



Centro de Estudios Sociológicos

Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología

Promoción XVIII 2018-2022

**(Des)encuentros:
decisiones, experiencias y diferenciación de trayectorias
en el primer año universitario**

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

Pablo Bernardo Hernández Jaime

Director:

Dr. Emilio Blanco Bosco

Comisión lectora:

Dr. Patricio Solís Gutiérrez

Dra. Marisol Silva Laya

México, CDMX.

Julio de 2023

Índice

Agradecimientos.....	4
Introducción	5
Capítulo 1. Delimitación del problema, justificación y objetivos	7
1.1. Introducción.....	7
1.2. Composición y desigualdad de la educación superior en México	9
1.2.1. Educación superior: cobertura, oferta y matrícula.....	10
1.2.2. Educación superior y desigualdad en México	16
1.2.2.1. Logro educativo	16
1.2.2.2. Abandono escolar.....	23
1.3. Delimitación del objeto y problema de investigación.....	29
Capítulo 2. Literatura sobre desigualdades educativas y abandono universitario: orígenes, modelos, diversificación y aplicaciones en México.....	33
2.1. Introducción.....	33
2.2. Primeras investigaciones, efectos de contexto y primeros modelos, 1900-1975	34
2.2.1. Primeras investigaciones y el efecto de los orígenes sociales	34
2.2.2. Origen de las teorías culturalistas	35
2.2.3. Los efectos del contexto escolar	37
2.2.4. Modelo general de efectos escolares de Astin	40
2.2.5. Primeros modelos explicativos del abandono.....	42
2.2.6. El modelo de integración social de Vincent Tinto.....	44
2.3. Diversificación de los modelos y auge investigativa, 1975-1990	45
2.3.1. Síntesis, validaciones y nuevos modelos	45
2.3.2. Cambios en el modelo de Tinto	47
2.4. <i>Handbooks</i> e investigaciones en México, 1990-2018.....	49
2.4.1. Los estudios sobre abandono universitario en México	49
2.4.2. Los estudios de ANUIES.....	50
2.4.3. “El primer año universitario”	52
2.4.4. “El demonio de Maxwell”	53
2.4.5. Otras investigaciones sobre abandono.....	54
2.5. Hallazgos, claves y deudas de la literatura	56
Capítulo 3. Aproximación analítica: trayectorias, experiencias y decisiones	58
3.1. Introducción.....	58
3.2. Las trayectorias y su diferenciación.....	61
3.3. Racionalismo y culturalismo en perspectiva decisional.....	62
3.4. Restricciones materiales, sesgos culturales y racionalidad	69
3.5. Experiencia social y lógicas de la acción.....	77
3.6. Experiencia, determinantes y preferencias.....	83
3.7. Cruce y delimitación de experiencias y contextos	86
3.8. Diferenciación de trayectorias y desigualdad	87
3.9. Trayectorias en contexto de pandemia.....	90
3.10. Conclusiones.....	93
Capítulo 4. Estrategia metodológica y aproximación al campo	97
4.1. Diseño y selección de casos.....	98
4.2. Levantamiento y estructura del cuestionario	102

4.3. Diseño de cuadrantes	105
4.4. Levantamiento y estructura de entrevistas	111
Capítulo 5. Caracterización: ¿Quiénes son nuestros estudiantes universitarios?	116
5.1. Introducción	116
5.2. Características básicas de los estudiantes	117
5.3. Características de los estudiantes por cuadrante	120
5.4. Conclusiones.....	132
Capítulo 6. Decisiones de ingreso: fuentes, criterios y ajustes de intereses y preferencias escolares.....	134
6.1. Introducción.....	134
6.2. Fuentes de interés	135
6.3.1. Experiencia Práctica	137
6.3.2. Modelos.....	140
6.3.2.1. Modelos directos	141
6.3.2.2. Modelos representativos	147
6.3.3. Configuraciones de fuentes de interés	149
6.4. Criterios de valoración (o tipos de intereses).....	153
6.4.1. Intereses y tipos de motivación	155
6.4.2. Motivos o intereses intrínsecos	157
6.4.3. Motivos o intereses extrínsecos.....	160
6.4.4. Motivos o intereses de control.....	163
6.4.5. Configuración de intereses simples	168
6.5. Ajustes de expectativas e intereses	170
6.5.1. Estructura de oportunidades real y percibida.....	170
6.5.2. Ajustes de expectativas y ajustes de intereses	172
6.5.3. Ajustes anticipados.....	173
6.5.4. Ajustes tardíos	175
6.6. Formación de preferencias.....	176
6.7. Conclusiones.....	179
Capítulo 7. Experiencias universitarias: operativas, integrativas y académicas.....	183
7.1. Introducción.....	183
7.2. Experiencias operativas o ¿cómo se llega a estar en la universidad?.....	184
7.2.1. Mudarse para ir a la escuela	187
7.2.2. Estudiar y trabajar	190
7.2.3. Estudiar y hacer otras actividades	196
7.2.4. Trasladarse al plantel.....	199
7.2.5. Alimentarse en la universidad	201
7.2.6. Problemas de organización.....	204
7.3. Experiencias integrativas o ¿cómo es el acompañamiento en la universidad?	207
7.3.1. Integración y aislamiento	209
7.3.2. Incongruencias o desajustes percibidos.....	212
7.3.3. Apoyo escolar, personal y de recreo.....	216
7.3.4. Lazos externos.....	223
7.4. Experiencias académicas o ¿cómo es el involucramiento en la universidad?.....	225
7.4.1. Afirmación y disuasión del interés escolar	227
7.4.2. Mecanismos de afirmación y disuasión.....	234
7.4.2.1. Profesores.....	234

7.4.2.2. Tareas.....	237
7.4.2.3. Asignaturas.....	242
7.4.2.4. Síntesis.....	246
7.4.2. Formas del involucramiento académico.....	247
7.4.2.1. Prácticas compensatorias y de ampliación.....	247
7.4.2.2. Rezagos e interrupciones.....	252
7.5. Conclusiones.....	254
Capítulo 8. Experiencias universitarias: pandemia, confinamiento y clases a distancia.....	258
8.1. Introducción.....	258
8.2. Experiencias operativas: gestionando el confinamiento y las clases a distancia.....	260
8.2.1. Confinamiento y experiencias operativas.....	260
8.2.2. Mudanzas y reorganización.....	264
8.2.3. Problemas económicos y trabajo.....	267
8.2.4. Equipamiento y conectividad virtual.....	271
8.2.5. Enfermedad y muerte.....	272
8.2.6. Visión de conjunto.....	275
8.3. Experiencias integrativas: aislamiento, virtualidad y riesgos.....	277
8.3.1. Confinamiento y experiencias integrativas.....	277
8.3.2. Aislamiento y desajuste en pandemia.....	278
8.3.3. Interacciones de apoyo a distancia.....	279
8.4. Experiencias académicas: claroscuros de las clases en línea.....	283
8.4.1. Confinamiento y experiencias académicas.....	283
8.4.2. Afirmación y disuasión del interés en clases a distancia.....	286
8.4.3.1. Variantes de la experiencia escolar.....	288
8.4.3.2. Mecanismos de afirmación y disuasión.....	298
8.4.3. Formas de involucramiento a distancia.....	302
8.4.3.1. Prácticas compensatorias y de ampliación.....	302
8.4.3.2. Los autodidactas.....	306
8.4.3.3. Rezagos, reubicaciones y abandonos.....	309
8.5. Conclusiones.....	314
Capítulo 9. Conclusiones y reflexiones finales: diferenciación de trayectorias y mecanismos causales.....	318
9.1. Recapitulación.....	318
9.2. Diferenciación de trayectorias.....	324
9.3. Factores y mecanismos explicativos.....	333
9.4. Discusión, alcances y limitaciones.....	336
Referencias.....	344
ANEXOS.....	362
ANEXO A: Cuestionario de ingreso.....	362
ANEXO B: Guiones de entrevista.....	364
ANEXO C: Carta entregada con el cuestionario.....	366
ANEXO D: Mensajes para solicitar entrevista.....	366

Agradecimientos

A Ofelia, mi madre, por todo el apoyo, la sensibilidad y la curiosidad que siempre trató de inculcarme, y por siempre darme ánimos. A Dulce, mi hermana, por compartir, escucharme y estar ahí cuando lo necesito. A Carlos, mi padre, por cuestionarme, aconsejarme y tratar de ayudarme a ver otros puntos de vista.

A mis compañeros y compañeras del Centro Mexicano de Estudios Económicos y Sociales, por todo el apoyo, las muy largas horas de estudio, discusión y aprendizaje colectivo. Por ayudarme a tener más claridad y a encontrarle sentido a la investigación social más allá del mero oficio y la academia.

A mis compañeros y compañeras de programa y generación, por las reflexiones y aprendizajes colectivos. A Arián, Brenda, Antony, Daniel, Saúl, Sergio, Alfonso, Zuriel. A todos y todas les debo mucho. A Celeste, Irving, Cobos y Virginia, porque siempre tuvieron la paciencia de escucharme, la apertura para discutir y la claridad para decirme cuando estaba equivocado.

A Yuliana, por siempre estar y acompañarme. A Sandra, por siempre infundirme ánimos e inspiración. A Tiare y a Gisela, por escucharme siempre en momentos complicados.

A Emilio, mi director, por darme ánimos, orientación y ayudarme a cuestionar y repensar durante la investigación. A Marisol y Patricio, mi comité, por la lectura y comentarios siempre atentos y atinados, sobre todo en un proceso tan largo, extenuante y artesanal, como son las investigaciones cualitativas.

A todos los estudiantes que participaron en esta investigación. Sin su atenta y amable colaboración, este trabajo habría sido absolutamente imposible.

A El Colegio de México, por contribuir de manera tan significativa en mi formación y trayectoria.

Al Consejo Nacional de Ciencia y la Tecnología, por su apoyo con la beca de manutención, que fue crucial para la realización de este trabajo.

Al Maestro Aquiles, por su inspiración, trabajo y guía. A mis camaradas Antorchistas, por sus esfuerzos e incansable lucha.

Introducción

Esta investigación busca aproximarse a un conocimiento puntual y detallado de los mecanismos que dan pauta a la diferenciación temprana de trayectorias en educación superior. Estos procesos de diferenciación, que nos remiten a las distintas maneras en que los estudiantes recorren la universidad, condensan, en lo concreto, los cursos de acción de los estudiantes, así como sus distintas motivaciones, aspiraciones y expectativas, al tiempo que son también un producto de sus posiciones sociales objetivas, tanto económicas como culturales.

Estudiar los mecanismos que dan origen a la diferenciación de trayectorias es importante por al menos dos razones. Científicamente, una investigación como esta puede contribuir a arrojar luz sobre las distintas vías que llevan a los estudiantes a experimentar rezagos, reubicaciones de carrera e, incluso, abandonos. Conocer estos mecanismos, que se realizan de manera puntual, a través de acciones concretas y en contextos muy específicos, puede contribuir a facilitar el análisis de tendencias de la desigualdad educativa, pues proporciona los elementos explicativos del comportamiento que, en lo agregado, generan dicha tendencia.

Sin embargo, y en la medida en que este trabajo no se ocupa directamente de estudiar las tendencias de la desigualdad en educación superior, la identificación de estos mecanismos deberá interpretarse solo de manera empíricamente probable. En este sentido, la relevancia científica de esta investigación descansa en la posibilidad de abducir sus resultados para su uso teórico y empírico posterior.

Desde un punto de vista social, por otro lado, este trabajo puede servir como contribución para el análisis y replanteamiento de estrategias institucionales que no solo promuevan la retención y continuidad en la universidad, sino que, considerando las diferentes necesidades y condiciones de los estudiantes, promueva también la reafirmación de su motivación, involucramiento y persistencia en la carrera.

Para analizar la conformación y diferenciación de trayectorias, en esta investigación se entrevistó a estudiantes de reciente ingreso a las carreras de economía y relaciones internacionales en dos instituciones, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). El análisis considera tres momentos analíticamente relevantes, (1) las decisiones de carrera, (2) las prácticas y experiencias escolares durante el primer periodo lectivo y

(3) las prácticas y experiencias un año después. Con esto, se buscó abarcar el primer año escolar, típicamente identificado como crucial para las trayectorias de los estudiantes, y donde la diferenciación de trayectorias universitarias encuentra sus primeras pautas de conformación. Para realizar este análisis, se elaboró una estrategia metodológica de tipo cualitativo, a partir de encuestas y entrevistas semiestructuradas que permitieran una aproximación longitudinal y prospectiva.

El documento está organizado en nueve capítulos. En el primero de ellos se presenta un panorama general de la desigualdad y el abandono en la educación superior mexicana, así como una primera formulación del objeto de estudio. El capítulo dos está dedicado a la revisión de literatura sobre desigualdad educativa y abandono universitario, por considerar que este *corpus* ha logrado avances importantes en la identificación de factores causales relevantes del abandono que, asimismo, pueden ser importantes para el análisis conjunto de la diferenciación de trayectorias. El capítulo tres contiene el marco analítico y conceptual para el análisis de las trayectorias escolares y su diferenciación, en el cual se consideran las decisiones, prácticas y experiencias de los estudiantes. El capítulo cuatro contiene el diseño metodológico y las decisiones tomadas durante el trabajo de campo.

Los capítulos cinco a ocho, por otro lado, presentan los análisis puntuales derivados de las entrevistas. En el capítulo cinco se analizan las características básicas de los estudiantes, así como su condición socioeconómica y de trayectoria escolar previa. En el capítulo seis se estudian y clasifican a fondo los distintos aspectos implicados en las decisiones de ingreso a la universidad, de manera que sea posible encontrar su fundamento social y su tipo de motivación. En los capítulos siete y ocho se analizan las prácticas y experiencias de los estudiantes durante el primero y tercer periodo lectivo. Aquí, se consideran las prácticas y experiencias orientadas a habilitar y gestionar económicamente el paso de los estudiantes por la universidad, su integración y formación de vínculos sociales, así como sus pautas y formas de involucramiento académico. El capítulo nueve, finalmente, presenta una síntesis de los hallazgos encontrados en los capítulos anteriores, así como un análisis global de las pautas observadas de diferenciación de trayectorias y los tipos de mecanismos causales asociados a dichos procesos.

Capítulo 1.

Delimitación del problema, justificación y objetivos

1.1. Introducción

El interés general de esta investigación es contribuir a explicar, mediante el análisis, conceptualización y tipificación de algunos de sus mecanismos, los procesos de reproducción, o disrupción, de las desigualdades en educación superior.

Los objetivos puntuales de este trabajo, sin embargo, son bastante más modestos. En primer lugar, estos objetivos se restringen al análisis de procesos micro, como las decisiones de ingreso a la universidad y las experiencias escolares. En este sentido, el trabajo está situado en el nivel de la acción, las relaciones y subjetividad de los agentes. La contribución de esta investigación, por lo tanto, no se ubica en el nivel de las tendencias de la desigualdad, sino en el de sus mecanismos.

En segundo lugar, y por la naturaleza cualitativa de la investigación, los aportes empíricos se circunscriben al contexto de dos universidades públicas: la UNAM y la UAM, en dos carreras específicas: Economía y Relaciones Internacionales (RRII). Esto quiere decir que, por el tipo de datos recabados, cualquier posible inferencia empírica es bastante modesta, alcanzando solo cierto grado de validez interna, pero con dificultades para extrapolarse a otros contextos (King et al., 2000). Por lo mismo, el peso del análisis ha sido más bien teórico-conceptual.

En este trabajo se busca usar el análisis detallado de casos empíricos como un medio para abducir, con ayuda de la teoría y la conceptualización, mecanismos causales probables que contribuyan a explicar los procesos de formación y diferenciación temprana de trayectorias universitarias (Burks, 1946; Halpin & Richard, 2021; Richardson & Kramer, 2006; Schurz, 2008).

Esta investigación se sitúa en el contexto más amplio de los estudios de estratificación y desigualdades educativas. Así, el trabajo podría ser entendido como un intento por caracterizar y sistematizar los elementos y detalles más particulares de los procesos de reproducción de desigualdades educativas en el subsistema de educación superior.

La importancia del trabajo es doble. Por un lado, y desde el punto de vista científico, la investigación busca contribuir a esclarecer las vías específicas que llevan a los estudiantes de universidades públicas a experimentar rezagos, reubicaciones de carrera e, incluso, abandonos. Por

otro lado, y desde el punto de vista social, este trabajo puede servir como punto de partida para replantear estrategias que promuevan no solo la retención de estudiantes en la universidad, previniendo el abandono, sino también promoviendo su involucramiento activo, motivación y persistencia escolar.

El objetivo general de esta tesis es contribuir a esclarecer los mecanismos que dan origen a la diferenciación de trayectorias universitarias, explorando también la posibilidad de estos mecanismos para dar cuenta de la reproducción o disrupción de desigualdades. Los objetivos particulares son dar cuenta de la formación y composición de las decisiones de ingreso a la universidad, la relación de estas decisiones con la experiencia escolar posterior, las principales pautas de la experiencia escolar y sus efectos sobre los cursos de acción de los estudiantes y, finalmente, la relación que hay entre las decisiones y las experiencias, por un lado, y la formación de trayectorias diferenciadas y acaso desiguales, por el otro.

En este punto, cabe enfatizar que la diferenciación de trayectorias educativas no necesariamente supone su desigualdad. Una diferencia puede entenderse como una variación cualitativa no necesariamente ligada a una distribución asimétrica de ventajas sociales o educativas. Una desigualdad, en cambio, es una diferencia que supone una asimetría, usualmente vinculada con accesos diferenciados a este tipo de ventajas o desventajas (Kerbo, 2003). Lo que es necesario comprender aquí es que no toda diferencia es una desigualdad. En este sentido, si trayectorias diferenciadas suponen más o menos ventajas asociadas para el involucramiento, la motivación, el desempeño observado, etcétera, es una cuestión que debe ser respondida empíricamente, observando las trayectorias de los estudiantes.

Era necesario remarcar todo lo dicho hasta aquí para dejar clara la ubicación de este trabajo en el contexto más general de la formación y reproducción de desigualdades. En adelante, y durante gran parte de la investigación, con excepción de algunos pasajes puntuales, fijaremos la atención en procesos micro de decisiones, relaciones, intereses, involucramiento, motivaciones y demás elementos cercanos al ámbito de la psicología social. Por lo mismo, se corre el riesgo de perder de vista el panorama y no ver el bosque por detenerse a ver los árboles. Por lo mismo, y considerando la extensión del documento, parece pertinente señalar nuevamente que el interés de este trabajo es comprender cómo las decisiones, las experiencias y los cursos de acción de los estudiantes permiten dar cuenta de los procesos de diferenciación temprana de trayectorias, al tiempo que son,

precisamente, estas trayectorias diferenciadas las que probablemente sirvan como vías para la reproducción de desigualdades educativas.

Como punto de partida, en este capítulo se abordarán los siguientes tres puntos: en primer lugar, una contextualización del subsistema de educación superior mexicano, considerando aspectos como la evolución reciente de su cobertura, oferta y matrícula; en segundo lugar, se analizarán los problemas de la desigualdad de logro educativo y el abandono en educación superior. Se consideran estos dos problemas porque dan cuenta, aunque de manera imperfecta, de la existencia de trayectorias diferenciadas, siendo las de abandono uno de los casos más extremos y preocupantes. En tercer lugar, se presenta también una construcción preliminar del objeto de estudio.

1.2. Composición y desigualdad de la educación superior en México

La educación superior puede entenderse desde diferentes perspectivas¹. Desde lo social, es considerada un medio de asignación de posiciones sociales (J. Goldthorpe, 2007; Treiman, 1970); desde lo económico, un incentivo al desarrollo productivo (Gutiérrez Serrano, 2004; Varela, 1999); desde lo político, un medio para la construcción de ciudadanías (Busoi, 2015; Callan, 2004); desde lo académico, una vía para el desarrollo científico y la formación de intelectuales².

Lo que aquí interesa analizar son las desigualdades educativas. El objetivo de este apartado es caracterizar el contexto de desigualdades socioeconómicas asociadas con el sistema de educación superior mexicano. Tal caracterización está compuesta por dos partes: primero, una descripción de la estructura y dimensiones del propio sistema a partir de su cobertura, oferta y matrícula; y, segundo, un análisis descriptivo de las proporciones de logro educativo y abandono escolar asociadas a factores adscriptivos como la condición socioeconómica de origen, el nivel educativo del hogar y el sexo.

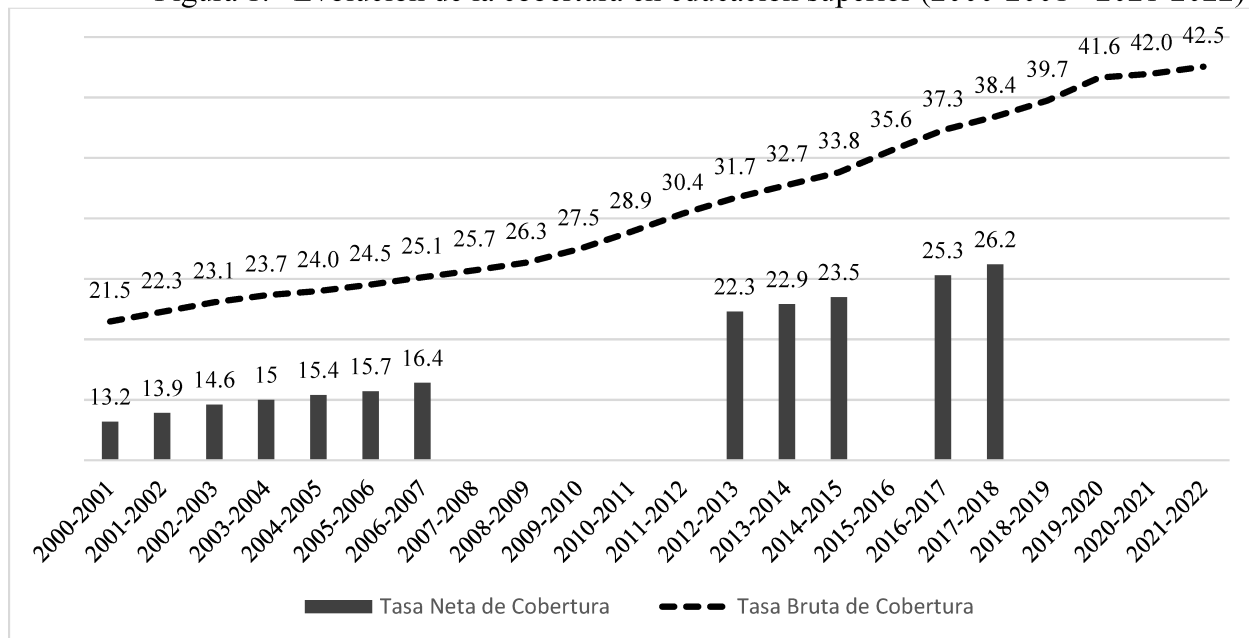
¹ Estos aspectos han sido agrupados comúnmente en modelos de tres dimensiones donde figuran Estado, empresa y universidad. Así, por ejemplo, el “triángulo de Sábato” o el modelo de “triple hélice” de Etzkowitz (López Hurtado, 2014; Pineda Márquez et al., 2018).

² Una forma de entender la búsqueda de autonomía por parte de las universidades es, precisamente, para obtener cierto margen de maniobra frente a las distintas presiones externas y, así, lograr sus propios objetivos (Marsiske Schulte, 2004, 2016).

1.2.1. Educación superior: cobertura, oferta y matrícula

(a) Para el ciclo escolar 2021-2022, el sistema de educación superior mexicano contó con una Tasa Bruta de Cobertura (TBC) de 42.5%.³ En otras palabras, durante este ciclo escolar, por cada cien mexicanos de entre 18 y 22 años aproximadamente 42 estaban inscritos en la universidad, ya sea de forma presencial o en línea, y sin contar posgrado.

Figura 1. Evolución de la cobertura en educación superior (2000-2001 - 2021-2022)*



Fuente: elaboración propia; los datos para la TBC fueron recuperados del reporte de indicadores educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la siguiente liga (https://www.planeacion.sep.gob.mx/indicadores_pronosticos.aspx). Los datos sobre TNC fueron recuperados de los trabajos de Mendoza-Rojas (2015, 2018a, 2018b) y Gil Antón (2009).

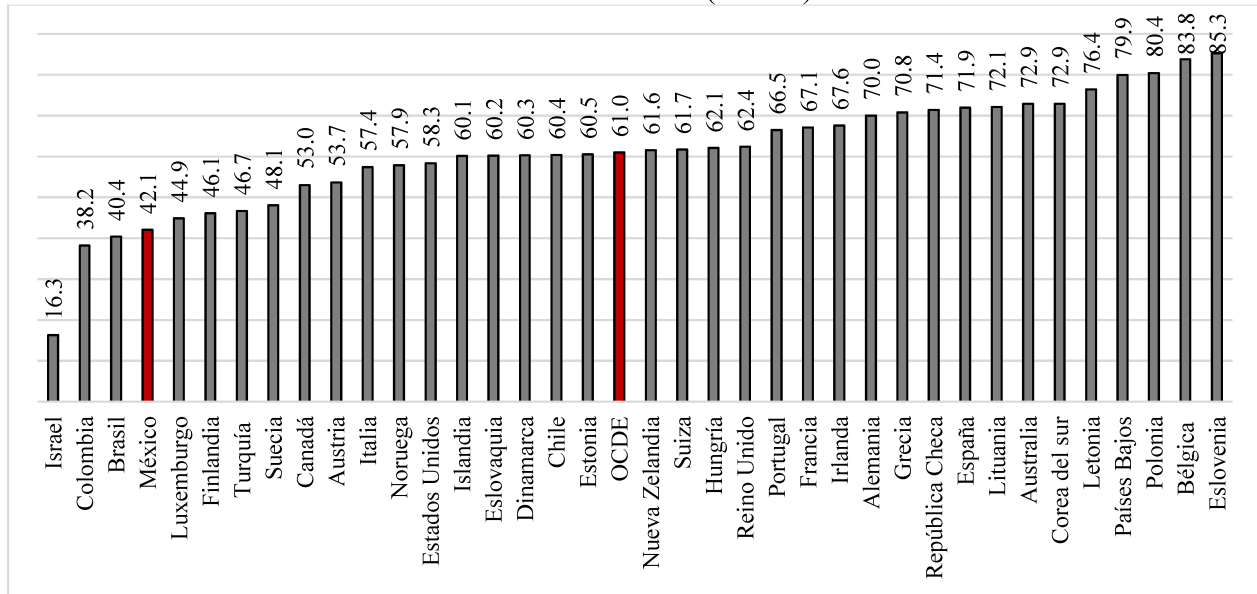
* No se cuenta con las tasas netas de cobertura para ciclos sin dato reportado.

En la figura 1 se muestra la evolución de la cobertura en educación superior durante el siglo XXI. Como se puede apreciar, en 22 años, la TBC incrementó de 21.5% en el ciclo escolar 2000-2001 a 42.5% en el último ciclo escolar, esto es, un incremento de prácticamente el 98%. En pocas palabras, durante las últimas dos décadas, la cobertura en educación superior prácticamente se duplicó. Para poner estos números en perspectiva considérese que, de acuerdo con la Organización

³ La tasa bruta de cobertura (TBC) se calcula dividiendo el total de estudiantes inscritos sobre el total de personas en edad normativa para cursar estudios superiores, 18 a 22 años. Un indicador más exacto para evaluar el acceso a educación superior hubiera sido la tasa neta de cobertura (TNC), que se calcula dividiendo el número de estudiantes inscritos en la universidad que están en edad normativa sobre el total de personas con esta edad. Sin embargo, no fue posible conseguir datos completos y actualizados al respecto. Algunos de estos datos se pueden consultar en los trabajos de Mendoza-Rojas (2015, 2018a, 2018b), Gil Antón (2009) y Rubio Oca (2006).

para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁴, para 2019, en México, la tasa de inscripción a educación secundaria y terciaria de las y los jóvenes de 19 años fue de apenas 42.1%, mientras el promedio de la OCDE era de 61%. En la figura 2 se muestra esta comparación.

Figura 2. Tasas de inscripción en educación secundaria y terciaria a los 19 años en 2019 (OCDE)*



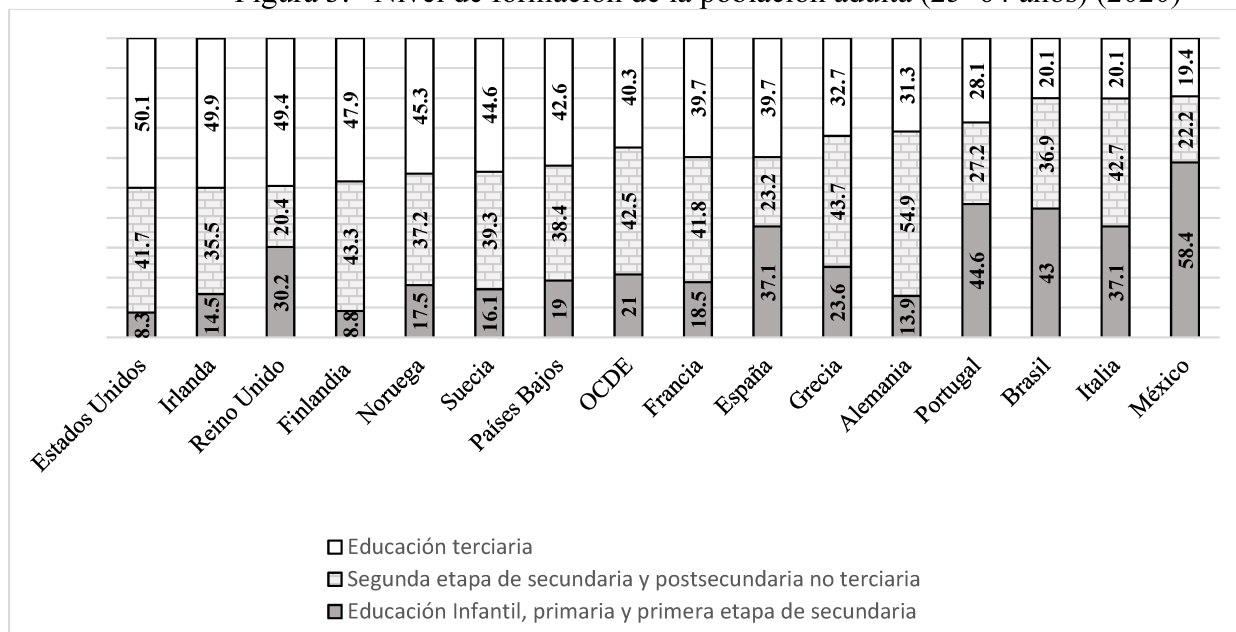
Fuente: OCDE, 2023. *Se eligió el año 2019 y no 2020 por ser el inmediatamente anterior a la pandemia y por no contar con otro más reciente.

Como se puede apreciar, México está rezagado en materia de cobertura de educación superior con respecto a los países de la OCDE. Esta situación, además, se vuelve más apremiante si consideramos la composición educativa de la población. En promedio, los países de la OCDE registraron, en 2020, que el 40.3% de su población de entre 25 y 64 años tenía estudios universitarios. En México, este porcentaje fue de solo 19.4%.

A pesar de esto, los niveles actuales de cobertura representan avances con respecto a años anteriores, y es que, desde hace ya varias administraciones, el gobierno federal se ha trazado metas sexenales de cobertura de 28% (2001-2006), 30% (2007-2012) y 40% (2013-2018) (Mendoza-Rojas, 2018a). Sin embargo, el subsistema de educación superior no es homogéneo, y no lo son sus instituciones, y tampoco su expansión, por lo que se vuelve necesario considerar su composición.

⁴ Datos recuperados el 4 de junio de 2023 de <https://data.oecd.org/students/enrolment-rate-in-secondary-and-tertiary-education.htm#indicator-chart>.

Figura 3. Nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2020)



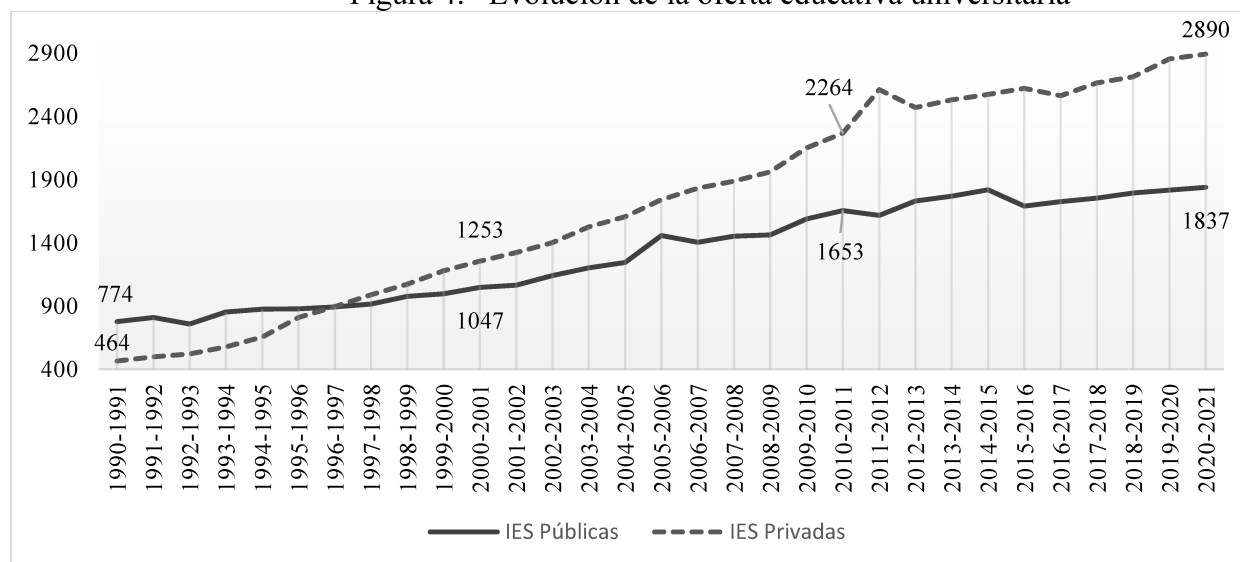
Fuente: OCDE, citado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2021, p. 18).

(b) De acuerdo con datos de la SEP para el ciclo escolar 2020-2021⁵, México contaba con 4,727 establecimientos universitarios. De estos, solo 1,837, es decir, el 39%, eran públicos, los restantes 2,890 (61%) eran de sostenimiento privado. Prácticamente, seis de cada cuatro establecimientos en México son privados. Pero no siempre fue así. En la figura 4 se puede observar la evolución de la oferta educativa universitaria pública y privada durante las últimas tres décadas, evidenciando que durante este periodo la oferta privada creció enormemente, pasando de 464 establecimientos en 1990 a 2,890 en 2020, lo que representa un crecimiento de 523%. La oferta pública, por el contrario, pasó de 774 a 1837, lo que se traduce en un crecimiento de 137% en el mismo periodo.

Este crecimiento acelerado del subsistema privado, sin embargo, ha estado integrado en su mayoría por “instituciones de ciclos cortos, técnicas o de absorción de la demanda” (Miller & De Garay, 2015, p. 84); en otras palabras, por universidades “de dudosa calidad” que en muchos casos “captan a los aspirantes que no pudieron ingresar a las universidades públicas y que no cuentan con recursos económicos para acceder a las universidades privadas de mayor prestigio” (Guzmán Gómez, 2014, p. 38).

⁵ El dato se obtuvo de la serie histórica publicada por la SEP (<https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>, recuperada el 04 de junio de 2023). La cantidad representa el número de escuelas o establecimientos (incluyendo las del sistema no escolarizado). Una sola institución contabiliza más de un establecimiento. Se consideran únicamente las “Licenciaturas Universitaria y Tecnológica”, dejando de lado las “Normales”.

Figura 4. Evolución de la oferta educativa universitaria



Fuente: elaboración propia con datos de la SEP, 1990-2020.

Por otro lado, la expansión del subsistema público no ha estado orientada a generar grandes cuotas de absorción, sino a la creación de establecimientos de baja capacidad. Durante los sexenios panistas, por ejemplo, se crearon 95 y 140 universidades públicas respectivamente, la mayoría de ellas técnicas y con poca capacidad de absorción (Mendoza-Rojas, 2015, pp. 10 & 17). En la tabla 1 se muestra la cantidad de establecimientos creados durante ambos periodos.

Tabla 1. Incrementos en el No. de establecimientos por tipo de IE (2001-2006 – 2007-2012)

Sexenio	2000-2006	2006-2012
Universidades Tecnológicas	24	43
Universidades Politécnicas	21	34
Universidades Públicas Federales	1*	
Universidades públicas Estatales	14	13
Universidades Interculturales	7	
Institutos Tecnológicos Estatales	28	23
Institutos Tecnológicos Federales	0	22
Normales	0	5**
Total	95	140

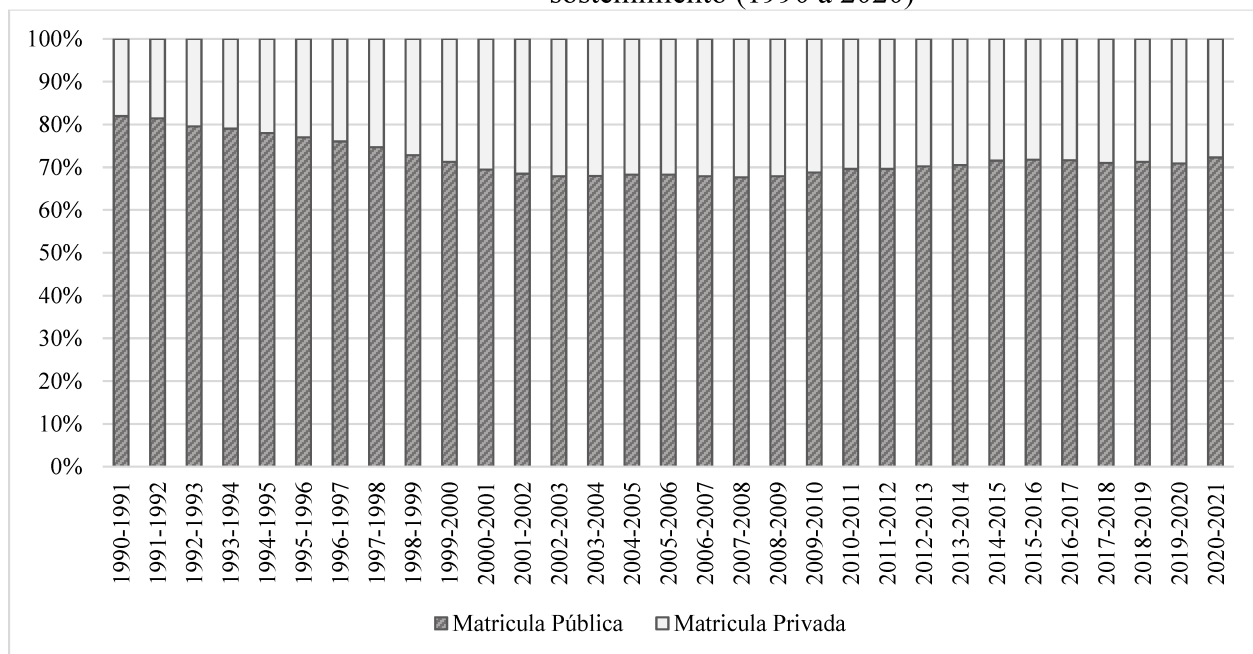
Fuente: elaboración propia con datos de Mendoza-Rojas (2015). * Campus UAM-Cuajimalpa.

** Centros regionales de formación docente e investigación educativa.

(c) La matrícula nacional en educación superior, para el ciclo escolar 2020-2021, contó con un total de 3,674,048 estudiantes. De estos, solo 1,018,758, es decir, el 27.8% se encontraba inscrito en una IES privada. Los otros 2,655,290 estudiantes (72.2%) se encontraban en IES públicas. En la figura

5 se pueden observar los porcentajes de la matrícula total que corresponden a cada tipo de sostenimiento. Como se puede apreciar, aunque menores en cantidad, las universidades públicas concentran a 7 de cada 10 estudiantes.

Figura 5. Porcentajes de la matrícula total que corresponden a cada tipo de sostenimiento (1990 a 2020)



Fuente: elaboración propia con datos de la SEP, 1990 a 2020.

Esta particularidad se debe a que una proporción importante de los establecimientos de reciente creación son también de baja capacidad (De Garay, 2013a; Guzmán Gómez, 2014; Miller & De Garay, 2015). Considérese, por ejemplo, que de acuerdo con datos de ANUIES 2021-2022⁶, al menos 809 IES privadas cuentan con menos de 100 estudiantes inscritos; entre las universidades públicas, esta cantidad se reduce a 51.

Conviene señalar que la oferta de educación superior mexicana es muy heterogénea, no solo por su tipo de sostenimiento y tamaño de la matrícula, sino por su propio diseño y orientación, más técnica en unos casos y más académica en otros. Esta diversidad conlleva importantes desafíos de clasificación (Mendoza-Rojas, 2018b). Dentro del ámbito público, una de las clasificaciones más aceptadas considera: (1) Universidades Federales (UF), (2) Universidades Públicas Estatales (UPES), (3) Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario (UPEAS), (4) Universidades

⁶ Este dato corresponde al anuario estadístico 2021-2022. Las cantidades señaladas remiten al número de instituciones, no de establecimientos, considerando solo las IES bajo el rubro de Licenciatura Universitaria y Tecnológica bajo la modalidad escolarizada.

Tecnológicas (UT), (5) Universidades Politécnicas (UPOL), (6) Universidades Interculturales (UI), (7) Institutos Tecnológicos Federales y Descentralizados (ITF e ITD), (8) Escuelas Normales Públicas (ENP), (9) Centros de Investigación (CI) y (10) Otras IES públicas (OIP) (de perfiles altamente heterogéneos). En la tabla 2 se resumen las principales características de cada tipo.

Tabla 2. Características de los subsistemas de educación superior

Sub-Sistema	Docencia	Licenciatura o ingeniería	Posgrado	Investigación	Difusión cultural	Énfasis en vinculación productiva
UF	✓	✓	✓	✓	✓	✗
UPES	✓	✓	✓	✓	✓	✗
UPEAS	✓	✓	✓	✓	✓	✗
UT	✓	✗	✗	✗	✗	✓
UPOL	✓	✓	✓	✓	✗	✓
UI	✓	✓	✗	✗	✓	✗
ITF(D)	✓	✓	✓	✓	✗	✓
ENP	✓	✓	✗	✗	✗	✗
CI	✓	✗	✓	✓	✗	✗
OIP	✓	✓	✓	✓	✓	✗

Fuente: elaboración propia con datos de la página oficial de la SEP: <https://www.gob.mx/sep/es/acciones-y-programas/oferta-educativa-en-educacion-superior>.

En cuanto al ámbito privado se pueden distinguir al menos tres niveles (De Garay, 2013a): (1) Universidades Privadas de Élite, (2) Universidades Privadas de Absorción de la Demanda (de pequeño tamaño y cuotas relativamente accesibles) y, en un nivel intermedio, (3) Universidades Privadas de Gama Media, como la Universidad del Valle de México (UVM).

Sobre esta heterogeneidad hay que señalar al menos dos cosas relevantes para esta investigación. La primera es que tal diversidad no es necesariamente inocua o inherentemente positiva. Por un lado, es cierto que algunas de estas IES atienden a sectores históricamente excluidos de la educación superior; este es el caso de las Universidades Interculturales y algunos tipos de Universidad Tecnológica (Silva & Rodríguez, 2012). Sin embargo, cuando se vincula este problema con el de la desigualdad, el panorama se enturbia, y es que incrementar el acceso a la educación superior es insuficiente para afrontar las desigualdades sociales y educativas. Bajo contextos de desigualdad y sin las políticas adecuadas, la heterogeneidad en la oferta puede derivar más bien en formas de segmentación que, en lugar de atenuar, contribuyen a reproducir las desigualdades (Solís, 2014).

En síntesis, durante las últimas tres décadas, el sistema de educación superior mexicano ha atravesado por un proceso de expansión. En el sector público esta expansión ha sido moderada, en el privado, desregulada. Como consecuencia, tres de cada cinco establecimientos universitarios en México pertenecen al subsistema de universidades privadas. Sin embargo, siete de cada diez estudiantes se encuentran inscritos en establecimientos públicos. Este fenómeno se debe a que la expansión universitaria ha traído consigo muchos establecimientos, pero de matrículas pequeñas, por lo que el rápido incremento en el número de establecimientos no se traduce en una ampliación acelerada de la cobertura. A este cuadro hay que agregar que la oferta educativa es altamente heterogénea: hay al menos diez subsistemas de educación superior en el sector público y tres en el privado. Esta diferenciación, sin embargo, no es solo nominal sino desigual. Esta segmentación de la oferta, especialmente en el sector público, se traduce en que las universidades estarán equipadas de manera distinta para afrontar la realidad social de sus estudiantes que, entre otras cosas, está caracterizada por profundas desigualdades sociales.

