no fue extraño encontrar el mismo patrón antes señalado sobre el tipo de empleos desarrollados, los cuales resolvieron sólo de manera parcial y temporal la escasez económica familiar.

La tenencia de empleo en mujeres fue una condición completamente necesaria para adquirir autonomía para decidir ir a la universidad, pero no fue una condición suficiente. Las mujeres del subgrupo requirieron activar procesos de negociación de desventajas que les permitiera adquirir control de su propia trayectoria, un conflicto que provino no sólo de los recursos disponibles, sino por la forma en que contravenían las ideas y expectativas de otros miembros en la familia.

Algunas investigaciones en el campo han sugerido que los cambios subjetivos en las mujeres provienen de cambios a nivel estructural, tanto por la mayor participación en los mercados de trabajo, como por los cambios en normas y estereotipos de género (Herrera y Agoff, 2019; Herrera 2021). Las mismas investigaciones han planteado que, debido a lo anterior, existe un proceso permanente para confrontar ideales sobre la feminidad, lo que ha dado lugar a múltiples maneras de romper con patrones de comportamiento tradicional.

La presente investigación es más modesta en sus alcances, por lo que permite señalar una paradoja interesante. Por un lado, existe una notable participación de las mujeres entrevistadas en el mercado de trabajo y una fuerte preferencia por los estudios universitarios y, sin embargo, en el mismo momento existe una fuerte disposición con respecto de la reproducción de roles tradicionales. Esta paradoja permitió analizar escenarios contrastantes:

- 1) Por un lado, permitió observar cómo las mujeres de la muestra buscaron un aumento de su autonomía sin romper con estructuras jerárquicas familiares. Aunque se desplegaron varias

formas de agencia, aquella que tiene un carácter de confrontación directa con varones de la familia es solamente una forma entre la diversidad presentada.¹⁹¹

2) Por otro lado, el ingreso a la universidad fue una reivindicación importante, especialmente para aquellas estudiantes que fueron las primeras en su familia en ingresar a la ES. tanto por su condición de origen social como por las históricas desventajas que las mujeres enfrentan. Sin embargo, las trayectorias analizadas muestran que en el mismo momento personifican roles que reproducen los estereotipos de género en el hogar, principalmente por medio de las funciones en el matrimonio y la maternidad.¹⁹² Por lo cual, experimentan de manera simultánea con la reivindicación que la universidad y el empleo producen en sus oportunidades vitales; así como con los constreñimientos de las actividades que perpetúan los estereotipos al interior de sus familias.

Una forma alternativa a la confrontación directa con padres y esposos (actores usuales frente al despliegue de esta forma de agencia), fue reducir al mínimo todas aquellas actividades o situaciones que generaban tensión, especialmente en donde existe alguna forma de dependencia que permite la vía escolar (incluso en casos en donde las mujeres realizan trabajos remunerados). Aunque en un ámbito diverso, como lo es la provisión de recursos económicos en la familia como madre y esposa, Herrera (2021) había dado cuenta de cómo al disimular la autonomía y el poder del dinero propio, las mujeres logran frágiles equilibrios en relaciones familiares concebidas con carácter jerárquico. Las condiciones a las que las mujeres ceden, la permisividad y la posición que surge de ello, pueden liberar tensiones sin que necesariamente resuelvan la capacidad de libertad, trasladando estos conflictos a otros sitios.

Estos escenarios confirman un planteamiento del campo de investigación: a pesar de que las relaciones de género han trastocado el modelo tradicional, existen formas de dominación

¹⁹¹ Los escenarios en donde se presentaron conflictos deliberados con varones de la familia son una minoría y representan casos en donde se da un rompimiento abrupto por la salida del hogar, por lo que forman parte del tipo 4. En el presente tipo, las confrontaciones directas fueron por medio de discusiones, escenarios en donde las estudiantes increpan el actuar de otro miembro de la familia o reclamos directos. Sin embargo, suceden en escenarios y temas específicos, por lo cual no cambian el carácter de la relación.

¹⁹² A pesar de que el proyecto educativo y el de construir una familia son deseos igualmente legítimos para las estudiantes, emergen una serie de contradicciones que generan obstáculos fácticos, entre los cuales se encuentran la falta de tiempo, problemas de pareja, dependencia económica; y algunos otros de carácter identitario como conflictos con hacer confluir roles de estudiante y madre/esposa, dudas sobre la pertinencia de sus relaciones y del momento de procreación y, principalmente, incertidumbre sobre la conveniencia del matrimonio. Aunque se mostró que existen casos que logran equilibrios, éstos fueron temporales y usualmente caracterizados por su incertidumbre.

masculina que carecen de expresiones prohibitivas, dando lugar a formas sutiles y matizadas de control. Para estas formas resultantes de violencia ejercida contra las mujeres, la negociación de desventajas es una categoría poderosa.

La categoría permite observar instancias veladas de intentos de control: discursos, chantajes y presiones, en donde la decisión sobre ingresar y permanecer en la universidad se volvió un campo en disputa.¹⁹³ De la misma manera, hace notar los cambios en el balance de poder, lo que se traduce en formas sutiles de ganar terreno para aumentar las opciones de elección. Y, finalmente, permite analizar cómo, abiertas algunas ventanas de oportunidad, se suscitan cambios en el discurso y la percepción de las mujeres con respecto de sus prioridades, logrando procesos amplificados de autonomía, las cuales redundan en otras esferas de sus vidas privadas.

En resumen, la categoría de negociación de desventajas sociales en clave de género permite observar los cambios en la estructura de oportunidades y en el discurso que las mujeres construyen en sus relaciones familiares. A manera de hitos de independencia, cada pequeño avance en la toma de decisiones que se basan en preferencias personales y deseos propios, desbloquea un mayor grado de libertad para las siguientes etapas.

Pero no en todas las ocasiones el logro de mayor autonomía es definitivo; los pequeños avances al respecto no están exentos de retrocesos y de pérdidas, para los cuales se construyó un mecanismo específico. La negociación de desventajas que implica los efectos perniciosos de las decisiones tomadas abre la puerta a analizar reconsideraciones, dubitaciones y reveses en la propia trayectoria, principalmente cuando una forma de autonomía o un evento típico de transición a la adultez no tiene los resultados esperados.

La importancia de este mecanismo radica en la recursividad de la capacidad de acción que los jóvenes tienen en sus trayectorias, cuando las decisiones empleadas pusieron en riesgo el bienestar de la persona o de alguien del núcleo doméstico, los bienes patrimoniales o los recursos económicos disponibles. Así, un margen ya limitado para tomar decisiones, se restringe aún más

¹⁹³ Existen hallazgos diversos con respecto de cómo se ejerce la violencia de género. Algunos ejemplos de ello fue la forma sutil en que padres impusieron su perspectiva sobre un tema relacionado con las hijas (como el caso de Virginia, I3), lo cual conlleva para las estudiantes ceder una parte importante de sus libertades para obtener recursos económicos y licencias para estudiar la universidad. Otro ejemplo es la presión para realizar el matrimonio (como fue el caso de Natali, I7), tanto por razones explícitas como la edad de la pareja, hasta razones veladas descritas por las entrevistadas, como la percepción de riesgos sobre terminar la relación en caso de no comenzar vida marital. Complementariamente, algunas estudiantes permanecieron en el núcleo doméstico con arreglos inequitativos, lo que derivó en la percepción deficiente sobre aprovechamiento de la experiencia universitaria.

por otros miembros de la familia, principalmente cuando contravinieron sus expectativas. Este mecanismo recupera una parte de la lógica de las dos anteriores: reconoce la importancia de coyunturas en donde un evento puede cambiar las oportunidades de la escolarización y, simultáneamente, busca ampliar los márgenes de acción frente a la oposición de miembros de la familia que ocupan una posición de mayor jerarquía. Al respecto hay algunos elementos que señalar.

Primero, que este mecanismo sólo es posible en escenarios en donde la red familiar tiene amplios canales de vigilancia y restricción de los miembros, de tal manera que se activa por el desarrollo de reglas internas en el grupo (Coleman, 1988). Los casos en donde se dio esta circunstancia tienen características especiales: los padres se involucran en la escolaridad de los hijos, son proveedores de recursos económicos y comparten el hogar.

En segundo lugar, la puesta de acción del mecanismo implica una interpretación moral sobre los eventos sucedidos. En ese sentido, la capacidad de disentir que tienen los jóvenes entra en tensión con respecto de las consideraciones hechas por los padres. Lo que en otros jóvenes da lugar a momentos de ruptura familiar, en estos casos permite ganar cohesión interna, algo que favorece la recuperación de los recursos familiares. Sin embargo, no se habla de la extensión Capital Social, como fue sugerido en el tipo 2, antes bien, los recursos familiares son condicionados al cumplimiento de exigencias explícitas.

Y, por último, la renuncia a la autonomía para decidir sobre cuestiones individuales permite obtener una forma de protección frente a eventos críticos. En otras palabras, los efectos negativos de una decisión se colectivizan, a cambio de la renuncia por caminos alternativos, en donde otro miembro de la familia decide la dirección y las condiciones para continuar su formación universitaria.

Al ser introducidos de esta manera, los arreglos inequitativos dentro del núcleo doméstico adquieren centralidad para el despliegue del proyecto escolar. Su importancia radica no sólo en el proceso de toma de decisión sobre el tránsito escolar, sino en qué medida una parte importante de sus deseos depositados en la formación profesional tiene repercusiones para instancias más amplias de sus propias vidas, como la búsqueda de autonomía en entornos jerarquizados.

7.2 Casos con trayectorias que presentan eventos disruptivos y desventajas estructurales

Cada vez proliferan con más rapidez grupos que rinden culto a la idea de que el dolor es un instante, y su permanencia una representación.

Mario Bellatin, La escuela del dolor humano de Sechuán

En este último acápite se da revisión a los casos de estudiantes que tienen algún evento disruptivo en su haber, a veces incluso varios de forma simultánea, los cuales generan desventajas agudas de carácter estructural en el curso de vida. Su importancia radica en mostrar cómo a pesar de la naturaleza de esos eventos y de las probabilidades en contra para permanecer en la ES, persisten hasta la última etapa de formación universitaria.

Existe una diversidad importante de obstáculos asociados con eventos disruptivos, además de algunos otros que les complementan y que han sido expuestos en los tipos anteriores, por lo que el cuarto tipo ilustra de forma ejemplar la acumulación de desventajas sociales. Algunos de ellos son la muerte de alguno de los progenitores, enfermedades físicas o psiquiátricas graves, violencia intrafamiliar, rompimientos abruptos con la familia, crisis económicas por pérdida de empleo de alguno de los proveedores, intentos de suicidio o prácticas al margen de la ley que terminan en reclusión.

Para estos casos es necesario analizar la manera en que tales eventos se configuran como puntos de inflexión o *turning points*, los cuales trastocan las experiencias académicas de los jóvenes, pero por su profundidad también las trayectorias vitales, lo cual genera ciclos persistentes de dificultades y obstáculos. Asimismo, destaca la relevancia del momento en que suceden tales eventos y la forma en que éste se conecta en sus consecuencias con otros obstáculos en la trayectoria.

Para los casos de la presente submuestra existen márgenes muy acotados de acción frente a escenarios disruptivos y, por tanto, son una oportunidad para analizar la manera en que se recogen y construyen oportunidades impensadas. Lo principal a resaltar no sólo es su resiliencia, sino la capacidad de creatividad cuando tienen muy pocos espacios y recursos para aminorar los efectos perjudiciales de sus desventajas. Asimismo, se vuelve crucial el tipo de apoyos que pueden obtener de sus mermadas redes de relaciones, las interpretaciones que hacen de sus oportunidades y la reinterpretación de sus historias de vida.

Uno de los principales rasgos es la versatilidad de sus trayectorias. Algunas características elementales se convierten oportunidades vitales; pueden hacer cambios vertiginosos en la dirección de sus vidas o incluso tener una segunda oportunidad que no necesariamente se relaciona con estudiar la universidad, por lo que son éstos los casos extremos de supervivencia escolar. Para estos jóvenes, la universidad es un horizonte de cambios relativos y hasta ahora poco visibles, debido a que los grandes cambios en sus vidas se suscitaron por redireccionar áreas vitales: su relación con las familias, alejarse de algún fuente de problema o “arreglárselas”.

Los criterios de inclusión al cuarto tipo son la coherencia en los eventos disruptivos que se han concebido como obstáculos para el capítulo, la presencia de alguna condición de desventaja estructural que escape del control de los estudiantes, que los eventos críticos tengan conexiones con otros eventos igual de disruptivos y, por tanto, que se emplearan simultáneamente varias estrategias de afrontamiento.¹⁹⁴ Hay dos diferencias fundamentales con los casos aquí presentados y los del tipo de transición a la adultez: el tipo de estrategias de afrontamiento son dirigidas a reorganizar el curso de vida, no sólo a ganar márgenes de acción por conflictos relacionales con miembros familiares y, por otro lado, que los casos de este último tipo carecen de factores de protección, por lo que los recursos familiares no suelen ser un filtro eficaz contra las adversidades.

Cuadro 34. Caracterización de los estudiantes pertenecientes al tipo 4

	Código	Nombre	Institución	Edad	Sexo	Situación escolar	Empleo durante universidad	Lugar en donde vive	Eventos disruptivos
1	I17	Víctor	ICEL	20	Hombre	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	Nezahualcóyotl, Edo. Mex.	Adicciones / vandalismo / centro de reinserción social
2	I21	Marcela	ICEL	21	Mujer	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	GAM, CDMX	Violencia intrafamiliar / enfermedad mental / intento de suicidio
3	I51	Alex	ICEL	21	Hombre	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	Iztapalapa, CDMX	Tumor cerebral / trabajo de tiempo completo
4	I53	Julio	ICEL	24	Hombre	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	Iztapalapa, CDMX	Adicciones / reclusión por delincuencia organizada
5	SQP1	Melissa	Ibero	25	Mujer	Egresado	Sí, con relación al derecho	Benito Juárez, CDMX	Divorcio de padres / ruptura con familia / discriminación

¹⁹⁴ En algunas ocasiones, se encontrarán casos que puedan incluir eventos de transición a la vida adulta (salida del hogar, trabajo de tiempo completo y tenencia de familia), sin embargo estos eventos se conectan lógicamente con otros eventos críticos, por lo ejemplifican escenarios de acumulación extrema de desventajas.

6	SQP2	Magali	Ibero	25	Mujer	Egresado	Sí, con relación al derecho	Los Reyes la Paz, Edo. Mex.	Pérdida de patrimonio familiar / violencia intrafamiliar / muerte de madre / intento de suicidio
7	SQP8	Tania	Ibero	29	Mujer	Egresado	Sí, con relación al derecho	Benito Juárez, CDMX	Migración / pérdida del sustento económico / discriminación
8	SQP9	Daniel	Ibero	22	Hombre	Estudiante regular	Sí, con relación al derecho	Álvaro Obregón, CDMX	Muerte de padre (proveedor)
9	U3	Ernesto	UAM	23	Hombre	Estudiante regular	Sí, sin relación al derecho	Azcapotzalco, CDMX	Muerte de padre (proveedor) / trabajo de tiempo completo
10	U12	Lesli	UAM	24	Hombre	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	GAM, CDMX	Muerte de padre / alcoholismo de madre
11	U20	Jessica	UAM	27	Mujer	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	Miguel Hidalgo, CDMX	Hacinamiento / violencia intrafamiliar / enfermedad de madre / adicciones
12	U28	Jennifer	UAM	22	Mujer	Estudiante irregular	No trabajó	Tlalnepantla, Edo. Mex.	Migración / violencia intrafamiliar / dependencia económica
13	U47	Lorena	UAM	21	Mujer	Estudiante irregular	Sí, con relación al derecho	Juchitepec, Estado de México	Desaparición de padre / enfermedad mental / intento de suicidio
14	U48	Evelyn	UAM	26	Mujer	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	Atizapán de Zaragoza, Edo. Mex.	Ruptura con familia / trabajo de tiempo completo
15	U79	Karina	UAM	33	Mujer	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	GAM, CDMX	Familia monoparental / Hijos / abandono escolar / atraso / problemas económicos / muerte de madre / enfermedad de esposo
16	U80	Jesús	UAM	31	Hombre	Estudiante irregular	Sí, sin relación al derecho	Atizapán de Zaragoza, Edo. Mex.	Abandono del padre / migración internacional de retorno / retraso escolar / problemas económicos / trabajo de tiempo completo / abandono escolar

7.2.1 Los eventos que hacen tambalear el mundo

a) Cómo la muerte de un progenitor marca la vida (universitaria)

La muerte en todos sus sentidos es imprevisible y los efectos generados para los deudos, numerosos. Uno de los principales eventos disruptivos en la muestra dio cuenta de este suceso en el núcleo familiar, principalmente en la figura de los padres. Las razones son diversas: por contagios relacionados con el coronavirus durante la pandemia, por alguna enfermedad crónica o de manera fortuita en un accidente. Lo que es invariable, sin embargo, es el estado de crisis

que un evento de tal naturaleza produce en los estudiantes y en sus familias, muy a pesar del carácter y de la estrechez de la relación que los jóvenes tenían con la persona acaecida.

La primera de las graves repercusiones se suscita a nivel emocional. La ocurrencia de la muerte de un progenitor comienza una etapa crítica que implica todo un conjunto de rituales y congregaciones para el proceso de duelo, tanto en términos familiares como privados. Sin embargo, culminadas las ofrendas, los jóvenes enfrentan las consecuencias del evento con grados variables de severidad. Lo notado en las entrevistas es que los duelos expanden sus efectos a otras esferas de vida y pueden estar presentes en largos periodos de tiempo.

El desequilibrio emocional es uno de los primeros en hacer eco. Los jóvenes mencionan la dificultad para volver a las actividades habituales, mencionando que los sentimientos con mayor presencia son tristeza y desesperanza. Pero, más allá de los efectos a nivel psicoemocional, hay un conjunto de cuestiones que en lo sucesivo y a la brevedad deben resolverse, principalmente porque los jóvenes ocupan un lugar importante en las familias.

Una de ellas es la sustitución de los roles que la persona acaecida desempeñaba en el núcleo familiar y que son asumidos por los jóvenes. Tomar responsabilidades en el hogar, inmediatamente después de la partida de un miembro de la familia, es una de las primeras adaptaciones mostradas. La cuestión se agrava si la persona fallecida fue el proveedor de la familia, obligando a los miembros a asumir las tareas de suministro de recursos y emplearse si acaso no lo hacían.

Por lo tanto, un escenario de esta naturaleza puede significar un golpe adicional en términos de costos económicos, especialmente si la familia carecía de factores de protección (generalmente ausentes en familias de bajos recursos) como lo pueden ser ahorros, seguro de defunción u otros servicios funerarios. Una crisis económica es una probabilidad latente que acompaña el proceso de duelo familiar, en una economía doméstica ya mermada.

Otra repercusión fue documentada en la forma en que este evento trastoca la organización y las expectativas familiares, especialmente sobre los jóvenes. En aquellos casos en donde los entrevistados estaban en etapas previas al ingreso a la universidad, se plantearon la posibilidad de salir de la escuela para dedicarse a empleos de tiempo completo, volviéndose proveedores económicos de la familia, lo cual implicó también reconsiderar la opción de ingresar a la

universidad. Si, por el contrario, el fallecimiento se suscita durante la etapa universitaria, los estudiantes se ven fuertemente interpelados sobre la capacidad de permanencia y su conveniencia, principalmente por una serie de dudas sobre los recursos disponibles para afrontar un escenario de este tipo (tanto económicos como emocionales).

Las decisiones pragmáticas y de carácter inmediato imperan en las historias sobre el tema, por lo que los jóvenes tienen pocos momentos de vacilación y muestran cambios radicales en sus vidas. Sin embargo, sus efectos a largo plazo se convierten en una forma de influencia en las decisiones futuras, fungiendo como constreñimiento por motivos económicos o como brújula moral sobre la dirección tomada.

Hay un par de ejemplos de ello, cuando a pesar del cisma experimentado por la muerte de uno de los progenitores, los estudiantes se plantean la posibilidad de continuar los estudios universitarios a partir de lo que deseaba el ser querido, dotando al proyecto universitario de sostén y de motivo para seguir el camino escolarizado a pesar de las repercusiones emocionales. Un ejemplo de ello es Daniel (SQP9, Ibero) quien decide estudiar Derecho por la influencia de su padre fallecido, quien recién antes de la muerte había retomado sus estudios en la misma disciplina. Otro ejemplo de ello es Magali (SQP2, Ibero):

Recordé que mi mamá, a pesar de ser golpeada, maltratada, siempre busco las razones para que estuviéramos bien, buscó la manera para que no nos faltara nada, incluso tuviéramos un poco más, entonces sentía que era una forma de fallarle si yo decidía no acabar mi carrera, lo hice por mi mamá (Magali, SQP2. Ibero).

Las crisis iniciales se vuelven condiciones de vida. La ausencia del ser querido marca de forma indeleble la trayectoria posterior, pero además pone en vulnerabilidad a personas que antes del hecho ya tenían desenlaces vulnerables. La periodicidad de las crisis son diversas, así como la forma en que se enlaza con otras dificultades.

Por ejemplo, existen problemas de salud mental detonados por la muerte de un familiar cercano y que, en casos extremos, condujeron a intentos de suicidio. Otro de los problemas detonados fue la desintegración familiar, en donde conflictos y confrontaciones generaron que los jóvenes salieran, de manera forzada, del hogar parental. Las afectaciones sobre la educación también son variadas, pero se expresa principalmente en desatención sobre los cursos, ausencia en las escuelas, desempeños académicos deficientes e interrupciones, algo que coincide con la

bibliografía incipiente sobre el tema (Servaty-Seib y Hamilton, 2006; Maghanoy et al., 2024). Por lo tanto, la muerte de alguno de los padres es sólo un marcador del inicio de otros conflictos, sumados a la tragedia que en sí misma representó la pérdida.

b) ¿Desviaciones?: prácticas al margen de la ley

Si bien esta investigación no tiene por objeto analizar por qué las personas actúan al margen de la ley, existen algunos casos que muestran cómo prácticas de esta naturaleza pueden estar relacionadas con la ruta propia de la escolarización. Dentro de los contextos de sociabilidad y crecimiento de los jóvenes existen un conjunto de escenarios en donde, por cercanía y vecindad, estas prácticas estuvieron presentes desde tempranamente en sus vidas: vandalismo, pandillerismo, consumo de drogas y estupefacientes, por mencionar algunos.

Existe un patrón sugerente en los casos analizados: un factor de protección, como son las escuelas, se convierten también en puntos de iniciación de estas prácticas. Por ejemplo, Víctor (I17, ICEL) encontró en los compañeros de secundaria los referentes para iniciarse en grupos pandilleros, en donde no era extraño que se presentaran sostenidamente conflictos con otros grupos de jóvenes en escuelas y colonias circundantes.

Otro ejemplo de ello fue Julio (I53, ICEL), quien se asoció con compañeros de su bachillerato para emprender un negocio a todas luces rentable de drogas sintéticas, en un espacio en donde se consumía de manera extensiva la marihuana. El conseguimiento de las sustancias, así como su distribución, fue sustentado en conocimientos adquiridos a lo largo de su infancia, debido a la diligencia con la que sucedía en los lugares de origen de los padres del entrevistado, lo que a la postre generó conflictos con la célula distribuidora de la zona y, posteriormente, con las autoridades.¹⁹⁵ Es decir que, por medio de los contextos de origen, los espacios de protección, como las escuelas, se volvieron al menos puntos de exposición.

A pesar de los percances que pudiese generar el arribo a prácticas fuera de la ley, tiene una serie de implicaciones para el desarrollo de la trayectoria escolar. En algunos de los casos, el factor

¹⁹⁵ Existen una serie de casos en la muestra que tuvieron contacto con grupos porriles o del crimen organizado, principalmente porque compartían clases y espacios en las instituciones en donde cursaron el bachillerato. Sin embargo, el vínculo con ellos es completamente distinto: pueden no tener ningún acercamiento personal con éstos, ser amigos o incluso jugar papeles de mediadores con otros miembros de la comunidad académica, pero no participaron en las actividades propias de las organizaciones. Este hecho llama la atención para generar las debidas precauciones de considerar la presencia de estas prácticas en las escuelas el único motivo para explicar la participación de los jóvenes.

central de la exposición fue el conseguimiento de una fuente de recursos económicos, el cual fue importante no sólo para los planes educativos, sino para el bienestar inmediato de la familia. En un caso extremo presente en la muestra, fue por medio de la venta de estas sustancias que se volvió posible costear los estudios universitarios, ya que de las múltiples experiencias laborales fue la única que permitió un escenario de relativa estabilidad en medio de las crisis económicas enfrentadas:

(...) es la manera en que pude encontrar que me funcionó, en donde pudiera costear lo que ahora tengo, un techo, una cama para mí y un lugar donde vivir cerca de la escuela y que me permita seguir estudiando, seguir viviendo y a veces apoyar a mi familia.¹⁹⁶

Las consecuencias perniciosas son, sin embargo, mucho mayores. A nivel familiar, estas prácticas fungieron como puntos de rompimiento con la familia de origen, perdiendo así contacto durante varios años y tomando distancia física. Con ello, los jóvenes perdían también una serie de recursos de sobrevivencia, el hogar y en ocasiones, el respaldo familiar de proyectos de recuperación. A nivel legal, estas prácticas significaron periodos críticos de reclusión, los cuales marcaron la posibilidad de la pérdida de libertad y enfrentar juicios que, de extenderse, significarían penas importantes, algo coincidente señalado por la bibliografía sobre el tratamiento de delitos en adolescentes (Alvarado et al., 2023). A pesar de ello, los casos no terminaron por ser vinculados a proceso y, por tanto, fueron absueltos después de algunos meses, aunque debieron pasar por diversos procesos cautelares.

Pero las consecuencias estaban dadas: rompimiento con las familias de origen, la obligatoriedad de programas de desintoxicación y de acompañamiento psicológico con tutela del Estado, así como la pérdida de confianza de miembros dentro de la familia, entre los más importantes, los padres. En su conjunto, las consecuencias precipitaron cambios relevantes en la percepción de las oportunidades futuras a las que los jóvenes tenían acceso, pero también la percepción de que tenían una oportunidad de libertad, entre las que estuvo la realización de estudios universitarios.

c) La familia: fuente inagotable de conflictos

La familia de origen es un punto neurálgico en la provisión de recursos, tanto en el plano económico como en otras muchas funciones vitales de apoyo emocional, contención y acompañamiento, sin mencionar las diversas tareas de reproducción de la vida. Sin embargo, la

¹⁹⁶ Se omite con intención declarada el nombre y los datos de identificación del informante.

familia también representa una fuente de conflictos diversos, los cuales pueden desencadenar malestares a nivel personal y colectivo (Herrera, 2021; Mora y Oliveira, 2022).

A lo largo de la presentación sobre los casos, se suscitaron pasajes en donde existen problemas y tensiones familiares. Sin embargo, esta sección da cuenta de escenarios extremos de desintegración familiar. En ellos, romper con la familia de origen se convirtió en el evento disruptivo, debido al grado de inoperancia de protección familiar y los agravios suscitados para los jóvenes.

El tipo de conflictos que preceden estos escenarios son múltiples, pero resaltan por ejemplo diversas formas de violencia intrafamiliar, diversos tipos de violaciones y de maltrato, así como otros métodos de control sobre los recursos de los jóvenes (como la entrega completa de sus salarios), eventos que aumentan y se agravan a lo largo del tiempo. Además, a pesar del cariño y el aprendizaje suscitado entre padres e hijos en las etapas iniciales de sus vidas, resaltan procesos de descomposición familiar.

Uno de los rasgos que caracteriza a los estudiantes pertenecientes a este subgrupo es la toma de responsabilidades tempranamente en la niñez, debido a la ausencia de los padres por actividades laborales. Por ello, los jóvenes desarrollan sentido de independencia, el cual no está desprovisto de sensaciones de orfandad y vulnerabilidad:

(...) me sentía muy desprotegida, sentía que era yo contra el mundo, era complejo en el tema del tiempo porque debía lavar ropa, hacer de comer, llevar a mi hermano [a la escuela], ir a sus juntas. Asumir estas responsabilidades sí era complejo porque tenía que mediar entre mi propia vida y la vida de mi mamá y de mi hermano, porque prácticamente si yo no estaba, las cosas no funcionaban, todo ésto a pesar de tener ocho años (Melissa SQP1, Ibero).

(...) desde pequeña nuestros papás nos hicieron muy independientes por las situaciones económicas, ellos tenían que salir a trabajar y nos dejaban solos. También desde pequeña mi mamá nos enseñó a cocinar, tenía el ideal de que aprendiéramos a hacer las cosas y valerme por mí misma, porque tenía miedo de que yo tuviera una pareja, formara una familia y que me maltrataran. Era lo típico en aquellas épocas (Evelyn, U48. UAM).

En ocasiones el rompimiento fue una decisión tomada directamente por los jóvenes; otras veces fue el resultado inesperado de decisiones de otros miembros de la familia. En todos los casos, los jóvenes se quedan desprovistos de las redes más elementales de protección, por lo que se

configuran escenarios de recomienzo en cero: sin hogar, sin vínculos, con alta incertidumbre del futuro y, por tanto, con procesos de independencia forzados en la subsistencia.

En un inicio, las personas que lo experimentan quedan privadas de los recursos de apoyo familiar, aunque sin esperarlo, rompen también con las fuentes de inestabilidad que entorpecían la trayectoria vital. En términos generales, esta ruptura funge como el inicio de una vida independiente, aunque la ausencia de un proyecto personal para realizarlo, así como el rompimiento abrupto con el hogar, lo hacen un parteaguas en la vida privada.

En estas condiciones, el proyecto educativo se vuelve secundario; las opciones de vida se abren a tal magnitud que la primera experiencia es la de tener un futuro vacío. La pregunta para la investigación hecha a estos casos es ¿qué lugar ocupará la universidad después de que se perdió todo del origen social, con excepción de la historia y la escasez?:

(...) los planes que tú tienes de niña no significan que todo vaya a ser lineal, yo siento que la vida fue así, sube y baja. Realmente yo no quise tener depresión, ni estar en los lugares en que estuve pero (...) no sé ni cómo explicarlo, cuando viví todo esto no me importaba la universidad, era verdaderamente difícil, yo quería acabar con mi vida (Marcela I21, ICEL).

d) Vulnerabilidad familiar: cuando los problemas de los miembros de la familia alcanzan y persiguen a los más jóvenes

Aunque la totalidad de la muestra comparte condiciones económicas pauperizadas en la familia de origen, no todos presentan patrones tan visibles de transmisión de obstáculos entre padres e hijos. Cuando la vida privada de los estudiantes permanece anclada a la vida de otros miembros de la familia, los escenarios de dificultades familiares pueden extenderse a los más jóvenes de varias maneras: por cohabitación, por morar las consecuencias de desventajas pertenecientes a los padres o por medio del uso insostenible de sus recursos familiares, por mencionar algunos.

Existen varios ejemplos en la muestra de cómo condiciones de vulnerabilidad familiar generan patrones de desventaja en las trayectorias educativas de los jóvenes, los cuales pueden subdividirse en dos temas: las desventajas de los padres que se traducen en condiciones de vulnerabilidad en los dependientes y las reacciones de los padres frente a éstas que, para ser atendidas, descuidan el papel de proveeduría y de protección sobre los hijos.

En el primer rubro, hay tres eventos que, de manera original, son desventajas de los padres y terminan afectando a los hijos. El primero de ellos es que, debido a las condiciones económicas adversas de la familia y los obstáculos para la reproducción de la vida, las familias migran para buscar oportunidades. El proceso de cambio de país y entidad enfrenta a los entrevistados a procesos de adaptación a nuevos escenarios, en donde están desprovistos de redes de apoyo, lo que envuelve a la transición con un alto grado de contingencia.

Este evento se relaciona con uno segundo: la dificultad para obtener un hogar. Para los jóvenes presentes en esta submuestra, los procesos migratorios y la escasez de cercanía con familia extendida generan dificultades para quedarse de manera regular en un hogar, por lo que tienden cambiar de manera recurrente de residencia y asentarse en espacios suburbanos en donde las rentas tienen menor costo. Más allá de la dinámica de cambios y mudanzas, lo que importa es la escasez de redes de apoyo, de seguridad económica y, por tanto, procesos sistemáticos de cambios de residencia.

El tercero no es independiente de los antes mencionados y se relaciona con las condiciones de los padres que impiden la tenencia de empleos o la procuración de recursos por medios en extremo precarios. Cuando los padres son mayores, no han tenido acceso a educación básica o se dedican a empleos itinerantes a lo largo de su vida que después pierden, enfrentan dificultades particulares para encontrar un empleo, por lo que optan por generar recursos por sus propios medios.¹⁹⁷

Pero además de los obstáculos directos, los hijos se ven afectados de manera indirecta por las reacciones y medidas que los padres tienen frente a estas desventajas. Una de las formas de inestabilidad transmitidas por medio de la vulnerabilidad de la familia de origen proviene de aquellos escenarios en donde los padres se despreocupan de la manutención de los hijos, dejan de participar en el sostenimiento del hogar y promueven la salida del hogar de los miembros.

Un ejemplo de ello es Jennifer (U28), quien pierde todo el apoyo del padre para costear sus estudios universitarios en la ciudad. El padre regresa a su lugar de origen después de migrar a la

¹⁹⁷ Se puede ejemplificar esta situación por medio del caso de Jesús (U80), quien vive un proceso de migración de retorno de los Estados Unidos, sólo con su madre (después de haber sufrido el abandono del padre). La madre de Jesús vende gelatinas caminando a lo largo de un municipio del oriente del Estado de México, por lo que los ingresos en ocasiones son insuficientes hasta para los alimentos.

ciudad, en donde se desempeñó como albañil. Debido a la pandemia, no consigue empleos, por lo que retorna para dedicarse al cultivo para el autoconsumo. Desde entonces, los gastos deben ser provistos por otros miembros de la familia, lo que expone al hogar a una profunda crisis económica, así como a otros escenarios de violencia. Otro ejemplo de ello es Evelyn (U48), quien migra con la esperanza de mejorar su condiciones de educabilidad y que, si bien recibió el apoyo inicial del padre, éste decide ausentarse prolongadamente, dejando a la estudiante completamente por su cuenta en una nueva entidad.

Estas situaciones desencadenan condiciones de privación extremas en las familias, por lo que los jóvenes en lo particular se ven empujados a la provisión de recursos desde la niñez o la salida forzada del hogar, condicionando la trayectoria universitaria. En su conjunto, los escenarios resultantes suelen ser de tal gravedad que ponen en cuestión no sólo la continuidad en los estudios, sino la propia integridad de los jóvenes, quienes tuvieron que “arreglárselas” para continuar su vida. Lejos de resolver los problemas académicos, lo que los jóvenes intentan es recobrar equilibrio frente a las múltiples fuentes de problemas que les aquejan, lo que produce costos considerables en sus oportunidades vitales y privaciones importantes en su estilo de vida.

7.2.2 Estrategias de reorganización de la trayectoria vital frente a la acumulación de desventajas

Las estrategias de reorganización de la trayectoria vital se diferencian de dos maneras fundamentales de los mecanismos anteriormente descritos. Primero, suelen ser estrategias autónomas, porque responden a la ausencia de redes de protección y surgen como respuesta a los conflictos nacidos en el seno familiar. En segundo lugar, son estrategias versátiles, que pueden ser adaptadas a distintos escenarios y que radican en la esfera proyectiva de la agencia: la interpretación de sus vidas, oportunidades y carencias, a la luz de sus trayectorias previas.

Si bien el problema detonante es un hecho disruptivo como los descritos, en ninguno de los casos los obstáculos se reducen al hecho mencionado; es un catalizador por el cual suceden una serie de eventos adicionales, auspiciados por la acumulación de desventajas y que se presentan en forma de obstáculos, ya no sólo sobre la trayectoria universitaria sino principalmente en la historia de vida. Por lo tanto, los jóvenes deben echar mano de un conjunto complementario de estrategias, abordando distintas partes de los problemas, gestionando los conflictos, navegando sus efectos nocivos y habitando sus consecuencias.

Este acápite da cuenta de tres mecanismos que ejemplifican las estrategias de reorganización de la trayectoria vital, de cara a permitir la progresión escolar: la persistencia académica pasiva, la reconstrucción narrativa de la trayectoria (sujeta a la reinterpretación de los obstáculos enfrentados) y el desplazamiento de las metas, debido a la reformulación de objetivos vitales. Finalmente, se muestra cómo éstos se combinan con otras estrategias expuestas en los acápites anteriores.

a) Persistencia académica pasiva¹⁹⁸

Para los estudiante pertenecientes a este subgrupo, los momentos de equilibrio fueron escasos y relativos. Una de las formas en que los estudiantes lograron que los cambios vertiginosos en sus vidas y las de sus familias no afectaran la oportunidad de continuar estudiando, fue reducir al mínimo las obligaciones escolares sin abandonar completamente sus estudios universitarios. Si es posible representarlo de alguna manera, se puede decir que su faceta de estudiantes, y con ello sus estudios universitarios, entraron en un estado similar a la hibernación,¹⁹⁹ una pausa en su funcionamiento que sostuvo su carácter mínimo e indispensable, relegando sus intereses a otras facetas de sus vidas que requirieron atención.²⁰⁰

Un ejemplo de ello es que, al inicio de los periodos lectivos, los estudiantes redujeron al mínimo su carga de materias (en la mayoría de los casos, mantuvieron solamente una asignatura), de tal manera que el tiempo y la atención requerida disminuyó considerablemente. La medida podía retrasar los plazos ideales de egreso marcados por los planes de estudios, pero redujeron los riesgos de reprobación. Este escenario fue utilizado principalmente por estudiantes que tuvieron

¹⁹⁸ Se optó por denominar a este mecanismo como formas de persistencia académica pasiva, ya que todo lo relacionado con el ámbito académico se mantiene en pausa con los márgenes que permiten las instituciones, por lo cual es una forma de afrontar las desventajas y los escenarios disruptivos con mayor propensión en la UAM, con algunos pocos casos en la Ibero. Por otro lado, los casos de la ICCEL requirieron realizar un trámite de baja temporal, principalmente por los costos asociados a mantener el estatus en la institución, por lo que sólo trata de casos que demuestran una retirada estratégica.

¹⁹⁹ Se le denomina hibernación a un estado de letargo en los seres vivos que disminuyen intencionalmente la actividad de su organismo frente a eventos críticos que pueden poner en riesgo su vida, como cambios climatológicos o falta de alimento. Esta estrategia de sobrevivencia, utilizada usualmente por mamíferos, tiene su símil en los seres vivos ectotermos con el nombre de brumación. En ambos casos, el metabolismo se ralentiza, disminuye su consumo de oxígeno y su temperatura corporal colapsa al mínimo. Si bien este término hace referencia a un estado de un organismo vivo, es posible hacer una comparativa poco rigurosa con el estado de los proyectos universitarios de estudiantes con serios problemas de permanencia, en donde una fuente de actividad inercial los mantiene hasta periodos relativamente más prósperos.

²⁰⁰ En términos temporales, por ejemplo, existen casos en donde los estudiantes aún no ingresaban a la universidad cuando se suscitó la muerte del progenitor, por lo que fue posible tomar un tiempo para considerar el ingreso y el resto de las actividades necesarias para lograrlo.

que realizar trabajos de tiempo completo, especialmente frente a la ausencia de alguno de sus progenitores, muerte de los mismos o por la falta de apoyo familiar.

Otro ejemplo fue la *inscripción en blanco*, una medida existente en la UAM. Se trata de una modalidad de inscripción en la cual se realiza el pago de derechos en la institución sin dar de alta cursos, de tal manera que aunque se mantiene el registro activo, no se matriculan materias que puedan ser evaluadas (evadiendo así la posibilidad de considerar este periodo como interrupción). Dentro de la UAM, adicionalmente, se presentan casos donde no se hizo trámite alguno (refiriéndose al pago trimestral) y, en el periodo siguiente se presentaron a servicios escolares. A pesar de que el reglamento considera dar aviso de ausencias en periodos lectivos, con un procedimiento burocrático menor, fue posible reintegrarse a los cursos.

Una forma más de reducir al mínimo las obligaciones escolares fue optar por materias que no requirieran la presencia de los estudiantes, de tal manera que las faltas no fueran motivo para perder derecho a evaluaciones. En esa situación, se ausentaron de clases y se presentaron exclusivamente en los periodos de evaluaciones, buscando aprobar los cursos aun cuando fuera con bajas calificaciones.

Frente a escenarios críticos, como la muerte de un familiar, las IES y sus funcionaron ofrecieron espacios propicios para estas medidas, ya que facilitaron flexibilidad para que los estudiantes se ausentaran. Incluso, cuando estos eventos se conjuntaron con periodos de evaluación, los profesores y coordinaciones escolares buscaron condiciones para que los estudiantes no se vieran afectados, ampliando los márgenes de tolerancia e incluso siendo evaluados con criterios informales y productos realizados hasta el momento del suceso.

Finalmente, el último método usado por los estudiantes fue el uso de retiradas estratégicas, por medio de las bajas temporales. Esta figura fue utilizada en escenarios en donde se buscó evitar costos asociados a la matriculación y se optó por procedimientos formales para no generar deudas en escuelas privadas. De forma general, las interrupciones tuvieron como fin dedicar la atención a otras actividades de la generación de ingresos económicos, los cuales en parte se destinaron a ahorro para el retorno a los estudios.

Estas medidas, en su conjunto, generaron graves costos para la trayectoria académica. Entre ellos se encuentran desempeños escolares muy deficientes, atrasos por la reprobación y seriación de

asignaturas, disminución del tiempo disponible e incluso reduce al mínimo del contacto con otras personas significantes en la escuela, lo cual genera periodos de aislamiento.²⁰¹ Sin embargo, fue por medio de estas medidas que mantuvieron el estatus de estudiante, en espera de mejores condiciones para afianzar su estancia en la universidad.

b) Reconstrucción narrativa de la trayectoria (por reinterpretación de sus obstáculos)

Un segundo mecanismo presente en los casos fue la reconstrucción narrativa, en donde los infortunios son reinterpretados como constitutivos de formas amplias de autonomía y resiliencia, no asociadas en el terreno escolar. Las experiencias vitales disruptivas previas a la universidad fueron espacios de aprendizaje y dotaron de elementos necesarios para afrontar nuevos escenarios de responsabilidades. Hay dos tipos de casos que usaron el mecanismo de la reconstrucción narrativa: aquellos estudiantes que se enrolaron en prácticas al margen de la ley, así como aquellos que tuvieron rupturas con sus familias de origen.

Cuando los estudiantes se vieron inmiscuidos en prácticas ilegales, sufrieron una serie de consecuencias no deseadas: reclusión, violencia, abandono familiar, entre otras más. Por lo que, cuando lograron zanjar las dificultades de tal evento, obtuvieron a cambio una segunda oportunidad vital: una serie de reivindicaciones sobre cómo deseaban que fuera su futuro. Ir a la universidad, enfocarse en la generación de habilidades profesionales e incluso usar sus experiencias previas para vincularse con temas en los que se reflejara su propia historia de vida, fueron maneras de reinterpretar su oportunidad de huida de la reclusión. Estas oportunidades, en principio impensadas, se volvieron un espacio para mostrar la madurez de sus planes de escolarización.

Por ejemplo, algunas de las personas entrevistadas habían perdido la confianza de sus familias durante el tiempo en que fueron acusados judicialmente, pero después buscaron activamente recuperar su confianza y estrechar su relación. En casos de ruptura con las familias de origen,

²⁰¹ Las consecuencias de limitar la presencia en la institución son múltiples. En no pocas ocasiones se menciona que las crisis emocionales se agudizaron entre la pandemia, los eventos críticos y la ausencia de contacto con amigos y compañeros. Además, redujeron notablemente sus redes de relaciones, incluyendo aquellas de donde pudieron obtener recursos para resarcir sus atrasos. Este último hecho demuestra uno de los requisitos del Capital Social: la necesidad de la reciprocidad, del contacto continuo y del reconocimiento, además de que puede deteriorarse o perderse de no ser procurado (Lehmann, 2011). A pesar de ello, en ocasiones excepcionales, pudieron hacer uso de uno de los huecos del Capital Social sugerido para el tipo 2: valerse de plataformas digitales para encontrar apuntes, apoyos y consejos para aprobar sus materias en exámenes de recuperación, evadiendo así los prerrequisitos mencionados.

los jóvenes buscaron encontrar apoyo en otros miembros que habían sido marginados de la familia, generalmente con padres con quienes no tenían contacto por efectos de separaciones tempranas. Por lo tanto, uno de los elementos del presente mecanismo fue la reconstrucción parcialmente los lazos familiares.

Otra forma de reconocer segundas oportunidades fue utilizar las experiencias previas como puntos de quiebre en la personalidad y convertirlos en rasgos potencialmente importantes en su trayectoria académica. Ejemplo de ello son aquellas personas que tuvieron problemas legales, las cuales encontraron en el dolor por ciertos temas, intereses profesionales: por ejemplo, se especializaron en temas como la migración, la defensa de derechos humanos y el derecho familiar, motivados por las experiencias que les pusieron en situaciones de riesgo.²⁰²

Finalmente, existen una serie de casos en donde su capacidad de desarrollo estuvo restringida por las tensiones y conflictos que encontraron en el núcleo familiar, por las responsabilidades que la familia demandaba o incluso por formas de abuso en las mismas. Las rupturas familiares fueron puntos que, si bien generaron escenarios de extrema vulnerabilidad rompiendo todo tipo de lazos de protección, también empujaron a los estudiantes a escenarios de completa independencia.

Así, por ejemplo, fue posible que los estudiantes asumieran mayores responsabilidades laborales con las cuales pudieran asumir su independencia financiera, los gastos de su escolaridad y todos los costos de su manutención. A la postre, esto fungiría también como una oportunidad para experimentar parte importante de los escenarios que se habían desprovisto por falta de recursos o por formas de control de la vida privada. Y, principalmente, los jóvenes perdieron el peso de los conflictos familiares, de tal manera que pudieron tomar distancia de la principal fuente de problemas en su trayectoria vital: las relaciones conflictivas en la familia.

Todos estos escenarios coinciden en un punto: el aumento de la autonomía para tomar decisiones, así como para redirigir sus recursos personales y su tiempo. Si bien se encontraron

²⁰² Aunque son cuestiones periféricas, los estudiantes se especializaron en aquellos casos que emocionalmente los vincularon con sus historias de vida: por ejemplo, volviéndose precursores de asociaciones civiles de protección a migrantes y acompañando a personas centroamericanas que buscaban llegar a los Estados Unidos; profesionalizándose en Derecho penal y acompañando a adolescentes que fueron reclusos por temas de narcomenudeo y consumo de drogas; o participando en la construcción del protocolo de violencia de género en su universidad. Lo que importa es cómo la historia de vida marca intereses incluso dentro de la formación profesional, lo que abre alternativas de catarsis frente a sus problemas e historias personales.

relativamente solos en el proceso, encontraban apoyos para situaciones muy concretas dentro de su reducido círculo de soporte, volviendo a sí mismos su propio proyecto. A pesar de ello, las personas en la submuestra debieron solventar la sobrevivencia durante un periodo crítico de tiempo, en donde la inercia, la presión y la incertidumbre marcaron gran parte de su experiencia universitaria.

c) Desplazamiento de las metas: las ocasiones en que se reformulan los objetivos vitales

En medida de que los problemas antes señalados no son eludibles, los estudiantes deben vivir con sus consecuencias y orientar gran parte de sus esfuerzos a recobrar estabilidad en sus vidas, incluso en escenarios que no presentan alternativas para ello. Una de las características fundamentales que presentaron los estudiantes con serios problemas estructurales fue la forma en que convierten sus infortunios en oportunidades vitales, reformulando sus objetivos.

El mecanismo del desplazamiento de metas considera cómo con márgenes muy acotados de acción, los estudiantes echan mano complementariamente de diferentes estrategias para obtener ventanas de oportunidad. Lo principal no es sólo conseguir recursos, sino leer estratégicamente las opciones en medio de los conflictos. Hay dos elementos clave de este proceso.