Ante este panorama, surgen distintas preguntas: ¿cómo se comportan las desigualdades sociales con el sistema de educación superior?, ¿es posible que la segmentación, en tanto oferta diversa, contribuya a la inclusión o más bien, en tanto que es desigual sirve como medio de reproducción para las desigualdades sociales?, ¿ante una cobertura insuficiente, qué papel juegan las desigualdades sociales en el logro educativo, la diferenciación de trayectorias y el abandono universitario? En el siguiente subapartado se trata de responder a la primera y tercera de estas preguntas. La pregunta relativa a la segmentación no será desarrollada aquí, pero queda planteada para otros trabajos.

1.2.2. Educación superior y desigualdad en México

1.2.2.1. Logro educativo

Una creencia común en torno a los sistemas educativos en las sociedades modernas es su carácter meritocrático, esto es, la creencia en que los resultados educativos dependen mayoritariamente, sino es que completamente, del talento o del esfuerzo personal y no de factores sociales adscriptivos como la clase social de origen, el género o la adscripción “étnico-racial” (Treiman, 1970). En un análisis empírico, esto se tendría que observar en la ausencia de correlación de dichos factores con el nivel educativo alcanzado por los estudiantes. Este aspecto es quizás uno de los más trabajados,

especialmente por los enfoques reproductivistas y por los estudios de movilidad social. Los resultados dejan poco margen al error: la clase social (Bracho, 2002; Rodríguez, 2018; Solís, 2018), el género (Ordorika, 2015) y la pertenencia étnica (Schmelkes, 2013), por mencionar solo algunos de los más importantes, son factores que de hecho contribuyen a explicar de manera relevante las características y desigualdades en los sistemas educativos, incluyendo, los diferenciales de logro, la estratificación horizontal y la elección diferenciada de carreras.

Sin embargo, otra dimensión importante para entender el comportamiento específico de las desigualdades sociales en el sistema educativo es su estructura. Como puntualiza Solís (2014) con respecto a la clase social de origen, aunque es cierto que resulta determinante para explicar el nivel escolar alcanzado en las trayectorias educativas, sus efectos pueden variar entre transiciones según sea el grado de cobertura de cada nivel. Así, por ejemplo, cuando la cobertura en el nivel al que se transita es poca, esto genera un *cuello de botella* que solo deja pasar a los estudiantes mejor aventajados, excluyendo a los demás, muchos de los cuáles serán los estudiantes de clases inferiores. Como consecuencia de esta selección, después de la transición, el efecto de las condiciones de clase se verá disminuido, a menos que haya una transición posterior de acceso aún más restringido.

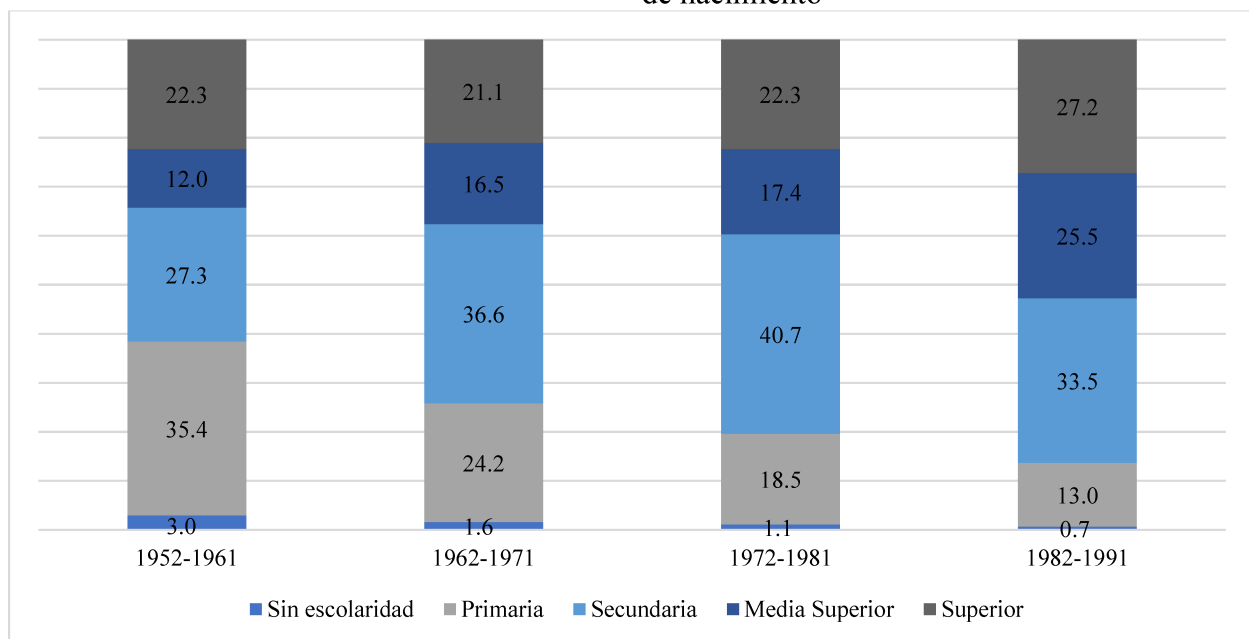
Para la situación de México, considérense los siguientes datos descriptivos como una vía para caracterizar el estado actual de las desigualdades educativas. Los datos que se presentan a continuación fueron tomados del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI-2016) de INEGI. El módulo recupera información retrospectiva sobre las condiciones socioeconómicas, demográficas y culturales de los hogares de los entrevistados cuando éstos tenían 14 años; además, y entre otras cosas, contiene información sobre las trayectorias educativas de 25,634 mexicanos nacidos entre 1952 y 1991.

Lo primero que se puede mencionar es que en las cuatro décadas (1952-1961, 1962-1971, 1972-1981 y 1982-1991⁷) ha habido un incremento paulatino y general de la escolaridad en México. Esta tendencia se ha visto más marcada entre los niveles básico y medio superior. Así, por ejemplo, el porcentaje de desescolarización se redujo, de 3% en la cohorte de 1952-1961 a 0.7%, en la de 1982-1991. De manera similar, el porcentaje de personas cuyo nivel máximo de escolaridad era primaria

⁷ Estas son las cuatro cohortes que se elaboraron para agrupar los datos de la encuesta.

se redujo de 35.4% en la cohorte más antigua a solo 13% en la más reciente. Como correlato de estas tendencias a la baja, incrementó de manera sostenida la proporción de personas con escolaridad máxima de preparatoria, pasando de 12% a 25.5%. Por otro lado, y como se puede apreciar en la figura 6, el incremento en los porcentajes de secundaria como último nivel escolar es sostenido durante las primeras tres cohortes para luego disminuir en la última, esto se debe, sencillamente, a que más personas están llegando a nivel medio superior y superior, lo que a su vez corresponde con la expansión de estos niveles educativos.

Figura 6. Porcentajes de logro educativo, último nivel escolar alcanzado por cohorte de nacimiento



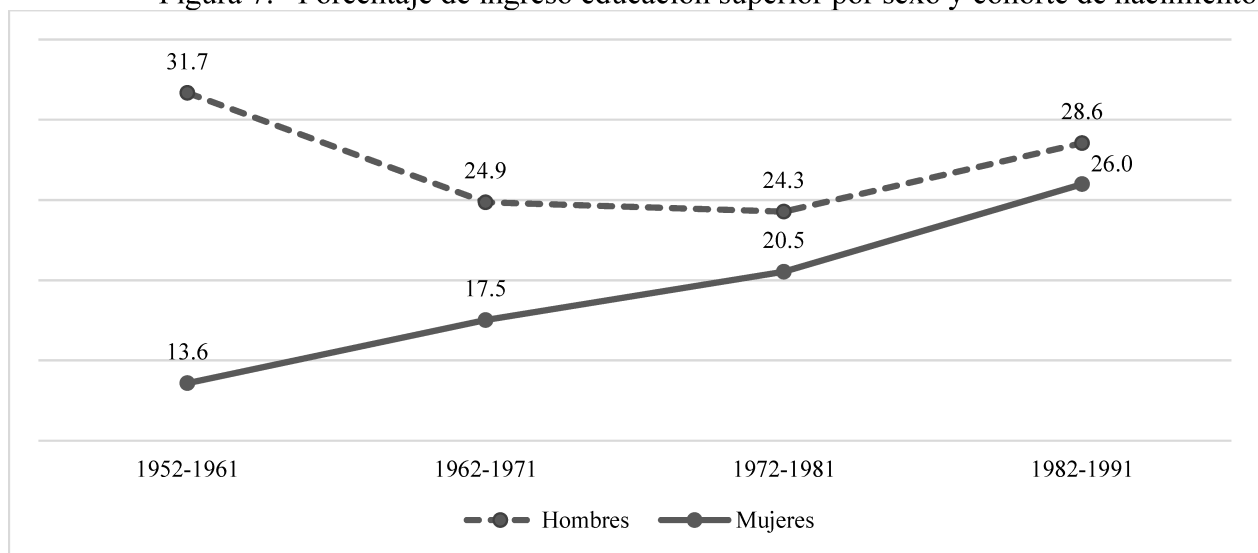
Fuente: elaboración propia con el MMSI, 2016 de INEGI.

Si el sistema educativo mexicano estuviera regido por una lógica meritocrática, entonces, tendría que observarse una falta de correlación entre condiciones adscriptivas, como las condiciones socioeconómicas de origen o el sexo, y el logro educativo. Sin embargo, hay que considerar que, dada su baja cobertura y a pesar de la expansión, el sistema de educación superior en México sigue siendo altamente selectivo. No todos pueden ingresar a sus niveles superiores. Bajo estas condiciones, ¿cómo se asocian los niveles de logro educativo con la distribución de condiciones adscriptivas como el sexo o los recursos económicos y educativos del hogar?

Hablando de la desigualdad por sexo en el acceso a educación superior⁸, es preciso señalar que en México hay una tendencia a reducir las brechas en el ingreso a este nivel educativo. Así, por ejemplo, en la cohorte más antigua (1952-1961) el 31.7% de los hombres llegó a la universidad, mientras que, de las mujeres, sólo el 13.6% ingresó a este nivel. En contraste, la última cohorte (1982-1991) muestra un amplio incremento en la proporción de mujeres que alcanzan este nivel educativo: 26% *versus* 28.6% de los hombres.

Llama la atención, como se muestra en la figura 7, que el porcentaje de hombres que accedió a educación superior disminuyó durante las dos cohortes intermedias (1962-1971 y 1972-1981) con respecto a la más antigua (1952-1961). Para entender este comportamiento de los datos es preciso considerar que la cohorte más antigua es también la que cursó sus estudios universitarios durante la década de 1970; es decir, cursó sus estudios durante un periodo de expansión acelerada del sector público, lo que podría explicar los altos porcentajes de ingreso masculino a la educación superior durante esta década. De ser así, y si se contara con los datos, tendría que observarse un porcentaje bastante menor de hombres ingresando a la universidad durante la cohorte anterior (1942-1951).

Figura 7. Porcentaje de ingreso educación superior por sexo y cohorte de nacimiento



Fuente: elaboración propia con el MMSI, 2016 de INEGI.

Asimismo, el decremento en las dos cohortes siguientes podría tener una doble explicación: de una parte, que en las décadas de 1980 y 1990, las crisis económicas motivaron la inserción temprana

⁸ Aunque el objetivo central de este trabajo no se ubica en el estudio de las desigualdades de género, y por diseño, no están en el centro de la investigación, se considera necesario para esta parte descriptiva incluir un breve análisis al respecto.

de los hombres al mercado de trabajo; y, de otra parte, a que la expansión acelerada del sector público de los años anteriores abrió paso a una expansión más moderada, lo que pudo provocar que, eventualmente, la demanda superara a la oferta existente. Finalmente, resulta interesante subrayar el incremento sostenido en el porcentaje de mujeres accediendo a educación superior, mismo que no parece estar afectado por ninguno de los factores antes señalados.

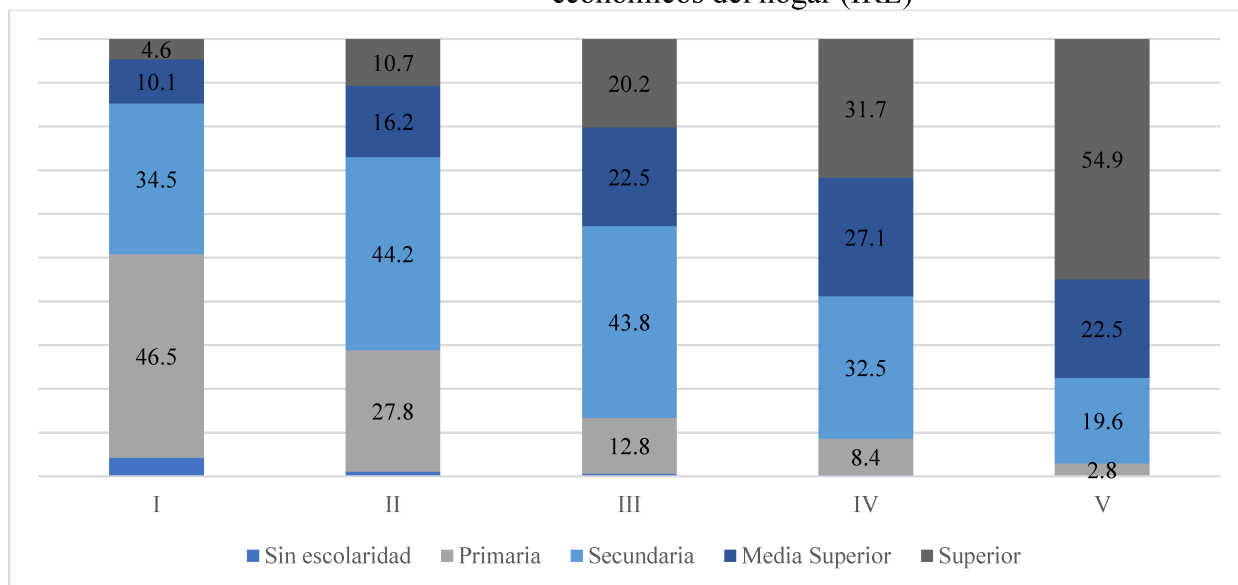
Lo anterior, sin embargo, no quiere decir que las desigualdades de género hayan desaparecido en el ámbito educativo. Como señala Ordorika (2015, p. 8), es posible identificar disparidades de género “en la distribución de la matrícula por disciplina académica o profesión”.

La Unesco reporta que en 2009 el porcentaje de mujeres matriculadas de América Latina por disciplina era de 41% en ciencias (67% de la salud y de la vida, 51% en físicas, 53% en matemáticas y estadística y 31% en computación), y 57% en ciencias sociales, negocios y leyes (70% ciencias sociales y del comportamiento, 61% periodismo e información, 56% administración y negocios, y 52% leyes). En esta distribución no están contenidas las ingenierías, manufactura y construcción, ampliamente dominadas por los hombres en todos los países (Ordorika, 2015, p. 8).

Pasando a las desigualdades por estratos socioeconómicos, es preciso distinguir al menos dos factores: los recursos económicos y los culturales. En ambos casos la tendencia parece ser clara: a mayores recursos mayores porcentajes de logro escolar en los niveles superiores. Así, por ejemplo, en la figura 8 se puede apreciar que aproximadamente una de cada dos personas ubicadas en el quintil más alto de la distribución de recursos económicos del hogar⁹ alcanza estudios universitarios; en contraste, solo cuatro o cinco de cada 100 personas ubicada en el quintil inferior llega a estudios superiores. Asimismo, considerando las proporciones de personas que alcanzan niveles educativos de medio superior o superior, es notorio como, de entre el 20% más rico, tres de cada cuatro alcanzarán al menos estudios de preparatoria; en contraste, de entre el 20% más pobre, solo uno de cada seis o siete alcanzará a llegar a alguno de estos niveles. En pocas palabras, y aunque estos descriptivos no permiten inferir la magnitud de los efectos causales asociados a la posesión de recursos económicos, resulta claro que existe cierta asociación entre la distribución de estos y el porcentaje de personas que logra acceder a los niveles superiores del sistema educativo.

⁹ Medido con el índice de recursos económicos del hogar (IRE), elaborado a partir de la disposición de activos en el hogar ego a los 14 años, con un análisis de componentes principales y, finalmente, dividido en quintiles para agrupar los casos por estratos.

Figura 8. Porcentaje de escolaridad alcanzada por quintiles en el índice de recursos económicos del hogar (IRE)



Fuente: elaboración propia con el MMSI, 2016 de INEGI.

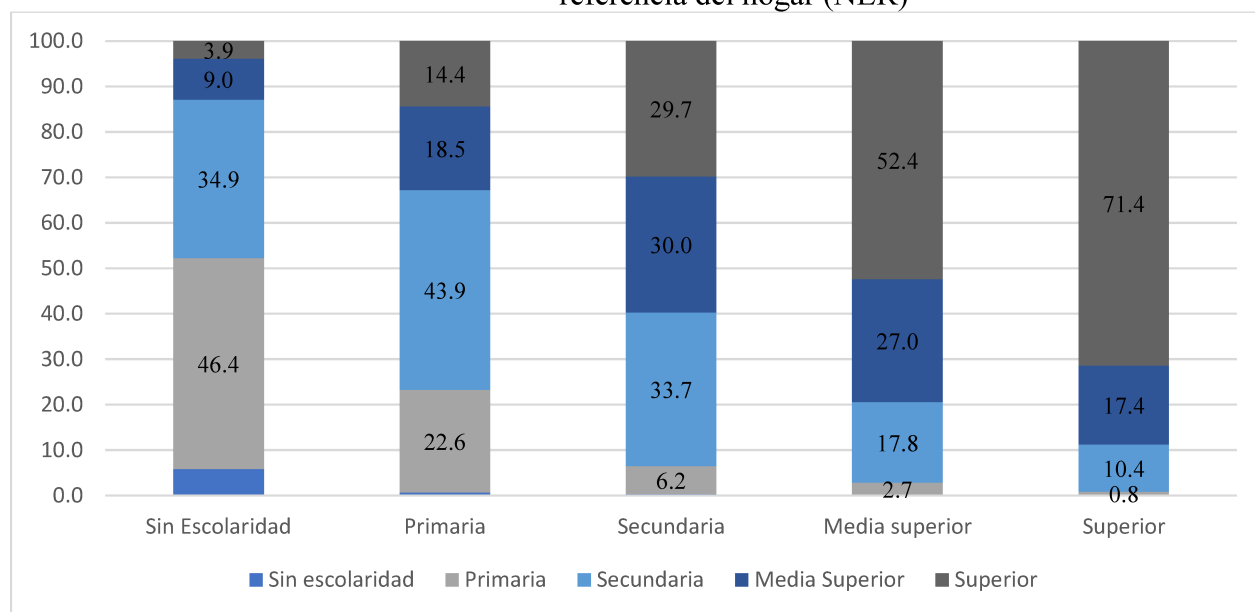
Sobre los recursos culturales del hogar, estos, por su propia naturaleza son complicados de medir, sin embargo, es posible aproximarse a ellos considerando el nivel de escolaridad de los padres¹⁰. Como puede observarse en la figura 9, conforme aumenta el nivel de escolaridad de los padres, el porcentaje de personas que alcanza niveles educativos superiores también incrementa. Así, por ejemplo, de aquellas personas cuyo referente educativo de mayor nivel escolar es primaria, solo 14.4% llegó a universidad; en cambio, de aquellos con un referente educativo de educación superior, el porcentaje asciende a 71.4. Como correlato, uno de cada dos hijos de padres sin escolaridad consigue llegar únicamente hasta primaria, entre los hijos de profesionistas la frecuencia es de uno (o menos) por cada cien.

Cabe advertir que, al presentar por separado la distribución de logro educativo según estrato socioeconómico y nivel escolar de referencia en el hogar, se está omitiendo la interacción entre ambos tipos de recursos. Esta es una limitación propia de los reportes descriptivos que, no obstante, vale la pena explicitar. Al omitir la concomitancia de ambos factores, ésta va implícita en los cruces

¹⁰ En este caso, la variable fue denominada nivel escolar de referencia del hogar (NER) y se construyó tomando como base el nivel de escolaridad del padre de ego y sustituyendo sus valores por los de la escolaridad de la madre allí donde aquel fuera valor perdido o donde el nivel escolar de la madre fuera superior al del padre; finalmente, allí donde hubo dato relativo al “proveedor principal” del hogar (distinto de padre o madre), se sustituyó el valor cuando aquel de padre y madre fuera valor perdido o donde éste último fuera superior a la escolaridad de ambos padres. Se procedió así para tener una variable que contuviera el nivel escolar mayor del hogar. Finalmente, se agruparon los niveles en solo tres valores: educación básica, media superior y superior.

reportados y, por tanto, no se puede saber hasta qué punto la asociación se debe a uno u otro factor. No obstante, la pauta resulta clara para ambos tipos de desigualdad: conforme incrementa la disposición de recursos económicos o el nivel educativo de los padres, aumenta a su vez la proporción de personas que alcanza niveles educativos superiores.

Figura 9. Porcentaje de escolaridad alcanzado según el nivel de escolaridad de referencia del hogar (NER)



Fuente: elaboración propia con el MMSI, 2016 de INEGI.

Cabe aclarar aquí que las desigualdades educativas no solo se manifiestan verticalmente, es decir, en la progresión a través de las distintas transiciones, sino que guardan expresiones horizontales vinculadas directamente con la segmentación de la oferta. En palabras de Solís (2014, p. 104), la desigualdad horizontal está específicamente referida a “una asociación entre los orígenes sociales y el tipo de escuela” a la que se asiste.

La relevancia de esta consideración yace en que, para las transiciones subsiguientes, las distintas opciones educativas conllevan características diversas que, en este caso, acarrearán ventajas o desventajas que impactarán directamente en la progresión ulterior de las trayectorias. En otras palabras: ciertos rasgos institucionales de la oferta educativa que en principio parecerían ser inocuos para la desigualdad terminan acentuando las desigualdades, convirtiéndose así en un mecanismo institucionalizado de reproducción de las mismas (Solís, 2014, p. 105).

Visto en su conjunto, el problema de las desigualdades educativas asociadas a factores adscriptivos como el sexo, el estrato socioeconómico y el nivel educativo del hogar, es tal que la sola expansión

en el acceso no resuelve el problema. Bajo condiciones de desigualdad social, tales disparidades encuentran su traducción en desigualdades educativas.

1.2.2.2. Abandono escolar

Hasta aquí, la traducción de desigualdades sociales en educativas se ha analizado a partir de los porcentajes de ingreso a cada nivel educativo. Pero las desigualdades educativas presentan otra dimensión que podemos denominar de diferenciación de trayectorias al interior de un mismo nivel; esto es, las distintas formas en que los estudiantes transitan por un nivel educativo, incluyendo diferentes formas de continuidad, rezago y abandono. En este sentido, el abandono escolar en sus distintas facetas puede considerarse la manifestación extrema en un abanico de rutas posibles, donde se combinan condiciones motivacionales, institucionales y adscriptivas para traer como consecuencia cada uno de estos destinos. Bajo estas condiciones, resulta de suma importancia explorar la relación que pueden tener condiciones adscriptivas como el sexo o los recursos socioeconómicos y culturales.

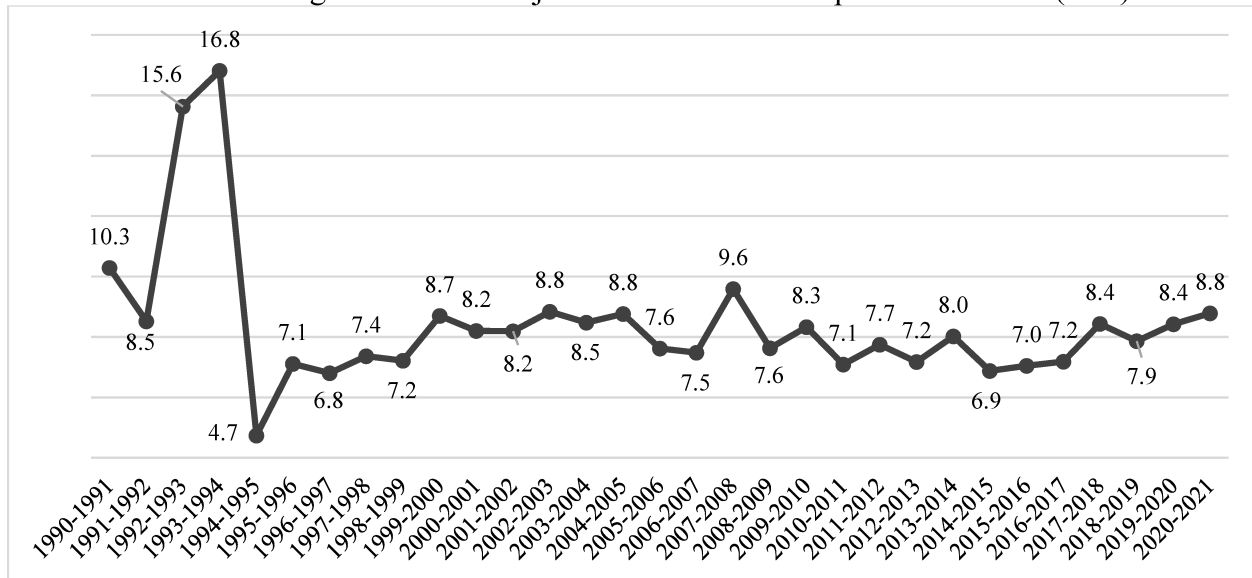
Antes de comenzar, es preciso aclarar que los datos sobre abandono escolar universitario en México no son precisos y tienden a subestimar la magnitud de la desafiliación. Para analizar un poco el problema considérese como punto de entrada la figura 10. En ella se muestra un recuento histórico de los porcentajes nacionales de abandono escolar universitario de acuerdo con datos de la SEP publicados en abril-mayo de 2019¹¹. Como se puede apreciar, después de tres ciclos escolares atípicos (1992-1993, 1993-1994 y 1994-1995), los datos de la SEP muestran cierta estabilidad en los porcentajes de abandono escolar. Sin embargo, la construcción de estos datos no es clara: no se indica el tipo de registro, por ejemplo, si son bajas administrativas oficiales o consideran la no-inscripción durante un semestre como abandono, entre otros más; además, tampoco se dice la cohorte de pertenencia de los estudiantes que abandonan, lo que dificulta hacer un estudio adecuado sobre los procesos de desafiliación.

Los datos oficiales sobre educación superior provienen fundamentalmente del llamado “formato 911” (Mendoza-Rojas, 2018b). De aquí obtiene sus datos la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la misma Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

¹¹ El documento de donde fueron obtenidos los datos puede descargarse en la siguiente liga: <https://planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx>

(ANUIES). Este formato, sin embargo, arrastra todas las limitaciones antes mencionadas que suelen ser propias de los datos institucionales.

Figura 10. Porcentaje de abandono escolar por ciclo escolar (SEP)



Fuente: elaboración propia con datos de la SEP.

Es posible remontar algunas de estas complicaciones y elaborar un cuadro aproximado de la situación general del abandono escolar universitario en México a partir del MMSI-2016 de INEGI. La encuesta contiene una variable para identificar si el estudiante en cuestión, habiendo ingresado a la universidad, terminó o no sus estudios¹². Tal variable puede usarse como un proxy de abandono escolar universitario; sin embargo, es preciso señalar que la pregunta no es sobre abandono, sino sobre incompletitud de los estudios universitarios.

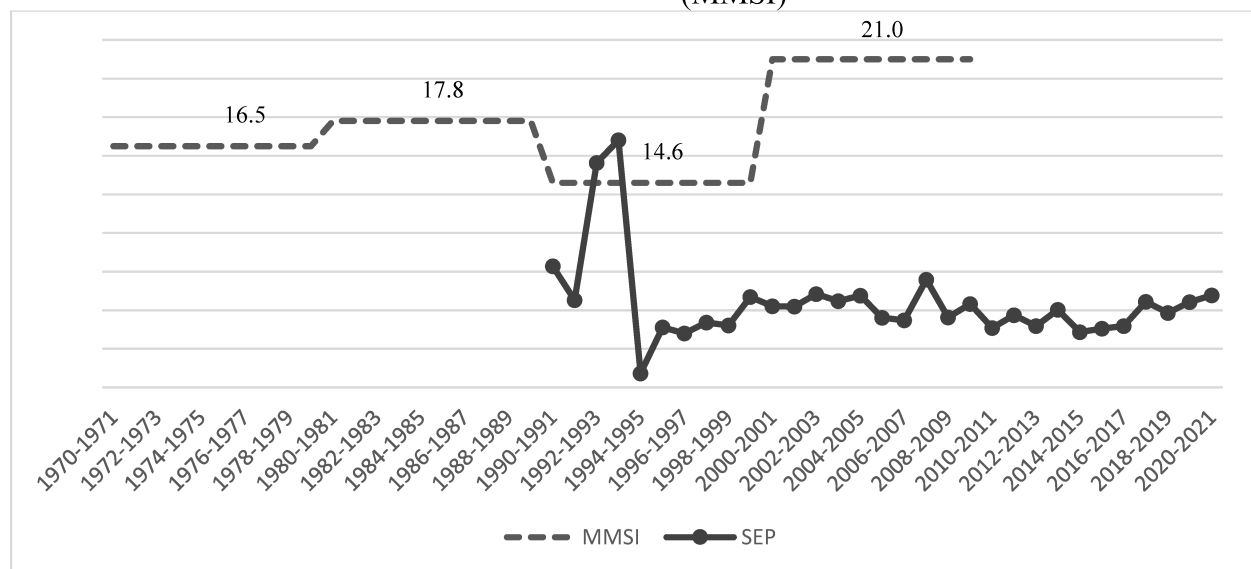
Es importante señalar esta diferencia porque la incompletitud y el abandono no son lo mismo. La incompletitud de los estudios puede deberse *grosso modo* a una de tres razones: primera, a que sencillamente el estudiante aún no termina su programa de estudios (como de hecho hay casos en la base de datos); segunda, a que el estudiante interrumpió temporalmente sus estudios, pero los retomará; o tercera, a que el estudiante interrumpió definitivamente sus estudios; sólo este último caso es sinónimo de abandono. Aquí es donde se hacen evidentes las dificultades metodológicas de observar el abandono escolar. En el primer caso, definitivamente aún no sabemos si el estudiante terminará y no se tiene ninguna razón para pensar lo contrario. En el segundo caso, nunca podremos estar completamente seguros que el estudiante no retomará y finalizará sus estudios; es cierto que

¹² La pregunta específica del cuestionario es la siguiente: “¿terminó usted los estudios o materias de esa carrera?”

conforme pasan los años es menos probable que las personas vuelvan a la escuela, pero la posibilidad estará presente hasta que pueda observarse la trayectoria completa; por otro lado, preguntar las intenciones de volver y terminar los estudios en una encuesta puede conllevar un sesgo de deseabilidad en la respuesta del encuestado, lo que terminaría por no resolver el problema.

Considerando estas limitaciones se decidió excluir de la muestra a los estudiantes que, habiendo llegado a la universidad, no la terminaron, pero porque siguen estudiando. Con esto se garantiza observar solo casos de interrupción temporal o definitiva. Adicionalmente, se asume que, conforme más años pasan, los estudiantes que interrumpen sus estudios tienen menos probabilidades de volver. Si este supuesto se cumple en lo general, tendría que observarse cierta regularidad en el abandono reportado para las tres primeras cohortes; el único inconveniente estaría en la última, cuyo ingreso a la universidad se presentó aproximadamente entre el año 2000 y 2009. Considerando que los programas universitarios duran alrededor de cuatro años, en esta cohorte habría una alta proporción de estudiantes que interrumpieron su proceso de titulación o que quedaron a deber materias y que, por diferentes circunstancias, ahorita no estudian, pero que, en dos o tres años podrían completar sus estudios universitarios. Dada esta condición, podría encontrarse una proporción mayor de estudiantes bajo condiciones de interrupción temporal que, sin embargo, completarán sus estudios en el corto plazo.

Figura 11. Porcentajes de abandono por ciclo escolar (SEP) e interrupción por cohorte (MMSI)



Fuente: elaboración propia con datos de la SEP y el MMSI-2016.

En la figura 11 se presentan los datos históricos de abandono escolar universitario de la SEP en comparación con el porcentaje de interrupción por cohorte calculada con el MMSI-2016. Como se puede apreciar, hay razones para suponer que los datos de la SEP subestiman el abandono. Por otro lado, y así como se había previsto, la última cohorte presenta un porcentaje mayor de interrupción que las otras tres cohortes, lo que puede deberse a las causas antes mencionadas. De manera que, para la última cohorte, el módulo presenta una sobreestimación del abandono.

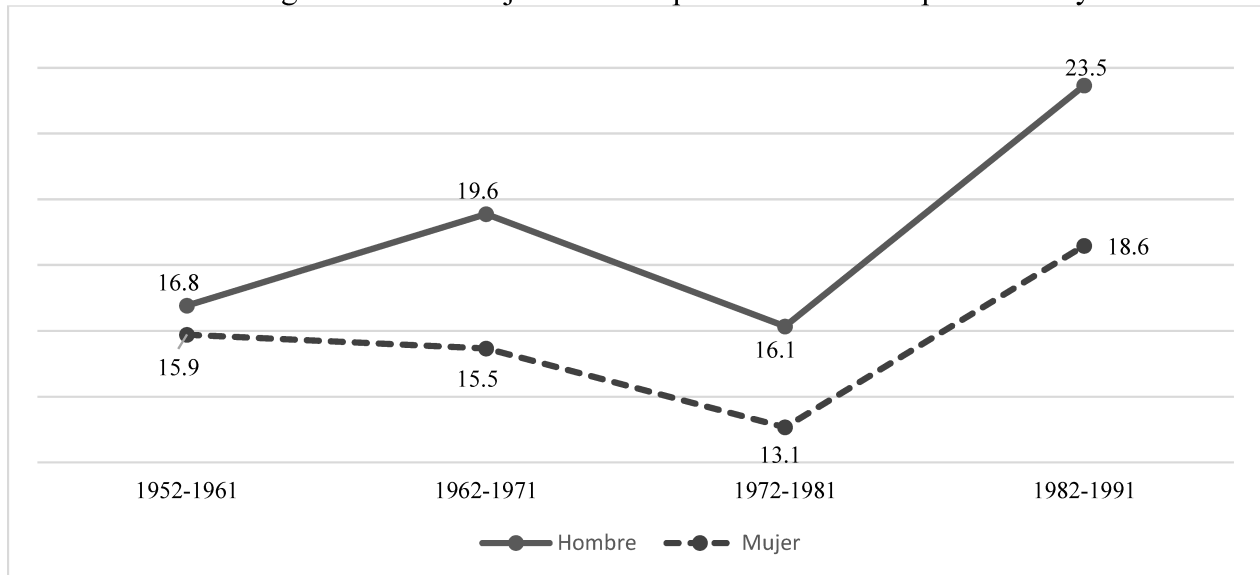
Trabajar con el módulo trae dos ventajas: la primera es que ayuda a evitar un sesgo sistemático de subestimación del abandono; la segunda, es que permite hacer cruces con variables adscriptivas como sexo, estrato socioeconómico y nivel educativo del hogar. Considerando esto, a continuación, se presentan datos descriptivos para explorar la relación entre algunas condiciones adscriptivas y la interrupción de los estudios universitarios¹³.

En relación con el sexo, los porcentajes de interrupción de los estudios superiores presentan tendencias similares para hombres y mujeres, aunque con una mayor incidencia en los hombres. Como se ha documentado (Solís et al., 2014), este comportamiento puede deberse a la mayor propensión de los hombres a insertarse en el mercado de trabajo y a la incompatibilidad de roles que dicha inserción puede acarrear. Sin embargo, llaman la atención el aumento y fluctuación en la brecha de interrupción a lo largo de las cohortes; y es que, por ejemplo, mientras para la cohorte de 1952-1961, el porcentaje de interrupción de los hombres superaba solo en 0.9 puntos porcentuales al de las mujeres, en la cohorte de 1982-1991, esta diferencia es de 4.9. Estas fluctuaciones podrían deberse, al menos en parte, a los siguientes motivos. Para la segunda cohorte, este aumento en las brechas podría ser una consecuencia parcial de la crisis de 1982. Recuérdese que la cohorte, nacida entre 1962 y 1971, estaría ingresando a la universidad entre 1980 y 1989, por lo que los efectos de la crisis pudieron afectar a muchos estudiantes, mayormente hombres, llevándolos a insertarse en el mercado de trabajo. La tercera cohorte, en contraposición, vería reducidos sus porcentajes de interrupción debido a la creciente selectividad escolar, por lo que tanto hombres como mujeres reducen sus porcentajes de interrupción. Finalmente, aunque en la última cohorte se observa un repunte en la interrupción escolar, ésta es demasiado reciente para saber aún

¹³ Debido a que el módulo no observa específicamente abandono, en el análisis de sus datos se utilizará el término interrupción.

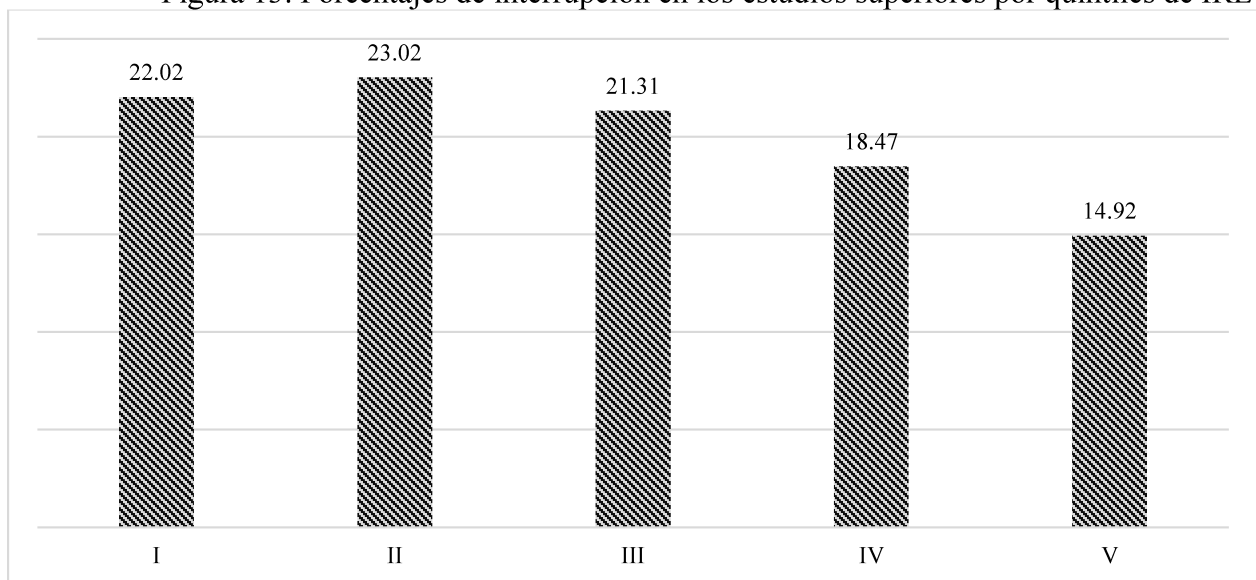
si son interrupciones temporales o definitivas, no obstante, la brecha se mantiene a favor de las mujeres.

Figura 12. Porcentajes de interrupción universitario por cohorte y sexo



Fuente: elaboración propia con el MMSI, 2016 de INEGI.

Figura 13. Porcentajes de interrupción en los estudios superiores por quintiles de IRE



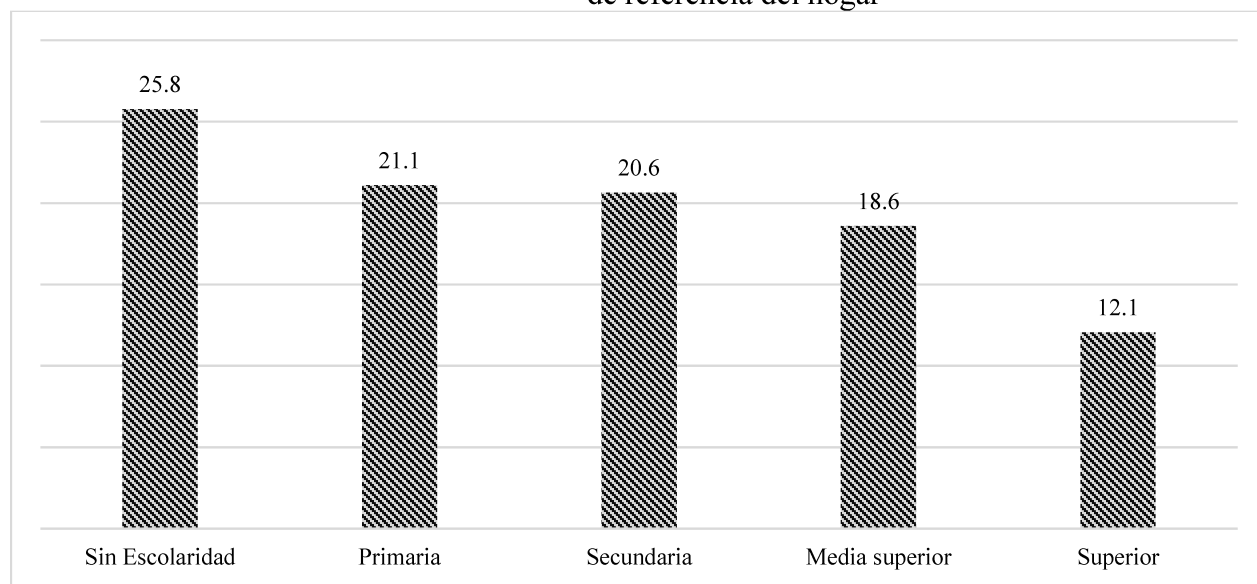
Fuente: elaboración propia con el MMSI, 2016 de INEGI.

En relación con la disposición de recursos económicos, la figura 13 muestra en general una asociación negativa entre estratos socioeconómicos e interrupción escolar, de manera que se observan menores porcentajes de interrupción universitaria en los quintiles superiores. Cabe señalar que esta relación no es del todo clara entre el quintil I y II. Esto puede deberse a cierta hiper

selección de los jóvenes del estrato más bajo: aunque poseen menos recursos económicos, los que llegan a la universidad han sido solo “los mejores”, ya sea porque han planificado mejor, están más motivados o cuentan con circunstancias contingentes extraordinarias.

A pesar de lo antes mencionado, la relación es clara: en México, mayores recursos económicos pueden asociarse con menores porcentajes de interrupción escolar. Así, por ejemplo, el porcentaje de interrupción universitaria en el quintil II es de 23%, mientras que en el quintil V es de solo 14.92%. En otras palabras, para el quintil II el porcentaje de interrupción es 54% mayor que para el quintil V.

Figura 14. Porcentajes de interrupción en los estudios superiores por nivel educativo de referencia del hogar



Fuente: elaboración propia con el MMSI, 2016 de INEGI.

Sobre el nivel educativo del hogar, la figura 14 muestra una relación negativa entre el nivel escolar de referencia en el hogar y el porcentaje de interrupción universitaria. Así, por ejemplo, cuando el mayor nivel educativo del hogar es de secundaria, el porcentaje de interrupción es de 20.6%; en contraste, para aquellos que cuentan con un referente educativo universitario, este porcentaje es solo de 12.1%; en otras palabras, el porcentaje de interrupción en los hogares con un referente educativo de secundaria es 70% mayor que en aquellos hogares con un referente universitario. Considérese otro ejemplo menos extremo. En los hogares con un referente escolar de preparatoria, el porcentaje de interrupción escolar es de 18.6. En contraste con los hogares que tienen referente escolar universitario, esto es 54% más interrupciones en los hogares con referente escolar de preparatoria que en los hogares con referente universitario. En todo caso la asociación es clara:

cuando el nivel educativo de referencia en el hogar es mayor, los porcentajes de interrupción universitaria son menores.

En síntesis, hay razones para considerar que la interrupción universitaria está condicionada por factores adscriptivos como el sexo, el estrato socioeconómico y el nivel educativo del hogar; de manera que, si se es mujer o si se cuenta con mejores condiciones económicas o un mayor nivel educativo de referencia en el hogar, habrá menores probabilidades de interrumpir los estudios universitarios. Sin embargo, la información es insuficiente para realizar un análisis que permita discernir relaciones y magnitudes causales entorno al abandono.

A esto hay que agregar al menos dos comentarios más: el primero es relativo a cómo se comprende el abandono escolar en tanto objeto de estudio; y es que este no puede ser entendido de manera dicotómica, sino como el extremo de un espectro donde hay otras formas de interrupción y tipos de continuidad, por lo que su estudio debe hacerse considerando la formación de otras trayectorias concomitantes; en otras palabras, la mirada tiene que ser desde la diferenciación de trayectorias. El segundo comentario es sobre factores explicativos complementarios; y es que en el abandono escolar no solo juegan factores adscriptivos sino factores de tipo subjetivo y motivacional. Además, hay factores institucionales que interaccionan con los subjetivos y adscriptivos: políticas de inclusión, programas de orientación, diseño curricular, etcétera. Ante este entramado de relaciones, resulta particularmente interesante y necesario hacer una aproximación de corte más cualitativa: a eso está abocada esta investigación.

1.3. Delimitación del objeto y problema de investigación

Este trabajo tiene como propósito general contribuir a la comprensión de los mecanismos que subyacen a la formación de desigualdades en educación superior. El objetivo central es identificar y comprender, desde la perspectiva de los estudiantes y sus experiencias, los mecanismos subyacentes a la diferenciación temprana de trayectorias durante el primer año universitario, explorando también la posibilidad de estos mecanismos para dar cuenta de la reproducción o disrupción de desigualdades.

Uno de los intereses de este trabajo es dar cuenta de las particularidades de los abandonos universitarios durante el primer año escolar¹⁴. Sin embargo, se ha optado por ampliar el foco de análisis para abarcar el proceso mismo de diferenciación de trayectorias, considerando, tanto formas de continuidad como de interrupción, incluyendo rezagos y reubicaciones de carrera, plantel y universidad. Esta decisión obedece a tres razones. En primer lugar, sirve para evitar un sesgo de selección por la variable dependiente; es decir, una selección de casos donde la variable a explicar es una constante, por lo que aumenta el riesgo de establecer relaciones de causalidad espurias¹⁵; al observar otras trayectorias es posible contrastar distintos destinos y diferentes causas probables, facilitando la comparación y el análisis para la formulación de inferencias (King et al., 2000).

En segundo lugar, ampliar el rango de trayectorias permite una aproximación longitudinal-prospectiva al objeto de investigación, con las ventajas que esto conlleva: reducir sesgos de omisión en el relato de los entrevistados debido a fallos memorísticos y aminorar la ilusión biográfica, que consiste en el ordenamiento causal y coherente de la experiencia de vida mediante el relato, favoreciendo la remembranza y la comunicación, pero comprometiendo el rigor en el establecimiento de vínculos causales (Bourdieu, 2011b).

Finalmente, hay un tercer motivo de orden teórico para ampliar el rango de observación y consiste en considerar a las trayectorias como una sucesión continua de decisiones y preferencias cambiantes. Así, los primeros cursos de acción y experiencias de los estudiantes en la universidad los llevarían a confirmar o refutar sus preferencias, aspiraciones y expectativas iniciales, así como a descubrir aspectos nuevos de la carrera y la vida universitaria en general. Este proceso es lo que nos permitiría dar cuenta, en lo inmediato, de la conformación de distintas trayectorias, incluidas las de abandono. Así, dicho abandono sería solo un caso particular dentro de un abanico más amplio de alternativas que comparten factores causales comunes, aunque de valencia y concomitancia variable. Esto nos permitiría comprender a las trayectorias más como configurativas que lineales, por lo que su estudio conjunto contribuiría directamente a la comprensión de cada variante.

¹⁴ Interesa el primer año por ser un tramo decisivo en las trayectorias universitarias, y porque es entonces cuando la incidencia de abandonos es mayor (Pascarella & Terenzini, 2005a; Silva, 2011; Silva & Rodríguez, 2012; Tinto, 1993a).

¹⁵ Esto sería, un error de inferencia en que, habiendo observado el fenómeno q , y habiendo identificado p como uno de sus antecedentes y posibles factores causales, se infiere la relación condicional $p \rightarrow q$ sin considerar que p puede ser irrelevante o insuficiente por sí misma para explicar q , por lo que también puede encontrarse como antecedente de $\neg q$ que, sin embargo, no fue observada.

El objeto de esta investigación es la formación y diferenciación de trayectorias universitarias, entendiendo por trayectoria el recorrido que los estudiantes hacen por la universidad y, por su diferenciación, la diversidad de formas de realizar dicho recorrido, algunas más o menos ventajosas o accidentadas que otras. Por supuesto, las instituciones de educación superior registran algunas de estas variaciones, bajo la forma de trayectorias regulares, de rezago, abandono, etcétera. Sin embargo, hay muchos otros aspectos implicados en la formación de estas trayectorias, algunos directamente relacionados con la formación de las motivaciones, preferencias e involucramiento académico, y otros relacionados con la disposición variable de recursos materiales, culturales o de tiempo.

Ni los cursos de acción de los estudiantes, que constituyen las trayectorias, ni sus experiencias, ocurren de manera monádica, como si cada estudiante construyera su propio camino en un vacío social y la diferenciación fuera un simple agregado de resultados individuales. Por el contrario, los cursos de acción, así como las experiencias que de ellas derivan, ocurren en contextos sociales que no solo las enmarcan, sino que también las determinan. En este sentido, habría que considerar que las distintas trayectorias educativas son el resultado tanto de factores estructurales como agenciales. Para ponerlo en los términos plásticos de Gambetta (1987), hay circunstancias que empujan a los estudiantes a seguir cierto camino y hay otras que, internamente, los hacen saltar en esta o aquella dirección.

Dicho esto, ¿cómo es que los estudiantes llegan a conformar este tipo de trayectorias diferenciadas? ¿Es una cuestión mayormente definida por restricciones materiales y sesgos culturales o por algún cálculo racional? Si los estudiantes decidieron voluntariamente entrar a la universidad en una carrera que fundamentalmente no conocen, pero que les resulta de interés y a la cuál aspiran, ¿son estos intereses y aspiraciones un elemento que se refuerza, se refuta o varía a lo largo de la trayectoria?, ¿cuál es el rol que desempeñan estos factores motivacionales o aspirativos en el desenvolvimiento de las trayectorias?, ¿todos los estudiantes buscan lo mismo, pero no todos están en condiciones de alcanzarlo o también hay intereses diferenciados? Y en todo caso ¿cómo se forman tales motivaciones y qué tan determinantes son para la formación de las trayectorias y su diferenciación? Si durante la carrera cambian los intereses de los estudiantes, entonces, la racionalidad también debería cambiar su orientación. ¿Están presentes estos cambios en los cursos de acción de los estudiantes? Y, en caso afirmativo ¿qué determina estos cambios de intereses?

¿Son el resultado de una adaptación de preferencias ante restricciones o sesgos, o siguen alguna otra pauta?

El objetivo de esta investigación es conocer, a través de sus mecanismos, el proceso de diferenciación de las trayectorias universitarias. Con las reflexiones y preguntas anteriores se dan pasos importantes en la definición de este problema, lo que constituye el primer paso para su estudio. Sin embargo, aún es necesario establecer una aproximación analítica y un marco conceptual suficientemente riguroso para la formulación de preguntas e hipótesis contrastables, así como para la construcción de observables. Asimismo, falta un diseño de investigación que permita articular la teoría con los datos empíricos para la resolución de dichas preguntas. Antes, sin embargo, es necesaria una revisión pormenorizada de antecedentes. La literatura elegida para la revisión de estudios empíricos y analíticos está centrada en las investigaciones sobre abandono escolar por considerar que estas recuperan en gran medida los distintos factores involucrados no solo en la formación de abandonos sino en el proceso más general de diferenciación de trayectorias. El siguiente capítulo se aboca a esta tarea.

Capítulo 2.

Literatura sobre desigualdades educativas y abandono universitario: orígenes, modelos, diversificación y aplicaciones en México¹⁶

2.1. Introducción

El objetivo de este capítulo es revisar la literatura sobre educación y desigualdad y, específicamente, la de abandono universitario. Se procedió de esta forma por considerar que son precisamente los estudios sobre abandono los que han tratado de dar cuenta de los factores y mecanismos que dan origen a un tipo particular de trayectorias, las de abandono, por oposición a las de permanencia y, más recientemente, a las de persistencia escolar. Sin embargo, aquí se considera que tales factores no son exclusivos de este tipo de trayectorias, sino que pueden arrojar luz sobre el conjunto diferenciado de trayectorias posibles. En ese sentido, la literatura sobre abandono serviría como punto de partida para delimitar el marco analítico, así como la estrategia metodológica, para el estudio de la diferenciación misma de trayectorias.

Desde los primeros estudios conocidos sobre abandono escolar, ha habido muchas investigaciones y, algunas, en fechas más recientes, han sido desarrolladas en México. A lo largo del capítulo se intentará reconstruir este camino. Sin embargo, tal revisión no puede ser exhaustiva, por lo que esta propuesta es solo un recuento, entre otros posibles.

La exposición sigue un orden cronológico y está organizada en tres bloques: primero, un subapartado dedicado a las primeras investigaciones y el camino hacia los primeros modelos (1900-1975); después, un periodo de prueba y diversificación de teorías (1975-1990); y finalmente, una reconstrucción de los trabajos realizados en México (1991-2018). Dada la enorme cantidad de trabajos publicados a partir de la década de 1990, y la consiguiente dificultad de elaborar una estrategia de exposición adecuada, se optó por enfocar los esfuerzos del último periodo únicamente a los trabajos elaborados en México.

¹⁶ Una parte importante de la información empleada para la redacción de esta revisión de literatura fue tomada de un trabajo previo, elaborado también en el marco de esta investigación: *Elaboración de un modelo para estudiar el abandono escolar entre universitarios mexicanos* (Hernández Jaime, 2018).

2.2. Primeras investigaciones, efectos de contexto y primeros modelos, 1900-1975

2.2.1. Primeras investigaciones y el efecto de los orígenes sociales

Las investigaciones sobre abandono escolar encuentran sus referentes más antiguos en la primera mitad del siglo XX (Casey, 1949). En este contexto, la investigación de John McNeely (1937) es uno de los primeros grandes referentes y es usualmente citado como el primero, aunque tal afirmación no es precisa pues es posible identificar aportaciones desde 1900. A partir de estos primeros trabajos fue posible identificar, ya entonces, que los estudiantes interrumpían sus estudios por carencias económicas, bajos desempeños, uniones conyugales, falta de interés académico, problemas de habilidad individual o de personalidad, e incluso, aunque de manera marginal, por falta de ajuste social (Casey, 1949; Gould, 1949; Hemphill, 1937; Manson, 1945; Muelder, 1947).

Resulta interesante mencionar que durante este periodo, la Segunda Guerra Mundial marcó un antes y un después en los hallazgos: primero, porque tras el conflicto y de la mano con una expansión educativa que duplicó las matrículas universitarias, se incrementó el porcentaje de abandonos (Quinney, 1988; Shuman, 1956; Zook, 1949); segundo, porque en este nuevo contexto tomaron preponderancia los factores económicos, ya sea por la carencia de recursos o por ingresos al mercado laboral (Gould, 1949; Muelder, 1947); y tercero, porque, junto con dichos factores, el interés y las expectativas académicas también resultaron ser importantes, sobre todo considerando que durante la posguerra, por un lado, el Estado implementó políticas y becas para facilitar el acceso de veteranos y personas de clases bajas a la universidad y, por el otro, solo se inscribían y permanecían los estudiantes que mostraban mayor interés: los hallazgos de Mulligan (1951) indican que, aunque es verdad que las desventajas económicas afectan la permanencia escolar, el ingreso de sectores de clase baja, dadas las políticas de entonces, se debía más bien a factores culturales.

Estos hallazgos llamaron la atención de los científicos sociales: ¿de dónde viene el interés académico?, ¿hasta qué punto, las aspiraciones son individuales o, más bien, son resultado de las condiciones sociales externas? Para Mulligan, esta pregunta solo se puede responder desde una “teoría cultural de las concepciones de clase social”, es decir, considerando que las clases sociales son también “agrupaciones culturales selectas que brindan a sus miembros un bagaje de ideas, valores, sentimientos, actitudes, y formas de comportarse” (Mulligan, 1951, p. 188).

La diferencia entre clases no es únicamente económica o de formas externas de vida, sino que abarca al espectro entero de comportamientos sociales: ocupación, vocación, formas de hablar, actitudes sociales y actitudes sexuales, gustos musicales y literarios, e [incluso] filosofías de vida. (Mulligan, 1951, p. 188).

Así, el primer reto de aquellos interesados en el estudio del logro educativo y el abandono escolar era observar la relación entre las condiciones socioeconómicas de origen y las aspiraciones. El resultado de los esfuerzos fue la emergencia del contexto escolar como variable relevante. Pero antes de analizar este segundo periodo en el desarrollo de los estudios sobre abandono conviene abrir un breve excursus para tratar el origen de las teorías culturalistas, como la señalada por Mulligan.

2.2.2. Origen de las teorías culturalistas

Hoy, las teorías culturalistas están asociadas con los motes de reproducionismo y estructuralismo y con los nombres de Bourdieu y Passeron (1981, 2009), Baudelot y Establet (1976), Bernstein (2003a) o Althusser (2005). Para estas teorías, el contexto social de clase es el que da las pautas, y no solo las restricciones, para el desarrollo integral de la persona en tanto individuo; en otras palabras, si hay diferencias en los intereses y motivaciones académicos esto es también un resultado de la situación de clase. Se podría decir que, motivados por un clima social de descontento estudiantil, estos teóricos dieron sustento a las inquietudes propias de su contexto donde, como señala Touraine (1969), los conflictos sociales que tradicionalmente habían encontrado a sus actores en el proletariado, ahora, coyunturalmente, lo hacían entre los estudiantes, quienes estaban inconformes con la desigualdad social que, a su juicio, vivían en aquel momento el sistema educativo y la sociedad en general.

No obstante lo anterior, y como se puede apreciar con el propio ejemplo de Mulligan, estas teorías culturalistas ya existían en años previos, aunque sea como germen. Quizás solo con excepción de Marx, quien ya planteaba las bases para una teoría de la cultura como incorporación de prácticas sociales enclasadadas¹⁷, el antecedente más antiguo para estas teorías culturales sea Simmel, quien sostiene lo siguiente:

¹⁷ En sus *Manuscritos de economía y filosofía* (Marx, 1972, p. 146) puede leerse lo siguiente: “no sólo los cinco sentidos, sino también los llamados sentidos espirituales, los sentidos prácticos (voluntad, amor, etc.), en una palabra, el sentido *humano*, la humanidad de los sentidos, se constituyen únicamente mediante la existencia de *su* objeto,

La aparente igualdad con que toda materia de enseñanza se ofrece a cualquiera que desee aprehenderla es, en realidad, una ironía sangrienta, como todas las otras libertades del liberalismo que no impiden al individuo beneficiarse de los bienes de todo tipo, pero olvidan que solamente quien tiene ventaja por alguna circunstancia podrá apropiárselos. Como quiera que el contenido de la educación –a pesar o, quizás, debido a su ofrecimiento universal– únicamente se puede apropiarse a través de una actividad individual, da lugar a la aristocracia más inaccesible porque es la más intocable, esto es, una distinción entre lo alto y bajo que, a diferencia de la de carácter económico social, no se puede remediar mediante un decreto o una revolución y tampoco mediante la buena voluntad de los interesados; Jesús pudo decir al joven rico: da todo lo que tienes a los pobres; pero no le podía decir: entrega tu educación a los humildes (Simmel, 2013, p. 522).

El planteamiento de Simmel es bastante claro y abarcador. A su modo de ver, la concepción liberal de las libertades constituye una “ironía sangrienta”, pues asume igual lo desigual, en este caso, las condiciones de apropiación educativa y cultural, y en esa medida, legitima las bases de un sistema que reproduce el privilegio, generando aristocracias intelectuales.

Después de Simmel está Gramsci, quien, en 1932, en sus *Cuadernos de la cárcel*, desarrolla sus ideas entorno a los fenómenos culturales y educativos. Allí sostiene que:

En una serie de familias, especialmente de los estratos intelectuales, los niños encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar, absorben, como suele decirse, del “aire” toda una cantidad de nociones y actitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha: ellos conocen ya y desarrollan el conocimiento de la lengua literaria, o sea el medio de expresión y de conocimiento, técnicamente superior a los medios poseídos por la media de la población escolar desde los seis a los doce años. Así, los alumnos de la ciudad, por el solo hecho de vivir en la ciudad, han absorbido ya antes de los seis años una cantidad de nociones y actitudes que hacen más fácil, más provechosa y más rápida la carrera escolar (Gramsci, 1986, p. 370).

Para ambos pensadores, la idea es clara: las condiciones de clase trascienden la dimensión de los recursos económicos y trastocan el ambiente cultural de la familia. Este trastocamiento otorga no solo las condiciones materiales para una mejor formación educativa, sino que también enriquece el ambiente cultural. Bajo estas condiciones, los niños, como dice Gramsci, “absorben del aire”,

mediante la naturaleza *humanizada*.” De aquí que, al haber desigualdades materiales, estas desigualdades puedan ser interpretadas también y en alguna medida como desigualdades culturales o, “espirituales”, para ponerlo en términos de Marx.

nociones y actitudes, formas de pensar, comportarse, hablar y expresarse, lo que los coloca, al menos en relación con la cultura escolar y académica, en un peldaño superior al de la media poblacional.

Para el culturalismo es claro que las aspiraciones e intereses académicos también están mediados por el origen social, pero ¿hasta dónde? A eso se abocaron las investigaciones durante las décadas posteriores a 1937 (Mulligan, 1951; Sewell et al., 1957; Sewell & Shah, 1967; Wilson, 1959). ¿A qué hallazgos llegaron? Los resultados fueron fundamentalmente una asociación positiva entre la clase social de origen y las aspiraciones e intereses. Sin embargo, la explicación estaba incompleta. Había inconsistencias, particularmente por el lado de la conformación de las aspiraciones, y correspondió a Sewell (1957), entre otros más, señalarlo: no es clara la relación entre las aspiraciones y la clase social de origen.

En su investigación, Sewell y sus colegas encontraron que, si bien la relación entre clase social y aspiraciones se mantiene en general, ésta dista de ser una correlación perfecta; además, para los hombres, la condición del estatus ocupacional de origen tiene mayor peso que para las mujeres, para quienes el estatus educativo de los padres es preeminentemente explicativo de sus aspiraciones. En otras palabras, aún bajo condiciones de origen similares, los factores constitutivos de la clase pueden tener efectos diferenciados para personas distintas, por ejemplo, efectos diferentes por sexo. Todo esto lleva a plantear una nueva pregunta: ¿qué otros factores pueden estar afectando la formación de aspiraciones e intereses? La hipótesis que siguió a esta pregunta fue: el contexto escolar.

2.2.3. Los efectos del contexto escolar

Conviene arrojar luz sobre las condiciones en que se desarrollaron las investigaciones de este segundo periodo. Hablamos de Estados Unidos durante la posguerra; aquellos años fueron testigos de dos fenómenos íntimamente relacionados que permitieron que otro tipo de factores involucrados en el logro educativo salieran a la luz. El primero de estos fenómenos ya se mencionó y es una expansión educativa que incluyó a la educación terciaria y que otorgó becas para facilitar el acceso de veteranos de guerra, así como otro tipo de apoyos (Zook, 1949). El segundo fenómeno son las consecuencias económicas de la guerra para el país norteamericano. Contrario a lo que ocurrió con la mayoría de las potencias europeas, “en la economía de Estados Unidos [fue] donde la guerra

tuvo los mayores efectos positivos” (Cabrera, 2013, p. 112). Esto se debió en parte a los beneficios obtenidos por dicho país de su venta armamentista y a la relativa disminución de competidores en el mercado internacional.

Si se analiza este crecimiento económico de la mano con el *new deal*, es posible asumir una mejora general de las condiciones de vida de diversas capas de la población norteamericana para estos años. Todo esto, aunado a la expansión educativa y a las facilidades económicas otorgadas por el gobierno, permitió casi duplicar la cantidad de estudiantes inscritos en las universidades con respecto al periodo de preguerra (Quinney, 1988; Zook, 1949).

Este dato es relevante por el cambio cuantitativo en la absorción de estudiantes por el sector terciario y porque permite analizar ahora las implicaciones conocidas de la expansión universitaria sobre las tasas de absorción y los diferenciales de logro educativo, a saber: la expansión universitaria trae consigo, por definición, un incremento en la oferta educativa; ello significa un incremento en los espacios disponibles para ingresar a la universidad y, considerando que los estudiantes estén en las condiciones económicas para asistir, se esperaría que únicamente hiciera falta tener el interés suficiente para ingresar, mantenerse y terminar los estudios. Sin embargo, la expansión educativa suele tener efectos menos claros y mucho más complejos.

Como años después lo presentaran Raftery y Hout (1993) para la educación secundaria en Escocia, el incremento en la oferta educativa es una forma de “forzar” un aumento en el número de estudiantes matriculados en las escuelas. El problema es que esto no necesariamente disminuye las desigualdades de origen subyacentes a los diferenciales de logro educativo. Una política de expansión, en sí misma y en lo inmediato, tiende únicamente a desplazar el punto donde se manifiestan las desigualdades. Así, estudiantes provenientes de clases bajas manifestarán no ya la dimensión económica de sus desventajas de clase, que es uno de los primeros y más contundentes frenos para su desarrollo escolar, sino otro tipo de dimensiones, por ejemplo, bajas expectativas e interés, bajo desempeño o abandono. Estos fueron precisamente los resultados que Raymond Mulligan (1951), quien realizó su investigación en este contexto, pudo observar; la única diferencia es que entonces, 42 años antes que Raftery y Hout, no era posible plantear la cuestión con la sofisticación y claridad de estos últimos.

La expansión educativa y el periodo de bonanza económica sirvieron, en primer lugar, como contexto para identificar la relevancia de las aspiraciones e intereses; en segundo lugar, sirvieron

para definir que este tipo de factores subjetivos están igualmente relacionados con las condiciones de clase social, aunque sin ser esta una relación determinista; parecía haber otros factores implicados, ¿podrían ser estos factores propios del contexto escolar?

Para comprender la incursión en los efectos de contexto escolar es posible remitirse a un trabajo de Alan Wilson (1959), quien considera que es la socialización del individuo en un grupo con una estructura de valores lo que permite que sean incorporadas aspiraciones e intereses. Su hipótesis de fondo es que estos factores, aspiraciones e intereses, no han sido creados de una vez y para siempre, sino que pueden cambiar según el contexto donde la persona se encuentre. De manera que no es solo el contexto familiar y su condición de clase, sino que el contexto escolar también puede incidir. Esta será una de las ideas fuertes en la agenda de investigación sobre el abandono escolar: lo que se busca conocer son las causas contextuales que propician dicho comportamiento.

Los hallazgos de Wilson indicaban que ciertamente podía identificarse un efecto del contexto: estudiantes pertenecientes a clases sociales bajas que asistían a escuelas cuya composición poblacional era mayoritariamente de estratos altos tendían a presentar mayores aspiraciones e interés que los estudiantes de su misma clase social agrupados en escuelas con composiciones de su misma clase social. Este efecto se observó también a la inversa: estudiantes de clases altas en escuelas de estratos más bajos tendían a presentar aspiraciones e intereses menores que estudiantes de clases altas en escuelas de su estrato. Sin embargo aquí había un problema y quien lo observó fue John Michael (1961): es posible que el hecho de encontrar estudiantes de clases bajas en contextos de otra clase se deba a las propias aspiraciones de sus padres, por lo que no se estaría observando un efecto contextual sino uno de autoselección. Este último dato sería congruente, además, con lo reportado algunos años después por Kandel y Lesser (1969), quienes identificaron que las aspiraciones y valores de los estudiantes están definidos mayormente por influencia de la madre que por los pares, lo que representaría un acierto para las teorías culturales de la reproducción. Los hallazgos de Kandel y Lesser, sin embargo, no anulan el posible efecto contextual, solo indican que el mismo, en caso de encontrarse, actúa sobre una importante tendencia previa.

Lo antes mencionado sirve para ilustrar el debate en torno a los efectos de contexto escolar. Sin embargo, cabe aclarar que estos no son los únicos trabajos de la época y acaso tampoco los más influyentes. Sería preciso mencionar otras investigaciones como las de McDill y Coleman (1965),

Campbell y Alexander (1965) y Boyle (1966). Este último, en particular, buscaba probar los hallazgos e intuiciones de trabajos como el de McDill y Coleman o el de Wilson. La relevancia de su trabajo es que brinda elementos para ampliar el panorama entorno a los factores contextuales implicados en el análisis. Boyle sostiene que, así como el contexto escolar puede influir a los estudiantes, las condiciones más generales del contexto social influyen la composición del propio contexto escolar. Esto es relevante porque la segregación residencial genera a su vez segregación de los contextos escolares. Pero no solo eso. Una de las conclusiones de su trabajo indica que en poblaciones grandes, el contexto escolar parece tener efectos mayores sobre los intereses y aspiraciones de los estudiantes que en poblaciones chicas; esto podría deberse a la diversificación de actividades laborales y culturales asociadas a la urbanización y a la disminución de cierta cohesión social, propia de comunidades más pequeñas, lo que en su conjunto traería una diversificación de los modos de vida y, consecuentemente, una diversificación en la configuración de intereses y expectativas.

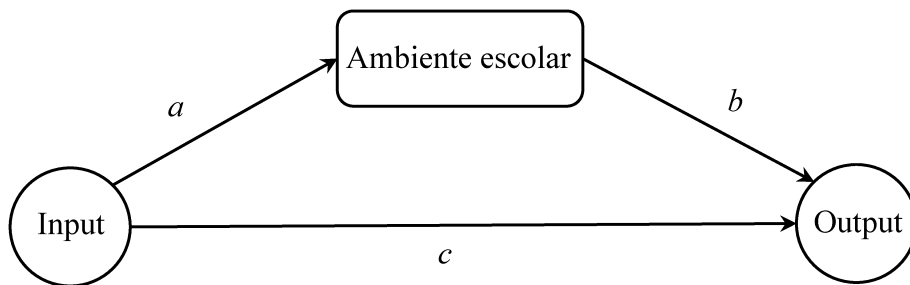
Los estudios sobre intereses, aspiraciones y efectos de contexto comienzan a finales de la década de 1950 y se extienden durante toda la década siguiente. No obstante, estos no guardaban resultados congruentes: los hallazgos eran incluso contradictorios. En muchos casos esto pudo deberse a que los métodos empleados eran bastante disímiles y a que no existía un marco analítico que permitiera organizar el material empírico (Spady, 1970; Tinto, 1975). El ambiente intelectual en torno a los estudios sobre logro educativo, abandono y efectos contextuales podría considerarse disperso e incluso confuso. Dadas estas condiciones, resultó evidente la falta de orientación teórica, entonces aparecieron los primeros modelos analíticos orientados a explicar los efectos de contexto y el abandono escolar.

2.2.4. Modelo general de efectos escolares de Astin

El primer modelo a revisar es el de *entradas y salidas* de Alexander Astin (1970a, 1970b). Este modelo es relevante de mencionar por las siguientes razones. Primero, porque sintetiza las investigaciones precedentes sobre los efectos de contexto y su influencia en el logro académico. Segundo, porque genera un esquema sencillo para clasificar las variables de interés. En este sentido, se puede decir que Astin es uno de los primeros en elaborar un modelo para evaluar los efectos del contexto escolar.

El modelo en cuestión considera que los factores relativos al logro educativo pueden dividirse en tres grandes grupos: *inputs*, *ambiente escolar* y *outputs*. Los *inputs* son definidos por Astin como los “talentos, habilidades, aspiraciones y otros potenciales para el crecimiento y aprendizaje que un nuevo estudiante trae consigo a la escuela” (Astin, 1970a, p. 224). En esta primera definición Astin revela ciertos sesgos de orientación “psicologista”, por lo que, el modelo podría ser criticado por no incluir otro tipo de variables de tipo socioeconómico o relacional. Sin embargo, parece válido considerar que el concepto de *input* es lo suficientemente amplio como para considerarlas. Un *output*, por otro lado, se “refiere a aquellos aspectos del desarrollo de un estudiante sobre los que la escuela influye o trata de influir” (Astin, 1970a, p. 225); claramente aquí pueden entrar las distintas formas de continuidad o interrupción escolar de los estudiantes. Finalmente, el *ambiente escolar* “se refiere a aquellos aspectos de las instituciones de educación superior que son capaces de afectar al estudiante” (Astin, 1970a, p. 225). Aquí se pueden incluir desde condiciones administrativas o curriculares, de planta docente, de infraestructura y servicios, etcétera. Con estos tres grupos de factores, Astin establece un diagrama en forma de triángulo (Figura 15) que se asemeja bastante a los que años después expondrá Goldthorpe (2007) para dar cuenta de la relación entre logro educativo y procesos de estratificación social.

Figura 15. Modelo de efectos de contexto escolar de Astin

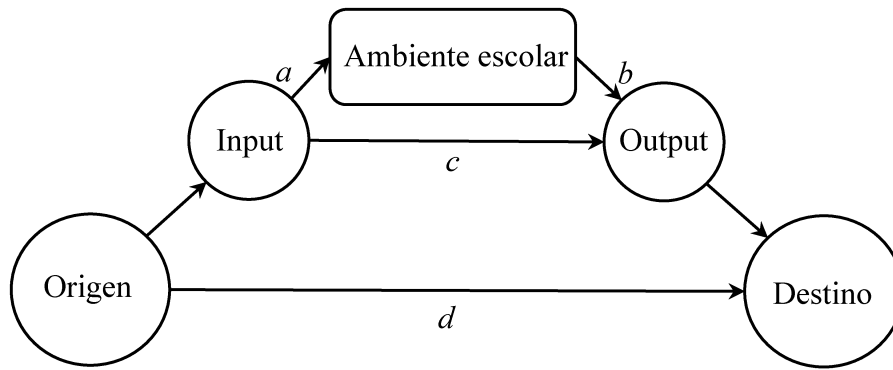


Fuente: Alexander Astin (1970a).

Aunque este modelo resulta insuficiente para explicar el abandono escolar, conlleva una serie de ventajas heurísticas que vale la pena señalar: la primera es que es parsimonioso; la segunda es que permite sintetizar en una sola imagen la gran hipótesis de fondo en los estudios sobre abandono: *el* contexto o ambiente escolar afecta el desempeño de los estudiantes, sus aspiraciones y, en última instancia, su decisión de permanecer o abandonar la escuela; y su correspondiente hipótesis nula: en realidad el contexto escolar no tiene ningún efecto sobre el logro académico o sobre el abandono. La tercera ventaja es que permite vincular de manera muy clara esta discusión, sobre efectos de

contexto y logro educativo, con las discusiones más generales sobre estratificación, reproducción y mérito, por lo que sería posible plantear el modelo de Astin (1970a, 1970b) como anidado en los modelos reportados por Goldthorpe (2007) (ver Figura 16).

Figura 16. Modelo ampliado de efectos de contexto escolar



Fuente: elaboración propia con base en Astin (1970a) y Goldthorpe (2007).

2.2.5. Primeros modelos explicativos del abandono

Este recuento continúa con un sociólogo egresado de la universidad de Chicago: William Spady. En los años de 1970 y 1971 aparecieron dos artículos suyos que sentaron el precedente para un giro en los estudios sobre abandono universitario. Ambos artículos, nombrados *Dropout from higher education*, con los subíndices: *an interdisciplinary review and synthesis* (Spady, 1970) y *toward an empirical model* (Spady, 1971), trataban lo siguiente. En primer lugar, Spady señalaba que, a pesar de la gran cantidad de investigaciones realizadas sobre abandono escolar, aún en esos años, “la literatura carece de ambas, coherencia teórica y empírica” (Spady, 1970, p. 64). El primero de estos artículos está dedicado a la elaboración de un modelo analítico integrado que pueda servir para realizar investigaciones empíricas. En el segundo artículo, Spady (1971) aplica su propio modelo a datos empíricos.

Ambos trabajos trataron de clarificar algunos de los puntos que, en la literatura precedente, eran motivo de controversia. Así, por ejemplo, Spady discute el problema de la definición de abandono, que hasta entonces había sido operacionalizado de manera poco cuidadosa o el problema de las aspiraciones y sus efectos sobre el abandono escolar, donde apunta con mucha anticipación que la “claridad y el realismo” de las mismas debe ser considerado (Spady, 1970, p. 71).

Un tercer tema relevante es el efecto de los vínculos sociales al interior de la universidad y sus efectos contradictorios, unas veces positivos en relación con las probabilidades de abandono y, en

otras, negativo; de acuerdo con Spady (1970), esto puede deberse a las propias limitaciones del tiempo disponible para el estudio: después de cierto umbral, el tiempo dedicado a la interacción social puede disminuir significativamente el tiempo dedicado a estudiar. Desde aquí ya se adelanta la importancia de considerar las restricciones de tiempo para la realización de las actividades escolares.

En paralelo con Spady, encontramos a Irving Rootman (1972). Él también buscaba elaborar un modelo explicativo para el abandono escolar, y la particularidad de su trabajo radica en que considera a los sistemas educativos como organizaciones de socialización de la adultez. En esta medida, el abandono (*dropout*) representa el abandono de una institución cuya función social es integrar a las personas de alguna manera en la vida adulta. Rootman consideraba que una de las limitaciones de los modelos de abandono universitario era que se encontraban sesgados hacia un tipo de organización específica: la universidad. Así, el ambicioso objetivo de su artículo es ofrecer un modelo para *todas* las organizaciones de socialización de la adultez. La apuesta tiene algo de interesante: considerar que las posibles causas de un estudiante para abandonar una institución educativa, en tanto forma particular de organización, pueden dar pistas sobre las causas de otras formas de abandono en otros tipos de organizaciones.

En este punto conviene anotar una cuestión teórica. Como se puede apreciar, en el caso de Rootman (1972) hay una pretensión analítica de ampliar la teoría sobre las causas del abandono institucional. Pues bien, algo similar ocurre con el trabajo de Spady (1970, 1971). Para él, el abandono universitario es también el abandono de una agrupación social y su referente teórico para ello es la investigación de Durkheim, *El Suicidio*. La idea central es que existe un paralelismo entre el comportamiento suicida y el de desafiliación escolar y que puede establecerse considerando, *mutatis mutandis*, que en ambos casos se trata de un abandono voluntario de una organización social: en el caso del abandono escolar, la organización es una parte del conjunto total de la sociedad; en el caso del suicidio el abandono es en absoluto.

Los tipos de suicidio en Durkheim (2012, pp. 224–240) siguen la siguiente lógica: a falta de integración social en cuanto a valores, suicidio egoísta; ante exceso de integración, suicidio altruista; falta de normatividad social, suicidio anómico; y exceso de normatividad, suicidio fatalista. De aquí, Spady (1970, 1971) retoma únicamente la idea de suicidio egoísta. Así, establece una idea que será posteriormente retomada por Tinto (1975, 1993b) para establecer sus tipos de

abandono por aislamiento y por incongruencia de valores. Así, con Spady se formularon los cimientos de la teoría para los estudios sobre abandono escolar que, con Tinto, se volvieron dominantes.

Aquí cabría mencionar que una de las más recientes críticas a estas posturas que retoman la teoría de Durkheim es, precisamente, que han olvidado el suicidio fatalista (Godor, 2017), mismo que permitiría dar cuenta de los diferenciales de exigencia curricular y normativa entre IES. Con ello no solo se podrían incluir en el modelo los casos de abandono por cargas de trabajo excesivas, sino que se podría incluir una dimensión analítica entorno al poder y la dominación y, con ello, sería posible establecer un dialogo con las teorías de la reproducción.

2.2.6. El modelo de integración social de Vincent Tinto

Todas las influencias anteriores se cristalizaron en un artículo de Vincent Tinto (1975) que es piedra angular de gran parte de los estudios posteriores sobre abandono universitario: *Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research*. El artículo retoma en gran medida las ideas de Spady, incluyendo la perspectiva teórica de Durkheim. Pero Tinto es consciente de que los análisis agregados sobre abandono, lo mismo que los análisis sobre suicidio sólo permiten establecer inferencias para el nivel agregado y no dan cuenta de casos individuales. Sin embargo, el propósito de Tinto es hablar también del nivel individual. Para poder subsanar este problema, asume supuestos de acción racional para explicar el cambio de decisiones escolares que implica el abandono en el nivel individual.

Tinto considera que el abandono es un proceso y es que todo estudiante entra con ciertas aspiraciones e intereses, lo que se puede entender en los términos de este modelo como compromisos institucionales. Lo que ocurre al interior de la escuela, es lo que cambia su decisión de permanecer. Sin embargo, cabe mencionar, no todo ocurre al interior de la escuela. Por eso Tinto vuelve a considerar las variables de origen social que antes habían sido utilizadas en los estudios de abandono: estatus socioeconómico y laboral, educación de los padres y trayectoria escolar previa, entre otras.

Una variable que aparece aquí con renovado interés es el género. Lo interesante de observar es que algunas de las variables que surten un efecto particular en los hombres, surten uno distinto en las mujeres. Por ejemplo, de acuerdo con lo reportado por Tinto (1975), para los hombres el

desempeño escolar es un factor explicativo del abandono más relevante que para las mujeres. Para ellas, la integración social es preeminente. Esto podría ser indicativo de una sociedad donde para los hombres la universidad pasa por expectativas laborales donde el desempeño personal es una especie de termómetro que da cuenta de qué tan bueno se es para la profesión elegida. En cambio, para las mujeres esta condición laboral no está del todo presente, o no tan marcadamente, en el proyecto escolar. Resultaría lógico pensar que el factor determinante en el caso de ellas fuese el interés personal que pudieran desarrollar por alguna profesión y que, en ese sentido, resultaría más relevante el respaldo social que pudieran recibir; o quizás esta diferencia se deba simplemente a que la carrera resultaba menos prioritaria en sus proyectos de vida.

El factor explicativo central del modelo de Tinto es la integración social y académica, misma que tiene, por un lado, un efecto sobre el estado anímico de los estudiantes; aunque, al mismo tiempo, se considera que puede tener un efecto de calibración de valores y aspiraciones entre los estudiantes que realizan la interacción. Un posible mecanismo de calibración de aspiraciones sería, por ejemplo, el fenómeno denominado el *estanque de las ranas*, donde al estar rodeado de personas aparentemente más capaces, se genera la sensación de ser, uno mismo, menos capaz. Otro efecto interesante asociado con la integración es el costo de tiempo que puede llegar a implicar: sobre cierto umbral, puede afectar el desempeño de los estudiantes, como lo había advertido Spady. La idea detrás del modelo de Tinto es que, a todo lo demás constante, las interacciones en la escuela serán un factor determinante para explicar las decisiones de abandono.

2.3. Diversificación de los modelos y auge investigativa, 1975-1990

2.3.1. Síntesis, validaciones y nuevos modelos

Con la publicación de Tinto (1975) se puede marcar un antes y un después en los trabajos sobre abandono escolar y quizás esto se deba, más que a su genialidad, al carácter sumario de su trabajo y la parsimonia de su modelo (en comparación, vease el modelo de Spady, 1970, 1971). Como diría Pascarella (1982, p. 3) unos años después, “debido a que el modelo de Tinto provee un marco explicativo parsimonioso para guiar la investigación encaminada a comprender la persistencia [y el] abandono, es una contribución particularmente importante a la literatura sobre desafiliación”.

Este recuento continúa inmediatamente después de 1975. Durante estos años, ocurrieron fundamentalmente dos cosas. La primera es que se siguió trabajando en una síntesis de las

investigaciones previas, aquí se encuentran, por ejemplo, el trabajo de Pantages y Creedon (1978), quienes revisaron la literatura de 25 años sobre abandono. La segunda es que las investigaciones comenzaron a realizar pruebas y validaciones del modelo de Tinto, a la par que comenzaron a proponer modelos alternativos (Astin, 1985; Bean, 1980; Getzlaf et al., 1984; Nora, 1987; Pascarella, 1982; Pascarella & Chapan, 1983; Terenzini & Pascarella, 1980).

Dentro de los modelos alternativos que aparecieron en estos años se encuentran al menos dos que alcanzaron cierta preponderancia aunque siempre a la sombra del modelo de Tinto (Donoso & Schiefelbein, 2007; Pascarella & Terenzini, 2005b), estos son, la propuesta de John Bean (1980; Bean & Metzner, 1985) y la de Terenzini y Pascarella (Pascarella et al., 1986; 1980).

El primero de estos modelos inicia con una crítica más o menos generalizada a los estudios sobre abandono. La crítica de Bean (1980) al modelo de Tinto consiste básicamente en dos puntos. En primer lugar, afirma que no había evidencia suficiente que justificara recurrir a la teoría de Durkheim y, por tanto, tampoco hay razones sustantivas para ceñirse a ella. Por ello, Bean decide retomar los trabajos de Price, quien trabaja un tema laboral denominado *turnover* y que puede definirse como “la razón entre el número de miembros de una organización que han dejado [la empresa] durante el periodo, dividido entre el número medio de personas en dicha organización durante el mismo periodo” (Ongori, 2007, p. 49). Como se puede observar, el concepto no remite a otra cosa sino al abandono laboral. Pues bien, desde esta tradición, Bean propone un conjunto de variables alternativas para evaluar el abandono universitario que, cabe mencionar, no dejan de guardar paralelismos con el modelo de Tinto.

¿Qué diferencia relevante hay, entonces, entre el modelo de Tinto y el de Bean? Su primera crítica estaba orientada por sus intenciones de retomar una tradición teórica alternativa. Su segunda crítica nos remite al carácter transversal de la mayoría de los estudios previos y es que al no ser longitudinales se torna particularmente difícil establecer causalidad. Con miras a clarificar este problema, argumenta Bean, es deseable hacer un estudio longitudinal donde poder echar mano de una técnica como el *path analysis*. Estas serían las diferencias principales del modelo de Tinto con el de Bean. Tan solo cinco años después Bean, junto con Metzner (1985), realizaron un estudio más extenso en el que especificarán y aplicarán un modelo más sofisticado para explicar el abandono entre estudiantes no tradicionales.

Por su parte, Ernest Pascarella y Patrick Terenzini, junto con algunos colegas más, trabajaron el tema del abandono antes que apareciera el modelo de Tinto. Mas, cuando éste apareció, volcaron esfuerzos importantes a validar su aplicación (Pascarella & Chapan, 1983; Terenzini & Pascarella, 1980). Con la riqueza de información que generaron hicieron propuestas propias (Donoso & Schiefelbein, 2007; Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 2005b). Dada esta situación, se puede decir que los modelos desarrollados por estos autores son en su base adaptaciones empíricas del modelo de Tinto y, en algunos casos, correcciones. Piénsese, por ejemplo, en el trabajo realizado por Pascarella en 1985, donde se incluyó una variable para medir la calidad del esfuerzo en la actividad académica.

Antes de proseguir conviene hacer una mención adicional y es que también en estos años estaban presentes los trabajos de Astin (1985). Como se mencionó antes, este autor fue uno de los primeros en tratar de modelar los efectos del contexto. Pues bien, para los años de 1980, Astin se encontraba proponiendo su teoría sobre el involucramiento escolar. Es interesante notar que esta propuesta no es diametralmente distinta a la de Tinto (1975): La diferencia es que Tinto enfatiza los vínculos de la interacción al mismo tiempo que considera las actividades académicas de los estudiantes, Astin va directo sobre estas últimas sin detenerse mucho sobre los vínculos. Entonces, ¿por qué no se incluye a Astin en la lista de nuevas variantes? Sencillamente porque en este momento hablamos de modelos y Astin no desarrolló uno sino hasta años después. En este punto su propuesta es aún bastante difusa.

2.3.2. Cambios en el modelo de Tinto

A finales de los años de 1980, Tinto (1993a) publicó un libro cuyo contenido buscaba sintetizar, si no todas, la mayoría de investigaciones previas sobre abandono escolar. Este libro representa no ya la piedra angular del modelo de integración social y académica sino su consolidación. En él, Tinto discute el conjunto amplio de hipótesis explicativas para el abandono y refina los criterios de su modelo para que pueda ser aplicado de manera longitudinal. En este sentido, cubre con la crítica de Bean (1980) sobre la transversalidad de los estudios.