En primer lugar, los estudiantes alcanzan un grado de familiaridad particular con los conflictos. Frente a su existencia, en los estudiantes no responden con actitudes de pasividad y renuncia, por el contrario navegan los conflictos encontrando resquicios para ponerlos en pausas momentáneas. El tiempo ganado de poner los conflictos en pausa o reducir sus efectos nocivos es una oportunidad para reunir recursos, apoyos o para tomar decisiones. Y, un segundo elemento, ha sido coincidente por lo planteado por Mora y Oliveira (2022): estos estudiantes usan las carencias como fuerza motriz, por lo que son los conflictos y las dificultades las que sirven de catalizador para la búsqueda de nuevas opciones. Con ambos elementos, pequeños escenarios donde se hacía presente una forma de desventaja o una agravante directa, fungieron como puntos centrales de persistencia.

A diferencia de los mecanismos presentados en otros tipos, este último no se activa en un momento determinado de la trayectoria ni tiene anclajes directos en decisiones: su expresión radica en la dimensión proyectiva de la agencia, que reinterpreta su vida y da valor a su permanencia universitaria. Teniendo esto en consideración y en medida en que los obstáculos se presentaron en formas de configuración, los estudiantes tuvieron que echar mano de una

combinación de estrategias de afrontamiento, las cuales han sido expuestas en otras secciones de la tipología.

La importancia de este mecanismo no es sólo la puesta en práctica de los elementos mencionados, sino la configuración de dos ámbitos. Por un lado, la consciencia de que, a corto plazo, los obstáculos no serían resueltos, tanto por la gravedad de los mismos, como por la configuración de escenarios acumulación de desventajas resultantes. Y, por otro lado, el uso de múltiples estrategias que comienzan por el desplazamiento de metas, pero que da lugar a estrategias que apuntan a múltiples direcciones. A continuación se ejemplifican estas combinaciones.

Uno de los casos que lo ejemplifican es el de Jennifer (U28, UAM), una historia en donde se conjuntan problemas extremadamente diversos, que integran migración, violencia en la familia y transmisión de la vulnerabilidad familiar.²⁰³ Aunque resalta la ausencia de una mujer en la familia que sirva de ejemplo para el ingreso a la universidad, el mecanismo se activa por medio del ejemplo de resiliencia encontrado en la madre: “(...) no tenía una figura mujer que me enseñara que profesionalmente se podía llegar a estos estándares y también tenía mucho miedo de papá, que por el hecho de ser mujer, me limitara a estudiar la universidad” (Jennifer U28, UAM). A partir de entonces, hace uso de tres estrategias complementarias: negociar sus desventajas en clave de género (ceder parte de sus decisiones para poder estudiar, ganando a cambio el apoyo del hermano mayor), migrar para mejorar su condición de educabilidad (alejándose del hogar familiar) y, principalmente, usar como motor la fortaleza de la figura femenina encontrada en su madre, ésta última elemento del desplazamiento de metas:

(...) mi mamá resolvía, no tenía dinero para comprar material, el traje, la ropa, pero tenía la responsabilidad, la asumía y ella misma lo hacía; mi papá era exigente, machista, que como mujer sólo te ve como un problema, y el hecho de que le demuestres lo contrario para él es una gran sorpresa, ni siquiera un símbolo de admiración, sino una sorpresa (Jennifer U28, UAM).

²⁰³ Jennifer proviene de una familia rural con escasos recursos, sus padres viven casados pero en diferentes entidades y crece en un lugar signado por presiones en su comportamiento debido a su condición de género. Su padre no le da apoyo económico como lo hizo con los otros dos hermanos, por lo que debe mudarse con éstos en condiciones de hacinamiento y se vuelve totalmente dependiente, lo que la expone a diversas violencias por parte del hermano mayor: presión por cómo deben hacerse las cosas en la ciudad, vigilancia sobre la vida privada, ausencia de privacidad y, principalmente, algunas formas de control, como negarle abiertamente los servicios que facilitarían sus tareas escolares, por considerar que lo desaprovecharía. Además, a mitad de la carrera, muere su novio.

Hay un conjunto de casos en donde los diversos conflictos se engloban en formas diversas de abusos familiares: abuso sexual, golpes y maltratos, control sobre la vida privada, los cuales se relacionaron además con la desintegración familiar debido a divorcios, separaciones y problemas por adicciones parentales. Estos son los casos de Melissa (SQP1, Ibero), Leslie (U12, UAM), Jessica (U20 UAM) y Evelyn (U48, UAM). En todos los casos, reconocer los abusos de la familia se volvió un motivo para alejarse paulatinamente de ellos. A pesar de la gran variedad de violencias y conflictos enfrentados, su recurso fundamental puede englobarse en pequeñas estrategias para ganar autonomía, las cuales comenzaron tanto con la búsqueda de pausas momentáneas, como en el uso de las dificultades como fuerza motriz.

Las informantes se hicieron cargo de sus propias vidas y tareas en el interior de la familia, adquirieron conocimientos diversos sin acompañamiento (como en temas de educación sexual y sobre entornos laborales), se construyeron intereses académicos que les hicieron aspirar al ingreso universitario y, llegado ese momento, se separaron de su familia de origen, rompiendo no sólo las limitaciones de su hogar, sino también el resto de los recursos de acompañamiento.

La educación para ellas fue un motivo para alejarse de los problemas familiares y para proyectar su autonomía, más que la progresión académica: “(...) cuando regreso aquí a la ciudad, cuando me separo de mi mamá y del hogar, y me avoco sólo a la escuela, veo lograr la diferencia de estar aprendiendo las cosas, le presto mayor interés y hago mi tarea” (Jennifer U28).

(...) pero llegó un momento que dije no quiero estancar mi vida, ni quiero que en determinado momento pasen los años y decirle a mi mamá que por su culpa no estudié, que por quedarme con ella, al final buscar culpables y frustrarme. Fue en gran medida por lo que decidí independizarme y hacerme cargo de mí porque creía que me faltaba madurez y yo quería eso (Jessica U20, UAM).

Otro escenario en donde se puede observar el uso de los mecanismos de desplazamiento de metas radica en el subgrupo que realizaron estudios en la Ibero, principalmente frente a expresiones de discriminación por su condición social y su dependencia de la beca.²⁰⁴ En estos casos, reconocerse e identificarse como una minoría en el plantel, con diferencias agudas respecto de sus compañeros y con muy pocas redes de apoyo, fue parte del proceso de tránsito.

²⁰⁴ Dentro de los relatos se mostraron de dos tipos. Por un lado, tratos que de forma directa denostaron la presencia de las jóvenes por origen social o étnico, que se convirtieron en prácticas de exclusión. Y, por otro lado, un conjunto de tratos y demérito indirecto, por medio de formas sutiles de rechazo y condescendencia.

Este el caso de Tania (SQP8, Ibero), quien enfrenta escenarios de discriminación cuando busca asesoría académica. Lo es también el de Melissa (SQP1, Ibero), quien resume escenarios de esta naturaleza en su relato:

¿abiertamente decías que eras becada? Sí, a mí me hacía sentir orgullo decir que era becada y decir qué clase de beca tenía, porque tenía el 100% de la beca, pero sí llegué a escuchar comentarios como «mi papá le está pagando la escuela», «¿tu papá me está pagando a mí la escuela? Eso es mentira, qué grosero que digan eso, porque están demeritando mi esfuerzo y cómo llegué aquí». Para mí era un orgullo decir que era becada pero llegó un punto donde ya no lo sentí así porque me dio miedo que me empezaran a juzgar por eso (...), inmediatamente para ellos eres distinto (Melissa SQP1, Ibero).

(...) la profesora se dio cuenta y cuando terminó la clase me llamó (...) «¿te están excluyendo? ¿eres becada, verdad? No dejes que esto te afecte, te puedo decir que al menos en este semestre, la mitad que llevamos, eres una gran alumna y no me gustaría que te fueras de la Ibero por esta situación. Vas a ser una gran abogada, perdóname que te lo diga así, pero personas así te las vas a encontrar siempre, incluso en tu carrera y va a ser mucho más evidente. Si no aprendes a lidiar con estas cosas en este instante, no vas a tener la madera para ser abogada. Tranquilízate, témlate, si quieres ayuda del programa acércate a ellos y pláticales la situación (...)». (Melissa SQP1, Ibero).

En ambos casos las condiciones económicas de la familia de origen reducen drásticamente sus recursos, por lo que tienen consciencia sobre la necesidad de la beca para solventar los gastos, lo que conlleva interactuar con prácticas como las mencionadas, además de experimentar exclusión al interior de la institución. De esta sensibilidad provienen una serie de reivindicaciones con respecto de su origen social, lo que les permite buscar alternativas de inclusión: pequeños grupos de amistades, trabajos estratégicos y el uso de habilidades personales para hacerse un espacio dentro de la institución. De fondo, las carencias motivan su permanencia; saber que no hay oportunidad como la otorgada por la beca las mantiene persistentes:

(...) no sé si fui yo un poco también, pero trataba de que lo externo no me impusiera algo, nunca dejé que esas miradas o esa otra forma de vida afectara mi posición ahí, mi vida ahí. Obviamente no hablaba mucho y eso afectó (...), pero nunca sentí esa forma de... de... no quiero poner el término de discriminación porque no siento que sea la palabra adecuada, pero sí como... no sé cómo nombrarlo (...), algo que sabes que está porque eres diferente, no tanto porque dijera «soy becada»; tú, tu arquetipo, tu vestimenta, te ponían en otra posición (...). No se ponía en esos términos, pero se ponía sin decirlo; esta parte de que no era obvio pero a la vez sí (Tania SQP8, Ibero).

(...) la idea de cambiar, que no me miren diferente (...), era consciente de que nunca te van a ver igual, tus amiguitas a lo mejor sí, más o menos, pero nunca va a ser una mirada

igual, va a ser una mirada diferente y creo que tratas de llegar a eso: no encajo, pero sí sobrevivo (Tania SQP8, Ibero).

En ambos casos, estas consideraciones se enlazan con otras estrategias. En primer lugar, usaron sus habilidades escolares para adaptarse a la institución y obtener aprobación de sus compañeros, por ejemplo a través de buenas calificaciones, de participar permanentemente en clases y volverse referente en determinados temas dentro de sus grupos. La segunda manera fue por medio de adaptaciones sutiles para adoptar parte de los códigos de las personas en la institución.²⁰⁵ En sus propios términos, las estudiantes no consideran que fuese imitación, sino una forma de camuflarse. A medida que pasa el tiempo de exposición en la escuela, comprenden mejor cómo lidiar con las distancias de las clases sociales:

“(...) inconscientemente, o a veces consciente, comenzaba a navegar por ahí, por ese tipo de caminos. No terminé convirtiéndome en uno de ellos, pero sabía cómo navegar. Me fui camuflando (...). Fue mi armadura demostrar por qué estaba ahí y por qué me había ganado esa beca a pesar de que no venía del mismo contexto que ellos (Melissa SQP1, Ibero).

Hay un último conjunto de casos para los que el mecanismo se volvió central en sus procesos de escolaridad, a través del cual afrontaron la vulnerabilidad de la familia de origen. Para estos casos, los rompimientos familiares fueron inevitables y como consecuencia salieron del hogar, pero pasado un tiempo, cambiaron la visión sobre las condiciones que llevaron al alejamiento.

Luego entonces, estos cambios en la interpretación sobre los problemas familiares permitieron que se reintegraran al hogar de origen o que conectaran con algunos pocos familiares y, por medio de asumir una parte de responsabilidad con ellos, dotar de sentido su permanencia en la universidad. Ese es el ejemplo de Jesús (U80, UAM), quien después de su migración de retorno al país y de experimentar escenarios económicos extremadamente adversos, sale de su hogar y vive con parte de su parentela lejana, perdiendo contacto con su madre. Sin embargo, en el tránsito por la universidad, vuelve para hacerse cargo de los gastos familiares:

(...) yo creo que desde que llegamos a México se complicó todo el panorama. En Estados Unidos tenía a mi abuelita, trabajaba mi mamá, teníamos más estabilidad, todo entre

²⁰⁵ Por ejemplo, usaron los empleos relacionados con la abogacía para exponerse a situaciones de diferencia de clase sin la presión y los prejuicios de ser becadas. De esta manera conocen referentes, lugares, amplían su repertorio de temas para tocar, gustos y otras formas de integración sutil. Pero, además, introducen en su imagen personal signos de estatus similares a los de sus compañeros, como lo hacen por medio de la vestimenta, el lenguaje y los lugares de referencia.

comillas era más fácil, pero aquí teníamos muchas carencias, no teníamos una casa dónde vivir, pasamos días en que no comíamos, era difícil la situación, mi mamá a veces no sacaba dinero para comer, nos tocaba andar con la panza vacía, por eso siempre tuve el sueño de tener una carrera universitaria, para salir adelante, para tener bien a mi mamá, estar bien yo y tener dinero (U80, Jesús. UAM).

También es el caso de Julio (I53, ICEL), quien después de evadir la acusación por delincuencia organizada regresa al bachillerato para culminarlo, intenta cursar estudios universitarios en IES privadas de absorción de demanda sin suerte en un par de ocasiones, hasta que finalmente encuentra la oportunidad de ingreso a la universidad ICEL. En este contexto, con certeza sobre la carrera que quiere estudiar e incluso con experiencias previas en la misma, gana seguridad, mejora sus notas y busca a su familia. Julio vuelve a la casa de sus padres y, con ello, encuentra una forma de reparar sus decisiones suscitadas durante el bachillerato.

En ambos casos, las consideraciones sobre la universidad tienen un móvil que lo supera: una responsabilidad con la familia de origen, con quienes perdieron contacto durante gran parte de su juventud. Pese a las dificultades para tener trayectorias continuas en la universidad, la persistencia radica en que una oportunidad de esta naturaleza incluye a sus allegados. La esperanza de la escolaridad es el centro de las formas de afrontamiento.

Sin embargo, debido a que el mecanismo de desplazamiento de metas atiende a la dimensión proyectiva de la agencia, la cual tiene que ver con procesos de significación e interpretación de su vida y obstáculos, encuentra límites evidentes cuando no logra anclarse de otro tipo de estrategias. Es común en los casos señalados que presenten serios problemas de progresión escolar o consideren seriamente la posibilidad del abandono, incluso en periodos avanzados de su formación.

Los entrevistados, además, no están exentos de que el mismo ímpetu de las nuevas metas, juegue en su contra y se perciban a sí mismos como responsables de su situación. A pesar de los avances paulatinos por el plan de estudios, los nuevos conocimientos y las habilidades desarrolladas, no son suficientes para percibirse a sí mismos como merecedores de la oportunidad de estudiar. Sin importar que llegasen a la última etapa universitaria, sobre ellos pesa una sensación de que pudo ser diferente; no sólo es recuperar las oportunidades impensadas, sino una sensación de que su potencial se diluyó entre otras circunstancias.

Me genera un conflicto (...), decir «a lo mejor no he podido por la culpa de alguien más», pero yo no quisiera culpar al sistema, ni a mi familia, ni a mi origen, a nadie. A final de cuentas, desde chico, todo es responsabilidad mía, desde que yo quise estudiar y hacer cosas. No creo que sea el contexto, pero claro está que si hubiera tenido desde chiquito más dinero, más impulso, a lo mejor a mis papás juntos, a lo mejor esa permanencia en un sólo lugar, no hubiera tenido que trabajar. Es un punto fundamental, yo creo que decisivo, si no tuviera que trabajar hubiera terminado más rápido, si no hubiera tenido ciertas responsabilidades conmigo y con mi mamá hubiera avanzado más rápido, si hubiera tenido más orientación vocacional a lo mejor hubiera estudiado otra cosa, si hubiera tenido más apoyo de mi familia... todo hubiera cambiado, si hubiera tenido las circunstancias de alguien que tuvo todo desde chico. Pero no es culpabilización, lo he podido hacer igual, pero más lento (...) (Jesús, U80. UAM).

7.2.3 *“Fortaleza, versatilidad y determinación, porque si no, no sé qué hubiera pasado”. El caso ejemplar de la acumulación de desventajas sociales*

Contexto del caso

Para ejemplificar procesos amplificadores de la acumulación de desventajas sociales se presenta el caso de Karina (U79), estudiante de Derecho en la UAM Azcapotzalco. Karina tiene una trayectoria académica extremadamente difícil, similar a la dificultad retratada en su propia trayectoria vital. Las mujeres en su familia tuvieron infortunios varios que las expusieron permanentemente a condiciones de vida pauperizadas.²⁰⁶ Durante su infancia, vive en casa de la abuela en Nezahualcóyotl, para después mudarse con su madre a Ixtapaluca y después a Chalco, en el Estado de México, mostrando problemas para acceder a un hogar estable.

Ella es la tercera hija, la primera de su padre biológico con el cual tampoco tuvo contacto gran parte de su vida. La madre se dedicó casi a cualquier cosa que pudo proveerle de recursos, desde trabajo doméstico hasta apoyando en el estacionamiento de los centros comerciales. Debido a los empleos que desempeña su madre, tiene que hacerse cargo de sí misma de forma prematura en su niñez, por lo que desarrolla tempranamente un sentido de independencia.

²⁰⁶ La abuela fue huérfana desde temprana edad, y su madre, quien estudió sólo la primaria, fue madre soltera, trabajo desde su niñez y tuvo problemas de salud considerables. Las dos hermanas mayores de Karina también han tenido eventos desafortunados: la mayor fue retirada de la familia por el DIF (el Sistema para el Desarrollo Integral de las Familias es un organismo estatal descentralizado perteneciente a la Secretaría de Salud, el cual se encarga de velar por el bienestar y los derechos de personas susceptibles de vulnerabilidad, entre ellos las infancias); la otra hermana sufrió maltratos en el hogar y adicciones que la hicieron alejarse tempranamente del núcleo doméstico. Karina crece sin la presencia de sus hermanas.

Karina crece y estudia en Chalco, pero en tercer año de bachillerato contrae matrimonio e interrumpe sus estudios. El matrimonio fue una estrategia para salir del hogar materno, el cual sucedió sin planeación y, más que con deseo de los implicados, como el paso natural a su convivencia.²⁰⁷ Cuatro meses después del matrimonio tuvieron su primer embarazo y nueve meses después se independizaron, al rentar un cuarto en Chalco. El esposo no había ejercido trabajos antes del matrimonio, pero algunos meses después de casarse se emplea en lo que se dedicaría gran parte de su vida: atendiendo un negocio de pollos rostizados.

Los primeros años de su matrimonio son típicos de la formación de una nueva familia: Karina tuvo que aprender nuevas habilidades asociadas con roles de reproducción del hogar y tuvo también nuevos obstáculos, principalmente por la disminución de su independencia: “en ese momento aprendí a decir sí y no, sí y no quiero; en mi contexto social nadie me habló de «defiéndete, cuídate, procúrate»”. La persistencia de la escasez de recursos económicos, aunados a las expectativas de comportamiento que la pareja exigía, marcaron una parte importante de su trayectoria en forma de inestabilidad.

Pasados algunos años, buscó la ayuda de su familia para terminar el bachillerato en el sistema abierto, estudiando los sábados y en una modalidad de aprobación de seis meses. Inmediatamente después de culminarlo, piensa en entrar a la universidad, alentada por otras mujeres en su familia: “(...) sólo tienes un niño, aprovéchate, aprovecha que tu esposo trabaja (...), aprovecha que tienes a tu mamá”. Si el contexto de origen y el matrimonio imponían presiones sobre su vida cotidiana, el ingreso a la universidad aguardaba nuevas dificultades.

Obstáculos para la trayectoria académica

El matrimonio tuvo implicaciones importantes para la trayectoria educativa. Existe una presión velada pero constante de parte del marido para que Karina no termine el último año de bachillerato, por lo que simplemente deja de asistir:

(...) nos casamos cuando cumplí 18 años, había reprobado materias, me desfasé, se me hizo difícil retomar y lo agarré de pretexto. Mi esposo no quería que yo regresara a la prepa, siempre le pesó mucho (...), hasta ahora en la universidad, «es que no te quiero

²⁰⁷ El esposo fue compañero de la preparatoria y vecino, joven huérfano que fue tutelado y cuidado por una de sus tías; “como que lo adoptamos”, dice Karina, aludiendo a la presencia permanente de éste en su casa. Las discusiones y las confrontaciones entre la entrevistada y la madre habían aumentado durante la adolescencia, por lo que aparecía a menudo el tema de irse de casa, lo que logró por medio del matrimonio.

perder», eso traía en su cabeza y le ayudaba a solapar mis malas decisiones, fue una mala decisión darme de baja, me faltó un semestre.

Existen muestras de cierta insatisfacción con su matrimonio de manera prematura. Nota cambios en su estado anímico y comportamiento que nunca son diagnosticados, las cuales son señales de insatisfacción sobre las decisiones tomadas, así como de la discordancia entre las expectativas y la forma en que sucedieron: “(...) en ese entonces se empezaba a hablar de depresión posparto, pero no tenía acceso a alguien que te checara; tú solita como mujer contra el mundo, contra lo que puedes soportar y de lo que te puedes levantar”.

Karina ingresaría en dos ocasiones a la universidad, ambas en distintos planteles y carreras de la UAM. La primera de ellas fue en la UAM Xochimilco, en la carrera de veterinaria, la cual interrumpe por el tiempo de traslado (alrededor de cinco horas diarias totales), las implicaciones de llevar a su hijo y el escaso apoyo del esposo, con quien aumentaron las confrontaciones:

(...) no me imaginé que fuera tan pesado, yo no tenía el tiempo para hacer las tareas, o volver a lo mismo, como mi esposo estaba en contra, yo me desvelaba, mi mamá me compró mi computadora, yo me trataba de desvelar haciendo tareas y «es que ya es tarde, es que ya vente a dormir». Sí fue una traba, ya no me podía dedicar bien a mis tareas.

Aunque pensó que la interrupción de la etapa universitaria sería temporal, se volvió permanente. Durante este tiempo se dedica al hogar, al cuidado de su familia y a apoyar el trabajo de su esposo, aunque esporádicamente también en los trabajos de su madre. Las presiones económicas aumentan y la insatisfacción con interrumpir sus estudios la frustran. Finalmente, es por uno de estos trabajos que se decide a buscar otra oportunidad en la universidad:

(...) no podía ella sola y me pedía apoyo los fines de semana [refiriéndose al empleo de la madre, en el acomodo de coches en un centro comercial], cuando se estrenaban estas películas de los vengadores, se llenaba el estacionamiento, la gente de dinero... bueno no sé si de dinero, pero sin valores, sin educación, era bien grosera con uno. Una vez lloré de frustración, ya me había hartado, yo no lo hacía esperando la propina, ese es el chiste de estar de viene viene [franelera, personal informal de apoyo para estacionar coches], pero había gente tan grosera que te aventaban el dinero y se caía al suelo, chocan el coche y decían que es tu culpa... muchas cosas muy feas. Ese día dije ¿qué hago aquí soportándolo?, ya no pensé en mi sueño de ser veterinaria, que iba a decepcionar a mi mamá, ya fue que de madrazo me vino el «si ahí no se puede, búscate una escuela más cerca, checa qué más te ofrece la UAM».

La segunda ocasión que entró a la UAM fue en la unidad Azcapotzalco, para estudiar Derecho. Las razones de su elección fueron criterios prácticos: se mudó a la casa de su padre en la ciudad, con el que no había tenido contacto desde niña (mejorando la cercanía con la universidad, ya que a partir de entonces se encontró a una hora de distancia), consideró las ciencias sociales como una opción más sencilla para realizar estudios y renunció a su lugar previo, para volver a competir por el ingreso.

Su ingreso a Derecho se dio en 2018, cuando tenía 27 años. Durante los primeros semestres todo mejora, con excepción de los conflictos que persistieron con su esposo. Sin embargo, antes de terminar el primer año y en el transcurso de una semana, muere su madre. En los siguientes meses, tiene noticias de su segundo embarazo. Y mientras todo esto sucedía, comenzó la pandemia.

Para la familia de Karina, la urgencia sanitaria tuvo serias repercusiones. El esposo pierde el trabajo y se emplea en seguridad privada, por lo que se contagian de COVID cuando aún no existían las vacunas y cuando se sabía relativamente poco de las consecuencias del virus, lo que agrega algo más de incertidumbre a su bienestar. En lo escolar, comienza a tener problemas de retraso, ya que reprobó una cantidad considerable de materias.

Complementariamente se suscitaron dos hechos en la vida privada de Karina que fueron relevantes para la forma en que experimentó la universidad. El primero de ellos fue un episodio de depresión por la muerte de su madre, el cual no experimentó sino hasta los primeros meses del confinamiento. Y, en el mismo sentido, el proceso de maternidad, lo que conllevó hacerse cargo de sus dos hijos además de las responsabilidades en el hogar y la escuela: “(...) se juntó todo, lo mental me colapsó, entre lo económico, la pérdida que yo traía, la responsabilidad del niño pequeño y el bebé, aparte del COVID (...)”.

Estrategias de afrontamiento y operación de los mecanismos

Karina usa distintas estrategias de afrontamiento para solventar los diversos obstáculos presentes en su trayectoria vital, aunque la oportunidad de formarse profesionalmente tiene un punto de quiebre: la culminación del bachillerato. La decisión de reintegrarse a la escuela radica en el desplazamiento de sus metas vitales, pasando del deseo por la formación de una familia y salir del hogar, al de la formación escolar. De la misma manera, se vale de la reinterpretación de sus oportunidades y sus condiciones de vida, ya que al tomar consciencia de sus carencias encuentra

en su madre un motor de cambio y, principalmente, desarrolla sentido del derecho frente a las agravantes recibidas del marido, por lo que busca resquicios para adquirir autonomía en la toma de decisiones. Estos sucesos agravan los conflictos maritales, en particular la dificultad para compaginar actividades escolares y de cuidados, lo cual se extiende incluso al ingreso a la universidad.

Karina desarrolla estrategias de negociación de desventajas en clave de género: encuentra en las madrugadas el momento para desahogar sus responsabilidades escolares, de la misma manera en que lo hace en aquellos tiempos en que su esposo no está en casa. Pero simultáneamente debía hacerse cargo de su hijo y de las labores del hogar, sin mencionar que adicionalmente pasaba parte importante del día en el trabajo del esposo.

El hecho de asumir plenamente estas tareas fue una forma de evitar una parte de los conflictos suscitados por su ingreso a la universidad, pero también era el trabajo que sostenía la reproducción del hogar. Adjudicarse una gran cantidad de tareas fue, paradójicamente, su método para ganar un margen parcial de autonomía: “(...) como una busca evitar problemas, dejaba para después las tareas, como sabía que era mi compromiso, desde siempre supe que era yo sola contra la universidad, que si lo lograba iba a ser mérito mío. Yo trataba de evitar conflictos”.

A pesar de ello, las tensiones entre las expectativas que el marido tenía de Karina siendo esposa y los deseos de ésta por continuar sus estudios universitarios multiplicaron los espacios de descontentos, presiones y discusiones. No hay violencia física, pero existen una serie de prácticas que buscan limitar los tiempos, la disposición y las preferencias por las actividades escolares.

Si bien la importancia de la proveeduría de recursos económicos imperó como el criterio más importante dentro del hogar, Karina intentaba mantener el espacio de posibilidad de los estudios universitarios. Aunque aumentan los espacios de confrontación, éstos no escalan hasta la ruptura, por lo que surgen equilibrios frágiles en su relación marital:

Siempre había problemas (...), yo dije que iba a entrar a la universidad, él [el esposo] le dijo a mi mamá y mi padrastro «es que yo no puedo apoyarla». Él decía que se iba a acabar el matrimonio; yo decía «que se acabe papi». La cosa es que nunca se acabó, nunca se fue, nunca cambió (...). No tuve el valor de decir «me regreso con mi mamá», porque no quería regresar, sentía que no me iba a dejar decidir mis cosas [refiriéndose a la forma en que cuidaba y educaba a su hijo] (...). Me era más fácil procurar a mi esposo.

Durante la pandemia, la familia de Karina enfrenta situaciones de desprotección que no sólo hacían difícil su estancia en la universidad, sino que se reflejaron en los riesgos asumidos para la obtención de ingresos económicos. En lo académico, Karina evitaba suspender los estudios aunque cada vez era más difícil inscribir materias por la seriación, además de las tareas adicionales surgidas por el encierro y sus labores maternas. En este contexto, sus estudios nuevamente estuvieron en riesgo, por lo que utilizó algunas estrategias de persistencia pasiva, como inscribir pocos cursos o inscribirse en blanco. Fue entonces que comenzó a resarcir los atrasos por medio de estrategias de gestión de la trayectoria, específicamente por medio del mecanismo de fisuras el reglamento y atajos de las seriaciones, por lo que hizo uso de exámenes globales y de recuperación.²⁰⁸

Sin embargo, el hecho imprevisible de la muerte de la madre abre otro sendero crítico, en donde se materializa una gran cantidad de obstáculos: afecciones emocionales (diagnóstico de depresión), atrasos escolares, conflictos con el esposo y la proveeduría con sus hijos, adicional a la escasez de recursos económicos. En este escenario, Karina activa nuevamente el mecanismo de desplazamiento de las metas con tres elementos: primero, encuentra una pausa de sus problemas en periodo de evaluaciones, acreditando sus materias con bajas calificaciones, después usa la representación de sus hijos como un motor contra las adversidades y, finalmente, toma consciencia del grado de dificultad que su escolaridad tuvo, a comparación de la gran mayoría de personas que comparten formación con ella. Por medio de estos tres elementos, se convence de no abandonar los estudios universitarios.

Desenlace

En términos de progresión escolar, el atraso fue paulatinamente resarcido, a pesar de que tomó varios años adicionales. Además, cuando Karina se reintegró a clases presenciales, uno de sus

²⁰⁸ Karina comenzó a platicar con algunos compañeros de su carrera y de la institución por medio de Facebook, algo que no hacía de manera habitual. Uno de ellos, en especial, fue un fuerte punto de apoyo para recuperar el tramo perdido en sus materias. Su compañero virtual, al que jamás ha conocido en persona, le comparte guías, se ayudan a estudiar, le da acompañamiento, se interesa porque se conecte a las clases e incluso la apoya para pasar exámenes de recuperación. Adicionalmente, por este compañero conoce los atajos reglamentarios: no cursa las materias y en su lugar realiza exámenes de recuperación (una de las formas de estrategias de gestión de la trayectoria, expuesto en la sección C del apartado 6.2.2, en el capítulo anterior). Con este objetivo en mente, no asistía a sus clases sino que preparaba los exámenes consiguiendo con compañeros apuntes de las clases en cuestión, los temarios y otras recomendaciones. Para Karina esto representó un ahorro de tiempo importante, además de una estrategia para recuperar el tiempo perdido por las seriaciones, cuando no le fue posible inscribir las materias del plan de estudios esperado. Por si fuera poco, el riesgo de no pasar el examen de recuperación era nulo, pues el mismo hecho de la inexistencia de reprobaciones asentadas en actas valía para los exámenes de recuperación durante el periodo de contingencia.

hijos ingresó también a la escuela. Las presiones sobre el desempeño académico no dieron tregua, por lo que debió operar un margen muy acotado de estrategias: construyó una red de apoyo entre sus profesores y amigas,²⁰⁹ comienza a comerciar dentro de la institución y gestiona un pequeño ingreso económico propio.

En el balance que hace de su experiencia universitaria, la estudiante nota el rol informal que asume con algunas personas de su generación, en donde no sólo sirve de soporte sino como ejemplo sobre el tipo de problemas que se suscitan en la escuela. Además, encuentra de mucha utilidad los saberes prácticos para navegar las materias, especialmente para aquellas personas con problemas de atraso:

Desde mi perspectiva como ama de casa, que tiene un montón de responsabilidades más, yo veo a chicas que me comentan sus problemas y no es grosería, pero están bien ligeritos; «supera eso, habla con tu mamá o asimílalo, pero tú síguete a la escuela, tienes la oportunidad». No demerito sus problemas, pero les ayudó a guiarlas, «está cabrón, sí es un mal rato pero no una mala vida, así que no pierdas el foco y síguete». Por ese lado, afortunadamente, no me ha tocado hasta ahora conocer a nadie con una situación más cabrona que la mía, y qué bueno.

Karina encontró pequeños espacios de apoyo y alternativa cada vez que su permanencia en la escuela estuvo en riesgo. Uno de ellos fue gestionar el conocimiento de lo implicado en la universidad, manteniendo separados hasta donde fuera posible el ámbito familiar del escolar. Si bien en los casos suele existir un sentimiento de soledad por incomprensión de otros miembros familiares, declara que ese mismo desconocimiento le jugó a favor para negociar sus oportunidades. Un ejemplo de ello fue la capacidad de sortear la presión y los celos del esposo, manteniendo su grupo de amistad:

(...) del amigo que te conté, jamás en la vida le comenté a mi esposo ¿quién te va a ayudar de buena fe? Nadie cree que te ayudan de buena fe. Si mi esposo hubiera sabido que fue un chico el que me ayudó, «de seguro andabas...», o sea, jamás. Es una amistad que aprecio mucho en el corazón, pero no conoce a mis amigos (...).

De la misma manera, Karina hace un balance de saberes prácticos sobre cómo sortear los temas escolares, algo que sucede a medida que se cursa la carrera y que se transfiere por medio de otros

²⁰⁹ Ejemplo de ello se presentó en las salidas del kínder de los hijos mientras ella estaba en clases. Sus nuevas amigas (madres de otros estudiantes del kínder) recogían a sus hijos para posteriormente esperar a que Karina pudiera pasar por ellos a sus casas: “(...) esas pequeñas redes de apoyo abren mucho el camino, llegar a la hora de salida [de la escuela de sus hijos] significaba meter menos materias”. Otro ejemplo fue la tolerancia de los profesores para que, en ocasiones, los hijos acudieran a clases con ella.

estudiantes, el cual resume con la frase de “(...) le vas agarrando la maña”. A pesar de lo anterior, reconoce que la posibilidad universitaria se debe, en parte, al descuido de otras áreas de su vida: “le debo mucho a mis hijos: atención, cuidados, cariño y presencia”.

Aunque continúa con labores de cuidados y crianza, en su relato no deja de pesar su función familiar. Frente a la pregunta sobre qué considera que fue clave para persistir a pesar de todos los problemas que se vio obligada a enfrentar, Karina responde: “fortaleza, versatilidad y determinación, porque si no, no sé qué hubiera pasado, no sólo con la escuela”.²¹⁰

7.2.4 Cierre analítico del tipo 4. Hallazgos y alcances de las estrategias de reorganización de la trayectoria vital

Frente a casos en donde la gravedad de los obstáculos expone a los jóvenes a espirales de vulnerabilidad, la bibliografía cuestiona la capacidad para mejorar sus condiciones de vida presentes, dando lugar a formas de reproducción de las desventajas (Mora y Oliveira, 2014, 2022). Sin embargo, existen algunas excepciones que muestran cómo la capacidad de sobreponerse a las adversidades se vuelve importante para cambiar su situación. Una tarea del último tipo fue reconocer en el tema los matices especiales para la persistencia académica.²¹¹

Esta sección discute una forma alternativa de la agencia humana que se basa en pequeñas reivindicaciones interpretativas que los estudiantes hacen de sus oportunidades. La sección tiene como fin discutir una versión de la agencia humana común en el campo educativo, la cual destaca formas deliberadas y propositivas para construir opciones hacia el futuro, asociándolo con aspiraciones y deseos de superación (Hernández, 2017; Villa, 2022). En su lugar, se proponen formas matizadas de agencia acotada: aquellas que sirven de eslabón para reelaborar sus opciones una vez que enfrentan escenarios que hacen tambalear la estabilidad en sus vidas.

Dentro de los periodos convulsos generados por los eventos disruptivos, el cambio en los planes e interpretaciones de la escolaridad fueron comunes, aunque sucedieron de formas distintas. El

²¹⁰ Recientemente, la familia de Karina recibió la noticia de que su esposo se enfrenta a una severa enfermedad en etapa avanzada, por lo cual se avecinan tiempos turbulentos de cuidados, tratamientos y, una vez más, incertidumbre, mientras cursa las últimas materias en su haber. A pesar de ello, Karina culmina la entrevista con optimismo y con la fuerza que mostró a lo largo de los detalles de la historia de su vida.

²¹¹ Debe tenerse en consideración que, sin importar su origen social, los estudiantes pueden enfrentar los eventos disruptivos aquí expuestos. Lo que diferencia la experiencia de los jóvenes con orígenes sociales desfavorecidos es que los enfrentan sin factores de protección y con la persistencia de escasez de recursos económicos en el núcleo doméstico, por lo que pueden precipitar escenarios complementarios de vulnerabilidad y espirales de desventajas. Es por esta razón que se ha señalado a este conjunto de casos como aquellos que muestran de forma ejemplar procesos de acumulación de desventajas sociales.

tipo mostró tres formas principales: construir pequeñas oportunidades de permanencia escolar en medio de la incertidumbre que implican costos muy altos (persistencia pasiva), utilizar el pasado como aprendizaje para proyectar formas de reivindicación de sus oportunidades futuras (reconstrucción narrativa) y desarrollar capacidades para reconstruir sus oportunidades con márgenes muy acotados, reformulando sus objetivos (desplazamiento de las metas).

El desarrollo expositivo permite usar como punto de partida un hallazgo: los tres mecanismos funcionan como una consideración necesaria, más no suficiente, para aminorar los efectos nocivos de eventos disruptivos en sus vidas. En todos los casos, la puesta en marcha de estrategias de reorganización de la trayectoria vital requirió la activación de estrategias complementarias en otros momentos del tránsito educativo (en gran medida, estrategias expuestas a lo largo de los otros tipos), las cuales permitieron persistir los planes de estudio.

Lo anterior permite cuestionar que el cambio general en la actitud de los estudiantes resuelva la gravedad de los problemas presentados. Esta cuestión abre el debate sobre la capacidad explicativa de la resiliencia, entendida como respuestas adaptativas, innovadoras o habilitadoras que implican respuestas conductuales y psicológicas frente a los desafíos y adversidades (Gaxiola et al, 2013; García et al., 2014; Cassidy, 2015; Turner et al., 2017; Brewer et al., 2019), especialmente de cara a amplios procesos de crisis en la vida privada. Hay tres ideas que se pueden discutir a raíz de los hallazgos de esta investigación:

a) Límites de la resiliencia como instancia psicológica. En la bibliografía sobre resiliencia educativa existe una tendencia a reconocerla como una faceta psíquica que integra elementos como optimismo, confianza, autoeficacia, perseverancia y satisfacción personal, entre muchos otros indicadores similares y convergentes (Gaxiola et al., 2013; García et al, 2014). Y, aunque su uso reconoce la importancia de otros contextos como la familia, se les considera instancias externas que pueden llegar a influir un mundo que florece dentro de las personas, algo que no sorprende si se considera que estos señalamientos provienen del campo de la Psicología (Ungar et al., 2014; Turner et al., 2017).

Los estudios sobre la resiliencia educativa en escenarios críticos han dado resultados consistentes sobre su importancia, pero presentan problemas de fondo difíciles de resolver: existen dificultades para definir operativamente los elementos que la integran, por lo que existen múltiples modelos estadísticos diferentes entre sí, lo que da cuenta de problemas de

indeterminación analítica (Okasha, 2000). De la misma manera, una definición tan amplia sobre la resiliencia, como la expuesta por los autores señalados, haría que cualquier esfuerzo para sobreponerse a las adversidades pueda ser catalogada como ejemplo de la misma, lo que da lugar a una forma de blandeza analítica (Besbris y Khan, 2017). Sin parámetros que permitan observar la granularidad de la resiliencia, ni los componentes que le motivan, se vuelve una categoría que sirve de comodín en las investigaciones, especialmente frente a escenarios en donde no parece poder explicarse de qué manera las personas se sobreponen a las adversidades, sino a través de una fuerza interna.

En su lugar, la presente investigación consideró las valoraciones e interpretaciones de sus obstáculos y oportunidades como el primer eslabón para el desarrollo de estrategias interactivas y relacionales, las cuales se acompañaron de la lectura de las reglas de las IES y el conseguimiento de recursos de las redes de relaciones. Es decir que, si bien no se niega y se reconoce la importancia de una fuerza motriz interna para generar reivindicaciones interpretativas, no se hace uso de la categoría de resiliencia, y en su lugar se muestra cómo se emplean estrategias para abonar a la persistencia escolar, lo que torna irrelevante su exploración psicológica.

b) Límites de la resiliencia como cualidad individual. Un rasgo distintivo de los estudiantes en esta muestra, aunque con algunas excepciones, fue la ausencia de personas significantes en el proceso de crisis. Los estudiantes se vieron expuestos a formas de desintegración familiar, aislamiento y pérdida de redes sociales, lo que limitó considerablemente los recursos a los que tuvieron acceso, lo que puede sugerir que las formas de reorganización de la trayectoria vital se realizan de manera solitaria, pero no es así.

Hay tres elementos por los cuales las estrategias de afrontamiento son de carácter relacional. Primero, los detonantes fueron conflictos suscitados con otras personas significantes o en relación con éstas, principalmente con miembros de su familia de origen, por lo que las formas de intervención necesariamente implican consideraciones sobre éstos. En segundo lugar, la ausencia de factores de protección se suscitan durante los eventos críticos, pero no sobre la totalidad de la trayectoria vital. La muerte de un progenitor puede conllevar la desintegración familiar, aunque antes se gozó de su cercanía (como fue el caso de Magali, SQP2); los amigos que surgieron en la escuela tuvieron una disposición por actividades delictivas y, aunque forman parte de una versión negativa del Capital Social, jugaron un papel fundamental para el desarrollo

actividades en la etapa preuniversitaria (como fue el caso de Víctor, I17); la familia de origen que corrió del hogar a la estudiante, previó de recursos para su escolarización hasta el final del bachillerato (como fue el caso de Melissa, SQP1). Es decir que, en todos los casos, la ausencia de factores de protección se vinculan a un hecho coyuntural.

Esto lleva a una tercera cuestión: las estrategias complementarias que permiten tejer estrategias integrales de progresión escolar son principalmente interactivas. El caso ejemplar mostró que además del uso de mecanismos de reorganización de la trayectoria vital, debió negociar sus desventajas en clave de género, frente a la negativa de apoyo de su esposo; casos relacionados con muertes parentales usaron posteriormente estrategias de gestión de la trayectoria, con la intención de aprobar sus materias atrasadas por medio de exámenes de recuperación y globales en la UAM; e incluso, estudiantes que interrumpieron sus estudios por algún evento disruptivo, buscaron una oportunidad en una nueva institución, motivados por sus experiencias con otras amistades, una estrategia que se vincula con la gestión de la trayectoria, específicamente con el mecanismo de cambios de institución.

Luego entonces, el trazado de las trayectorias es consistente con el principio de vidas interconectadas, en donde el aislamiento de sus círculos de personas significantes fue, principalmente, de carácter coyuntural. Si bien los elementos a los que hace referencia la resiliencia se dirigen a ámbitos individuales, la bibliografía reconoce el papel de las familias de origen, los contextos comunitarios y las instituciones para su fomento (Ungar et al., 2014; Turner et al., 2017); esta investigación va más allá, reconociendo que las estrategias de afrontamiento son fundamentalmente interactivas.

c) Límites de la apuesta voluntarista. Si se considera a la resiliencia un factor individual, que además sucede en el ámbito psicológico, existe un factor remanente que se presenta en la bibliografía: la intensidad de la intervención sobre la trayectoria, lo que podría sugerir un sesgo voluntarista. Esta tendencia está presente en los textos que se han señalado como parte de la discusión sobre resiliencia, pero también en los propios relatos analizados, que lo expresaron en formas como “echarle ganas”, “superarse” y “salir adelante”.

No obstante, existen un conjunto de casos que muestran cómo el tono voluntarista de sus intentos no fue suficiente para lograr su progresión académica. Por ejemplo, uno de los casos de reclusión es Julio (I53), quien logró una reivindicación importante en su vida cuando obtuvo su

libertad, terminó el bachillerato y se empleó. Sin embargo, la relación con su familia terminó por quebrarse, intentó ingresar a la universidad en varias ocasiones sin éxito, lo que sucede hasta cuatro años después en una IES privada de absorción de demanda.

Otro ejemplo de ello es Magali (SQP2), quien después de perder a su madre de manera fortuita, se ve empujada a una serie de conflictos familiares y emocionales de gravedad. El padre la corre de la casa, sufre violencia por parte de su pareja, se muda de entidad, presenta intentos de suicidio y todo mientras cursa sus estudios de manera remota (debido a la pandemia), que logra solventar por medio de estrategias de persistencia académica pasiva. La profundidad de sus problemas familiares no pudieron ser resueltos pese a la persistencia del sostenimiento del proyecto académico, por lo que navega la universidad con ellos.

Otro ejemplo similar es Lorena (U47), quien después de la desaparición de su padre sufre severos problemas emocionales. Si bien el entusiasmo sobre su proyecto educativo fue, a la vez, el método para salir de la crisis, las condiciones de tránsito hicieron extremadamente difícil la satisfacción de su formación: jornadas de viaje de alrededor de 5 horas diarias, cansancio, dificultades para descansar y retrasos escolares.

En los tres casos mencionados, como en el resto de este subgrupo, las condiciones de tránsito se imponen como obstáculos que dificultan su presencia en las aulas, a pesar de la esperanza que depositan en su formación profesional. Más que demeritar el impulso emocional de sus proyectos, lo que intenta mostrarse es que frente a obstáculos tácitos y profundos, los estudiantes deben echar mano de estrategias diversas para ganar, aunque sea parcialmente, un margen de acción.

Narrativamente, la resiliencia permite motivaciones variadas, lo que genera holgura en la interpretación de oportunidades y obstáculos sin gradientes en sus formas. Por ello, en su lugar se optó por reconocer tres mecanismos con lógicas diferenciales, antes que englobarlas como parte de un mismo proceso de resiliencia. En resumen, la perspectiva sobre estrategias de afrontamiento, que destaca su componente relacional, permite una mayor consistencia con los relatos presentados, a comparación del uso amplio e impreciso de formas de resiliencia, las cuales han destacado factores psicológicos, individuales y una fuerza basada en la voluntad. Luego entonces ¿cuál es el papel que juegan estrategias de reorganización de la trayectoria vital en la resolución de conflictos que afectan la persistencia académica?

La importancia del tiempo pasado y de su interpretación en las formas agenciales ha sido estudiada principalmente en forma de iteración y prácticas rutinizadas que generan estabilidad en la vida social, o por medio de la selectividad de los recuerdos retomados para la continuación de ciertas prácticas (Emirbayer y Mische, 1998), lo que es coincidente con los hallazgos de esta investigación. De esta manera, el pasado orienta la dirección de las posibilidades futuras, alimenta las expectativas de su desarrollo y genera un arsenal de estrategias frente a escenarios conflictivos. Sin embargo, se agrega una cuestión: debido a la gravedad de los obstáculos enfrentados, estas estrategias permiten procesos amplios de reivindicación, que no sólo cuestionan su oportunidad escolar, sino la dirección de su propia vida.

Además de lo planteado, los datos permiten hacer algunas consideraciones de los mecanismos en específico. El mecanismo de persistencia académica pasiva es la primera versión de reorganización de la trayectoria y, posiblemente, la única que tiene un anclaje práctico como estrategia. A diferencia de los mecanismos que muestran una forma de agencia activa de los estudiantes para resolver o aminorar sus obstáculos, el presente permite que los estudiantes subsistan gracias a la inercia de la progresión escolar y con esfuerzos mínimos.

En estos casos, los eventos descritos cercenan la capacidad de intervención, no hay grandes voluntades debido a las crisis que experimentan, la proyección y los deseos de superación son puestos en pausa, y con ello, la fuerza creativa que usualmente se interpreta de procesos agenciales (un ejemplo de ello, fueron estudiantes que sufrieron la pérdida de un progenitor).²¹² Como la vida misma está en vilo, la trayectoria escolar pasa a segundo término, por lo cual es necesario reorientar la energía y los esfuerzos en otros ámbitos de la vida privada.