El libro de Tinto no sólo recoge la experiencia de las investigaciones elaboradas después de la publicación de su artículo fundacional en 1975, sino que también realiza algunas modificaciones tanto en la teoría como en el modelo. La primera modificación relevante es la inclusión de los

compromisos externos. En su modelo anterior, Tinto (1975) consideró los compromisos institucionales como la preferencia del estudiante por la institución específica donde realiza sus estudios, pero no aparecían otro tipo de compromisos distintos al escolar. En ese sentido no era clara la posibilidad de que hubiera compromisos en competencia, por ejemplo, un compromiso laboral que compitiera con el escolar. Otra modificación es la inclusión de la teoría de Arnold van Gennep sobre los rituales de paso. Recuérdese que el modelo se encontraba limitado para dar cuenta directamente de los casos individuales, ante lo cual Tinto recurrió a un esquema de elección racional. Sin embargo, las investigaciones empíricas se encontraron con altas tasas de abandono durante el primer año: la teoría tampoco podía dar cuenta de este fenómeno. Es justo aquí donde entra la teoría de van Gennep (Tinto, 1993a) y su consideración sobre los primeros meses de la transición educativa como un periodo de adaptación a las nuevas circunstancias.

A pesar de las nuevas adaptaciones, el modelo de Tinto aún presenta algunos problemas en cuanto a su definición conceptual. El principal problema es, quizás, la manera en que se delimita el concepto de integración académica. En ambos modelos, dicho concepto se trabaja como desempeño observado más realización de actividades académicas, no queda claro si solo colectivas o de todo tipo. Esta definición es problemática porque, por un lado, no queda claro si la integración académica está referida en los mismos términos de integración social, en tanto vínculo relacional, o es más bien una manera metafórica de hablar de cierta apropiación o incorporación de conocimientos y valores; en caso de ser lo primero, la inclusión del desempeño produce ruido y, en caso de ser lo segundo, sería preciso especificar que dicha dimensión incluye también el comportamiento individual y una dimensión subjetiva donde se encuentren el desempeño percibido y la autoeficacia.

Antes de pasar al siguiente apartado conviene mencionar un par de cosas. La primera es hacer notar que, a lo largo de este periodo, el trabajo de Tinto se volvió dominante en los estudios sobre abandono escolar. En este sentido, es interesante subrayar que la mayoría de los trabajos alternativos desarrollados o bien son variaciones de este o surgen como críticas parciales a él. La segunda cuestión es que a pesar de la diversificación de los modelos, en ellos se sigue enfatizando la dimensión del ajuste entre el estudiante y el contexto escolar, condición que es central para el modelo de integración (Astin, 1985; 1980; Bean & Metzner, 1985; Pascarella et al., 1986). A pesar de la diversificación, los desarrollos entorno al abandono universitario reflejan, en cierto modo,

una tendencia a la unificación en torno a la noción de ajuste. No obstante, aún persiste un reto, y es que, si bien la diversificación de modelos tiene un centro común, también poseen especificaciones conceptuales diversas. Esto complica la comparación entre resultados, y aunque es cierto que diferentes contextos pueden requerir diferentes modelos, también es cierto que es preciso que incluso las diferencias conceptuales sean claramente identificables y congruentes. En este sentido, aún quedaba mucho trabajo por hacer.

2.4. *Handbooks* e investigaciones en México, 1990-2018

Una vez en la década de 1990, el tema se complica enormemente, al menos en términos cuantitativos. En 1991 aparece el primero de tres manuales coordinados por Pascarella y Terenzini (1991), *How College Affects Students. Finding and Insights from Twenty Years of Research*. En este gran trabajo sintetizan los resultados de la mayoría de las investigaciones realizadas durante las dos décadas previas. La relevancia de ésta obra, y sus dos volúmenes posteriores, cada uno abarcando una de las dos décadas siguientes (Mayhew et al., 2015; Pascarella & Terenzini, 2005a), radica en que permiten una aproximación amplia y profunda al tema a partir de un conjunto enorme de trabajos previos.

Tratar de hacer una revisión general de los trabajos realizados en los años posteriores al surgimiento de estas publicaciones sería una labor titánica que representaría en sí misma un proyecto de trabajo. Considérese que tan solo para el volumen dos, de 2005, Pascarella y Terenzini revisaron 2,600 trabajos. Una aproximación de esta naturaleza es impracticable para los propósitos de esta investigación. Por tal motivo, en lo sucesivo se hará una revisión centrada en las investigaciones sobre abandono realizadas en México.

2.4.1. Los estudios sobre abandono universitario en México

Este apartado del recuento inicia convenientemente en el año de 1990 con un trabajo de Irma Carrillo (1990). No es que antes no hubiera otras publicaciones, por ejemplo, nueve años antes se puede identificar el trabajo de Luján y Reséndiz (1981). Se eligió comenzar con Carrillo porque, de los trabajos identificados, éste es el primero que realiza una revisión analítica de los estudios nacionales e internacionales con énfasis en la definición de un modelo. Con estas características,

el trabajo de Carrillo es el antecedente antiguo de mayor relevancia identificado para los estudios de abandono en México.

El documento en cuestión es un reporte de investigación de la Universidad de Aguascalientes. Como ya se mencionó, consiste en una revisión de antecedentes y un modelo; la autora advierte, sin embargo, que dicho modelo fue elaborado antes de conocer los modelos de Tinto y Spady. No obstante, guarda muchas similitudes. El modelo considera, de entrada, medidas de origen sobre la práctica escolar del alumno; luego, incluye los efectos de las características institucionales y las prácticas docentes como variables intermediarias de esta relación; y finalmente, considera que la práctica escolar es la que determina la deserción por intermediación de posibles causas externas. El modelo en realidad es bastante parsimonioso, aunque no tiene un espacio bien delimitado para los efectos del contexto escolar. Sin embargo, es un esfuerzo bastante bien logrado. Tuvo que pasar una década para que apareciera otro gran trabajo sobre abandono universitario.

2.4.2. Los estudios de ANUIES

En el año 2001, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publicó el libro *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES (2001)* que, como lo señala el subtítulo, es una *propuesta metodológica*. El trabajo consta de siete capítulos. El primero es sobre el estudio de la eficiencia terminal a través de cohortes aparentes, con sus alcances y limitaciones. Los dos capítulos que siguen se enfocan en el estudio de trayectorias escolares. Los capítulos cuatro, cinco y seis se abocan a estudiar el abandono. En ellos se revisan algunos de los posibles factores explicativos. La revisión es extensa y se centra en describir las variables que han sido consideradas y que pueden volverse a usar. En este sentido la información no difiere mucho de las síntesis internacionales. No hay ejercicio analítico para elaborar un modelo integral. A pesar de ello, el trabajo presenta diversas virtudes. Una de ellas es que incluye una muestra de cuestionarios tipo para la evaluación de los factores más usados; otra, que en lo que respecta a los factores institucionales, sí detalla cómo la estructura interna de una carrera, con su seriación de materias, restricciones a la repetición de cursos, formas de titulación, plazos para concluir los estudios, posibilidad de tramitar una baja temporal, entre otras, pueden afectar las tasas de abandono entre los estudiantes; y, finalmente, una tercera virtud es que este trabajo fue pensado con la intención de realizar estudios posteriores, por lo que dicho ejercicio no se quedó únicamente en una revisión bibliográfica.

Seis años después se publicó un nuevo libro de ANUIES sobre abandono universitario: *Retención y Deserción en un grupo de Instituciones Mexicanas de Educación Superior* (2007). Este es, probablemente, el trabajo más amplio realizado en el país sobre abandono escolar. El estudio se llevó a cabo con cinco universidades: la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Colima y la Universidad Veracruzana. En contraste con las investigaciones previas, que obtenían su información de los registros administrativos y realizaban análisis estadísticos o se centraban en sectores específicos de la población, esta investigación cuenta con su propio instrumento. En ese sentido, también es un trabajo que se posiciona de manera vanguardista en el contexto de los estudios de abandono en México.

El trabajo realizado por ANUIES es ambicioso por las siguientes razones. Primero, porque contó con una muestra amplia de 4 mil 263 casos válidos para las cinco universidades antes mencionadas; segundo, porque considera un conjunto amplio de variables en su estudio: sexo, antecedentes académicos, datos sociodemográficos del hogar (incluyendo la condición laboral del estudiante), variables de autopercepción del desempeño y de habilidad individual, de disposición de información y elección de carrera, de salud física, y de redes familiares, éstas últimas entendidas como “modos y tipos de comunicación con familiares y compañeros” e “interés y afecto entre el estudiante y amigos y el entorno familiar cercano” (ANUIES, 2007, p. 38).

La estrategia metodológica de este trabajo fue elaborar tipos empíricos de trayectorias a partir de la información recabada. La estrategia es, entonces, poco orientada teóricamente. Aquí está una de sus limitaciones. Luego, se recuperaron las calificaciones, rezagos y abandonos. La investigación es longitudinal retrospectiva, y solo retoma la información de inicio del primer año escolar para poder contar con la población completa como marco de referencia. Otra de las limitaciones es que, aunque el trabajo retoma una buena cantidad de información de los estudiantes en un inicio, prácticamente deja de lado el contexto escolar. Finalmente, para poder analizar la información obtenida realizan un análisis de probabilidades condicionadas a partir de redes bayesianas.

Los principales resultados encontrados para cada uno de los factores explicativos parecen ser poco ilustrativos. Por ejemplo, el sexo no representa “diferencias relevantes para las trayectorias escolares” (p. 84), tampoco el tiempo transcurrido entre la salida del nivel medio superior y el ingreso a la universidad, tampoco el nivel educativo de los padres o la condición socioeconómica

(p. 91). La autopercepción de desempeño baja tuvo una proporción del 65.3% de casos con desempeño observado alto (p. 92). La variable que parece ser más relevante es la trayectoria escolar previa. Es posible que esta investigación tenga problemas con la validez de constructo de sus observaciones. Eso explicaría por qué, a contracorriente de lo que observaremos en seguida, los recursos económicos aparecen como poco relevantes. Otra posibilidad es que, al haber elegido IES públicas estatales, la selección poblacional al interior de las instituciones haya sido lo suficientemente marcada como para reducir los efectos de los recursos económicos sobre las trayectorias, lo que no implicaría una supresión absoluta de los efectos económicos. En este sentido, los efectos de la desigualdad de recursos habrían operado antes, durante las etapas de culminación del nivel medio superior y la transición a superior.

Dicho de manera sintética, el trabajo de ANUIES es probablemente uno de los esfuerzos más amplios por estudiar las causas del abandono en México. En este sentido es un antecedente ineludible. Sin embargo, también es un estudio que presenta algunas limitaciones en su diseño. En primer lugar, no presenta un marco teórico adecuado. Ello se nota en la delimitación de sus variables explicativas. Deja de lado las hipótesis del contexto escolar que han sido predominantes en los estudios sobre abandono. Otra limitación es que su carácter longitudinal es solo retrospectivo. Eso no está mal en sí mismo. El problema es que el fenómeno específico del abandono sí requeriría un estudio longitudinal prospectivo para dar cuenta de los cambios de decisiones en la permanencia.

2.4.3. “El primer año universitario”

En 2012 se publicó otro trabajo importante para el estudio del abandono universitario en México. Si los estudios de ANUIES representan uno de los esfuerzos más amplios, el trabajo de Silva y Rodríguez (2012) representa uno de los esfuerzos más finos. En primer lugar, porque plantean el problema como un asunto de equidad social. Esto sitúa el problema de la permanencia escolar como inserto en un contexto social más amplio: las discusiones sobre igualdad de oportunidades y procesos de estratificación social. En cierto modo, esta perspectiva es una que atraviesa todos los trabajos de Silva (2011, 2012).

El estudio en cuestión se centra en un tipo de estudiantes en particular: aquellos provenientes de estratos sociales bajos. Es importante señalarlo porque eso limita las inferencias del estudio. Esto,

sin embargo, está claramente asumido por las autoras quienes lo manejan como un trabajo descriptivo. La estrategia de investigación consistió en observar a estudiantes de dos escuelas: la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl y la Universidad Intercultural del Estado de México. Ambas reciben a estudiantes de bajos recursos y ambas están en zonas que pueden denominarse pobres. En la primera se seleccionó una muestra representativa, en la última se realizó un censo. La investigación se realizó en dos etapas. La primera fue con un cuestionario para toda la muestra. La segunda, con grupos focales para una submuestra. Así, la investigación retoma aspectos de la experiencia escolar de los alumnos que abarcan el periodo intermedio entre la primera observación y el grupo focal. En ese sentido, el diseño metodológico se adapta mejor al objeto de estudio que el trabajo de ANUIES. Los factores explicativos considerados en la investigación incluyen un perfil socioeconómico de ingreso a la universidad, motivaciones, apoyos sociales y de acceso a recursos. En este sentido, es interesante notar el peso que dan las autoras a la disposición de los satisfactores: con esta medida se libra una de las limitaciones de la aproximación a las condiciones socioeconómicas por vía exclusiva del ingreso.

Además de lo ya mencionado, el trabajo de Silva y Rodríguez considera en su delimitación conceptual aspectos de la experiencia escolar. Con ello responde al estado actual de las investigaciones sobre abandono. Denominan a esta dimensión: involucramiento en la vida universitaria e incluyen en ella la experiencia de transición a la universidad, experiencias académicas, sociales, compromiso con los estudios y expectativas.

Las conclusiones del trabajo, asumiendo su carácter descriptivo, en acuerdo con la teoría, indican que ajustarse al contexto escolar es un reto que implica dificultades en cuanto a los hábitos de estudio, las relaciones sociales y la autopercepción del desempeño se refiere. Al parecer, en este proceso de ajuste la condición de vulnerabilidad económica es uno de los factores que hacen aún más complicado el afrontamiento de dichas dificultades.

2.4.4. “El demonio de Maxwell”

También en 2012, se publicó otro antecedente de importancia para los estudios de abandono en México. Se trata de *El demonio de Maxwell*, un estudio de las causas del abandono escolar en diversas carreras de la UNAM para las cohortes de entre 1990 y el año 2000; su objetivo era tratar de determinar si la universidad, como afirman las teorías de la reproducción, en realidad cubre con

su función de perpetuar desigualdades sociales. La investigación es bastante completa; contiene un análisis descriptivo de la composición sociodemográfica de los estudiantes de cada carrera y elabora tres modelos predictivos para estimar los efectos de las distintas variables asociadas. Con uno de estos modelos, de efectos fijos, se logran estimar los efectos de la composición social de cada carrera y, mediante un análisis residual realizado a partir de una sustracción entre las medias de continuidad por carrera y las estimaciones obtenidas, pudo establecer un ordenamiento jerárquico de carreras según su “grado de eficacia”.

Adicionalmente, la investigación incluyó una serie de entrevistas para ilustrar, en las trayectorias escolares, los mecanismos que pueden ser parte de procesos de reproducción de desigualdades. El trabajo concluye, entre otras cosas, que las trayectorias académicas regulares, apegadas al plan de estudios, son menos propensas al abandono. Un dato interesante es que los hallazgos también revelan una mayor eficacia institucional para las clases medias que para las clases bajas, pero también con respecto a las clases altas.

Finalmente habría que decir que el trabajo es posiblemente el esfuerzo más sofisticado sobre abandono, tanto por su inclusión de métodos cuantitativos y cualitativos, como por su ensamblaje analítico y su amplitud empírica.

2.4.5. Otras investigaciones sobre abandono

En México los estudios específicos sobre abandono universitario no son muy numerosos. Los ya mencionados son quizá los más importantes. El trabajo de Carrillo (1990) contiene un buen modelo para su época aunque carece de aplicación. Los trabajos de ANUIES (2001, 2007) están ampliamente documentados y aplicados empíricamente, sin embargo presentan problemas en su diseño analítico: no consideran el contexto escolar que es, quizás, la dimensión de mayor interés para los estudios sobre abandono. Los trabajos de Silva y Rodríguez (2012) y Millan (2012) son quizá los mejor diseñados e implementados. Sin embargo, es preciso considerar algunas investigaciones más.

Un trabajo vinculado con los estudios de abandono, aunque no enfocado a ellos, es el trabajo de Miller (2009) sobre el *El Programa Nacional de Becas (PRONABES)*, mismo que se encargaba de otorgar apoyo económico y orientación vocacional a estudiantes de escasos recursos que asisten a la universidad. Aquí los resultados son interesantes porque, aunque no es el objeto central del

trabajo, cuenta con reportes de abandono escolar para la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Los resultados indican que una proporción mayor de los estudiantes con menores recursos socioeconómicos abandona la escuela. No obstante, el estudio no permite dar cuenta de si ésta es la causa de su abandono. Con respecto a la recepción de becas, los estudiantes pueden clasificarse en cuatro: meritorio con beca, meritorio sin beca, no meritorio con beca y no meritorio sin beca. Los meritorios son los que se encuentran en condiciones socioeconómicas tales que requieren beca; aquí lo que llama la atención es que los estudiantes meritorios con beca no disminuyen de manera importante sus abandonos. En cambio, cuando estudiantes no meritorios la reciben, la proporción de abandonos sí disminuye. Es posible que tal resultado se deba a que el criterio para designar “meritoriedad” consiste en contar con un ingreso familiar no mayor a cuatro salarios mínimos; esto quiere decir que dentro de los estudiantes concebidos como no meritorios hay quienes cuentan con ingresos de cinco, seis o más salarios mínimos, muchos de los cuáles no pueden considerarse ricos y, dada toda una diversidad de características, como la distancia al plantel, las necesidades económicas de algunos de estos estudiantes puede llegar a ser mayor. Es posible que la beca, para los más pobres, resulte insuficiente con respecto a la magnitud de sus necesidades no satisfechas, por lo que no alcanzaría a tener el efecto deseado pues no alcanzaría a cubrir las carencias; esto, en cambio, no ocurriría con muchos otros estudiantes que, con un ingreso algo mayor y ayudados por la beca, lograrían alcanzar cierto umbral de satisfacción de necesidades, evitando así un abandono por carencias económicas.

Dentro de los trabajos que explícitamente tratan de estudiar el abandono escolar se encuentra una investigación de Adrián De Garay (2013b). El trabajo gira en torno al concepto de integración social de Tinto, aunque no recurre de manera sistemática al modelo; en esta investigación se asume, analíticamente, que la integración tiene un efecto positivo directo sobre la permanencia, lo que puede no ser cierto si consideramos la existencia de tipos distintos de integración social y que, la mayor integración puede competir con el tiempo dedicado a los estudios. Otro trabajo que también está directamente vinculado con el abandono es una publicación de ANUIES bajo la coordinación de Carlota Guzmán (2013). Se trata de una compilación de estudios diversos relacionados con las trayectorias de estudiantes universitarios. El tema central del libro no es el abandono, sin embargo, en tres capítulos hay aproximaciones a los procesos de integración social de los estudiantes, uno de los cuáles es elaborado por Silva y Rodríguez, y va sobre la misma línea del trabajo antes reseñado.

También hay trabajos empíricos sobre abandono en diversas universidades del País, como las de Yucatán (Barroso-Tanoira, 2014), Sonora (Abril-Valdez et al., 2008), Aguascalientes (Padilla et al., 2017), Tamaulipas (Lorenzo-Quiles & Zaragoza-Loya, 2009) y Puebla (De Vries et al., 2011); o investigaciones más específicas sobre el proceso de integración de estudiantes vulnerables en universidades privadas de élite (Silva & Jiménez, 2015); incluso se encontró un trabajo bibliométrico sobre este tipo de estudios (Fonseca & García, 2016).

No es seguro que los ya mencionados sean todos los trabajos realizados en México sobre abandono, sin embargo, sí son al menos una proporción importante de ellos. Esto es relevante de señalar porque en realidad no son tantas las investigaciones dedicadas, específicamente, a explicar las causas del abandono universitario en México.

2.5. Hallazgos, claves y deudas de la literatura

Esta revisión de literatura se centró en los estudios sobre abandono por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque las trayectorias de abandono son uno de los intereses de esta investigación, aunque no el único. Una de las hipótesis de trabajo con que aquí avanzamos es, precisamente, que las trayectorias de abandono no son resultado de dimensiones analíticas y factores causales absolutamente distintos a los del resto de trayectorias: los factores son comunes, lo que varía es su configuración y valencia específicas para cada caso.

En este sentido, resulta importante, como como se mencionó en el capítulo anterior, pasar de un enfoque centrado en los abandonos a uno centrado en el proceso global de diferenciación de trayectorias. Esto, sin embargo, nos lleva al segundo motivo para haber centrado esta revisión de literatura en los estudios sobre abandono, y es que es precisamente esta literatura la que, progresivamente ha tratado de dar cuenta sobre la formación de un tipo particular de trayectorias. En este sentido, la literatura no solo pone de relieve los principales hallazgos y pautas empíricas, sino que también ha contribuido de manera importante a señalar los elementos teóricos y metodológicos pertinentes para el estudio del abandono en particular y de la diferenciación de trayectorias en general.

Los principales hallazgos de la literatura son, en gran medida, los que ya se señalaron: el descubrimiento progresivo de factores causales relevantes como las condiciones socioeconómicas de origen, el posible peso relativo de las aspiraciones y motivación de los estudiantes, la

reproducción de ventajas y desventajas culturales al interior del hogar, los efectos que acarrear consigo las trayectorias escolares previas, la posible influencia y peso específico del contexto escolar en la regulación o mediación de otro tipo de factores, la importancia de la integración social y académica, entre algunos otros.

En términos analíticos, la literatura presenta un avance significativo en la formulación de modelos explicativos, pasando del análisis de variables aisladas, a la elaboración de teorías sustentadas, por ejemplo, en el grado de cohesión y normatividad social. Este tipo de avances teóricos, que se suscitaron de forma paulatina y encontraron su primera gran síntesis en los trabajos de Spady y Tinto, han abierto la puerta a una gran variedad de nuevas aproximaciones y modelos teóricos de menor nivel. Quizá el mayor giro reciente en estos estudios sea el operado por Tinto (2012) y que tiene como objetivo no considerar ya exclusiva ni fundamentalmente al abandono y la retención escolares, sino que se propone dar cuenta de un fenómeno similar y relacionado, pero con un matiz distinto: la persistencia escolar.

Este cambio de enfoque, del abandono al involucramiento y de la retención a la persistencia es relevante porque resalta lo que considero que, hasta ahora, es la principal falencia de la literatura. Lo que hasta ahora sigue siendo una limitante en la literatura sobre abandono es que, por su forma acotada de centrarse en una sola variante de las trayectorias escolares, no han logrado integrar, de manera congruente, comprensiva y parsimoniosa los diferentes factores y procesos implicados en las trayectorias de abandono en particular y en la diferenciación de trayectorias en general. Por supuesto, la cuestión no es tarea sencilla: no se trata de complejizar la teoría al absurdo, para poder “explicarlo todo”, pero sin poder explicar nada.

El reto es, precisamente, encontrar la manera de hacer coherente y comprensible una aproximación teórico-conceptual que permita dar cuenta de los procesos mismos de formación de trayectorias, incluyendo las de abandono. Ese es uno de los objetivos de esta investigación, pues la identificación de los mecanismos particulares de dicha diferenciación puede contribuir a cimentar tal aproximación teórica.

Capítulo 3.

Aproximación analítica: trayectorias, experiencias y decisiones

3.1. Introducción

En este capítulo se presenta el marco analítico y conceptual que servirá de guía a esta investigación. Primero, se formula el concepto de trayectoria y lo que se entiende por su diferenciación, de donde se desprende la necesidad de considerar las trayectorias no solo en su dimensión institucional, sino como cursos de acción sostenidos que tienen como punto de partida la elección de carrera, plantel y universidad. En segundo lugar, y para introducir el problema teórico del análisis decisional, se analizan dos de las principales teorías sociológicas para su estudio. Como resultado de este análisis, se prosigue a caracterizar tres de los principales factores explicativos de las decisiones y la acción: las restricciones materiales, los sesgos culturales y las orientaciones racionales.

En cuarto lugar, se presentan los conceptos y supuestos fundamentales de la aproximación teórica propuesta para el análisis de las prácticas y experiencias de los estudiantes: la teoría de la experiencia de Dubet (2010). Esta aproximación, como se verá a lo largo del capítulo, tiene la ventaja de permitir un estudio analítico y sintético de las prácticas y experiencias de los estudiantes de manera multilateral, pero bastante parsimoniosa, al tiempo que permite considerar los efectos prácticos de las condiciones estructurales, en tanto mecanismos causales probables. En quinto lugar, se analiza precisamente la manera en que, desde esta teoría, se encuentran incluidos los factores económicos, culturales y de racionalidad.

En sexto lugar, y considerando que las experiencias y cursos de acción de los estudiantes se analizarán en relación con su *contexto escolar*, se delimita este último concepto, en tanto elemento que sirve a la vez como recorte analítico para delimitar la formulación de observables, y como situación que demarcará tanto normativa como materialmente los cursos de acción de los estudiantes. Finalmente, se hacen algunas anotaciones sobre los alcances y limitaciones de esta aproximación teórica para el análisis de la diferenciación de trayectorias en un contexto de pandemia y confinamiento.

La intención de este capítulo es doble. En primer lugar, busca hacer comprensibles y coherentes las decisiones, prácticas y experiencias de los estudiantes a lo largo de su primer año universitario.

Esto, en segundo lugar, tiene la intención de aproximarnos, de una manera integral y parsimoniosa, a la identificación de los mecanismos y pautas que dan origen a la diferenciación de trayectorias escolares en educación superior. En otras palabras, esta aproximación analítica intenta establecer, o cuando menos acercarnos, a las bases teóricas y conceptuales de la formación y diferenciación de trayectorias. Por supuesto, este objetivo, que es bastante ambicioso, no puede ser completado en un solo trabajo y menos de forma apriorística. En este sentido, los planteamientos expuestos en este capítulo tendrán que ser aplicados en la investigación empírica, presentada en los capítulos ulteriores, para, finalmente, poder hacer un balance de los alcances y limitaciones de este esfuerzo.

El ensamblaje conceptual presentado a lo largo del capítulo está pensado, como se verá a continuación, para descomponer, recomponer y contextualizar el análisis de trayectorias escolares. Gran parte del peso analítico y empírico de la investigación descansa en la identificación y tipificación de las distintas experiencias y prácticas de los estudiantes, de manera que sea posible identificar los mecanismos causales que dan origen a la formación de trayectorias diferenciadas. En este sentido, la investigación vuelca esfuerzos importantes al estudio de estos micro factores; sin embargo, esto no debe desviar la atención del objetivo central, la formación y diferenciación de trayectorias y su posible vinculación con la reproducción o interrupción de desigualdades en educación superior.

Otra aclaración importante, es que la recuperación y síntesis conceptual empleada en la investigación tiene un componente importante de originalidad. Nunca hubo un ceñimiento absoluto a los marcos conceptuales preestablecidos de alguna teoría, ya fuese la sociología de la experiencia de Dubet (2010), la fenomenología (Guzmán Gómez, 2004; Schutz, 1967) las teorías de la acción racional (Breen & Goldthorpe, 1997b; Elster, 1989; J. H. Goldthorpe, 1996, 1998) o las teorías ubicadas dentro de la tradición culturalista (Bernstein, 2003b; Bourdieu & Passeron, 1981, 2009; Willis, 2017). Por el contrario, se trató de hacer un uso creativo de la teoría. Sin embargo, se procuró en todo caso recurrir a definiciones puntuales, discutir los aspectos contradictorios o polémicos de cada aproximación, al tiempo que se establecía una resolución explícita al respecto. En este sentido, el uso creativo de la teoría no debería percibirse como una aplicación violenta o arbitraria de los conceptos, sino como una aplicación cuando menos coherente, al tiempo que operativa para su contrastación empírica.

Siguiendo la idea anterior, cabe hacer otro señalamiento, y es que, si bien nunca hubo un ceñimiento absoluto a conceptos empíricos preestablecidos, eso no quiere decir que esta investigación se realizara desde un vacío o eclecticismo epistemológico, entendiendo por epistemología no el punto de vista personal o subjetivo del autor o sus entrevistados, sino los compromisos y supuestos filosóficos más básicos en torno a la formulación del conocimiento.

Esta investigación se realizó desde una perspectiva que podemos denominar estructuralismo-genético (Bourdieu, 1987, 2013) o que podemos identificar con la dialéctica materialista, no en su acepción dogmática ni mecanicista, sino en su aproximación metodológica al análisis de las distintas estructuras y fenómenos sociales en tanto formas históricas y con una dinámica interna relativamente autónoma, a veces enajenada, aunque nunca por completo escindida, de la voluntad de los agentes y sus acciones (Marx, 1972; Zeleny, 1978; Zimmerman, 1985).

Desde el estructuralismo-genético, la realidad social existe, y es cognoscible porque descansa en prácticas relacionales que pueden ser observadas, registradas y que sirven como vía de acceso y sustento empírico al análisis de las formas sociales que no son directamente observables. Es en las prácticas relacionales donde yace la ontología de los fenómenos sociales. De ellas emergen, por un lado, estructuras subjetivas, que demarcan los contenidos, significaciones, formas y orientaciones de la cognición, y, por otro lado, estructuras objetivas, bajo la forma de tendencias agregadas e institucionalizadas del comportamiento y las relaciones sociales, que son más o menos regulares, y donde están incluidas las distintas formas de desigualdad y estratificación, así como las clases sociales.

El programa de investigación que emerge del estructuralismo-genético es el de buscar el fundamento práctico y relacional de los fenómenos sociales, así como su génesis y desarrollo en tanto estructuras relativamente independientes, tanto objetivas como subjetivas. En este sentido, el estructuralismo-genético permite tener una aproximación al mismo tiempo realista y crítica para el estudio conjunto de formas sociales subjetivas, como la experiencia de los estudiantes y sus intereses académicos, y objetivas, como la formación de sus trayectorias escolares diferenciadas, identificando como sustrato a las prácticas y relaciones que le dan contenido a ambos procesos.

Por supuesto, el estructuralismo-genético es solo un marco epistemológico y metodológico general, que sirve como orientación para el análisis concreto de un problema particular, en este caso, la formación y diferenciación de trayectorias universitarias. En ningún caso deben intentar derivarse

de él, de manera puramente escolástica o especulativa, los conocimientos particulares de cada fenómeno social.

Consecuentemente, esta investigación no está centrada en la teoría, pretendiendo extraer de la postura epistemológica el conocimiento sobre el objeto de estudio. Ese sería un camino equivocado. Por el contrario, esta investigación está centrada en su objeto. La literatura revisada ha servido para arrojar luz sobre los conceptos, factores causales, tendencias y características observadas del fenómeno. El uso creativo de la teoría, lo que ha pretendido es esto: sin ceñirse a puntos de vista prefijados, aproximarse al fenómeno de la manera más coherente y operativa posible, de manera que sea factible la contrastación empírica. En consecuencia, la aproximación empírica de este trabajo está orientada a la obtención de respuestas fundamentadas, no en implicaciones o deducciones lógicas, sino en la observación práctica del fenómeno. Los resultados de la investigación no solo constituyen un aporte empírico, sino también uno teórico, que, como resultado de la aproximación analítico-conceptual y de la impronta abductiva del análisis empírico, permiten caracterizar de una manera más concreta la forma y contenido del objeto de investigación.

Debido a lo anterior, la investigación podría presentarse casi sin mencionar explícitamente, en sus términos filosóficos, la postura epistemológica subyacente. Sin embargo, se consideró relevante hacerlo para aclarar posibles dudas y prevenir malas interpretaciones. Sin más aclaración, en los siguientes apartados se presentan los distintos aspectos teóricos señalados al inicio de esta introducción.

3.2. Las trayectorias y su diferenciación

Las trayectorias universitarias pueden definirse como cursos de acción orientados a la formación profesional. Estos cursos de acción, sin embargo, están sujetos a la reglamentación, registro y evaluación por parte de alguna institución de educación superior (IES). Las trayectorias inician con la elección de carrera y universidad, y transcurren pautadas por condiciones administrativas que ordenan la concurrencia de la acción con base en criterios curriculares, grupales y temporales, entre otros posibles. Este orden da origen a la formación de módulos, áreas de especialización y asignaturas; grupos y secciones; semestres, trimestres y periodos, etcétera.

La trayectoria remite al curso de acción en el contexto universitario, y la diferenciación de trayectorias alude a la posibilidad de seguir cursos de acción distintos. La forma más sencilla de

clasificar estas trayectorias, aunque no necesariamente la mejor, es siguiendo los parámetros institucionales, por ejemplo, considerando la continuidad o interrupción de la trayectoria, la regularidad en la continuidad o la continuidad mediante reubicación. Esta clasificación será denominada en adelante situación administrativa del estudiante.

Que esta investigación busca comprender los procesos de toma de decisiones y de diferenciación de trayectorias quiere decir, en principio, que busca conocer cómo se forman diferentes situaciones administrativas. Sin embargo, a mismas situaciones administrativas corresponderán diferentes trayectorias, porque la situación no agota la trayectoria. Esta última abarca distintos cursos de acción que deben ser considerados. Hay formas de continuar y formas de interrumpir los estudios. Unos quizá abandonen por exceso de restricciones materiales; otros tal vez por sesgos que los llevan a sentirse ajenos o fuera de lugar en la universidad, carrera, o ambiente escolar específico. Otros más quizá solo descubran que sus expectativas sobre la carrera elegida eran falsas y lo que encontraron sencillamente no es lo que quieren, por lo que consideren mejor reubicarse en otro programa. Y lo mismo puede decirse en sentido contrario. Algunos quizás permanezcan debiendo enfrentar más restricciones y sesgos. O tal vez sean esos mismos sesgos culturales los que hagan que algunos estudiantes se conformen con su decisión inicial de carrera. La situación administrativa no agota las trayectorias, sin embargo, son un buen punto de partida.

Sin embargo, para poder analizar con mayor detalle las trayectorias educativas es necesario estudiar los cursos de acción que las conforman, desde la decisión de ingreso hasta las prácticas y experiencias posteriores. El siguiente apartado inicia con los aspectos teóricos relativos a las decisiones de ingreso.

3.3. Racionalismo y culturalismo en perspectiva decisional

Hay dos aproximaciones sociológicas principales para el estudio de las decisiones educativas: las teorías de la acción racional (TAR) o racionalistas y las teorías de la reproducción cultural o culturalistas. Ambas presentan explicaciones alternativas y mutuamente excluyentes sobre las decisiones educativas, o al menos esto es lo que comúnmente se piensa. Sin embargo, aquí se defenderá una tesis alternativa, y es que, sometidas a un análisis puntual, sobre sus supuestos e implicaciones: (1) ambas aproximaciones guardan más similitudes que diferencias y (2) las diferencias que mantienen no son de principio o no suponen una ruptura epistemológica, sino que

son diferencias de omisión o inclusión de mecanismos causales, por lo que las teorías, aunque compiten por una explicación común, no son absolutamente excluyentes.

En apariencia, racionalismo y culturalismo son teorías contrapuestas porque, mientras el racionalismo entiende a los sujetos como agentes libres¹⁸, plenamente conscientes y perfectamente informados de su situación y sus intereses, y actuando bajo un estricto apego a la razón (que no es otra cosa que la consecución de sus objetivos e intereses) (Bourdieu, 2011a), el culturalismo considera a dichos agentes como subordinados a “influencias sistemáticas de tipo (sub)cultural, ya sea operando mediante diferentes valores, normas y creencias de clase sobre la educación o mediante procesos ‘subintencionales’ más oscuros”¹⁹ (Breen & Goldthorpe, 1997a, p. 278). En otras palabras, el racionalismo concibe a sujetos omniscientes que sistemáticamente deciden lo mejor para ellos, mientras el culturalismo concibe sujetos ideológicamente cegados que se limitan a reproducir valores, normas y creencias de clase. Claro que esto solo es así según los antagonistas de cada teoría.

Sin embargo, en voz de sus propios exponentes, cada perspectiva resulta mucho más matizada. Bourdieu sostiene que “los agentes sociales, alumnos que escogen una vocación o una disciplina, familias que escogen un establecimiento para sus hijos, etc., no son partículas sumisas a fuerzas mecánicas que actúan bajo la presión de causas” (2011a, p. 101); y aunque no son tampoco agentes omniscientes e hiper racionales, sí “son agentes conscientes dotados de un sentido práctico” (2011a, p. 102); es decir, son agentes capaces de generar estrategias de acción para orientar sus preferencias o gustos a través de una realidad social comprensible y con la que saben interactuar a partir de ciertos esquemas de acción. Para Bourdieu los agentes son racionales en la medida en que definen estrategias para lograr sus objetivos; aunque estas estrategias, y su efectividad, varíe entre clases debido a la desigualdad de recursos económicos, la diferencia de preferencias y gustos, y la diferencia en los esquemas cognoscitivos y de acción de cada clase.

¹⁸ Cabe aclarar que *libre*, aquí, no puede ser sinónimo de indeterminado, puesto que la racionalidad es también una determinación; o, en otras palabras, “si el conocimiento de los pormenores, de las causas y de los fines es perfecto, y si la elección es completamente lógica, no vemos en qué ésta difiere de la sumisión pura y simple a las fuerzas del mundo, y por qué, en consecuencia, se asume como una elección.” (Bourdieu, 2011a, pp. 101–102).

¹⁹ “However, what we seek to dispense with is any assumption that these actors will also be subject to systematic influences of a (sub)cultural kind, whether operating through class differences in values, norms or beliefs regarding education or through more obscure 'subintentional' processes.”

Bourdieu, entonces, da margen de intervención a la racionalidad, por lo que no es un reproduccionista mecánico. Aunque, como señalan Breen y Goldthorpe, Bourdieu sí asume la influencia sistemática de factores culturales de clase sobre preferencias y habilidades de los agentes. Pero ¿acaso Breen y Goldthorpe rechazan estas influencias? Y si es así ¿en qué consiste ese rechazo?

Breen y Goldthorpe asumen que las decisiones educativas de padres e hijos “pueden ser entendidas como racionales, es decir, que reflejan evaluaciones de costo y beneficio”²⁰ (Breen & Goldthorpe, 1997a, p. 277). Sin embargo, Goldthorpe aclara en un artículo previo²¹ que su aproximación racionalista “no asume que los actores tengan siempre una completa claridad sobre sus objetivos, estén siempre conscientes de los medios óptimos para alcanzarlos, o que, en última instancia, siempre sigan un curso de acción considerado racional.”²² (J. H. Goldthorpe, 1996, p. 485). En otras palabras, Goldthorpe rechaza el supuesto de racionalidad e información perfectas. Pero no solo eso. Más adelante señala que, si bien, el foco de la teoría racionalista es entender “cómo los actores eligen cursos particulares de acción para alcanzar sus metas”, es necesario considerar que esto lo hacen “adaptándose a las oportunidades y restricciones que caracterizan su situación”²³ (J. H. Goldthorpe, 1996, p. 486), situación que no es otra sino la de su posición de clase.

Será esencial señalar no solo cómo las metas de los actores son inteligibles en relación con su posición de clase, sino, además, cómo sus acciones están condicionadas por la distribución de recursos, oportunidades y restricciones que la estructura de clases como totalidad conlleva²⁴ (J. H. Goldthorpe, 1996, p. 486).

Pero hay más. Para comprender el efecto de la posición de clase sobre las decisiones educativas, Goldthorpe se remite al esquema de Boudon (Breen & Goldthorpe, 1997a; Jackson, 2013) sobre efectos primarios y secundarios, que no son otra cosa que (1) el efecto directo de las condiciones

²⁰ “These patterns of educational choice reflect action on the part of children and their parents that can be understood as rational, i.e. they reflect evaluations made of the costs and benefits of possible alternatives.”

²¹ Y dicho artículo sirvió de antecedente directo, y fue retomado para el artículo que ahora se analiza, por lo que la referencia resulta pertinente.

²² “I make no assumption that actors are always entirely clear about their goals, are always aware of the optimal means of pursuing them, or in the end do always follow the course of action that they know to be rational.”

²³ “The focus of RAT is on how actors come to choose particular courses of action in pursuit of their goals - using the resources that they command and adapting to the opportunities and constraints that characterize their situation.”

²⁴ “If, then, RAT is to be applied in the context of class analysis in the way envisaged, it will be essential to show not only how actors' goals are intelligible in relation to the class positions they hold but, further, how their actions directed towards these goals are conditioned by the distribution of resources, opportunities and constraints that the class structure as a whole entails.”

de clase sobre el desempeño escolar observado de los estudiantes (como *proxi* de la habilidad media variable entre clases sociales) y (2) el efecto de la evaluación racional sobre las decisiones educativas, donde el desempeño observado sirve para estimar los riesgos percibidos de cada posible alternativa.

De manera que Goldthorpe, además de negar el supuesto de información y racionalidad perfectas, de hecho, considera los efectos de la posición de clase sobre las decisiones educativas, y lo hace de manera amplia, incluyendo sus efectos sobre (1) las preferencias y “metas”, (2) sobre las restricciones materiales y (3) sobre el desempeño escolar observado; por lo que el proceso de toma de decisiones opera bajo una lógica de racionalidad acotada.

Sin embargo, es preciso aclarar que, a pesar de las similitudes, las teorías de hecho presentan una diferencia crucial que tiene que ver con los mecanismos específicos con que la posición de clase opera sobre la formulación de preferencias y aspiraciones, por un lado, y sobre el desempeño académico, por el otro. Para Bourdieu, estos mecanismos son fundamentalmente culturales. Así, por ejemplo, la incorporación diferenciada de un habitus de clase, que no es otra cosa que un conjunto de esquemas comprensivos, valorativos y de comportamiento, será la explicación de las variaciones del desempeño académico entre clases (Bourdieu, 2013). Y con las preferencias y aspiraciones ocurre algo similar. Para el culturalismo, las diferencias de clase pueden acarrear consigo diferencias valorativas, de creencias y gustos que, en principio, los orienten hacia metas distintas. Esto es claro, por ejemplo, en *Learning to labour* (Willis, 2017), donde la valoración diferenciada de la cultura académica y la cultura del trabajo práctico contribuye a la baja continuidad escolar de los estudiantes de clase obrera y a su rápida inserción en el mercado de trabajo.

Breen y Goldthorpe proceden de manera diferente. En primer lugar, ellos niegan cualquier supuesto sobre “valores culturales o normas sociales específicas de una clase o cualquier diferencia de clase en los parámetros subjetivos”²⁵ (1997a, p. 283) asociados a la probabilidad diferenciada de ingreso al mercado de trabajo dadas distintas trayectorias académicas. Esto es importante, porque en un sentido más amplio, Breen y Goldthorpe *fijan* la preferencia de los estudiantes por cursar estudios académicos, así como la aspiración de lograr un mejor puesto ocupacional mediante su trayectoria

²⁵ “We do not suppose any class-specific cultural values or social norms nor any class differences in the subjective α , β and γ parameters of our model.”

educativa. Lo que cambia de las preferencias y aspiraciones, según clase social, entonces, no es el tipo de preferencias o aspiraciones sino el grado en que se aspira a cada una de las posibles alternativas, según resulten más o menos asequibles en relación con la posición de clase, entendiendo que la clase opera mediante la disposición de recursos, el desempeño académico observado y probabilidades de ingresar a alguna posición ocupacional al menos igual de buena a la posición de origen. De aquí el énfasis de Goldthorpe (1996):

En lugar de interpretar culturalmente las diferencias de clase en el nivel de aspiraciones, educacionales u ocupacionales, –es decir, como reflejando diferentes valores de clase– habría que comprenderlas, de forma alternativa y más parsimoniosa, en términos estructurales. Las aspiraciones reportadas por los individuos [...] deben ser evaluadas no bajo estándares absolutos sino *relativos*: es decir, relativos a la posición de clase en que los individuos se encuentran actualmente ubicados.²⁶ (J. H. Goldthorpe, 1996, p. 489).