Para los estudiantes que usaron este mecanismo, disminuir al mínimo sus responsabilidades escolares para mantener el estatus académico permite una forma de agencia moldeada directamente por el contexto escolar. En la gran mayoría de los casos, el flujo del tiempo escolar es lo que marca en qué momentos hacer el mínimo esfuerzo, aquello indispensable para no

²¹² Esta fuerza inercial se ve interpelada únicamente en un tipo de casos, aquellos que han sido caracterizados por retiradas estratégicas, en donde los estudiantes interrumpen sus estudios por medio de bajas temporales. En ellos, existe una intención declarada porque esta decisión anule el riesgo de abandono escolar definitivo, pero está motivada principalmente por la generación de deudas económicas en IES privadas en caso de no inscribir materias o de reprobarlas.

abandonar sus estudios universitarios.²¹³ A pesar de su utilidad, los costos son altos en términos emocionales, en el atraso escolar resultante y, por lo tanto, en el tiempo que tomará la graduación.

Las formas de persistencia académica pasiva cuestionan dos asuntos que la literatura da por hecho: la centralidad del desempeño en las aulas para explicar la persistencia académica, así como la idea de que los estudiantes desfavorecidos valoran su asistencia a la universidad sin importar su desenlace, como una manera de ajuste de expectativas por la gravedad de sus circunstancias.²¹⁴

Los resultados de la agencia humana generalmente se expresan en términos positivos: control sobre la vida, autoeficacia, autorrealización e incluso superación de adversidades. Este primer mecanismo muestra escenarios ambivalentes: para los estudiantes en cuestión, las bajas calificaciones y los desempeños escolares deficientes fueron el precio por pagar para mantenerse en la universidad, por lo que presentan sentimientos de frustración y resignación. De esta manera, cuestionan su capacidad académica, debaten el despliegue de sus oportunidades de formación y, como resultado, albergan una sensación de haber desaprovechado una oportunidad inigualable. Nada más lejano de los sentimientos positivos, como los antes expuestos.

Por otra parte, el mecanismo de reconstrucción narrativa de las trayectorias (con un énfasis en la reinterpretación de los obstáculos), así como el desplazamiento de las metas, permiten mostrar cómo la interpretación que los estudiantes tienen de su propia trayectoria vital no es continua y definitiva; pueden encontrarse fluctuaciones que, en determinados momentos, pueden ser detonantes de cambios en los proyectos vitales.²¹⁵ La utilidad de estos mecanismo radica en la

²¹³ Esta forma de agencia sólo es posible en contextos especiales. Su eficacia radica en la existencia de parámetros de evaluación laxos, en donde la asistencia regular y las evaluaciones no sean criterios estrictos para la aprobación de una materia. De la misma manera, requiere cierta ausencia de control institucional, que permita la retirada de los estudiantes en las circunstancias señaladas. Por lo tanto, las IES deben considerar de manera valiosa la oportunidad de gestión que los estudiantes hacen de su propia trayectoria. Es esta razón, por ejemplo, la que impide que existan casos de tal mecanismo en la Ibero, en donde existe una expectativa explícita de desempeños escolares que justifiquen la exención del alto costo de matriculación.

²¹⁴ Algunas investigaciones sobre resiliencia educativa consideran necesario usar predictores diferenciales de la resiliencia según sus condiciones de origen. Por ejemplo, Ungar, Russell y Connely (2014) plantearon que para niños entornos económicos estables y seguros, el mejor predictor de resiliencia era el rendimiento académico; mientras que para los niños con mayores desventajas, el predictor ideal fue el compromiso académico, observado en la asistencia regular, el optimismo por la vía escolarizada y una actitud positiva sobre la escuela. Este planteamiento sostiene un supuesto implícito: que debido a la dificultad de los obstáculos enfrentados, los estudiantes con mayores desventajas tienen expectativas escolares inferiores a sus pares.

²¹⁵ La idea de reconstrucción narrativa proviene del texto de Emirbayer y Mische (1998), en el que la identifican como uno de los elementos de la dimensión de la agencia que retoma el pasado para proyectar escenarios posibles en el futuro. De la misma manera, fue una sugerencia explícita del comité directivo, dispuesta en los dictámenes de preparación para la versión definitiva de este manuscrito.

capacidad analítica de considerar los cambios y reformulaciones de ciertos esquemas de acción, principalmente para observar la capacidad de aprendizaje y reivindicaciones devenidos de obstáculos severos en sus vidas.

Esta forma de agencia es un germen que acelera otros tipos de estrategias de afrontamiento a lo largo de la trayectoria vital. Por lo cual, obligan a considerar su ocurrencia en largos periodos de tiempo, en donde los estudiantes pueden hacer balances de su propia trayectoria. Esta interpretación cuestiona que las formas de agencia humana radiquen exclusivamente en la resolución de un problema, dando lugar a formas progresivas de la agencia. Es decir, así como se generan acumulación de desventajas, las respuestas agenciales construyan cadenas sucesivas de estrategias.

A pesar del alcance de estos planteamientos, deben hacerse algunas advertencias. Debido a las características de la muestra, en donde se captaron estudiantes que cursaron el último año escolar, posiblemente se esté frente a un sesgo de supervivencia. La ausencia de estudiantes que atraviesen por escenarios críticos similares a los planteados y que hayan abandonado sus estudios se vuelve una debilidad importante del proyecto, por lo cual las conclusiones tentativas requieren mayor exploración empírica. Una hipótesis es que en los casos ausentes, operen principalmente escenarios de reproducción de las desventajas que asfixian el proyecto universitario, muy a pesar de las reinterpretaciones que hacen de sus obstáculos y oportunidades.

7.3 Conclusiones del capítulo

El presente capítulo tuvo como objetivo dar cuenta de intervenciones indirectas sobre la persistencia académica por medio de la presentación de dos tipos de trayectorias provenientes del binomio teórico de obstáculos y estrategias de afrontamiento. Su propósito radica en analizar escenarios en donde los estudiantes presenten márgenes muy acotados de acción, debido a obstáculos que trastocan sus estilos de vida, sus oportunidades y la dirección de sus vidas.

Existen tres hallazgos generales que permiten un punto de partida para esta sección de conclusiones. Por un lado, la familia de origen destaca por convertirse en una organización altamente contradictoria: se vuelve central para explicar una parte importante de las oportunidades de escolarización y, a la vez, es el lugar desde donde se tejen los principales constreñimientos, no sólo por la cantidad y calidad de sus recursos, sino por su dinámica de interacción. Los obstáculos que lo ejemplifican son diversos, lo que refleja su potencial conflictivo, pero se puede resumir en la ausencia relativa de independencia para que las personas tomen decisiones sobre su escolaridad y la existencia de eventos que dislocan la organización familiar, que sumen a las familias ya vulneradas en crisis de diversa índole.

El segundo hallazgo general es que hay una serie de eventos que, si bien pueden presentarse a lo largo de distintos grupos socioeconómicos, son de tal gravedad para personas provenientes de entornos con debilidad económica, que configuran riesgos importantes por la ausencia de factores de protección y por las profundas consecuencias que tienen para el desarrollo de oportunidades vitales, entre ellas, la relacionada con la escolaridad en el nivel superior. El punto de partida es la escasez de recursos económicos, por lo que además de las consecuencias particulares de cada evento, debe lidiarse con la impronta de la reproducción de la vida en el núcleo familiar.

Debido a lo anterior, existe una tercer conclusión general de relevancia: en medida que los obstáculos son múltiples, las estrategias requieren atender múltiples escenarios coincidentes. De la misma manera en que los obstáculos construyeron cadenas sucesivas, las estrategias mostraron sucederse lógicamente para ampliar escenarios de intervención, lo que permitió procesos amplificados de autonomía, afrontamiento y resolución de conflictos. Como se verá más adelante, las formas de agencia retratadas dan cuenta de múltiples intervenciones simultáneas que, si bien no se dirigen directamente a la trayectoria educativa, generan un escenario propicio

para aligerar las desventajas que suelen presentar los estudiantes bajo estudio. A pesar de ello, no siempre logran resolverse debido a la gravedad de los obstáculos.

Al igual que en capítulo anterior, las siguientes conclusiones se dividen en tres secciones que tienen como fin discutir las diferencias, similitudes y hallazgos planteados. En un primer momento se realiza un ejercicio comparativo de los casos ejemplares. En un segundo momento, se realiza una evaluación de los procesos de acumulación de desventajas, en donde se plantean algunas conjeturas sobre la lógica de su operación. Y, finalmente, las conclusiones del capítulo se cierran haciendo un balance general de los hallazgos y algunos apuntes específicos sobre las modalidades de la agencia acotada retratada.

a) Ejercicio comparativo de los casos ejemplares

Los casos ejemplares que fueron expuestos representan extremos en el *continuum* sobre formas indirectas de estrategias para la persistencia, lo que permite realizar comparaciones válidas sobre la naturaleza de su recorrido. La principal diferencia entre los casos del presente capítulo y los expuestos en el anterior radica en la forma en que se gestan obstáculos en la vida privada de los estudiantes (en el presente, por medio de obstáculos indirectos), los cuales redundan en obstáculos directos (sostenimiento económico, desconocimiento sobre el ámbito universitario y progresión escolar).

Virginia (I2), estudiante de la ICEL Zaragoza que pertenece al tipo de trayectorias con desventajas detonadas por eventos de transición a la adultez, representa las estrategias de negociación de desventajas sociales, principalmente con dos mecanismos, la negociación de decisiones vitales y en clave de género. Karina (U79) por su parte, representa a las trayectorias con eventos disruptivos debido a múltiples desventajas estructurales, haciendo uso de los tres mecanismos expuestos (desplazamiento de metas, reconstrucción narrativa y persistencia académica pasiva), además de un conjunto de los presentados en otros tipos.

Ambos casos tienen similitudes en el origen social y en las condiciones de escasez de recursos económicos durante la niñez, pero existen tres diferencias sustantivas que crean escenarios disímiles y que, a la postre, permiten desplegar formas diferenciales de agencia acotada. La primera de las diferencias es la lógica de estructuración de las desventajas originales. Para Virginia, los obstáculos se le presentan como coyunturas críticas en momentos determinados,

cuya fuente es de carácter estructural: migración de retorno y empleo de los padres. Por su parte, para Karina los obstáculos operan de manera continua y a través de encadenamientos progresivos, mostrando dos fuentes simultáneas de desventajas: estructural, por la inestabilidad laboral y de ingresos que experimenta la madre, e intergeneracional, por las condiciones de vida en su familia.²¹⁶

En ambos casos, estas desventajas originarias presionarán la decisión sobre cómo deciden acudir a la universidad. Sin embargo, la forma en que se ve condicionadas sus oportunidades las vuelve distintas, por lo que representa la segunda diferencia. Debido al lugar de origen y al ciclo vital de los padres, las oportunidades de escolarización de Virginia presentan dos condicionantes: buscar alternativas universitarias fuera del lugar de origen y generar estrategias de sostenibilidad para salir del hogar. Ambas circunstancias encuentran resistencias y dificultades, las cuales producen la dependencia de la economía familiar para migrar de entidad. El proyecto de escolaridad se vuelve una empresa colectiva, supeditada a las disputas de las jerarquías familiares.

Por el contrario, para Karina, existen una serie de presiones en el hogar que a simple vista impedirían su ingreso a la educación universitaria: la maternidad, la escasez de recursos, la dependencia económica del marido, la movilidad diaria, entre otras. Frente a estos hechos, el proyecto universitario se vuelve posible por medio del mecanismo de desplazamiento de metas: será un proyecto solitario, cuyo desarrollo requiere la combinación de ámbitos de cuidado familiar y formación escolar, lo cual a su vez generará conflictos con su pareja. Luego entonces, el proyecto universitario emerge en condiciones adversas, limitando el margen de maniobrabilidad y eliminando los recursos de acompañamiento de la familia de origen.

El tipo de conflictos que surgen de las condiciones descritas hace divergir de manera sustantiva las trayectorias y da muestra de una tercera diferencia. Para Virginia, el papel familiar en la trama es dual: por un lado, sostienen de manera fundamental la capacidad de escolarización al cubrir

²¹⁶ Se sostiene que la lógica detonante de las desventajas de Virginia es coyuntural debido a que comienzan con la migración de retorno a su lugar de origen (Puebla) y la incorporación laboral de los padres a la agricultura; mientras que para Karina la lógica de estructuración de sus desventajas es sostenida, debido a que comienza con la ausencia del padre cuando nace, la inestabilidad laboral de la madre y factores de violencia en el hogar, los cuales estarán presentes a lo largo de la niñez y hasta la juventud, cuando decide independizarse del hogar por medio de la unión conyugal. Más que representar de manera particular sus historias, la cuestión de la prolongación del tiempo de crisis económicas da cuenta de formas diferenciales de la persistencia de las desventajas, lo que es un factor de explicación importante para las trayectorias sociales. Para Virginia, las coyunturas críticas permiten mostrar que existen eventos que precipitan picos de actividad en la presión financiera, los cuales presentan una temporalidad interna que está sujeta a la profundidad del evento. Mientras que para Karina y sus desventajas bajo una lógica sostenida, se prolongan en el tiempo debido a la acumulación de sus fuentes, dando lugar a constelaciones de carácter diacrónico.

los costos económicos de matriculación y la estancia en la ciudad. Y, en el mismo momento, producen efectos negativos debido a la presión ejercida en forma de dependencia de las decisiones del padre y por los conflictos derivados de la familia receptora, una vez llega a la universidad. La familia opera simultáneamente como un factor de apoyo y de conflicto.

Para el caso de Karina, el papel familiar es completamente negativo para el proyecto universitario. La separación del hogar reduce la ayuda recibida de la madre, además de que la familia construida reduce su tiempo disponible y aumenta las responsabilidades en labores domésticas y de cuidados. Por si fuera poco, debe enfrentar de manera permanente diversas formas de control y descrédito de la vía escolar por parte del esposo. En el momento en que estas cuestiones aparecen en la trayectoria, su influencia no cesa, volviéndose permanentes.

Lo anterior deriva plantea una cuestión fundamental entre los tipos: la forma en que los conflictos para ir a la universidad se concatenan y se retroalimentan, a la vez que se relacionan con estrategias de afrontamiento. La salida del hogar que realiza Virginia, simultáneamente a su dependencia económica de la familia, produce tres presiones conjuntas: la importancia del dinero para sostener su estancia en la ciudad, las dificultades para mediar su relación con el padre y la familia receptora, así como el proceso de tránsito universitario en solitario. Sus mejores oportunidades se desarrollan a partir de una forma de agencia que busca ampliar su autonomía, para lo cual debe ceder parte importante de sus preferencias.

Karina por su parte presenta una cadena importante de obstáculos, los cuales presentan una lógica particular. El caso muestra un proceso en donde cada conflicto condiciona el siguiente escenario, generando cadenas de desventajas. Y, aunque existen intervenciones puntuales que significan mejoras parciales en su condición familiar, algunos de los obstáculos no son resueltos, por lo que persisten a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la precariedad en el estilo de vida se mantiene en toda la trayectoria vital; los problemas de pareja por la disminución de la libertad comienzan desde el matrimonio y permanecen a lo largo de la vida marital; los problemas de acoplamiento entre responsabilidades familiares y escolares son patentes en el trazado de la trayectoria escolar.

En resumen, en ambos casos la acumulación de sus desventajas que tienen como fuente estructural la escasez de recursos económicos y los empleos de los padres, se prolonga a lo largo del tiempo y condicionan su estancia en la universidad. Sin embargo, pesan una serie de eventos

sobre la subsistencia escolar y su sostenimiento: para una, la dependencia económica, mientras que para la segunda, una serie de eventos disruptivos.

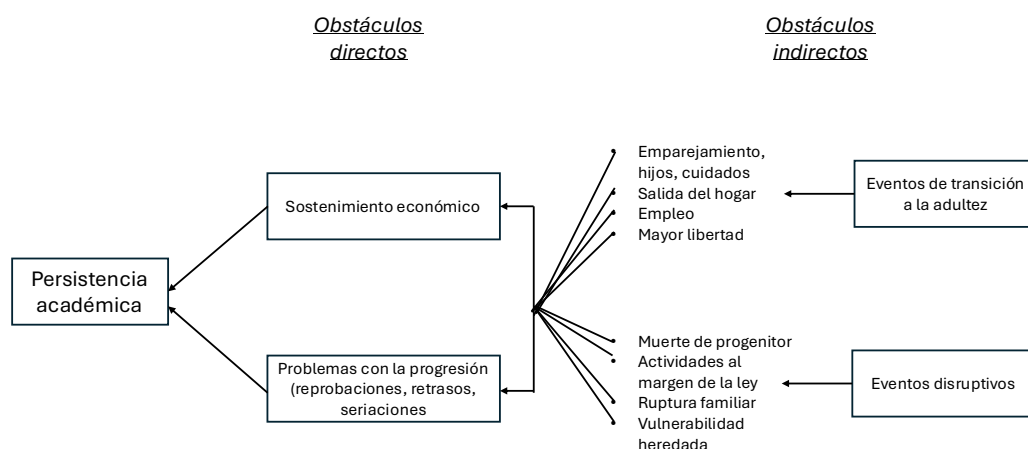
Las diferencias de los casos estriban en algo que es característico para los tipos que representan: la forma en que se configuran escenarios de presión sobre la permanencia escolar. A pesar de que ambas negocian desventajas, la persistencia de las desventajas acumuladas se da por lógicas diferenciales, lo cual se explora a continuación con mayor profundidad.

b) Sobre la relación entre tipos de obstáculos y procesos de acumulación de desventajas sociales

En el capítulo anterior (tipo 1 y 2), se exploraron tres principales formas de obstáculo directos. En el primer tipo, se enumeró el desconocimiento sobre circuitos de ES (que influyó principalmente el proceso de decisión para ingresar a la universidad) y las formas de presión sobre el sostenimiento económico del proyecto escolar. En el tipo número dos, se describieron problemas de progresión académica, como la reprobación, el retraso y la seriación. Por lo anterior, los obstáculos analizados buscaron incidir de forma directa en el trazado de oportunidades al interior del circuito educativo.

En cambio, en el segundo capítulo de resultados (tipo 3 y 4) se expusieron una serie de eventos ajenos al trayecto universitario pero que, por su naturaleza, trastoca una serie de recursos valiosos que permiten la persistencia escolar: recursos económicos disponibles, disposición del tiempo, redes de relaciones capaces de acompañar y allanar el proceso, entre otros. Luego entonces, se ven imbricados obstáculos directos e indirectos.

Figura 7. Relación entre obstáculos directos e indirectos para la progresión escolar



Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis fue posible saber que cada uno de los escenarios descritos genera presiones sobre el proyecto escolar, disminuyendo el grado de autonomía para tomar decisiones y presionando la disponibilidad de recursos para su desarrollo. Así, se expusieron una serie de eventos que debieron ser atendidos con estrategias específicas. Sin embargo, resalta que una diferencia sustancial entre los tipos 3 y 4 es la lógica en la que sucede el proceso de acumulación de desventajas, a pesar de que todos los casos comparten la fuente estructural de sus desventajas debido a la escasez de sus recursos económicos.

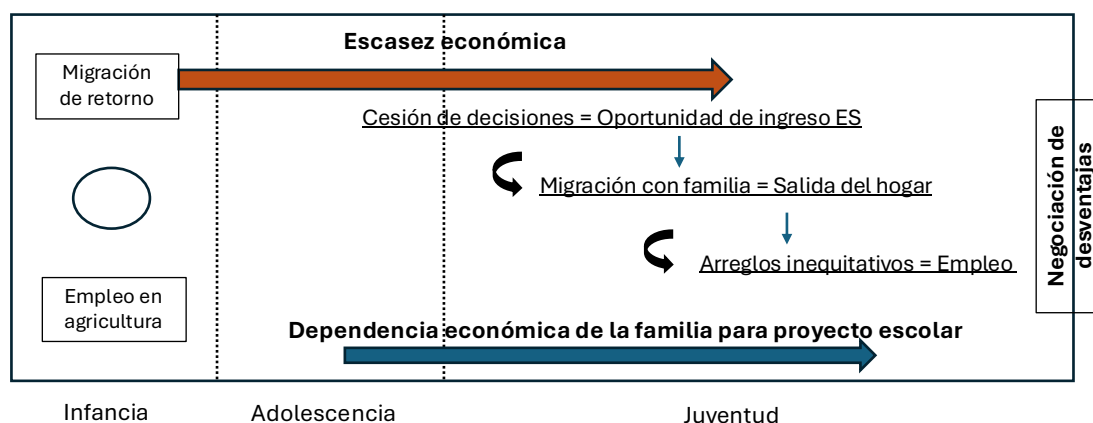
Para los estudiantes que experimentaron eventos de transición a la adultez que detonan obstáculos para la persistencia escolar, la fuente principal de sus desventajas fue de carácter coyuntural: el evento en cuestión, precipita cambios en la organización familiar que obligan a recalibrar los recursos y acuerdos para acudir a la universidad. Por ejemplo, en los casos de emparejamiento y tenencia de hijos, salida del hogar y empleo de tiempo completo, la provisión de recursos se vuelve una actividad en disputa con la escolaridad. Y es a partir de este evento que pueden suscitarse problemas que lo dificultan aún más: dependencia económica, problemas al interior de la familia por jerarquías que surgen de la provisión de recursos económicos y, por tanto, márgenes acotados de maniobrabilidad para dar cabida al proyecto universitario.²¹⁷

La estrategia de negociación de desventajas permitió observar cómo una serie de medidas permiten ganar pequeños márgenes de autonomía, obtener recursos importantes de la familia de origen y hacer confluir elementos de ámbitos en la vida privada que, en determinados momentos, parecían incompatibles. Por lo tanto, muestran a cabalidad cómo las condicionantes emanan de la dinámica de interacción al interior de las familias.

El caso de Virginia representa este acontecimiento característico de los casos en el tipo 3: los eventos de transición a la adultez presionan el sostenimiento y la progresión escolar, configurando un arreglo de dos proyectos concatenados: el proyecto escolar, con algún proyecto complementario, sea este familiar, laboral o de la vida privada.

²¹⁷ El caso de Virginia (I2) puede ejemplificarlo. La fuente de desventajas estructural proviene de un evento familiar: la migración de retorno y el tipo de empleo parental. A partir de estas condiciones iniciales, la escasez económica persiste a lo largo de su vida. Al momento de concebir un proyecto universitario, la dependencia económica del hogar condicionan una nueva forma de conflicto: arreglos inequitativos en el hogar, debido a las jerarquías familiares, lo que construye el escenario propicio para la reducción de la autonomía para tomar decisiones. Algo a destacar es que el momento en que se cristaliza el escenario de desventaja para la trayectoria universitaria es en momento del evento de la transición a la adultez: la salida del hogar, la cual busca posibilitar el ingreso, aunque paradójicamente refuerza su dependencia de la familia.

Figura 8. Representación del ciclo de acumulación de desventajas sociales, Virginia (I2), tipo 3



Fuente: Elaboración propia

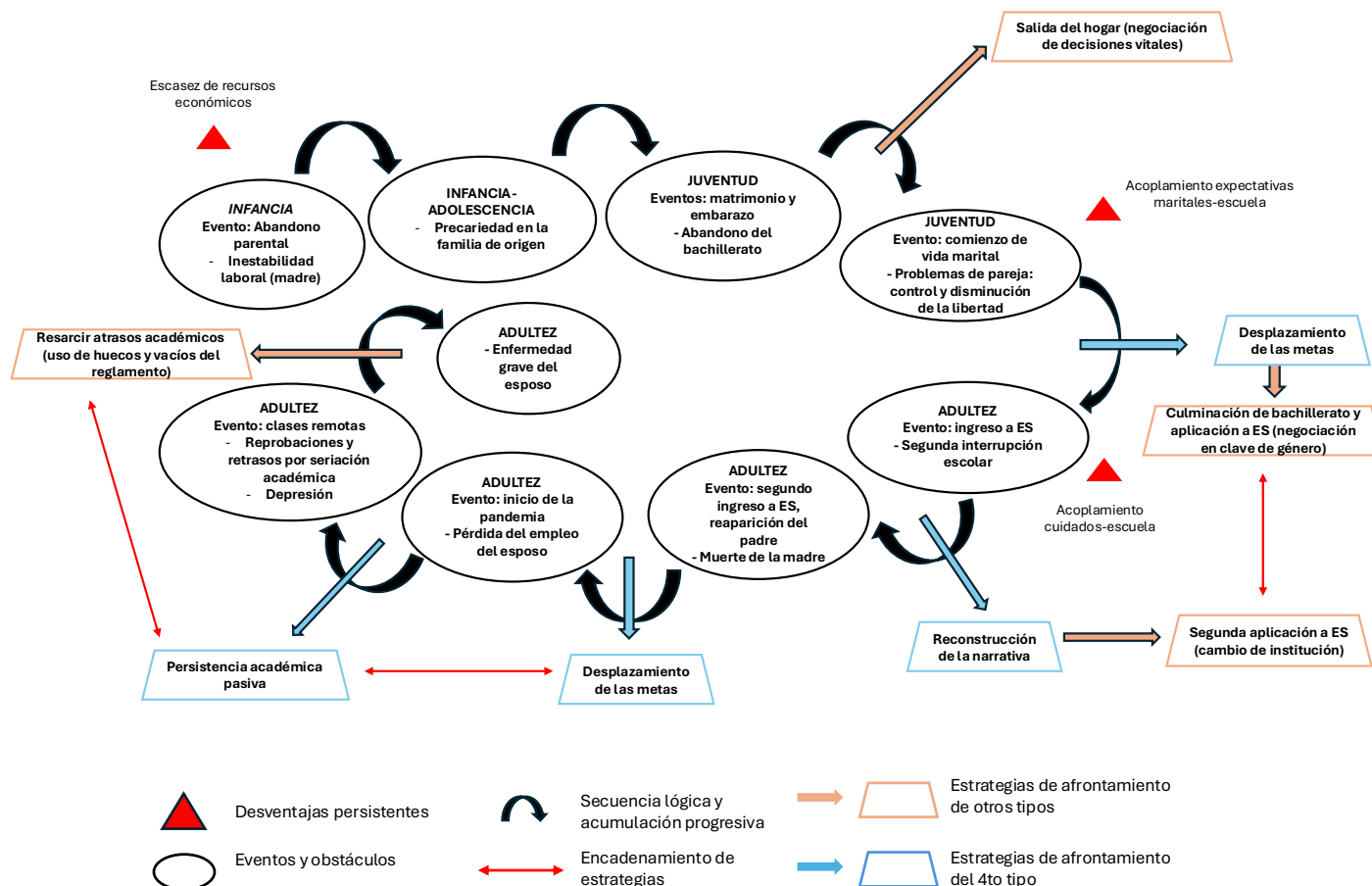
Por otro lado, la lógica de la acumulación de desventajas sociales del tipo 4 tienen su principal fuente en el carácter intergeneracional: el deterioro de las condiciones de la vida familiar afecta gravemente las condiciones de vida de los estudiantes, lo que los vuelve particularmente vulnerables a eventos disruptivos. Por lo tanto, las desventajas heredadas familiarmente persisten en la gran mayoría de los casos hasta instancias avanzadas de la trayectoria vital.

Aunado a lo anterior, el suceso de algún evento disruptivo se vuelve una fuente coyuntural de nuevas desventajas, lo que crea espirales de precariedad que no pueden ser remediados debido a tres cuestiones: la disminución de los recursos familiares, la ausencia de factores de protección familiar, y el deterioro de las redes de relaciones. De esta manera, se pueden observar la participación simultánea de las tres fuentes de desventajas señalados por el modelo de análisis de esta investigación: una fuente estructural, una fuente intergeneracional y una fuente coyuntural, apuntando en simultáneo al deterioro de la calidad de vida.

Debido a la complejidad de los obstáculos que se presentan bajo esta lógica, los casos del tipo 4 representan ejemplarmente procesos amplificados de acumulación de desventajas, por lo que a pesar de las estrategias empleadas para su afrontamiento, sólo logran gestionarse algunas cuestiones, mientras que los efectos de otras se mantienen persistentes. Tales casos son, por

tanto, formas de sobrevivencia escolar debido a la cantidad y profundidad de obstáculos que enfrentan, tal como se puede notar en la representación del caso de Karina.²¹⁸

Figura 9. Representación del ciclo de acumulación de desventajas sociales, Karina (U79), tipo4



Si bien ambos casos dan muestra de procesos de acumulación de desventajas sociales, su desarrollo da muestra de tres elementos que deben valorarse para destacar lógicas diferenciales.

²¹⁸ El caso de Karina permite mostrar el proceso antes descrito. En la figura 9 puede observarse cómo el punto inicial de las desventajas es la escasez de recursos económicos por dos eventos: la ausencia del padre y la inestabilidad laboral de la madre. Esta condición marca la infancia y adolescencia con diversas formas de privación: falta de un hogar, múltiples mudanzas, problemas económicos severos y dificultades derivadas de su relación con su madre. El primer intento para remediar esta cuestión fue la salida del hogar a través del emparejamiento, pero en este punto comienza una nuevo obstáculo persistente para sus oportunidades escolares: la disminución de la libertad debido a las presiones que suscita la relación marital. Karina activa un mecanismo de afrontamiento por medio del desplazamiento de las metas y decide culminar el bachillerato, ingresar a la universidad y continuar sus estudios, pese a las adversidades que ya le persiguen en tres formas: escasez económica, dependencia del hogar y pérdida de las redes de apoyo para el proyecto escolar. A partir de entonces, la persistencia de sus desventajas generan una serie de infortunios que demuestran la dificultad de progresión: dificultades de corresponder actividades escolares y hacerse cargo de las responsabilidades familiares, abandono de la universidad, muerte de la madre, entre otras. A pesar de las dificultades, las estrategias para continuar los estudios universitarios son consistentes. Cada nuevo intento encumbra nuevos escenarios de complejidad.

La primera cuestión es que ambos parten de una forma de desventaja estructural, la cual puede desencadenar obstáculos debido a fuentes coyunturales (como eventos de transición a la vida adulta) o intergeneracionales (por eventos disruptivos y desintegración de las redes de protección familiar). Las fuentes de la desventaja son importantes para entender el origen y la prolongación de estas desventajas.

La segunda cuestión es que la dimensión expresiva de la acumulación de desventajas ofrece un marco interpretativo distinto según sea el caso. Los eventos de transición a la adultez permiten observar momentos específicos en donde se presentan los obstáculos: la salida del hogar, el nacimiento del hijo, el matrimonio, entre otros. A partir del evento específico, es posible rastrear la forma en que permite o entorpece la trayectoria educativa. Por el contrario, para los eventos disruptivos es importante rastrear su influencia a lo largo del tiempo, destacando su carácter diacrónico. Esta cuestión fue particularmente útil para evaluar cadenas sucesivas de acumulación de desventajas.

La tercera y última cuestión que permite observar regímenes diferenciales de acumulación de desventajas radica en las consecuencias. Los patrones surgidos de los eventos de transición a la adultez muestran una serie de disputas relacionales en donde toman relevancia la composición familiar, las características de tales relaciones y la disputa de jerarquías en espacios asimétricos. Tal escenario permite evaluar estrategias interactivas y relacionales para ampliar el margen de autonomía para tomar decisiones.

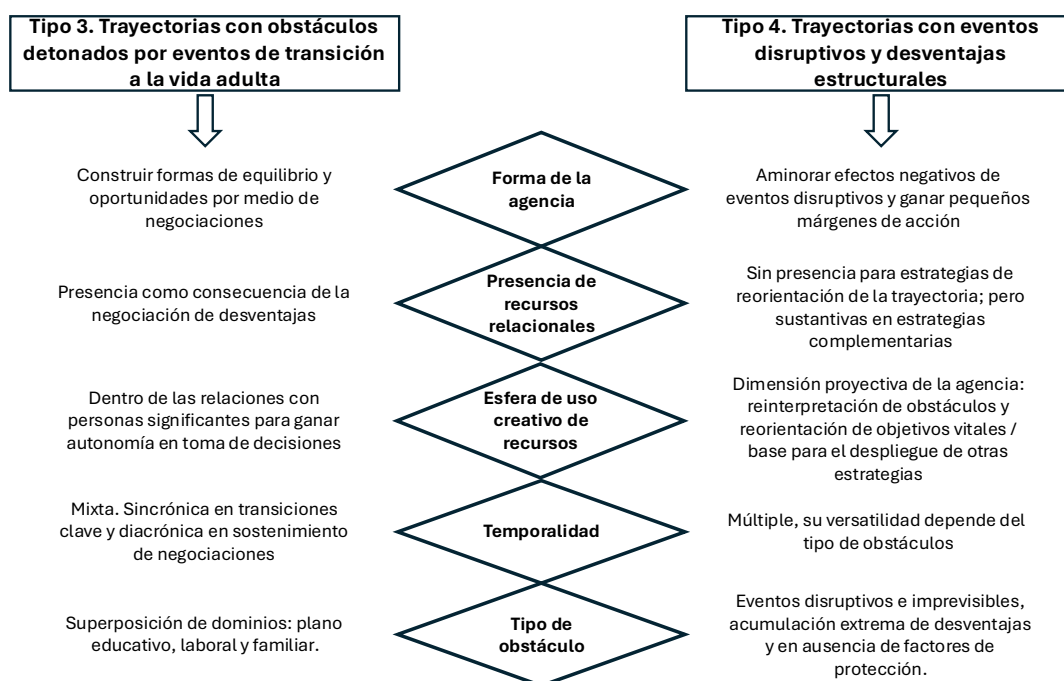
Sin embargo, los patrones resultantes de casos que presentan eventos vitales disruptivos dan lugar a escenarios en donde un aparente infortunio en realidad forma parte de una cadena sucesiva de vulnerabilidades. Para estos casos, la supervivencia escolar es una cuestión de mayor envergadura, ya que implica analizar el trazado de la trayectoria social, más que sólo cuestiones sobre el desarrollo de estudios universitarios.

c. Conclusiones generales del capítulo

La sección de cierre de las conclusiones tiene como fin realizar una serie de planteamientos comparativos entre el tipos 3 y 4, con el fin de realizar un balance de sus implicaciones en el uso de la categoría de agencia acotada. Como en el capítulo anterior, su función recae en utilizar los hallazgos para construir piezas de respuesta a las preguntas que la investigación se ha planteado.

Los hallazgos del presente capítulo dialogan con un conjunto de vacíos en la bibliografía, por lo que sus aportes son numerosos. En primer lugar, trató la forma en que diversos dominios de la vida de los jóvenes, como la familia, el empleo y procesos de transición a la adultez, influyen la progresión académica. En el mismo sentido, permitió observar cómo eventos fortuitos e imprevisibles afectan no sólo las oportunidades educativas de un perfil carenciado, sino su capacidad para dirigir sus trayectorias vitales. En conjunto, se vuelven un eslabón central para la discusión de las implicaciones de la agencia acotada.

Figura 10. Diferencias en la forma de agencia acotada empleada entre tipos 3 y 4



Fuente: Elaboración propia

El primer señalamiento que debe hacerse es que los obstáculos no son, en sí mismos, problemas relacionados con la escolaridad, pero su profundidad es tal que presiona de manera indirecta la permanencia escolar: reducción sobre los recursos económicos, tiempo disponible, interés y dedicación. Sin embargo, las estrategias de afrontamiento muestran dos versiones distintas de la agencia acotada.

A pesar de compartir el hecho de presentar una forma de acumulación de desventajas, el primer criterio que las diferencia es el objetivo al que responden. Para el tipo 3, el objetivo de la activación de la agencia acotada fue la búsqueda de equilibrio entre los diversos dominios e instancias del curso de vida, lo cual se realiza escenarios de asimetría de poder y por medio de

apuestas relacionales (confrontaciones, solicitudes, cesiones y diálogo). Para estos casos, los recursos relacionales son un producto de la estrategia de negociación de desventajas, por lo cual es una de las razones por las cuales se lleva a cabo la activación agencial.

Debido a que enfrenta escenarios de acumulación de desventajas, la temporalidad de la forma de agencia de este tipo es mixta. Por un lado, enfrenta la persistencia de desventajas estructurales, lo que le lleva a activar la negociación de desventajas en transiciones críticas (como aquellas entre niveles escolares y hacia la adultez), debido a que puede concatenarse desventajas relacionales a la par de la presencia de la escasez de recursos. En el mismo sentido, los resultados de las negociaciones no son permanentes, por lo que deben sostener el margen de autonomía ganado a lo largo del tiempo, por lo cual requiere simultáneamente la activación de carácter diacrónica sobre los conflictos con distintos miembros de la familia.

Por su parte, el objetivo del tipo 4 buscó aminorar los efectos de los eventos disruptivos presentes en su trayectoria por medio de reorganización de la trayectoria vital. Este tipo de activación agencial se caracteriza por presentarse en casos en donde existe una ausencia considerable de recursos relacionales, por la ausencia de factores de protección, así como por la ausencia o la debilidad de redes familiares. Por lo tanto, la activación requiere del uso de la dimensión proyectiva de la agencia: las interpretaciones sobre sus oportunidades y obstáculos. Ese primer paso se hila lógicamente con medidas de otra naturaleza, estrategias de intervención directas e indirectas expuestas en escenarios anteriores, y los cuales son fundamentalmente relacionales (lo que es producto de una primera activación).

Debido a la gravedad de los eventos enfrentados, la temporalidad de la activación agencial es múltiple y dependerá de las afectaciones recibidas. Así, por ejemplo, el uso de las estrategias de reorientación de la trayectoria vital puede ser intermitente, pero puede enlazarse con estrategias de resolución práctica para abatir el atraso escolar, lo cual tiene una temporalidad limitada.

La presentación de lógicas de activación agencial responde al interés teórico de esta investigación: detallar los patrones de respuesta que los estudiantes realizan a las adversidades, más allá de las particularidades de los casos. Tal como fueron planteadas, las estrategias responden a formas diferenciales, por lo cual pueden llegar a ser complementarias.

Conclusiones generales

En los últimos años se ha incrementado considerablemente la participación de estudiantes con orígenes sociales desfavorecidos en la ES y, con ello, aumentó también el interés sobre sus experiencias en ámbitos universitarios. Una parte importante de la investigación académica se dedicó a explorar la desigualdad de ingreso a la ES, ya que existe sobrada evidencia sobre la persistencia de sus desventajas, tanto por la subrepresentación de la que son parte, como de los riesgos prematuros de interrupción de sus estudios. Por si fuera poco, su arribo generó también nuevos escenarios de desigualdad, los cuales se caracterizan por formas diversas de desventajas en donde la progresión académica y el aprovechamiento de los recursos institucionales están puestos en duda, algo que se conceptualiza como parte de la inclusión fragmentada.

A lo largo de esta investigación se analizó el tipo de obstáculos que los estudiantes desfavorecidos enfrentan para lograr la persistencia académica hasta la última etapa de formación, los cuales están relacionados con características de la familia y el lugar de origen. De manera complementaria, se exploraron las estrategias que los estudiantes y sus familias emplearon para resarcir, aminorar o resolver dichas desventajas. La aproximación empírica propuesta se planteó incorporar como parte de un mismo diseño de investigación dos instancias teóricamente complementarias: la acumulación de desventajas y las estrategias de afrontamiento de estudiantes de escasos recursos económicos en tres IES de la Ciudad de México.

La investigación tuvo una preocupación teórica subyacente: analizar procesos de afrontamiento de desventajas con marcos acotados de acción por su condición de origen social. En ese sentido, el estudio buscó tratar una serie de vacíos en el campo de investigación sobre desigualdad educativa, el más importante de ellos el referente a la capacidad de intervención que los estudiantes tienen frente a procesos de reproducción de las desventajas, algo que permite poner a prueba los marcos de validación de la teoría hegemónica y plantear hipótesis alternativas. Aunque la tesis se enmarca en cuestiones relacionadas con el terreno educativo, sus planteamientos tratan los senderos de posibilidad cuando las desventajas son múltiples, persistentes y acumulativas para un sector social específico, como el de los jóvenes en condiciones económicas adversas.

Los estudiantes desfavorecidos atraviesan situaciones similares a las de otros estudiantes universitarios con un par de diferencias sustanciales: la escasez de recursos económicos como

una cuestión latente para solventar necesidades primarias y los efectos acumulativos de la carencia económica a lo largo de sus vidas, los cuales producen nuevos obstáculos por medio de cadenas sucesivas de desventajas. La investigación devela experiencias que se presentan de manera sistemática en este perfil estudiantil, las cuales se convirtieron en temas susceptibles de ser investigados al observar su influencia en el trazado de las trayectorias sociales.

Uno de los principales hallazgos del estudio muestra que incluso en grupos sociales donde la marginalidad y la vulnerabilidad económica es alta, en donde parece que permanecen dependientes o sometidos a las circunstancias de origen, existe un margen reducido para el despliegue de su agencia. Los jóvenes demostraron la existencia de escenarios, acciones e ideas que fueron fundamentales para intervenir eficazmente en sus trayectorias sociales, para decidir la dirección que toma su vida y tomar posición sobre las disyuntivas, incluso sobre su destino educativo.

La estrategia analítica utilizada para dar respuesta a las preguntas que la investigación se planteó retoma planteamientos de tres grandes enfoques: la inclusión fragmentada, la acumulación de desventajas sociales y el curso de vida. Resaltando sus puntos coincidentes, se emprendió una estrategia metodológica de tres fases: el análisis de proyectos institucionales de inclusión de estudiantes de bajos ingresos en la ES, la descripción de las características de los estudiantes, tanto de aquellos de nuevo ingreso, como aquellos que están en su última etapa de formación, y finalmente, se realizaron entrevistas biográficamente orientadas en una muestra seleccionada intencionalmente. Cabe señalar que cada fase de investigación sentó las bases de las etapas sucesivas, de tal manera que las conclusiones que ahora se presentan tienen el fin de completar el rompecabezas que el proyecto se planteó. Si bien al final de cada capítulo se resumieron los principales hallazgos, esta sección busca integrar sus elementos para considerar los alcances, aportes y limitaciones del estudio.

Las conclusiones se dividen en cinco secciones. La primera de ellas sintetiza los hallazgos generales y ofrece apuntes que emergieron del análisis de los datos, los cuales en conjunto permiten responder a las preguntas que la investigación se ha planteado. En un segundo momento, se detallan las contribuciones que el estudio realiza al campo de investigación, enfocándose en el carácter teórico de los resultados.

En un tercer momento, se realiza un breve balance sobre los aportes metodológicos de esta investigación, tanto en las fuentes de información como en el tratamiento de los datos, con la intención de remarcar sus reivindicaciones en el campo de estudio. En cuarto lugar, se ofrece un balance sobre las limitaciones que tiene el estudio. Realizar un *mea culpa*, así como un recuento de los alcances, permite reconocer las áreas de mejora y evitar extensiones inferenciales erróneas. Esta discusión cierra con una agenda de investigación potencial abierta con los hallazgos, vacíos no cubiertos por la investigación y propuestas surgidas del desarrollo de la tesis.

I. Síntesis general de los hallazgos

El lugar de donde emergió el problema de investigación fue el de una paradoja: incluir en mayor medida estudiantes desfavorecidos en la ES, sin atender aquellas cuestiones que exacerban procesos de desigualdad y que, finalmente, les hacen tener oportunidades aminoradas de persistencia escolar. A lo largo del estudio y de manera general, pudieron convalidarse fenómenos tendientes a la reproducción de la desigualdad educativa que han sido señalados en la bibliografía (Gil et al., 2009; Solís, 2013; Saraví, 2015; Blanco, 2019).

Entre ellos se encuentran la desigualdad en el ingreso a la ES, expresada en los obstáculos de sostenimiento en diferentes etapas de escolarización (distribución desigual de la escolaridad); en la imposibilidad de mantener las cuestiones de la vida privada ajenas e independientes de lo suscitado en las aulas de clase, por lo que mantienen mutuas influencias (acumulación de desventajas); y, principalmente, en la lógica cotidiana en donde se ejercen presiones diversas para la integración de estos jóvenes en grupos sociales, instituciones y prácticas académicas específicas (inclusión fragmentada).

Sin embargo, dentro de la expresión sistemática de obstáculos en el perfil estudiado, se encontraron matices, diferencias en experiencias académicas y diversos márgenes de maniobrabilidad de sus conflictos. Lo anterior permite concluir que, a pesar de una condición compartida que fue criterio para su selección (la escasez de sus recursos económicos), no representan un perfil homogéneo. La síntesis de los hallazgos que ahora se muestra apunta a cuatro temas generales en donde descansa la heterogeneidad de la muestra.

El primero de ellos es el relacionado con los tipos de obstáculos enfrentados. La investigación ha encontrado patrones de desventajas específicas, muchas de las cuales concuerdan con el acervo de conocimiento en el campo de investigación de desigualdad educativa (Silva y

Rodríguez, 2012; De Garay et al., 2017; López y Rodríguez, 2020; Hernández, 2023). Uno de los principales aportes de la investigación fue diferenciar cuatro dimensiones de desventaja, los cuales dieron lugar a regímenes diferenciales de afectación que fueron clasificados de acuerdo con el grado de relación con la trayectoria educativa, resultando obstáculos directos e indirectos, los cuales a su vez se subdividen internamente.²¹⁹ Este hallazgo responde de manera directa una pregunta que el estudio se planteó, referente al tipo de obstáculos que los estudiantes desfavorecidos enfrentan para la persistencia universitaria.

Cuadro 35. Síntesis de obstáculos sobre la persistencia académica			
Dimensión		Eventos	Lugar en la tipología
Desventajas directas	Dimensión de desventajas familiares	a) Sostenimiento económico b) Desconocimiento sobre ES por ausencia de referentes (estudiantes de primera generación universitaria).	Trayectoria del tipo 1
	Dimensión de desventajas sobre progresión académica	a) Intermisión de la trayectoria académica (reprobación, retraso, seriación, interrupción e integración escolar deficiente)	Trayectoria del tipo 2
Desventajas indirectas	Dimensión de desventajas por eventos relacionados con transición a la adultez	Traslape de planos: escuela, familia y trabajo. a) Emparejamiento, hijos y cuidados b) Salida del hogar c) Empleo de tiempo completo d) Independencia	Trayectoria del tipo 3
	Dimensión de desventajas estructurales por eventos disruptivos	a) Muerte de progenitor b) Prácticas al margen de la ley c) Rompimiento con familia d) Vulnerabilidad transmitida intergeneracionalmente	Trayectoria del tipo 4

Fuente: Elaboración propia

La virtud de la clasificación resultante radica en la exploración sistemática de sus consecuencias para el trazado de la trayectoria, lo que permitió describir factores de riesgo, más que temas aislados e independientes. De la misma manera, sugieren formas diferenciales en que se ven imbricadas.

Aquellas desventajas directas sobre la persistencia escolar suelen estar asociadas principalmente con indicadores de desventaja que involucra a los padres, por lo que la escasez de recursos en el hogar y el desconocimiento de los circuitos escolares suelen ser presiones primarias en su desarrollo. De la misma manera, contempla dificultades con la progresión escolar normativa. Por

²¹⁹ Un hallazgo periférico en la investigación sobre las dimensiones de desventajas es que hay una forma complementaria, referente a la percepción de riesgos de abandono, la cual fue incluida como parte de la indagación. Sin embargo, no demostró ser un predictor de un régimen especial de afectación para convertirlo en parte de la tipología; su presencia es latente a lo largo de los cuatro tipos construidos.

el contrario, las desventajas indirectas parten de la misma desventaja de escasez de recursos, aunque se agravan a partir de un evento desencadenante que precipita espirales de vulnerabilidad.

En estos segundos casos, la persistencia de la escasez de recursos económicos se agrega a eventos de transición a la vida adulta u otros eventos disruptivos, los cuales a su vez producen obstáculos directos sobre la trayectoria, tanto por el sostenimiento del proyecto universitario, como sobre la progresión normativa por el plan de estudios, lo que demuestra patrones de acumulación de desventajas sobre el desarrollo de trayectoria educativa.²²⁰

Esta cuestión lleva a un segundo tema de relevancia sobre los hallazgos: las estrategias de afrontamiento que los estudiantes emplearon para lograr la persistencia escolar y que apuntan a responder una segunda pregunta que la investigación se planteó. La indagación mostró que, pese a las presiones considerables sobre perfiles económicamente desfavorecidos, existieron diferencias en las estrategias emprendidas para intervenir en sus problemáticas. El principal aporte de esta investigación radica en reconocer que existen diversas modalidades de agencia acotada, las cuales fueron clasificadas de acuerdo al ámbito en el que se emplean, su lógica de funcionamiento y los objetivos que desarrollan. Así, surgieron cuatro modalidades de estrategias, cada una de las cuales opera bajo mecanismos específicos, como se presenta en la figura 11.

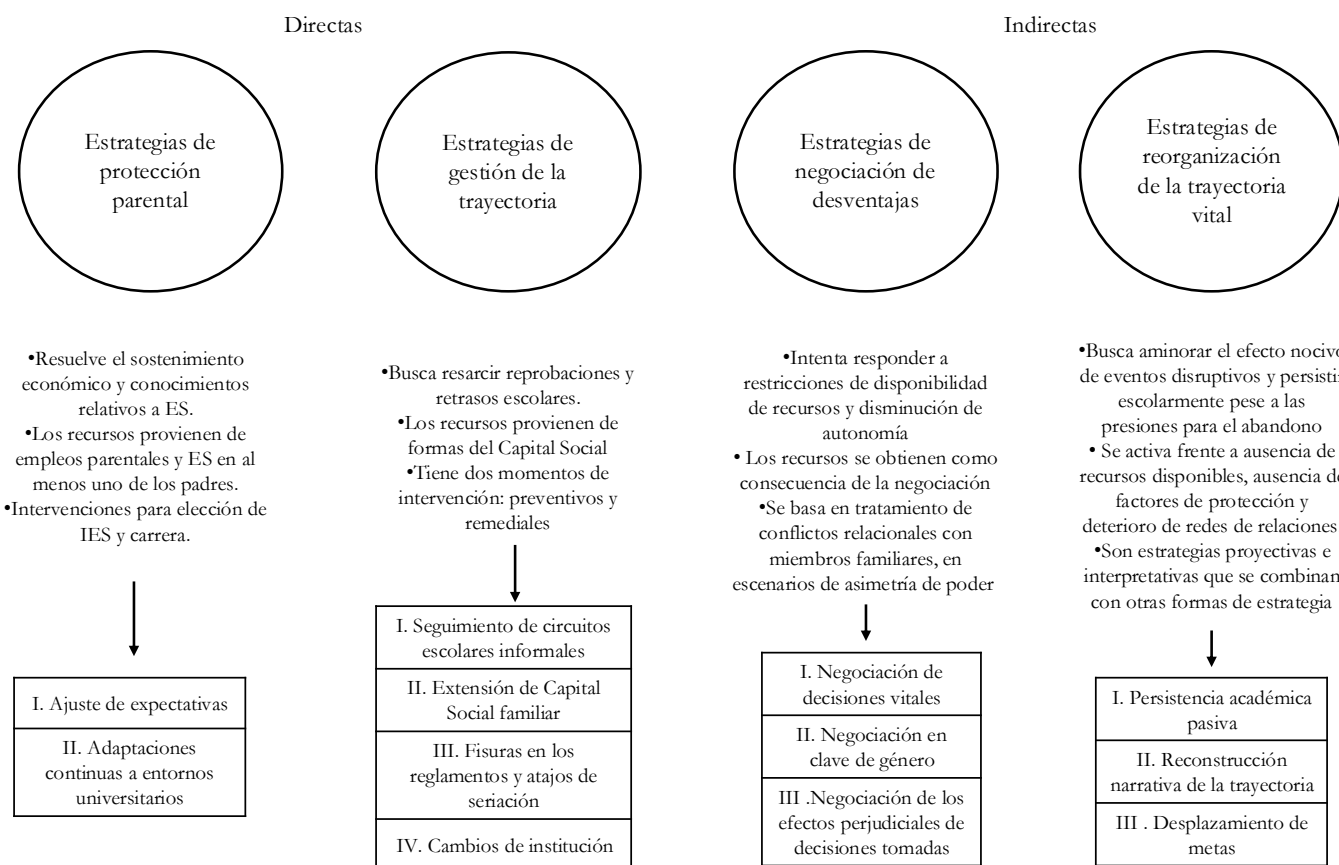
Este hallazgo tiene tres aportes principales en la bibliografía. Primero, diversifica las formas de intervención frente a la multiplicidad de obstáculos, los cuales se aglutinan por medio de categorías analíticas. En ese sentido, permite reconocer lógicas de funcionamiento que son extensibles a otros objetos de estudio, complementando las propuestas de remediación del abandono por medios exclusivamente institucionales y enfocados en los desempeños académicos o de integración escolar (Thomas, 2002; Ezcurra, 2011; Leyton et al., 2022).

En segundo lugar, introduce gradientes tanto en el alcance de intervención como en el momento de las mismas, lo cual representa una síntesis entre la perspectiva del curso de vida y las formas de agencia humana (Blanco, 2011). Finalmente, reconoce rendimientos diferenciales de acuerdo con la relación que produce entre obstáculos y estrategias de afrontamiento, lo cual abre la

²²⁰ Esta conclusión pone en tensión la interpretación sobre abandono escolar que da énfasis al momento del abandono y que dedica atención exclusiva al ámbito escolar (Silva y Rodríguez, 2012), y confirma apuntes en el campo de investigación sobre la necesidad de considerar el peso del factor temporal en el análisis (De Vries et al., 2011; Tinto, 1987), aunque desde una perspectiva distinta: la de acumulación de desventajas sociales (Donoso y Schiefelbein, 2007).

discusión a un tercer hallazgo: la construcción de trayectorias diferenciales que emergen bajo condiciones de adversidad.

Figura 11. Estrategias de afrontamiento



Fuente: Elaboración propia.

La forma en que se tejen restricciones y métodos para afrontarles crea patrones diferenciales en el trazado de trayectorias sociales. Aunque existen expectativas normativas sobre la trayectoria escolar que están plasmadas en los reglamentos institucionales y los planes de estudio, existe una heterogeneidad importante en su realización, lo cual coincide con lo señalado por la bibliografía (Miller, 2015; De Garay et al., 2017; Villa et al., 2017). Los estudiantes desfavorecidos se abren paso en el mismo momento en que experimentan eventos de igual relevancia en la vida privada, por lo que los atrasos, reveses y vicisitudes son el común denominador en sus historias.

A partir de este hallazgo se construyó una estrategia de ordenación de los casos, cuyo contenido dio lugar a cuatro tipos de trayectorias del binomio teórico de obstáculos y estrategias de afrontamiento, los cuales establecieron el orden de presentación en los capítulos de resultados.

Esta maniobra desafía la comprensión de la persistencia y el abandono escolar, al cuestionar tipologías basadas en atributos individuales (Casillas et al., 2015), de la misma manera en que desafía diseños de investigación de alto contraste que ponen el énfasis en diferencias entre grupos sociales (Saraví, 2015; Jack, 2019). En su lugar, se exploran los patrones internos sobre un mismo perfil estudiantil.

De la misma manera, se cuestiona el alcance de patrones de diferenciación basados en el tipo de institución a la cual pertenecen. Esta alternativa se presta a diálogo por los alcances de la bibliografía para destacar la importancia de la organización institucional para delimitar el perfil estudiantil y las trayectorias mostradas, bajo el rubro de habitus institucional (Reay et al., 2001; Thomas, 2002). Lo anterior da lugar a un cuarto hallazgo de relevancia: la importancia de los contextos escolares y los regímenes institucionales para la observación de las trayectorias, lo cual responde de manera directa a la última pregunta que la investigación se planteó.

La indagación se enfocó en retratar de qué manera las estructuras normativas y los procesos funcionales dentro de las instituciones tienen repercusiones en el trazado biográfico, aludiendo a la dialéctica entre estructura y agencia. Por ello, las condiciones institucionales no sólo son el contexto del despliegue de las trayectorias, sino que son constitutivas de los obstáculos y los márgenes de intervención. Una contribución que la investigación realiza fue mostrar que hay cuatro características que condicionaron las formas de obstáculos, hecho que define el margen de maniobrabilidad para el desarrollo de trayectorias académicas, las cuales muestran puntos coincidentes con algunos planteamientos de la bibliografía (Reay et al., 2001; Thomas, 2002; Miller, 2015; Silva, 2019; Canales, 2021; Leyton et al., 2021):

Cuadro 36. Factores institucionales que tienen influencia en las trayectorias escolares	
Costos de matriculación y servicios	Influye la composición de la matrícula escolar y el perfil de ingreso general.
Características de medidas compensatorias	Define las características de su población desfavorecida
Medidas de progresión y acreditación de asignaturas	Delimita el margen para gestionar la trayectoria de manera autónoma y restringe los límites admisibles de la trayectoria normativa.
Medidas de flexibilidad de la asistencia a clases	Define el margen de libertad para cuestiones de la vida privada (trabajo, tiempo libre, tareas simultáneas).

Fuente: Elaboración propia.

Si bien no es posible hacer inferencias comparativas de las estructuras universitarias, lo que esta investigación permite es mostrar cómo ciertas características institucionales motivaron formas

de obstáculos y estrategias de afrontamiento, dando lugar a oportunidades diferenciales de progresión escolar.²²¹ Cada caso abona en sentidos específicos para los aportes de investigación.

La UAM-A mostró cómo, debido a los bajos costos de matriculación y a su ubicación geográfica, se volvió un foco de atracción de estudiantes de bajos ingresos. Sin embargo, su característica fundamental fue un entramado reglamentario que favorece la gestión autónoma de la trayectoria, incluso favoreciendo arreglos flexibles para la progresión.²²² El costo que hay que pagar, sin embargo, es alto. La misma flexibilidad que lo permite, genera atrasos recurrentes entre sus estudiantes, sin mencionar los efectos perversos de mantener una expectativa normativa sobre las trayectorias, condicionando medidas compensatorias, como las becas económicas, por medio de la regularidad académica, lo cual fue señalado también por Miller (2015).

Más allá de las particularidades específicas de la institución, se remarca cómo una IES de carácter público y que flexibiliza sus condiciones de tránsito favorece arreglos que permiten un mayor margen de maniobrabilidad a los estudiantes que presentan obstáculos, además de ser instituciones que promueven el ingreso masivo de contingentes poblacionales pauperizados. Esta condición es extensible a otras IES de características similares, las cuales son representadas con el modelo de inclusión por el que la UAM fue elegida para la muestra.

La Ibero aporta al estudio un escenario contrario. La rigurosidad de su reglamento de pagos y de progresión, aunado a las características del programa que permite la existencia de estudiantes de bajos ingresos, impone una serie de restricciones sobre la trayectoria. Sus consecuencias son, a primera vista, ventajosas para su funcionamiento.²²³ Sin embargo, la institución tiene un doble

²²¹ La investigación no tiene información suficiente para la evaluación de programas de inclusión de estudiantes de bajos ingresos, ni fue ese su propósito. Sin embargo, la selección estratégica de las IES permitió valorar su papel como estructuras constrictivas y habilitadoras. Y es que sus reglamentos de progresión, medidas de acreditación y programas de inclusión construyen márgenes que delinean los marcos generales para el despliegue de las trayectorias.

²²² Cuestiones como la inscripción en blanco, la posibilidad de hacer exámenes de recuperación sin cursar las materias, los arreglos informales que surgen entre estudiantes y profesores para el asentamiento de la calificación e incluso el tiempo extendido de 10 años para graduarse, construye un espacio propicio para que, en caso de requerirlo, los estudiantes puedan decidir en qué momento intensificar o retirarse parcialmente del proceso formativo. Para estudiantes con problemas considerables en la economía doméstica, pudo significar pausas estratégicas o disminución de la carga horaria para dedicar mayor tiempo a la provisión de recursos económicos. De la misma manera en que ofertó mecanismos diversos para los atrasos frente aquellos eventos que asfixiaron el tiempo y la dedicación plena sobre el estudio.

²²³ Por ejemplo, los estudiantes auspiciados bajo este programa demuestran permanentemente promedios académicos por encima del promedio de la carrera, se les impide reprobado materias y se promueve que participen en actividades escolares complementarias. Estas cuestiones generan que aquellos que persisten escolarmente sean perfiles selectos entre la población. Este esquema de progresión rígido busca ser compensado por medidas más flexibles, como el periodo de indulto (no retirar la beca cuando no se alcanza el promedio, con un periodo de prueba

rasero para los estudiantes del perfil analizado: una reprobación, el mal desempeño académico o cualquier otra eventualidad que repercuta sobre las evaluaciones estaría sentenciando la permanencia universitaria.

Más allá de sus particularidades, instituciones privadas de altos costos y de regímenes de progresión estrictos permiten el ingreso de estudiantes desfavorecidos bajo medidas que vuelven a los estudiantes selectos entre la población escolar. De manera institucional, se induce no sólo el perfil de los estudiantes en general, sino de aquellos estudiantes que estarán exentos de pago de matrícula debido a un programa de inclusión. El margen de libertad para el despliegue de estrategias de afrontamiento es reducido, razón por la cual el desempeño académico se vuelve el centro de sus posibilidades de progresión. Esta condición es extensible a otras IES de características similares, las cuales son representadas con el modelo de inclusión por el que la Ibero fue elegida para la muestra.

Finalmente, la ICEL representa un escenario intermedio: ofrece oportunidades de escolaridad propicias para perfiles de estudiantes que han abandonado otras instituciones, que deben proveer recursos económicos en sus hogares o que no lograron acceder a sus opciones predilectas. Por lo tanto, son escenarios compensatorios ideales. Debido a la clientela que atiende, la institución construyó un entramado reglamentario que da cierta flexibilidad en rubros relacionados con ámbitos de la vida privada y, a la vez, se vuelve restrictivo en el tránsito en términos de los costos.

Más allá de sus particularidades, lo que las IES privadas de absorción de demanda aportan se refleja en escenarios donde el entramado reglamentario logra cierto margen de acción, favoreciendo estudiantes con fuertes presiones económicas o de tiempo. El costo, sin embargo, es mantener la visión permanente en el costo del servicio educativo. Los resultados suelen ser excepcionales en términos de progresión académica, sin embargo la fase restrictiva conlleva eliminar a aquellos jóvenes que no demuestren la capacidad de pago permanente.²²⁴ Esta

de un semestre extra), los cursos de verano y los programas compensatorios (tutoría académica y de pares, servicios psicológicos, bolsa de trabajo, etcétera).

²²⁴ Por un lado, las ICEL dio flexibilidad gracias a sus costos asequibles, horarios de clase reducidos y métodos de evaluación laxos, con la intención de que sus estudiantes puedan gestionar cuestiones propias de sus vidas privadas simultáneamente a su vida privada. Sin embargo, presenta cierta inflexibilidad en el costo de matriculación, pagos de derechos y el tiempo de graduación. Por otro lado, no se puede pasar por alto una cuestión no resuelta en el campo de estudio: la dificultad para evaluar la calidad educativa en IES privadas de absorción de demanda, debido a los pocos controles ejercidos por el Estado mexicano cuando se tramitan permisos de operación por medio del RVOE. La ausencia de pruebas estandarizadas de conocimientos, las políticas de puertas abiertas con la comprobación del pago, así como la construcción de un entramado compensatorio dadas las altas tasas de rechazo de IES públicas, ponen a las IES privadas de absorción de demanda en un ámbito de indagación necesario.

condición es extensible a otras IES de características similares, las cuales son representadas con el modelo de inclusión por el que la ICEL fue elegida para la muestra.

La selección estratégica de tres IES contrastantes permitió analizar escenarios de estos condicionamientos, los cuales se traducen en hallazgos específicos. Hay dos lugares en donde se observan de manera directa la función dual entre fases restrictivas y habilitadoras promovidas de manera institucional.

El primero de ellos se sustenta en cómo las características institucionales definen el lugar ocupado en la oferta para estudiantes de bajos ingresos. Esta cuestión construye el escenario para su inclusión, así como las medidas que aseguran su permanencia; y, a la vez, fomentan ciertas características de los estudiantes desfavorecidos.²²⁵ El segundo lugar es el margen reglamentario de la progresión escolar. La flexibilidad de acreditación de materias, de recuperación para las reprobadas y los arreglos de evaluación, resultaron ser los más consistentes para diferenciar patrones de ocurrencia de las trayectorias, especialmente en aquellas que presentan alguna forma de irregularidad.

En resumen, los hallazgos principales de esta investigación se avocaron a tratar cuatro distintas facetas de la heterogeneidad: los tipos de obstáculos identificados, las diversas estrategias de afrontamiento, las trayectorias diferenciales que emanan de condiciones de adversidad y la importancia de las estructuras universitarias para el despliegue de las mismas. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para los conocimientos emanados del campo de investigación, los cuales se discuten en la siguiente sección.

II. Contribuciones al campo de investigación

Los hallazgos antes descritos proporcionan un panorama general sobre la arquitectura argumental del texto. Sin embargo, se decidió agregar un apartado que especifique de qué manera los aportes dialogan, amplían o cuestionan los enfoques y teorías existentes. Para ello, la exposición se divide en tres rubros: los aportes para comprender la desigualdad como un proceso

²²⁵ Esta cuestión llevó a la progresión hasta la última etapa universitaria de jóvenes que cumplieran los criterios del programa SQP, siendo éstos una minoría expuesta a problemas de integración social. Otro ejemplo de ello fue que la ICEL atrajo a estudiantes con fuertes conductas de provisión de recursos, por lo que fue el sitio en donde se obtuvieron casos de acoplamiento entre eventos de transición a la adultez. Esta cuestión no es menor y debe hacerse una advertencia: el perfil institucional no define en sí mismo el perfil estudiantil, no obstante sus métodos de inclusión (tanto por métodos de ingreso, como por programas de equidad) favorecen la maniobrabilidad en casos donde existen presiones específicas para su permanencia escolar.

social, lo tocante a la noción de agencia acotada y, finalmente, la importancia de los arreglos domésticos en la explicación de obstáculos y persistencia académica.

La desigualdad como proceso social: la acumulación de desventajas sociales derivadas de la escasez de recursos económicos

La escasez de recursos económicos resultó fructífera como fuente de los diversos obstáculos analizados, por lo que representa el factor estructural de las desventajas en el núcleo doméstico. La investigación empírica muestra sobrada evidencia de la relación entre desigualdad de ingresos económicos y nivel educativo, pero esta investigación halló rasgos específicos de esta relación, en donde el transcurrir del tiempo y la forma de retroalimentación entre las condiciones de vulnerabilidad se volvió el tema central.

Hay dos aportes principales que esta investigación hace para dar cuenta de la estructuración de formas de acumulación de desventajas sociales.

1. La escasez de recursos, como detonante de otras formas de desigualdad, fue eficaz para explicar su latencia sobre desventajas devenidas de la organización familiar y las oportunidades vitales, las cuales se tradujeron en formas de vulnerabilidad en etapas de vida tempranas: escasez en los recursos del hogar, deterioro en la calidad de vida, conflictos familiares por ello y, de manera relevante, incertidumbre sobre las condiciones de reproducción de la vida. Esto confirma lo planteado por González (2001), Bayón (2009, 2012, 2015) y Saraví (2009, 2015), quienes han ubicado la condición de pobreza como una fuente de indagación como principio de otras formas de desventajas sociales.

Un aporte que esta investigación realiza sobre el particular es la manera en que vinculan escenarios de vulnerabilidad económica en el trazado de oportunidades de desarrollo para la escolaridad, lo que completa la comprensión que otras investigaciones han realizado sobre procesos de transición a la vida adulta (Saraví, 2009, Mora y Oliveira, 2022) e inclusión laboral (Mora y Oliveira, 2012; Mancini, 2017). Eso vuelve a los jóvenes en condición de vulnerabilidad económica un conglomerado de indagación en diversos ámbitos, especialmente sobre intentos de romper cadenas de reproducción de la desigualdad.

2. Una característica distintiva del proceso de acumulación de desventajas, desde una perspectiva biográfica, es que el avance a través del curso de vida permite observar la construcción de escenarios en donde un factor desencadenante de desventajas encumbra nuevas formas (DiPrete

y Eirich, 2006). Lo que la investigación aporta en este sentido proviene de mostrar la existencia de gradualidad en los obstáculos, así como lógicas diferenciales en que se ven imbricadas.

Esta cuestión permite ahondar sobre críticas hechas en el estado del arte, las cuales provienen de la realización de medidas estadísticas que explican las desventajas, como las realizadas en las investigaciones de Villa, Canales y Hamui (2017) sobre indicadores del origen social, así como la investigación de Casillas Chain y Jácome (2007) sobre sus medidas de origen social y capital cultural. Como antes fue señalado, la mencionada estrategia no diferencia el peso particular de cada indicador incluido en sus variables resultantes, se asume uniformidad en sus efectos y, por tanto, dejan un margen de indeterminación sobre sus combinaciones.

Lo que esta investigación aporta específicamente es el reconocimiento de lógicas internas al proceso de acumulación de desventajas, que se distinguieron según tipos de trayectorias. La propuesta entre obstáculos directos e indirectos para la progresión académica, más allá de sus particularidades, permite diferenciar el factor latente (escasez económica y otros factores de desventaja estructural, como condición laboral de los miembros de la familia), sobre aquellos obstáculos de incidencia directa en el ámbito educativo (sostenimiento y progresión) y aquellas configuraciones que provienen adicionalmente de otras fuentes de inestabilidad, como eventos de transición a la adultez y eventos disruptivos.

Para cerrar este primer ámbito, vale la pena señalar que la perspectiva de acumulación de desventajas es un enfoque útil en diversos ámbitos de la desigualdad educativa. Desde una perspectiva teórica, usar su modelo de análisis permitiría avanzar sistemáticamente por medio de investigaciones complementarias, dando cuerpo a una perspectiva que integra procesos amplios de cambios en la ES, para así evitar la proliferación de pequeños estudios de casos inconexos que no amplían interpretaciones de carácter teórico. Esto es especialmente valioso en un campo de investigación fragmentario, en donde pesan algunas teorías generales con múltiples derivaciones y con una fuerte impronta de estudios de caso autocontenidos y de corto alcance.

En términos metodológicos, el empleo de esta perspectiva ampliaría la utilidad del análisis sobre procesos sostenidos a lo largo del tiempo, respondiendo a las limitaciones que ha acarreado el uso de trayectorias escolares en el campo (López y Rodríguez, 2020). Sus bondades son varias: ampliar la perspectiva en factores incidentes que no se reducen al desempeño escolar, considerar varios niveles de análisis en simultáneo, construir fuentes de información que, a la postre,

significarían la capacidad para dar seguimiento a trayectorias y cohortes generacionales, por mencionar algunas.

En términos empíricos, la acumulación de desventajas sociales abre una agenda de investigación sobre diversos perfiles de estudiantes desfavorecidos, los cuales han estado expuestos a formas diversas de desigualdad. Por ejemplo, existe una ausencia de estudios relevantes sobre estudiantes provenientes de comunidades indígenas, estudiantes que realizan procesos migratorios o son refugiados junto a sus familias en el país o, como fue mostrado en esta investigación, estudiantes de bajos ingresos y de primera generación universitaria.

La agencia acotada: patrones de intervención en condiciones de adversidad

La severidad de los distintos obstáculos analizados mostró una faceta importante de las restricciones que estudiantes desfavorecidos encuentran cuando logran su ingreso a la ES. Sin embargo, una de las reivindicaciones importante del estudio fue no sólo remarcar el tipo de déficit que generan los obstáculos, sino las maneras en que estudiantes y familias pueden intervenir para tratar, aminorar o gestionar las desventajas.

La categoría de agencia acotada es útil debido al reconocimiento de los poderes emergentes que las personas tienen sobre sus propias vidas, lo que permite una perspectiva teórica alternativa al poderío depositado en explicaciones deterministas y de la reproducción de las desventajas. Puede reconocerse tres aportes concretos que enmarcan la discusión sobre la agencia acotada y que abonan en el terreno de la investigación educativa: la crítica a la resiliencia como categoría empírica (lo que da lugar al reconocimiento de la importancia de estructuras sociales para su despliegue), el reconocimiento de componentes de la agencia acotada y la construcción de cuatro lógicas de despliegue de la agencia acotada, los cuales son aportes teóricos sobre su uso.

El punto de partida es que, como parte de su aplicación en esta investigación, se ha realizado una crítica a la perspectiva de resiliencia, que tiende a considerar la superación de las adversidades usando un marco conceptual que le reconoce como instancia psicológica, individual y voluntarista (Gaxiola et al, 2013; García et al., 2014; Cassidy, 2015; Turner et al., 2017; Brewer et al., 2019). Sin embargo, esta investigación reivindicó a la agencia acotada como alternativa por su potencial analítico en procesos educativos, que cuestiona el alcance y la indeterminación de la resiliencia como categoría de análisis.

El primer aporte es el reconocimiento de la importancia de las estructuras macrosociales para su despliegue. Si bien es un apunte de diversos teóricos sobre la agencia humana (Evans, 1995; Archer 2007), la investigación confirmó que las formas agenciales radican en los contextos específicos en donde se desarrollan, por lo que algunas de las formas exploradas mostraron cómo elementos propios de las estructuras universitarias fueron un catalizador para su despliegue. Ejemplos de ello fueron recursos distribuidos por méritos académicos (becas económicas y de movilidad internacional), servicios universitarios (bolsas de trabajo, programas compensatorios como tutorías) y claroscuros del reglamento (inscripción en blanco y exámenes de recuperación de la UAM-A), por poner algunos ejemplos.²²⁶

Un segundo aporte es el reconocimiento de componentes de la agencia acotada que son complementarios. En la bibliografía se han propuesto diversos componentes internos, preponderando elementos temporales (Emirbayer y Mische, 1998), reconociendo procesos mentales (Archer, 2007) o instancias operativas (López, 2015).

En su lugar, y en medida de que su utilidad en la investigación radica en procesos de afrontamiento de obstáculos, se optó por reconstruir tres instancias evaluables en el trazado de la trayectoria, que han sido construidas por medio de equivalencias con el campo de investigación: una dimensión proyectiva recuperada con la noción de Emirbayer y Mische antes mencionada (1998) y complementada por la idea de Bayón (2015) sobre la importancia de la significación de escenarios de pauperización; una instancia relacional alimentada por la bibliografía sobre el Capital Social (Coleman, 1988; Lin, 2001; Thiele et al., 2017; Johnson, 2022) y una instancia decisonal, que se construyó bajo la lógica electiva en procesos acotados (Gambetta, 1996; Reay et al., 2001; López, 2015), lo que las vuelve instancias complementarias y facetas independientes, evitando una tendencia a psicologizar los procesos agenciales.²²⁷

Esta propuesta dio lugar a reconocer que existen lógicas diferenciales de las estrategias, por lo que son instancias complementarias de la agencia acotada y que representa un tercer aporte. La heterogeneidad interna a cada una de las estrategias de afrontamiento fue retratada por medio

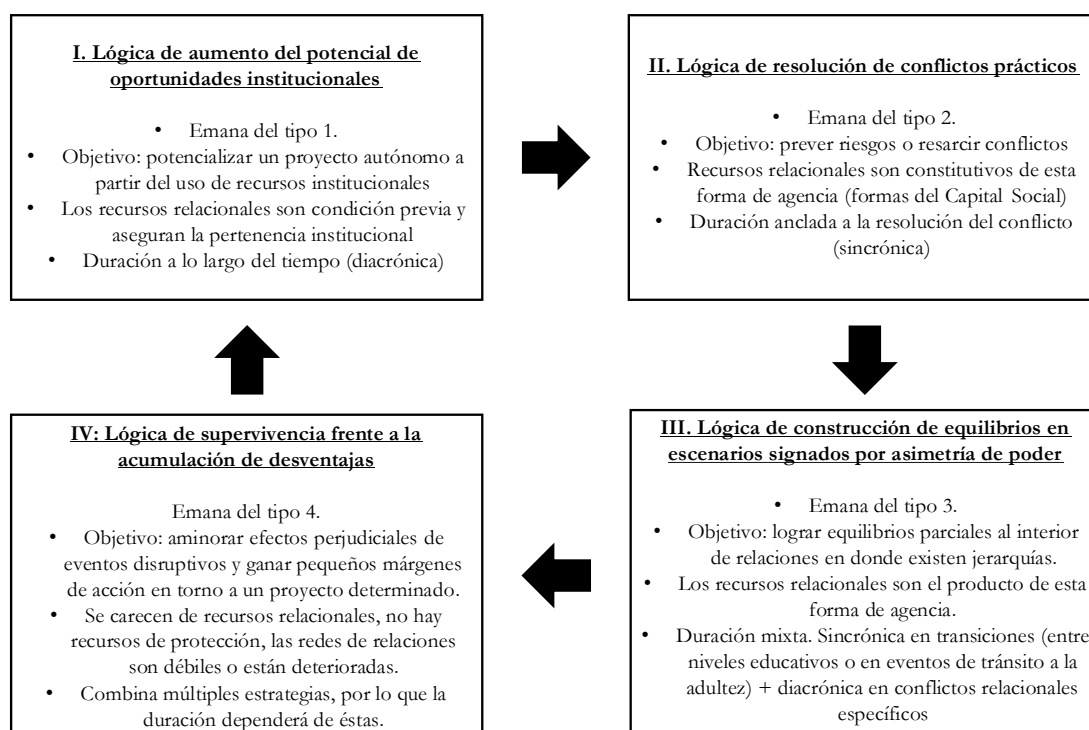
²²⁶ Este señalamiento es una alternativa a los estudios que retoman a la agencia como una forma equivalente a la resiliencia (entendida ésta como la instancia de superación de adversidades), lo cual ha llevado a usos indeterminados de la categoría (Hernández, 2017).

²²⁷ Un ejemplo de ello son algunos de los elementos propuestos por Archer (2007), como la reflexividad y los diálogos internos. Si bien son elementos importantes en la definición de proyectos, tienen una dificultad para ser traducidos a indicadores empíricos.

de mecanismos analíticos, aunque éstas no son instancias independientes; esta decisión permitió tender puentes entre observaciones empíricas y versiones teóricas de la agencia acotada.

Como fue expuesto en las secciones conclusivas de los capítulo de resultados, se diferenciaron cuatro versiones de la agencia acotada que responden a objetivos específicos. Si bien son el resultado del análisis del material empírico, sus formas son parte de la generalización analítica que esta investigación pretende.

Figura 12. Lógicas de las cuatro versiones de agencia acotada retratadas



Fuente: Elaboración propia.

Papel estratégico de los arreglos domésticos: aspectos compensatorios y agravantes

La bibliografía ha concebido a la familia como la unidad social de mayor relevancia para el desarrollo de las personas, tanto por sus funciones en la socialización (Mora y Oliveira, 2022), como las labores de reproducción de la vida (González, 2001). Aunque también se ha señalado su funcionamiento altamente contradictorio, en donde sus miembros imponen una serie de restricciones, ejercen violencias o reproducen desventajas de manera intergeneracional (González, 2001; García y Oliveira, 2004; Mora y Oliveira, 2014).

Los hallazgos de esta investigación confirman el doble rol, incluso presentes dentro de las mismas familias de referencia. La investigación demostró cómo la familia de origen tiene un papel crucial para explicar las oportunidades de escolarización en el nivel superior. Y se debe no sólo a importancia de los recursos familiares para la sostenibilidad del proyecto educativo, sino porque en la gran mayoría de los casos la escolaridad se suscita en cohabitación, compartiendo responsabilidades y con influencia directa de los asuntos domésticos. Hay dos contribuciones principales que el estudio realiza, los cuales se describen a continuación.

El estudio abonó piezas de relevancia en la comprensión de eventos diversos en la vida privada de los jóvenes, debido a que las agendas de investigación los han tratado desde parámetros que tienden a atomizar su ocurrencia. Así lo deja ver, por ejemplo, aquella bibliografía que ha tratado o mencionado a los estudiantes que laboran (Roberti, 2016, Hamui, 2017, Nava 2019), los estudios sobre madres universitarias (Miller y Arvizu, 2016; Ramírez et al., 2021) y las escasas investigaciones sobre los efectos de la muerte parental en la escolaridad universitaria (Servaty-Seib y Hamilton, 2006; Maghanoy et al., 2024), por mencionar algunas.

Sin embargo, en el marco de la acumulación de desventajas, fue posible integrar una baraja importante de sucesos que implican a los miembros de la familia (tanto a las familias de origen como a las formadas). La investigación aporta al campo una clasificación preliminar para su concepción, ubicando tales eventos como parte de procesos representativos de mayor envergadura: como una equivalencia en términos de transición a la adultez o como parte de un conjunto de escenarios disruptivos que irrumpen en las vidas de los jóvenes.²²⁸ Esta clasificación resulta útil al enfatizar sus puntos coincidentes y mostrar que, si bien podrían dar lugar a agendas de investigación independientes, los parámetros para su tratamiento en la persistencia escolar fueron relativamente similares.

Otro de los aportes fue reconocer que existe un conjunto de jerarquías internas a las familias que ha dado lugar a restricciones considerables por criterios relacionados con la edad, el género e incluso los recursos disponibles. La investigación abona una conceptualización para su análisis y lo incluye dentro de un marco teórico que lo reconoce como factor indirecto del desarrollo de

²²⁸ Al hacerlo de esta manera, se construye un puente de diálogo que no se reduce a los eventos, sino a los problemas que teóricamente se representan, lo que permiten diálogos sistemáticos con la bibliografía. De esta manera, se recogieron planteamientos teóricos sobre proceso de tránsito a la vida adulta (Mora y Oliveira, 2009, 2012; Saraví, 2009; Pérez, 2014) y aquellos referentes a las circunstancias adversas en la superación de desventajas heredadas (Bayón, 2012; Mora y Oliveira, 2014).

proyectos autónomos (que incluye el desarrollo de estudios universitarios). Bajo ese parámetro, las negociaciones de desventajas con miembros familiares podría ser utilizado en otros ámbitos en que se desplieguen proyectos de vida autónomos distintos al escolar.

La sección que culmina se enfocó en enumerar los principales aportes de carácter teórico y empírico al campo de investigación, sin embargo hay una serie de aportes adicionales que pueden señalarse a partir del diseño de la investigación y su andamiaje metodológico, para lo cual se ha designado una sección específica de presentación.

III. Balance teórico-metodológico: apuntes al campo de la desigualdad educativa

El diseño de esta investigación se planteó responder a un conjunto de vacíos existentes en los estudios sobre desigualdad educativa. Debido a ello, las decisiones metodológicas tomadas en aras de su desarrollo tienen ventajas potenciales sobre el problema tratado. La presente sección señala de qué manera el entramado metodológico permitió innovaciones en el tratamiento del tema de progresión escolar de estudiantes de bajos ingresos, haciendo un balance de sus contribuciones al ámbito de la desigualdad educativa.

Un primer ámbito fue la decisión sobre el enfoque teórico del problema. El campo de investigación educativa está profundamente influido por dos teorías generales que explican la existencia de desigualdades en el aprovechamiento escolar: la teoría de la reproducción de la desigualdad, basada en el uso de diversas formas de los capitales (Bourdieu y Passeron, 2008) y la teoría sobre la persistencia de la desigualdad (Shavit et al., 2007). El marco alternativo propuesto en esta investigación, ubica a la inclusión fragmentada de estudiantes desfavorecidos como una tendencia de acceso restringido sobre derechos sociales y, por lo tanto, forma parte de una tendencia de estudio que surge de los cambios político-económicos por medidas de ajuste estructural (Saraví, 2005, 2020; Bayón, 2016). Esta decisión tiene algunas virtudes de cara al análisis.

La investigación confirma la existencia de barreras profundas y persistentes halladas por las investigaciones antes mencionadas, sin que sus efectos se reduzcan al plano educativo; los estudiantes desfavorecidos forman parte de un conglomerado severamente afectado por los cambios en el mercado laboral. Este planteamiento permite tejer puentes explicativos entre su condición estudiantil y una serie de fenómenos sobre la desigualdad que son constitutivos de las experiencias de formación escolar: desigualdad en la distribución de ingresos económicos,

vulnerabilidad en los empleos, desprotección en los núcleos domésticos y, por tanto, diversas consecuencias devenidas de la privación económica (González, 2001; Bayón, 2012; Mora y Oliveira, 2012).

En consonancia con lo anterior, un segundo aporte fue el cambio en el nivel de análisis de la desigualdad en la educación. Se decidió enfocar el estudio a nivel microsocioal, construyendo vasos comunicantes entre desigualdad estructural y experiencias biográficas. De esta manera, fue posible considerar los cambios en el sistema de ES, las condiciones generales de los mercados laborales, y aplicarlos como parte de las repercusiones en las oportunidades de escolarización. Como resultado, los hallazgos del estudio complementan los conocimientos sobre la desigualdad de la distribución de la escolaridad y del ingreso a la ES (Gil et al., 2009; Solís 2013; Blanco 2019; Mendoza 2022).

Una tercera reivindicación fue construir un diseño que diera cuenta de los obstáculos para la persistencia académica de manera longitudinal, por lo que se empleó la perspectiva de acumulación de desventajas sociales. Si bien su uso ha sido recurrente en estudios sobre procesos de transición a la vida adulta, no es un marco analítico usualmente utilizado en el campo educativo, aun cuando sea recurrente el empleo de trayectorias escolares como herramienta de análisis (De Garay et al., 2017, López y Rodríguez, 2020; Canales 2021).

Un análisis longitudinal de carácter cualitativo tiene ventajas para el estudio de la persistencia académica. Entre ellas se encuentran la recuperación del avance del tiempo como categoría de análisis, la observación del desarrollo, cambios y tendencias de un fenómeno, así como la integración de niveles de análisis. Igualmente, permite la incorporación de dominios complementarios en el curso de vida para explicar lo suscitado en un ámbito específico, como el escolar (Blanco, 2011).

Lo anterior lleva al señalamiento de una cuarto aporte. Los estudios sobre trayectorias académicas suelen enfrentar problemas de disponibilidad de información. Por lo tanto, los estudios longitudinales en la ES suelen ser escasos, auspiciados por políticas institucionales que son excepcionales. La presente investigación se enfrentó a este problema, principalmente para caracterizar la población escolar de distintas IES, lo que obligó a diversificar las fuentes de información. Luego entonces, los registros obtenidos de fuentes institucionales fueron

complementados por dos vías: un cuestionario autogenerado y la triangulación con entrevistas biográficamente orientadas.

Esta maniobra es un incentivo para las investigaciones en el ámbito educativo, en donde los problemas de ingreso a las instituciones, aquellas referentes a la disposición de información institucional o incluso las dificultades de su manejo debido al número y diversidad de su población, pueden generar dificultades para el desarrollo investigativo.

IV. Limitaciones del estudio

A pesar de los aportes antes señalados, se vuelve necesario hacer un balance de los límites que presenta la investigación, con miras a delimitar sus alcances y señalar algunos puntos ciegos que no es posible cubrir. Las limitaciones se cuentan en tres rubros: sobre la información disponible, referentes al diseño de investigación y respecto del análisis.

El primer rubro por considerar son las limitaciones que provienen de la información disponible. Por un lado, existen condiciones disímiles en la producción de información institucional, lo que genera discordancias en el conocimiento que puede obtenerse de las matrículas de diversos tipos de IES en la ciudad. Además, existen dificultades en el acceso a la información disponible, incluso bajo parámetros de investigación académica (López y Rodríguez, 2020). Estos criterios vuelven extremadamente difícil la investigación sistemática de problemas en torno a la desigualdad educativa y la inclusión fragmentada, como la caracterización de matrículas por institución, subsistema, municipio o entidad. Las bases de datos recolectadas para la presente investigación, con todo y sus falencias, son excepcionales en el campo de investigación de ES.

Debido a ello, el estudio presenta algunas debilidades. Por un lado, no se tuvo acceso a información para caracterizar a la población de los planteles de la Universidad ICEL, por lo cual existe un vacío para construir el perfil estudiantil de una de la IES en la muestra. En el mismo sentido, no fue posible caracterizar a la totalidad de los estudiantes que cursaban el último año escolar en las distintas universidades: la ausencia de registros de tal naturaleza, la ausencia de disposición institucional para la aplicación de un censo y la gran cantidad de estudiantes

irregulares, que presentan interrupciones o que no es posible captar dentro de la institución, obligaron a considerar las estrategias alternativas para tal fin.²²⁹

Hay un segundo rubro en las limitaciones, referentes al diseño de investigación. En aras de favorecer determinada perspectiva del problema, se tomaron decisiones que dejaron descubiertos ángulos que podrían ser relevantes dado el objeto de estudio. A continuación se enumeran tales cuestiones.

Una dificultad radica en la diversidad del perfil estudiantil y la selección de la muestra. Si bien se buscó que la selección intencional de estudiantes cubriera una heterogeneidad de rubros, en ningún sentido alcanza para retratar las dificultades de la totalidad de la población estudiada. Existen una serie de perfiles estudiantiles que son una minoría en la muestra final o que están ausentes, por lo que no hay manera de hacer inferencias importantes sobre el tipo de obstáculos que éstos enfrentan.

Un ejemplo de ello son las experiencias enfrentadas por estudiantes que migran para estudiar, debido al reducido número de casos en la muestra. Otro de ellos es la ausencia de estudiantes pertenecientes a la Ibero que presentan obstáculos por eventos de transición a la adultez. En el mismo rubro, no fue posible contactar a los estudiantes en la escala más baja de la estratificación social (aquellos que en el cuestionario estuvieran en la escala inferior de ingresos familiares).

Por si fuera poco, aunque se intentó lidiar con el hecho de la interrupción parcial o total de los estudios universitarios, fue prácticamente imposible contactar a otros perfiles de abandono escolar, los cuales habrían sido de utilidad para estudiar escenarios en donde la acumulación de desventajas se impone a las estrategias de afrontamiento. En su conjunto, los perfiles ausentes o minoritarios en la muestra impiden considerar nuevos obstáculos para la progresión académica, por lo que el aporte realizado tiene un carácter parcial.

En el mismo sentido, existe una falencia debido al tratamiento de la información para la selección de la muestra final. En condiciones ideales, que implican la tenencia de bases de datos robustas que caracterizaran a los estudiantes del último año universitario, pudo haberse desplegado un diseño de carácter mixto, en donde las estrategias de ordenación y selección de casos

²²⁹ De haber tenido acceso a información que caracterizara poblaciones escolares por carrera, institución, municipio o entidad, posiblemente la selección de instituciones hubieran cambiado para responder a cuestiones relevantes del análisis. Sin embargo, se tornó imposible dadas las circunstancias.

respondieran a técnicas más sofisticadas para la clasificación de la información, como se intentó con las técnicas de análisis de conglomerados y escalamiento multidimensional. Frente a la incapacidad de maniobras estadísticas, se optó por una estrategia inductiva que diera prevalencia a los planteamientos teóricos, algo que aumenta la validez del planteamiento, a costa de hallazgos emergentes.

Una dificultad derivada del diseño de investigación radica en los métodos para la reconstrucción de trayectorias individuales, debido a que se utilizó información recolectada por medio de entrevistas biográficamente orientadas. Si bien los registros son ricos en detalles y permiten la maniobrabilidad analítica para la codificación, no hay parámetros de triangulación o para validar cierta información, lo cual se habría mejorado con la complementariedad de otras estrategias de investigación.

Por ejemplo, con respecto de estrategias afrontamiento basadas en la gestión de la trayectoria, problemas de integración e incluso eventos de discriminación, hubiera rendido mejores frutos el uso de técnicas de corte etnográfico, las cuales implicarían la recolección de información *in situ* que complementarían los registros individuales, como lo sugieren el texto de Jerolmack y Khan (2014), así como la investigación de Jack (2019). Otro ejemplo de ello es que, debido a la relevancia de la familia de origen y a la participación de otros miembros en los asuntos escolares, hubiera sido ideal extender estrategias que comprendieran a más personas del núcleo doméstico, como lo realizó Lareau en su propio estudio (2002).

El último rubro por tratar de las limitaciones del estudio es el referente a las inferencias, debido al tratamiento de la información. Frente a los problemas de escasez de datos sobre una población estudiada y la incapacidad para construir una muestra representativa estadísticamente, se optó por un diseño de investigación de carácter cualitativo, el cual implicó la construcción de una muestra seleccionada intencionalmente.

La investigación, desde sus planteamientos, no tuvo como fin extrapolar sus conclusiones al universo de estudiantes desfavorecidos que estudian la ES, ni tampoco al conjunto de carreras de las IES seleccionadas u otras de características distintas. El tamaño y las características de la muestra no permiten una maniobra de tal naturaleza. Antes bien, lo que se desea es extrapolar y generalizar el modelo de análisis por medio de convalidar la consistencia de sus planteamientos y extender los marcos de validación, para que pueda ser trasladada a otros referentes empíricos.

Para que esto fuera posible, se desarrollaron estrategias metodológicas tendientes a representar teóricamente un conjunto de casos no observados: selección estratégica de referentes empíricos (IES), construcción analítica del caso (la pregunta sobre el caso de qué), la construcción tipológica. Sin embargo, a pesar de sus alcances, tienen algunas limitaciones sobre el tipo de inferencias y la generalización que deben especificarse.

La primera debilidad es la carencia de procedimientos de validación externa. Durante la investigación, no se usaron otros referentes empíricos que sirvan de parámetro de comparación, con la intención de probar la consistencia de los planteamientos. Entre los referentes para validación externa que podrían ser utilizados se encuentran: a) IES sin políticas de inclusión; b) estudiantes que no comparten el perfil estudiado; c) muestras de estudiantes en generaciones distintas al proceso coyuntural de la pandemia. Este hecho deja en vilo su validación, lo que implicará probar los marcos interpretativos en investigaciones posteriores.

Una segunda precaución sobre el alcance de las inferencias radica en que el nivel de análisis es principalmente microsocial, aunque se tomen consideraciones de los contextos institucionales y de algunos fenómenos macrosociales, como la desigualdad de ingreso a la ES y la estratificación de espacios universitarios. Esta cuestión impide trasladar los resultados para explicar procesos amplios de desigualdad en los ámbitos señalados, por el riesgo de incurrir en falacias ecológicas (dar por hecho que la explicación que se desarrolla a nivel biográfico tenga un funcionamiento similar a nivel agregado, entre carreras o instituciones).

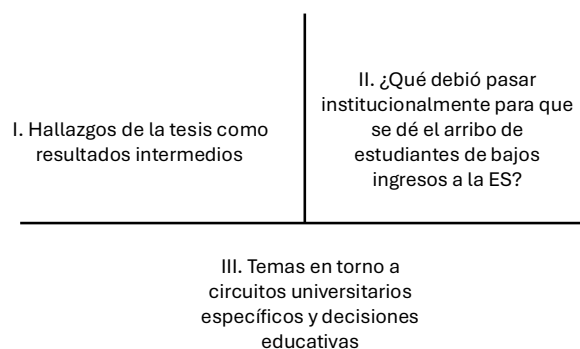
Es por ello que debe señalarse la incapacidad de extrapolar las conclusiones a comparaciones entre IES o subsistemas, de la misma manera en que es imposible hacer equivalentes los modelos de inclusión educativa de las distintas IES. Antes bien, estos factores fueron considerados por servir como contexto en procesos de habilitación y constreñimiento.

V. La agenda de investigación futura

La lógica acumulativa y progresiva del conocimiento científico permite que cada nueva investigación abra panoramas hacia nuevos objetos de estudio, planteamientos y referentes empíricos. De la misma manera, las limitaciones antes expuestas suman para el mismo propósito. Esta última sección plantea una agenda de investigación potencial que permite cubrir algunos de los vacíos identificados, así como plantear líneas de trabajo sobre temas que resultaron periféricos en el desarrollo de la presente.

Si bien se adelantaron algunos planteamientos en las secciones de cierre analítico y conclusiones de los capítulos, en esta sección se enumeran un conjunto potencial de temas susceptibles de convertirse en investigaciones independientes.

Figura 13. Agenda de investigación resultante



Cuadrante 1. Hallazgos como conclusiones intermedias

Una de las virtudes de esta investigación es que empleó estrategias que, en sus hallazgos, pueden considerarse resultados intermedios, debido a que las conclusiones pueden servir para profundizar en otros estudios. Así, por ejemplo, cada elemento de la tipología, tipos de obstáculos y estrategias de afrontamiento son susceptibles de ser analizados en profundidad y de manera independiente. De la misma manera, los planteamientos pueden extenderse a otros referentes empíricos, con el ánimo de probar los marcos de validación de esta investigación. A continuación, se enumeran algunas posibilidades.

Seguimiento de la muestra de estudio. Los estudiantes entrevistados fueron captados en su último año escolar, por lo que mientras se realizaba el análisis de la información, éstos habrían egresado. Una de las posibilidades es el seguimiento de la muestra a lo largo de los años, con la intención de conocer su desenlace en diversos ámbitos. Algunos de los escenarios que pueden ser investigados son a) el ingreso al mercado laboral posterior a su graduación, lo que supone la exploración de la importancia de la IES; b) la exploración de la persistencia de las desventajas mostradas; c) cuáles son las experiencias de movilidad social del perfil de estudiantes analizados, en dado caso de que esto suceda. Estas indagaciones toman mayor relevancia si se considera el contexto nacional: los cambios en las políticas laborales y salariales, la disminución de las cifras nacionales de pobreza extrema y la persistencia de diversas formas de desigualdad.