La segunda diferencia teórica del racionalismo y el culturalismo es menos drástica y también menos clara. Para Breen y Goldthorpe, los efectos primarios, como efectos de las condiciones de clase sobre el desempeño académico observado, suponen una diferencia de habilidades por clase social. En esto el planteamiento es similar al de Bourdieu. Sin embargo, con Bourdieu, estas diferencias operan a través del habitus, que son las disposiciones culturales de clase incorporadas por los estudiantes. Breen y Goldthorpe, en cambio, no aclaran esta cuestión. Si asumimos que, en general, excluyen los efectos culturales de clase, entonces, mecanismos como el habitus están suspendidos por principio, de manera que el desempeño no podría interpretarse en términos culturales, sino que tendría que interpretarse sólo como el resultado de restricciones materiales, de tiempo o de acceso a información. Pero si omitimos esta suposición, la cuestión queda abierta. Con ellos, el mecanismo no está especificado, aunque tampoco es relevante, pues su interés no es explicar las diferencias en habilidad (cosa que sí es del interés de Bourdieu), y por eso los autores no hacen mayores aclaraciones, salvo estipular que “estudiantes de dos clases distintas diferirán en su habilidad

²⁶ “Rather than class differences in levels of aspiration, educational or occupational, being interpreted culturally- that is, as reflecting differing class values - they may be alternatively, and more parsimoniously, understood in structural terms. The aspirations reported by individuals, Keller and Zavalloni propose, should be assessed not by an absolute standard but relatively: that is, relative to the class positions in which the individuals are presently located.”

media”, aunque “al interior de cada clase la habilidad es tomada como normalmente distribuida”²⁷ (Breen & Goldthorpe, 1997a, p. 283).

Breen y Goldthorpe, entonces, dejan sin especificar cualquier mecanismo cultural de clase que pueda afectar la habilidad observada de los estudiantes y suspenden cualquiera que pueda afectar sus preferencias. Bourdieu (2013), en contraste y contrario a lo que pudiera pensarse, no se restringe solo a mecanismos culturales, sino que analiza también la conformación de estrategias racionales. Para Bourdieu los agentes, una vez que han establecido intereses simbólicos o materiales, orientan sus acciones de la mejor manera posible para realizarlos. Y estas estrategias pueden considerar tanto restricciones materiales como desempeño académico observado. En realidad, si se quisiera hacer un ejercicio de formalización de estrategias, desde la teoría *bourdiana* para el análisis de decisiones educativas, es probable que el resultado fuese similar en varios aspectos al modelo de Breen y Goldthorpe, aunque con adiciones culturales importantes. El objetivo aquí, sin embargo, no es desarrollar este modelo, sino señalar que el culturalismo ni omite ni excluye los mecanismos de determinación de clase propuestos por Breen y Goldthorpe.

Tabla 3. Rasgos de la acción racional en Bourdieu y Goldthorpe

Rasgo	Bourdieu	Breen & Goldthorpe
Racionalidad como acción estratégica orientada a objetivos	✓	✓
Presencia de restricciones materiales de clase	✓	✓
Variación de preferencias y aspiraciones por clase	✓	✓
Mecanismos culturales (distintos valores e intereses)	✓	✗
Mecanismo racional (preferencias adaptativas)	✓	✓
Variación del desempeño académico medio por clase	✓	✓
Mecanismo cultural (<i>habitus</i>)	✓	✗
Mecanismo racional (carencias materiales)	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

Sintetizando el planteamiento, es común pensar al racionalismo y al culturalismo como teorías rivales para el análisis de decisiones educativas. Esto es así porque suelen contraponerse versiones extremas de ambas aproximaciones, por ejemplo, un racionalismo de información perfecta *versus* un culturalismo mecanicista. Sin embargo, cuando se analizan los planteamientos puntuales de dos

²⁷ “Children of the two classes differ in their average ability. Ability is taken to be normally distributed within each class.”

de las teorías más populares de ambas aproximaciones, los matices las hacen converger amplia, aunque no completamente. En principio, ambas teorías parten de una concepción de racionalidad acotada a las condiciones de clase social de los estudiantes. Estas condiciones impactan sobre la disposición de recursos, la habilidad observada y los intereses. Sin embargo, desde el racionalismo se omiten los mecanismos específicamente culturales de clase y su incidencia sobre preferencias y desempeño. En el culturalismo, en cambio, aunque en principio no se excluyen mecanismos, se carece de un modelo formalizado. Ambas teorías, entonces, son más similares que distintas, y sus diferencias principales se limitan a incluir o no los mecanismos culturales de clase.

Sin embargo, la aproximación de Breen y Goldthorpe (1997) presenta una ventaja metodológica importante: al considerar solo aspectos racionales, es más fácil construir observables a partir de entrevistas, pues los agentes se encuentran en condiciones de explicitar el sentido de su acción. Esto, sin embargo, no refuta la posible presencia de mecanismos culturales manifiestos en el discurso, los cuáles, sin embargo, suponen un mayor reto de aproximación empírica. Una forma de contrastar hipótesis culturalistas vs racionalistas sería, entonces, tratar de observar, directa o indirectamente, la presencia o no de criterios de valoración cualitativamente diferenciados por estratos socioeconómicos. Estas diferencias, aunque sin dejar de ser racionales con arreglo a los intereses subjetivos, romperían directamente con el supuesto más fuerte de Breen y Goldthorpe: que hay cierta invariabilidad en cuanto al tipo de intereses y aspiraciones de los estudiantes, siendo fija la búsqueda de una mejor posición socioeconómica y de prestigio, aunque variable en términos de grado, de manera que estudiantes más aventajados aspirarán a posiciones más altas, precisamente porque la distancia relativa con respecto a su posición de origen es menor que la de estudiantes de estratos más bajos. Efectivamente, una manera de contrastar las hipótesis entre teorías sería encontrando variaciones de tipo, no solo de grado, en los criterios de las decisiones de transición, elección de institución y carrera.

Considerando lo anterior, no hay motivo apriorístico satisfactorio para elegir una teoría por sobre la otra. Sin embargo, son claras las guías generales para el análisis: identificar las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, así como sus estrategias racionales para la toma de decisiones, señalando la posible presencia de variaciones culturales en sus preferencias y aspiraciones. Esto es lo que permitirá, *ex post*, establecer alguna conclusión en torno a las teorías antes consideradas. Sin embargo, y como consecuencia lógica, es necesario que nos detengamos

ahora a esclarecer algunos puntos en torno a los tres grandes factores señalados: las condiciones socioeconómicas, culturales y de racionalidad.

3.4. Restricciones materiales, sesgos culturales y racionalidad

La formación de trayectorias universitarias comienza con la elección de carrera. Esta decisión supone la formación de preferencias, aspiraciones y expectativas más o menos claras sobre un contexto escolar incierto que dará pauta a toda acción y experiencia posterior. Aquí comienzan las decisiones que darán forma a la trayectoria universitaria. Pero ¿cómo entender estas decisiones? El debate es amplio y de larga data, sin embargo, pueden trazarse sus contornos a partir de tres posiciones extremas (Gambetta, 1987). La primera consiste en un determinismo económico, donde las restricciones materiales reducen el conjunto de alternativas posibles a una sola, por lo que la acción se ejerce en este sentido, sin posibilidad de elegir. La segunda posición es un automatismo cultural donde, a pesar de haber alternativas, las personas están sesgadas ideológicamente para comprender o preferir ciertas opciones, de manera que la decisión se orienta de este modo. La tercera posición plantea un escenario donde la decisión se toma al margen de restricciones o sesgos, definida solo por criterios de racionalidad. Sobra decir que los tres escenarios son inverosímiles en su unilateralidad; sin embargo, subrayan tres de los principales determinantes de las decisiones; la pregunta es, en todo caso ¿cómo y hasta qué punto estas restricciones materiales, sesgos culturales y racionalidad contribuyen a formar las decisiones y trayectorias educativas? Para responder esta pregunta, sin embargo, hay que hacer algunas precisiones.

(a) El concepto de restricciones materiales, en principio, es sencillo de tratar y se puede definir como el conjunto disponible de recursos económicos, incluyendo el tiempo libre y el acceso a información, así como de las limitaciones físicas y sociales que representan algún costo, como los tiempos y gastos en traslado a la escuela, o las limitaciones impuestas por roles paralelos, como el empleo remunerado o el trabajo de cuidados.

Sin embargo, cabe hacer dos aclaraciones relevantes. La primera es sobre el origen de estas restricciones. Lo más común será encontrar que los recursos disponibles para cada estudiante son un subconjunto del gasto familiar, por lo que estarán sujetos a pautas de administración y asignación propias del hogar. Esto abre distintas posibilidades, por ejemplo, una asignación diferenciada de recursos por género, donde cabría considerar también la asignación desigual de

trabajo doméstico y, por tanto, del tiempo libre. Otra posibilidad es que, al ser los recursos del estudiante un subconjunto del gasto familiar, la familia misma generará estrategias para satisfacer necesidades, incluso si tales estrategias no son monetarias. Este último aspecto es de vital importancia, pues las restricciones materiales no son un atributo de los estudiantes como individuos, sino que son un atributo que deriva casi por completo y casi en todos los casos de pautas familiares. No obstante, los recursos de los estudiantes también pueden ser exógenos al gasto familiar, por ejemplo, viniendo de becas o salarios del estudiante, aunque en muchos casos la incorporación de tales recursos al gasto común dependerá también de acuerdos familiares previos.

La segunda aclaración relevante es sobre los efectos de las restricciones materiales sobre la acción, y es que dichas restricciones no ejercen un efecto puramente limitativo sobre el conjunto posible de acciones presentes, por ejemplo, determinando si hay o no hay dinero para el transporte a la facultad, para comer fuera o comprar un libro. El efecto de las restricciones se extiende, en cambio, a las expectativas, lo que influye no solo sobre las acciones presentes, sino sobre los planes de acción futuros. En este sentido, es importante considerar las restricciones materiales no solo en su dimensión material inmediata, sino también como restricciones percibidas y proyectadas.

(b) Sobre los sesgos culturales, puede afirmarse lo siguiente. La cultura, en sentido amplio, abarca no solo subjetividades, sino que se extiende a prácticas, relaciones y objetos. No obstante, y sin negar su interrelación, es posible abstraer la dimensión subjetiva de lo cultural para enfatizarla. Es posible, entonces, hablar de lo cultural como códigos de información²⁸ asociados a prácticas, relaciones y objetos. Sin embargo, para que cualquier agente sea capaz de involucrarse de manera pertinente con base en ciertos códigos, antes debe incorporarlos, lo que supone que dicho agente esté en condiciones de acceder a dichos códigos, así como de comprenderlos y valorarlos, aunque tal comprensión y valoración no sean necesariamente de orden conceptual, sino práctica²⁹. A este proceso de incorporación también se lo puede denominar de apropiación. De manera que un sesgo cultural se puede entender como el resultado de una desigualdad en las condiciones de apropiación

²⁸ La definición de códigos de información es similar a la de códigos lingüísticos de Bernstein (2003b, p. 58), que se refiere a los elementos sintácticos empleados para organizar significados. Códigos de información, sin embargo, es una categoría más amplia que incluye otro tipo de elementos, como imágenes y experiencias.

²⁹ La comprensión práctica, cabe aclarar, involucra directamente al cuerpo y la acción. Esto ocurre por ejemplo con los términos dancísticos para referir posiciones y movimientos corporales y donde la comprensión no puede ocurrir sin un referente propioceptivo resultado de la práctica. Algo similar ocurre con la valoración, que, al estar ligada directamente con la práctica, pero no necesariamente con una comprensión conceptual, se manifiesta más bien en el involucramiento, que en la verbalización.

cultural, lo que dará como resultado accesos, comprensiones, valoraciones e involucramientos asimétricos. Sin embargo, toda vez que la pura desigualdad de acceso puede considerarse más una restricción material que un sesgo cultural, los sesgos propiamente dichos serán solo los últimos tres.

Para poner un ejemplo clásico, puede pensarse en la apropiación cultural de la literatura. Aquí, el acceso no consiste únicamente en la disposición de libros o material de lectura en general, sino también en la disposición de un facilitador con la capacidad de hacer asequibles los códigos de información. La exposición prolongada proporcionará una comprensión paulatina, lo que facilitará tanto la valoración de las obras, como el involucramiento en su lectura. Este proceso aplica, de manera diferenciada, incluso, para distintos tipos de literatura, sea por ejemplo artística o académica.

Con Bourdieu (1981, 2009) todo lo anterior es claro. Lo que hacen la escuela e instituciones culturales en general es fijar arbitrariamente un criterio de valoración de lo cultural, por lo que la valoración diferencial entre estratos se ajustará más o menos a este criterio. Lo mismo aplica en términos de comprensión e involucramiento: el grado de habituación a ciertos códigos diferirá entre estratos, resultando en una dotación desigual de capital cultural que, reflejado en las prácticas y bajo la forma ilusoria de capacidades individuales, será recompensado institucionalmente, reproduciendo la desigualdad en que se funda.

Asimismo, autores como Willis (2017) han enfatizado los sesgos de valoración entre estudiantes de clase trabajadora, señalando la orientación de cierto sector a no involucrarse ni proyectar sus aspiraciones en el ámbito escolar, prefiriendo en cambio la inserción temprana al mercado de trabajo. Por otro lado, estas consideraciones son compatibles con la literatura sobre efectos primarios y secundarios (Breen & Goldthorpe, 1997a; Jackson, 2013). Aquí, los efectos primarios son aquellos que resultan de desigualdades estructurales de acceso y comprensión, reflejándose en involucramientos y desempeños desiguales. Los efectos secundarios, en cambio, constituyen decisiones racionales que cada estudiante toma en relación con las consecuencias de los efectos primarios. Así, por ejemplo, la decisión de no elegir una carrera con muchas matemáticas sería racional tras observar un desempeño bajo en esta asignatura, pues hacerlo reduciría las probabilidades de concluir con éxito la universidad. Los efectos secundarios, entonces, constituyen

decisiones racionales acotadas a circunstancias que son parcialmente resultado de los efectos primarios, mismos que consideran la posibilidad de sesgos culturales.

(c) Sobre la racionalidad los debates son vastos, sin embargo, pueden agruparse en torno a tres ejes (J. H. Goldthorpe, 1998): (1) la fuerza de los criterios de racionalidad; (2) el carácter procedimental o situacional de la racionalidad; y (3) el nivel de generalización que se busca imputar. Estos debates, aunque teóricos, presentan implicaciones metodológicas importantes. El debate sobre la fuerza de los criterios de racionalidad, por ejemplo, es un problema sobre el uso teórico de un mayor o menor número de criterios normativos para caracterizar la racionalidad. La elección de una u otra variante, sin embargo, responderá a la definición del objeto de estudio; el problema entonces es de definición del problema de investigación y de diseño.

Para entender mejor esto es preciso considerar la definición de racionalidad y sus aspectos constitutivos.

La racionalidad puede definirse como la coherencia en la consecución medios-fines³⁰, sin que necesariamente se prescriban requerimientos para dicha relación. En este sentido, la fuerza de los criterios de racionalidad se refiere al número y tipo de requerimientos normativos imputados teóricamente³¹. Para ubicar estos criterios, considérese que la relación medios-fines conlleva al menos los siguientes aspectos: la definición de fines y la elección de medios, así como la cantidad y calidad de la información con que se caracterizan ambos procesos. Así, por ejemplo, una racionalidad con supuestos fuertes supone criterios normativos de información perfecta en todos sus aspectos, incluyendo la elección de los fines mismos. Otras variantes de racionalidad menos fuertes, y más recurrentes, suelen considerar los fines como exógenos, por lo que no los tratan en detalle o en absoluto. Vertientes aún de menor fuerza consideran problemas adicionales como el riesgo, la incertidumbre o el efecto de las restricciones materiales. Elster (1989), por ejemplo, habla de la racionalidad imperfecta como una anticipación racional del actor ante el riesgo conocido de actuar irracionalmente. La racionalidad acotada, de Simon (J. H. Goldthorpe, 1998), por otro lado, considera el ajuste de las decisiones ante las restricciones contextuales. Finalmente, las variantes más débiles de racionalidad consideran las amplias limitaciones de información de los actores, lo

³⁰ Desde aquí cabe aclarar enfáticamente que por *fines* no se comprenden exclusivamente los beneficios materiales, sino que se incluye cualquier otro propósito, por ejemplo, la consecución con normas o valores morales u otro tipo de expresiones.

³¹ Una revisión detallada de este espectro teórico puede consultarse en *Ulises y las sirenas* (1989).

que supone una transición de los criterios objetivos a los subjetivos; es decir, se suprimen los criterios normativos para, en cambio, comprender cómo, mediante creencias y juicios elaborados con información imperfecta, las personas actúan de la forma más racional posible. Ahora quedará más claro que la elección de una u otra variante de racionalidad depende de los objetivos de cada investigación. Por ejemplo, para evaluar tendencias agregadas del comportamiento puede resultar más útil una aproximación fuerte. Pero, si el objetivo es comprender las lógicas que llevan a la toma diferenciada de decisiones bajo situaciones particulares, será mejor una aproximación débil.

El debate sobre el carácter procedimental o situacional de la racionalidad, por otro lado, es un problema de definición del objeto de estudio y de reducción de complejidad. De entrada, el problema plantea una disyuntiva: si se ha de entender la racionalidad como resultado de procedimientos psicológicos determinados³² o del ajuste ante características situacionales. Cabe aclarar que esta disyuntiva no es real. La racionalidad puede, y de hecho está, pautada en ambos sentidos. No obstante, cada aproximación supone retos diferentes. En el primer caso, se requiere un abordaje psicológico; en el segundo, uno desde las ciencias sociales. Abarcar ambas problemáticas puede ser inasequible e incluso innecesario, dependiendo del objeto de investigación.

Finalmente, el problema sobre el grado de generalización de la racionalidad supone el uso de un parámetro normativo de racionalidad más o menos abstracto que habilite la transversalidad entre contextos. Sin embargo, tal decisión conlleva el riesgo de atribuir un tipo dado a circunstancias con otras formas de racionalidad. La decisión contraria, en cambio, supondría un uso de alcance intermedio del concepto, de manera que se consideren las particularidades de cada situación para elaborar aproximaciones más comprensivas, aunque con menor poder de generalización. Este debate claramente se vincula con el de la fortaleza de los criterios; la diferencia está en que aquí se trata el grado de generalidad del parámetro y no la fortaleza de sus supuestos.

Dicho lo anterior, la racionalidad se puede entender, fundamentalmente, como una relación de coherencia en la consecución medios-fines, con un amplio espectro de variantes, y donde los dos momentos básicos son la definición de fines y la elección de medios, y sus principales determinantes son la calidad y cantidad de información disponible.

³² Aquí entran, por ejemplo, los trabajos de Kahneman (2011).

Con estas precisiones, ahora es posible notar los vínculos y particularidades entre las restricciones materiales, los sesgos culturales y la racionalidad.

Las restricciones materiales, por ejemplo, tienen un efecto amplio sobre los sesgos culturales y las decisiones. En el primer caso, las restricciones limitan directamente el acceso a ciertas fuentes de información, sea a cursos, materiales y tutores o, más genéricamente, el acceso a un ambiente social enriquecido por cierta cultura escolar. En el segundo caso, las restricciones limitan el conjunto posible de decisiones presentes y esperables, desde las universidades o carreras que se pueden pagar, hasta los medios de transporte o alternativas de alimentación y recreo disponibles de los estudiantes.

Los sesgos culturales y la racionalidad, por otro lado, comparten un elemento central: la información. Sin embargo, entre ambos hay cuando menos una diferencia. Con los sesgos culturales, la información se presenta como códigos. Estos códigos constituyen un repertorio de significados para comprender, valorar y, finalmente, involucrarse en actividades y circunstancias. Los sesgos culturales son desigualdades en la asimilación de estos códigos y, por tanto, desigualdades en los repertorios de comprensión, valoración e involucramiento. Con la acción racional, la información se presenta, en cambio y en principio, como herramienta; esto es, dado un fin o preferencia, la racionalidad traza el mejor curso de acción para su consecución. Aquí la información tiene una función instrumental. Se puede concluir, por tanto, que los conceptos de sesgo y racionalidad aluden a momentos distintos en el procesamiento y ejecución de la información. En este sentido, no es posible contraponerlos directamente, al tiempo que no son excluyentes. La racionalidad puede y de hecho opera dentro de límites impuestos por las restricciones y sesgos de información. Esto es así porque, para poder operar, la racionalidad necesita comprender y valorar sus alternativas, sus preferencias, y una vez establecidas estas, debe recurrir a la información disponible para trazar su curso de acción, su involucramiento.

Llegados a este punto, es importante hacer una precisión adicional. Una vez dado el proceso de apropiación cultural, la información no se limita a definir los medios para un fin, sino que extiende su influencia hasta la definición de los fines mismos. Sobre esto es necesario hacer algunas precisiones. Los debates sobre los determinantes de la acción giran en torno a los tres factores mencionados: restricciones, sesgos y racionalidad, y la disputa es por establecer los márgenes de la agencia, ora enfatizando los límites, ora la capacidad de decisión, lo que suele relegar a un

segundo plano el problema de los fines que orientan la acción. La cuestión no es menor. Los fines o aspiraciones son el motor interno de la acción, y para que haya decisiones y racionalidad deben estar presentes, por lo que conviene detenerse, aunque sea brevemente, a analizarlos.

¿Qué se entiende por fines o aspiraciones? La respuesta es simple, aunque problemática. Una aspiración es una preferencia emplazada en el tiempo, es decir, una preferencia sin condiciones de realización presente, pero que se considera posible en un futuro³³. Las probabilidades percibidas, así como las condiciones esperadas, de su realización son las expectativas. El curso de acción para realizar determinado fin o aspiración es lo que se califica como racional y, para cada decisión, se llama preferencia a la alternativa que resulta del gusto o agrado del agente, es decir, por la que siente inclinación³⁴.

Así, la racionalidad entendida como coherencia entre medios-fines, no es otra cosa que coherencia entre preferencias actuales y emplazadas³⁵. Pero ¿cómo surgen estas preferencias o gustos? La pregunta no es inocente. Los gustos suelen presentarse como específicamente subjetivos, por lo que parecen evidentes por sí mismos, a la vez que autoexplicativos, como si fueran el “principio increado de toda «creación»” (Bourdieu, 2012, p. 13). Desde una perspectiva relativamente intuitiva, la respuesta a esta pregunta sería simple: gusta lo que produce satisfacción y disgusta lo que genera aversión.

Sin embargo, en el orden de lo social esta respuesta es insuficiente, aunque no completamente errónea. La comprensión que las personas generan de la realidad está mediada simbólicamente, y para que las personas adquieran las herramientas lingüísticas y conceptuales que les permitan hacer inteligible y valorable el mundo, es preciso que hayan atravesado por un proceso de socialización, de apropiación cultural, que le de sustento simbólico a los objetos de las preferencias. Se sigue, por tanto, que todo lo simbólicamente satisfactorio o aversivo no es, en principio, autoevidente ni se

³³ Aquí la imaginación sirve como medio para crear en la consciencia de los agentes la imagen de sí mismos en una situación futura donde es posible la realización de sus preferencias; de manera que la formación de preferencias a partir de la experiencia social es también el proceso de formación de las aspiraciones.

³⁴ Una preferencia, entonces, puede definirse como una inclinación basada en el agrado. La idea de fondo es que todo consumo, lo mismo que toda acción, genera reacciones afectivas de intensidad variable con valencia positiva o negativa, de manera que los agentes desarrollan una inclinación o preferencia por aquellas de valencia positiva. Este es el supuesto base de la teoría del consumidor en economía (Mas-Colell et al., 1995; Varian, 1992) y también del conductismo en psicología (Hothersall, 2005): la acción se explica, entonces, por la búsqueda de satisfacción y por la evitación de la aversión.

³⁵ Para una discusión más amplia sobre el concepto de aspiraciones se pueden consultar los trabajos de Haller (1968) o Quaglia y Cobb (1996).

explica por sí mismo, como puede llegar a serlo saciar la sed o evitar el dolor físico. Aunque los procesos de socialización son tan profundos, que las significaciones sociales alcanzan también a las acciones y comportamientos más básicos, como comer, guarecerse, saciar la sed, etcétera. Entonces, ni siquiera las preferencias relacionadas con actividades sumamente básicas son, tampoco, autoevidentes ni autoexplicativas³⁶. Esta es otra de las formas en que la cultura, y sus sesgos, determinan la racionalidad.

Para comprender gustos o preferencias, entonces, es necesario dar cuenta de los significados sociales que les dan sustento. Con las trayectorias y decisiones educativas, por ejemplo, cabe preguntarse cómo surgen el gusto y las aspiraciones por determinada carrera o profesión, si estas se mantienen o cambian durante la trayectoria universitaria, o si un cambio de gustos o aspiraciones puede redireccionar la trayectoria, y, finalmente, cómo es que estos intereses y aspiraciones se ven afectados por algún sesgo cultural, por las restricciones materiales o por las consecuencias ulteriores de la propia acción de los estudiantes.

Estas y otras cuestiones cobran especial importancia cuando se considera, además, que las decisiones educativas solo se consuman de manera progresiva, a través de cursos de acción prolongados que suponen un compromiso constante de tiempo, recursos y atención, y donde hay una constante actualización de información que puede refutar o confirmar las aspiraciones y expectativas trazadas al momento de la decisión. Señalar esto resulta crucial, pues toda vez que la preferencia y aspiraciones por la carrera elegida permanezcan vigentes, el estudiante tendrá motivo para involucrarse en ella y persistir en su curso de acción, de lo contrario y a pesar de contar con condiciones materiales y ventajas culturales, el involucramiento dejará de tener sentido y de ser racional, parcial o totalmente.

En un primer momento, y para el análisis específico de las decisiones de ingreso de los estudiantes, se recurrirá a las teorías del aprendizaje social, de Bandura (1976), y de la motivación intrínseca, de Ryan y Deci (2020). Con estas teorías, que servirán como herramientas analíticas de alcance intermedio, se buscará identificar las fuentes sociales de los intereses y preferencias de los

³⁶ Este carácter social de las preferencias y comportamientos, incluso los más básicos, ha sido típicamente señalado por la teoría social, desde Marx (Márkus, 1973; 1972), pasando por la fenomenología (Berger & Luckmann, 1968; Schütz, 1972) y el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), hasta el culturalismo bourdiano (2007a, 2012, 2013), entre otras. Incluso en el enfoque histórico cultural de psicología evolutiva, tanto la adquisición conceptual de contenidos simbólicos, como el desarrollo *superior* de los procesos psicológicos, está mediado por el proceso de adquisición del lenguaje a través de la socialización (Vygotski, 1979, 2013).

estudiantes, a la vez que clasificar los distintos motivos considerados en la toma de decisiones. Esto, con el objetivo de permitir una vinculación comprensiva más orgánica e intuitiva del análisis de decisiones de ingreso, en relación con los cursos de acción y experiencias posteriores.

Hasta aquí, los planteamientos han girado en torno a las decisiones educativas. Sin embargo, la reflexión es útil para analizar las trayectorias en su conjunto. Es verdad que la decisión de ingreso constituye solo el punto de partida de la trayectoria, pero las trayectorias mismas no son otra cosa que cursos de acción sostenidos. La decisión inicial es el primero de muchos pasos ulteriores, todos ellos influidos por restricciones materiales, sesgos culturales y orientaciones racionales. Los cursos de acción son solo una serie sostenida de decisiones más o menos rutinizadas que se evalúan con cierta iteración y que pueden entenderse en los mismos términos, no importa si se trata de una sola decisión o de una serie de ellas. De manera que los determinantes de la decisión inicial son también los determinantes de las decisiones posteriores y, en esa medida, de las trayectorias.

Con lo antes dicho, se vuelve posible analizar los distintos componentes de las trayectorias universitarias de manera unitaria, vinculando de manera más orgánica el momento de la elección de carrera, plantel y universidad con el desenvolvimiento mismo de los cursos de acción que constituyen las trayectorias. Sin embargo, y aunque ya contamos con algunas definiciones y reflexiones para comprender los efectos probables de las restricciones materiales, sesgos culturales, orientaciones racionales e, incluso, la formación misma de preferencias aún es necesario hallar una teoría que nos permita presentar de manera unificada y coherente todos estos elementos. La teoría elegida para cumplir esta labor es la sociología de la experiencia de Dubet (2010). En el siguiente apartado se presenta dicha teoría, así como su aplicación particular a nuestro objeto de estudio.

3.5. Experiencia social³⁷ y lógicas de la acción

La razón para recurrir a la sociología de la experiencia (Dubet, 2010) es su delimitación del concepto de experiencia social, que puede entenderse como una forma de subjetividad que emerge

³⁷ Esta caracterización de la teoría de la *experiencia social* de Dubet (2010) y su posterior adaptación, tratan de recuperar de manera fiel y coherente algunos de sus principales planteamientos, sin embargo, se ha tratado de adecuar los conceptos tratando para su mejor aplicación al objeto de estudio. Esta advertencia es importante puesto que no se hace una simple “aplicación” mecánica, sino una adaptación original.

y se sustenta en la concurrencia de cursos de acción en contextos estructurados y que, como tal experiencia, puede ser relatada anecdóticamente.

Pero ¿qué implica esta definición y por qué es útil? Para responder esta pregunta será necesario dar un breve recuento por la teoría. De acuerdo con Dubet (2010), la acción social y la experiencia que de ella resulta son el producto de un proceso de socialización incompleto en dos sentidos: primero, porque el agente nunca se socializa en todos los dominios socialmente disponibles y, segundo, porque la socialización recibida nunca agota el total de sus potencialidades. El resultado es una combinatoria que varía entre estratos y sectores sociales, pero también entre personas, contribuyendo a construir la individualidad. Este es uno de los planteamientos centrales de la teoría, de donde se desprenden dos características de la experiencia social: primero, que a pesar de ser una forma de subjetividad, es un producto social y, segundo, que la experiencia encuentra sus propios límites en las fronteras mismas de su socialización, es decir, en el momento en que el agente se encuentra frente a situaciones para las que no cuenta con esquemas de codificación y, por tanto, le son difíciles de comprender y gestionar, lo que demanda mayor atención de su parte, así como mayor reflexividad.

Cabe notar que este planteamiento, que es central en la sociología de la experiencia de Dubet, es perfectamente compatible con el análisis presentado en el apartado anterior. En términos de códigos culturales, se diría que el agente nunca logra incorporar información para cada ámbito social y que, al mismo tiempo, los códigos apropiados no agotan las capacidades del agente. El resultado es una experiencia atravesada por sesgos culturales, que variarán entre estratos, generando diferencias y desigualdades de comprensión, valoración e involucramiento.

Explicitadas estas consideraciones básicas de la teoría, conviene considerar ahora tres principios metodológicos sobre la acción contemplados por la sociología de la experiencia (Dubet, 2010). Estos son los principios de pluralidad, relacionalidad y combinatoriedad.

En primer lugar, se dice que la acción es plural porque esta no encuentra un solo principio unificador, como el de racionalidad, sino una diversidad de lógicas, por ejemplo, de integración, estratégicas y de subjetivación. En segundo lugar, se dice que la acción es relacional porque en tanto su carga simbólica emerge de la socialización, la significación de la acción no puede dejar de referirse a los otros, directa o indirectamente, lo que no hace sino revelar el carácter relacional de

facto de la acción. En tercer lugar, se dice que la experiencia social es una combinatoria porque emerge del cruce de lógicas de la acción en relación con contextos.

Los principios de relacionalidad y combinatoriedad, en cierto modo, no hacen más que recordar que la experiencia surge de un entramado de acciones, contextos y relaciones, lo que solo resulta útil en la medida en que pasa de la retórica al análisis. Con este fin, Dubet (2010) propone seguir un proceso de descomposición, recomposición y contextualización de las lógicas de la acción. Sin embargo, para comprender cómo operar un análisis como este, es necesario definir las lógicas de la acción.

Para Dubet (2010) estas lógicas son tres: integrativas, estratégicas y de subjetivación, y se pueden definir de la siguiente manera.

Se habla de lógica de integración cuando la acción está orientada hacia formas de cohesión social, generando identidad y valores y, en oposición, haciendo visible la anomia. En el contexto universitario, esta dimensión de la acción ha sido abordada desde la teoría de la integración social y académica de Tinto (1993a), que considera como dos de sus aspectos centrales el grado real de integración, en tanto número de vínculos establecidos, y la percepción de ajuste, como la percepción de concordancia entre el ambiente escolar y sus valores dominantes, y los de cada estudiante.

Se habla de lógica estratégica cuando la acción es racional, en el mismo sentido ya analizado. En el contexto educativo, esta lógica puede servir para entender cómo y bajo qué criterios se toman las decisiones de transición entre niveles educativos, aunque en un sentido más amplio también puede resultar útil para dar cuenta de las decisiones cotidianas de organización del tiempo, gestión de los recursos y formación de hábitos de estudio, ya que todas estas son acciones orientadas a la consecución de fines educativos. Esta perspectiva es, probablemente, una de las más empleadas en los estudios de decisiones educativas (Breen & Goldthorpe, 1997a; Jackson, 2013).

Finalmente, se habla de lógica de subjetivación cuando la acción está orientada por procesos de apropiación cultural, construcción de sentido e identidad o disrupción del orden. En el ámbito educativo esta lógica tiene que ver directamente con las acciones orientadas al aprendizaje y desarrollo de habilidades, así como de cierta identidad profesional. En cierto sentido, esta lógica recae con mayor énfasis en el terreno de la pedagogía y la psicología. Sin embargo, desde la

sociología se pueden encontrar aproximaciones entre las llamadas teorías culturalistas, que como Bourdieu (1981, 2009) o Bernstein (2003b), ponen el acento en los procesos sociales que subyacen a dichas lógicas de apropiación.

Dicho lo anterior, cabe aclarar que las tres lógicas de la acción no tenderán a presentarse en estado puro, sino de manera entrelazada. De aquí que Dubet (2010) señale que la acción puede entenderse de forma combinatoria. Por eso, parte de la propuesta analítica de Dubet consiste en descomponer, recomponer y contextualizar las distintas lógicas de la acción. Esta aclaración es importante, pues hasta ahora no se han mencionado los distintos vínculos entre lógicas y aunque tampoco es el caso detenerse a señalar todas las combinaciones posibles en abstracto, sí conviene apuntar, aunque sea algunas. Considérense los siguientes ejemplos.

La lógica de integración, en principio, remite a acciones de afirmación colectiva y de formación de vínculos. Este proceso puede estar guiado por el reforzamiento de lazos afectivos directos y de alta cohesión, como es propio en formas de cohesión comunitaria, en el sentido de Tönnies (1947), y es precisamente por esta misma condición que este tipo de vínculos son más tradicionales que racionales y responden más al apego espontáneo y a un fuerte sentido de pertenencia que a intereses materiales o de algún proyecto, sin embargo, eso no implica que sean necesariamente irracionales. El sentido de pertenencia eleva el bien común en la escala de valores, por lo que la acción racional es perfectamente posible con arreglo al cumplimiento del bien colectivo o de las normas establecidas por este³⁸. Pero, además, las lógicas de integración pueden seguir pautas menos comunitarias y más asociativas, lo que abre paso a formas racionales de acción colectiva, así como al uso racional de los vínculos, adquiriendo estos la forma de capital social (Bourdieu, 2007b).

En el ámbito escolar, las lógicas de integración remiten principalmente a la vinculación del estudiante con sus pares, sea como compañeros o amigos. Con la convivencia recurrente, estos vínculos pueden alcanzar niveles altos de integración, conformando amistades fuertes, con sentimientos mayores de pertenencia y reciprocidad. Sin embargo, las primeras formas de integración social escolar se presentan más bien en torno a las actividades académicas, ya sean tareas explícitamente colectivas o no, pues muchas veces los estudiantes recurren a la asistencia de sus compañeros para resolver dudas o corroborar resultados. En este sentido, las lógicas de integración se entrelazan con las estratégicas y de subjetivación. Asimismo, también pasa que los

³⁸ Es posible, entonces y para ponerlo en términos de Weber (2014), tener acción racional con arreglo a valores.

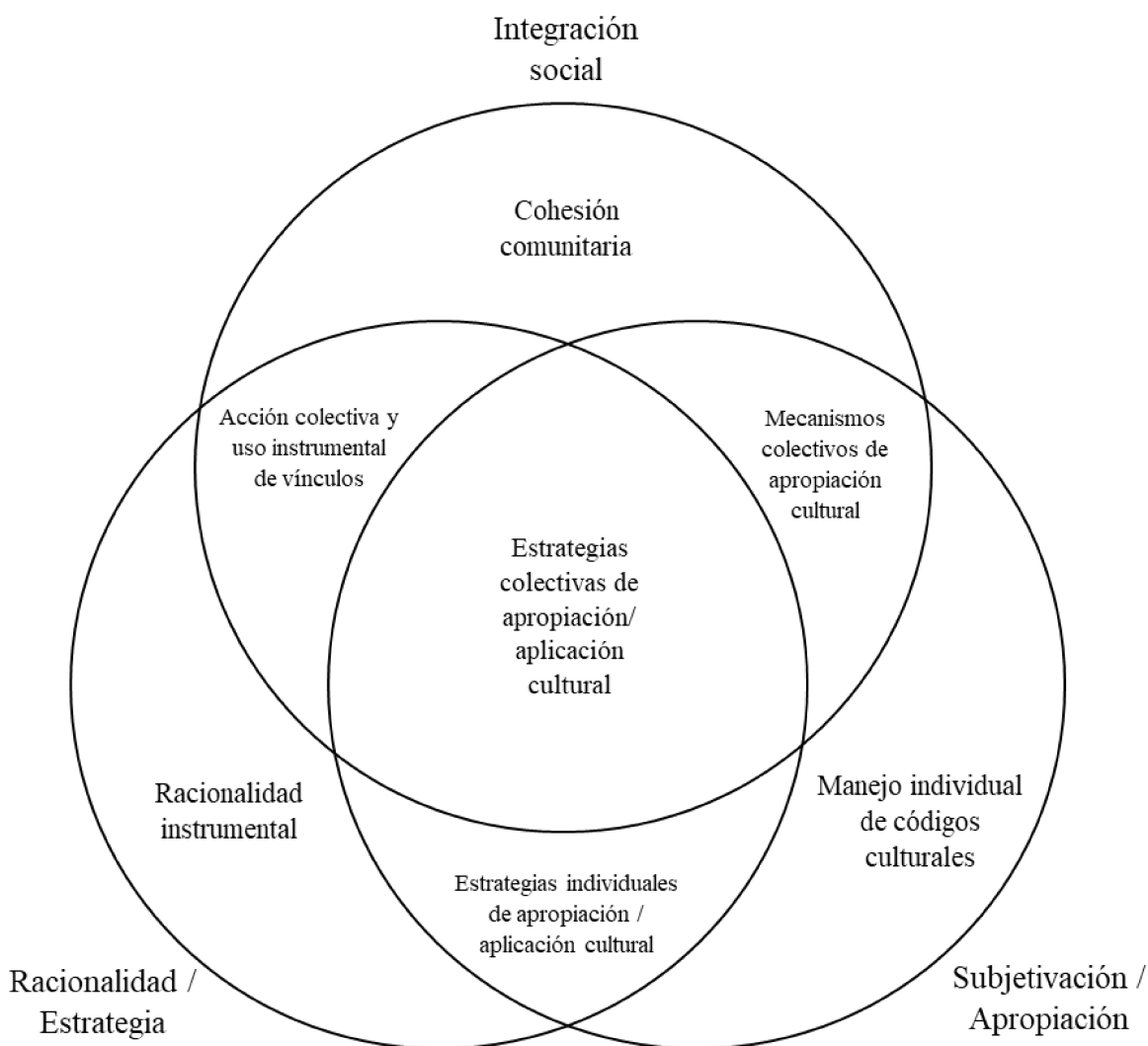
vínculos de compañerismo y amistad pueden establecerse bajo patrones racionales más marcados, por ejemplo, cuando algunos estudiantes buscan mantener buenas relaciones con sus compañeros más destacados en asignaturas problemáticas.

La lógica de subjetivación remite a acciones de apropiación cultural, por lo que puede comprenderse en términos de códigos culturales. La cuestión aquí es que todo proceso de incorporación de códigos está pautado por relaciones sociales, aunque cabe distinguir al menos dos momentos del proceso: el primero supone una dependencia directa de los vínculos sociales para la subjetivación cultural. Esto ocurre, por ejemplo, con la adquisición del lenguaje durante la infancia, proceso que depende directamente de la interacción con los otros. Esta incorporación asistida de códigos, conocida como andamiaje (Vygotski, 1979), pone de relieve la imbricación entre las lógicas integrativas y de subjetivación, pues la apropiación de códigos no solo se sustenta en los vínculos sociales, sino que, en correspondencia, este proceso de apropiación contribuye a reforzar dichos vínculos. En el segundo momento, la incorporación asistida se consolida en lo individual, habilitando así la reproducción y modificación individual de los códigos adquiridos. Con el lenguaje, por ejemplo, la consolidación permite un discurso más fluido, autónomo y reflexivo, con lo que el agente mismo gana autonomía. Incluso, se vuelve posible la gestión individual de las prácticas de apropiación o autodidactismo, que no es otra cosa que la orientación racional e individual de la acción con fines de aprendizaje, dado un bagaje previo. Es en este segundo momento donde las lógicas de subjetivación no solo generan orden, sino también hacen posible la disrupción. Sin embargo, cabe aclarar que este proceso de andamiaje y formación de una autonomía relativa no ocurre de manera global y homogénea, sino que se repite con cada aproximación a dominios culturales nuevos.

En el contexto universitario, esta relación entre lógicas integrativas y de subjetivación resulta particularmente ilustrativa, pues remite a los vínculos de apoyo y andamiaje que se generan en relación con profesores y entre estudiantes. La consideración es de suma importancia, pues el proceso de aprendizaje, que está en el centro de la actividad escolar y es uno de los principales propósitos de ingresar a la universidad, no es un proceso individual, aún y cuando algunos estudiantes presenten mayor grado de autonomía en ciertas áreas de conocimiento. Sin embargo, y como resultado de la socialización previa, algunos estudiantes serán de hecho más autónomos para atender ciertas materias y aprender por su cuenta. Este autodidactismo, sin embargo, no está

igualmente distribuido entre los estudiantes, por lo que algunos necesitan con mayor énfasis la asistencia de profesores y compañeros para sentir que dan pasos firmes en la consolidación de sus aprendizajes. Este aspecto de la experiencia escolar es ya de por sí relevante, sin embargo, en un contexto de pandemia y educación a distancia, donde las posibilidades de cada estudiante para buscar y acceder a formas de aprendizaje colaborativo se ven sumamente restringidas, resulta aún de mayor interés.

Figura 17. Lógicas de la experiencia social



Fuente: elaboración propia.

Sobre la lógica estratégica, en relación con el contexto universitario, cabe pensar una forma relativamente pura, que abarca desde la gestión racional de costos materiales de la asistencia escolar, hasta los beneficios económicos y de prestigio esperados de la obtención de un grado. Sin embargo, también puede haber usos racionales de los vínculos sociales o usos racionales de las

prácticas de estudio. En el primer caso, se trata de un uso instrumental de las relaciones sociales, donde caben una gran variedad de prácticas, desde pasarse la tarea, los exámenes y los trabajos; resolver dudas de clase o reunirse para estudiar; hasta formar grupos para los trayectos de regreso a casa, entre otras.

Considerando el entrelazamiento de lógicas, puede dibujarse un diagrama que incluya todas las combinaciones posibles, como el presentado en la figura 17.

3.6. Experiencia, determinantes y preferencias

Una vez presentado lo anterior, y considerando la teoría de la experiencia social, los determinantes de la acción y el problema de las preferencias, cabe preguntar ¿cómo se engarzan todos estos elementos en el estudio de los procesos de formación y diferenciación de decisiones y trayectorias universitarias?

Lo primero que hay que considerar es la clara relación entre los determinantes de la acción: restricciones, sesgos y racionalidad, y la sociología de la experiencia.

En principio, la sociología de la experiencia no se detiene a analizar detenidamente el problema de las restricciones materiales. Sin embargo, tales restricciones podrán verse reflejadas en la experiencia mediante las acciones estratégicas de los estudiantes. Además, dado que estas condiciones constituyen un punto de comparación relevante, siempre es posible considerarlo de antemano, como característica adscriptiva. Además, cabe señalar que para la sociología de la experiencia el acento está puesto en explicar fenómenos micro, por lo que la presencia de restricciones materiales interesa en la medida en que afecta la experiencia y acciones de los estudiantes.

Sobre los sesgos culturales, en cambio, la teoría los incluye con la noción de socialización incompleta, que es parte de sus fundamentos. Como se señaló antes, esta socialización afecta la experiencia de las personas, en este caso, de los estudiantes, porque dota a cada uno con más o menos códigos o herramientas para comprender, valorar e involucrarse en diversas actividades. De manera que cuando algún estudiante se enfrenta a situaciones que le resultan ajenas, se vuelve necesario emplear mayores esfuerzos de atención y reflexividad. En el contexto universitario, estos sesgos culturales se manifestarán claramente en la facilidad o dificultad con que cada estudiante

pueda enfrentar las distintas asignaturas, tareas y formas de trabajo; aunque también se manifestará en otras áreas, como la forma de relacionarse con compañeros y profesores, e, incluso, mediante los repertorios disponibles para organizar sus tareas académicas.