Cambio de referentes empíricos: proyectos de equidad importantes y entidades distintas. Una opción deseable es cambiar el referente empírico en un escenario complementario. Hay dos opciones destacables. La primera de ellas es la selección de IES construidas con la intención declarada de abatir desigualdades en el ingreso y que, por tanto, promueven escenarios de igualdad de oportunidades. La Universidad Autónoma de la Ciudad de México y la Universidad Rosario Castellanos promueven la inclusión de estudiantes desfavorecidos eliminando tres de las principales barreras para el ingreso: la estratificación de las oportunidades (no realizan exámenes de admisión), los costos de matriculación (son gratuitas) y las debilidades de formación académica (ofrecen cursos de nivelación a todos sus estudiantes), por lo que sería interesante investigar las implicaciones de un escenario de tal naturaleza frente a los obstáculos y estrategias retratadas por el presente estudio.

Una segunda opción es por medio de una selección de IES en entidades distinta a Ciudad de México. Los diseños pueden ser variados: entidades con cobertura de ES limitada, por la importancia estratégica que le da la ubicación geográfica, como en la frontera norte, o bien escenarios contrastantes por las características de sus mercados laborales, como lo realizado por Mora y Oliveira (2022) con tres ciudades: Ciudad de México, Monterrey y Oaxaca.

Perfiles no cubiertos en la muestra: abandono escolar. Una debilidad de la muestra fue la ausencia de perfiles que hubieran interrumpido sus estudios. Para tales casos, los obstáculos enfrentados y la acumulación de desventajas toma relevancia. No obstante, existen algunas advertencias en la bibliografía. Por ejemplo, puede que los estudiantes hayan cambiado de carrera o institución, como lo señala el estudio de De Vries y sus colegas (2011). Puede también que se esté frente a casos de abandono en la transición a la universidad, lo que importaría para la bibliografía de las transiciones educativas y el primer año universitario (Silva y Rodríguez, 2012; Hernández, 2023).

Un diseño de esta naturaleza permitiría: a) probar la consistencia de los obstáculos retratados por esta investigación; b) identificar obstáculos no captados; c) explorar si las estrategias de afrontamiento tienen equivalencia con las retratadas por este estudio, lo que pondría en cuestión su efectividad bajo ciertas condiciones que podrían analizarse.

Uso del Capital Social para construir alternativas educativas. Otro ejemplo de ello son las diversas formas de Capital Social, provenientes de la estrategia de gestión de la trayectoria. La ES en México tiene un énfasis sobredimensionado en el papel ocupado por las tres principales IES

públicas de financiamiento federal, que por tamaño, planteles y presupuestos, se erigen como las instituciones de mayor relevancia para la generación de espacios de escolaridad terciaria. Sin embargo, esas mismas características generan dificultades sobre el ingreso, lo que deja a su paso un amplio número de rechazos. Se ha dedicado poca atención a lo sucedido cuando el ingreso a las IES señaladas no se logra, por lo que deben considerar una serie de alternativas.

La investigación arrojó indicios sobre algunas de estas modalidades, que podrían plantear diseños alternativos. Por ejemplo, el mecanismo de segundas oportunidades puede representar condiciones similares a este escenario, en donde toma relevancia la orientación informal para el ingreso a la ES. Otra manera de tratarlo sería con indagaciones de las diferencias entre jóvenes de primera generación universitaria y aquellos que tienen otros miembros de la familia con antecedentes universitarios. Un diseño alternativo sería la exploración de instituciones que atraen al perfil estudiantil señalado, como lo son IES públicas tecnológicas o IES privadas de absorción de demanda.

Negociación de desventajas sociales. Un ejemplo de las categorías teóricas que pueden ser empleadas como parte de la agenda de investigación es la negociación de desventajas sociales, la cual resultó útil para analizar escenarios en donde existen asimetrías de poder. El hecho de que la estrategia se haya desdoblado en tres mecanismos específicos da cuenta de su versatilidad, por lo cual permitiría ahondar en conflictos relacionales en donde se busque un grado mayor de autonomía.

Por ejemplo, se podría extender a estudios en donde existen límites directos para el desarrollo de actividades escolares o laborales, como se halló en la investigación. De la misma manera, podría ser utilizada en ámbitos en donde pesa una distribución inequitativa de las oportunidades, como carreras y profesiones masculinizadas, como lo son áreas científicas y académicas. De la misma manera, es extensible a escenarios en donde existan relaciones conflictivas en ámbitos académicos, como dentro de las aulas entre profesores y estudiantes.

Cuadrante 2. ¿Qué tuvo que pasar para que estudiantes desfavorecidos fueran a la universidad?

Igualmente, el trabajo de búsqueda de modelos de inclusión de estudiantes desfavorecidos arrojó un considerable esfuerzo por su promoción desde la política pública, pero generalmente sus intenciones declaradas con este motivo se ven subsumidas frente al discurso de la expansión de la ES. Una línea de investigación interesante, desde el ámbito de la política educativa, radica en

el análisis de aquellas instituciones que se han propuesto construir circuitos para estos perfiles, así como las políticas de acción afirmativa para lograrlo. A continuación se señalan algunos ejemplos.

Historia de los proyectos de inclusión en la ES. Para la selección de los espacios de captación de informantes, esta investigación requirió recapitular los distintos proyectos de inclusión de estudiantes desfavorecidos en la ES, lo cual culminó en la selección estratégica de IES que representan teóricamente a tres proyectos distintos. Esta lógica podría suponer la apertura de una línea de investigación en sí misma, preguntándose cuáles han sido los proyectos de ES que han intentado la inclusión de estudiantes de bajos ingresos en términos históricos y estructurales.

En el texto, fueron señalados tres modelos complementarios a los utilizados. Primero, el referente a la expansión de educación tecnológica de los años noventa, lo cual implicó la construcción de los grados de TSU. De la misma manera, se dio cuenta de la construcción de IES públicas gratuitas que no realizan exámenes de admisión, como los recientemente señalados (UACM y Rosario Castellanos). Finalmente, otro modelo alternativo, fue la construcción de Universidades Interculturales.

Hay varios rubros que podrían cubrirse, entre los cuales destacan: a) historia de los esfuerzos de equidad; b) la conformación de sus matrículas universitarias dadas las medidas de inclusión fomentadas; c) las consecuencias que acarrea su construcción de cara a procesos más amplios de cambios en la ES, como la desigualdad horizontal.

Programas de equidad en la ES. Dentro de la misma tendencia, pueden encontrarse programas institucionales específicos de equidad que pueden ser estudiados en términos de sus alcances. La historia y las consecuencias de programas como el SQP de la Ibero, Líderes del mañana del ITESM, pueden ser complementados con programas de IES públicas, como el sistema de ingreso por cuotas desarrollado por la Universidad Autónoma de Chapingo y los programas enfocados en comunidades indígenas de las Universidades Interculturales del Estado de México.

Estratificación institucional: los lugares de estudiantes desfavorecidos. Dentro de los estudios de carácter institucional, cabe la posibilidad de rastrear comparativamente cuáles son los destinos universitarios de ciertos perfiles estudiantiles, con la intención de sostener con mayores bríos el conocimiento de la distribución desigual de la matrícula de acuerdo con criterios socioeconómicos. En este rubro, puede compararse la evolución de la matrícula en ciertas

instituciones que han producido información institucional (por ejemplo, las públicas federales); o bien, hacer comparaciones entre IES en un mismo periodo de tiempo.

Cuadrante 3. Estudios sobre tipos específicos de circuitos y tipos de IES

Además de lo ya mencionado, existe un vacío particular en la investigación de estudiantes desfavorecidos en escuelas de altos costos en México y/o de experiencias de este perfil estudiantil frente a desigualdades de clase. Como es señalado en el texto, hay países en donde el fenómeno ha sido estudiado, pero en México son excepcionales las investigaciones que siquiera consideran esta posibilidad. En parte, esta omisión se debe a la reducida existencia de mecanismos que permiten que este perfil estudiantil arribe a la educación altamente selectiva por sus costos, así como a las dificultades políticas que acarrea hablar de los tratos diferenciales que reciben por su condición de clase.

La presente investigación retoma uno de los casos ejemplares de este fenómeno por medio de la selección estratégica de la Universidad Iberoamericana. Con la Ibero en la muestra de IES pudo analizarse los efectos de la inclusión de minorías sociales, considerando a su vez un conjunto de premisas que hacen relevante el caso mexicano: la segregación espacial de esta oferta educativa, la escasa información sobre estrategias de reproducción de clases en México por medio de la educación, las grandes dificultades para que personas pertenecientes a los extremos de las clases sociales convivan en igualdad de condiciones en la ciudad, y el carácter dual de los programas de inclusión de bajos ingresos en escuelas de élite, que buscan solventar las cuestiones económicas sin reparar en otras facetas de inclusión, como las que atañen a distancias de clase y otras formas de discriminación. A continuación, se sugiere una agenda de trabajo al respecto.

Las IES altamente costosas ¿pueden denominarse de élite? La conceptualización sobre escuelas de élite proviene de países con sistemas educativos tradicionales, de larga data y con características especiales para la conformación de sus políticas de admisión. Existe una interrogativa sobre si esta definición pudiera ser extensible para el caso de las IES en México. Si ese fuese el caso, podría investigarse de qué manera se da el proceso de consolidación de circuitos educativos exclusivos en el país.

Esta indagación podría desarrollarse por medio de la reconstrucción de la historia de las instituciones, del análisis de las trayectorias de sus egresados o por la forma en que se enlazan la formación académica y ciertos cotos de poder político/eclesiástico.

Circuitos informales de instituciones de altos costos. Uno de los hallazgos que arrojó la investigación fue la existencia de convenios de colaboración entre bachilleratos de alto costo y las IES del mismo perfil. Fue a través de su incorporación a las primeras que los estudiantes desfavorecidos pudieron conocer los programas de equidad de la Ibero. A pesar de ello, el número de personas en la muestra bajo estas condiciones fue limitado. Una alternativa interesante sería la exploración de programas de equidad educativa en bachilleratos de altos costos y el rastreo de personas que continúen los circuitos informales ejemplificados en esta investigación.

Al respecto, se pueden explorar diversos temas. Por ejemplo, a) que existan características institucionales que promuevan estos circuitos, como lo pueden ser formaciones religiosas, colegios con perspectivas de formación específica o bien definidos por su ubicación geográfica; b) ¿cómo hacen los estudiantes de bajos ingresos para conocer bachilleratos de esta naturaleza y cuáles son sus experiencias de integración? c) los antecedentes sobre el tema han planteado beneficios adicionales a la formación escolar, incluso refiriéndose a la construcción de una élite (Khan, 2011) ¿qué implica para los estudiantes desfavorecidos sumarse a estos esquemas?

Transfuguismo de clase y experiencias de integración. Una veta de trabajo apenas mencionada fue la que sugiere que existen dificultades particulares de estudiantes desfavorecidos cuando logran ingresar a IES de altos costos, en donde las personas de clases altas son el perfil predominante. La bibliografía en torno al shock cultural construyó una línea de investigación en países como Estados Unidos y Reino Unido (Torres, 2009; Jack, 2019), pero existe una ausencia considerable de estudios en México.

Bajo este rubro, podrían estudiarse a) si los estudios internacionales son coincidentes con experiencias de shock cultural en México; b) las consecuencias de la formación escolar en IES de altos costos, dando seguimiento a estudiantes de bajos ingresos en sus trayectorias profesionales; c) las disyuntivas en la interpretación que surgen entre diversos actores, como los propios estudiantes, padres de familia, profesores y autoridades académicas.

Finalmente, existe un catálogo de temas que no pueden ser englobados en los tres rubros antes descritos, pero que apuntan al enfoque que esta investigación recalcó: las consecuencias de la desigualdad de oportunidades, los efectos de la privación económica y procesos de inclusión fragmentada a otros derechos sociales, de los cuales esta investigación es apenas una muestra.

Referencias bibliográficas

- Abreu, C. (2020). Teorías de alcance intermedio, práctica científica y metateoría estructuralista. *Principia*, 24(1), 165–201.
- Aguilar, A., & López, F. (2016). Espacios de pobreza en la periferia urbana y suburbios interiores de la Ciudad de México. Las desventajas acumuladas. *Eure*, 42(125), 5–29.
- Alarcón, E. (2019). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 30(77).
- Alvarado, A., González, P., & Salazar, D. (2023). ¿Qué justicia para los adolescentes? En A. Alvarado & G. Tenenbaum (Coords.), *Los desafíos de la justicia para adolescentes en América Latina*. México: El Colegio de México, 175–239.
- Álvarez, M. (2019). ¿“Los becados con los becados y los ricos con los ricos”? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de élite. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 59, 50–67.
- Archer, M. (1995). *Realist social theory. The morphogenetic approach*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- _____. (2007). *Making our way through the world*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Aries, E., & Seider, M. (2005). The interactive relationship between class identity and college experience: The case of lower income students. *Qualitative Sociology*, 28(4), 419–443.
- Ariza, M., & Oliveira, O. de (2000). Género, trabajo y familia: consideraciones teórico-metodológicas. En CONAPO, *La población de México, situación actual y desafíos futuros*, México, 201–227.
- Aronson, P. (2008). Breaking barriers or locked out? Class-based perceptions and experiences of postsecondary education. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 119, 41–54.
- Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education. En *Stratification in higher education: A comparative study*. Estados Unidos: Stanford University Press, 1–35.
- Ball, S., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52–78.
- _____. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89–112.
- Ball, S., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2010). “Classification” and “judgement”: social class and the “cognitive structures” of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51–72.
- Bastedo, M. N., & Flaster, A. (2014). Conceptual and methodological problems in research on college undermatch. *Educational Research*, 43(2), 93–99.
- Bayón, M. (2009). Oportunidades desiguales, desventajas heredadas. Las dimensiones subjetivas de la privación en México. *Espiral, Estudios Sobre Estado y Sociedad*, XV(44), 163–198.

- _____. (2012). El “lugar” de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(1), 133–166.
- _____. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: IIS UNAM/ Bonilla Artigas Editores.
- _____. (2016). Accumulating disadvantages, multiplying inequalities: biographies of poverty in Mexico City. *Journal of Poverty*, 21(2), 97–119.
- Besbris, M., & Khan, S. (2017). Less theory. More Description. *Sociological Theory*, 35(2), 147–153.
- Blanco, E. (2017). La desigualdad de oportunidades educativas en la Ciudad de México: persistencias y transformaciones. En Patricio Solís (Coord.), *Desigualdad, movilidad social y curso de vida en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México, 97-133.
- _____. (2019). La transición al nivel medio superior de educación en México. Desigualdades en perspectiva vertical y horizontal (1965-2010). En María Cristina Bayón (Ed.), *Las grietas del neoliberalismo. Dimensiones de la desigualdad contemporánea en México*. México: IIS UNAM, 245–287.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5–31.
- Blossfeld, H., & Shavit, Y. (1993). Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries. En *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Estados Unidos: Westview Press, 1–22.
- Boltvinik, J., & Damián, A. (2020). Medición de la pobreza de México: análisis crítico comparativo de los diferentes métodos aplicados. Recomendaciones de buenas prácticas para la medición de la pobreza en México y América Latina. *Serie Estudios y Perspectivas-Sede Subregional de La CEPAL en México*, 1–358.
- Bourdieu, P. (2001). El capital social. Apuntes provisionales. *Letra Internacional*, 70, 83-87.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1999). “Los excluidos en el interior”. En Pierre Bourdieu (Coord.), *La miseria del mundo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2008). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Brewer, M. L., Van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: a scoping review. *Higher Education Research and Development*, 38(6), 1105–1120.
- Buchmann, C., & DiPrete, T. A. (2006). The growing female advantage in college completion: the role of family background and academic achievement. *American Sociological Review*, 71(4), 515–541.
- Burkitt, I. (2015). Relational agency. Relational sociology, agency, and interaction. *European Journal of Social Theory*, 19 (3), 322-339.

- Cabrera, A. & La Nasa, S. (2000). Understanding the college-choices process. *New Directions for Institutional Research*, 5–22.
- Canales, D. (2021). *El origen social en las trayectorias escolares. Los estudiantes de la UNAM*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cano, M. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 22(39), 6–9.
- Casas, G. (2018). Contexto histórico: los orígenes de la Universidad Iberoamericana. En Guillermo Fernández, Alba González, & María Torales (Coords.), *La Universidad Iberoamericana generadora de conocimiento. Testigos y actores en busca de afinar su polifonía*, México: Universidad Iberoamericana, 35–60.
- Case, A. C., & Katz, L. F. (1991). The company you keep: the effects of family and neighborhood on disadvantaged youths. *Working Paper Series, Working Paper No. 3705*, 24.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–14.
- Casillas, M., & López, R. (2005). Innovación y cambio en la Universidad Autónoma Metropolitana en el futuro próximo. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* 1, 1, 79–98.
- Casillas, M., Chain, R., & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de La Educación Superior*, XXXVI, 2(142), 7–29.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Crozier, G., Reay, D., Clayton, J., Colliander, L., & Grinstead, J. (2008). Different strokes for different folks: diverse students in diverse institutions - experiences of higher education. *Research Papers in Education*, 23(2), 167–177.
- Dannefer, D. (1987). Aging as intracohort differentiation: accentuation, the Matthew effect, and the life course. *Sociological Forum*, 2(2), 211–236.
- (2003). Cumulative advantage/disadvantage and the life course: cross-fertilizing age and social science theory. *Journals of Gerontology - Series B Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(6), 327–337.
- Dannefer, D., & Huang, W. (2017). Precarity, inequality, and the problem of agency in the study of the life course. *Innovation in Aging*, 1(3), 1–10.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario: prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. España: Pomares.
- De Garay, A., & Miller, D. (2014). Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México. Diferencias por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria. *Universidades*, 64(59), 47–67.

- De Garay, A., Miller, D., & Montoya, I. (2017). *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*. México: ANUIES.
- De Gaulejac, V. (2019). *La neurosis de clase: trayectoria social y conflictos de identidad*. Argentina: Sapere Aude.
- De Vries, W., León, P., Romero, J., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XL, 4(160), 29–49.
- Dewilde, C. (2003). A life-course perspective on social exclusion and poverty. *British Journal of Sociology*, 54(1), 109–128.
- Diario Oficial de la Federación (2008). *Acuerdo por el que se emiten las reglas de operación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES)*. México, 37.
- DiPrete, T., & Eirich, G. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: a review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32, 271–297.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7–27.
- Echarri, C., & Pérez, J. (2007). En tránsito hacia la adultez : eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(64), 43–77.
- Elder, G. (1994). Time, human agency, and social change: perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 67 (1), 4-15
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103 (4), 962-1023.
- Erickson, L., McDonald, S., & Elder, G. (2009). Informal mentors and education: complementary or compensatory resources? *Sociology of Education*, 82, 344–367.
- Erickson, R., & Jonsson, J. (1996). Explaining class inequality in education: the Swedish test case. En *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Estados Unidos: Westview Press, 1-63.
- Evans, K. (2002). *Taking control of their lives? The youth, citizenship, and social change project*. 1(3), 497-521.
- (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42 (2), 85-93.
- (2017). Bounded agency in professional lives. En M. Goller & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work: an agentic perspective on professional learning and development*. Springer International Publishing, 17-36.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Fernández, B., Lake, B., Vázquez, D., Romero, G., Ricard, J., García, L., Dovali, M., & Lara, R. (2020). Mundos paralelos: big data y desigualdad en la Ciudad de México. *Oxfam México*. México, 1-75.
- Finsveen, E., & Van Oorschot, W. (2008). Access to resources in networks: a theoretical and empirical critique of networks as a proxy for social capital. *Acta Sociológica*, 51(4), 293-307.
- Flanagan, A., Rojas, A., Guzmán, C., & Varas, P. (2023). Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 363-390.
- Flores, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. México: ANUIES.
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39.
- Formichella, M., & Krüger, N. (2019). Educability conditions and school results in vulnerable neighborhoods of the city of Bahía Blanca, Argentina. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 89-118.
- Fuentes, O. (1983). Las épocas de la universidad mexicana. *Cuadernos Políticos*, 36, 47-55.
- Furstenberg, F. F., & Hughes, M. E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 580-592.
- Gaeta, M., Rodríguez, M., & Gaeta, L. (2022). Efectos emocionales y estrategias de afrontamiento en universitarios mexicanos durante la pandemia de covid-19. *Educación y Educadores*, 25(1), 1-18.
- Gambetta, D. (1996). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Estados Unidos: Westview Press
- García, B., & Oliveira, O. de (2004). Trabajo extradoméstico femenino y relaciones de género: una nueva mirada. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 55, 145-180.
- García, J. (2007). *La FES Acatlán y la UAM-Azcapotzalco. Treinta años de organización y trabajo académico* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, T., Yupanqui, Z., & Puente, K. (2014). Funcionamiento familiar y resiliencia en estudiantes con facultades sobresalientes del tercer año de secundaria de una institución educativa pública con altas exigencias académicas, durante el período 2013. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 7(2), 29-34.
- Gaxiola, J., González, S., & Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252.
- Gerring, J., & Seawright, J. (2006). Techniques for choosing cases. En J. Gerring (Coord.), *Case study research. Principles and practices*. Estados Unidos: Cambridge University Press, 86-150.

- Gil, M. (2005). El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado? *Revista de Educación Superior*, 34(1), 9–20.
- (2008). Los académicos en Instituciones Privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra. *Revista de La Educación Superior*, 37(145), 115–121.
- Gil, M., Mendoza, J., Rodríguez, R., & Pérez, M. (2009). *Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.
- González, M. (2001). From the resources of poverty to the poverty of resources?: The erosion of a survival model. *Latin American Perspectives*, 28(4), 72–100.
- (2018). Acumulación de desventajas y vulnerabilidad. En Mercedes González De La Rocha & Gonzalo Saraví (Eds.), *Pobreza y vulnerabilidad: debates y estudios contemporáneos en México*. México: CIESAS, 26–57.
- González, F. (2016). Los mecanismos sociales y su relación con la distinción micro-macro. *Cinta de Moebio*, 55, 16–28.
- Grandfield, R. (1991). Making it by faking it. Working-class students in an elite academic environment. *Journal of Contemporary Ethnography*, 20(3), 331–351.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Guerrero, O. (2015). “Rastros del pasado: evolución de la abogacía en México”, en *El abogado en el bufete, el foro y la administración pública*. México: UNAM e Instituto de Investigaciones Jurídicas, 17–33.
- Guzmán, C. (2013). Querer ser estudiante: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. En Carlota Guzmán (Coord.), *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES, 63–92.
- (2014). Oportunidades educativas y equidad en el sistema de Educación Superior en México: de las metas a los hechos. *Universidades*, 65(59), 36–46.
- Hamui, M. (2017). El estudio y el trabajo entre alumnos de espacios universitarios asimétricos. En Lorenza Villa, Alejandro Canales, & Mery Hamui, *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones Sociales, 277–330.
- Hareven, T., & Masaoka, K. (1988). Turning points and transitions: perception of the life course. *Journal of Family History*, 13(1), 271–289.
- Harrison, M. H., Hernandez, P. A., & Stevens, M. L. (2022). Should I start at MATH 101? Content repetition as an academic strategy in elective curriculums. *Sociology of Education*, 95(2), 133–152.
- Hernández, H. (2020). COVID-19 en México: un perfil sociodemográfico. *Notas de Población, CEPAL*, 47(111), 105–132.
- Hernández, L. (2017). Agencia y oportunidades. El papel de las redes para aprovechar las oportunidades estructurales en un contexto rural-urbano. En Lorenza Villa Lever

- (Coord.), *La construcción de las oportunidades educativas en contextos de desigualdad* México: IIS, UNAM, 225–267.
- Hernández, M. (2013). Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario. En C. Guzmán (Coord.), *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES.
- Hernández, P. (2018). *Elaboración de un modelo para estudiar el abandono escolar entre universitarios mexicanos*. (Tesis de Maestría). El Colegio de México.
- (2023). *(Des)encuentros: decisiones, experiencias y diferenciación de trayectorias en el primer año universitario* (Tesis de Doctorado). El Colegio de México.
- Herrera, C. (2019). Subjetividades de mujeres de sectores populares en la CDMX en ocupaciones “masculinas”. *Estudios Sociológicos*, 37(109), 229–248.
- (2021). *Mujer que sabe soldar. Transformaciones subjetivas en mujeres trabajadoras con ocupaciones feminizadas y masculinizadas en la Ciudad de México*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Herrera, C., & Agoff, M. (2019). Goodbye to the golden cage: transformations in gender norms and family morality for working - class women in occupations considered masculine in Mexico. *Gender, Work and Organization*, 26, 1324–1339.
- Hitlin, S., & Elder, G. (2007). Agency: an empirical model of an abstract concept. En Ross MacMillan (Ed.), *Constructing adulthood: agency and subjectivity in adolescence and adulthood. Advances in life course research*, Vol.11, Estados Unidos: Elsevier, 33–67.
- Hurst, A. (2010). Schoolcraft vs. Becoming somebody: competing visions of Higher Education among working-class college students. *Qualitative Studies*, 1(2), 75–90.
- Hurst, A. & Wornock, D. (2015). “Les miraculés. ‘The magical image of the permanent miracles’. Constructed narratives of self and mobility from working-class students at an elite college.” En E. Lee y C. LaDousa (Coord.), *College students’ experiences of power and marginality*, Estados Unidos: Routledge, 102–117.
- Isunza, G. (2010). Política de vivienda y movilidad residencial en la Ciudad de México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 25(2), 277–316.
- Jack, A. A. (2014). Culture shock revisited: The social and cultural contingencies to class marginality. *Sociological Forum*, 29(2), 453–475.
- (2016). (No) Harm in asking: class, acquired cultural capital, and academic engagement at an elite university. *Sociology of Education*, 89(1), 1–19.
- (2019). *The privileged poor: how elite colleges are failing disadvantaged students*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Jaramillo-Molina, M. (2019). *Yo (no) merezco abundancia. Percepciones y legitimidad de política social, pobreza y desigualdad en la Ciudad de México*. (Tesis de Doctorado). El Colegio de México.
- Jerolmack, C., & Khan, S. (2014). Talk is cheap: ethnography and the attitudinal fallacy. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 178–209.

- Johnson, A. (2022). Collaborating in class: social class context and peer help-seeking and help-giving in an elite engineering school. *American Sociological Review*, 87(6), 981–1006.
- Khan, S. (2011). Privilege. The making of an adolescent elite at St. Paul's School. Estados Unidos: Princeton University Press.
- King, G., Keohane, R., & Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. España: Alianza Editorial.
- Klein, A. (2012). Empobrecimiento, nuevos pobres y viejos pobres: Un palimpsesto de inscripciones borrosas. *Espiral: Estudios Sobre Estado y Sociedad*, 19(55), 119–155.
- Kohli, M. (2007). The Institutionalization of the Life Course: looking back to look ahead. *Research in Human Development*, 4(3/4), 253–271.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Estados Unidos: University of California Press.
- (2015). Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1–27.
- Lehmann, W. (2007). “I just didn’t feel like I fit in”: The role of habitus in university drops out decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89–110.
- (2009). University as vocational education: working-class students’ expectations for university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 137–149.
- (2013). Habitus transformation and hidden injuries: successful working-class university students. *Sociology of Education*, 87(1), 1–15.
- (2021). Conflict and contentment: case study of the social mobility of working-class students in Canada. *European Journal of Education*, 56(1), 41–52.
- Lewis, O. (1964). *Los hijos de Sánchez*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, 37, 61–97.
- Lieberson, S., & Horwich, J. (2008). Implication analysis: a pragmatic proposal for linking theory and data in the social sciences. *Sociological Methodology*, 38(1), 1–50.
- Lin, N. (2001). *Social capital: a theory of social structure and action*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 129–147.
- Lomnitz, L. (1976). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI editores.
- López, M. (2015). *Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación* (Tesis de Doctorado). El Colegio de México.

- López, M., & Rodríguez, S. (2020). Métodos y técnicas de investigación en el análisis de trayectorias y transiciones educativas en México. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 4(6), 86–104.
- López, R., González, Ó., & Casillas, M. (2000). *Una historia de la UAM: sus primeros 25 años* (volumen I). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lowry, K. (2017). Community college choice and the role of undermatching in the lives of African Americans. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(1), 18–26.
- Lozares, C. (1990). La tipología en Sociología, más allá de la simple taxonomía: conceptualización y cálculo. *Papers. Revista de Sociología*, 34, 139-163.
- Lucas, S. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 10(6), 1642–1690.
- Luczaj, K. (2022). Social class as a blessing in disguise? Beyond the deficit model in working-class and higher education studies. *Equality, Diversity, and Inclusion*, 42(2), 193–209.
- _____. (2023). Upwardly mobile biographies. An analysis of turning points in the careers of working-class faculty. *Advances in Life Course Research*, 56, 1–11.
- Maghanoy, R., Valmorida, F., Jumawan, L., Mahinay, F., & Lanurias, M. (2024). Navigating loss: exploring the college students' experiences of coping with the death of a parent. *Kognisi: Jurnal Ilmu Keguruan*, 2(1), 17–34.
- Mancini, F. (2017). *Asir incertidumbres. Riesgo y subjetividad en el mundo del trabajo*. México: UNAM - El Colegio de México.
- Martínez, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 415–443.
- Márquez, D. (2023). *El vuelo de Ícaro. Un análisis de los procesos de ingreso a escuelas de absorción de demanda en la Zona Metropolitana del Valle de México*. (Tesis de Doctorado). El Colegio de México.
- Mendoza, J. (2017). Financiamiento de la Educación Superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión? *Perfiles Educativos*, 39(156).
- _____. (2018). Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017. En *Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional*. DGEI-UNAM.
- _____. (2022). *La Educación Superior en México. Expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Meneses, M. (2019). “Consejo General de Huelga (CGH), UNAM 1999-2000”. En I. Ordorika, R. Rodríguez, & M. Gil (Coords.), *Cien años de movimientos estudiantiles*, México, PUEES, UNAM, 267–286.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56–62.
- Miller, D. (2009). Trayectorias escolares y Beca del PRONABES: una mirada comparada desde las Unidades y las Divisiones de la UAM. *Reencuentro*, 55, 24–33.

- _____ (2015). Exploración del vínculo entre trayectorias escolares y marcos normativos en la Universidad Autónoma de México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 21–37.
- Miller, D., & Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 17–42.
- Missaghian, R. (2021). Social capital and post-secondary decision-making alignment for low-income students. *Social Sciences*, 10(3), 1–18.
- Monroy-Gómez-Franco, L. (2020). ¿Quién puede trabajar desde casa? Evidencia desde México. Documento de trabajo 06/2020. *Centro de Estudios Espinosa Yglesias*.
- Mora, M. & Oliveira, O. de (2009). Responsabilidades familiares y autonomía personal: elementos centrales del proceso de transición a la vida adulta. *Estudios Sociológicos*, 27(81), 801–835.
- _____ (2009b). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, 27(79), 267–289.
- _____ (2012). Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionistas mexicanos. *Revista de Estudios Sociológicos* 30 (88), 3–43.
- _____ (2014a). ¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza. En *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. México: El Colegio de México, 245–307.
- _____ (2014b). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59(220), 81–115.
- _____ de (2022). *Entre la desilusión y la esperanza: jóvenes en una sociedad desigual*. México: El Colegio de México.
- Nava, R. (2019). Itinerarios laborales de los estudiantes de la UAM-A que trabajan: tipos de actividades productivas y su vínculo con la trayectoria escolar. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*, 1–10.
- Nurius, P., Prince, D., & Rocha, A. (2015). Cumulative disadvantage and youth well-being: a multi-domain examination with life course implications. *Child Adolesc Social Work*, 32(6), 567–576.
- Okasha, S. (2000). The underdetermination of theory by data and the “strong programme” in the sociology of knowledge. *International Studies in the Philosophy of Science*, 14(3), 283–297.
- Oliveira, O. de (2007). Reflexiones acerca de las desigualdades sociales y el género. *Estudios Sociológicos*, 25(75), 805–812.
- Pascarella, E. (1985). College environmental influences on learning and development: A critical review and synthesis. En J. C. Smart (Coord.), *Higher education: handbook of theory and research* (Vol. 1). Estados Unidos: Springer Dordrecht.

- Pérez, G. (2014). Transición y adultez ¿si estudio no me caso? En M. Mora & O. De Oliveira (Coord.), *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. México: El Colegio de México, 35–69.
- Pérez, J. (2006). El inicio de la vida laboral como detonador de la independencia residencial de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 21(61), 7–47.
- Portes, A. (1999). “Capital Social: sus orígenes y aplicaciones en la sociedad moderna”. En J. Carpio e I. Novacovsky, *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Portes, A. & Landolt, P. (1996). The downside of social capital. *American Prospect*, 26, 18–22.
- Ragin, C. (2000). “Casing” and the process of social inquiry. En Charles Ragin & Howard Becker (Eds.), *What is a case?*, Estados Unidos: Cambridge University Press, 217–226.
- Ramírez, L., Ibañez, L., & Arvizu, V. (2021). Madres universitarias: narrativas en torno a la experiencia de ser estudiante en pregrado. *Revista Géneros*, 2(29), 109–138.
- Ramírez, R. (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la Educación Superior? En C. Guzmán (Coord.), *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES, 27–61.
- Reay, D. (2006). ‘Always knowing’ and ‘never being sure’: Familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519–529.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). “Strangers in paradise”?: Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121.
- _____. (2010). “Fitting in” or “standing out”: Working class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107–124.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a difference?: Institutional habituses and Higher Education choice. *Sociological Research Online*, 5(4).
- Roberti, E. (2016). Los sentidos (des)centrados del trabajo: hacia una reconstrucción de los itinerarios típicos delineados por jóvenes. *Ultima Década*, 24(44), 227–255.
- _____. (2017). Hacia una crítica a la sociología de la transición: reflexiones sobre la paradoja de la desinstitucionalización en el análisis de las trayectorias de jóvenes vulnerables en Argentina. *Estudios Sociológicos*, 35(105), 489–516.
- Saraví, G. (2004). Pobres y pobreza de ayer y de hoy: Hacia un enfoque centrado en la acumulación de desventajas. *Cuestiones de Sociología*, 2, 151–173.
- _____. (2005). Nuevas dimensiones de la pobreza en América Latina: acumulación de desventajas y biografías de exclusión. *X Congreso Internacional Del CLAD sobre La Reforma Del Estado y La Administración Pública*, 18–21.
- _____. (2008). Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la Ciudad de México. *Eure*, 34(103), 93–110.
- _____. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.

- _____. (2015a). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO México / CIESAS.
- _____. (2015b). Unequal inclusion: experiences and meanings of school segmentation in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 45, 152–160.
- _____. (2019). Expansión educativa en México y nuevas desigualdades de clase. En M. C. Bayón (Ed.), *Las grietas del neoliberalismo. Dimensiones de la desigualdad contemporánea en México*, México, IIS UNAM, 289–321.
- _____. (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *Revista Latinoamericana de Población*, 14(27), 228–256.
- Schafer, M., Ferraro, K., & Mustillo, S. (2011). Children of misfortune: early adversity and cumulative inequality in perceived life trajectories. *American Journal of Sociology*, 116(4), 1053–1091.
- Scherer, M. (2020). Unequally adrift: how social class and college context shape students' mentorship experiences. *Sociological Forum*, 35(3), 744–764.
- _____. (2022). Strategically unequal: how class, culture, and institutional context shape academic strategies. *Social Sciences*, 11(500), 1–18.
- Serrano, A., Parajuá, D., & Zurdo, Á. (2013). Marcos interpretativos de lo social en la vivencia de la “nueva pobreza.” *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31(1), 337–382.
- Servaty-Seib, H., & Hamilton, L. (2006). Educational performance and persistence of bereaved college students. *Journal of College Student Development*, 47(2), 225–234. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0024>
- Shavit, Y., Yaish, M., & Bar-Haim, E. (2007). The persistence of persistent inequality. In S. Scherer, R. Pollak, G. Otte, & M. Gangl (Eds.), *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research*. Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Silva, M. (2012). Equidad en la Educación Superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4), 1–28.
- _____. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 43–68.
- Silva, M., & Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.
- Small, M. (2009). “How many cases do I need?”: On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5–38.
- Solís, P. (2007). *Inequidad y movilidad social en Monterrey*. Ciudad de México: El Colegio de México
- _____. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Revista de Estudios Sociológicos*, 31(número extraordinario), 63–95.
- Spindel, B. (2019). Better positioned to teach the rules than to change them: university actors in two low-income, first-generation student support programs. *Journal of Higher Education*, 91(3), 353–377.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Contus. Editorial Universidad de Antioquia.
- Stuber, J. (2013). Pulled in or pushed out? How organizational factors shape the social and extra-curricular experiences of First-generation students. En Elizabeth Lee y Chaise LaDousa (Eds.), *College students' experiences of power and marginality*. Reino Unido: Routledge, 118–135.
- Thiele, T., Pope, D., Singleton, A., Snape, D., & Stanistreet, D. (2017). Experience of disadvantage: the influence of identity on engagement in working class students' educational trajectories to an elite university. *British Educational Research Journal*, 43(1), 49–67.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442.
- Thomson, R., Bell, R., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S., & Sharpe, S. (2002). Critical moments: choice, chance, and opportunity in young people's narratives of transition. *Sociology*, 36(2), 335–354.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Argentina: Manantial.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- _____. (1987). *Leaving college*. Estados Unidos: Chicago University Press.
- Torres, K. (2009). "Culture shock": black students account for their distinctiveness at an elite college. *Ethnic and Racial Studies*, 32(5), 883–905.
- Tuirán, R. (2012). La educación Superior en México 2006-2012. Un balance inicial. *Campus Milenio*.
- Turner, M., Scott-Young, C. M., & Holdsworth, S. (2017). Promoting wellbeing at university: the role of resilience for students of the built environment. *Construction Management and Economics*, 35(11–12), 707–718.
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1).
- Urbina, G., & Mora, M. (2021). Prácticas y paradojas frente al COVID-19 en sectores populares de la Ciudad de México. *Notas de Población, CEPAL*, 112, 63–92.
- Vega, G. (2007). Poniendo orden a las instituciones particulares de educación superior en México: una taxonomía aplicada a su complejidad y diversidad. *Revista de La Educación Superior*, XXXVIII, 2(150), 37–60.
- Villa L. (2022). Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(4), 941–978.
- Villa, L., Canales, A., & Hamui, M. (2017). *Expresiones de la desigualdad social en espacios universitarios asimétricos*. México: IIS UNAM.
- Villegas, A. (1993). *El pensamiento mexicano en el siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Williams, J., Greenleaf, A., Barnes, E., & Scott, T. (2019). High-achieving, low-income students' perspectives of how schools can promote the academic achievement of students living in poverty. *Improving Schools*, 22(3), 224–236.
- Willis, P. (2017). *Apreniendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. España: Akal.
- Yee, A. (2016). The unwritten rules of engagement: social class differences in undergraduates' academic strategies. *Journal of Higher Education*, 87(6), 831–858.
- Yin, R. (2014). *Case studies research. Design and methods* (5ta edición). Estados Unidos: SAGE Publications.

Fuentes institucionales

- ANUIES (1973). Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución. *Revista de la Educación Superior*, 6 (2), 1-12.
- _____. (2021). *Anuarios estadísticos*. [Consultado el 19 de febrero de 2023]. Disponible en: <https://bit.ly/3SoVpHE>
- Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) (2022). *Compara carreras*. [Consultado el 18 de febrero de 2023]. Disponible en: <https://bit.ly/3Ku5ot3>
- INEGI (2015). Encuesta Intercensal. [Consultado el 25 de marzo de 2022]. Disponible en: <https://shorturl.at/1elGP>
- _____. (2020). Censo de población y vivienda. [Consultado el 25 de marzo de 2022]. Disponible en: <https://shorturl.at/avcip>
- _____. (2022) Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. [Consultado el 25 de abril de 2022]. Disponible en: <https://shorturl.at/FNgxE>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2018). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Fundación Santillana. España [Consultado el 7 de mayo de 2023]. Disponible en: <https://shorturl.at/gDHV3>
- _____. (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing. Francia. [Consultado el 7 de mayo de 2023]. Disponible en: <https://shorturl.at/xAOS2>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). *Principales cifras del Sistema educativo nacional 2022-2023*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. México. [Consultado el 23 de marzo de 2024]. Disponible en: <https://shorturl.at/VaNs2>
- Universidad Autónoma de México (UAM) (2019). *Anuario estadístico 2019* [Consultado el 2 de marzo de 2023]. Disponible en: t.ly/c6ewV
- _____. (2022). *Anuario estadístico 2022*. [Consultado el 2 de marzo de 2023]. Disponible en: <https://shorturl.at/Hi0t6>
- Universidad Iberoamericana (2022). *Ideario*. México: Universidad Iberoamericana. [Consultado el 2 de febrero de 2024]. Disponible en: <https://shorturl.at/dhvyT>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de caracterización y sobre riesgos de abandono escolar en la licenciatura en derecho

Objetivos por módulo

Módulo 1: Caracterizar a los estudiantes por criterios sociodemográficos, con la intención de conocer la heterogeneidad de rasgos adscriptivos que la muestra cubre. Contiene información relacionada con sus características personales, información sobre los padres y rasgos de su familia de origen.

Módulo 2: Caracterizar la trayectoria académica, desde lo tocante al bachillerato, hasta aquellas características del tránsito universitario. Recupera cuestiones de forma de la trayectoria, tales como tiempo, desempeño académico, ingreso a la universidad y recursos para el tránsito.

Módulo 3: Caracterizar el acceso a servicios prestados por la institución, los cuales sirven para evaluar la extensión de recursos remediales, tales como becas y tutorías.

Módulo 4: Evaluar los riesgos de abandono a los cuales los estudiantes han estado expuestos, compuesto por preguntas en escala Likert para asociar el grado de acuerdo con determinadas aseveraciones. Se construyen a partir de la bibliografía y dos cuestionarios institucionales sobre abandono académico (pertenecientes a la Ibero y la UAM).

Módulo 5: Caracterizar a aquellos estudiantes que han interrumpido en algún momento su trayectoria universitaria. Recupera cuestiones sobre el momento y las razones de la interrupción, además de una serie de aseveraciones en escala Likert para valorar la incidencia de ciertos motivos de abandono típicos en la bibliografía.

Presentación: El presente cuestionario tiene como fin recolectar información de estudiantes del último año escolar de la Licenciatura en Derecho y aquellos estudiantes que decidieron interrumpir sus estudios universitarios en la misma carrera. Su objetivo es conocer las características de los estudiantes, sus trayectorias educativas y evaluar los riesgos de abandono a los que han estado expuestos. Los datos recolectados son estrictamente confidenciales y no se utilizarán más que para fines académicos, por lo que serán tratados solo por el investigador a cargo: R. Giovanni Zárate Rodríguez, candidato a Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Cualquier duda o aclaración puedes ponerte en contacto a través del correo: _____

Fecha: D | _ _ | / M | _ _ | / 202_ Folio: _____

MÓDULO 1. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Universidad en donde estudia:

Edad:

Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐

Situación escolar:

Estudiante regular de último año (curso materias conforme al plan de estudios) ☐

Estudiante irregular (curso materias de semestres anteriores a lo marcado por el plan de estudios) ☐

Estudiante que revalida materias después de movilidad internacional ☐

No estudiante ☐

Estado de origen:

Estado en donde vive actualmente:

Municipio o alcaldía en donde vive actualmente:

Estado civil: Soltera(o) ☐ Casada(o) o en unión libre ☐ Divorciada (o) ☐ Viuda (o) ☐ ¿**Tiene hijos?** Sí ☐ No ☐

¿**Cuál es el nombre del oficio o cargo que desempeña tu padre?**: _____

¿**Cuál es el nombre del oficio o cargo que desempeña tu madre?**: _____

¿**Cuál de las siguientes opciones define de mejor manera la situación laboral de tu padre?**

Es jubilado o pensionado ☐

Es empleado subordinado en una instancia pública o gubernamental ☐

Es empleado subordinado en una institución privada ☐
Es empleado de confianza u ocupa puesto directivo en
instancia pública o gubernamental ☐
Es empleado de confianza u ocupa puesto directivo en
instancia privada ☐

Administra una negocio propio o familiar ☐
Tiene un empleo temporal o itinerante (trabajadores de
obra, mantenimiento o empleado en comercio) ☐
Está desempleado o desocupado ☐
Se dedica al hogar ☐
No aplica ☐

¿Cuál de las siguientes opciones define de mejor manera la situación laboral de tu madre?

Es jubilada o pensionada ☐
Es empleada subordinada en una instancia pública o
gubernamental ☐
Es empleada subordinada en una institución privada ☐
Es empleada de confianza u ocupa puesto directivo en
instancia pública o gubernamental ☐
Es empleada de confianza u ocupa puesto directivo en
instancia privada ☐

Administra un negocio propio o familiar ☐
Tiene un empleo temporal o itinerante (trabajadores de
obra, mantenimiento o empleado en comercio) ☐
Está desempleada o desocupada (busca trabajo) ☐
Se dedica al hogar ☐
No aplica ☐

¿Con qué personas vives? Padres ☐ Otros miembros de la familia ☐ Pareja ☐ Roomies ☐ Sola (o) ☐

Si vives con familia: **Número de miembros del hogar:** ____ **¿Cuántas personas aportan al ingreso familiar?** ____

¿A cuánto asciende aproximadamente los ingresos mensuales de su familia?

Menos de un salario mínimo (menos de \$7500) ☐
Un salario mínimo o hasta dos salarios mínimos (de \$7500 a \$15,000) ☐
Entre dos y tres salarios mínimos (de \$15,000 a \$22,500) ☐
Más de tres y hasta de cuatro salarios mínimos (de \$22,500 a \$30,000) ☐
Más de cuatro salarios mínimos (Más de \$30, 000) ☐

¿Cuál fue la principal fuente de recursos para financiar tus estudios universitarios?

Recursos propios derivados de empleo ☐

Recursos familiares ☐

Becas ☐

Otro medio ☐ **¿Cuál?** _____

¿Desempeñaste alguna actividad laboral remunerada mientras cursabas tus estudios universitarios?

Sí, a tiempo completo ☐

Sí, a tiempo parcial ☐

Sí, los fines de semana ☐

Sí, durante vacaciones ☐

Esporádicamente y sólo bajo alguna eventualidad ☐

No trabajé ☐

En caso de haber trabajado ¿Tu trabajo tuvo relación con la carrera que estudias (o estudiaste)? Sí ☐ No ☐

Escolaridad máxima alcanzada por el padre:

Sin estudios ☐

Primaria incompleta ☐

Primaria completa ☐

Secundaria incompleta ☐

Secundaria completa ☐

Preparatoria incompleta ☐

Preparatoria completa ☐

Carrera técnica o especialidad ☐

Licenciatura o equivalente ☐

Maestría ☐

Doctorado ☐

Escolaridad máxima alcanzada por la madre

Sin estudios ☐

Primaria incompleta ☐
Primaria completa ☐
Secundaria incompleta ☐
Secundaria completa ☐
Preparatoria incompleta ☐

Preparatoria completa ☐
Carrera técnica o especialidad ☐
Licenciatura o equivalente ☐
Maestría ☐
Doctorado ☐

MÓDULO 2. TRAYECTORIA EDUCATIVA

1. ¿En qué tipo de bachillerato hiciste estudios?

Privado ☐
Público Incorporada a la SEP ☐
Público Tecnológico (CETIS, CBTIS, CONALEP) ☐
Colegio de Bachilleres ☐
Preparatoria de la UNAM ☐
Escuela vocacional del IPN ☐
Preparatoria abierta o examen de la SEP ☐
Otro ☐ ¿Cuál? _____

2. ¿Con qué promedio saliste de la preparatoria?

Entre 6 y 7 ☐
Entre 7.1 y 8 ☐
Entre 8.1 y 9 ☐
Mayor a 9 ☐

3. ¿En cuántos años terminaste el nivel bachillerato?