Sobre la racionalidad, esta es una de las cuestiones que más trabaja la sociología de la experiencia al considerar sus tres lógicas, de manera que la racionalidad puede entenderse con arreglo a pautas de integración, de apropiación cultural y recursos materiales, aunque también pueden identificarse lógicas integrativas y de subjetivación que no son propiamente racionales.

Finalmente, el tema de las preferencias resulta de singular importancia. Como se señaló antes: la elección de carrera es el punto de inicio de la trayectoria universitaria, y esta decisión supone ciertas preferencias, aspiraciones y expectativas que necesariamente se sustentan en creencias elaboradas con más o menos información y de forma más o menos precisa. Si suponemos que tales preferencias, aspiraciones y expectativas están acabadas y no requieren actualización posterior, y si además suponemos que los estudiantes eligieron con información suficiente y precisa; en otras palabras, si suponemos criterios fuertes de racionalidad, entonces se debería esperar que dichas inclinaciones no cambiaran. Si esto fuera así, entonces el abandono, las reubicaciones de carrera y los rezagos tendrían que entenderse como fallas en la racionalidad o como el resultado de una imposibilidad exógena e impredecible, pues la decisión inicial de ingresar a la carrera supondría un conocimiento no solo de los costos, esfuerzos y habilidades, sino de los beneficios esperados.

Si se flexibilizan ligeramente los criterios de racionalidad y se consideran, no solo los efectos de las restricciones materiales y sesgos, sino la carencia de información o su falta de precisión, entonces es posible que, a la lista de causas anteriores, se sumen otras más. Ya no serían solo fallos en la racionalidad o eventos exógenos, sino que ahora sería preciso considerar desde costos y esfuerzos no contemplados por el estudiante (por ejemplo, el desgaste que supone trasladarse largas distancias todos los días a la universidad) hasta las expectativas poco precisas o de plano falsas sobre la carrera o sobre los beneficios que pueden esperarse de ella. En pocas palabras, habría que considerar ahora, todos aquellos elementos que, añadiendo información nueva a la experiencia de los estudiantes, pueden generar una modificación en sus decisiones.

Aquí es donde la cuestión con las preferencias cambia. Si hay información incompleta o imprecisa, entonces, tanto las preferencias como las aspiraciones y las expectativas pueden cambiar como resultado de una actualización en la información. Lo que ocurre entonces es que, al modificarse

estas inclinaciones, también cambia el sentido de la racionalidad. Así, por ejemplo, tras una decepción, donde la carrera elegida no es en realidad lo que el estudiante esperaba, por la razón que sea (y aquí está incluida la propia habilidad percibida del estudiante para desempeñarse en la profesión) es probable que surjan nuevas inclinaciones y nuevos planes. Si este es el caso, entonces, las reubicaciones y posibles abandonos voluntarios podrían ser, más que un fallo de racionalidad o una respuesta ante factores exógenos, un ajuste de preferencias y un reencuadre de la racionalidad con arreglo a una nueva situación.

Siguiendo estos planteamientos, los procesos de toma de decisiones y formación de trayectorias estarían entrelazados a lo largo de al menos dos momentos. El primer momento sería el de la toma de decisiones, formación de planes e inicio del curso de acción. El segundo momento consiste en el desenvolvimiento de la acción misma, con sus tres lógicas, donde la experiencia resultante permite actualizar la información inicial. Esta información, relativa a los contextos social y académico de la universidad, a las necesidades cotidianas de la vida escolar y a las propias habilidades, etcétera, no solo permite corregir sobre la marcha el propio curso de acción, derivando en decisiones emergentes para gestionar los recursos materiales, las relaciones sociales y las prácticas académicas, sino que, además, abona elementos para replantear las preferencias, aspiraciones y expectativas iniciales. Así, una vez de vuelta en el primer momento, será posible formular, o no, nuevas decisiones, nuevos planes y nuevas estrategias, lo que abrirá paso a un nuevo curso de acción, con sus lógicas y experiencias.

El desarrollo de estos momentos no necesariamente sigue pautas temporales iguales para todos los estudiantes. Es claro que hay eventos que pueden provocar un cierre de ciclo, por ejemplo, los exámenes parciales, el fin de semestre o el primer año escolar. Sin embargo, también hay temporalidades ajustadas a las condiciones y necesidades particulares de los estudiantes, aunque es probable que los cierres de ciclo estén vinculados a situaciones críticas, por ejemplo, una percepción de pésimo desempeño académico, un mal ajuste social, a un marcado e inesperado desagrado por las asignaturas o, sencillamente, a la ocurrencia de eventos exógenos relevantes. Situaciones así, pueden llevar al estudiante a replantearse decisiones y planes en un breve tiempo, incluso, de manera reiterada. Sin embargo, es dado considerar que las evaluaciones y los fines de curso tenderán a propiciar estos cierres de ciclo de manera más o menos generalizada.

3.7. Cruce y delimitación de experiencias y contextos

La teoría de Dubet permite abordar distintos tipos de experiencia que se entrecruzan como parte de la experiencia total de una persona. Por eso resulta necesario delimitar la variante que interesa abordar. Una forma de distinguir entre tipos de experiencia es distinguiendo la orientación de los diversos cursos de acción. Así, por ejemplo, la experiencia universitaria puede entenderse como aquella que resulta de la concurrencia de los cursos de acción orientados a la formación profesional en un contexto escolar estructurado de forma particular. Estos cursos de acción incluirán tanto la gestión de recursos para involucrarse en las actividades académicas, y las acciones de integración con compañeros y profesores, como las prácticas académicas específicas. Cada estudiante tendrá que organizar la concurrencia de estas acciones considerando tanto su situación personal, como las reglas institucionales.

Claro está que la experiencia universitaria está necesariamente entrelazada con otras experiencias, por ejemplo, la familiar o la laboral; y claro está que dichas experiencias afectarán en algún grado la experiencia universitaria. Sin embargo, es preciso delimitar un tipo de experiencia para orientar la construcción de observables. En este caso, interesa conocer la experiencia universitaria a partir de tres tipos de acciones: las de gestión operativa de recursos, integración social e involucramiento académico. Esto no quiere decir que se deban omitir temas familiares, laborales o de otro tipo. Estos temas deben ser considerados, aunque su profundización dependerá en todo caso de su impacto sobre la experiencia universitaria, que es el tema de interés.

Una breve, aunque importante aclaración terminológica es que, en adelante, las denominaciones específicas de las tres lógicas que se usarán para el análisis de las experiencias universitarias serán las de operatividad, integración e involucramiento académico. Las lógicas no cambian en su significación. Sin embargo, estas denominaciones ajustan mejor con el objeto de estudio y resultan más intuitivas.

Sobre la delimitación del contexto universitario también hay que hacer algunas aclaraciones. Una forma de entender esta delimitación es a partir del espacio físico de la universidad. Sin embargo, este criterio es insuficiente. La experiencia universitaria no se restringe a lo que ocurre dentro de los muros de la institución. Sería más preciso considerar, además, los aspectos de ambiente social, normatividad y de política institucional que son propios de la escuela y que pueden afectar la

conurrencia de la acción de los estudiantes (Astin, 1970b, 1970a). Así, pues, el contexto universitario considera lo que ocurre al interior de la universidad y lo que ocurre fuera como resultado del ambiente social, la normatividad y las políticas institucionales.

Esta última consideración resulta de particular importancia en el contexto de pandemia y educación a distancia, pues se suspendió toda asistencia a los espacios universitarios, sin embargo, no se suprimió el contexto universitario. En cierto modo, los hogares de los estudiantes se volvieron parte de este contexto, y no solo porque en casa cuentan con un espacio de trabajo más o menos equipado para hacer sus labores académicas, sino porque las clases virtuales en cierta medida hicieron de cada hogar una extensión directa de dicho espacio. Así, el contexto universitario incluye no solo el espacio físico de la universidad, sino que se extiende a los traslados del transporte público, que hacen posible la asistencia escolar, así como a los demás espacios donde los estudiantes realizan actividades académicas o de integración social.

3.8. Diferenciación de trayectorias y desigualdad

Con lo anterior, queda claro el marco analítico para el estudio de las trayectorias y su diferenciación. La descomposición de las trayectorias consiste en el análisis de los dos momentos ya señalados: la elección de carrera y la experiencia posterior con sus tres dimensiones: operativa, integrativa y de involucramiento. La recomposición de las trayectorias consiste en elaborar una tipificación de las mismas a partir de estos elementos, de manera que sea posible no solo trazar las trayectorias en su conjunto, sino también su diferenciación, considerando tanto la situación administrativa de los estudiantes como sus distintos cursos de acción, experiencias y preferencias cambiantes.

Sin embargo, en este punto, es importante recordar uno de los aspectos centrales de este trabajo, y que consiste en considerar los procesos de diferenciación como vías posibles para la reproducción de desigualdades. Esta consideración es central porque las trayectorias de los estudiantes no se desenvuelven en un vacío, no son el mero resultado agregado de acciones individuales, sino que se desarrollan en contextos de desigualdad.

En términos sociales, una desigualdad es una distribución asimétrica de bienes o recursos. Estos recursos pueden ser económicos, aunque también es posible encontrar desigualdades educativas, de prestigio social, de poder, entre muchas otras. Cuando una forma de desigualdad se vuelve

persistente en el tiempo, entonces la podemos calificar como una forma de estratificación. Cada estrato es una posición más o menos duradera al interior de una escala, a la que están asociados mecanismos de asignación de recursos y cuya dotación será sistemáticamente mayor o menor a la de otras posiciones. Estos estratos, por su carácter durable, son también y al mismo tiempo, posiciones a las que distintas personas pueden acceder. Sin embargo, y dado el carácter persistente de las desigualdades, las oportunidades de acceso a estas posiciones estarán también asimétricamente distribuidas (Kerbo, 2003). En este sentido, la movilidad social tenderá a ser más probable entre posiciones cercanas. Así, por ejemplo, en términos económicos, será más fácil que una persona proveniente de una familia de estratos medios escale a posiciones altas que una persona pobre.

Una aclaración importante es que, si bien diferentes personas pueden ocupar diferentes posiciones en distintas escalas de desigualdad, el carácter relativamente intercambiable de los recursos asociados a cada escala producirá una tendencia a la acumulación de ventajas o desventajas a través de las distintas escalas³⁹. Así, por ejemplo, aunque puede haber personas con altos niveles educativos y bajos ingresos, la tendencia será a encontrar cierta concomitancia entre las desigualdades económicas y educativas. Y lo mismo ocurrirá con las demás formas de desigualdad. En este sentido, la pertenencia a un estrato no representa sólo el acceso a recursos presentes, sino, como dijo Weber, a distintas oportunidades de vida (Duek & Inda, 2006)⁴⁰.

³⁹ Esta idea de la intercambiabilidad de los recursos asociados a distintas formas de desigualdad fue analizada por Bourdieu en su clásico texto sobre las formas de capital (2007b).

⁴⁰ Otra aclaración importante, aunque solo tangencial a los propósitos de este trabajo, es que esta perspectiva para el análisis de las desigualdades, en tanto oportunidades de vida, está centrada en el ámbito de la distribución de los recursos. Aquí, las posiciones sociales se definen en relación con cierta distribución asimétrica de bienes o recursos y los análisis se limitan, aunque no es poco decir, a dar cuenta de los mecanismos de asignación de dichos recursos a cada estrato, así como de los patrones y probabilidades de acceso de las personas a estas mismas posiciones. En este sentido, el análisis está centrado en la reproducción de desigualdades dadas, pero no considera la producción de dichas desigualdades. Para eso, sería necesario, además, analizar el origen histórico de cada una de las formas de estratificación, así como los mecanismos que dan pauta al rango de distribución de los recursos. En términos económicos, por ejemplo, el análisis de oportunidades de vida tendría que complementarse con el análisis de la explotación asalariada y la acumulación de capital para dar cuenta de los rangos y tendencias de la desigualdad en que se enmarca la estratificación ocupacional (Wright, 1997, 2005). Por supuesto, no todas las formas de desigualdad tienen el mismo origen. Sin embargo, en todos los casos tendrían que estudiarse, además de las pautas de reproducción, las de producción de dichas desigualdades, incluyendo además las interacciones que hay entre las distintas formas de desigualdad. En este trabajo, sin embargo, y dada la especificación del objeto de estudio, debemos centrarnos en el ámbito de la reproducción. Por lo mismo, no se tratarán otros problemas. Sin embargo, y dada su importancia, era importante cuando menos señalarlos.

En esta investigación nos interesan, específicamente, las desigualdades de tipo educativo y su posible reproducción a través de la diferenciación de trayectorias. A este respecto, cabe decir que las desigualdades educativas se pueden evaluar por su impacto en otro tipo de desigualdades, por ejemplo, en su efecto sobre las probabilidades de ingreso a mejores puestos de trabajo. Sin embargo, lo que es específico de las desigualdades educativas puede entenderse en términos de accesos, progresiones y logros educativos. En otras palabras, la desigualdad educativa puede entenderse como una distribución asimétrica de las probabilidades para (1) acceder a condiciones, contextos o materiales educativos; (2) permanecer y proseguir, a veces de manera segmentada, siguiendo rutas desiguales, a través de los distintos niveles educativos; y, finalmente, (3) de desarrollar y adquirir los aprendizajes y habilidades esperados del aprovechamiento escolar.

Siguiendo los planteamientos antedichos, estas desigualdades educativas se explicarían en gran medida por formas previas de desigualdad, algunas específicamente educativas, y otras de tipo económico, territorial, etcétera. Lo que es importante tener claro aquí es que las desigualdades educativas están específicamente referidas a las probabilidades de acceso, progresión diferenciada y logro de aprendizajes, así como del desarrollo de habilidades. Este tipo de desigualdades, por supuesto, pueden estar altamente influidas por otras variantes. Sin embargo, es necesario no conflacionar las distintas formas de desigualdad ni imputar relaciones mecánicas directas entre ellas. Como señaló Simmel (2013), una de las particularidades, a la vez que dificultades, de las desigualdades educativas es que estas no pueden ser fácilmente redistribuidas; incluso ante una redistribución abrupta e igualitaria de los recursos económicos, las desigualdades educativas persistirían en lo inmediato, pues éstas son el resultado de actividades y circunstancias prolongadas y no una función inmediata de la disposición de recursos materiales. La superación de las desigualdades educativas, por tanto, solo puede ser una labor relativamente lenta, que puede tomar incluso varias generaciones.

La manera en que se tratará de incluir el análisis de las desigualdades en este trabajo tiene particularidades que es necesario señalar. En primer lugar, aquí no se abordará el aspecto más notorio y característico de la desigualdad: las tendencias agregadas, sino que se hará una aproximación a los mecanismos probables de su reproducción. En otras palabras, nos aproximaremos al fenómeno desde una perspectiva micro social. Esto implica limitaciones, pero también ventajas. En el análisis agregado, la ventaja es que es posible observar las magnitudes,

tendencias y asociaciones de las distintas desigualdades; sin embargo, es muy difícil aproximarse a las vías específicas que las reproducen o hacen variar. En el análisis micro ocurre precisamente lo contrario: aquí no es posible evaluar magnitudes, tendencias o asociaciones, pero sí es factible aproximarse a los mecanismos probables de su reproducción.

Otra aclaración importante es que, al centrar nuestro análisis en la diferenciación temprana de trayectorias universitarias, se está aplicando un recorte a la vez analítico y empírico. En este sentido, hay muchos aspectos de la educación que no serán observados y, por tanto, muchas formas particulares de la desigualdad educativa que no serán consideradas. El mayor de estos recortes consiste, precisamente, en que, al ubicar nuestro objeto de estudio en educación superior, hay toda una serie de procesos previos de selección poblacional que quedan fuera de consideración. En este sentido, no se dice nada de la población absolutamente excluida del sistema educativo, ni de las personas cuya trayectoria escolar terminó antes de ingresar a universidad. De manera que la población susceptible de estudio, aunque aún puede y de hecho está atravesada por distintas formas de desigualdad, no es tan desigual como, por ejemplo, con respecto a aquellos estudiantes que no lograron transitar a educación media superior o superior.

En lo sucesivo, será necesario tener estas consideraciones en mente, pues el punto nodal de este trabajo se encuentra en la identificación de mecanismos probables, no en la medición de magnitudes y tendencias de la desigualdad educativa.

Hasta aquí las cuestiones relativas al problema de la desigualdad. En el capítulo siguiente se explicará, de manera puntual, la forma en que se considerarán estos factores en el análisis empírico de esta investigación. Sin embargo, y antes de pasar a dicho capítulo, es necesario hacer algunos señalamientos adicionales relativos a la irrupción de la pandemia durante la realización de esta investigación, de eso trata el siguiente apartado.

3.9. Trayectorias en contexto de pandemia

2020 será recordado como el año en que comenzó la pandemia de SARS-Cov-2. También es el año en que se desarrolla parte de esta investigación. Así, pues, cabe preguntar ¿hasta qué punto, el marco analítico presentado requiere modificaciones o consideraciones adicionales? Más adelante se tratará, desde una perspectiva metodológica, la manera en que la pandemia intervino en el desarrollo de esta investigación. Por ahora se apuntan solo algunas reflexiones de corte analítico.

El marco presentado aquí, sobre la sociología de la experiencia, considera tres determinantes y tres lógicas de la acción, así como su relación con la formación de preferencias, aspiraciones y expectativas. De manera que, preguntar por la pertinencia de este marco en contexto de pandemia equivale a preguntar si la pandemia modifica el objeto de estudio de manera que los conceptos empleados resulten insuficientes para dar cuenta de las nuevas características del fenómeno. Para responder esta pregunta, sin embargo, es preciso saber qué cambios trae la pandemia sobre los procesos de formación de trayectorias universitarias.

Para cada estudiante, la pandemia puede acarrear afectaciones de muy diverso tipo. Sin embargo, es probable que una buena parte de dichas afectaciones pueda ser agrupada en los siguientes rubros: económicas, sanitarias, familiares, psicológicas y académicas. Claro está que dichas afectaciones estarán comúnmente relacionadas entre sí, sin embargo, la configuración dependerá de cada caso. Así, pues, más que detenerse a señalar las interrelaciones, conviene esbozar una definición de estas afectaciones.

(1) Las afectaciones económicas pueden entenderse, de manera intuitiva, como una reducción más o menos drástica en el ingreso familiar como resultado de despidos, recortes salariales, pérdida de ventas, etcétera. Para el estudiante, esto se traducirá, muy probablemente, en un estrechamiento de sus restricciones materiales, lo que le requerirá un ajuste en términos de sus prácticas y experiencias estratégicas u operativas.

(2) Las afectaciones familiares, por otro lado, pueden entenderse como un cambio drástico en la estructura y organización familiar, sea por separaciones, enfermedad, fallecimiento o alguna otra causa; el resultado específico de esta afectación será una redistribución del trabajo de cuidado y, probablemente, un aumento en las tensiones y conflictos familiares de diverso tipo, mismas que implicarán un costo emocional y de atención. Así, las afectaciones familiares pueden resultar o bien en un estrechamiento de las restricciones materiales o en afectaciones de otro tipo, por ejemplo, psicológicas.

(3) Las afectaciones sanitarias, por su parte, consistirían en la ocurrencia de algún evento médico de mayor o menor importancia, sea para el propio estudiante o alguno de sus familiares. En el contexto de la pandemia por SARS-CoV-2, es dado pensar que las afectaciones sanitarias serán resultado de un contagio de Covid-19. Sin embargo, la definición no excluye otros eventos. Por otro lado, los resultados de una afectación sanitaria son muy variables. El impacto directo se

restringe, por definición, a la salud de la persona implicada. Sin embargo, el impacto indirecto se traducirá en afectaciones económicas, familiares, psicológicas o, incluso, académicas.

(4) Las afectaciones psicológicas también pueden ser de diverso tipo y, es importante enfatizar, no son un problema enteramente subjetivo, sino una respuesta orgánica a condiciones de riesgo, incertidumbre y estrés sostenido, que pueden provocar episodios de ansiedad, depresión u otro tipo de problemas. Estas afectaciones pueden ser el resultado de una gran variedad de circunstancias, y lo más probable es que se presenten de manera concomitante a otras afectaciones. El impacto directo de estas afectaciones, por definición, se manifiesta anímicamente y traerá repercusiones atencionales, en el aprendizaje o en otro tipo de procesos psicológicos. El impacto indirecto, por su parte, puede recaer sobre otro tipo de afectaciones.

(5) Finalmente, las afectaciones académicas pueden entenderse con relativa sencillez a partir de las tres lógicas de la acción consideradas en el marco analítico para la experiencia universitaria: integración social, involucramiento académico y gestión operativa de recursos para la asistencia escolar. Así, pues, una afectación académica puede entenderse como una limitación en las condiciones del estudiante para vincularse con compañeros y profesores, involucrarse en las tareas y actividades de las materias o acceder a los materiales, espacios y plataformas requeridos.

A partir de estas definiciones preliminares, puede entenderse, por ejemplo, que la medida institucional de transitar a clases en línea supone, directa e inmediatamente, una limitación a la integración social de los estudiantes, lo que puede repercutir, dependiendo el caso, en su involucramiento y desempeño. Por otro lado, las afectaciones económicas, familiares, sanitarias y psicológicas pueden tener un impacto más o menos directo sobre el involucramiento académico por el aumento en las restricciones económicas, la reorganización de los roles familiares, el aumento en las tareas de cuidados, etcétera.

Es verdad que la pandemia y el confinamiento trajeron cambios importantes en las experiencias y condiciones de vida de todos, aunque quizá no en la misma magnitud, dada la existencia de importantes desigualdades. Sin embargo, lo que es relevante notar aquí es que, en todo caso, las consecuencias de la pandemia en el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes universitarios pueden ser analizadas perfectamente recurriendo a la sociología de la experiencia sin violentar en ningún momento la teoría ni los conceptos, y, más importante, sin forzar la realidad para que se ajuste a la teoría. Parte de la tarea en el análisis de resultados del capítulo ocho es, precisamente,

dar cuenta, de manera ordenada y detallada, de los cambios y afectaciones que la pandemia acarreó sobre las trayectorias de los estudiantes.

3.10. Conclusiones

En este capítulo se desarrolló el marco analítico y conceptual que servirá de guía a esta investigación. El capítulo comenzó con una definición preliminar del concepto de trayectorias y su diferenciación, en tanto cursos de acción institucionalmente regulados y orientados a cierta formación profesional. Aquí, la diferenciación de trayectorias remite a los distintos caminos que pueden seguir los estudiantes durante su paso por la universidad. Estos caminos pueden entenderse, en un primer momento, como distintas situaciones administrativas; es decir, siguiendo las pautas de regularidad, rezago, reubicación o abandono. Sin embargo, las trayectorias no se limitan a la situación administrativa. En este sentido, los siguientes apartados abordaron los problemas de las decisiones de ingreso a la universidad y los cursos de acción posteriores que constituyen las trayectorias.

El análisis de las decisiones educativas comenzó con una discusión sobre las dos principales teorías: la racionalista y la culturalista. La conclusión del apartado fue que ambas teorías tienen más puntos en común que en desacuerdo, y la principal, sino es que la única diferencia relevante entre ambas teorías (al menos en lo que respecta al análisis de decisiones) fue su inclusión o exclusión de mecanismos específicamente culturales en torno a los intereses o preferencias educativas y a las causas de los diferenciales de desempeño escolar entre clases sociales. En este sentido, no se encontró razón apriorística para decantarse por alguna de las teorías.

De este análisis, sin embargo, se desprenden dos consecuencias importantes. La primera es que, para el análisis de las decisiones educativas, es necesario tomar en consideración al menos tres grandes dimensiones: la disposición de recursos materiales, la posible presencia de sesgos culturales y las orientaciones racionales de los estudiantes y sus familias. La segunda consecuencia es que, si queremos contrastar las teorías racionalista y culturalista, una posibilidad es hallar variaciones de tipo en las preferencias de los estudiantes; por ejemplo, decisiones basadas no en la maximización de la utilidad o el prestigio, sino con arreglo a valores de otro tipo.

El capítulo prosiguió con el análisis de los determinantes de la acción: recursos materiales, sesgos culturales y orientaciones racionales. En primer lugar, hay una relación recursiva entre los distintos

determinantes, sin embargo, cabe destacar que la disposición de recursos económicos es un elemento relevante en la medida en que no solo puede haber representado la causa de sesgos culturales, sino que además es uno de los principales límites para la toma de decisiones. En segundo lugar, se enfatizó que los sesgos culturales y las orientaciones racionales tienen algo en común. En ambos casos se trabaja con información. En el primer caso, los sesgos culturales pueden entenderse como una apropiación diferenciada de códigos culturales; en el segundo, la racionalidad puede entenderse como un uso instrumental de dichos códigos. En este sentido, una tercera conclusión es que no hay razón apriorística para contraponer la racionalidad a los sesgos e influencias culturales, pues la racionalidad siempre opera dentro de ciertos límites de información y puede estar orientada a fines de muy diverso tipo, algunos dados por la mera maximización de beneficios económicos y otros por la consecución de objetivos de distinta naturaleza. En todo caso, la racionalidad es solo la coherencia entre medios y fines, sin que esto suponga una contraposición de principio con las influencias culturales.

Sobre este mismo apartado, una cuarta conclusión fue la problematización de los conceptos de aspiraciones, expectativas y preferencias, siendo todos estos elementos un factor a veces obviado en las disputas entre culturalismo y racionalismo. Al respecto, se señaló que las preferencias pueden entenderse como inclinaciones de agrado dotadas de cierta carga afectiva, ya sea de satisfacción o aversión. Las aspiraciones, por su parte, son solo preferencias emplazadas temporalmente en el futuro, y las expectativas son las condiciones y probabilidades esperadas de su realización. El concepto central, entonces, es el de preferencias. Sin embargo, estas no pueden ser entendidas como autoexplicativas y específicamente subjetivas, sino que es preciso comprenderlas como el resultado de procesos de socialización.

Con esta cuarta conclusión, entonces, dejamos de hablar solo de las decisiones de ingreso a la universidad para empezar a hablar de cursos de acción continuados donde las preferencias de carrera no están acabadas desde un principio, sino que están en constante actualización. En este sentido, las trayectorias de los estudiantes no solo se diferencian hacia fuera, siendo observables en la situación administrativa y en los cursos de acción de los estudiantes, sino que también se diferencian hacia adentro, acarreando consigo variaciones de afirmación, disuasión o tipo de intereses escolares.

Dicho todo lo anterior, el capítulo continuó con la sociología de la experiencia de Dubet, misma que sirve como marco analítico específico para esta investigación. Aquí, la teoría es perfectamente compatible con el análisis previo de los determinantes de la acción y, al mismo tiempo, proporciona un esquema de tres lógicas que pueden servir para la descomposición, recomposición y contextualización analítica de las trayectorias escolares. Otra bondad de esta teoría consiste en que nos permite incluir de manera parsimoniosa otros factores identificados en la literatura como posibles causantes de diferenciación o abandono, como la integración social y el involucramiento académico. En pocas palabras, la teoría de la experiencia social proporciona un marco lo suficientemente abarcador, parsimonioso y coherente para los objetivos de este trabajo.

Ahora bien, las tres lógicas que propone la sociología de la experiencia son las de acción estratégica, integración y subjetivación, cada una orientada a la gestión racional de los recursos y acciones, a la formación de vínculos sociales y a la asimilación y manejo de códigos, respectivamente. En esta investigación, estas tres lógicas se aplican al contexto escolar, y quedan delimitadas como prácticas y experiencias operativas, integrativas y de involucramiento. Por supuesto, estas lógicas no suelen presentarse en estado puro, sino de forma combinada, abriendo paso a formas colectivas de acción estratégica, formas colectivas de involucramiento escolar, entre otras más. Otra virtud adicional de esta teoría es que, a pesar de estar centrada en el sujeto, nos permite observar, por sus consecuencias en las prácticas y experiencias de los estudiantes, los posibles efectos de factores estructurales de tipo económico y cultural, de aquí su carácter abarcador y parsimonioso.

El penúltimo apartado del capítulo estuvo orientado a posicionar el marco analítico elegido en el contexto más amplio de los problemas sobre desigualdad y estratificación. Al respecto, se mencionó que el énfasis de esta investigación está en la identificación de mecanismos de diferenciación que pueden ser, al mismo tiempo, vías probables de la reproducción de desigualdades específicamente educativas. El último apartado, finalmente, se limita a elaborar una breve reflexión sobre los posibles alcances de este marco analítico para el estudio de las experiencias y trayectorias de los estudiantes durante la pandemia.

Este es el marco analítico de la presente investigación, mismo que servirá para el análisis, descomposición y recomposición, de las trayectorias universitarias y su diferenciación. Sin

embargo, para poder aterrizar estos planteamientos, en un análisis empírico concreto, es preciso elaborar un diseño o estrategia metodológica. A esto está dedicado el siguiente capítulo.

Capítulo 4.

Estrategia metodológica y aproximación al campo

El objetivo general de esta investigación es identificar y comprender, desde la perspectiva de los estudiantes y sus experiencias, los mecanismos subyacentes a la diferenciación temprana de trayectorias universitarias.

Los objetivos particulares son fundamentalmente dos. En primer lugar, comprender la relación entre decisiones y experiencias escolares, así como su relación con la gestión práctica de la integración social, el involucramiento escolar y la formación de los intereses académicos, ya sea esta relación de afirmación, disuasión o reorientación. En segundo lugar, comprender la relación que hay entre las experiencias escolares, y sus lógicas de la acción (operativas, integrativas y de subjetivación) en la formación y diferenciación de trayectorias universitarias. En cierto modo, ambos objetivos son la doble cara de un mismo proceso. En términos más puntuales, interesa conocer la manera en que la experiencia escolar, con sus distintas lógicas, a través de las prácticas y en el contexto universitario, contribuye a formar el interés académico, a la par que generan distintos cursos de acción.

Algunas de las hipótesis preliminares son que, bajo condiciones de carencia de recursos o de falta de integración social, los estudiantes tenderán a modificar sus trayectorias, no tanto respondiendo a un plan, sino a las restricciones contextuales. A mayor carencia o a menor integración social, las trayectorias serán más irregulares o discontinuas. Sin embargo, bajo condiciones económicas y sociales suficientes para involucrarse en la escuela, las pautas de diferenciación de trayectorias estarán fundamentalmente definidas por los intereses académicos de los estudiantes. Estos intereses, por la carrera elegida, pueden reforzarse, atenuarse o modificarse. Estos cambios de interés se traducirán en variaciones en la forma de involucramiento. Este involucramiento variable, finalmente y bajo las condiciones ya mencionadas, será entonces uno de los determinantes centrales de la formación de las trayectorias. Por eso interesa conocer el impacto de la experiencia sobre dichos intereses. Así, por ejemplo, las trayectorias de rezago, reubicación o abandono, cuando no sean resultado de condiciones atípicas (carencias o desintegración acentuadas), serán el resultado de una modificación de intereses.

4.1. Diseño y selección de casos

Se elaboró un diseño de investigación cualitativo de tipo longitudinal prospectivo y comparado para el análisis de trayectorias educativas a partir de entrevistas semiestructuradas. Estas decisiones se realizan tomando las siguientes consideraciones.

(1) Se eligió una aproximación cualitativa porque el estudio precisa dar cuenta del sentido de la experiencia escolar de los estudiantes, lo que conlleva no solo una descripción de lo que estos hacen, sino también de lo que perciben, de las preferencias y aspiraciones que expresan tener y de las estrategias de acción que elaboran. Todo esto supone una aproximación detallada a la acción y reflexión de los estudiantes, por lo que es necesaria una aproximación cualitativa (Camic et al., 2003; Tarrés, 2013).

(2) Se optó por un diseño longitudinal porque el objetivo es observar un proceso que cuenta con una dimensión temporal analítica relevante: el primer año universitario. Durante este periodo, los estudiantes atravesarán por experiencias que marcarán el desarrollo ulterior de sus aspiraciones y preferencias, así como de su trayectoria.

(3) Se decidió, además, trabajar de manera prospectiva para evitar los sesgos de agenciamiento que pueden presentarse en un estudio retrospectivo a partir de relatos biográficos. Esta *ilusión biográfica*, para usar el término de Bourdieu (2011b), advierte sobre cierta tendencia cognitiva, que se manifiesta en el sentido común, y que ensambla, a modo de narración, los acontecimientos de la propia vida o de otras vidas. Para el caso de esta investigación, el peligro radica en preguntar por las prácticas, decisiones y experiencias, y obtener una narrativa sumamente coherente que justifica la situación actual de los estudiantes y la expone como el resultado de decisiones fríamente calculadas o como el proceso de descubrimiento de aquello que “en realidad querían”. Para tratar de sortear este riesgo, es preciso tener una aproximación prospectiva.

(4) Se planteó un análisis comparativo con las siguientes características. La unidad de observación son los individuos. El análisis tratará de descomponer la experiencia y cursos de acción de los estudiantes en sus distintas lógicas, a lo largo de dos momentos en el tiempo. Después, se recompondrán las trayectorias, de manera que sea posible distinguir su diferenciación, así como los procesos de formación y diversificación del interés académico que le son concomitantes. El análisis de diferenciación de trayectorias, sin embargo, no se hará al margen de factores

estructurales. En este sentido, y por el lado de los estudiantes interesa comparar distintas posiciones socioeconómicas y de trayectoria escolar previa, mientras por el lado de los contextos universitarios interesa cuando menos contrastar dos aspectos centrales: la posible influencia del contexto institucional y la composición diferenciada del contexto social.

En esta investigación el problema de la selección de casos revistió dos formas muy puntuales. Primero, dado el carácter cualitativo, fue preciso realizar un muestreo teóricamente orientado que permitiera seleccionar los casos de estudio a partir de criterios analíticamente relevantes (King et al., 2000). Segundo, dado que se propone una investigación en perspectiva comparada, se requirió una selección de casos en los niveles pertinentes. A continuación, se detallan las decisiones tomadas para la resolución de estos dos problemas.

Tipo de muestreo. Se elaboró una selección de casos por etapas con el objetivo de tener en consideración tres niveles de análisis que permitan hacer comparaciones: (1) universidades, con el objetivo de contrastar contextos institucionales; (2) carreras, para contrastar composición social; (3) individuos, los cuáles fueron elegidos con base en su posición socioeconómica y tipo de trayectoria escolar previa. El tipo de muestreo en todos los casos fue a conveniencia con base en criterios analíticamente relevantes (Hernández González, 2021; Martínez-Mesa et al., 2016). En los siguientes párrafos se exponen dichos criterios y se resuelven los procedimientos específicos de selección.

(1) Se trabajó con estudiantes de IES públicas del área metropolitana de la Ciudad de México para maximizar la heterogeneidad en la composición social al interior de las escuelas, y se eligió la capital del país, primero, porque es la urbe con mayor número de estudiantes matriculados (14% del total nacional de acuerdo con ANUIES, 2017-2018) y, segundo, porque es aquí donde se encuentra la mayor de todas las universidades: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (34% de la matrícula total de la CDMX).

(2) Se eligió trabajar con la UNAM y con la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, con el 13% de la matrícula, ANUIES, 2017-2018), prefiriendo ésta última sobre el Instituto Politécnico Nacional (IPN, con el 25% de la matrícula de la CDMX, 2017-2018) por las siguientes razones: primero, porque es la tercer universidad con mayor matrícula de la capital y, segundo, porque su diseño organizativo y curricular fue elaborado con la finalidad de cubrir la creciente demanda de educación superior pública en la capital, al mismo tiempo que proveía condiciones de inclusión

social a sus estudiantes. Con esta finalidad se implementaron políticas para mejorar la eficiencia organizativa de los planteles, se establecieron facilidades de titulación, un examen de ingreso centrado en habilidades y no en conocimientos, un sistema trimestral pensado para promover dinámicas intensivas, mas no extensivas de estudio, subsidio a los comedores de estudiantes, entre otras (Miller, 2009, p. 96). En pocas palabras, la UAM representa una buena oportunidad para comparar dos instituciones de educación superior pública con políticas de inclusión distintas.

(3) Se decidió trabajar con dos carreras: relaciones internacionales y economía. Para llegar a esta decisión se procedió del siguiente modo: primero, de entre las carreras de la UNAM se descartaron las de ingreso indirecto⁴¹ y las de poca matrícula como canto, composición o literatura alemana; segundo, se descartaron las carreras con un porcentaje de abandono menor a 6% para el primer año escolar⁴². Con esto se redujo a 11 la lista de carreras⁴³, para las que se calculó el porcentaje de aceptación más reciente disponible (febrero, 2017)⁴⁴; adicionalmente se buscó si las carreras eran catalogadas como de “alta demanda”, qué promedio solicitaban para el “pase reglamentado”⁴⁵ y si el plan de estudios contenía seriación⁴⁶ en las materias. Aquí saltaron a la vista dos casos extremos: por un lado, economía, con el porcentaje de ingreso mediante examen de admisión más alto, 23.3%, de baja demanda, con un promedio para el pase reglamentado de 7.0⁴⁷ y un porcentaje de abandono al primer año de 6%; y, del otro lado, relaciones internacionales, con el porcentaje de admisión por examen más bajo, 2.1%, de alta demanda, con un promedio para el pase de 8.6 y un porcentaje de abandono de 8% (Millán, 2012). Ambas carreras sin materias seriadas. En otras palabras, mientras en una carrera: economía, hay poca selección al ingreso, por lo que es dado esperar una composición de orígenes sociales más diversa, en la otra carrera: relaciones internacionales, la alta selección supone una composición más homogénea y de mejores desempeños, y, sin embargo,

⁴¹ Carreras como informática cuyos procesos de ingreso tienen prerrequisitos especiales.

⁴² Para este procedimiento se recurrió al trabajo de Millán (2012), donde se calcularon los porcentajes de abandono para diversas carreras de la UNAM. Hay que señalar que los datos de Millán abarcan solo hasta el año 2000, por lo que la situación puede haber cambiado.

⁴³ Relaciones internacionales, química farmacéutico-biológica, ciencias de la comunicación (periodismo), medicina veterinaria y zootecnia, química, ingeniería en computación, química de alimentos, derecho, ingeniería eléctrica y electrónica, contaduría y economía.

⁴⁴ Lugares ofertados / solicitantes. Los datos se obtuvieron de en la siguiente liga:
https://www.dgae.unam.mx/Febrero2018/oferta_lugares/oferta_febrero2018.html

⁴⁵ Que consiste en una transición administrativa directa, sin examen, del bachillerato UNAM a la licenciatura.

⁴⁶ Materias consecutivas y de avance condicionado que deben ser aprobadas, necesariamente, en el orden establecido.

⁴⁷ Los promedios requeridos no son exactos: solo son “referencias” informativas para los estudiantes de los bachilleratos UNAM: https://escolar1.unam.mx/pdfs/Pase2018_ENP.pdf

ambas presentan porcentajes considerables de abandono durante el primer año, por lo que resultaría relevante realizar un contraste entre ambas.

Antes de proseguir conviene aclarar lo siguiente: las dos carreras elegidas son del área económico-administrativa, esto obedece a un criterio pragmático que debe ser explicitado. Dado que las dos carreras con porcentajes de admisión extremas eran de esta área se optó por no agregar ninguna más de otra área, esto, con el fin de no elevar el nivel de complejidad en las observaciones. Sin embargo, una decisión de esta naturaleza puede acarrear sesgos. Otra decisión pragmática es que, para elegir las carreras de la UAM se tomó como base la selección anterior; esto, sin embargo, trae el problema de que no existe la carrera de relaciones internacionales en esta institución, por lo que el contraste entre instituciones se hará solo para la carrera de economía.

Otra decisión que es importante aclarar aquí es que, en la UNAM, se decidió trabajar solo con los estudiantes de Ciudad Universitaria (C. U.), y no de las Facultades de Estudios Superiores (FES), por las siguientes razones. En primer lugar, realizar la investigación en las tres sedes donde se encuentran las carreras elegidas era materialmente inviable, por lo que era necesario elegir. En segundo lugar, se priorizó C. U. por considerar que los datos observados sobre intensidad del abandono en la investigación de Millán (2012) fueron para estas facultades. En tercer lugar, porque, al menos en cuanto a economía se refiere, se esperaba que la FE contara con una matrícula mayor que en las FES. En cuarto lugar, por razones pragmáticas: porque al elegir un solo campus, se podría compaginar la realización de entrevistas de ambas facultades. En la UAM, por otro lado, se optó por la unidad Azcapotzalco por dos razones; primero, por ser el plantel central de la universidad y, segundo, por ser el que recibió un mayor número de estudiantes de economía durante el ciclo escolar 2018; estos datos se pueden apreciar en la tabla 4.

(4) Para la selección de individuos se implementó un cuestionario que permitiera identificar posición socioeconómica y predisposición de los estudiantes a experimentar trayectorias regulares. La aplicación del cuestionario estuvo antecedida por una selección aleatoria de grupos al interior de cada carrera. Los grupos fueron encuestados, y a partir de la muestra recabada, se seleccionó a los entrevistados. Más adelante se explicitan la estructura del cuestionario, las condiciones del levantamiento y los criterios de selección de entrevistados.

Tabla 4. Número de estudiantes admitidos a economía en la UAM en el ciclo escolar 2018 por plantel

Unidad	Primavera	Otoño	Total
Azcapotzalco	162	229	391
Iztapalapa	0	155	155
Xochimilco	129	151	280

Fuente: Anuario estadístico (UAM, 2018).

4.2. Levantamiento y estructura del cuestionario

Para refinar la estrategia a seguir durante el trabajo de campo, se realizó una fase exploratoria. Esta aproximación inicial consistió en la asistencia a clases de primer ingreso de economía durante los meses de agosto, septiembre y octubre de 2018. Allí, se pudieron realizar algunas entrevistas informales con profesores y un par de entrevistas exploratorias con algunos estudiantes. La asistencia a clases abarcó los horarios matutino y vespertino de la Facultad de Economía de la UNAM, excluyendo solo el horario mixto. Este trabajo permitió refinar tanto los cuestionarios como las guías de entrevista para el levantamiento posterior, programado para agosto de 2019. En la UAM el trabajo se programó para septiembre, sin embargo, se suscitó una huelga que se prolongó por 93 días (Notimex, 2019). Como resultado, el proceso de admisión y el inicio del trimestre de otoño se retrasaron, de manera que la primera fase tuvo que ser reprogramada a diciembre.

La aplicación de cuestionarios⁴⁸ comenzó en la FE el cinco de agosto de 2019. Considerando que en esta facultad la asignación de estudiantes a grupos está dada bajo criterios de puntaje en el examen de admisión y promedio del bachillerato, y que, además, la sucesión de los grupos está también relacionada con el turno asignado, se eligieron aleatoriamente nueve grupos, tres de cada turno (matutino, mixto y vespertino). En total fueron consultados 301 estudiantes. El levantamiento demoró aproximadamente dos semanas.

Durante la tercera semana se obtuvo el permiso para empezar trabajo en RRII. El levantamiento aquí tomó el resto del mes. En RRII los grupos de nuevo ingreso de todas las carreras están mezclados para tomar las asignaturas de tronco común; solo en “Geografía” e “Introducción a las Relaciones Internacionales” los estudiantes de esta carrera asisten todos juntos, conformando seis

⁴⁸ El cuestionario utilizado se presenta en el ANEXO A.

grandes grupos: tres del turno matutino y tres del vespertino; al azar se eligieron dos de cada turno. Aquí el número de estudiantes consultados fue de 182. El total de cuestionarios levantados en la UNAM fue de 483.

En la UAM-A, como en la FCPyS, hay asignaturas de tronco común, por lo que solo dos materias, “Precálculo” e “Introducción a la Economía”, son específicas de la carrera. En total había cinco grupos, cada uno con un máximo de 35 alumnos. Considerando esto, los cinco grupos fueron encuestados. El levantamiento empezó la primera semana de clases, en diciembre, y terminó la segunda, en enero de 2020. Aquí se obtuvieron 133 cuestionarios. De manera global, se aplicó un total de 616 cuestionarios.

Esta parte del trabajo de campo transcurrió sin mayores complicaciones en ambas universidades. La estrategia seguida fue programar horarios de asistencia para poder visitar varios grupos en un día en diferentes horarios. Solo un par de profesores negaron el espacio para aplicar el cuestionario. Estos inconvenientes, sin embargo, no se tradujeron en ningún problema relevante. La captura de cuestionarios se realizó a la par que su levantamiento. En ambas universidades se aplicó el mismo cuestionario. Para seguridad y transparencia con los estudiantes, junto con el cuestionario, cada uno recibió un breve documento donde se explicaba a grandes rasgos el tema y la finalidad de esta investigación, proporcionándoles, además, información relativa a la adscripción institucional del investigador, nombre, correo electrónico y teléfono, todo, con la finalidad de establecer certeza y confianza⁴⁹.

Además de lo anterior, se tomaron algunas decisiones metodológicas con implicaciones importantes. El objetivo de estas nuevas consideraciones fue prevenir riesgos del trabajo de campo que pudieran comprometer los resultados de la investigación. Las medidas tomadas fueron fundamentalmente dos.

La primera medida consistió en duplicar el número de entrevistados, de los 30 originalmente propuestos en el protocolo de investigación, se pasó a 60; esta decisión responde ante la posibilidad, casi inminente, de perder casos en el seguimiento longitudinal (Farrall et al., 2016); la intención es garantizar una muestra base lo suficientemente amplia, como para lograr el mayor número de observaciones longitudinales.

⁴⁹ El mensaje en cuestión se presenta en el ANEXO C.

La segunda medida consistió en sobrerrepresentar entre los entrevistados a los estudiantes con mayores probabilidades de experimentar trayectorias irregulares o con condiciones socioeconómicas más desaventajadas. La intención fue maximizar las probabilidades de observar casos de abandono y rezago, de manera que el análisis sobre la diferenciación de trayectorias tuviera mayor variabilidad (King et al., 2000). El cuestionario empleado para la selección de estudiantes también sirvió para este fin.

El cuestionario empleado contó con cuatro secciones: (1) datos de identificación, (2) información sobre el proveedor principal del hogar, (3) situación laboral y (4) trayectoria educativa y expectativas; finalmente, (5) se agregó un recuadro con una pregunta sobre el interés del estudiante en participar en una entrevista posterior. A continuación, se señalan los objetivos de cada sección.

La sección uno preguntó nombre, edad, sexo, estado civil, condición de paternidad/maternidad, lugar de procedencia, lugar de residencia y personas con quienes reside. De entre estas variables las únicas que sirvieron como criterio directo de selección fueron la edad y la presencia de hijos. En el primer caso, se restringió el rango de edad de 17 a 20 años, para descartar en la medida de lo posible algún efecto diferenciado en la formulación de preferencias y aspiraciones derivado de la edad. En el segundo caso, para empezar, fueron muy pocos los estudiantes con hijos: seis en total, dos de economía, cuatro de RRII; en la UAM-A ningún estudiante reportó tener hijos. Por su misma atipicidad se prefirió dejar fuera tales casos.

La sección dos se acotó solo a los datos del proveedor principal con el objetivo de economizar esfuerzos. Tal decisión se tomó considerando, además, que la información solo del proveedor podría ser un *proxi* suficientemente bueno para los fines buscados: clasificar para seleccionar. Se preguntó por el parentesco del proveedor, su nivel educativo, nombre del oficio, actividades que realiza, si posee alguna jerarquía, el tamaño de la unidad donde labora y, finalmente, un reactivo con seis tipos distintos de ocupaciones (empleado de gobierno, empleado en sector privado, jornalero o peón, patrón, cuentapropista o trabajador sin paga). Este último reactivo estuvo inspirado en uno similar del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional de INEGI⁵⁰.

⁵⁰ Se incluyeron reactivos de jerarquía, tamaño de unidad, nombre de la actividad y tareas realizadas con la intención de codificar las ocupaciones con base en la *International Standard Classification of Occupation 1988* (ISCO-88). La intención inicial era elaborar un *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) (Ganzeboom & Treiman, 1996) que sirviera para hacer la clasificación y la selección de entrevistados. Sin embargo, debido al tiempo que demoró el levantamiento de cuestionarios, así como a algunas dificultades técnicas, se volvió imposible elaborar

Con esta segunda sección se buscó aproximar la clase social de origen siguiendo dos de los tres elementos más usuales: nivel de escolaridad y estatus ocupacional del proveedor del hogar. Dado que no puede decirse con precisión que se estén observando clases o estratos se hablará de ellas como posiciones socioeconómicas aproximadas (PSA).

En la tercera sección se preguntó por la condición ocupacional del estudiante, si dependía de sus ingresos, sobre el tipo de actividad que realizaba y el tiempo que le dedicaba.

En la cuarta sección se hicieron preguntas sobre la trayectoria escolar del estudiante durante la preparatoria, su promedio obtenido, el tiempo de la transición a la universidad, su condición de ingreso por examen de admisión, y en caso positivo el puntaje obtenido, su condición de conformidad con la universidad, plantel y carrera actuales, y si tiene contemplada alguna reubicación. Asimismo, se preguntó por las probabilidades subjetivas de terminar la carrera, y si ya antes había cursado estudios superiores. Esta última pregunta sirvió directamente como criterio de discriminación, pues se buscaba entrevistar solo estudiantes de primer ingreso.

El objetivo de esta sección fue tratar de identificar grados de irregularidad en la trayectoria escolar previa de los estudiantes, así como cierta tendencia a presentar irregularidades en la universidad; tomados en conjunto, estos reactivos se usaron para establecer una medida común de predisposición a la regularidad. Esta medida, junto con la de posición socioeconómica aproximada, sirvieron como ejes para clasificar a los estudiantes en cuatro cuadrantes y poder seleccionar a los entrevistados.

4.3. Diseño de cuadrantes

Para poder comparar el desenvolvimiento de las decisiones, experiencias y cursos de acción de los estudiantes entrevistados, se elaboró, a partir de las encuestas iniciales, una serie de cuatro cuadrantes a partir de dos ejes distintos, uno de posición socioeconómica aproximada (PSA) y otro de predisposición a la regularidad escolar (PRE). Para elaborar ambas medidas se definieron índices sumatorios. El objetivo de tales medidas fue, sencillamente, encontrar cierta variabilidad interna de la muestra que, de manera verosímil, pudiera considerarse aproximada, por un lado, a

este indicador, sobre todo si se consideraba prioritario procurar los tiempos para el levantamiento de entrevistas. Considerando esto, se optó por elaborar un índice sumatorio que se detalla en el capítulo siguiente.

las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y, por el otro, a su predisposición observada o esperada a atravesar por trayectorias más o menos regulares. Se buscó identificar el grado de vulnerabilidad de los estudiantes, ya sea por sus restricciones materiales o por los rasgos observados o esperados de su involucramiento. Dicha vulnerabilidad, podría estar, o no, asociada con la formación diferenciada de trayectorias. Esta es la comparación que interesa hacer. A continuación, se presentan los criterios puntuales de elaboración de estos cuadrantes.

Posición socioeconómica aproximada (PSA). Para elaborar PSA se tomó como base la variable categórica que identificaba seis tipos de empleo; a cada posición ocupacional se le asignó un número: jornaleros y trabajadores sin pago=0; trabajadores en sector público, privado y cuentapropistas=1, y empleadores=2. El supuesto aquí es que cada ocupación está asociada a una estructura estratificada de posiciones sociales, por lo que es posible identificar ordinalidad. Sin embargo, es importante notar que la variabilidad al interior de cada una de las seis categorías no permite establecer homogeneidad interna, por ejemplo, que todos los empleadores se encuentren en condiciones similares. Para tratar de sortear esta limitante se sumó puntos a los casos que cumplan con determinadas características.

El siguiente paso para la construcción de PSA fue incluir la jerarquía y el tamaño de la unidad como elementos probablemente asociados a posiciones sociales diferentes. Así, en primer lugar, se sumó uno (+1) en todos los casos donde el proveedor reportara contar con personal a su cargo.

Atribuir puntajes al tamaño de la unidad fue un poco más complejo. Para los cuentapropistas y empleadores se sumó con los siguientes criterios: uno más (+1) cuando el tamaño de unidad de trabajo fuera de una a cinco personas, dos más (+2) cuando fuera de seis a 49 personas, y tres más (+3) cuando fuera de 50 a o más. Para los empleados de instituciones públicas y privadas se sumó uno (+1) cuando la unidad de trabajo contaba con seis a 49 personas, y dos más (+2) cuando contaba con 50 o más personas.

Los supuestos aquí son los siguientes: para los cuentapropistas y empleadores, se asume que el tamaño de la empresa puede estar directamente asociado con los ingresos percibidos. Con los empleados del sector público y privado el supuesto es distinto: aquí no se puede asegurar que el tamaño de la unidad se traduzca en un mayor ingreso. Sin embargo, es probable que trabajadores de unidades de mayor tamaño se encuentren trabajando bajo mejores condiciones contractuales y probablemente de baja precariedad; este supuesto, sin embargo, es más endeble que el anterior.

El tercer paso fue incluir la variable nivel de escolaridad del jefe del hogar. Para ello se procedió a sumar uno (+1) si el nivel educativo era de preparatoria trunca o completa, dos (+2) si era licenciatura trunca, tres (+3) si era licenciatura completa y cuatro (+4) si el nivel educativo era de posgrado. Aquí el supuesto es que el nivel educativo estará asociado al tipo de empleo obtenido, de manera que un cuentapropista con secundaria trabajará en algo muy distinto que un cuentapropista con posgrado. Ahora, es probable que, en algunos empleos haya una mayor variabilidad en el grado de estudios de los trabajadores; esta es una posible fuente de variabilidad que no se consideró. En la tabla 5 se presenta la distribución final de la variable, por carrera e institución.

Tabla 5. Distribución de posiciones socioeconómicas aproximadas (PSA), por programa

PSA	F. Economía			FACPyS			UAM-A		
	Frec.	%	Acum.	Frec.	%	Acum.	Frec.	%	Acum.
0	1	0.34	0.34	2	1.1	1.1	1	0.79	0.79
1	29	9.76	10.1	20	10.99	12.09	21	16.67	17.46
2	40	13.47	23.57	33	18.13	30.22	23	18.25	35.71
3	32	10.77	34.34	15	8.24	38.46	20	15.87	51.59
4	60	20.2	54.55	31	17.03	55.49	30	23.81	75.4
5	52	17.51	72.05	30	16.48	71.98	11	8.73	84.13
6	45	15.15	87.21	36	19.78	91.76	10	7.94	92.06
7	17	5.72	92.93	12	6.59	98.35	8	6.35	98.41
8	18	6.06	98.99	3	1.65	100	2	1.59	100
9	3	1.01	100	0	0	100	0	0	100
Total	297	100		182	100		126	100	

Fuente: elaboración propia con datos propios.

La variable PSA se explica de la siguiente manera: las posiciones cercanas a cero representan hogares cuyo proveedor principal tiene menor escolaridad y un trabajo como empleado sin jerarquía en alguna unidad pequeña; las posiciones cercanas a nueve, por el contrario, señalan hogares cuyos proveedores tienen mayor escolaridad, algunos son empleadores y trabajan en unidades grandes. Cabe aclarar que esta escala solo debe entenderse como una distribución de *posiciones socioeconómicas aproximada* y relativa a las características de la población de estudiantes. Aquí no se encuentran representadas las clases ni los estratos sociales de manera proporcional a la población; la escala está pensada simplemente para distinguir variaciones al interior de la muestra, de manera que sea posible hacer una selección.

Predisposición a la regularidad escolar (PRE). Para construir PRE se usaron variables de diverso tipo. Es importante aclarar que no se busca evaluar ni aprendizajes ni disposiciones académicas. Las variables aquí solo sirven en tanto son *proxis* de una predisposición observada o esperada del estudiante a experimentar una trayectoria más o menos regular o irregular, entendiendo por irregulares las trayectorias con bajo promedio, rezagos o interrupciones.

El procedimiento de construcción fue el siguiente. En primer lugar, se tomó como base el promedio obtenido en la preparatoria. Sin embargo, éste tuvo que ser puesto en una nueva escala para evitar los decimales; la escala en cuestión se fijó con valores de seis a 10. Los criterios son los que se muestran en la tabla 6. Esta reasignación de valores debe entenderse como una asignación de posiciones relativa a la distribución del promedio escolar; en ningún sentido es una reasignación del promedio escolar observado.

Tabla 6. Reasignación de valores
al promedio de bachillerato

Valor nuevo	Rango
6	$x \leq 8$
7	$8 < x \leq 8.5$
8	$8.5 < x \leq 9$
9	$9 < x \leq 9.5$
10	$9.5 < x$

Fuente: elaboración propia.

A partir de aquí, se procedió restando del siguiente modo: menos uno (-1) cuando el tiempo registrado de duración del bachillerato fue menor a dos y mayor a tres; esto es, cuando el bachillerato se realizó en sobretiempo o por medio de algún examen de acreditación; menos uno (-1) cuando se hayan interrumpido los estudios de bachillerato; menos uno (-1) cuando el tránsito a la universidad no haya sido inmediato; menos uno (-1) cuando la universidad, plantel o carrera actuales no hayan sido la primera opción, menos dos (-2) cuando el estudiante considere realizar algún cambio de universidad, plantel o carrera; menos uno (-1) cuando el estudiante percibe medianas probabilidades de terminar sus estudios y menos dos (-2) si son pocas probabilidades.

El resultado obtenido fue una variable ordinal de 11 valores, de cero a 10, y cuya interpretación es la siguiente: los casos cercanos al cero son aquellos que, por distintas razones, se espera que sean más tendientes a experimentar trayectorias escolares irregulares; los casos cercanos a diez, por el

contrario, son aquellos que se espera que sean menos tendientes. Es importante reiterar que el objetivo de esta variable es precisamente dar cuenta de esa *predisposición a la regularidad* y no otra cosa. La aclaración es importante porque la variable en cuestión fue construida con variables bastante disímiles; así, por ejemplo, las variables relativas a la regularidad observada de la trayectoria escolar previa, el grado de conformidad con la universidad, plantel y carrera actuales, así como la intención manifiesta de buscar alguna reubicación, o el riesgo percibido de no terminar, todas ellas son variables bastante disímiles cuyo único elemento común es que están referidas a situaciones, observadas o probables, de irregularidad.

Tabla 7. Distribución de predisposición a la regularidad escolar (PRE), por programa

PRE	F. Economía			FACPyS			UAM-A		
	Frec.	%	Acum.	Frec.	%	Acum.	Frec.	%	Acum.
0	3	1.00	1	0	0	0	3	2.31	2.31
1	7	2.33	3.33	0	0	0	3	2.31	4.62
2	10	3.33	6.67	0	0	0	4	3.08	7.69
3	21	7.00	13.67	1	0.55	0.55	10	7.69	15.38
4	45	15.00	28.67	2	1.1	1.65	27	20.77	36.15
5	40	13.33	42	11	6.04	7.69	29	22.31	58.46
6	58	19.33	61.33	27	14.84	22.53	25	19.23	77.69
7	49	16.33	77.67	35	19.23	41.76	12	9.23	86.92
8	40	13.33	91	59	32.42	74.18	10	7.69	94.62
9	21	7.00	98	36	19.78	93.96	5	3.85	98.46
10	6	2.00	100	11	6.04	100	2	1.54	100
Total	300	100		182	100		130	100	

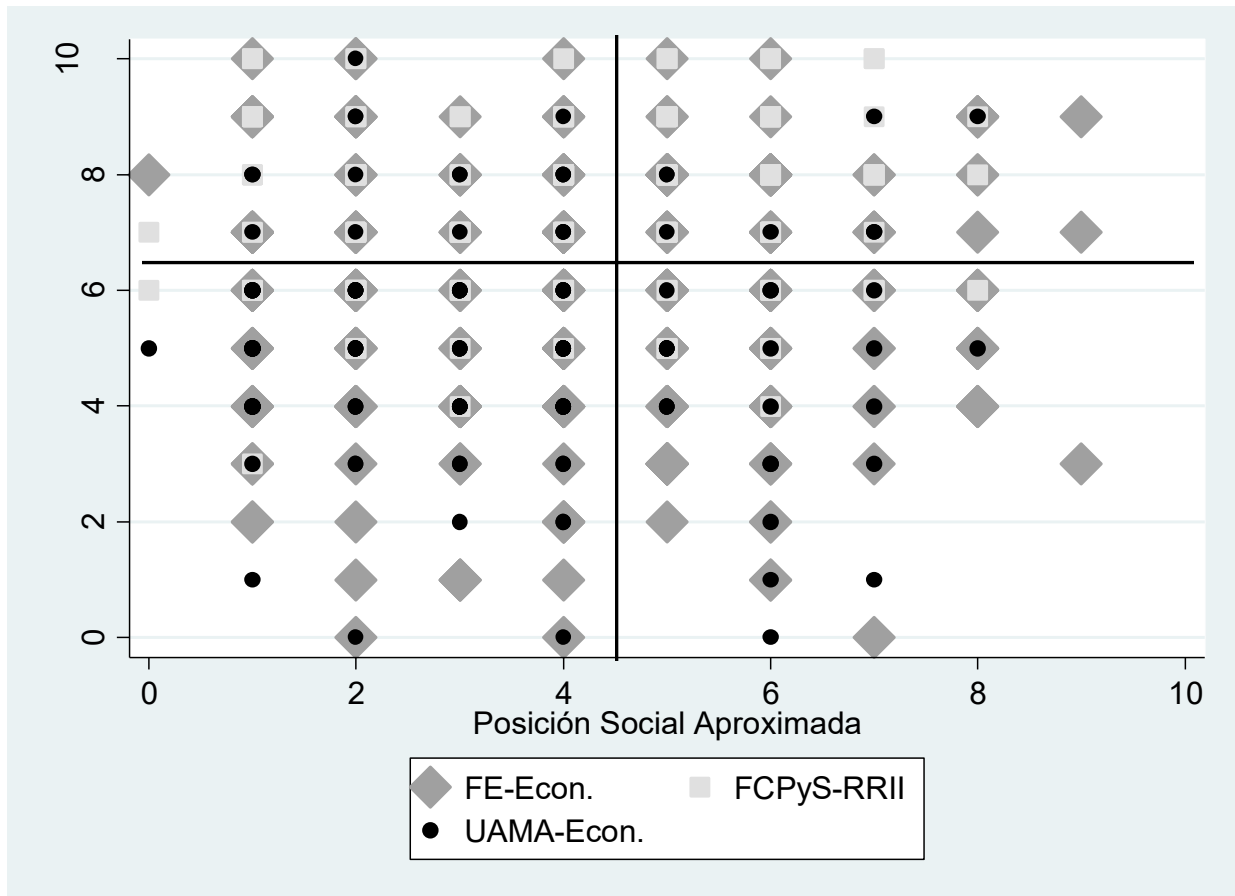
Fuente: elaboración propia con datos propios.

Diseño de cuadrantes. Las variables PSA y PRE se construyeron para identificar cuadrantes. Estos cuadrantes, por su construcción, estarían referidos a la posición social aproximada del hogar de cada estudiante y a su predisposición a la regularidad. Así, cada cuadrante reflejaría una combinación particular de estas posiciones y predisposiciones. La importancia de elaborar estos cuadrantes yace en que nos permite distinguir tipos de predisposición a la regularidad escolar asociadas con posiciones sociales diferentes.

Lo primero que salta a la vista con la elaboración de cuadrantes –presentados en la figura 18– es la menor proporción de estudiantes de RRII con baja PRE. Esto, sin embargo, no es ninguna sorpresa. Desde que se seleccionó la carrera era claro que sus requerimientos de ingreso (puntaje en el

examen y promedio de licenciatura) eran mayores, lo que implica una selección mayor de los estudiantes, eligiendo precisamente a aquellos con altos promedios y trayectorias regulares.

Figura 18. Distribución de estudiantes por PRE y PSA



Fuente: elaboración propia con datos propios en *Stata 14*.

Los cuadrantes se formaron a partir de la distribución mostrada en la figura 18. El criterio para establecer los cortes fue arbitrario, buscando exclusivamente guardar una proporción de casos más o menos equivalente entre cuadrantes. La delimitación de cada cuadrante se muestra en la tabla 8; asimismo, se muestran el número total de casos por cuadrante y la cuota definida de entrevistas para cada uno.

Una vez definidos los cuadrantes, se generó una variable con ese nombre en la base de datos para identificar con mayor facilidad a los estudiantes. El criterio de selección de entrevistados fue por máxima disimilitud, optando por aquellos estudiantes cuyos valores se distanciaran más del centro de la distribución, esto es, los casos que se ubican en las esquinas exteriores de cada cuadrante.

Tabla 8. Delimitación de cuadrantes

Cuadrante	Rangos	FE- Econ.	FCPyS- RRII	UAMA- Econ.	Total	Cuota de entrevistas
1	$x \leq 4; y \leq 6$	100	25	74	199	21
2	$x \leq 4; y \geq 7$	62	76	18	156	15
3	$x \geq 5; y \leq 6$	81	16	23	120	15
4	$x \geq 5; y \geq 7$	53	65	8	248	9
Total		296	182	123	601	60

Fuente: elaboración propia.

4.4. Levantamiento y estructura de entrevistas

La primera fase de entrevistas se realizó en dos momentos, de septiembre a octubre de 2019 en la UNAM y durante enero y febrero de 2020 en la UAM. Para solicitar las entrevistas, se elaboró un mensaje genérico con los datos del investigador y señalando los objetivos de la entrevista⁵¹. Con el objetivo de brindar seguridad y transparencia, los mensajes explicitaban la libertad de los estudiantes para elegir el lugar y la hora de la entrevista, sugiriendo que por comodidad esta podía hacerse dentro de la misma universidad.

En la UNAM, se solicitó entrevistas a un total de 127 estudiantes, 69 de la FE y 58 de la FCPyS. Solo 50 respondieron; esto es, una tasa de respuesta del 39.4%, 40.6% en Economía y 37.9% en RRII. De las 50 respuestas obtenidas, sin embargo, solo pudieron concretarse 43 entrevistas. En la UAM-A, se enviaron un total de 45 solicitudes, de las cuáles solo respondieron 23 estudiantes, esto es, una tasa de respuesta del 51.1%. Sin embargo, solo fue posible concretar 15 entrevistas, de las cuales una fue descartada. La entrevista descartada se aplicó a un estudiante que, aunque mencionó ser de nuevo ingreso, en realidad resultó ser de 2do trimestre; la entrevista se realizó de todos modos para sondear las posibles preguntas de una entrevista de segunda fase.

Debe considerarse que esta tasa de respuesta se obtuvo a pesar de haber buscado únicamente a los estudiantes que habían consentido ser contactados posteriormente. Aquellos que desde la encuesta reportaron definitivamente no estar interesados, no fueron llamados. Sin este control es posible que la tasa de no respuesta fuese mayor.

⁵¹ Este mensaje fue ligeramente modificado en octubre. Ambos mensajes se incluyen en el ANEXO D.

Tabla 9. Entrevistas de primera fase

Cuadrante	Entrevistas programadas				Entrevistas realizadas			
	Economía	RRII	UAM-A	Total	Economía	RRII	UAM-A	Total
1	7	7	7	21	9	8	6	23
2	5	5	5	15	5	5	1	11
3	5	5	5	15	6	4	6	16
4	3	3	3	9	3	3	1	7
Total	20	20	20	60	23	20	14	57

Fuente: elaboración propia con datos propios.

Es necesario notar que, en contraste con las encuestas levantadas en la UNAM, las obtenidas en la UAM no cubren la cuota. Esto es un problema relevante que necesita algunas aclaraciones. En primer lugar, los estudiantes de la UAM con mayor frecuencia rechazaron de manera anticipada las entrevistas. A la pregunta de si estarían dispuestos a participar en una entrevista posterior, el 27% de los estudiantes de la UAM señaló explícitamente que no, mientras que en la FE y en la FCPyS estos porcentajes fueron de 17% en ambas facultades. En términos absolutos, de los 133 estudiantes encuestados, 36 se negaron a participar en la investigación.

Otro inconveniente fue la sobreedad de algunos estudiantes. De manera similar que la FE, la carrera de economía en la UAM-A, recibe un porcentaje mayor de estudiantes mayores de 20 años; este porcentaje asciende en la FE a 14%, mientras que en la UAM-A llega hasta 17%. En términos absolutos, esto representa para la UAM-A un total de 41 estudiantes, de los cuáles, 19 se cuentan entre aquellos que habían aceptado la posibilidad de participar en la investigación.

Un tercer agravante de esta situación es el porcentaje de estudiantes que cuentan con estudios universitarios previos; mientras en la FE este porcentaje asciende a 16% y en FCPyS-RRII se mantiene solo en 5%, en la UAM-A, este porcentaje se eleva hasta 25%, lo que en absolutos son 33 estudiantes, de los cuales, 15 se cuentan entre los que habían aceptado la posibilidad de participar en la investigación y que además estaban en edad para participar en ella. Tras esta serie de incidentes, y descontando seis casos perdidos por información insuficiente para la elaboración de cuadrantes, el número de estudiantes que podía efectivamente ser entrevistado, se reducía a solo 56.

Tabla 10. Distribución de estudiantes elegibles*
por cuadrante

Cuadrante	Frecuencia	Porcentaje
1	36	64.29
2	8	14.29
3	9	16.07
4	3	5.36
Total	56	100.00

* Menores de 21, de primer ingreso a la universidad y con disposición a participar en la investigación.

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas de segunda fase estaban programadas originalmente para el segundo periodo lectivo de cada universidad, a inicios de 2020. Sin embargo, una serie de paros en la UNAM, seguidos del brote de Covid-19, impidieron su realización. Las entrevistas se reprogramaron para el periodo lectivo de otoño y, dado el contexto de pandemia, tuvieron que ser vía telefónica. El levantamiento se realizó de octubre a diciembre, obteniendo un total de 43 entrevistas: 16 en la FE, 15 en la FCPyS y 11 en la UAM. En su conjunto, esto representa una respuesta del 73.6%.

Figura 19. Entrevistas de segunda fase

Cuadrante	Entrevistas de primera fase				Entrevistas de segunda fase			
	Economía	RRII	UAM	Total	Economía	RRII	UAM	Total
1	9	8	6	23	5	6	3	13
2	5	5	1	11	3	4	1	8
3	6	4	6	16	6	3	6	15
4	3	3	1	7	3	2	1	6
Total	23	20	14	57	17	15	11	43

Fuente: elaboración propia.

A pesar de ser vía telefónica, la segunda fase de entrevistas no representó mayores dificultades. Las grabaciones pudieron hacerse recurriendo al altavoz del celular y el guion de entrevista fue modificado para incluir las experiencias operativas relacionadas con la gestión de la pandemia, el confinamiento y las clases a distancia. Una dificultad particular de esta segunda fase fue saber lidiar con algún posible infortunio de los entrevistados. La entrevista debía ser empática y comprensiva, pero también debía cumplir su propósito. Esta dificultad pudo ser remontada.

Las entrevistas fueron semiestructuradas; aunque hubo un guion organizado por temas y con preguntas puntuales que fueron respetadas en cada caso, su aplicación fue flexible (Díaz-Bravo

et al., 2013; Peón, 2013); esta fue una cuestión que se cuidó en grado sumo: que las entrevistas fueran percibidas más como una charla y no como un interrogatorio.

La forma de preguntar se orientó a la obtención de relatos: “la historia de / el camino recorrido para llegar a / cómo es que”. Fue sumamente útil recurrir a las preguntas por el “cómo” y no tanto a las preguntas por el “por qué”, lo que invitaba a describir y detallar las vivencias del estudiante. Por lo general, los relatos espontáneamente formulados respondían varias de las preguntas del guion; cuando no era así, simplemente se preguntaba directamente al final del relato.

El guion de primera fase fue, en términos generales, el siguiente. Primero, se preguntó por la transición a la universidad, los criterios y alternativas de elección de carrera. Después, se preguntó por su horario actual y cómo organizan sus actividades cotidianas para asistir a clases y hacer sus tareas. Sobre su experiencia académica, se preguntó por las asignaturas, profesores y tareas, así como por sus experiencias de agrado y desagrado. Se cuestionó también sobre la dificultad percibida de las asignaturas y las estrategias de afrontamiento. Sobre la experiencia social, se buscó saber la opinión general que cada estudiante tenía de sus compañeros y nuevas amistades, así como de las actividades que realizaban con ellos. También se preguntó por probables situaciones de violencia. Sobre el futuro, se cuestionó sobre las expectativas de la carrera, la posibilidad de hacer alguna reubicación o de realizar estudios posteriores.

El guion de segunda fase fue bastante similar en estructura y contenido al de primera fase. Sin embargo, en ésta se consideraron preguntas sobre la gestión de la pandemia y el confinamiento, incluyendo posibles eventos de contagio, problemas psicológicos o económicos. En cuanto a la integración social y el involucramiento académico, claramente fue necesario incluir las interacciones virtuales y la dinámica de clases a distancia. Además, se preguntó por los procesos de transición entre periodos lectivos y la elección de nuevas asignaturas. Aquí, además, se registraron los casos de rezago, las reubicaciones de carrera o intentos de reubicación, así como algunos abandonos. Los dos guiones de entrevistas pueden consultarse en los ANEXOS.

Ciñéndose al marco teórico sobre la sociología de la experiencia (Dubet, 2010), los guiones buscaron identificar la forma en que las prácticas sociales y académicas de los estudiantes concurren en el contexto escolar, lo que supone dar cuenta además de cómo dichas prácticas se ven afectadas por otros contextos, como el familiar o el laboral. Los guiones recuperan las distintas experiencias de los estudiantes con el objetivo de hacer inteligible la influencia de los distintos

factores externos en los cursos de acción de los estudiantes. Esta es la información con la que, en los capítulos seis, siete y ocho, se reconstruyen y analizan los procesos de toma de decisiones, formación de experiencias operativas, sociales y académicas de los estudiantes, dando lugar a formas diferenciadas de trayectorias universitarias. En el siguiente capítulo, sin embargo, se presenta una primera caracterización de los estudiantes entrevistados, de manera que sea posible tener una idea más clara sobre sus rasgos generales.

Capítulo 5. Caracterización: ¿Quiénes son nuestros estudiantes universitarios?

5.1. Introducción

En capítulos anteriores se señaló la necesidad de estudiar los mecanismos de diferenciación de trayectorias universitarias. Asimismo, se revisó la literatura pertinente sobre desigualdades educativas y abandono escolar, con el objetivo de identificar los principales hallazgos, factores causales, teorías, claves de análisis y limitaciones de las investigaciones previas. Se eligió directamente trabajar con la literatura sobre abandono por considerar que, así como estas investigaciones han buscado dar cuenta de la formación de un tipo particular de trayectoria, sus hallazgos pueden arrojar luz sobre los posibles procesos de formación de otras variantes, ya sean estas de rezago, regularidad o reubicación de carrera.

La teoría elegida para esta investigación fue la *sociología de la experiencia* de Dubet (2010), por las razones que se detallaron en el capítulo tres. Esta teoría nos permitirá clasificar las distintas prácticas y experiencias de los estudiantes en al menos tres lógicas: operativas, integrativas y de involucramiento académico. Con esta clasificación, será posible analizar y reconstruir la influencia de los distintos factores a los que están expuestos los estudiantes, así como la afirmación, disuasión y variación de sus intereses académicos. Otra ventaja de esta teoría es que, con el tratamiento analítico adecuado de las decisiones de ingreso a la universidad, nos permitirá vincular dichas decisiones con la experiencia escolar posterior, en tanto dos momentos interrelacionados de un mismo proceso.

Para poder realizar lo antes dicho, además, se definió un diseño de investigación con las características que fueron detalladas en el capítulo anterior. En este quinto capítulo, se analizan las características socioeconómicas y de trayectoria previa de los estudiantes encuestados, mismos que constituyen el marco muestral de nuestras entrevistas. En primer lugar, se presentan los rasgos generales de los estudiantes y, después, se analizan las características de los entrevistados según su ubicación en los cuadrantes de posición socioeconómica y predisposición a la regularidad. El objetivo del capítulo es dejar claras las condiciones estructurales más generales de los estudiantes, lo que facilitará los análisis y comparaciones posteriores.

5.2. Características básicas de los estudiantes

La composición por sexo de cada carrera es la siguiente. Para economía, de 63.8% hombres y 36.2% mujeres; la proporción es, aproximadamente, de una mujer por cada dos hombres. Este hecho podría traer consigo problemas de integración entre algunas mujeres; no obstante, en las entrevistas no se encontró ninguna situación de este tipo. En RRII, por otro lado, esta composición es de 21.4% hombres y 78.6% mujeres; esto es, una proporción de aproximadamente un hombre por cada cuatro mujeres. En cuanto a la UAM-A, la proporción entre hombres y mujeres es más paritaria con ligera ventaja para la población masculina; esto es, en términos porcentuales, 57.1% hombres y 42.9% mujeres.

A pesar de esta distribución, solo han sido entrevistados 10 hombres de un total de 23 entrevistados en economía y solo tres hombres de un total de 20 en RRII. Esta desproporción se explica básicamente porque la tasa de respuesta femenina fue mayor. En economía se solicitaron un total de 69 entrevistas, 32 a mujeres y 37 a hombres, esto es, una cantidad muy similar, sin embargo, fueron más las mujeres que respondieron, de manera que la tasa de respuesta entre las mujeres es de 46.9%, mientras que entre los hombres es de solo 35.1%.

En RRII la cuestión fue parcialmente distinta. Aquí, de las 182 encuestas aplicadas, solo 39 corresponden a hombres, de los cuáles nueve explícitamente pidieron no ser llamados para entrevista; de los 30 restantes, dos más no eran de primer ingreso y cuatro más estaban por sobre la edad requerida; finalmente, de los 24 restantes, 21 se ubicaban al centro de la distribución en las escalas de PSA y PRE; esto es, en RRII los hombres se alejan muy poco de los valores medios; por eso, el criterio de selección de casos por los extremos privilegió a las mujeres. Así, aunque la tasa de respuesta entre hombres fue ligeramente mayor (40%) que entre las mujeres (37.5%), la cantidad absoluta de hombres entrevistados fue bastante menor. En lo que respecta a la UAM-A, el número de entrevistados hombres y mujeres es equivalente (7). Sin embargo, la tasa de respuesta aquí, y esa es una diferencia interesante, es mayor entre los hombres (68.4%) que entre las mujeres (38.4%).

Con respecto a la edad, en economía el 72.7% de los estudiantes están en el rango reglamentario para ingresar a la universidad, esto es, entre 17 y 19 años; 13.6% tiene 20 años y 6.2% cuenta con 21. Solo el 8% restante de la muestra de economía tiene entre 22 y 28 años. En RRII, por otro lado,

el 93.2% de los estudiantes se encuentra dentro del rango reglamentario; el restante 6.8% de los estudiantes oscila entre 20 y 22 años. En pocas palabras, RRII es una carrera con una composición por edades más homogénea que economía, con menos estudiantes de edades avanzadas. Los posibles problemas de integración social derivados de las diferencias de edades podrían ser un tema, de suyo, interesante de analizar, sin embargo, no es el foco de este trabajo; la selección de casos considera solamente a estudiantes dentro del rango de edad antes mencionado de entre 17 y 20 años. Se procede así para evitar posibles sesgos derivados de la edad.

En la UAM-A, la situación es ligeramente similar a la que se observa en la FE. En principio, hay una mayor proporción de estudiantes en edad normativa, 68%. Luego, los estudiantes con 20 años representan el 13.9%, los de 21 el 6.6% y, finalmente, los de 22 o más años ascienden al 11.5%. Cabe señalar que este es el porcentaje más alto observado de estudiantes mayores de 21 años.

Con respecto al estado civil y presencia de hijos, en la FE se identificaron un total de 12 casos de unión libre y dos matrimonios. Por el contrario, en RRII, todos los estudiantes son solteros. Sin embargo, entre los estudiantes de economía solo dos tienen hijos, mientras que en RRII son cuatro. En la UAM-A ningún estudiante reportó tener hijos, estar en unión libre o casado.

Sobre el lugar de residencia, solo el 12.6% de los estudiantes de la FE radica en el Estado de México (EDOMEX), el otro 87.4% vive en la Ciudad de México (CDMX). En RRII esta proporción cambia, de manera que 26% de los estudiantes habita en EDOMEX. En la UAM-A, naturalmente, estos números cambian de manera significativa, de manera que el 57.9% de los estudiantes provienen del EDOMEX y solo el 42.1% de la CDMX; esto es esperable por la ubicación de la universidad.

La condición laboral de los estudiantes es otro aspecto que varía según carrera: en RRII el porcentaje de estudiantes que trabaja es de 12.6%, mientras que en economía asciende a más del doble: 27.6%. Este tipo de variaciones son esperables desde que las restricciones de ingreso a RRII son mayores, lo que termina por generar una mayor selección de la población, haciéndola más homogénea al interior. Esto podría explicar, también, porque en la UAM-A el porcentaje de estudiantes que trabaja es aún mayor, ascendiendo a 39.4%.

Con respecto a la distribución del nivel educativo del hogar, llaman la atención las grandes similitudes que hay entre los estudiantes de la UNAM. Los estudiantes de la UAM-A, en cambio,

difieren de manera importante. Como se puede apreciar en la tabla 11, en la FE y en RRII, solo el 23.8% y el 24.2% viven en un hogar donde el jefe de familia solo cuenta con preparatoria trunca o algún grado menor; en la UAM-A este porcentaje asciende a 39.2%. Sobre el porcentaje de jefes de familia con preparatoria completa, en la FE es de 18%, en RRII de 19.2% y en la UAM-A de 20%. Aquí las proporciones son más similares. Sin embargo, cuando hablamos de los jefes de hogar con licenciatura completa, la cuestión cambia nuevamente; mientras en la UAM-A este porcentaje es de solo 24.6%, en la FE y en RRII este mismo porcentaje asciende a 38.4% y 40.1% respectivamente.

Tabla 11. Nivel educativo del jefe del hogar por carrera

Nivel	FE-Econ.	FCPyS-RRII	UAMA-Econ.
Preparatoria trunca o menor	23.8%	24.2%	39.2%
Preparatoria completa	18.0%	19.2%	20.0%
Licenciatura trunca	7.1%	7.7%	10.8%
Licenciatura completa	38.4%	40.1%	24.6%
Posgrado	11.2%	7.1%	3.8%
No sé	1.5%	1.7%	1.6%

Fuente: elaboración propia con datos propios.

En cuanto al tipo de ocupación del jefe del hogar, en la tabla 12 se muestran las semejanzas y diferencias. Las únicas menciones relevantes son, primero, que en RRII parece haber casi la mitad de los empleadores que en la FE o en la UAM-A, lo cual no necesariamente está asociado a una buena posición económica, pues puede tratarse de pequeñas empresas o de negocios informales; la segunda mención relevante es que en la UAM-A hay una proporción menor de empleados de gobierno (21.7%) que en la FE (28.2%) o en RRII (31.3%).

Tabla 12. Tipo de ocupación del jefe del hogar por carrera

Tipo de ocupación	FE	RRII	UAM-A
Empleado en el gobierno	28.2%	31.3%	21.7%
Empleado u obrero en sector privado	40.6%	43.4%	46.5%
Jornalero o peón	1.0%	0.0%	1.6%
Patrón o empleador	13.8%	7.7%	13.2%
Trabajador por cuenta propia	13.4%	14.8%	14.7%
Trabajador sin pago	2.7%	2.7%	0.0%
No sé	0.3%	0.0%	2.3%

Fuente: elaboración propia con datos propios.

Sobre los mecanismos de ingreso a la universidad, resulta interesante señalar diferencias sumamente significativas. Mientras que en la FE el 60.5% ingresó por examen de admisión, en RRII este porcentaje se reduce al 13.7%. Esta última diferencia sí ha sido señalada en entrevistas con estudiantes de RRII provenientes de bachilleratos externos a la UNAM, quienes en tres entrevistas indicaron que en ocasiones se han sentido en desventaja con respecto a los estudiantes del bachillerato UNAM, pues estos parecen conocer con claridad cómo es el modo de trabajo de los profesores. En este sentido, provenir de un bachillerato UNAM parece traer consigo ventajas adaptativas. Sin embargo, los estudiantes provenientes de bachilleratos distintos al de la UNAM han manifestado percibir ventajas con respecto al manejo de algunos temas que, precisamente, debieron estudiar para presentar el examen de admisión. En la UAM-A el mecanismo de ingreso es único, todos entran por examen de admisión.

Por otro lado, y de acuerdo con lo que cabría esperar a partir de la mayor selectividad en el ingreso a RRII, esta carrera presenta el mayor porcentaje de estudiantes que tenían esta carrera, plantel y universidad como primera opción, así como un menor porcentaje de estudiantes que de hecho pensarían en realizar alguna reubicación, ya sea de universidad, carrera o plantel. Por el contrario, aunque en el mismo tenor, la UAM-A es la universidad que presenta un menor porcentaje de estudiantes que tenían esta universidad, plantel y carrera como primera opción, al tiempo que presenta una proporción mayor de estudiantes con intenciones de reubicación. Todos los datos se muestran en la tabla 13.

Tabla 13. Ingreso a 1ra opción e intenciones de reubicación

	Era su primera opción			Quiere reubicación		
	FE	RRII	UAMA	FE	RRII	UAMA
Universidad	94.7%	98.4%	52.6%	8.7%	4.0%	16.0%
Plantel	95.4%	98.9%	82.7%	4.5%	2.9%	15.9%
Carrera	91.4%	98.9%	76.7%	9.0%	6.9%	25.0%

Fuente: elaboración propia con datos propios.

5.3. Características de los estudiantes por cuadrante

La aplicación de un cuestionario inicial tuvo el objetivo central de generar un marco muestral para la selección de entrevistados. Esta selección estuvo guiada por el establecimiento de dos ejes, uno de condición socioeconómica aproximada y otro de predisposición a la regularidad escolar. Con

base en estos ejes, se definieron los cuadrantes antes mencionados, así como las cuotas de entrevistas esperadas en cada uno. En la tabla 14 se presenta la ubicación de cada uno de los 57 estudiantes consultados durante la primera fase de entrevistas y, a continuación, se mencionan en detalle las características de cada uno de los grupos.

Tabla 14. Ubicación de los entrevistados por cuadrante⁵²

		PRE					
		Alta			Baja		
Alta	PSA	Cuadrante 4			Cuadrante 3		
		<i>FE</i>	<i>RRII</i>	<i>UAM-A</i>	<i>FE</i>	<i>RRII</i>	<i>UAM-A</i>
		Sergio	Miranda	Karla	David	Roberta	Iván
		Natalia	Carlota		Elizabeth	Ian	
		José	Andrea		Roberto	Anahí	Gael
					Miguel	Paulina	Diego
					Isabela	Regina	Lucía
					Max	Minerva*	Eva
					Natasha*	Mónica*	
		Total=7			Total=19		
Baja	PSA	Cuadrante 2			Cuadrante 1		
		<i>FE</i>	<i>RRII</i>	<i>UAM-A</i>	<i>FE</i>	<i>RRII</i>	<i>UAM-A</i>
		María	Concepción	Elena	Raúl	Rosa	José-Luis
		Teresa	Lourdes		Ana	Martha	Paúl
		Carmen	Franco		Candelaria	Francisco	Ruth
		Celia	África		Eloísa	Beatriz	Alex
		Santiago			Marcos	Paola	Xóchitl
					Yolanda	Diana	Lorena
					Guillermo		Fernando*
					Roxana		
		Total=10			Total=21		

*Reubicaciones posteriores a la entrevista.

Fuente: elaboración propia.

En términos generales, el cuadrante 4 está integrado por siete estudiantes provenientes de hogares con *posiciones sociales altas y alta predisposición a la regularidad* en su trayectoria escolar: tres son de la FE, tres de RRII y uno más de la UAM-A; todos son *herederos*, esto es, provienen de un hogar donde al menos uno de los padres culminó la universidad. En los casos específicos de Natalia y José, sus padres cuentan con estudios de posgrado. En el caso de Miranda, quien reporta que su madre cuenta con licenciatura trunca, contamos además con la presencia de un tío, hermano de su

⁵² Para cuidar el anonimato de los estudiantes, se designaron nombres aleatorios.

madre, que es profesor de física en la Facultad de Ciencias de la UNAM y la figura paterna de este hogar. En la tabla 15 se listan los casos que integran este cuadrante.

Tabla 15. Casos que componen el cuadrante 4

Carrera	Nombre	Procedencia	Residencia
FE-Economía	Sergio	CDMX	Padres
	José	Veracruz → CDMX	Tíos
	Natalia	Veracruz → CDMX	Abuelos
FCPyS-RRII	Miranda	EDOMEX	Padres
	Carlota	CDMX	Padres
	Andrea	EDOMEX	Padres
UAM-Economía	Karla	EDOMEX	Padres

Fuente: elaboración propia.