3 años ☐ Entre 3 y 4 años ☐ Más de 5 años ☐ No aplica ☐

4. ¿Cuántas veces aplicaste a un examen para entrar a la universidad y no lograste tu ingreso?

Me quedé al primer intento ☐ 2 veces ☐ 3 veces ☐ 4 veces o más ☐

5. ¿La universidad en donde estudias era tu primera opción? Sí ☐ No ☐

6. ¿En algún momento durante tus estudios universitarios presentaste exámenes extraordinarios o repetiste materias? Sí ☐ No ☐

7. ¿En algún momento has interrumpido tus estudios en la universidad por más de un periodo? Sí ☐ No ☐

8. Si trabajaste durante la carrera ¿A través de qué medio conseguiste este empleo?

Es un negocio familiar ☐
A través de miembros de la familia ☐
A través de amigos, compañeros y conocidos ☐
Bolsa de trabajo de la escuela ☐
Es un trabajo dentro de la escuela (asistente de investigación, por proyecto, como becaria/o) ☐
Buscando por mi propia cuenta ☐

9. ¿Tienes hermanos que hayan estudiado la universidad antes que tú? Sí ☐ No ☐

10. ¿Podrías estudiar la universidad sin una beca?

Sí, sin ninguna dificultad ☐
Sí, pero complementando mis ingresos con actividades laborales ☐
Sí, pero con grandes dificultades ☐
No, la beca es indispensable ☐

11. Durante la universidad ¿contaste con equipo de cómputo personal para realizar tus tareas?

Sí, propia ☐
Sí, prestada ☐

Sí, pero la compartía con otros miembros de la familia ☐

No ☐

MÓDULO 3. SERVICIOS PRESTADOS POR LA INSTITUCIÓN

12. ¿Participaste en los cursos propedéuticos o semanas de bienvenida al ingreso a la universidad? Sí ☐ No ☐

13. ¿Recibiste una beca para costear tus estudios universitarios? Sí ☐ No ☐

14. ¿Qué tipo de beca recibiste? De colegiatura ☐ Manutención ☐ Financiamiento (préstamos) ☐

15. En caso de estudiar en una universidad privada ¿cuál fue el porcentaje de beca del que disponías?

Menos de 20% ☐

Entre 20% y 49% ☐

Entre 50% y 79% ☐

Entre 80% y 100% ☐

16. ¿Has hecho uso del programa de tutorías ofertado por tu universidad? Sí ☐ No ☐

17. ¿Has recibido asesorías académicas por parte de tus profesores (apoyo sobre contenido de tus materias)?

Sí ☐ No ☐

MÓDULO 4. RIESGOS DE ABANDONO

19. Indica qué tan identificado te sientes con estas oraciones durante el tiempo en que cursaste la universidad:

	1 Completamente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4 Parcialmente de acuerdo	5 Completamente de acuerdo
19.1 He tenido dificultades para pagar la colegiatura, transporte u otros gastos asociados a la universidad					
19.2. Considero que la condición económica de mi familia pudo haber afectado mi permanencia en la universidad					
19.3. Me he visto en la necesidad de trabajar para poder costear los gastos de la universidad					
19.4 Mientras estudiaba la universidad, sentí la necesidad de aportar dinero a mi familia					
19.5 Me costó trabajo entender el lenguaje de mis profesores durante clases					
19.6 Tuve dificultades para adaptarme al ritmo de trabajo de la universidad					
19.7 Tuve dificultades para aprender el contenido de las asignaturas					
19.8 No disponía de tiempo suficiente para estudiar y preparar mis clases					
19.9 No sabía cómo estudiar para mis exámenes y para mejorar mis notas					

19.10 Reprobé algunas materias					
19.11 Mi relación con los profesores fue distante y/o tensa					
19.12 Tengo pocos amigos de la universidad					
19.13 Me sentí poco motivada(o) por las clases y la carrera					
19.14 El tiempo de traslado entre mi casa, escuela y, en su caso, trabajo, era desgastante y dificultaba mi desempeño.					
19.15 Considero que en algunas ocasiones los problemas familiares han afectado mi desempeño en la escuela					
19.16 Mis estudios no eran importantes para mi familia					
19.17 La carrera no me gustó o no me generó vocación					

20. ¿Cuánto tiempo tardas en trasladarte de tu casa a la universidad?

- Menos de media hora ☐
De media hora a una hora ☐
De una a dos horas ☐
Más de dos horas ☐

21. ¿Has tenido que cambiar de domicilio para estudiar la universidad?

Sí ☐ No ☐

22. ¿Tienes un lugar dentro de tu casa que sea utilizado exclusivamente para estudiar o realizar tus trabajos escolares?

Sí ☐ No ☐

MÓDULO 5. RAZONES PARA EL ABANDONO. Esta sección se responde solamente en caso de haber interrumpido sus estudios universitarios por más de un semestre. De no ser el caso, pasar a la **pregunta 28**

23. De las siguientes opciones ¿cuál enunciado representa mejor tu caso?

- Abandoné los estudios antes de obtener el título ☐
Interrumpí mis estudios pero planeo retomarlos o los retomé ☐
No matriculé cursos, pero continué en la universidad ☐
Cambié de institución, carrera o modalidad ☐

24. ¿En qué momento de la carrera decidiste interrumpir tus estudios?

- A las pocas semanas de haber ingresado ☐
En algún momento del primer año ☐
Entre el segundo y el tercer año ☐
En el último año de mis estudios ☐

25. En caso de haber trabajado mientras estudiabas ¿En qué medida el trabajo y el estudio eran compatibles?

- Trabajar me impedía enfocarme plenamente en mis estudios ☐
Trabajar me dificultaba mucho estudiar, pero aun así era posible ☐
Trabajar me dificultaba un poco estudiar ☐

No tenía ningún problema con realizar ambas actividades ☐

No trabajé ☐

26. ¿Hay algún tipo de apoyo institucional que te hubiera ayudado a continuar tus estudios universitarios?

Becas y otros apoyos económicos ☐

Programas de acompañamiento (por ejemplo, tutorías o asesorías sobre las materias) ☐

Mayor acercamiento del personal académico (apoyo de profesores, tutores y autoridades) ☐

Mayor flexibilidad de horarios y asistencia ☐

No ☐

Otro: _____

27. ¿A qué te dedicas ahora?

Trabajo ☐

Estudio la misma carrera en la misma institución ☐

Estudio otra carrera en la misma institución ☐

Estudio en otra universidad ☐

Me encuentro desempleada (o) ☐

Me dedico al hogar o cuidar a mis hijos

28. Señala la importancia de las siguientes situaciones en la decisión de interrumpir sus estudios:

	1 Irrelevante	2 Poca importancia	3 Importante	4 Muy importante
Distancia entre hogar y escuela				
Poca disponibilidad de tiempo				
Recursos económicos insuficientes para estudiar				
Embarazo, matrimonio y/o hijos				
Enfermedad propia				
Padecimiento emocional (depresión, ansiedad u otras afecciones)				
Adicciones				
Bajo desempeño académico				
No aprobé exámenes extraordinarios				
Reprobé alguna(s) materia(s) y veía difícil lograr acreditarlas				
Problemas con profesores				
Problemas con compañeros(as)				
Carga de trabajo académico excesiva				
Dejó de interesarme la carrera				
Los horarios de escuela y trabajo se traslapaban				
Debía aportar dinero en la familia				
Problemas de salud de algún familiar				
Los estudios universitarios no son prioridad para mi familia				

La segunda parte de esta investigación trata de las estrategias y recursos que los estudiantes utilizan para enfrentar diversos tipos de riesgos de abandono escolar. En otras palabras, se busca que los estudiantes nos cuenten sobre su trayectoria, sus experiencias en la universidad y la forma en que hicieron para resolver las dificultades que se les presentaron. Se bonificará a los participantes.

29. ¿Estaría dispuesto a participar en una entrevista en donde se pudiera ahondar en las respuestas aquí señaladas? En caso de respuesta afirmativa, por favor escriba la manera en que pudiera ser contactado. Tus datos son confidenciales y serán utilizados exclusivamente para fines de investigación, por lo que no se compartirán, difundirán y se mantendrá el anonimato de sus respuestas.

Número de celular:

Correo electrónico:

Anexo 2. Guión de entrevista

R. Giovanni Zárate Rodríguez

**Candidato a Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología
Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México**

Tipo: Entrevista a profundidad, biográficamente orientada.

Objetivo del estudio: Analizar los procesos de acumulación de desventajas (académicas, económicas y de organización familiar) así como de negociación (estrategias, rutas y compensaciones) que los estudiantes desaventajados ponen en juego en su trayectoria de formación profesional en una carrera de alta demanda y en distintos contextos institucionales en la CDMX, para lograr su permanencia en la Educación Superior (ES).

Objetivo de la entrevista: Reconstruir itinerarios sociales de estudiantes desaventajados en cuatro dimensiones. Se busca reconstruir la influencia del origen social en términos de las dificultades y recursos para ingresar a la universidad; la trayectoria educativa; el tipo de problemas enfrentados para la permanencia y la progresión en la educación superior; y, principalmente, las estrategias empleadas para negociar y gestionar sus desventajas al intentar permanecer en la universidad.

Cabe destacar que la investigación hace énfasis en las estrategias de progresión académica, uso de recursos compensatorios y gestión/negociación de desventajas.

Posteriormente se busca construir tres matrices:

1. Características del hogar y de la familia ¿Cómo el origen social puede condicionar el ingreso y permanencia en la ES?
2. Trayectorias sociales, de tal manera que se muestren cuáles son las vías, rutas y caminos tomados por este perfil estudiantil para llegar, finalmente, al resultado educativo mostrado.
3. Finalmente, se hace énfasis en el tipo de desventajas enfrentadas en el ámbito económico, académico y familiar, así como en los recursos y estrategias utilizadas por los estudiantes para intervenir en ellas, gestionarlas y negociarlas en interacciones situadas.

Este guión no es el único recurso de obtención de información, está precedido por la aplicación de un cuestionario que busca caracterizar a los estudiantes y recoger información respecto de diferentes tipos de trayectorias y riesgos de abandono. Es por ello que, al realizar esta entrevista, se conoce ya la condición socioeconómica del entrevistado y el tipo de desventajas enfrentadas, por lo que se puede enfocar de mejor manera la entrevista en torno a detalles finos sobre su origen social, trayectoria escolar y negociación de desventajas (uso de recursos estratégicos, procesos de toma de decisión, gestión de problemas, recursos relacionales disponibles, etc.).

En suma, cada entrevista en particular puede ser planeada. Sin embargo, se introducen elementos relevantes para no dar por hecho que la información está cubierta por el cuestionario.

Introducción y Caracterización del informante

- Explicación del estudio, resolución de dudas y firma del consentimiento informado.
- Faltantes de respuesta en las encuestas y aclaraciones (de ser el caso).

RECuento MÓDULO 1 + MÓDULO 2: RASTREAR LA RELACIÓN ENTRE CARACTERÍSTICAS DEL ORIGEN SOCIAL Y LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

DIMENSIÓN 1. CONDICIONES FAMILIARES DE VIDA QUE RESTRINGEN SU CAPACIDAD DE ELECCIÓN

DIMENSIÓN 2. CONDICIONES FAMILIARES QUE FAVORECEN LA ESCOLARIDAD SUPERIOR

DIMENSIÓN 3. CÓMO ESAS CONDICIONES SE VUELVEN RESTRICCIONES Y/O OPORTUNIDADES

1. ORIGEN SOCIAL. Contexto económico familiar y su relación con educación

- **1.1 Padres y contexto social.** Lugar de origen / Ocupación / Escolaridad / Cercanía con entrevistados / Características del hogar / Información sobre otros miembros de la familia con quienes vive

¿A qué se dedican tus papás? ¿Han tenido otro tipo de trabajos en otros momentos de sus vidas?

- **1.2 Condiciones económicas del hogar.** Características de la vivienda (prestada / rentada / propia) / familia extendida y su relación con la familia nuclear si cohabitan / Cambios en su situación familiar

¿Recuerdas haber crecido con algunas carencias? ¿Cuáles?

- **1.3 Características de la familia.** Antecedentes con estudios superiores / Valor de la educación / Estrategias de supervivencia familiar /

Muchos niños/ hacinamiento / recámaras / valor por la educación / tiempo / situación laboral de los padres e ingresos

¿Cómo tú, ellos estudiaron la universidad? ¿Qué valor tiene para ellos que tú estudies la universidad?

Balance

¿Cuáles son las impresiones que tiene de las condiciones de vida familiar?

¿Se imaginaba estudiar la universidad? ¿En esa institución?

¿Piensa que merece sus oportunidades / obstáculos?

2. TRAYECTORIA EDUCATIVA

- **2.1 Antecedentes escolares**

Tipo de escuelas básicas que cursó ¿En dónde estudiaste la primaria / secundaria? *Rastrear cercanía con la casa, motivos, si fue pública o privada ¿Quién decidió que estudiaras ahí / basado en qué razones?

Tipo de bachillerato cursado (tipo ¿privado o público?) / Dificultades principales para cursar el bachillerato

Tránsito por el bachillerato (experiencias escolares y sociales) / Entorno de la escuela / Primeras experiencias de transición a la adultez

- **2.2 Reconstruir proceso de decisión de ingreso a la universidad**

Opciones de universidades y consideraciones / Definición de carrera / Aplicación

¿Por qué estudiar Derecho? ¿Cómo surge tu interés en esta carrera? ¿Por qué esta y no otra? **¿las escuelas privadas son mejores que las públicas (en caso de universidades privadas)?**

¿Por qué ahí? (Lo que representó / los matices de ahí y no en otro lugar)

Implicaciones de realización de estudios universitarios: costos, trabajo, adaptación familiar.

Información con la que contaba en torno a la carrera al momento de decidir:

- a) Escuelas que ofertan, selectividad y requisitos
- b) Campo profesional, cuestiones académicas (materias, especializaciones).
- c) Preparación para ingreso y tipo de apoyos a los que habría tenido acceso.

Motivos

¿para qué estudiar? ¿tiene contactos que le aseguren empleo? ¿qué esperaba de la universidad? ¿Qué piensas de tu universidad: los servicios, el prestigio, las enseñanzas que te deja?

SEGUNDO RECUENTO: MÓDULO 2.3 +2.4: RELACIÓN ENTRE TRÁNSITO POR LA UNIVERSIDAD, REDES DE RELACIONES Y TIPOS DE RECURSOS RELACIONALES

DIMENSIÓN 1. ¿A QUIÉN ACUDES CUANDO TIENES LOS SIGUIENTES PROBLEMAS? (SE ENLISTAN LOS DEL CUESTIONARIO).

DIMENSIÓN 2. RECONSTRUCCIÓN DE LAS REDES DE APOYO, CONEXIONES Y ACTORES RELEVANTES

DIMENSIÓN 3. ¿QUÉ TIPO DE AYUDA OFRECE CADA TIPO DE RED UBICADA

2.3 Tránsito universitario y situación durante la pandemia (esta sección de la entrevista suele coincidir con el desarrollo de la pandemia, por lo tanto se rastrean las consecuencias de la emergencia sanitaria en el hogar y, especialmente, sus afectaciones en la trayectoria escolar.

**** ¿En qué momento de tu trayectoria educativa comienza la pandemia? ¿Cómo cambia tu vida y la de tu familia a partir de ella? ¿Tuviste qué trabajar durante este tiempo? ¿Tus padres perdieron sus empleos?**

2.3.1 Ingreso a la universidad

¿Cómo se suscitaron tus clases durante la pandemia? ¿Cómo recuerdas este proceso de adaptación a las clases en línea y qué consecuencias tuvo para tu vida universitaria?

2.3.2 Tipo de beca y acompañamiento

¿Estuviste becado durante este tiempo? / Caracterización de la beca

¿Utilizaste algún programa de apoyo, acompañamiento o asesoría?

2.3.4 Condición laboral mientras estudia la universidad (y en sus distintas etapas)

¿Trabajaste? ¿De qué? ¿cómo conseguiste el empleo? ¿cómo usabas esos recursos? ¿qué pensaba tu familia de trabajar y/o estudiar?

2.3.5 Relaciones funcionarios-estudiantes

¿Consideras que algún profesor u otra figura de autoridad tenía interés en tu desempeño y en tu forma de vivir la universidad? ¿Cómo sucedió ese interés? ¿De qué manera consideras que construiste esa relación?

2.4 Redes de relaciones y recursos relacionales

En orden de prioridad menciona a las 5 personas más importantes para entrar a la universidad, elegir la carrera y la escuela (y menciona cómo te ayudaron)

En orden de prioridad menciona a las 5 personas más importantes para tus estudios (mientras estudiabas) que no sean tu familia (y menciona por qué fueron importantes).

2.4.1 Relaciones estudiantes-compañeros

¿Cómo eran tus amigos en la universidad y **por qué razones consideras que lo fueron?** Frente a situaciones complicadas ¿cuál era la postura de tus amigos? ¿Piensas que en situaciones de vida, intereses y de aprendizaje, tenían procesos similares?

3. TIPOS DE DESVENTAJAS ENFRENTADAS, TIPOS DE RECURSOS UTILIZADOS Y NEGOCIACIÓN DE DESVENTAJAS

Nota: las preguntas son detonantes para narrar episodios específicos. Se redactan de la manera más genérica posible, de tal manera que puedan construirse de ellas situaciones concretas de estos fenómenos. Cada dimensión tiene preguntas para rastrear las dificultades derivadas como de los métodos para tratarlas.

3.1 Económicos

Rastrear: vínculo entre situación económica familia, empleos (propios y de padres) y escenarios de dificultad para cubrir gastos, así como las implicaciones para la manera en que vive la universidad. Énfasis no sólo en el riesgo de abandono, sino en la dinámica de vida asociada a las dificultades económicas (modo de vida, trabajos, efectos en su tiempo y atención, etc.)

¿Qué tipo de afectaciones tuviste en términos del costo de la escuela, manutención y otros gastos asociados a estudiar la universidad? **¿De qué manera eso afectaba tu desempeño en la escuela?** ¿Tu capacidad de pago estuvo relacionada con las dificultades económicas enfrentadas por tu familia?

¿Cómo hiciste para solventar los gastos de estudiar la universidad? ¿A quién acudías en caso de tener problemas económicos? Si las personas que habitualmente te ayudaron no estaban en disposición ¿cómo resolvías esos problemas?

¿En promedio cuánto gastaste semanalmente en: colegiatura / transporte / comida / materiales de estudio / otros gastos relacionados con la educación?

3.2 Académicos

Rastrear: capacidad de organización, desempeño en clase, espacios y métodos de estudio, relaciones con profesores y métodos de enseñanza-aprendizaje. Énfasis en lo subyacente a sus notas.

¿Qué tipo de problemas enfrentaste en tu desempeño escolar? Si bien las calificaciones pueden ser un indicador de ello ¿qué clase de problemas tenías en tus materias que consideres no sucedían para tus compañeros? ¿Qué dificultades se traducían en tu capacidad de aprender el contenido de tus materias? ¿Qué materias (y con qué estilo de enseñanza) fueron las que más se te dificultaron?

Frente a esos escenarios **¿Cómo hiciste para acreditar las materias?** **¿Acudiste en ayuda de alguien para lograrlo?** ¿Sientes que hubo algún momento en que esa dificultad se aligerara? ¿Cuándo sucedió?

***Rastrear atrasos, reprobaciones, bajas calificaciones y tensiones en la trayectoria educativa.**

3.3 Familiares y otros (tiempo, distancia, integración)

¿Cómo era un día habitual de viaje a la escuela?

Condición socioeconómica: ¿consideras que había otras personas similares a ti en el campus? ¿Encontraste actitudes, tratos o palabras distintas a las de tus compañeros por razones relacionadas a tu familia, lugar en donde vives o tu condición escolar?

Cuando cuentas a tu familia de tus experiencias en la universidad ¿qué consideras que es de su interés y qué otras cosas prefieres guardar para ti?

Si tuvieras que hacer un recuento de tus diferencias con las de tus compañeros ¿cuáles son las principales percibidas por ti y cuáles consideras que son las que importaban a tus compañeros?

Sección para estudiantes SQP IBERO

¿Había tratos distintos para ti por ser becado? Además del tema económico ¿qué cosas tuviste que hacer para integrarte a la escuela?

¿Cuáles fueron los cambios más importantes que notaste entre la escuela y tus anteriores escuelas/ tu hogar / tu colonia?

¿Consideras que necesitas de otro tipo de acompañamiento para participar en las actividades que habitualmente hacen tus compañeros? ¿Qué caracteriza tus relaciones con otros becarios del mismo programa?

¿Cómo era el tono / trato / interés con el que surgían conversaciones entre tú y los profesores?

¿Hay alguien en tu plantel con el cuál te identifiques, pienses puede entender tus problemas y que te gustaría ser como ella o él?

¿Cómo percibes tu futuro en caso de terminar la licenciatura en esta escuela? ¿Y si algo sucediera que te impidiera terminar?

3.4 Implicaciones

¿Los primeros obstáculos que percibiste se mantuvieron a lo largo del tiempo? ¿Hubo cambios en ellos en las materias del tronco básico y las de especialización?

¿vivir en donde vives, las características de tu familia, afectaron tus oportunidades de estudio?

Plan y visualización de su proyecto personal a la luz de estas dificultades

RECuento TRES Y ARTICULACIÓN DE TODO LO MENCIONADO: ESCENARIOS DE NEGOCIACIÓN DE DESVENTAJAS

MÓDULO 1 (ORIGEN SOCIAL) + MÓDULO 2 (TRAYECTORIA UNIVERSITARIA) + MÓDULO 3 (TIPOS DE DESVENTAJAS Y RECURSOS UTILIZADOS)

ESCENARIOS DE NEGOCIACIÓN DE DESVENTAJAS

Nota: Se busca rastrear escenarios específicos en donde los estudiantes movilizan decisiones y estrategias para obtener recursos y beneficios que les permitan progresar en sus trayectorias académicas, a pesar del tipo de desventajas presentadas. EL TELÓN DE FONDO SON LAS CONDICIONES FAMILIARES A LA LUZ DEL TIPO DE DÉFICIT Y LA FORMA DE RESOLVERLO.

4.1 *¿Tuviste problemas con las Reglas de tu universidad?* (Reglas sobre progresión/seriación/tiempo para cursar materias/requisitos de admisión)

¿Consideras que tu universidad te quedó a deber de alguna manera?

4.2 *¿Tuviste algún tipo de problema con figuras de autoridad o profesores?* Por el contrario, ¿consideras que obtuviste beneficios? (Tipos de relaciones con profesores y coordinadores, conocimientos obtenidos de ellos, información estratégica sobre otros temas, avales, redes de contactos).

4.3 *¿Tuviste problemas con la dinámica universitaria?* (Reglas sobre entregas, evaluaciones, calidad de los trabajos, percepción de desempeño por parte de profesores).

4.4 *¿Cómo hiciste para que tus problemas familiares y personales no afectaran tu desempeño?* (a quién y cómo acuden frente a problemas extraacadémicas, solicitudes realizadas a autoridades para periodos de tolerancia).

Anexo 3. Características generales de la muestra construida con el cuestionario autogenerado

Cuadro 37. Composición general de la muestra obtenida por cuestionario (dic 2023 - nov 2024)						
		UAM	ICEL	Ibero	Total en número	Total en porcentaje
Sexo	Hombres	37 45.7%	25 43.9%	1 7.7%	63	41.7%
	Mujeres	44 54.3%	32 56.1%	12 92.3%	88	58.3%
Edad	20-23	42 53.8%	42 82.3%	8 61.6%	92	64.8%
	24-27	28 35.9%	8 15.7%	4 30.7%	40	28.2%
	+ 28	8 10.3%	1 2%	1 7.7%	10	7%
Situación escolar	Regular	28 34.6%	48 84.2%	7 53.9%	83	55%
	Irregular	51 63%	5 8.8%	1 7.7%	57	37.8%
	Abandono	1 1.2%	3 5.2%	0	4	2.6%
	Egresados	1 1.2%	1 1.8%	5 38.5%	7	4.6%

Cuadro 38. Trayectorias académicas en la muestra obtenida por cuestionario (dic 2023 - nov 2024)						
		UAM	ICEL	Ibero	Total en número	Total en porcentaje
Tiempo de culminación del bachillerato	3 años	55 67.9%	47 82.5%	12 92.3%	114	75.5%
	+ 3 años	22 27.2%	7 12.3%	1 7.7%	30	19.9%
	Examen*	4 4.9%	3 5.2%	0	7	4.6%
Número de aplicaciones de ingreso a la ES realizadas	1er intento	35 43.2%	23 41.8%	10 76.9%	68	45.6%
	2 a 3 intentos	28 34.6%	28 50.9%	3 23.1%	59	39.6%
	+ 3 intentos	18 22.2%	4 7.3%	0	22	14.8%
¿La universidad en donde estudia fue su primera opción?	Sí	49 60.5%	24 42.1%	8 61.5%	81	53.6%
	No	32 39.5%	33 57.9%	5 38.5%	70	46.4%
Tipo de trayectoria académica	Normativa	17 27%	14 27.5%	6 46.1%	37	29.1%
	Retardada	40 63.5%	29 56.9%	4 30.8%	73	57.5%
	Alternativa	6 9.5%	8 15.7%	3 23.1%	17	13.4%

Cuadro 39. Indicadores sociodemográficos relacionadas con desventajas estructurales en la muestra obtenida con el cuestionario propio (dic 2023 - nov 2024)						
		UAM	ICEL	Ibero	Total en número	Total en porcentaje
Ingresos familiares	Menos de un salario mínimo	17 21.2%	13 22.8%	0	30	20%
	Entre uno y dos salarios mínimos	36 45%	22 38.6%	5 38.4%	63	42%
	Entre dos y tres salarios mínimos	15 18.8%	14 24.6%	7 53.9%	36	24%
	Más de tres salarios mínimos	12 15%	8 14%	1 7.7%	21	14%
Situación laboral del padre	Jubilado	5 6.2%	7 12.7%	0	12	8%
	Empleado subordinado	18 22.2%	13 23.6%	6 46.2%	37	24.8%
	Directivo/ empleado de confianza	6 7.4%	2 3.7%	0	8	5.4%
	Cuentapropista	19 23.5%	17 30.9%	6 46.2%	42	28.2%
	Itinerante	12 14.8%	9 16.4%	0	21	14.1%
	Ausente	21 25.9%	7 12.7%	1 7.6%	29	19.5%
Situación laboral de la madre	Jubilada	4 4.9%	2 3.5%	0	6	4%
	Empleada de confianza	13 16.1%	11 19.3%	3 23.1%	27	17.9%
	Directiva / empleada de confianza	6 7.4%	2 3.5%	0	8	5.3%
	Cuentapropista	13 16%	16 28.1%	4 30.8%	33	21.9%
	Itinerante	11 13.6%	6 10.5%	0	17	11.3%
	Ama de casa	31 38.3%	19 33.3%	5 38.4%	55	36.4%
	Ausente	3 3.7%	1 1.8%	1 7.7%	5	3.2%
Escolaridad del padre	Básica o inferior	23 31.9%	20 36.4%	2 15.4%	45	32.2%
	Media superior	26 36.2%	19 34.5%	6 46.2%	51	36.4%
	Superior o posgrado	23 31.9%	16 29.1%	5 38.4%	44	31.4%
Escolaridad de la madre	Básica o inferior	27 33.8%	21 38.9%	8 61.5%	56	38.1%
	Media superior	35 43.7%	24 44.4%	3 23.1%	62	42.2%
	Superior o posgrado	18 22.5%	9 16.7%	2 15.4%	29	19.7%

Cuadro 40. Caracterización sobre eventos de transición a la adultez de la muestra obtenida por cuestionario (dic 2023 - nov 2024)						
		UAM	ICEL	Ibero	Total en número	Total en porcentaje
Actividad laboral durante universidad	Sí, con relación al Derecho	22 27.2%	10 17.5%	8 61.5%	40	26.5%
	Sí, sin relación con el Derecho	37 45.7%	37 64.9%	1 7.7%	75	49.7%
	No trabajó	22 27.2%	10 17.5%	4 30.8%	36	23.8%
Estado civil	Soltera(o)	73 90.1%	54 94.7%	13 100%	140	92.7%
	Casada(o) o en unión libre	8 (9.9%)	3 5.3%	0	11	7.3%%
¿Tiene hijos?	Sí	5 6.4%	2 3.5%	0	7	4.7%
	No	73 93.6%	55 96.5%	13 100%	141	95.3%
¿Con qué personas vive?	Padres	54 67.5%	48 84.2%	8 61.5%	110	73.4%
	Otros miembros de la familia	7 8.7%	7 12.2%	0	14	9.3%
	Pareja	7 8.7%	1 1.8%	1 7.7%	9	6%
	<i>Rommies</i>	7 8.7%	0	4 30.8%	11	7.3%
	Sola(o)	5 6.4%	1 1.8%	0	6	4%

Anexo 4. Características generales de la muestra de personas entrevistadas

Cuadro 41. Indicadores de características sociodemográficas relacionadas con desventajas estructurales de la muestra entrevistada						
		UAM	ICEL	Ibero	Total en número	Total en porcentaje
Ingresos familiares	Menos de un salario mínimo	6	6	0	12	19.1%
	Entre uno y dos salarios mínimos	17	8	5	30	47.6%
	Entre dos y tres salarios mínimos	6	5	7	18	28.6%
	Más de tres salarios mínimos	0	2	1	3	4.8%
Situación laboral del padre	Jubilado	1	5	0	6	9.5%
	Empleado subordinado	7	3	6	16	25.4%
	Directivo/ empleado de confianza	0	0	0	0	0
	Cuentapropista	6	7	6	19	30.2%
	Itinerante	5	1	0	10	15.9%
	Ausente	10	1	1	12	19%
Situación laboral de la madre	Jubilada	2	1	3	6	9.5%
	Empleada de confianza	1	0	0	1	1.6%
	Directiva / empleada de confianza	0	0	0	0	0
	Cuentapropista	6	5	4	15	23.8%
	Itinerante	6	4	0	10	15.9%
	Ama de casa	12	10	5	27	42.9%
	Ausente	2	1	1	4	6.4%
Escolaridad del padre	Básica o inferior	11	11	2	24	40.7%
	Media superior	8	7	6	21	35.6%
	Superior o posgrado	6	3	5	14	23.7%
Escolaridad de la madre	Básica o inferior	11	13	8	32	51.6%
	Media superior	16	6	3	25	40.3%
	Superior o posgrado	2	1	2	5	8.1%

Cuadro 42. Indicadores de eventos relacionados con transición a la adultez de la muestra entrevistada						
		UAM	ICEL	Ibero	Total en número	Total en porcentaje
Actividad laboral durante universidad	Sí, con relación al Derecho	5	3	8	16	25.4%
	Sí, sin relación con el Derecho	19	16	1	36	57.1%
	No trabajó	5	2	4	11	17.5%
Estado civil	Soltera(o)	25	20	13	58	92.1%
	Casada(o) o en unión libre	4	1	0	5	7.9%
¿Tiene hijos?	Sí	4	1	0	5	8.2%
	No	23	20	13	56	91.8%
¿Con qué personas vive?	Padres	18	17	8	43	68.3%
	Otros miembros de la familia	3	2	0	5	7.9%
	Pareja	5	1	1	7	11.1%
	<i>Rommates</i>	2	0	4	6	9.5%
	Sola(o)	1	1	0	2	3.2%

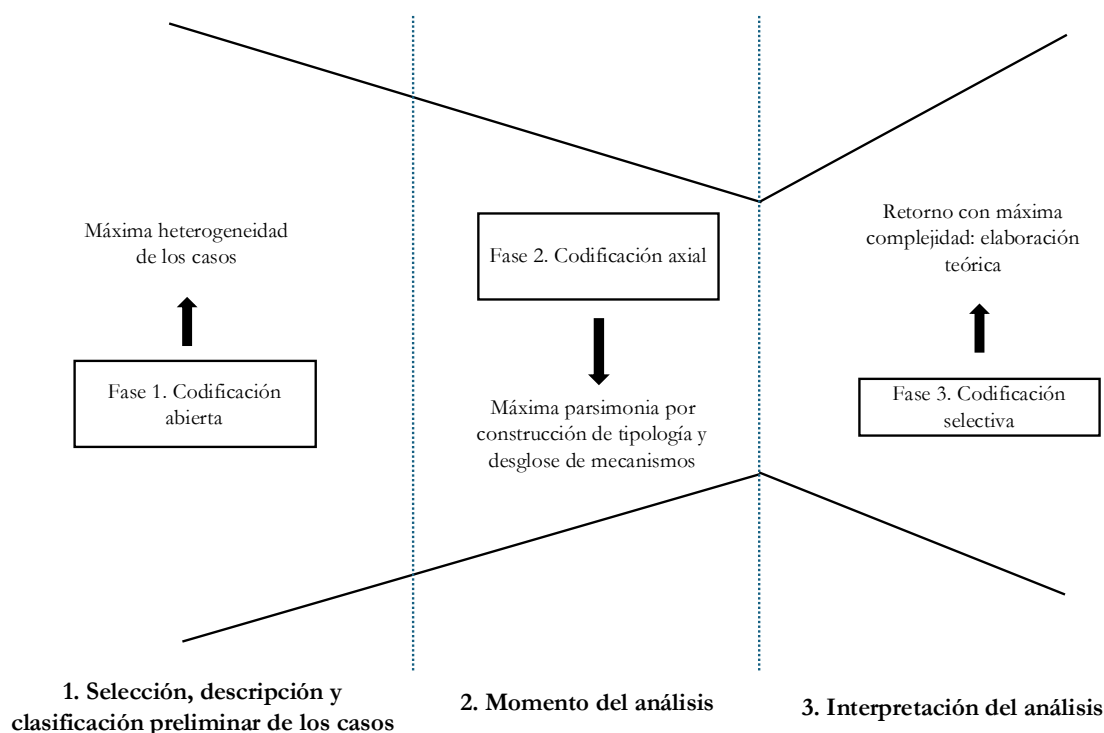
Cuadro 43. Indicadores sobre trayectorias académicos de la muestra entrevistada						
		UAM	ICEL	Ibero	Total en número	Total en porcentaje
Tiempo de culminación del bachillerato	3 años	20	15	12	47	74.6%
	+ 3 años	8	4	1	13	20.6%
	Examen*	1	2	0	3	4.8%
Número de aplicaciones de ingreso a la ES realizadas	1er intento	14	5	10	29	46.8%
	2 a 3 intentos	8	11	3	22	35.5%
	+ 3 intentos	7	4	0	11	17.7%
¿La universidad en donde estudia fue su primera opción?	Sí	15	4	8	27	42.9%
	No	14	17	5	36	57.1%
Tipo de trayectoria académica	Normativa	6	1	6	13	25.5%
	Retardada	13	11	4	28	54.9%
	Alternativa	3	4	3	10	19.6%

Cuadro 44. Otros indicadores de conformación de la muestra de entrevistados						
		UAM	ICEL	Ibero	Total en número	Total en porcentaje
Fuente principal para financiar estudios	Recursos propios del empleo	11	8	1	20	32.3%
	Recursos familiares	16	9	0	25	40.3%
	Becas	2	4	11	17	27.4%
Medio para conseguir empleo	Negocio familiar	3	7	0	10	18.9%
	Contactos de familia	2	2	0	4	7.5%
	Amistades y conocidos	5	3	3	11	20.7%
	Bolsa de trabajo de escuela	0	0	3	3	5.7%
	Por cuenta propia	14	8	3	25	47.2%
Tipo de bachillerato	Privado	1	2	5	8	12.7%
	Público incorporado a la SEP	14	3	2	19	30.2%
	Público tecnológico	4	3	2	9	14.3%
	Colegio de Bachilleres	8	10	3	21	33.3%
	Preparatoria UNAM o IPN	1	1	1	3	4.7%
	Preparatoria abierta o un examen	1	2	0	3	4.8%
Hermanos que estudiaron la universidad antes de la persona entrevistada	Sí	11	6	5	22	35.5%
	No	17	15	8	40	64.5%
Interrumpió sus estudios	Sí	10	4	1	15	23.8%
	No	19	17	12	48	76.2%
Tuvieron que mudarse para estudiar	Sí	11	2	5	18	28.6%
	No	18	19	8	45	71.4%
Tiempo de traslado a la universidad	— 30 min	4	15	3	22	34.9%
	De media hora a una hora	8	5	2	15	23.8%
	De una a dos horas	11	1	4	16	25.4%
	+ de 2 horas	6	0	4	10	15.9%

Anexo 5. Anexo técnico de codificación, análisis y generalización de entrevistas de corte biográfico

El objetivo de este anexo es explicitar los procedimientos seguidos para la codificación y análisis de las entrevistas biográficamente orientadas. Su intención es ganar validez en los procedimientos y abonar a la transparencia del proceso de trabajo. Para el desarrollo se consideraron elementos de diversos métodos. Primero, se usaron las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada, en donde se realizan tres procesos de codificación: abierta, axial y selectiva.²³⁰ La teoría fundamentada tiene varios principios, entre los cuales destaca la importancia de los datos mismos para la emergencia de las categorías de análisis, el uso de un método inductivo y el desarrollo de propiedades teóricas a partir de datos empíricos (Strauss y Corbin, 2002), lo que está en coherencia con los parámetros de la propia investigación.

Figura 14. Proceso de codificación y análisis



²³⁰ La primera fase de codificación abierta es aquella en donde se selecciona la pertinencia de los casos empleados, se describen de forma general (en este caso, para la reconstrucción de la trayectoria vital) y se orden de acuerdo con criterios preliminares. La segunda fase, que lleva por nombre codificación axial, trata de la construcción de propiedades y subdimensiones de las categorías empleadas. Como resultado, se obtiene el momento de mayor parsimonia en el análisis de la información, debido a que los casos de estudio son descompuestos para el empleo de las categorías de análisis y sus relaciones internas. Finalmente, la tercera fase de codificación es la selectiva, la cual tiene que ver con el desarrollo teórico de las relaciones entre conceptos usando de base las observaciones empíricas de los casos, así como la selección de las categorías centrales (Strauss y Corbin, 2002).

Sin embargo y de manera complementaria, se emplearon dos estrategias. Se desarrolló un modelo de análisis con base en el planteamiento del problema, el estado del arte y el análisis de implicaciones, de tal manera que se tenía claridad preliminar sobre los posibles obstáculos que pudieran analizarse, según la bibliografía sobre experiencias de estudiantes desfavorecidos y formas de desventajas de jóvenes de extracción popular.

En el mismo sentido, se desarrolló teóricamente una serie de preceptos en torno a los procesos de acumulación de desventajas y de agencia acotada, lo cual permitía construir teóricamente los fundamentos de ambas categorías. Esta cuestión resultó fundamental, ya que a la postre las observaciones empíricas alimentarían el alcance teórico de las categorías del modelo de análisis (lo cual se realiza en la última fase del análisis).

A pesar de usar como base los procedimientos de la teoría fundamentada, no se emplearon de manera estricta. Cada uno de estos momentos se compone de operaciones complementarias, las cuales son desglosadas a continuación.

1) Codificación abierta, con la intención de caracterizar obstáculos para la progresión académica.

La primera tarea fue la reconstrucción general de las trayectorias vitales, en donde se resaltó el tipo de obstáculos enfrentados. En el proceso se realizaron tres tareas:

- a) Resumen general de la trayectoria vital hasta el momento de la entrevista.
- b) Ubicación de los conflictos y obstáculos enfrentados para el desarrollo escolar (lo cual incluyó los diferentes niveles educativos).
- c) La partición artificial de las trayectorias que permitiera observar el momento en que se suscitaron los obstáculos, las fuentes de las desventajas y sus consecuencias.

Como resultado de este primer proceso, los casos se clasificaron en cinco grandes grupos de trayectorias, usando como criterio el tipo de obstáculos enfrentados. Estas primeras categorías surgieron del cruce entre el modelo de análisis, el estado del arte y los datos.

2) Codificación axial, primer cruce obstáculos y estrategias de afrontamiento.

Como el objetivo general de la investigación incluye el análisis de las estrategias de afrontamiento con las cuales los estudiantes persisten hasta las últimas etapas de formación universitaria, requirió hacer una segunda intervención. En esta fase se analizaron aquellos nudos críticos presentes en los obstáculos subrayados, de tal manera que se analizó la heterogeneidad interna de los grupos. Para ello, se realizaron tres tareas:

a) Reconstruir los obstáculos en relación a las maneras en que habían sido tratados, negociados o parcialmente resueltos, con la intención de observar la heterogeneidad de las intervenciones agenciales.

b) Se diferenciaron internamente los grupos contruidos según tipos de estrategias de afrontamiento, lo que dio lugar a la construcción preliminar de mecanismos de respuesta.

c) Esta faceta del análisis requirió a su vez diferenciar lógicas de funcionamiento en los mecanismos, nombrar estos mecanismos y describir las formas de empleo entre la muestra.

Como resultado, se obtuvo una primera versión tipológica entre tipos de desventajas y estrategias de afrontamiento, modificando la propuesta taxonómica y sugiriendo cuatro tipos a través de un binomio teórico. De la misma manera, se construyó una versión preliminar de mecanismos operativos que permitieran desagregar las categorías de estrategias de afrontamiento, las cuales pudieran dar cuenta de la heterogeneidad interna de los tipos resultantes.

3) Reconstrucción de la trayectoria y propuesta de análisis. Una vez que se ahondó y dividió la muestra bajo la lógica de la tipología, que se desarrollaron los mecanismos de las estrategias de afrontamiento y que se describió su lógica, se volvió al trazado de las trayectorias para analizar tres cuestiones:

a) De qué manera los mecanismos ponen en juego preceptos teóricos de formas de agencia acotada, para lo cual se consideraron cinco elementos de análisis: forma que toma la agencia, presencia de recursos relacionales (función, tipos y momento de uso), esfera del uso creativo de los recursos, temporalidad de la agencia y tipo de obstáculo enfrentado. Con estas consideraciones, se articularon explicaciones teóricas de tipos de agencia.

b) Debido al análisis expuesto, se requirió volver sobre el texto para hacer ajustes en el planteamiento del problema y el modelo de análisis. Lo que se buscó es que las categorías empleadas, así como la lógica del procedimiento, ganaran coherencia. El resultado más visible fue la profundización en el modelo de análisis en dos rubros: en el contexto del análisis (aquellas formas de inclusión fragmentada) y en las dimensiones de las dos categorías más importantes (desarrollo teórico de dimensiones de la acumulación de desventajas y de la agencia acotada).

c) Finalmente, se desarrolló el trabajo de análisis en las conexiones encontradas entre categorías, de tal manera que pudieran ser empleadas como parte de lógicas de acción agencial y no exclusivamente como subdimensiones, completando así el ciclo del análisis.

La fase de trabajo de campo se suscitó en simultáneo al proceso de transcripción, codificación y análisis, debido a que la realización de entrevistas se extendió por aproximadamente un año. Por lo tanto, a medida que se avanzaba en la realización de entrevistas, podía continuarse en la clasificación preliminar siguiendo la ordenación bajo taxones de diferenciación, como antes fue descrito. Los

criterios de saturación teórica, es decir, las consideraciones para decidir en qué momento detener el trabajo de campo y la recolección de información, se dieron por medio de dos elementos.

Primero, por algo que propone Small (2009) bajo lo que denomina entrevistas secuenciales. Debido a que el estudio no busca representatividad estadística, no se sabe de antemano el número de entrevistas que serán realizadas. En su lugar, se optó por seguir la lógica en donde cada nuevo caso produce hallazgos y preguntas sobre la muestra anteriormente entrevistada. Esta situación permite ahondar en ángulos de un mismo fenómeno y, por tanto, investigar el proceso que lleva a que un fenómeno se comporte de determinada manera. El primer llamado de atención fue que se suscitara casos en donde los aportes a la heterogeneidad de la muestra fuera mínimo.

El segundo criterio de saturación fue la coherencia interna de los mecanismos analíticos que expresan formas de agencia acotada. En medida que fue avanzándose en la codificación, resultaban formas alternativas de un mismo tipo de estrategia de afrontamiento, las cuales tenían una lógica complementaria y atendían un mismo tipo de obstáculos. Con este criterio, se descartaron algunas entrevistas que no coincidían con lo reflejado con la muestra estudiada y también se afianzaron las particiones para la propuesta tipológica.

Una consideración final que hacer es respecto del alcance de las inferencias realizadas en esta investigación. Debido a que se trata de una investigación de carácter cualitativo, que usa datos que se construyeron por medio de entrevistas biográficamente orientadas, se optó por rechazar cualquier forma de representatividad estadística en la muestra, lo que impide hacer generalizaciones sobre poblaciones de diversa índole (poblaciones institucionales, por carrera o por grupo de referencia).

En su lugar, la investigación opta por una generalización analítica, lo cual descansa en la posibilidad de usar la lógica del modelo de análisis en otros referentes empíricos, otras instituciones y, principalmente, otros fenómenos de inclusión fragmentada. Este procedimiento se basa en convalidar los planteamientos teóricos (categorías del modelo de análisis) que fueron extraídos de observaciones empíricas y busca poner a prueba la consistencia interna de los planteamientos, derivar sus implicaciones teóricas y probar los marcos de validación (Yin, 2014).

Anexo 6. Informantes y descripción de entrevistas

A continuación se hace un resumen genérico del contenido de las entrevistas realizadas para este proyecto. Su intención es mostrar el contenido diverso de las mismas, ofrecer un panorama general de cada caso y mostrar la manera en que sus elementos se articulan con el tipo construido. Debido a su extensión, se optó por un formato resumido y mínimo, sin interpretaciones de carácter teórico.

En cada caso se encontrarán referencias al código de identificación, nombre ficticio, institución de referencia y submuestra a la que el caso pertenece para su mejor identificación. Adicionalmente, se decidió que las entrevistas fueron organizadas por tipología como primer criterio y, en su interior, seguir orden por medio de bloques de instituciones. En los primeros dos tipos, se referencia al mecanismo por el cual fue ordenado; en los posteriores se orden de acuerdo con el (los) evento(s) desencadenante(s). Este ejercicio tiene un fin adicional: abonar a la transparencia del proceso de investigación, de clasificación de información y, por lo tanto, sumar a la validez del análisis realizado.

Tipo 1. Casos con trayectorias diligentes y continuas

<i>1. Código: I3</i>	<i>Nombre: Carlos</i>	<i>Institución: ICEL Zaragoza</i>	<i>Mecanismo: Ajuste de expectativas por protección parental</i>
Carlos tiene 20 años al momento de la entrevista y es hijo único. La madre es comerciante; el padre es abogado, recientemente titulado. Los padres no viven juntos durante toda su infancia, pero la familia se reintegra cuando tiene 15 años. Proveniente de Nezahualcóyotl, estudia todos los niveles educativos en el mismo municipio, incluyendo el bachillerato tecnológico (Colegio de Bachilleres) y la universidad. Carlos comienza a trabajar desde los 14 años, apoyando en el negocio de su madre (comerciante de comida). Realiza dos exámenes de admisión a universidades públicas, pero no logra el ingreso; como alternativa estudia en la misma institución que el padre, quien asume el costo (ICEL-Zaragoza). Destacan las razones de su elección: el ajuste de expectativas al no ingresar a IES públicas, la importancia del prestigio de la universidad al salir en comerciales de TV y algunos conocidos en la institución.			

<i>2. Código: I6</i>	<i>Nombre: Manuel</i>	<i>Institución: ICEL Zaragoza</i>	<i>Mecanismo: Ajuste de expectativas por protección parental</i>
Manuel proviene de una familia de profesionistas, ya que ambos padres son dentistas y tienen su propio consultorio. A pesar de ello, menciona, tienen una economía familiar relativamente frágil. Originario de Nezahualcóyotl, posteriormente cambia de residencia en Chimalhuacán. Tiene una hermana, quien estudia en el IPN. Realiza estudios en el Colegio de Bachilleres. Manuel tiene aspiraciones de estudiar la universidad en la UNAM y el IPN, pero no logra su admisión, por lo que ingresa a la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. Debido a su desempeño académico, interrumpe sus estudios. Durante el relato de Manuel, expresa constantemente su dificultad por los estudios, lo que en algún momento hace que considere no continuar en la universidad. Sin embargo, la madre de éste exige que lo haga: gestiona todo el proceso de admisión, ajusta sus expectativas de tipos de universidades y acompaña todo el proceso de admisión, que culmina en el ingreso a la Universidad ICEL. Manuel menciona que fue la presión familiar, por parte de la madre y la experiencia de la hermana, la que hace que continúen sus estudios universitarios, aunque ha tenido dificultades para desempeñarse en sus materias durante la universidad.			

3. Código: I10	Nombre: Aurelio	Institución: ICEL Zaragoza	Mecanismo: Ajuste de expectativas por protección parental
Aurelio tiene 24 años, proviene de un matrimonio divorciado y vive en casa de sus abuelos maternos, quienes tienen un negocio de comida, en donde Aurelio trabajó desde su infancia. La madre es comerciante de comida; el padre es recientemente abogado, aunque antes fue policía. Durante una parte de la vida de Aurelio, el padre estuvo ausente (desde la culminación de la secundaria hasta la universidad). Aurelio reside en Nezahualcóyotl, en donde estudia el Colegio de Bachilleres. Su trayectoria en bachillerato es errática y de bajo promedio académico (problemas con grupos porriles, retraso de salida, etcétera). Aurelio no logra admisión a universidades públicas, por lo que logra acuerdo con padre: éste pagó la mitad del costo de la colegiatura por estudiar en la universidad privada donde lo hizo el padre. El apoyo recibido no fue regular y la cantidad de dinero no fue sostenida. Para completar el costo, trabaja a tiempo completo en negocio de comida (taquería) por 10 horas diarias, toda la semana. El último año escolar renegocia con el padre, éste se hace cargo completamente de los costos de la universidad. A pesar de los conflictos económicos, no presenta algún tipo de problema académico o de continuidad. En su relato, resaltan tres cuestiones: un ajuste de expectativas al ver el grado de dificultad de ingreso a universidades públicas, el apoyo en el proceso de decisión escolar (padre y novia) y el grado de soledad exacerbado con el que cursa la universidad, debido a la ausencia de tiempo libre y referentes. Su desempeño en la universidad ICEL es sobresaliente y se consolida al final de su trayectoria universitaria, cuando dejó el empleo para dedicarse plenamente a las últimas materias y al servicio social.			

4. Código: I13	Nombre: Elías	Institución: ICEL Zaragoza	Mecanismo: Ajuste de expectativas por protección parental
Elías tiene 24 años, es originario de Nezahualcóyotl y tiene una hermana que también estudia en la Universidad ICEL. La madre es cuidadora de personas mayores; el padre es chofer ejecutivo en una empresa de telecomunicaciones muy conocida. Elías abandonó bachillerato del IPN, por lo que pasó varios años en trabajos de servicios (empleado en parques de diversiones, eventos, comercio, cajero en tienda de conveniencia, chofer por aplicación, etcétera). Culmina su bachillerato en un examen, realiza en tres ocasiones exámenes de admisión a universidades públicas federales sin lograr su admisión. El trabajo del padre en el sector privado les dio cierta estabilidad en algunos servicios, a pesar de que sus ingresos fueron limitados. Entre los servicios laborales obtenidos están las becas económicas para la educación de los hijos. De esta manera, el padre gestionó que la empresa en donde trabaja cubriera el costo de la universidad de Elías y su hermana, condicionado exclusivamente con mantener un promedio mayor a 8.5. Desde entonces, redujo sus empleos a cuestiones temporales, pues el padre asumió parte importante de los costos de manutención. En su relato resalta el ajuste de expectativas que se suscitó a partir de no lograr el ingreso a universidades públicas, por lo que la alternativa de la escuela privada surgió de este evento.			

5. Código: I14	Nombre: Patricia	Institución: ICEL Zaragoza	Mecanismo: Ajuste de expectativas por protección parental
Patricia es originaria de Chimalhuacán y es hija de comerciantes, los cuales no tienen un empleo fijo. El padre también conduce transporte público y la madre se emplea en una gasolinera. Patricia es la mayor de cinco hermanos y nadie en su familia había estudiado la universidad antes que ella, razón por la cual no siempre estuvo presente esta oportunidad. Realizó su educación en escuelas locales, incluyendo la preparatoria en un Colegio de Bachilleres. Debido a los rumores de la dificultad de ingreso en universidades públicas federales, decide no aplicar ningún examen de admisión a éstas. La Universidad ICEL es una opción sugerida y buscada por los padres, ya que fue la opción más barata entre las universidades privadas. Los padres diversifican sus ingresos por medio del comercio, lo que le permite mantenerse en la universidad.			

En su relato, sobresale la renuncia a opciones prestigiosas por las dificultades para ingresar, así como una ausencia importante de información sobre sus implicaciones. Sobresale también una ausencia evidente de acompañamiento en el proceso de tránsito universitario, principalmente por el aislamiento que vive de sus compañeros. Adicionalmente, asume roles importantes en el hogar. Patricia menciona haber tenido una trayectoria universitaria tranquila, sin problemas académicos ni reprobaciones.

6. Código: I46	Nombre: Aimeé	Institución: ICEL Ermita	Mecanismo: Ajuste de expectativas por protección parental
Aimeé es originaria de Tláhuac, en la ciudad de México, tiene 21 años. Su madre es ama de casa, su padre es transportista, por lo que los ingresos familiares provienen de su trabajo como chofer del transporte público. Realizó sus estudios de bachillerato en un CONALEP, en donde obtuvo una carrera técnica en informativa. Aimeé menciona que comenzó a realizar trabajos informales desde los 16 años, principalmente como empleada en el comercio en vía pública. Su trayectoria en bachillerato es estable, sin embargo no logra su ingreso a la UNAM en dos ocasiones, por lo que opta por una institución privada conocida, en donde también estudió un familiar, después de un año de egresar del bachillerato. Su estancia en la universidad no tiene sobresaltos, su desempeño académico es estable, con la salvedad de las dificultades asociadas a mantener su empleo en el comercio ambulante. Por ejemplo, debido a que los domingos son los momentos de mayor afluencia, su jornada laboral termina por la madrugada, por lo que sus jornadas de descanso antes de ir a la escuela son de alrededor de 3 o 4 horas. Durante el último año de carrera dejó su trabajo permanente, para dedicarse a ello solamente los fines de semana. Sus padres asumen el costo de la matriculación.			

7. Código: I47	Nombre: Rocío	Institución: ICEL Ermita	Mecanismo: Ajuste de expectativas por protección parental
Rocío vive en la alcaldía Coyoacán de la Ciudad de México, aunque gran parte de su vida vivió en Iztapalapa. Su madre es ama de casa y su padre trabajó para las fuerzas armadas. Las carencias en su hogar fueron relativas, principalmente por los largos periodos de ausencia del padre en el hogar. Su educación se ha suscitado en su totalidad en Iztapalapa. Estudió el bachillerato en un Colegio de Bachilleres, y aunque buscó estudiar en la UNAM, no logró su admisión. Debido al empleo de su padre, Rocío obtuvo una beca para costear sus estudios universitarios, en donde la institución asumía de forma completa los gastos derivados de la colegiatura. Con esta opción en mente, optó por ingresar a la Universidad ICEL. Las decisiones sobre la carrera y la IES estuvieron marcadas por la preferencia del padre. Rocío aduce cierta facilidad para costear y sobrellevar la universidad, algo posible gracias a la garante del trabajo del padre. Sobresalen en su relato dos cuestiones adicionales: la educación universitaria no es un tema de conversación con su familia, por lo que tiene una trayectoria académica relativamente solitaria. Y, por otro lado, ha encontrado pequeños empleos en despachos de abogados, los cuales obtuvo por medio de amigos del padre.			

8. Código: U40	Nombre: Héctor	Institución: UAM	Mecanismo: Ajuste de expectativas por protección parental
Héctor, de 24 años, es originario de Cuauhtémoc, en la alcaldía Gustavo A. Madero, colonia ubicada en el extremo norte de la Ciudad de México. Sus padres son originarios de Puebla y migraron a la ciudad con motivos laborales. Su madre ha sido obrera y empleada doméstica durante gran parte de su vida; su padre, después de trabajos temporales, decidió migrar a los Estados Unidos, desde donde envía dinero a su familia. Héctor estudió en un Colegio de Bachilleres, intentó ingresar a Medicina en universidades públicas federales pero no logró aprobar los exámenes de admisión. Como una alternativa encontró el modelo de la UACM plantel Cuauhtémoc, universidad pública que realiza el ingreso sin examen. Durante el tiempo que estudió en ella, ingresó al mercado laboral como mesero en distintos negocios, pero la situación de su familia lo obligó a interrumpir sus estudios.			

Durante la pandemia, los empleos de servicios se vieron reducidos, por lo que los ingresos familiares dependieron en su totalidad de lo enviado por el padre, quien permaneció en los Estados Unidos. Durante ese tiempo, el hermano se gradúa de la universidad e ingresa a un trabajo formal, por lo que adquieren un ingreso familiar extra. La pandemia abre una opción inadvertida: ingresar a la universidad en modalidad remota, ahorrando una parte importante del tiempo que posteriormente debe hacer en el regreso presencial (tomando tres transportes diferentes: cablebús, camión y Metrobús). El desempeño académico es relativamente estable, debido a que no tiene más actividades desviantes. El mayor percance que se suscitó en su familia fue una operación necesaria para su madre, sin embargo la familia obtuvo dos maneras de minimizar los costes: el servicio médico obtenido por el trabajo del hermano y hacer coincidir la operación con las vacaciones escolares de Héctor.

9. Código: U71	Nombre: Araceli	Institución: UAM	Mecanismo: Adaptación continua
Araceli es originaria de Cuautitlán Izcalli, Estado de México y tiene 22 años. Proviene de una familia de profesionistas: su padre estudio en UAM y es asesor financiero en un banco, mientras que su madre estudió en la UNAM y es pedagoga. A pesar de este hecho, la familia ha experimentado una serie de crisis económicas debido a cambios en el trabajo del padre. Rocío estudio en escuelas locales y su trayectoria académica ha sido estable, principalmente por el acompañamiento recibido por los padres. Rocío decide estudiar en la UAM debido a los antecedentes escolares del padre, por lo cual tiene de primera mano información sobre el proceso de ingreso, las características de la institución y del ambiente académico. Realiza varios exámenes de admisión, logrando su ingreso a la UAM, el cual se suscita durante el inicio de la pandemia. Los primeros trimestres, realizados de forma remota por la pandemia, aligeran la adaptación universitaria, sin embargo la vuelta a la presencialidad le implican un reto: sus traslados implican 2hrs de camino, con el inicio de su primera clase a las 7am. En su relato, resalta que la principal dificultad de estudiar la universidad fue la distancia entre su hogar y la escuela, por lo que vio severamente afectadas sus oportunidades de actividades extraescolares, de ocio y convivencia.			

10. Código: U72	Nombre: Jocelyn	Institución: UAM	Mecanismo: Ajuste de expectativas por protección parental
Jocelyn es originaria de Ecatepec, Estado de México, y proviene de una familia sin antecedentes universitarios hasta el ingreso de sus hermanos. La madre es ama de casa, mientras su padre es transportista foráneo (hace viajes de carga en toda la República). Estudió el bachillerato tecnológico y obtuvo la carrera técnica en trabajo social. Sin embargo, el ejemplo de los hermanos le permite saber que existe un convenio entre los bachilleratos tecnológicos del municipio y el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, por lo que pueden ingresar sin realizar examen de admisión. La carrera elegida no es de su interés, por lo que decide darse de baja en los primeros semestres. Buscando una alternativa educativa, conoce el plan de estudios de la UAM. A pesar de la distancia (2hrs) decide aplicar. Su primer año se suscita en el momento previo a la pandemia, por lo que debía hacer largos viajes. El inicio de la contingencia implica para Rocío un importante ahorro en dinero y, principalmente, en tiempo de traslado. La mitad de su carrera se suscita de manera remota. El trabajo del padre tiene un particularidad interesante: debido a que realiza viajes a otras entidades en el país, suele pasar semanas enteras fuera del hogar, incluso meses, por lo que su salario es fijado por viajes y no así por semana o quincena. Esto hace que haya periodos de tiempo en que recibe pagos considerables en una sola exhibición, aunque pasen meses hasta los siguientes pagos. Bajo esta lógica, es posible ahorrar para gestionar una renta al final del periodo escolar del Rocío, por lo que el último año se facilita notablemente su estancia en la universidad. A pesar del cambio de carrera e IES, este caso fue considerado para el primer tipo debido a las facilidades prestadas por la capacidad y disposición de ahorro de los padres, quienes allanaron el camino para el tránsito universitario, siendo éste uno de los casos límite del tipo 1.			

11. Código: SQP4	Nombre: Ali	Institución: Ibero	Mecanismo: Adaptación continua
Caso ejemplar de tipo 1, puede consultarse en el apartado 6.1.4			

12. Código: SQP6	Nombre: Sandra	Institución: Ibero	Mecanismo: Adaptación continua
Sandra tiene 21 años, es originaria de la ciudad en donde rentaron gran parte de su vida, aunque en el momento de la entrevista vive en Toluca. Ha estudiado siempre en Ciudad de México. El padre es abogado, la madre hace trabajo administrativo en el Metro de la CDMX. Realiza bachillerato tecnológico en CETIS, aunque intentó estudiar en prepa de la UNAM. Padre es quien descubre la Ibero y la beca SQP gracias a la publicidad del metro, en donde recibe una beca del 80%; el costo restante lo cobren los padres. Tuvo algunos problemas en la universidad: retraimiento y algunas materias difíciles, pero pedir ayuda directa a profesores de asignatura y tutores pares facilita la aprobación. Sus principales amistades provienen de actividades deportivas. Evita mencionar que es becada. Según cuenta, la única diferencia que percibe con sus compañeros es su nivel económico, por lo demás, considera ser percibida como igual, aunque en lo tácito menciona que primeros semestres no tenía amigos y que “la hacían a un lado”.			

13. Código: SQP10	Nombre: Karen	Institución: Ibero	Mecanismo: Adaptación continua
Karen es originaria de Tlatelolco, tiene 25 años y recientemente egresó de la carrera. Su padre es Ingeniero Civil; su madre ama de casa. Sus problemas económicos provienen principalmente por la inestabilidad laboral del padre, quien pasa periodos prolongados de tiempo sin trabajo. Estudió la secundaria en Fundación Azteca y el bachillerato en la UNAM. Aunque tenía el pase reglamentado para ir a la universidad, tomó una decisión arriesgada al ir a la Ibero. La principal motivación fue el interés del padre, quien hizo todo el proceso: investigó las becas, realizó el examen socioeconómico, la inscribió y motivó. Aunque finalmente, Karen menciona que fue una decisión propia. La adaptación fue difícil, la principal barrera fue la distancia de clase social, la cual fue percibida por medio de actitudes de sus compañeros. Su estrategia fue encontrar a los estudiantes dedicados, buscó el servicio de apoyo psicológico y encontró a una antigua amiga de la prepa UNAM. No considera haber vivido rechazo o discriminación, pero notó diferencias que resaltaban su carácter de becada (tono de voz, marcas de ropa y uso de accesorios). Otra estrategia fue conseguir oportunidades por medio de estructura institucional: consiguió empleo gracias a que profesor notó dedicación al estudio, lo cual permitió adquirir nuevas habilidades de adaptación. Se convirtió en tutora par para nueve personas, ayudando a otros y otras estudiantes a procesos de adaptación a la universidad, así como en tomar decisiones estratégicas sobre sus desempeños escolares			

14. Código: SQP12	Nombre: Monserrat	Institución: Ibero	Mecanismo: Ajuste de expectativas por protección parental
Monserrat es originaria de Los Reyes la Paz, municipio del Estado de México. Consiguió una beca del 100% debido a que su padre trabaja en la Ibero desempeñando trabajo de mantenimiento; su madre es ama de casa. El padre fue indocumentado en los Estados Unidos dos veces. Estudió en el Colegio de Bachilleres en Iztapalapa, aunque intentó entrar a bachillerato UNAM. Monserrat no aplicó a ninguna otra universidad, ya que con anterioridad supo de este beneficio adquirido por el trabajo del padre, quien se involucró mucho en su admisión. Sin embargo, el traslado era largo, aunque lo compartió diariamente con el padre. A pesar de esperar dificultades de integración, no sucedió debido a que tres compañeros se convirtieron en sus amigos desde un inicio, los cuales no eran becados. Sus dificultades se suscitaron cuando no compartió horario con sus amigos, por lo que se volvió retraída y tuvo dificultades para entablar relaciones. Fue entonces cuando buscó oportunidades por bolsa			

de trabajo institucional. Frente a actitudes clasistas, tomó una postura abierta para increpar, pero hizo amigos a partir de esto. Más allá de estos episodios, no tuvo grandes dificultades académicas.

15. Código: SQP13	Nombre: <i>Laura</i>	Institución: <i>Ibero</i>	Mecanismo: <i>Adaptación continua</i>
Originaria de la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México, Laura tiene 21 años al momento de la entrevista. Su padre se dedica al comercio y transporte, después de retornar de su migración a los Estados Unidos; su madre es contadora y comerciante. Los problemas económicos familiares se dan principalmente por los empleos itinerantes del padre y suscitados por la pandemia. Los ingresos fueron completados por negocio de comida en casa. Laura hizo la secundaria y prepa en escuela privada (Fundación Azteca) por evitar el examen de admisión, aunque fue elección principalmente de la madre, ya que es una institución de bajo costo. Mientras está en el bachillerato, conoce la Ibero por su institución. La principal dificultad es la distancia, lo cual detona otros problemas como falta de descanso, cansancio, estrés, etcétera. Considera no haber vivido discriminación, pero lo ha presenciado. Su forma de evitarlo fue tener una actitud abierta y siente haber sido preparada para ser proactiva con sus relaciones en el bachillerato. Usa bolsa de trabajo de la escuela, por lo que comienza a laborar en el ámbito de la abogacía. Evita ofrecer datos de su vida a sus compañeros: no oculta su condición de becada, pero evita decirlo si no es necesario.			

Tipo 2. Casos con trayectorias académicas conflictivas

1. Código: <i>I4</i>	Nombre: <i>Liliana</i>	Institución: <i>ICEL Zaragoza</i>	Mecanismo: <i>Remedial por cambio de institución</i>
Liliana es originaria de Iztapalapa, Ciudad de México. Su padre es mecánico automotriz, que comparte negocio con un familiar; su madre, por su parte, se dedica al hogar. La escasez económica en la familia tiene larga data, lo cual conllevó compartir hogar con familia extendida en casa de los abuelos. Además, fue la primera persona en su familia extendida en acceder a la universidad. Liliana cursó estudios en un bachillerato tecnológico y, posteriormente, ingresó a una Universidad Tecnológica ubicada en la misma alcaldía en donde vive, gracias a un convenio que permite la transición entre instituciones sin examen de admisión. Sin embargo, interrumpe sus estudios universitarios por tres razones: el comienzo de la pandemia, complicaciones para la conectividad debido a que no tenía computadora e internet en casa para desarrollar trabajo remoto, pero principalmente se debe a la enfermedad de la hermana menor, por lo que la familia (sin protección de salud pública) debe destinar sus recursos a ello. Liliana se emplea en el comercio durante la pandemia, de donde obtiene algunos ahorros con miras a reincorporarse a la universidad. Pasado aproximadamente un año, logra un acuerdo con el padre para pagar conjuntamente una alternativa educativa, por lo que ingresa a la ICEL. A partir de entonces tiene una trayectoria continua y fluida.			

2. Código: <i>I18</i>	Nombre: <i>César</i>	Institución: <i>ICEL Zaragoza</i>	Mecanismo: <i>Remedial por cambio de institución</i>
César es originario de Iztapalapa, en donde vive sólo con su madre. Al momento de la entrevista tiene 25 años y labora en un taller de autos. Ambos padres se han dedicado a lo largo de su vida a distintas formas de comercio. Además, una gran parte de su familia extendida viven como migrantes en Estados Unidos, a través de los cuales obtienen recursos familiares adicionales. César realiza estudios de bachillerato en escuela de la UNAM, logrando así su pase reglamentado a la universidad, en donde comienza a estudiar Arquitectura en una facultad en los límites entre la Ciudad y el Estado de México. Sin embargo, el inicio de la pandemia lo obliga a tomar clases remotas, por lo que decide interrumpir sus estudios convencido del desagrado por clases en línea. A pesar de su renuncia,			

estuvo seguro de retomar sus estudios en otro momento. Mientras tanto, se empleó en diversos giros, generalmente relacionados con autos.

Al culminar la pandemia, decide ingresar a la Universidad ICEL. Cambia de vocación gracias al ejemplo de un conocido, además ofrecía condiciones que le permitían seguir trabajando. Aproximadamente a la mitad de la carrera pierde la beca, lo que aumenta su precio. Considera que el cambio de institución fue satisfactorio; una segunda oportunidad abrió una nueva vocación profesional.

3. Código: I54	Nombre: Trinidad	Institución: ICEL Ermita	Mecanismo: Remedial por cambio de institución
Trinidad es originaria de la alcaldía Álvaro Obregón, en Ciudad de México, sin embargo vive en Iztapalapa con su abuela, debido a que sus padres durante mucho tiempo se dedicaron a trabajar en seguridad privada. Su familia ha pasado por varios periodos económicamente críticos, especialmente cuando alguno de los padres cambió de empleo lo perdió, como pasó en pandemia. Su versatilidad los llevó a trabajos en los que ahora se desempeñan: el padre siendo taxista y la madre enfermera. Trinidad tuvo resultados deficientes en el examen de ingreso al bachillerato, por lo que lo vuelve a realizar un año después para entrar a un Colegio de Bachilleres. Intentó ingresar a la UNAM, pero no fue aceptada. Posteriormente ingresó la Universidad Rosario Castellanos, sin embargo la abandona por la distancia con su lugar de origen. Frente a todas estas complicaciones, su familia busca una alternativa: una IES privada cerca de casa, en donde también entra su hermano. Los costos de matriculación los cubren los padres, pero tienen problemas económicos debido a la pandemia. Trinidad comienza a trabajar realizando aseo en casas, por lo que debe viajar varias veces de la semana a Santa Fe. Como los trayectos son largos, utiliza el viaje para realizar sus tareas en el celular. El cambio de institución le ofrece una alternativa para la condición de empleo que desarrolla.			

4. Código: I55	Nombre: Miguel	Institución: ICEL Ermita	Mecanismo: Remedial por cambio de institución
Miguel es un segundo caso ejemplar del tipo 2, es originario de Tecámac en el Estado de México, pero durante su infancia se mudan a Tláhuac, en Ciudad de México. Tiene tres empleos itinerantes: es barbero, hojalatero y realiza trámites de verificación vehicular. El oficio de hojalatero lo heredó del padre, por lo que comenzó a realizarlo desde los 12 años; su madre es ama de casa. Miguel cursó estudios en un Colegio de Bachilleres, en donde combinó actividades de ocio con buen desempeño académico. Una de sus habilidades más sobresalientes es la capacidad para entablar amistades estratégicas, lo cual lo volvió un mediador entre estudiantes y porros, por lo que evitó muchos problemas entre sus círculos de amistad. El Derecho se volvió su vocación por medio de un tío, para quien trabajó de chofer. Lo llevó a aplicar a la UAM, en donde curso un poco más de un año, pero quedó completamente decepcionado: el nivel escolar no la parecía bueno, el tiempo de traslado era agotador y el gasto de manutención fue muy alto. Por si fuera poco, los horarios le impedían trabajar, por lo que se volvió dependiente económico de los padres. Comenzó también a tener problemas de alcoholismo. Durante este tiempo comenzó la pandemia. En estas circunstancias, decidió abandonar la escuela y emplear su tiempo en la generación de recursos económicos. Por medio de los consejos del tío, consolidó la idea de una nueva alternativa: la Universidad ICEL. Para Miguel, esta fue una decisión hecha a medida: el campus está cerca de su casa, los horarios le permitieron trabajar, el tiempo del programa era menor y, principalmente, encuentra la ICEL más atractiva, debido a la practicidad de sus modelos de enseñanza. Fue entonces cuando pudo emplearse en una variedad de temas y conjuntarlo con su preparación académica. Aunque es difícil cubrir las mensualidades, en ocasiones los padres le ayudan a solventar los costos de la mensualidad.			

5. Código: U1	Nombre: Humberto	Institución: UAM	Mecanismo: Remedial por fisuras y atajos en el reglamento

Humberto es originario de la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México, y proviene de una familia monoparental; su madre se dedica a las ventas y, más recientemente, se incorporó como “servidora de la nación”, un puesto dentro de los gobiernos locales por medio de los cuales se afilian y promueven los programas sociales. Vive en casa de abuelos, en donde habitan en total cuatro familias. Las tareas de cuidado y crianza se dividieron entre sus tías, por lo cual creció en una dinámica de familia extendida.

A pesar de que intentó ingresar a bachilleratos de la UNAM y del IPN, logró su ingreso en un bachillerato tecnológico. Sin embargo, el ambiente y la percepción de riesgo debido a los porros, hacen que su familia opte por inscribirlo en un bachillerato privado local y de bajo costo, el cual costó su madre, con apoyo de sus tías. Posteriormente realizó varios exámenes de admisión a distintas IES, sin éxito, en donde perdió año y medio, tiempo que dedicó a una variedad importante de trabajos informales: albañilería, jardinería, pasear perros, etcétera. Posteriormente logró su ingreso a la UAM, aunque mantuvo sus empleos durante los fines de semana y vacaciones.

Todos en su familia se dedican a empleos informales, por lo que todos los miembros aportan al gasto familiar. Su desempeño académico fue deficiente al inicio de la universidad, por lo que comenzó a atrasarse en el plan de estudios. De la misma manera, comenzó a tener problemas con la seriación de materias. Comienza a resarcir sus atrasos por medio de recursamientos y exámenes de recuperación, hasta alcanzar la última etapa de formación.

6. Código: U14	Nombre: Teresa	Institución: UAM	Mecanismo: Preventivo por Capital Social familiar
Teresa es originaria de Tlaxiaco, Oaxaca, en donde creció la mayor parte de su vida. Forma parte de la primera generación universitaria de su familia y proviene de una familia comerciante. Su padre comenzó un negocio de materiales para plomería, sin embargo han tenido graves problemas económicos debido al alcoholismo de éste. En algún momento una parte de su familia extendida vivió en la ciudad, por lo que fue común que algunos miembros de la familia migraran a la ciudad. La hermana mayor de Teresa migró a estudiar a la ciudad, ingresando a una sede de la UAM. Debido a ello, Teresa conoció la existencia de esta institución, sus procesos de ingreso y sus características. Sin embargo, las experiencias de la hermana le advierten de una dificultad especial: la adaptación y la renta son factores de riesgo. Por ello, movilizan el apoyo de una parte de la familia extendida. Familiares de los padres habitaron en una casa ubicada en lo alto de la Sierra de Guadalupe, en Iztapalapa, el cual había quedado vacío cuando migraron a Oaxaca. La familia consiguió el visto bueno para que pudiera migrar y utilizarla. A pesar de los beneficios de migrar, la pandemia generó un panorama muy complicado. Teresa vivió sola y agudizó una serie de problemas emocionales. Debido a ello, comenzó a tener problemas de progresión y seriación de materias. Hubo un momento en que decidió inscribir en blanco, de tal manera que no dedicó tiempo a clases. Al término de la pandemia se reintegró y comenzó a resarcir sus atrasos.			

7. Código: U21	Nombre: Fátima	Institución: UAM	Mecanismo: Preventivo por Capital Social familiar
Fátima es originaria de Texcoco, en el Estado de México y tiene 26 años al momento de la entrevista. Proviene de una familia de comerciantes que tienen varias ocupaciones. Por ejemplo, además de trabajar en un negocio de comida familiar, su padre es floricultor. Fátima tiene tres hermanas, dos de las cuales estudiaron en Ciudad de México (en la UNAM e IPN), por lo cual conoce el procedimiento de aplicación y, además, recibe apoyo económico para su ingreso. Fátima aplicó exámenes de admisión a las tres IES públicas federales y logró su ingreso a la UAM. Además, se muda al lugar en donde viven sus hermanas, en Buenavista, Ciudad de México. Con esta decisión, evade el traslado de 3 horas de camino entre casa y universidad, para reducirlo a una hora. A pesar del apoyo que recibió de sus hermanas, su familia comenzó a tener problemas económicos debido a la pandemia. Entre otras razones, debieron cerrar el negocio de comida y pausar la producción de flores. Por si fuera poco, su desempeño académico comenzó a mermar. En este escenario,			

decide regresar a su lugar de origen para tomar clases en línea, al igual que sus hermanas. Reunida nuevamente su familia, crean estrategias alternativas de generación de ingresos: venden comida a domicilio, venden ropa por redes sociales y venden materiales reciclables.

8. Código: U39	Nombre: Luis	Institución: UAM	Mecanismo: Preventivo por Capital Social familiar
Originario de Iztapalapa, Ciudad de México, Luis es el hijo único de dos músicos. Su infancia está marcada por el oficio de sus padres, por lo cual estuvo cercano al ámbito musical. Realiza estudios en Colegio de Bachilleres, a pesar de que deseaba ingresar al bachillerato de la UNAM. Además, trabaja desde los 15 años como asistente en los eventos de música en donde trabajan sus padres. Luis combina su empleo con los estudios. Ingresó a la UAM, en donde tiene problemas desde un inicio para la inscripción de materias, debido a los cupos limitados. Debido a lo anterior, no logró inscribir número reglamentario de materias, atrasándose en el plan de estudios y obteniendo a cambio más tiempo disponible, por lo que comenzó a priorizar su trabajo en el ámbito audiovisual, en donde seguía trabajando por el ejemplo de los padres. En su familia comenzaron a tener problemas económicos debido a la pandemia, ya que los eventos sociales se redujeron al mínimo, sin embargo los proyectos musicales fueron una alternativa laboral y, por ende, recursos para la familia. A pesar de tener atraso en sus materias, usa estrategias de aprobación por medio de recursamientos, aunque su prioridad está en la generación de ingresos económicos.			

9. Código: U49	Nombre: Valeria	Institución: UAM	Mecanismo: Remedial por fisuras y atajos en el reglamento
Valeria es originaria de Ecatepec, Estado de México y proviene de una familia que labora en gasolineras. Su padre es empleado de mantenimiento de bombas de gasolina, mientras que su madre es despachadora en las mismas. Vive en casa de abuelos, en donde comparten espacio con tres familias. Realizó estudios de bachillerato en una preparatoria general e intentó ingresar a la universidad en la UNAM sin éxito, por lo que consideró como alternativa la UAM. Valeria toma las decisiones sobre su educación prácticamente sola, por lo que no consideró las dos horas de viaje que implicaría estudiar en la UAM. Su desempeño fue irregular: reprobó algunas materias y en otras obtenía bajas calificaciones. El principal obstáculo percibido es el tiempo disponible y los traslados. Sin embargo, comienza la pandemia y aunque mejora su disponibilidad de tiempo, genera dificultades económicas en su familia. Su padre es despedido de la gasolinera, por lo que los ingresos provienen de su madre. Sin embargo, las condiciones laborales de ésta especifican que las personas despachadoras no reciben un salario: sus ingresos provienen de las propinas, las que también disminuyen por la contingencia sanitaria. De esta manera, se ven obligados a diversificar sus ingresos por medio de venta de comida en su casa, en donde Valeria participa. La pandemia permite que Valeria recurre materias y que aplique exámenes, tanto globales como de recuperación.			

10. Código: U55	Nombre: Fernanda	Institución: UAM	Mecanismo: Remedial por fisuras y atajos en el reglamento
Fernanda es originaria de León, Guanajuato, pero su familia migró a Zumpango en el Estado de México. Sin embargo, la separación de sus padres hizo que migrara a la alcaldía Gustavo A. Madero con su padre y sus hermanos, y posteriormente a Iztapalapa. Su padre es Ingeniero en Sistemas Computacionales, graduado de la UNAM, por lo cual aspiró a seguir sus pasos desde el bachillerato, aunque no logró su ingreso. Estudió en el Colegio de Bachilleres en Iztacalco, debido a la influencia de otros familiares que estudiaron en el mismo lugar. Debido al trabajo del padre que sale de la ciudad en algunas ocasiones, Fernanda se hace cargo de algunas responsabilidades con sus hermanos menores y en el hogar. Fernanda realiza un número importante de exámenes de admisión a la universidad sin éxito, hasta que ingresa a la			

UAM en 2019. A su arribo a la universidad, no tiene grandes problemas sino hasta el comienzo de la pandemia. Reprueba algunas materias y se hace cargo de varias cuestiones en el hogar. Sin embargo representa un corto periodo de tiempo: su padre comienza a hacer home office y uno de sus hermanos se involucra también en responsabilidades del hogar, como quehaceres y comida. Estas cuestiones le permiten comenzar a resarcir los atrasos generados de la seriación de materias para enfocarse en acreditar sus materias pendientes.

11. Código: U76	Nombre: Gerardo	Institución: UAM	Mecanismo: Remedial por fisuras y atajos en el reglamento
Caso ejemplar de tipo 2, puede consultarse en el apartado 6.2.3			

12. Código: U77	Nombre: Ángel	Institución: UAM	Mecanismo: Remedial por fisuras y atajos en el reglamento
Ángel es proveniente de Iztapalapa, en Ciudad de México. Su madre es ama de casa, mientras su que su padre trabaja en temas relacionados con la abogacía, a pesar de no haberse titulado. Vive en la casa de sus abuelos, en donde viven en total cuatro familias. Ángel realizó estudios de bachillerato en una preparatoria general e ingresa al mercado laboral desde entonces. Sin embargo, su transición a la universidad es atropellada: realiza cuatro exámenes de admisión sin éxito, lo que le hace priorizar la generación de recursos económicos, desempeñándose en distintos empleos. Una mala experiencia en la promoción de créditos económicos lo convence de la necesidad de volver a intentar su ingreso a la universidad, logrando incorporarse a la UAM, solventando los gastos con ahorros y con los ingresos paternos. Su desempeño en la universidad fue irregular, por lo que comenzó a presentar reprobaciones. Usó varios mecanismos para la aprobación, principalmente recursamientos y exámenes de recuperación. En este contexto comenzó la pandemia, en donde su atraso se incrementó debido a que decidió que ciertas materias (en su consideración, las más importantes) no quería tomarlas en modalidad virtual. Durante la pandemia los ingresos familiares disminuyeron considerablemente, por lo que tuvo que participar en la economía familiar por medio de la venta de bienes en redes sociales.			

13. Código: SQP3	Nombre: Perla	Institución: Ibero	Mecanismo: Preventivo por Capital Social familiar
Perla es originaria de Puebla y proviene de una familia con estudios profesionalizantes. Su madre, quien tiene una carrera técnica y proviene de una familia con condiciones económicas muy adversas, se dedica al comercio; su padre, quien tiene una licenciatura trunca, es agricultor. Perla tiene tres hermanas mayores, quienes migraron a la ciudad a estudiar la universidad. Dos de ellas están tituladas y fueron beneficiarias de programas de equidad en IES privadas de alto costo. Debido al conocimiento por la experiencia de las hermanas, conoce tempranamente las IES privadas y las oportunidades que gestan las becas, por lo cual tiene acompañamiento para aplicar a la Ibero. No sólo conoce los procedimientos, sino que recibe apoyo para la postulación: cartas, trámites y estudios socioeconómicos. Cuando logra su ingreso, se muda con sus hermanas a Ciudad de México, en donde la hermana mayor cubre sus gastos de manutención y de matriculación, tras haber conseguido una beca del 80%. A pesar de ello, debía pagar alrededor de \$5,000 pesos mensuales, los cuales fueron cubiertos sostenidamente por la hermana, quien tuvo un trabajo solvente debido a su formación de la Ibero. Sin embargo, un desacuerdo con la madre y hermanas hace que tome la decisión de independizarse. Desde entonces encuentra trabajos itinerantes para costear su estancia y sus gastos. Trabaja también en la universidad, pero en vez de recibir pago, recibe descuento en la colegiatura. A pesar de las dificultades económicas, logra solventar sus costos hasta el final de la carrera.			

14. Código: SQP5	Nombre: Silvia	Institución: Ibero	Mecanismo: Preventivo por circuitos informales de escuelas privadas
Silvia es originaria de Iztapalapa, Ciudad de México, vive en la casa de sus abuelos y sus padres se dedican al comercio, específicamente en una cooperativa de una escuela. Su familia es migrante retornada de los Estados Unidos, por lo que vivió ocho años de su vida en el extranjero. Sin embargo, una enfermedad de la madre los convence de volver. El retorno y la adaptación para la familia es más difícil de lo que imaginaron, algo que a la madre la deja muy insatisfecha. Debido a ello, busca las condiciones para que su hija salga de su lugar de origen. Estas cuestiones la llevan a encontrar la existencia de una beca en el Liceo franco-mexicano que cubre la totalidad del costo y, además, ofrece escolaridad en francés. De esta manera, Silvia ingresa a un bachillerato de alto costo ubicado en el centro de la ciudad. Según la entrevistada, fueron tres los motivos por los cuales se tomó esta decisión: adquirir un nuevo idioma, salir de su lugar de origen para estudiar y la zona en donde está ubicada la escuela. La mayor parte de la familia de Silvia vive en Estados Unidos, lo que facilita que pueda migrar durante el verano para trabajar durante dos o tres meses, lo cual ahorra para sus gastos en la escuela. Su experiencia en la preparatoria la convence de seguir la misma ruta que sus compañeros e ingresar a la Ibero con el programa SQP, becada con el 80% del costo. El resto de la matrícula es cubierta en conjunto por sus padres, su abuela que se encuentra en Estados Unidos y sus propios ahorros. La principal dificultad es la distancia: debe atravesar la ciudad (de oriente a poniente) para llegar a la escuela. Además, tiene algunas dificultades de integración en su arribo a la universidad, principalmente por cuestiones de socialización y distancia de clase. En este contexto comienza la pandemia, por lo que su familia comerciante tiene problemas económicos graves. La solvencia de la familia proviene de programas de apoyo gubernamental y un conjunto de créditos. Debido a su condición económica, solicitó a la universidad una extensión de la beca, alcanzando el 90%. Silvia pensó que no ir al campus le favorecería, pero a medida que pasaba el tiempo perdió interés y motivación, lo que repercutió en sus calificaciones, aunque no reprobó alguna materia. Su principal recurso de apoyo fueron los tutores pares y buscó un intercambio estudiantil que finalmente no sucedió.			

15. Código: SQP7	Nombre: Alejandra	Institución: Ibero	Mecanismo: Preventivo por circuitos informales de escuelas privadas
Alejandra es originaria de Nezahualcóyotl y es la primera en su familia en ingresar a la universidad. Su padre trabaja en una fábrica de ropa, mientras que su madre hace trabajo administrativo. Su familia conoce una institución privada afamada debido al marketing que realiza (Fundación Azteca), que destaca por atraer personas de altos desempeños académicos con un esquema de costos bajos para éstos. Cursa la secundaria y el bachillerato en esta institución, la cual tiene convenios de colaboración para dar a conocer ofertas de IES privadas. Fue por medio del bachillerato y por compañeros de la escuela que decide aplicar al programa SQP de la Ibero, en donde obtiene una beca del 100%. Su ingreso fue difícil debido a problemas de integración social, en donde resaltaban principalmente las diferencias económicas. Sin embargo, su sostenibilidad provino de las condiciones ofrecidas: la beca total, los Iberopesos que usaba para el transporte escolar y comidas, una computadora gestionada por un programa institucional, así como los horarios que permitían realizar los largos viajes en la ciudad. Una de sus estrategias de integración fue juntarse con otras personas becadas por el programa. Una vez dentro de la institución, buscó un trabajo relacionado con la carrera cerca de casa, con lo cual completó los gastos de su estancia universitaria. Además de los problemas de socialización, su mayor problema académico radicó en la acreditación del inglés, lo cual ha retrasado su titulación.			

16. Código: SQP11	Nombre: María	Institución: Ibero	Mecanismo: Preventivo por circuitos informales de escuelas privadas

María es originaria del pueblo de Santa Fe y vive en casa de los abuelos, en donde comparte espacio con tres familias más. Su padre fue chofer de transporte público y, posteriormente, administrador de la ruta. Sus dos hermanos estudiaron la universidad, uno de ellos en la modalidad SQP, una oportunidad que conoció la madre gracias a la cercanía geográfica con la institución. María se ve beneficiada por programas de equidad desde pequeña. Uno de ellos fue una beca de la totalidad del costo para estudiar el bachillerato en la UVM, buscada activamente por la madre

Debido a los antecedentes del hermano, la familia de María tiene expectativas de que ingrese a la Ibero por medio del programa SQP, con una beca que cubrió el 90% del costo de matriculación, lo que representó alrededor de \$3,500 pesos mensuales y que fueron saldados por los padres. Sin embargo, a pesar de los antecedentes familiares, tiene dificultades para convivir con sus compañeros. Su principal acompañamiento provino de la figura de tutores pares: estudiantes de últimos semestres del mismo programa al que ella pertenece. De la misma manera, usó estrategias diversas para ser aceptada por sus compañeros, entre las cuales estuvieron el ocultamiento de su origen, usar las afinidades adquiridas en bachillerato privado e imitación. Además, utilizó algunos otros servicios para su adaptación, como el apoyo psicológico.

Tipo 3. Casos con desventajas detonadas por eventos relacionados con la transición a la vida adulta

<i>1. Código: I2</i>	<i>Nombre: Virginia</i>	<i>Institución: ICEL Zaragoza</i>	<i>Evento: Salida del hogar</i>
Caso ejemplar de tipo 3, puede consultarse en el apartado 7.1.3			

<i>2. Código: I7</i>	<i>Nombre: Natali</i>	<i>Institución: ICEL Zaragoza</i>	<i>Evento: Emparejamiento, hijos y cuidados</i>
Natali es originaria de Chimalhuacán, Estado de México. Hija de un chofer de transporte y de una ama de casa, a sus 25 años está casada y, al momento de la entrevista, se encuentra embarazada. Además, es la primera persona en su familia en acceder a la universidad. Para complementar los gastos de su hogar y sus estudios, trabaja realizando trabajo administrativo de manera remota (en donde cobra \$1000 semanales), aunque también se hace cargo de las responsabilidades en casa. Natali tuvo una larga pausa en sus estudios después de terminar la secundaria, aunque posteriormente realizó el bachillerato abierto (durante pandemia). Aunque pensó en realizar admisión para IES públicas, las fechas no coinciden con su egreso, por lo que decidió ingresar a ICEL. A pesar de tener planes de casamiento posteriores a la universidad, su esposo presiona para realizarlo antes. Como una medida para evitar conflictos, deciden adelantar la boda. Dos meses después de la ceremonia, queda embarazada, razón por la cual cursaría su último año escolar en los preparativos para el parto. El matrimonio vive en casa de los padres de Natali, aunque en cuartos independientes; es una estrategia frente a los reducidos ingresos del esposo. El padre cubre el costo de la universidad y, aunque la condición para pagarla era que no se casara, termina cediendo para que termine. Su parto sucede un cuatrimestre antes de la graduación, por lo que aún queda por ver cómo resolverá el último periodo escolar y el servicios social.			

<i>3. Código: I8</i>	<i>Nombre: Victoria</i>	<i>Institución: ICEL Zaragoza</i>	<i>Evento: Salida del hogar</i>
Victoria es originaria de la Sierra de Oaxaca, pero migra a Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, para comenzar sus estudios universitarios. Su padre es comerciante, aunque temporalmente también es agricultor y trabajador de un molino; su madre, por su parte se dedica al hogar. Realiza estudios de bachillerato en una escuela local y, debido a la negativa del padre para que estudie para ser maestra rural, logra un acuerdo para que sus tíos la reciban en su casa.			

Victoria ingresó a la Universidad ICEL en 2021 por la influencia de su familia, debido a la cercanía con el domicilio y los costos accesibles. Su ingreso se da en un modelo híbrido por efectos de la pandemia, aunque la decepciona esta modalidad. A pesar de las dudas sobre su continuidad, decide tomar cursos enteramente presenciales, lo que mejora su desempeño.

Debido a que tiene poca vigilancia y que logró alejarse de su familia de origen, comienza a tomar decisiones sobre su vida con cierta ligereza: gasta su dinero, sale a menudo de fiesta, se termina sus ahorros. Debido a ello, los padres reducen el dinero que le envían, por lo cual se ve obligada a trabajar para completar sus gastos, empleo que consigue gracias a la familia receptora.

4. Código: I9	Nombre: Diana	Institución: ICEL Zaragoza	Evento: Trabajo de tiempo completo
Diana es originaria de Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, y es la mayor de tres hermanos. Proviene de una familia divorciada, por lo que sólo vive con su madre; ésta se dedica al comercio ambulante. Vive en casa de los abuelos, compartiendo con tres familias adicionales a la suya, a donde se mudaron cuando tenía 4 años. Desde pequeña acompaña a su madre en los trabajos de venta, por lo que trabaja comerciante desde temprana edad. Diana realizó estudios en Colegio de Bachilleres en el mismo municipio, a pesar de sus intentos por ingreso al bachillerato de la UNAM. Su desempeño se ve mermado por una serie de actividades desviantes: la necesidad de trabajar, inasistencia en clases debido a preferir actividades de socialización, consumo de alcohol y fiestas, etcétera. Reprueba todas las materias del primer año, lo que repercute en su trayectoria. No obstante, remonta las dificultades para egresar. Intenta ingresar a dos universidades públicas sin éxito. Transcurridos dos años, ingresa a una universidad privada local, que abandona (por motivos económicos y porque no le gustó la carrera). Con ayuda de la madre y abuela, ingresa a la Universidad ICEL. Sin embargo, las condiciones económicas de la familia impiden que continúe el apoyo. Para costear parte del precio, se emplea de tiempo completo en el comercio, trabajando 11 horas diarias, con un día de descanso. La dificultad para pagar las colegiaturas hace que pierda la beca, lo que dificulta aún más su estancia. Pausa su trayectoria hasta en tres ocasiones, con fines de ahorro, aunque no tiene certeza de volver en esta última ocasión.			

5. Código: I44	Nombre: Rebeca	Institución: ICEL Ermita	Evento: Trabajo de tiempo completo
Rebeca es originaria de Iztapalapa, en donde vive con su madre y su hermana menor. Su madre ha sido comerciante en tianguis toda su vida, razón por la cual Rebeca se involucra tempranamente en las actividades de venta de muchos tipos de productos. Las condiciones de su familia han sido sumamente adversas, por lo que ocupó un rol de provisión de recursos desde su niñez. Viven en un cuarto prestado en una casa familiar. Rebeca realizó estudios en un Colegio de Bachilleres, después de no lograr ingresar en el bachillerato de la UNAM. Es durante este momento en que comienza la pandemia. Para su caso, las consecuencias son ambivalente: no tiene internet ni computadora, además de que debe continuar su trabajo en el comercio. Para entonces tiene tres empleos: un negocio propio en el tianguis, trabaja como pasante en la fiscalía y como mesera en puesto de comida de los abuelos. La estrategia de ingresos múltiple fue la consecuencia de la escasez económica en el hogar. Con ello costea la universidad y puede pagar la renta de su familia, aunque el costo son jornadas de trabajo amplias y extenuantes, además de disponibilidad de tiempo muy reducido, incluso para el descanso. La entrevista se realizó mientras atiende su negocio en un tianguis.			

6. Código: I56	Nombre: Sergio	Institución: ICEL Ermita	Evento: Trabajo de tiempo completo

Sergio es originario de Iztapalapa y, aunque tiene dos hermanos mayores, vive solo con sus padres. Su padre es “diablero”, una forma de llamar a los cargadores de verduras en la Central de Abastos; su madre es ama de casa, aunque es trabajadora doméstica durante temporadas. Su padre ha trabajado gran parte de su vida en la misma actividad, algo que Sergio replicó desde la adolescencia. El ingreso familiar depende de ambos, aunque las condiciones son particulares: horarios de trabajo durante la madrugada, sin días fijos de trabajo, cobrando por carga, sin seguridad social, etcétera.

Sergio tuvo una trayectoria errática durante secundaria y preparatoria, principalmente por conflictos con compañeros. Tardó un año extra en concluir la secundaria y, posteriormente, estudió en Colegio de Bachilleres, en donde también tuvo conflictos con porros y retrasó su salida. Dadas las condiciones de atraso y la disponibilidad de tiempo reducida, opta por ingresar a la ICEL, la cual conoce debido a la cercanía con su domicilio y por medio de amigos. El costo de la universidad es cubierto por sus propios ingresos, aunque esporádicamente recibe apoyo de los padres. Su trayectoria universitaria es continua, aunque presenta algunos problemas por las implicaciones de tiempo: no descansar, no dormir, inmediatamente después de trabajar ir a la escuela, no cumplir con tareas.

Los problemas económicos son persistentes. Al ingreso a la universidad (y durante la pandemia), no tenía una computadora, por lo que consiguió una a crédito. El padre de Sergio tiene una lesión que debe ser operada; su cuñado requiere un trasplante de riñón. Por todo lo anterior, se avecinan tiempos económicamente difíciles, ya que asumirá la manutención familiar y aportará dinero para la recuperación de los parientes mencionados.

7. Código: U8	Nombre: Martha	Institución: UAM	Evento: Responsabilidades y autonomía
Martha es originaria de Iztapalapa y proviene de una familia oriunda de Oaxaca, quienes llegaron a la ciudad buscando nuevas oportunidades. Su madre es trabajadora doméstica; su padre fue obrero y, posteriormente, migró a los Estados Unidos, desde donde envía dinero. Todos los hermanos migran posteriormente con su padre, por lo que vive solo con su madre, en una colonia ubicada en lo alto de la sierra de Guadalupe. Martha considera que no fue una buena estudiante. En su transición a la preparatoria, alcanza el puntaje para ingresar a un Colegio de Bachilleres, aunque lo rechaza. Gracias al dinero enviado por el padre, ingresa a un bachillerato privado, pero en ese tránsito comienza a tener problemas. Una relación sentimental con un vecino la seduce a estancias prolongadas fuera de casa, consumo de sustancias y otras prácticas que ponen en riesgo su estancia en la escuela. El punto crítico proviene de una ocasión en que Martha hurta el dinero que los padres han dispuesto para su educación, lo que significaban ahorros de meses enteros. Tuvieron un conflicto familiar serio cuando la familia lo notó, por lo que incluso optaron por anexarla en un lugar de rehabilitación. A partir de entonces, muchas cosas cambiaron: dejó la relación, volvió al Colegio de Bachilleres y comenzó a trabajar. Se integró a cursos de regularización e ingresó, posteriormente, a la UAM. Sin embargo, el problema principal fue la distancia para llegar al plantel, por lo que tardaba hasta tres horas. Debido a ello, tuvo problemas para llegar a tiempo, reprobó materias por inasistencias y dedicó poco tiempo a las evaluaciones. La pandemia le trajo beneficios relativos: primero, las clases en línea le permitieron ahorrar tiempo de trayecto, por ello mejoró su desempeño académico, además recurrió y aprobó materias que debía. Sin embargo, al término de la pandemia, volvió a presentar problemas con los traslados, además de una crisis económica familiar debido al contagio de COVID del padre, quien cubría los gastos de la familia. El último año mejoran considerablemente las cosas para Martha: comienza a trabajar en temas relacionados con la abogacía, por lo que con sus ingresos y con ayuda del padre, puede mudarse cerca de la escuela. Comienza a mejorar sus notas y recuperar su desempeño. Desde entonces, considera estar por su cuenta, ya que nadie más de su familia se involucra en sus decisiones, ganando un margen importante de independencia.			

8. Código: U27	Nombre: Abigail	Institución: UAM	Evento: Salida del hogar
Abigail es originaria de Iztapalapa y vive sólo con su madre, quien fue madre soltera y labora como obrera. Desde muy pequeña ha tenido problemas económicos en su familia, por lo que comenzó a trabajar desde los 14 años en una recaudería cercana a su domicilio. Comparte casa con la familia materna, en donde se añaden otra serie de problemas, tanto aquellos que involucran peleas, como el alcoholismo de otros miembros de la familia. Abigail cursó estudios en el Colegio de Bachilleres y, al terminar, realizó exámenes de admisión a la UNAM y a la UAM, logrando su ingreso a la segunda. Tuvo muchos problemas para tomar la decisión de ingreso por las implicaciones económicas que acarrearía. Además, aumentaron los conflictos con su madre. En este contexto, comienza un noviazgo con una persona que renta cerca de la universidad, por lo que en ocasiones se queda a dormir en su casa. Por practicidad y debido a los conflictos con la madre por ese hecho, decide mudarse con él. Por lo anterior, la madre retira el apoyo económico, viéndose obligada a complementar sus gastos con empleo y becas.			

9. Código: U38	Nombre: David	Institución: UAM	Evento: Emparejamiento, hijos y cuidados
David vive en Tecámac, en el Estado de México. Su padre es periodista; su madre tiene un negocio propio en donde comercia. Realiza estudios de bachillerato tecnológico, pero no tiene un buen desempeño, por lo que reprueba varias materias. David trabaja desde la adolescencia, usando principalmente oportunidades escolares: pasantía, servicio social, trabajos de becario. Además, realiza trabajos itinerantes los fines de semana. Posteriormente, realiza exámenes de admisión a diversas IES, pero logra su ingreso en una universidad estatal en Hidalgo. Sin embargo, debido a cuestiones de reprobación, deja la escuela. Además, en ese momento la familia atraviesa problemas económicos serios debido a un problema legal del padre. El ingreso a la UAM sucede en este contexto, por lo que debe hacer largos viajes para llegar y, además, trabajar para complementar los gastos de su hogar. Durante este tiempo es que comienza la pandemia. Tomar clases a distancia no satisface a David, razón por la cual decide pausar su trayectoria y dedicarse a trabajar. Con fuertes presiones por la pandemia, decide emplearse en un lugar cercano, atendiendo una tienda y posteriormente como chofer de Uber. En el mismo momento, tiene un embarazo, aunque ya tenía planes de vivir con la pareja y casarse. El embarazo es la razón para cohabitar en Tecámac. A pesar del término de la pandemia, no se reincorpora a la universidad, con el fin de ahorrar dinero para el parto y nacimiento. Su hija nace con una enfermedad congénita que requiere tratamiento médico especializado, por lo que requiere continuar con la generación de ingresos. Al momento de la entrevista, David prepara su reincorporación a la universidad.			

10. Código: U41	Nombre: Karla	Institución: UAM	Evento: Emparejamiento, hijos y cuidados
Karla es originaria de Acolman, Estado de México. Sus padres tienen un negocio propio de costura, en el cual participan los tres hijos. Señala que desde la niñez creció en condiciones precarias, compartiendo vivienda con los abuelos y la familia extendida. A medida que pasa el tiempo, pueden mejorar un poco la infraestructura de su hogar. Cursa estudios en preparatoria oficial en el mismo municipio, en donde comienza una relación de noviazgo. La pareja tiene problemas de adicción e induce a Karla a desatender sus clases. Durante esta época queda embarazada, pero hay varios inconvenientes: su pareja es mayor de edad, intenta huir de casa pero no es bien recibida en la de la pareja y, principalmente, no tiene apoyo de éste. En este contexto, decide volver a casa y recibir acompañamiento de los padres para interrumpir el embarazo. Las consecuencias son diversas. Debido a la falta de confianza, le retiran permisos para salir, ir sola a la escuela e incluso tener celular. Las medidas disciplinarias son fuertes, lo que incluye que los padres tomen todo tipo de decisión por ella. Como desea ingresar a la universidad, logran un acuerdo: recibe el permiso, a cambio de que los padres decidan en dónde y qué estudiar. La pandemia comienza justo antes			

de ingresar a la universidad, por lo que una parte la cursa desde casa, lo cual es bien visto por los padres. Sin embargo, el regreso presencial implica un viaje de tres horas para llegar, además de un gasto considerable en pasajes. Para el último año, negocia nuevamente con los padres, ya que su buen desempeño en la escuela le da mayor margen de acción: recibe apoyo para rentar cerca de la escuela y realizar el servicio social, lo que además le permitió emplearse en un trabajo relacionado con la abogacía.

11. Código: U42	Nombre: Marco	Institución: UAM	Evento: Salida del hogar
Marco es originario de Toluca, Estado de México y es el más chico de cinco hermanos. Su padre se desempeña como electricista; su madre es ama de casa, aunque en ocasiones se dedica a las ventas. En su familia de origen pesan algunos problemas: existe violencia, algunos de sus tíos son alcohólicos, comparte espacio con sus hermanos. Aunque su primera opción para ingresar a la universidad es la UAEMEX, al ser una IES pública estatal, el precio es mayor, por lo que el padre no puede costearla. Además, el padre se enferma de COVID durante la pandemia, lo que lo vuelve un momento crítico para la familia. Marco se hace cargo de los gastos económicos familiares y le promete que estudiará, a pesar de que para entonces no quería hacerlo. Hay una serie de problemas menores: no tiene una computadora, pero consigue una prestada por medio de un tío. Se recuperan de los gastos de enfermedad y comienzan un negocio familiar de fiestas, durante los fines de semana. Además, busca una alternativa para estudiar, lo cual significa migrar, compartiendo el gasto con el padre. Entonces decide comenzar sus estudios en la UAM. Durante el tránsito a la universidad, su pareja se muda con él, con la intención de aligerar los costos. Ambos viven de pequeños empleos, ventas y de las becas, con lo cual pueden costear su estancia en la ciudad.			

12. Código: U43	Nombre: Denise	Institución: UAM	Evento: Emparejamiento, hijos y cuidados
Denise es originaria de Tultitlán, Estado de México y proviene de una familia divorciada, por lo que vivió solo con su madre, en la casa de los abuelos en Coacalco. Su padre es chofer y su madre fisioterapeuta (oficio heredado por la familia). Al momento de la entrevista tiene 25 años, una hija y un embarazo casi a término. Denise tuvo trayectorias erráticas en secundaria y bachillerato, debido a su frecuente presencia en fiestas. Realizó estudios en una Preparatoria Oficial del Estado de México. Además, Denise ha trabajado desde la adolescencia, algo que hizo de manera sostenida. Originalmente había logrado su ingreso a la UNAM, pero debido a una enfermedad debió abandonar su lugar. Realizó posteriormente exámenes de ingreso a la UNAM, IPN y UAM, sin orientación vocacional, y buscando su ingreso a diferentes carreras. No logró su admisión, sino hasta volver a aplicar a la UAM. La principal dificultad fue la distancia, algo que cambió cuando quedó embarazada y decidió mudarse al lugar en donde vive su pareja, en Iztapalapa. Aunque el embarazo no fue planeado, la pareja (con mayor edad) presionaba para que sucediera. El embarazo mejoró las condiciones de tránsito universitario, debido a la disminución del tiempo de traslado. Los conflictos comenzaron con atrasos escolares durante la pandemia (que resarcíó por medio de recursamientos), el final del embarazo y las responsabilidades en el hogar, aunque tienen acuerdos de cuidados y trabajo doméstico. Denise no deja de trabajar, por lo que atiende negocios, da clases de regularización para niños y comenzó trabajo en un despacho jurídico. Durante exámenes y evaluaciones, la madre y la hermana le ayudan a cuidar a su hija, incluso en ocasiones acompañándola a la escuela.			

13. Código: U50	Nombre: Cecilia	Institución: UAM	Evento: Emparejamiento, hijos y cuidados
Cecilia podría representar ejemplarmente el tipo de trayectoria. Originaria de Cuauhtepac, Gustavo A. Madero, tuvo que experimentar diversas complicaciones para terminar la universidad: su padre (taxista de oficio) muere cuando tiene 15 años; su madre, quien no tiene estudios, debe trabajar para sustentar la vida			

de sus cuatro hijas, haciéndolo en el comercio. Con la venta del carro del padre, comienzan un negocio propio, de donde provienen los ingresos familiares.

Cecilia realizó estudios en Colegio de Bachilleres, después de intentar ingresar a bachillerato de la UNAM. Posteriormente busca ingresar a la universidad en la UNAM y el IPN, pero no logra su admisión, aunque sí lo hace en la UAM. A pesar de tener un comienzo universitario prometedor, durante el segundo semestre comienza una serie de problemas. Primero, comienzan a agravarse los conflictos con la madre, porque ésta quiere que dedique más tiempo al negocio familiar, complicando su estancia universitaria. Además, en un intento por huir de los problemas familiares, comienza una relación con un vecino, por lo cual cohabita con él a los pocos meses del comienzo de la relación. Pero, una vez arriba a su nueva casa y comienza la pandemia, tiene problemas diversos con su pareja: infidelidades, adicciones de la pareja, violencia y la prohibición por continuar con sus estudios.

Cecilia emplea varias estrategias: trabaja de forma remota como asistente telefónica, inscribe el mínimo de materias en horarios en donde la pareja no se encuentra en el hogar, se alía con la suegra para que ésta le ofrezca empleo, incluso en ocasiones se inscribe en blanco. Sin embargo, comienza un embarazo. Debido a los problemas con la pareja decide volver a casa de la madre, lo que repercute en su trabajo con la suegra, en el abandono de las obligaciones del padre con su hijo y conflictos diversos con la familia de la pareja.

A partir de entonces emplea estrategias complementarias para resarcir el atraso: sus amistades le ayudan a preparar exámenes de recuperación, recibe el apoyo económico y de cuidados de madre y hermanas y, principalmente, hace uso de los conocimientos en uñas y pestañas que adquirió con la suegra para comenzar su propio negocio. Además, mientras avanza en su formación, comienza a trabajar ejerciendo la abogacía. Las condiciones de tránsito mejoran considerablemente, pero se le añaden las responsabilidades de cuidados.

14. Código: U74	Nombre: Cristina	Institución: UAM	Evento: Responsabilidades y autonomía
Cristina es originaria de la alcaldía Cuauhtémoc, en la Ciudad de México. Creció en una familia monoparental; su madre se dedicó gran parte de su vida a ser secretaria. Es la primera persona en su familia en tener acceso a educación universitaria. Realizó estudios de bachillerato en una preparatoria del IPN, sin embargo tuvo algunos problemas de aprobación y comportamiento, debido entre otras cosas a problemas de adicciones. Al concluir, no ingresó inmediatamente a la universidad; comenzó a trabajar atendiendo un negocio sin permiso de su madre. Además, durante ese año, sus abuelos enferman, por lo que pasa una parte importante del tiempo cuidándolos. Durante ese tiempo suceden dos eventos de relevancia: la muerte de su abuela y su ingreso a la UAM, eventos que suceden casi en simultáneo. Sin embargo, comienza la pandemia y continúa con labores de cuidados con su abuelo, que padece Alzheimer. Logra un acuerdo con su familia: se muda a casa de los abuelos, recibe apoyo de otra prima de la familia para realizar cuidados y continúa sus estudios. De esta manera, disminuye el tiempo de traslado a la universidad, tiene un poco más de tiempo libre para su actividades académicas y disminuye su carga de responsabilidades en la familia.			

15. Código: U78	Nombre: Carolina	Institución: UAM	Evento: Responsabilidades y autonomía
Carolina es originaria de Coacalco, Estado de México, y proviene de una familia que accedió a la ES. Su padre es contador; su madre secretaria comercial. Además, tiene dos hermanos, ambos con educación universitaria. Estudia en bachillerato tecnológico en el mismo municipio en donde vive, aunque había acudido anteriormente a una preparatoria oficial que dejó. Aplica a dos universidades, UNAM y UAM, logrando su acceso sólo en la segunda. Su infancia es relativamente tranquila y estable, pero cuando ingresa a la UAM comienza a tener problemas de diversa índole. En primer lugar, durante la pandemia, el padre pierde el trabajo y a los hermanos les disminuyen drásticamente el sueldo, lo que genera una crisis económica en su familia. En			

segundo lugar, las clases en línea le generan desinterés, por lo cual comienza a tener problemas en el desempeño. Y aunque las materias reprobadas no se reflejan en el historial académico, las seriaciones siguen activas, por lo que acumula retrasos. Por si fuera poco, antes y durante la pandemia desarrolla problemas de adicción de diversas sustancias, lo que afecta severamente su bienestar físico y emocional.

16. Código: U81	Nombre: Pedro	Institución: UAM	Evento: Trabajo de tiempo completo
Pedro es originario de Naucalpan, Estado de México. Su padre se dedica al comercio en vía pública; su madre es ama de casa. Su familia vive crisis económicas desde que es pequeño, principalmente por las condiciones laborales del padre. Pedro lo explica como una “montaña rusa”, en donde existen rachas de bienestar y otras de condiciones precarias. Realiza estudios de bachillerato en una preparatoria anexa a la normal en el mismo municipio en donde vive. Aunque desea ingresar a la UNAM, se queda en su segunda opción, que es la UAM. Inmediatamente al ingreso comienza la pandemia y, aunque toma clases en línea, las cosas en el hogar se complican. Al inicio de la pandemia, la venta de materiales de papelería que hacía su padre aumentaron, pero paulatinamente descendieron, al grado de que el padre se vio en la necesidad de caminar a lo largo de las calles ofreciendo sus productos. Para entonces, Pedro había ingresado a trabajar en un despacho de abogados, aprovechando el tiempo que ahorra al no trasladarse en la institución. Sin embargo, debido a las condiciones económicas de la familia, debe hacerse cargo de la mayor parte de los gastos del hogar. Es por ello que busca un segundo empleo en el mismo rubro. Por la escasez de tiempo, decide pausar su trayectoria académica y hacerse cargo plenamente de los gastos del hogar. Una vez que terminó la pandemia y se regularizó el empleo del padre, Pedro vuelve a tener solamente un empleo, por lo que decide regresar a la universidad. Para resarcir el atraso, adelanta materias, hace exámenes de globales y cursa aquellas que se ofrecen en línea o que no exigen asistencia en la evaluación.			

Tipo 4. Casos con trayectorias que presentan eventos disruptivos y desventajas estructurales

1. Código: I17	Nombre: Víctor	Institución: ICEL Zaragoza	Eventos disruptivos: Adicciones / vandalismo /centro de reinserción social
Víctor es originario de Nezahualcóyotl, Estado de México y proviene de una familia divorciada, lo cual sucedió cuando tenía seis años. Desde entonces, vive con su abuela y su padre. Su padre se dedica a la venta informal de alimentos y es chofer de un tractocamión, razón por la cual pasa la mayor parte del tiempo fuera de casa. Su crianza se da principalmente por medio de su abuela, aunque pasa gran parte del día solo en casa. Debido a esta situación, Víctor es independiente desde entonces: hace prácticamente solo sus actividades escolares, quehaceres y comida. Además, pasa mucho tiempo fuera de casa, jugando con sus amigos o participando en los negocios en donde trabajara el padre. Durante la secundaria, su actitud es problemática: acude poco a la escuela, se involucra en peleas y vandalismo. Una riña con otros estudiantes genera que lo expulsen. Además se ve involucrado en problemas legales, por lo que debe presentarse a un Centro de Reinserción social juvenil, en donde lo obligan a tomar terapias de distintos tipos, a donde debía ir con un adulto. Su abuela es quien acude con él y, según sus palabras, es quien mayormente se involucra en su mejora. Víctor realizó estudios de bachillerato en ICEL pensando en subsanar el año extra en que terminó la secundaria, lo cual combinó con empleos de ayudante y repartidor por aplicación. Sin embargo, continuó con prácticas que realizó en la secundaria, lo cual lo condujo a cuestiones como adicciones y otros eventos ilegales que pusieron su integridad en peligro. En este contexto comenzó la pandemia, lo que lo alejó de amistades y tales prácticas, además de que propició que mejorara su desempeño académico. Aunque intentó ingresar a la UNAM por exámenes de admisión, no logró aprobarlos en dos ocasiones. Decidió continuar sus estudios en ICEL, ya que recibió un descuento por continuar en la institución, denominada “beca fidelidad”. Desde entonces, su estancia en la universidad fue continua.			

2. Código: I21	Nombre: Marcela	Institución: ICEL	Eventos disruptivos: Violencia intrafamiliar / enfermedad mental / intento de suicidio
Marcela es originaria de la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México. Su papá se desempeñó durante toda su vida en una empresa estatal como soldador, hasta su jubilación; su madre fue secretaria, hasta que se dedicó a la maternidad. Durante su niñez, no tuvieron problemas económicos ni carencias, al grado incluso de estudiar en instituciones privadas locales. Marcela tuvo problemas de comportamiento, por lo cual los padres decidieron ingresarla a una preparatoria militarizada, sin embargo no pudieron costearla por lo que ingresaron a las dos hijas en la preparatoria ICEL, en donde deciden continuar la universidad (usando la beca de lealtad). Debido al retiro paulatino del acompañamiento económico, Marcela comienza a trabajar desde la adolescencia en una amplia variedad de empleos informales. Además comienzan a agravarse otros problemas: el padre es alcohólico y tiene problemas de drogadicción, además de otras formas de violencia intrafamiliar. Estas cuestiones merman la economía doméstica, por lo que cada vez está más comprometida la estabilidad familiar. Por si fuera poco, Marcela se relaciona con una pareja en donde sufre violencia y desarrolla adicciones. Debido a la acumulación de problemas, comienza a presentar afecciones emocionales, hasta que desemboca en dos intentos de suicidio. Marcela es internada en un hospital psiquiátrico, por lo cual pierde un cuatrimestre. Al salir es internada en instituciones de rehabilitación, aunque continua con adicciones. Incluso se va de la casa de origen por los problemas con los padres, lo que merma aún más su economía. Cuando el padre abandona el hogar, es cuando Marcela regresa. A pesar del atraso, Marcela se reincorporó y gana estabilidad hacia el final de la carrera.			

3. Código: I51	Nombre: Alex	Institución: ICEL Ermita	Eventos disruptivos: Tumor cerebral / trabajo de tiempo completo
Alex es originario de Texcoco, Estado de México. Su padre es empleado de un banco y estudio en la UNAM; su madre por su parte fue estilista, aunque en el presente se dedica al hogar. Sin embargo, sus padres viven en la ciudad, mientras él vive con en casa de su abuela, quien es artesana de vidrio templado. Durante la infancia tuvo momentos económicos complicados, ya que su padre se dedicó a vender los productos que la abuela hacía. A su vez, Alex se quedó en Texcoco cuidando de su abuela, ya que de otra manera ésta viviría sola. Cursa en Texcoco el bachillerato, pero se ve expuesto a diversos problemas: adicciones, descuido de la escuela e indisciplina. Es debido a lo anterior que los padres deciden que vaya a la universidad en la ciudad y viva con ellos, en Iztapalapa. Comienza a trabajar y se inscribe en la ICEL, sin embargo en ese contexto comienza la pandemia. La familia entra en una crisis económica: la madre tenía una estética en casa que debe cerrar, mientras que su padre ve disminuido su sueldo y le quitan prestaciones. Sin apoyos para el pago de la colegiatura, debe dejar temporalmente sus estudios para trabajar a tiempo completo. Por si fuera poco, durante esta época le es detectado un tumor cerebral, por el cual es intervenido quirúrgicamente, lo cual se logra por medio del seguro médico del padre. Después de su recuperación, así como la mejora en la economía doméstica, se reintegra al empleo y también a la universidad.			

4. Código: I53	Nombre: Julio	Institución: ICEL Ermita	Eventos disruptivos: Adicciones / reclusión por delincuencia organizada
Julio es originario de Iztapalapa y es hijo único. Su padre fue chofer del transporte público y su madre empleada en una institución educativa. Durante su infancia, la familia tuvo una crisis económica severa debido a la deuda con un banco, por lo que la madre tuvo que emplearse y el padre jubilarse. Además, la familia vive en casa de los abuelos, evitando así el pago de una renta. Julio comenzó a trabajar desde los diez años, algo que fue bien visto por los padres debido a su condición económica.			

Su trayectoria académica fue conflictiva desde la secundaria. No fue extraño que se viera involucrado en peleas y adicciones, algo que continuó incluso cuando estudió en un Colegio de Bachilleres. Durante la preparatoria esas prácticas se agravaron, incluso al grado de verse involucrado en venta de estupefacientes, lo que devino en problemas de pandillas y con otros grupos de venta de narcóticos en la zona. Fue detenido y comenzó un juicio, aunque no pudo comprobarse algún delito, adicional a que tuvo atenuantes por declararse adicto, ser menor de edad y encontrar salvoconductos. Su salida del reclusorio significó una oportunidad inadvertida: se rehabilitó de las adicciones, terminó el bachillerato y se empleó. Debido a los problemas acontecidos, tuvo que salir de su hogar de origen, pues perdió la confianza y el apoyo de los padres.

El apoyo de un familiar fue el que lo motivó para ingresar a la universidad, aunque intentó cinco ocasiones con exámenes de admisión sin lograr su admisión. Antes de la ICEL, Julio ingresó y abandono dos IES privadas de absorción de demanda, por descontento con respecto de los estilos de enseñanza y la calidad. Siguió con una variedad importante de trabajos: soldador, obrero, atendiendo un negocio y otros más. Él mismo costea su educación en una nueva IES cercana a su domicilio (ICEL), aunque esta vez disfruta más de su elección. Además, debido a su rehabilitación y a los esfuerzos por estudiar, es aceptado nuevamente por sus padres, por lo que vuelve a su hogar de origen. Su desempeño académico mejora considerablemente, tanto por su dedicación como por los antecedentes en otra IES. El último año logra un acuerdo, con el cual el padre paga la escuela para que Julio pueda realizar servicio social. Además, comienza a laborar en temas relacionados con su carrera, apoyado por un profesor.

5. Código: SQP1	Nombre: Melissa	Institución: Ibero	Eventos disruptivos: Divorcio de padres / ruptura con familia / discriminación
Melissa es originaria de Ecatepec, Estado de México. Proviene de un matrimonio divorciado, por lo que vive sólo con su madre y hermano menor. Su madre, a partir de entonces, fue empleada en negocios. Su padre, por su parte, trabajó en un negocio de pinturas, que tuvo con su familia. El proceso de divorcio impacta su condición de vida, debido a la presión en la economía doméstica: se mudan con los abuelos, la madre trabaja por lo que Melissa debe hacerse cargo de las tareas del hogar y algunos cuidados del hermano menor, comienza un juicio que impide que tenga relación con su padre. Debido a los conflictos legales, imponen medidas cautelares para que vivan de manera independiente, por lo que deben mudarse nuevamente, rentando en condiciones precarias. Las presiones familiares, los conflictos con la madre y los roles que había asumido en la primaria y secundaria, hacen que busque una alternativa de bachillerato lejana a su hogar. Descubre una beca en una institución privada, por lo que ingresa con la intención de ganar independencia de la familia de origen. Desde entonces también se emplea en el comercio local. En la preparatoria conoce el programa SQP y a la Ibero, por lo que aplica y recibe una beca del 100%. Sin embargo, implicó hacer largos viajes de alrededor de dos horas y media. La adaptación a la Ibero fue muy complicada, ya que presenta problemas de integración, escenarios de discriminación y acoso. Utilizó las distintas instancias que tenía a la mano: el servicio psicológico, los tutores y el apoyo de los profesores, lo que le permitió sortear el primer año. En el segundo año llegó un periodo de relativa estabilidad debido a su dedicación completa por los estudios, en donde comenzó a tener nuevas amistades y aligeró el acoso recibido. Consiguió un empleo en la abogacía por medio de la bolsa de trabajo, lo cual le permitió tener su propio dinero y aprender estrategias de convivencia con personas con perfiles similares a los de la Ibero. Además no abandona sus trabajos en empleos informales los fines de semana. En este contexto aumentan los problemas con la madre, quien retira una parte considerable de los ingresos de Jennifer para incluirlos en gastos del hogar, aumentan escenarios de violencia intrafamiliar y, también con ello, las confrontaciones. El episodio escala hasta que un conflicto genera que la madre expulse a Jennifer del hogar, por lo que no vuelve a tener contacto con ella desde entonces. Jennifer queda desprovista de un hogar a mitad de semestre, por lo que debe recurrir en urgencia a una estrategia de estabilidad: consigue donde vivir, cambia de empleo para tener mayores recursos y comienza una vida independiente. Un aliado en este proceso fue el padre, a quien buscó después del conflicto. Un semestre posterior a este evento comenzó la pandemia, lo cual generó dos escenarios contrastantes: primero, hizo			

que Jennifer pasara completamente en solitario la pandemia, pero por otro lado le permitió dedicar mayor tiempo y atención en su trabajo, lo que mejoró considerablemente su condición de vida.

6. Código: SQP2	Nombre: Magali	Institución: Ibero	Eventos disruptivos: Pérdida de patrimonio familiar/ muerte de madre / intento de suicidio
Magali es originaria de Los Reyes, La Paz, Estado de México. Proviene de una familia que emprendió una serie de negocios por medio del comercio de diversos alimentos y verduras, por lo que su infancia fue estable, al grado de incluso cursar estudios en colegios privados locales. Posteriormente estudia en un bachillerato general e incluso ingresa a una universidad privada de absorción de demanda. Sin embargo, problemas de su padre, así como el mal manejo de los recursos, hacen que pierda los negocios y la casa, debido a una demanda de una ex pareja. Debido a la pérdida de patrimonio, la familia tiene que migrar a Chimalhuacán y comenzar prácticamente de cero, la venta de comida. En este contexto, Magali conoce el programa SQP y aplica, sin importar que el trayecto es de tres horas y media. Aunque comienza a estudiar mientras vive en Chimalhuacán, los largos trayectos le obligan a buscar alternativa, por lo que una pariente de la familia que vive en el pueblo de Santa Fe le renta un cuarto, el cual es costado por la madre. La mejora en su desempeño y en su integración comenzaba a darse cuando sucede la muerte de la madre de manera fortuita, lo cual tiene diversas consecuencias. Magali tiene severos problemas emocionales y adicciones, al grado de presentar varios intentos de suicidio. Además, ya no puede sostener la renta cerca de la escuela, por lo que debe volver a Chimalhuacán, en el contexto en que comienza la pandemia. Por si fuera poco, los conflictos en casa hacen que el padre la corra. Migra a otro estado con la familia de su entonces novio, en donde recibe maltratos. Regresa a vivir con una de sus tías, posteriormente con sus hermanas, pero continúan los conflictos con la familia. Afortunadamente para ella, las clases se desarrollan en línea, por lo que su estancia en la universidad no está en riesgo. Además, se emplea gracias a contactos desarrollados con profesores y compañeros, en ámbitos relacionados con el Derecho. Logra un poco de estabilidad cuando combina empleo con clases, por lo que permanece hasta las últimas instancias de su formación.			

7. Código: SQP8	Nombre: Tania	Institución: Ibero	Eventos disruptivos: Migración / pérdida del sustento económico / discriminación
Tania es originaria de Veracruz, proveniente de una familia involucrada con una asociación civil. Su padre es soldador, su madre atendió un negocio para después dedicarse como voluntaria a la asociación. Ambos estudiaron sólo la educación básica. Tania estudia en una telesencundaria y un Colegio de Bachilleres del municipio. Debido a las actividades que realizan en la asociación, conocen académicos que hacen labor social en Veracruz, entre ellos algunos pertenecientes a la Ibero. Gracias a esta relación conocen la existencia de programas de becas en la institución. Realiza la admisión a la universidad y logra una beca completa, aunque sucedió hasta la segunda aplicación. La Ibero gestiona y apoya la migración, consiguiendo un lugar en donde vivir y una beca de manutención. Su adaptación a la institución es extremadamente complicada, tanto por la dificultad de los cursos, como por diversos problemas de integración social. Sufre rechazo y algunos episodios de discriminación. A pesar de tener problemas de desempeño, cursó la modalidad intensiva intersemestral para salvar las materias y su estancia en la universidad. Tuvo un indulto y debió comprometerse en subir su promedio. Hubo un momento en que casi abandona sus estudios, debido a que le quitaron la beca de manutención por no alcanzar el promedio mínimo, sin embargo logró la intervención de las autoridades de la institución para mantener una parte de la beca de matrícula y de manutención. A pesar del apoyo, debió complementar el costo con otras fuentes: pide un crédito educativo, padres piden prestado, la familia empeña bienes y ella se emplea. Con muchos esfuerzos puede culminar sus estudios, a costa de sacrificios familiares importantes.			

8. Código: SQP9	Nombre: Daniel	Institución: Ibero	Evento disruptivo: Muerte de padre (proveedor)
Daniel es originario de la alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México y, aunque tuvo una infancia sin carencias, su condición cambió radicalmente cuando el padre murió al inicio de la pandemia. Su padre había terminado recién sus estudios en Derecho en la UNAM y trabajaba como empleado en una secretaría gubernamental. A partir de entonces, su madre que había sido ama de casa, se empleó en un restaurante. Debido a la muerte del padre, la condición de vida de la familia comenzó a deteriorarse. Daniel había cursado estudios en una asociación privada que daba bachillerato a bajo costo, por lo que conoció ahí la existencia del programa de becas de la Ibero. Intentó también ingresar a la UNAM sin éxito. Logró enrolarse en la Ibero con una beca del 90%, aunque el costo seguía siendo considerable para su familia. Posterior a su ingreso, los recursos de la familia se complementan con su empleo y el de su hermano menor. El empleo lo consiguió por medio de la bolsa de trabajo de la institución. Su estancia en la universidad al inicio es complicada debido a problemas de integración, pero los resuelve rápidamente por dos vías: juega a su favor que se dedica plenamente a su desempeño escolar y puede usar formas de socialización aprendidas en el bachillerato. Reconoce que fue la única persona becada de sus grupos, aunque no presentó eventos de discriminación, salvo algunos comentarios. Aunque alguna vez tuvo problemas con materias, resarce el atraso en curso intersemestral. Un recurso clave para que estos problemas no repercutieran en su estancia fue la tutoría de pares.			

9. Código: U3	Nombre: Ernesto	Institución: UAM	Eventos disruptivos: Muerte de padre (proveedor) / trabajo de tiempo completo
Ernesto es originario de Azcapotzalco, Ciudad de México. Su padre fue abogado, sin embargo murió cuando Ernesto iba en la primaria; su madre, por su parte, se dedica a la atención a clientes y a las ventas. La muerte del padre marca un antes y después en la vida familiar, entre varios temas porque fue el proveedor económico: deben mudarse a casa de la abuela, trabajan en pequeños empleos y tienen condiciones económicas aminoradas. Ernesto estudia en una preparatoria general y, al término, busca ingresar a la UNAM y el IPN, consiguiendo su admisión en la segunda. Sin embargo, las condiciones económicas merman su desempeño: tiene varios empleos a la vez, desempeñándose como mesero, atiende un negocio y es repartidor por aplicación. Por si fuera poco, la madre tiene una lesión que requiere ser operada, por lo que decide darse de baja y hacerse cargo de los gastos familiares. En este contexto comienza la pandemia y, para aprovechar que no tiene que trasladarse, busca su ingreso a la UAM. Combina sus clases en línea con trabajo en un call center y siendo repartidor por plataforma. Usa las condiciones institucionales a su favor: adelanta materias que son en línea, con la intención de terminar antes del tiempo planificado. Hacia el final de la carrera, la situación de su familia mejora gracias a que el hermano se gradúa de la universidad y se emplea. Con este apoyo, Ernesto deja sus empleos para dedicarse a realizar el servicio social y acabar sus materias, adquiriendo recursos vendiendo mercancías, estrategias de ahorro (caminar en vez de tomar transporte) o pequeños empleos de fines de semana. Además, recibe una beca, con la que costea sus gastos.			

10. Código: U12	Nombre: Leslie	Institución: UAM	Eventos disruptivos: Muerte de padre / alcoholismo de madre
Leslie vive en la alcaldía Azcapotzalco, Ciudad de México. Su madre es comerciante, mientras que su padre fue mecánico automotriz, ambos truncaron sus estudios universitarios. Además, mientras Leslie estudiaba la secundaria, se divorciaron. Debido a los problemas económicos, Leslie se emplea desde la adolescencia, mientras realiza estudios en un Colegio de Bachilleres. Su estancia en la preparatoria es intermitente, frecuenta las fiestas y comienza con una adicción al alcohol. Al terminar el bachillerato, no logra su ingreso a la universidad, por lo que dedica un año a trabajos diversos. Con sus propios ahorros continuó en la búsqueda de alternativas escolares, por lo que logra su ingreso a la UAM. Su tiempo lo divide entre las			

cuestiones laborales en un restaurante, sus estudios y los cuidados de su madre, quien padece alcoholismo. Su tiempo es muy limitado y debido a ello comienza a tener atrasos y reprobaciones en sus materias.

En este contexto y durante la pandemia, su padre muere debido al contagio por COVID, lo cual significa un shock en su estilo de vida. Los problemas en el hogar se agravan, especialmente por el alcoholismo de la madre. Leslie se hace cargo totalmente de las cuestiones de la casa y de los cuidados de la madre, incluyendo aquellos que tienen que ver con consecuencias de sus problemas con el alcohol. El nivel de agobio es tal que decide salir de su hogar. Su primera opción fue rentar con su hermana, ya que ambas estudiaban y trabajaban. Desde entonces, comparten los gastos de manutención y se alejan del estilo de vida de la madre. Su hermana, al graduarse, permite mayor holgura para su dedicación al estudio, aunque Leslie no deja de trabajar.

11. Código: U20	Nombre: Jessica	Institución: UAM	Eventos disruptivos: Pobreza/ violencia intrafamiliar / enfermedad de madre / adicciones
Jessica es originaria de Tecámac, Estado de México, proviene de una familia monoparental. Vive en con su familia extendida en casa de abuelo, en condiciones muy complejas. Las carencias en el hogar son amplias y sus ingresos provienen del comercio que realiza su madre. Debido a que comparten hogar, su familia extendida participa en su crianza. La infancia y adolescencia de Jessica está marcada por una seria jerarquía familiar, en donde prima consideraciones especiales de los hombres proveedores, principalmente del abuelo. Por las condiciones económicas de origen, trabaja desde los 13 años en una gran cantidad de empleos informales. Realizó su bachillerato en una escuela local y, aunque quería estudiar la universidad, no tenía como pagar los exámenes de admisión, aunque tampoco recibió el visto bueno de su madre y abuelo. Pudo negociar el ingreso a una IES privada que pagó con su salario y el apoyo de su madre, pero debió abandonarla por problemas económicos. Fue entonces que irrumpió la UAM como una opción educativa debido a su bajo costo, aunque existieron muchas reticencias en su abuelo y madre para que ingresara, tanto por las implicaciones de tiempo, por los costos de traslado y, principalmente, porque la familia no deseaba que se alejara del hogar. Hizo el primer año, lo cual implicó traslados de tres horas para llegar a la escuela, por lo cual mermó su desempeño. Además se agravaron el tipo de problemas en el hogar: violencia intrafamiliar, arbitrariedades del abuelo, discusiones con la madre, intentos de control de otros miembros de la familia, falta de privacidad, etcétera. En este contexto comienza la pandemia y, además de la contingencia sanitaria, la madre enferma y pierde la vista. De un momento a otro, Jessica se volvió el principal sostén económico de su familia, por lo que tuvo que trabajar de tiempo completo para sostener sus gastos, los de la madre y hermano, además de realizar los cuidados en el hogar. Comienza a tener problemas emocionales y adicciones. Interrumpe sus estudios durante los dos años que duran las clases remotas por la pandemia. Su respuesta a la crisis familiar y personal fue huir del hogar: sin trabajo ni lugar a donde arribar, se mudó cerca de la universidad. Se empleó y volvió a clases presenciales, aunque acumulaba un importante retraso, por lo que debió resarcir sus materias pendientes. Parte de sus ingresos son enviados para la manutención de la madre y hermano, sin mencionar que se hace cargo de su renta y manutención. Su negocio en el comercio informal sostiene la oportunidad de estudiar y vivir cerca de la universidad.			

12. Código: U28	Nombre: Jennifer	Institución: UAM	Eventos disruptivos: Migración / violencia intrafamiliar / dependencia económica
Jennifer es originaria de Acambay, Estado de México, y proviene de familia otomí y mazahua. Su padre fue albañil, pero desde hace algunos años volvió a su municipio para dedicarse a la siembra; su madre por su parte, realiza trabajos varios en la localidad, atendiendo negocios o comerciando. Jennifer tiene tres hermanos, de los cuales los dos mayores estudiaron la universidad migrando a la Ciudad de México. La dinámica familiar fue particular, ya que el padre migró a la ciudad, en donde permanecía una gran parte del tiempo y enviaba dinero al hogar, mientras la madre se hacía cargo de los hijos. Creció en un ambiente en donde los roles tradicionales fueron importantes y, al ser la hermana menor, pesó sobre ella una serie			

de cuestiones: roles sobre las tareas del hogar, limitaciones en vida social y una ausencia considerable en educación sexual. Realiza estudios en un bachillerato técnico de la comunidad y, en el momento de decidir sobre la universidad, no tuvo mucho apoyo de la familia. Además, no le permiten trabajar alegando que es mujer. Para entonces, los hermanos habían migrado con el padre para ingresar a la ES, lo cual fue costado por el padre. El ejemplo de los hermanos la hace buscar esta alternativa, sin embargo las gestiones son realizadas por el hermano mayor, tanto en términos de la institución como de la carrera, por lo que considera poco las preferencias de Jennifer. El primer año y medio de carrera lo cursa en línea debido a la pandemia, pero posteriormente debía integrarse a clases presenciales.

Ingresa de esta manera a la UAM, migra con hermanos y los costos son cubiertos por el padre. Sin embargo, a su llegada, el hermano mayor se gradúa y dejan de recibir apoyo económico parental. Los gastos de los hermanos quedan a cargo del hermano mayor, por lo cual éste comienza a tomar actitudes de control sobre los demás. El hermano limita el gasto, impone horarios y actividades, además de que no permite que tengan internet en casa (alegando que pueden distraerse). Todos viven en un cuarto, por lo que la privacidad es mínima y el grado de control es amplio. En estas condiciones, Jennifer cursa la universidad, pasando gran parte del día en el plantel, con el fin de evitar la convivencia con sus hermanos y para ganar espacio para sus actividades.

13. Código: U47	Nombre: Lorena	Institución: UAM	Eventos disruptivos: Desaparición de padre / enfermedad mental / intento de suicidio
Lorena es originaria de Juchitepec, Estado de México. Realizó estudios de bachillerato en la preparatoria de la UAEMEX. Su familia se dedica al transporte, al poseer una combi. Su padre fue chofer, pero un año antes de la pandemia desapareció. Debido a la situación, la madre se dedica a administrar el negocio y el hermano mayor abandona la universidad para emplearse como chofer, de donde obtendrán sus ingresos, aunque merma considerablemente su nivel de vida. En ese momento, Lorena comienza a tener padecimientos emocionales severos: enfrenta crisis de depresión y ansiedad que la llevan a autolesiones e intentos de suicidio. Además, genera diversas adicciones. Esta crisis de salud se extiende a más de un año, hasta que intenta mejorar ingresando a la universidad. Su ingreso se da a la UAM en periodo de pandemia, por lo cual sirve de contención: no necesita hacer traslados a la escuela, toma clases en línea, se aleja de amistades con adicciones y pasa mucho tiempo en su casa con su familia. La mitad de la carrera la cursa en línea, sin embargo al regreso presencial comienza un nuevo problema: la distancia entre el hogar y la universidad (tres horas para arribar). Comienza a tener problemas de inasistencias, poco descanso y bajas calificaciones, lo que la retrasa por seriaciones. Cuando estaba a punto de abandonar la universidad, logra el apoyo de su madre para que cubra el precio de una renta. Para entonces, el negocio del transporte se había estabilizado, sin embargo un accidente redujo la mejora, por lo que Lorena debió regresar a la casa de origen y volver a comenzar el ciclo con trayectos largos. Hacia el final de la carrera disminuyen los obstáculos: lleva un menor número de materias, ha ingresado a laborar y ahorra para volver a mudarse. Mientras tanto, algunos días de la semana, puede quedarse en casa de su actual novia, aligerando el tiempo de traslado.			

14. Código: U48	Nombre: Evelyn	Institución: UAM	Eventos disruptivos: Ruptura con familia / trabajo de tiempo completo
Evelyn es originaria de San Felipe del Progreso, Estado de México; su madre se dedica al campo y es trabajadora doméstica, mientras que su padre migró a la ciudad y es albañil. Debido a que ambos trabajan, Evelyn y sus hermanos menores se hacen cargo de las cuestiones del hogar y cuidar a los animales desde tempranamente en su vida. Realiza estudios de bachillerato en una preparatoria anexa a la normal. Comienza a buscar alternativas y, debido al bajo costo, encuentra una alternativa en la UAM. Logra un acuerdo con el padre para que migre con él y pueda costear su estancia. Pero una vez que se muda, se percata de que padre tiene otra familia. El conflicto escala y tiene conflicto con ambos padres: por un lado, la madre recrimina no haberle contado, por otro, el padre se ausenta y deja de dar			

apoyo económico. A partir de entonces, su estancia en la ciudad es completamente sola. Evelyn debe emplearse a medio tiempo y realiza una variedad importante de empleos, lo cual satura su tiempo disponible y merma su desempeño. A la vez, emplea estrategias: se muda a una parte de la ciudad en donde la renta es menor, cambia de trabajo a uno de tiempo completo y disminuye su carga horaria en la escuela.

En este contexto comienza la pandemia, por lo que toma clases a distancia y mejora sus calificaciones, sin dejar de trabajar. Además, al no trasladarse a la escuela genera ahorros que usualmente gastaría en viajes y comidas. Busca resarcir su atraso por medio de exámenes globales y de recuperación, los cuales logra por medio de apuntes de otros compañeros. Volver a clases presenciales la hizo volver a las dificultades antes mencionadas, en términos de costos y trayectos, aunque esta vez se encuentra en la etapa final de la carrera.

15. Código: U79	Nombre: Karina	Institución: UAM	Eventos disruptivos: Familia monoparental/ hijos / abandono escolar / atraso / problemas económicos / muerte de madre / enfermedad de esposo
Caso ejemplar de tipo 4, puede consultarse en el apartado 7.2.3			

16. Código: U80	Nombre: Jesús	Institución: UAM	Eventos disruptivos: Abandono del padre / migración internacional de retorno / retraso escolar / dificultad familiar para emplearse / trabajo de tiempo completo / abandono escolar
Jesús es originario de la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México y al momento de la entrevista tiene 31 años, aunque ingresó a Derecho a las 24. Proviene de una familia monoparental, por lo que emigró ilegalmente a los Estados Unidos con su madre por cuatro años. Cursa una parte de la primaria en ese país, sin embargo una serie de conflictos familiares precipitan el regreso, cuando Jesús tiene 11 años. Vivió un shock a su retorno, principalmente por los cambios en el idioma y estilo de vida. Para entonces, llegaron a una casa familiar en Ecatepec, aunque poco tiempo después se mudaron la alcaldía Venustiano Carranza, para finalmente terminar viviendo en Nezahualcóyotl, Estado de México, todas esas veces por la intermediación y el apoyo de otros familiares para pagar la renta. Las condiciones económicas de la familia retornada son muy vulnerables, la madre se emplea en una variedad de trabajos informales, incluso acudiendo a la venta de postres mientras recorre, caminando, el municipio donde viven. Jesús cursa estudios en un Colegio de Bachilleres en Ecatepec, por lo que decide ir a vivir con sus tíos de vuelta en Ecatepec, dando un respiro a los gastos de su madre. Perdió un año de ingreso al bachillerato porque la institución a la que había sido asignado no era de su preferencia, aunque no fue el primer momento de atraso escolar: al llegar a los Estados Unidos había perdido un año escolar por el idioma. Se graduó del bachillerato cuando tenía 21 años e ingresó en dos ocasiones a carreras diversas, ambas en distintos planteles de la UAM. La primera de ellas no le gustó; en la segunda no tuvo un buen desempeño académico, por lo que en ambos casos las abandonó. Volvió a aplicar a la UAM, esta vez en una sede y carrera alternativas. Una vez que ingresa a Derecho, cambia los empleos informales por un trabajo en un cine, que si bien ofrece pocos ingresos, asegura el pago quincenal. Complementa sus ingresos siendo repartidor por aplicación. Además, para entonces había vuelto a casa de su madre, para hacerse cargo de una parte importante de los costos. La dinámica entre trabajo y escuela le produjo algunos retrasos, tanto por disponibilidad limitada de tiempo, como por desatención por las materias. El atraso se agravó durante la pandemia. Utilizó entonces una serie de estrategias diversas, entre exámenes globales, de recuperación y el programa PASAR para la última oportunidad de aprobación de una materia. Para Jesús terminar la universidad fue una doble deuda: con los múltiples intentos antes de encontrar su vocación, y con su madre, al volver y hacerse cargo de su familia.			