Un caso que resultará contrastante en el análisis subsiguiente, aunque ahora no lo parezca, es el de Andrea. Ella es hija de un ingeniero en sistemas que trabaja para la Secretaría de Marina y obtuvo un muy buen promedio durante el CCH, de 9.6. Sin embargo, hasta la fecha vive en un municipio del Edomex, fuera de la ZMVM, donde su mamá, quien solo terminó la secundaria, entró a trabajar como obrera en una fábrica para contribuir a completar los gastos de la universidad de su hija. Andrea debe enfrentar traslados muy prolongados, y aunque no tiene carencias económicas, tampoco vive con mucha holgura. Como se verá posteriormente, las ventajas relativas de Andrea pierden fuerza en la medida en que, ya en el desenvolvimiento de su experiencia escolar, abren paso a otro tipo de desventajas, de tipo académico y específicamente vinculadas con la comprensión de lecturas y temas con un alto grado de abstracción.

En el cuadrante, la mayoría de los jefes de familia cuentan con empleos como director/a o supervisor/a, excepto dos de ellos: la madre de Miranda, que es empleada administrativa, y el papá de Andrea, que da servicio de mantenimiento al equipo de cómputo de la Marina; de estos últimos, sus hijas no supieron decir si contaban con posiciones de jerarquía.

De todos los estudiantes ubicados en este cuadrante, solo dos han tenido que mudarse para ingresar a la universidad, ambos procedentes de Veracruz. Sin embargo, en ninguno de los dos casos la renta representa un problema económico. En el caso de José, actualmente vive solo, pero en casa de una tía, y Natalia, por su parte, se mudó a casa de sus abuelos. Ambas locaciones son relativamente cercanas a la universidad. De hecho, las únicas dos estudiantes de este cuadrante que demoran más de una hora en llegar a la universidad son Miranda y Andrea; la primera, porque vive

en La Paz, Edomex, y tarda una hora y media en llegar, aproximadamente, aunque como su tío trabaja en la Facultad de Ciencias, la trae en carro; la segunda, hace más de dos horas de trayecto a su casa, sin embargo, esta situación más que traducirse en un problema de recursos se traduce en uno de falta de tiempo. En la tabla 16 se presentan los datos relativos a la posición socioeconómica de los estudiantes.

Tabla 16. Características ocupacionales y educativas del hogar de los entrevistados (C4)

Sergio	Padre con estudios de posgrado; director general de institución de gobierno en la CDMX, supervisor.
José	Padre con licenciatura; director general de empresa; empleador y supervisor.
Natalia	Madre con estudios de posgrado; médico en clínicas privada y pública.
Miranda	Madre con licenciatura trunca; gerente de tesorería en el Servicio Postal de México.
Carlota	Madre con licenciatura; empleada administrativa en el Poder Judicial de la Federación.
Andrea	Padre con licenciatura; técnico en sistemas para la Secretaría de Marina.
Karla	Padre con licenciatura, contratista y supervisor.

Fuente: elaboración propia.

Todos los estudiantes de este cuadrante realizaron sus estudios de bachillerato en el tiempo reglamentario de tres años y transitaron inmediatamente a la universidad. De los siete, tres provienen de preparatoria UNAM, los otros cuatro de instituciones privadas. En casi todos los casos, la carrera, el plantel y la universidad actuales eran la primera opción de los estudiantes. El único caso que difiere es el de Karla, quien en un principio hubiera preferido ingresar al Instituto Politécnico Nacional (IPN), aunque para el momento de la entrevista, su preferencia parece haber cambiado. En el mismo tenor, la mayoría está conforme con su decisión de carrera, plantel y universidad; solo Andrea y Karla consideran la posibilidad de realizar alguna reubicación. En el caso de Andrea, contempla la posibilidad de cambiar de plantel a una Facultad de Estudios Superiores (FES); en el caso de Karla, aún consideraba la posibilidad de cambiar de institución y carrera, sin embargo, para el momento de la primera entrevista, tal situación parece haberse modificado en favor de su decisión actual.

Todos los estudiantes de este cuadrante presentan promedios superiores a 9, excepto Carlota, quien mantiene 8.8; ella se encuentra, por promedio, en la frontera con el cuadrante inferior, sin embargo, dado que el resto de su trayectoria no presenta ninguna irregularidad, alcanza a quedar incluida en el cuadrante. Este no es el caso de algunos otros estudiantes con promedios superiores al de Carlota que, sin embargo, presentan otros indicios de irregularidad, por lo que caen en la categoría de

trayectorias poco regulares. En la tabla 17 se muestran los datos de la trayectoria escolar previa de cada estudiante.

Tabla 17. Trayectoria escolar previa de los estudiantes del cuadrante 4

	Bachillerato	T	GPA	Interrupción	Transición
Sergio	Privado (Tec.)	3	9.4	No	Inmediata
José	Privado	3	9.5	No	Inmediata
Natalia	Privado	3	9.3	No	Inmediata
Miranda	Público UNAM	3	9.1	No	Inmediata
Carlota	Público UNAM	3	8.8	No	Inmediata
Andrea	Público UNAM	3	9.6	No	Inmediata
Karla	Privado	3	9.3	No	Inmediata

Fuente: elaboración propia.

El cuadrante 2 está integrado por 10 estudiantes provenientes de hogares con *posiciones socioeconómicas bajas y alta predisposición a la regularidad* en su trayectoria escolar; cinco son de la FE, cuatro de RRII y uno más de la UAM-A. Todos los estudiantes de este cuadrante, a diferencia del anterior, son *pioneros* en la universidad, esto es, provienen de un hogar donde la jefatura no cuenta con estudios universitarios. Así, por ejemplo, cinco de los diez estudiantes provienen de un hogar donde el jefe de familia solo cuenta con estudios de secundaria; los otros cinco alcanzaron estudios completos de preparatoria. Con respecto a lo laboral, la mayoría de los jefes de familia en este cuadrante cuentan con empleos de baja jerarquía como chofer, empleada en una tintorería o pulidor de autos en una agencia; otros son comerciantes de pequeñas unidades económicas. El único caso que podría conllevar una mayor posición de jerarquía es el papá de Franco, quién trabaja como supervisor en la CDMX en una empresa mexicana dueña de varios estacionamientos.

De todos los estudiantes ubicados en este cuadrante, solo dos han tenido que mudarse para ingresar a la universidad, ambos originarios del Edomex: Celia y Santiago. En ambos casos, la mudanza ha sido complicada, tanto por el cambio de hábitos que de suyo implica salir de casa, como por los costos económicos. Ambas familias han tenido que hacer esfuerzos para pagar las rentas, sin embargo, parece viable continuar así. En el caso específico de Celia, considera la posibilidad de volver a trabajar para contribuir a sus gastos; antes ya lo intentó, a inicios del primer semestre, sin embargo, el tiempo que le quedaba para estudiar era demasiado poco, por lo que no rendía adecuadamente en la escuela.

Los estudiantes que no se han mudado, no necesariamente viven cerca de la universidad. Sin embargo, para las condiciones de movilidad de la ciudad de México es *normal* realizar traslados que oscilan entre 40 minutos y hora y media. Este es el caso de estudiantes como Teresa. Otros estudiantes, como Elena, de la UAM-A, demoran más de dos horas. Estos casos no son la norma, pero tampoco son atípicos. Es común encontrar estudiantes con traslados de entre dos horas y dos horas y media. En la tabla 18 se listan los casos que componen el cuadrante 2.

Tabla 18. Casos que componen el cuadrante 2

Carrera	Nombre	Procedencia	Residencia
FE-Economía	María	CDMX	Padres
	Carmen	CDMX	Padres
	Teresa	CDMX	Padres
	Santiago	EDOMEX → CDMX	Renta
	Celia	EDOMEX → CDMX	Renta
FCPyS-RRII	Concepción	CDMX	Padres
	África	EDOMEX	Padres
	Lourdes	CDMX	Padres
	Franco	CDMX	Padres
UAM-Economía	Elena	EDOMEX	Padres

Fuente: elaboración propia.

En el cuadrante 2, todos los estudiantes, a pesar de sus posiciones socioeconómicas relativamente bajas, cuentan con promedios superiores a 9. Solo hay una excepción: Celia, quien egresó del CCH con 8.7 de promedio. Todos concluyeron el bachillerato en tres años, ninguno experimentó interrupciones, y prácticamente todos transitaron inmediatamente a la universidad; las únicas excepciones son Teresa y Celia, quienes demoraron un año entre su salida del bachillerato y su ingreso a la universidad; la primera, por dificultades para gestionar su transición a la universidad al residir en Guerrero; la segunda, por reprobar una materia en el último año del bachillerato⁵³. En la tabla 19 se muestran las características ocupacionales y educativas del hogar de los entrevistados.

Por lo demás, tanto Celia como Teresa, quedaron en su primera opción de universidad, plantel y carrera, lo mismo que todos los demás miembros del cuadrante, y no presentan intenciones de reubicarse. Los únicos casos que dudan si realizar algún cambio de carrera o universidad son Franco, María y Concepción. En el caso de Franco, las dudas se debían a que también le interesaban

⁵³ Cabe aclarar que el caso de Celia también se encuentra en los márgenes del cuadrante, como en el caso de Carlota en el cuadrante 4.

carreras vinculadas con el arte, como actuación, pero decidió entrar a RRII para “hacer una carrera de verdad” antes que dedicarse a un pasatiempo. Al parecer, para el momento de la entrevista, ya se ha hecho a la idea de continuar con su actual decisión, aunque hay materias que no le gustan. María hubiera preferido estudiar geografía, aun lo piensa, pero consideró que economía tenía mejores posibilidades de inserción laboral.

Tabla 19. Características ocupacionales y educativas del hogar de los entrevistados (c2)

María	Madre con secundaria; empleada en tintorería, recepción y entrega de pedidos.
Carmen	Padre con preparatoria; empleado, obrero, en sector privado.
Teresa	Padre con preparatoria, comerciante en tienda de abarrotes propia.
Santiago	Madre con preparatoria, hace diseños en una imprenta.
Celia	Padre con preparatoria, lleva la contabilidad en una empresa privada.
Concepción	Padre con secundaria; chofer particular.
África	Padre con secundaria; trabaja como pulidor de autos en una agencia.
Lourdes	Padre con secundaria; empleado de atención a clientes en empresa privada.
Franco	Padre con preparatoria, supervisor de estacionamientos en la CDMX.
Elena	Madre con secundaria; comerciante en pequeño negocio propio.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 20. Trayectoria escolar previa de los estudiantes del cuadrante 2

	Bachillerato	T	GPA	Interrupción	Transición
María	Público UNAM	3	9.7	No	Inmediato
Carmen	Público UNAM	3	9.6	No	Inmediato
Teresa	Público	3	9.6	No	Un año
Santiago	Público UNAM	3	9.0	No	Inmediato
Celia	Público UNAM	3	8.7	No	Un año
Concepción	Público UNAM	3	9.6	No	Inmediato
África	Público UNAM	3	9.3	No	Inmediato
Lourdes	Público UNAM	3	9.0	No	Inmediato
Franco	Público UNAM	3	9.0	No	Inmediato
Elena	Privado	3	9.5	No	Inmediato

Fuente: elaboración propia.

Concepción, finalmente, es un caso atípico; por un lado, cuenta con una trayectoria escolar impecable, sin embargo, parece ser que este hecho no se traduce, en su caso, en las disposiciones requeridas por la carrera, así como en el gusto correspondiente, de manera, que a Concepción no solo se le complican bastante el tipo de lecturas y los temas de las materias, sino que tampoco le gustan del todo. Estas discrepancias son las que la hacen dudar. Sin embargo, las dudas no interpelan exclusivamente la elección de carrera, sino también su propia decisión de terminar sus

estudios universitarios. Sobre este caso se hablará con detalle en lo sucesivo. La tabla 20 muestra las características de las trayectorias escolares previas de los estudiantes del cuadrante 2.

El cuadrante 3 está integrado por 19 estudiantes provenientes de hogares con *posiciones socioeconómicas altas y baja predisposición a la regularidad* en su trayectoria escolar: seis provienen de la FE, ocho más de RRII y cinco de la UAM-A. En este cuadrante, a diferencia de los dos anteriores, todos los estudiantes son *herederos*, aunque en este caso se incluyen cuatro casos de licenciatura trunca. Así, por ejemplo, de los estudiantes que componen el cuadrante: tres provienen de un hogar donde el jefe de familia cuenta con estudios de posgrado y nueve más de hogares con licenciatura terminada, los tres restantes son los de licenciatura trunca. Con respecto a lo laboral, en este cuadrante hay tres profesores y varios profesionistas ejerciendo su labor. El único caso que llama la atención por su contraste es el padre de Lucía que es cerrajero.

Tabla 21. Casos que componen el cuadrante 3

Carrera	Nombre	Procedencia	Residencia
FE-Economía	David	CDMX	Padres
	Elizabeth	CDMX	Padres
	Roberto	CDMX	Padres
	Miguel	Veracruz → CDMX	Renta
	Isabela	CDMX	Padres
	Maximiliano	CDMX	Padres
FCPyS-RRII	Roberta	CDMX	Padres
	Ian	CDMX	Padres
	Anahí	CDMX	Padres
	Paulina	CDMX	Padres
	Regina	CDMX	Padres
	Natasha	CDMX	Padres
	Mónica	CDMX	Padres
	Minerva	Veracruz → CDMX	Tíos
UAM-Economía	Iván	CDMX	Padres
	Gael	CDMX	Padres
	Diego	CDMX	Padres
	Eva	EDOMEX	Familiares
	Lucía	CDMX	Padres

Fuente: elaboración propia.

De los estudiantes de este cuadrante, solo Miguel y Minerva han debido mudarse, ambos desde Veracruz, para ingresar a la universidad. En el caso de Miguel, la mudanza no ha resultado mayor problema, ni económica ni organizativamente. Este, sin embargo, no es el caso de Minerva, quién

se mudó a casa de unos tíos en la CDMX, lo que contribuye a reducir costos de renta, aunque no precisamente a atenuar el sentimiento de ausencia y relativa soledad que se ha producido con la distancia de su familia, a la cuál es muy allegada. En la tabla 21 se listan los casos que componen el cuadrante 3. En la tabla 22 se muestran las características ocupacionales y educativas del hogar de los entrevistados.

Tabla 22. Características ocupacionales y educativas del hogar de los entrevistados (c3)

David	Padre con licenciatura; ingeniero mecánico, reparación de coches, empleador.
Elizabeth	Padre con posgrado; gerente de crédito y cobranza en empresa privada.
Roberto	Padre con posgrado; físico, da mantenimiento a equipo de hospital.
Miguel	Padre con licenciatura; profesor de primaria.
Isabela	Madre con licenciatura; profesora de primaria.
Maximiliano	Padre con licenciatura trunca; fabricante y vendedor de muebles, empleador.
Roberta	Padre con licenciatura; empleado de gobierno.
Ian	Padre con licenciatura; contador, aclaraciones de cuentas a aseguradoras.
Anahí	Padre con posgrado; médico privado y en seguro social.
Paulina	Padre con licenciatura; director del portal de noticias “la hoguera”, empleador.
Regina	Padre con licenciatura; contador y supervisor con personal a cargo.
Natasha	Padre con licenciatura; <i>bussines manager</i> en empresa privada.
Mónica	Madre con licenciatura; empleada en agencia de viajes.
Minerva	Tío con licenciatura; ingeniero en sistemas, programador.
Iván	Madre con licenciatura; contadora en sector privado.
Gael	Padre con licenciatura trunca; trabaja como ingeniero en sistemas.
Diego	Madre con licenciatura; profesora de primaria.
Eva	Familiar con licenciatura trunca; gerente en empresa de seguros, supervisor.
Lucía	Padre con licenciatura trunca; cerrajero.

Fuente: elaboración propia.

En este tercer cuadrante, a pesar de sus posiciones socioeconómicas relativamente altas, todos los estudiantes cuentan con trayectorias escolares poco regulares. Tres casos limítrofes son los de Miguel, Ian y Mónica, quienes presentan promedios superiores a 9. Sin embargo, en los tres casos, la carrera o institución actual no era su primera opción, además de manifestar intenciones de reubicación en el cuestionario inicial. Es la ponderación de estos dos criterios adicionales los que los coloca en los límites del cuadrante 3. El resto de los estudiantes poseen promedios inferiores, que van del 9 al 7. Dos de ellos tuvieron que interrumpir la preparatoria en algún momento: Gael para volver a ingresar a media superior, Ian por un problema con porros. Cuatro de los 19 estudiantes tardaron 4 años en terminar la preparatoria, y dos más demoraron un año en entrar a la

universidad. Del conjunto, son varios los que manifiestan inseguridad con respecto a reubicarse en otra universidad, plantel o carrera. En la tabla 23 se muestra esta información.

Algo que resulta interesante señalar sobre este cuadrante es que el origen de sus patrones de irregularidad, en varios casos, está dado por la dificultad de colocar satisfactoriamente sus aspiraciones y gustos en una carrera específica, lo que los hace dudar. Estos estudiantes parecen ceñirse menos a las reglas y a las formalidades, lo que probablemente contribuya a explicar sus relativamente menores desempeños. En el caso de Roberto y David, por ejemplo, esto se refleja con claridad en la facilidad con la que consideran dejar algunas materias puesto que perciben que el beneficio que obtendrán de ellas es menor al que recibirían aprobándolas de otra forma.

Tabla 23. Trayectoria escolar previa de los estudiantes del cuadrante 3

	Bachillerato	T	GPA	Interrupción	Transición
David	Privado	3	8.6	No	Inmediato
Elizabeth	Público UNAM	1	8.5	No	Inmediato
Roberto	Público UNAM	4	7.5	No	Inmediato
Miguel	Privado	3	9.2	No	Inmediato
Isabela	Público	3	8.8	No	Un año
Maximiliano	Público UNAM	3	8.2	No	Inmediato
Roberta	Público UNAM	3	9.0	No	Inmediato
Ian	Público UNAM	3	9.2	No	Inmediato
Anahí	Público UNAM	3	9.0	No	Inmediato
Paulina	Privado	3	8.6	No	Inmediato
Regina	Público UNAM	3	7.0	No	Un año
Natasha	Público UNAM	3	8.1	No	Inmediato
Mónica	Público UNAM	3	9.3	No	Inmediato
Minerva	Público	3	8.3	No	Inmediato
Iván	Privado	4	7.6	No	Inmediato
Gael	Público	4	8.7	Sí	Inmediato
Diego	Público	4	8.1	Sí	Inmediato
Eva	Público	3	8.6	No	Inmediato
Lucía	Privado	3	8.7	No	Inmediato

Fuente: elaboración propia.

El cuadrante 1 es el que aglutina a los estudiantes más desaventajados. Está integrado por 21 estudiantes procedentes de hogares con *posiciones socioeconómicas bajas y baja predisposición a la regularidad* en su trayectoria escolar: siete provienen de la FE, seis de RRII y siete de la UAM-A. Todos los estudiantes del cuadrante son *pioneros*. Así, por ejemplo, de los 21 estudiantes que componen el cuadrante: una proviene de un hogar donde el jefe de familia cuenta con licenciatura

trunca; otros nueve, de un hogar donde exclusivamente tienen estudios de preparatoria, y uno de ellos, trunca. Nueve más provienen de hogares con estudios de secundaria, dos de ellos trunca. Los dos hogares restantes cuentan con estudios de primaria. En la tabla 24 se presentan las características básicas de los casos que componen este cuadrante.

Tabla 24. Casos que componen el cuadrante 1

	Raúl	CDMX	Padres
	Ana	CDMX	Padres
	Eloísa	CDMX	Padres
FE-Economía	Candelaria	EDOMEX	Padres
	Marcos	CDMX	Padres
	Yolanda	CDMX	Padres
	Roxana	CDMX	Padres
	Guillermo	EDOMEX → CDMX	Renta
	Martha	EDOMEX → CDMX	Renta
	Rosa	EDOMEX	Padres
FCPyS-RRII	Diana	EDOMEX	Padres
	Francisco	CDMX	Padres
	Paola	EDOMEX	Padres
	Beatriz	CDMX	Padres
	José Luis	EDOMEX → CDMX	Renta
	Paúl	Oaxaca → EDOMEX	Renta
UAM- Economía	Ruth	EDOMEX	Padres
	Alex	EDOMEX	Padres
	Xóchitl	EDOMEX	Padres
	Lorena	Michoacán → EDOMEX	Tíos
	Fernando	Hidalgo → CDMX	Renta

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a lo laboral, el catálogo es amplio, aunque predominan los hogares de jefaturas con empleos de baja calificación, como trabajador en ferretería, obrero, comerciante en la central de abastos, empleado del transporte público, trabajador de la construcción, carpintero, vendedor de bimbo, empleado en empresa de acero, vendedor en cooperativa escolar o vendedor en tianguis. También hay algunas jefaturas con empleos de mayor capacitación, como empleada bancaria, empleada en agencia de viajes, asesor de ventas, jefe de almacén, etcétera. En la tabla 25 se muestran el nivel de escolaridad y la ocupación del jefe del hogar.

En este cuadrante hay un total de seis estudiantes que tuvieron que mudarse para cursar la universidad; la mayoría no reporta grandes complicaciones para sostener su habitación en la ciudad, sin embargo, sí se encuentran con los recursos justos para ello y en algunos casos, esto significa un

sacrificio extra para la familia. Aquí resaltan dos casos; Lorena, en primer lugar; ella se mudó de Michoacán, pero por conveniencias económicas se instaló en casa de sus tíos que viven en Chimalhuacán. Así, debe viajar cerca de dos horas y media para llegar a UAM-A. En este caso, la mudanza no representó una ventaja en términos de proximidad a la institución. El otro caso es el de Paúl, quien trabaja para mantener su renta y estudios. En su caso los recursos económicos si son una restricción fuerte que se mantiene sobre un equilibrio bastante delicado.

Tabla 25. Características ocupacionales y educativas del hogar de los entrevistados (c1)

Raúl	Padre con preparatoria; comerciante en ferretería.
Ana	Madre con preparatoria; empleada en un banco.
Eloísa	Madre con licenciatura trunca; vendedora por cuenta propia.
Candelaria	Madre con secundaria; obrera y supervisora.
Marcos	Padre con preparatoria; empleado en sector privado.
Yolanda	Padre con preparatoria; empleado electricista.
Roxana	Padre con primaria; comerciante en central de abastos.
Guillermo	Padre con secundaria trunca; empleado de transporte público.
Martha	Padre con secundaria; supervisor en trabajos de construcción.
Rosa	Padre con secundaria; trabajador de empresa de acero.
Diana	Madre con primaria; atiende negocio particular.
Francisco	Padre con preparatoria; vendedor de empresa de refrescos.
Paola	Padre con secundaria; vendedor de productos de belleza.
Beatriz	Padre con preparatoria; gerente de ventas automotriz.
José Luis	Madre con preparatoria; pensionada, contadora.
Paúl	Él mismo. Trabajador en <i>call center</i> .
Ruth	Padre con secundaria; carpintero, productor y vendedor.
Alex	Padre con preparatoria trunca; vendedor de cooperativa.
Xóchitl	Padre con secundaria; jefe de almacén.
Lorena	Padre con secundaria completa; vendedor de bimbo.
Fernando	Padre con secundaria trunca; comerciante en tianguis.

Fuente: elaboración propia.

En este cuadrante todos los estudiantes cuentan con trayectorias escolares poco regulares. Los promedios más altos de este cuadrante son de 9.4, 9.3 y 9.2. Los promedios corresponden a Ana, Alex y Lorena. En el caso de Ana, aunque transitó inmediatamente a la universidad, ni la institución, plantel y carrera eran su primera opción. En el caso de Alex y Lorena, la transición a la universidad demoró un año, además que la institución tampoco era su primera opción. Para los demás casos, el rango de calificaciones oscila entre 8.1 y 9. Del conjunto de estudiantes, son varios los que manifiestan inseguridad con respecto a reubicarse en otra universidad, plantel o carrera. En

este cuadrante, así como en el 2, es posible encontrar varios casos de ajuste de aspiraciones y decisiones con base en restricciones materiales, tales son los casos de Eloísa y Candelaria, quienes querían arquitectura, pero temían no poder costear los gastos de la carrera, por lo que cambiaron su decisión. Sobre este punto volveremos después. En la tabla 26 se muestran las características de la trayectoria escolar previa de los estudiantes de este cuadrante.

Tabla 26. Trayectoria escolar previa de los estudiantes del cuadrante 1

	Bachillerato	T	GPA	Interrupción	Transición
Raúl	Público UNAM	3	8.1	No	Inmediato
Ana	Público UNAM	3	9.3	No	Inmediato
Eloísa	Público UNAM	4	8.1	No	Un año
Candelaria	Público UNAM	3	8.7	Sí	Inmediato
Marcos	Público	3	7.1	No	Un año
Yolanda	Público UNAM	4	8.2	No	Un año
Roxana	Público UNAM	3	9	No	Inmediato
Guillermo	Público UNAM	3	8.3	No	Inmediato
Martha	Público	3	8.9	No	Inmediato
Rosa	Público UNAM	3	8.83	No	Inmediato
Diana	Público UNAM	3	8.7	No	Inmediato
Francisco	Público UNAM	3	9	No	Inmediato
Paola	Público UNAM	3	9	No	Inmediato
Beatriz	Público UNAM	3	8.8	No	Inmediato
José Luis	Público	3	8.2	No	Inmediato
Paúl	Público	3	8.4	No	Un año
Ruth	Público	3	8.8	No	Inmediato
Alex	Público	3	9.4	No	Un año
Xóchitl	Público	3	8.2	No	Un año
Lorena	Público	3	9.2	No	Un año
Fernando	Público	3	8.18	No	Inmediato

Fuente: elaboración propia.

5.4. Conclusiones

En este capítulo se señalaron los rasgos básicos de la muestra de estudiantes encuestados, así como las características principales de los estudiantes entrevistados para cada uno de los cuadrantes. En general, se trata de una muestra de estudiantes de primer ingreso a universidad y cuya edad no se aleja mucho de la normativa para el ingreso a este nivel educativo. En cuanto a la formación de cuadrantes de posición socioeconómica y predisposición a la regularidad, se pudieron identificar cuatro grupos diferenciados, aunque no de manera acentuada. Al respecto, algo que es importante

adelantar es que, a pesar de sus diferencias, prácticamente todos los estudiantes de la muestra alcanzan cierto umbral de suficiencia para asistir a clases y cumplir con sus actividades académicas. Este tema será retomado en lo sucesivo. Por ahora lo que conviene remarcar es que, a pesar de la variabilidad interna de la muestra, en realidad podría considerarse que la gran mayoría de los estudiantes se ubican entre las capas medias de la población. En todo caso, conocer las posiciones de los estudiantes en cada cuadrante puede contribuir de manera importante a enmarcar analíticamente sus cursos de acción, decisiones y experiencias. De esto tratan los siguientes capítulos.

Capítulo 6.

Decisiones de ingreso: fuentes, criterios y ajustes de intereses y preferencias escolares

6.1. Introducción

Las decisiones de ingreso a la universidad y de elección de carrera son el primer paso de una trayectoria universitaria. Sin embargo, para el análisis de estas decisiones, y su vinculación con las experiencias posteriores, era necesaria una aproximación analítica que no se restringiera al debate sobre el grado de racionalidad de las decisiones, sino que permitiera explicar, además, el origen de las preferencias escolares. Para esto, se recurrió tanto a la teoría de Bandura (1976) sobre aprendizaje social, como a la de Deci y Ryan (2020) sobre motivaciones.

En este capítulo se presentan con bastante detalle los procesos de formación de preferencias de los estudiantes. La primera parte es sobre las distintas fuentes de interés. Un interés puede definirse como una mera inclinación de agrado, mientras que las preferencias pueden entenderse como un conjunto ordenado de intereses en relación con alguna estructura de oportunidades y, en este sentido, suponen la necesidad de tomar una decisión y pueden considerarse situacional y contextualmente más concretas⁵⁴. Así, las fuentes de interés son los ámbitos sociales que contribuyen a dotar de significación y sentido a distintos objetos, situaciones o actividades, como es el caso de una profesión. Dichos intereses, una vez constituidos, son los motivos para la elección de una carrera y su posterior involucramiento. La segunda parte del capítulo está dedicada al análisis y clasificación de estos intereses en intrínsecos, extrínsecos y de control. La tercera parte aborda los ajustes de expectativas e intereses. Estos ajustes, que consisten en una recalibración de los intereses con respecto a las oportunidades para su realización, son en cierto modo el último paso de la formación de preferencias. En el cuarto apartado, finalmente, se presenta de manera sintética el mecanismo de formación de preferencias escolares.

⁵⁴ Como señala Freese (2009), al interior del concepto de preferencias es posible identificar distintos niveles de abstracción, donde, por ejemplo, es posible identificar variantes como el gusto o los intereses.

6.2. Fuentes de interés

¿Cómo se origina el interés por un objeto eminentemente desconocido, como lo es una carrera universitaria que aún no se cursa?

Consideremos dos cuestiones previamente tratadas: la primera es que todo interés es una mera inclinación de agrado y, la segunda, que toda inclinación de agrado supone cierta capacidad de inteligibilidad, así como cierto parámetro de valoración del objeto de interés, sea propiamente un objeto, una actividad o una situación. En este sentido, cualquier interés asociado con algún objeto, actividad o situación social supondrá, necesariamente, cierta socialización previa. Una fuente de interés, por tanto, puede ser definida en lo general como cualquier ámbito social capaz de dotar de sentido, haciendo comprensible y valorable, un objeto de interés.

A este respecto, en las entrevistas se encontraron dos fuentes de interés principales: la experiencia práctica y el seguimiento de algún modelo⁵⁵. En el primer caso, se trata de los cursos de acción pretéritos de los estudiantes, frecuentemente asociados con alguna asignatura, taller o actividad familiar y que guardan algún paralelismo percibido, de manera más o menos directa, con alguna carrera. En el segundo caso, un modelo es alguien que ejecuta una acción o, en términos más generales, demuestra algún saber que sirve de ejemplo e inspiración a otra persona, quien se vuelve capaz, eventualmente y por emulación, de realizar la acción o mostrar un saber análogo. En este caso, los modelos seguidos por los estudiantes son eminentemente profesores y familiares, aunque también ciertos amigos o figuras mediáticas pueden desempeñar este rol.

Una particularidad de los modelos es que no se limitan a servir de ejemplo, sino que son capaces de insuflar cierta motivación en el observador, haciendo inteligible y valorable en alguna medida la actividad presentada por él. Es ver al otro y quedar prendado del significado social que encarna, reconociendo su estatus y prestigio, o bien encontrando sentido e importancia en las cosas que éste demuestra con sus acciones o saberes; es ver al otro y querer ser o querer hacer lo que él (Chan & Lam, 2008; Manz & Sims, 1981; Tobin et al., 2015).

Curtis: ...siempre quise ser un artista del escenario, eso siempre ha sido muy importante en mi vida.
Miras la televisión, Michael Jackson: ¿sabes? [murmurando con admiración], míralo, cómo lo hace,

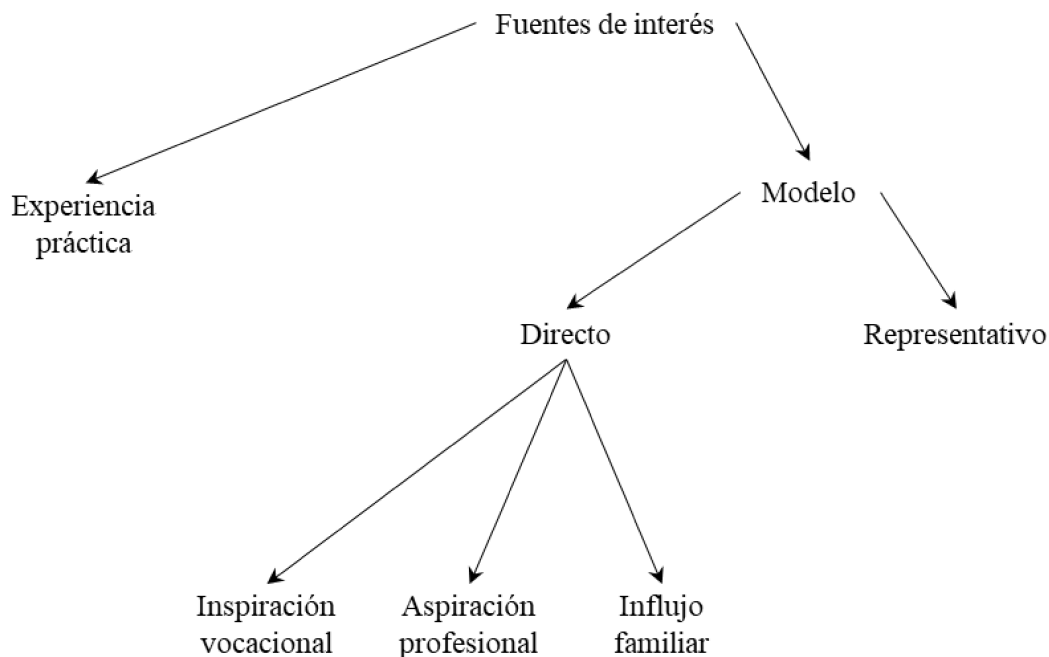
⁵⁵ Este resultado está en consonancia con las dos vías generales de aprendizaje identificadas por Bandura en su *Teoría del aprendizaje social* (1976) y que son, precisamente, el aprendizaje por experiencia directa y el vicario o imitativo.

cómo se agranda ante la gente, entre el público. Yo también quiero ser un *entertainer* cuando estoy en el ring, siento que tengo que estar al mejor nivel y ofrecer el mejor espectáculo (Wacquant, 2006, p. 181).

Así, mientras en la experiencia práctica el elemento reforzador o debilitador de la motivación es posterior a la acción, con el modelo esta motivación es precedente.

Otra particularidad de los modelos es que estos no necesitan estar de cuerpo presente ni se restringen a los rasgos de una sola persona, sino que pueden ser construidos de manera representativa (Bandura, 1976). Es decir que, recurriendo a su creatividad, los estudiantes pueden completar o combinar modelos e incluso pueden crear algunos fundamentalmente abstractos. Aunque como no es posible crear a partir de la nada, estos modelos siempre estarán remitidos a algún elemento de la experiencia práctica o de algún modelo directo.

Figura 20. Clasificación de las fuentes de interés



Fuente: elaboración propia.

En las entrevistas fue posible identificar ambas variantes de modelos: directos y representativos. En el primer caso, los modelos siguieron pautas de influjo familiar, de aspiración laboral y de inspiración vocacional. En el segundo caso, los modelos estuvieron asociados, fundamentalmente, a la búsqueda de información adicional sobre carreras poco conocidas. Como se verá a continuación, cada una de estas variantes presenta particularidades que vale la pena señalar. En lo

que respecta a la experiencia práctica, no fue necesario establecer subtipos o variantes. De manera que, considerando las cuatro variantes de modelos, fue posible identificar un total de cinco fuentes específicas de interés, mismas que se detallan a continuación.

Antes de comenzar, sin embargo, cabe hacer una advertencia, y es que, el análisis de las decisiones de ingreso se realizó *ex post*, por lo que existe el riesgo de haber encontrado sesgos o ilusiones biográficas. Estos sesgos consistirían en una reconstrucción sumamente racional de las fuentes de interés, desde una situación en la que ya se tomó una decisión y se obtuvo un resultado. Para tratar de evitar este sesgo, en las entrevistas se tomaron dos medidas. En primer lugar, las preguntas estuvieron orientadas a la descripción de los procesos decisionales y no a su explicación, elaborando preguntas del tipo “¿cómo fue que llegaste a elegir esta carrera?” en vez de preguntar directamente por las causas de la decisión. En segundo lugar, se preguntó por la presencia de otras alternativas de carrera, cómo es que había terminado eligiendo la carrera actual, y si aún presentaba dudas sobre su decisión. Con estas medidas, se intentó reconstruir el panorama decisional de la manera más completa posible. Por supuesto, esto no elimina la posibilidad de algún sesgo. Sin embargo, es importante notar también que el análisis de este apartado, al buscar los orígenes sociales de los intereses, va a contracorriente de una de las variantes posibles de la ilusión biográfica: el agenciamiento de circunstancias externas.

6.3.1. Experiencia Práctica

La experiencia práctica, como ya se anticipó, remite a los cursos de acción pretéritos de los estudiantes, ya sean estos escolares o no escolares. Los cursos escolares son aquellos integrados por actividades académicas y enmarcados, normativamente, dentro de cierta estructura curricular e institucional. Aquí se encuentran la asistencia a clases y las actividades en el aula, así como toda otra actividad relacionada, como tareas o proyectos de investigación. Los cursos de acción no escolares son aquellos fuera de este dominio.

La experiencia práctica fue la fuente de interés más frecuente entre los estudiantes entrevistados, siendo reportada por tres de cada cuatro. En la gran mayoría de casos dicha experiencia fue de tipo escolar, y las pocas variantes a esta tendencia estuvieron asociadas con actividades académicas y profesionales externas. El hecho resulta sumamente intuitivo, si consideramos que las asignaturas

de la preparatoria son, con gran probabilidad y para la mayoría de los estudiantes, la aproximación más cercana a lo que podría ser estar en la universidad.

Este primer rasgo de la experiencia práctica ya nos permite afirmar dos cosas: la primera es que, en general, los intereses académicos de los estudiantes suelen estar anclados en sus experiencias previas y, la segunda, que estas experiencias son, preponderantemente, de tipo escolar. Esto coloca a las escuelas de nivel medio superior en una posición crucial, pues los estudiantes, en su paso por este nivel educativo, no solo adquieren nuevos conocimientos, sino también nuevos intereses.

En este sentido, las desigualdades institucionales pueden implicar no solo oportunidades diferenciadas de acceso a la universidad, sino también una exposición desigual a experiencias prácticas. ¿Cómo sabrá un estudiante que le gustan las artes plásticas, la filosofía, la ciencia política o cualquiera otra carrera si su bachillerato no incluye materias relacionadas con estos temas? Ciertamente habrá oportunidades de descubrir estos gustos fuera del ámbito escolar, pero las mismas también estarán desigualmente distribuidas, dependiendo de los recursos económicos y educativos de cada hogar o, en última instancia, de la suerte. Así, las diferencias en la estructura curricular de los bachilleratos pueden generar oportunidades desiguales para descubrir la propia vocación.

Por lo que fue posible observar en las entrevistas, la experiencia práctica permite que el estudiante descubra si su involucramiento en ciertas actividades le genera o no agrado, si estas le resultan más o menos difíciles y, en consecuencia, le permiten visualizarse en una carrera que guarde cierta analogía percibida, más o menos exacta, con sus experiencias. Este es el mecanismo fundamental de la experiencia práctica en tanto fuente de interés, tal y como se puede apreciar en muchas de las entrevistas.

David: [en la preparatoria] escogí área tres [...] [y] conforme conocí maestros y fui avanzando en las materias me fue agarrando el gusto por la parte económica [...] y tuve maestros que me recomendaron por la parte un poco más matemática y de modelos de economía, entonces fue ahí donde decidí buscar donde estudiar economía. (C3. UNAM-Economía).

Xóchitl: en la prepa tuve que escoger una carrera técnica. Escogí recursos humanos. Entonces me empezaron a gustar mucho [...] contabilidad y todo eso. Ya en quinto semestre [...] escogí el área económico-administrativa y tenía finanzas. Mi maestra de hecho era de economía [...] Y me empezó a llamar mucho la atención economía. (C1. UAM-Economía).

Santiago: en la prepa te vas dando cuenta de muchas cosas [...] y la verdad la ciencia, lo de la medicina no es para mí. [...] me da un poco de terror la sangre [...] además de que los procesos biológicos no se me hacen muy interesantes que digamos [...] Entonces un profesor me dio clases de ética en [segundo] año [y] nos acercó más a la ciencia social y a las humanidades y yo pensé que tal vez era el camino. (C2. UNAM-Economía).

Fuera del ámbito escolar, la experiencia práctica opera bajo la misma lógica. Esto es fácil de apreciar en el caso de Roberta, quien estaba interesada en estudiar derecho siguiendo el ejemplo de su familia. Sin embargo, después de haber trabajado en un despacho, llegó a la conclusión de que tal vez le interesaría una carrera que incluyera más elementos de la geografía y la sociología.

Roberta: mi familia estudió derecho [...] [Pero yo] trabajé en una notaría este año, este verano, y el del año pasado, y como que eso me hizo dudar un poquito de lo de mi carrera. Entonces en la prepa, como te digo, tuve algunas materias, geografía, sociología, derecho, y cosas así, y como que [pensé] estudiar geografía económica y política... me gusta mucho la geografía; la sociología también me llamó muchísimo, pero como que se me hicieron bastante complicados algunos temas, algunos sociólogos [...] Pero no sé, como que estudiar relaciones internacionales me llamó porque era una combinación de todo lo que me gustaba... (C3. UNAM-RRII).

Una particularidad de la experiencia práctica es que el interés que genera es de carácter intrínseco, es decir, de gusto personal. Este aspecto es de especial importancia, pues las motivaciones o intereses de este tipo, como veremos más adelante, se traducen en una fuerte predisposición al involucramiento, misma que constituye un motivo para la decisión de carrera.

Otra particularidad de la experiencia práctica es que esta informa al estudiante sobre sus habilidades para desempeñarse en ciertas actividades. Esta consideración es relevante porque, con este antecedente, el estudiante será capaz de anticipar, con algún grado de certidumbre, cuál será su desempeño aproximado en una carrera que implique tareas similares. Por supuesto, la habilidad percibida para ciertas asignaturas guarda asociación con el interés generado hacia ellas. Como ha señalado Csíkszentmihályi (1997), tareas excesivamente difíciles tenderán a generar frustración y rechazo, mientras que tareas sumamente sencillas producirán aburrimiento y desinterés. A pesar de estas tendencias, sin embargo, algunos estudiantes llegan a encontrar gusto en materias para las que no se perciben particularmente buenos.

Natasha: me terminé decidiendo por economía porque en la preparatoria llevaba una materia, geografía económica [...] [y] pues me gustó mucho como trataron los temas [...] Entonces me empezaron a hablar un poco de lo que llevaba [la economía], de que eran muchas matemáticas, que sí me gustan mucho, pero que se me complican un poco. (C4. UNAM-Economía).

6.3.2. Modelos

Los modelos, en general y como ya se mencionó, son ejemplos a seguir. Estos ejemplos pueden ser directos, cuando están encarnados en una persona concreta, o pueden ser representativos, cuando son construcciones mentales. La particularidad de los modelos, con respecto a la experiencia práctica, es que estos son capaces de despertar motivaciones e intereses para la acción sin que el observador cuente con una experiencia previa.

Para los estudiantes, los modelos pueden servir como factor decisivo en la formación de un interés de carrera. Esto es así porque un modelo no se limita a brindar información al estudiante sobre la situación, prácticas, relaciones y significados sociales asociados a un área de conocimiento o profesión, sino que también ayuda a hacer dicha información inteligible y valorable. Aquí, la carga afectiva que transmite el modelo resulta crucial, pues estos afectos son uno de los elementos catalizadores en la formación de los nuevos intereses.

Sobre los modelos directos, en las entrevistas fue posible encontrar tres variantes según el tipo de orientación generada por el modelo. Estas variantes son: inspiración vocacional, cuando el estudiante se interesa por los aspectos prácticos e intelectuales específicos de la carrera o profesión⁵⁶; aspiración profesional, cuando el estudiante se interesa por la posición socioeconómica o de prestigio asociados con la carrera; e influjo familiar, cuando el estudiante se interesa en cumplir con las expectativas familiares o con ciertos usos profesionales compartidos por uno o más miembros de la familia.

Los modelos representativos, por otro lado, estuvieron asociados de manera frecuente con la búsqueda de información adicional para opciones de carrera poco conocidas. Este hecho resulta bastante intuitivo si consideramos que la necesidad de elaborar modelos representativos está vinculada, precisamente, con la falta de información directa, ya sea a través de la experiencia

⁵⁶ Sobre este tema en particular, puede consultarse el libro *Académicas que inspiran vocaciones científicas: la mirada de sus estudiantes* (García López, 2016).

práctica o de algún modelo concreto, aunque esto, por supuesto, no excluye la posibilidad de que los estudiantes elaboren modelos representativos combinando modelos directos o partiendo de su experiencia práctica.

Un aspecto relevante de los modelos, que trasciende el ámbito de las decisiones de ingreso, y que está más marcado en el caso de los modelos de inspiración, es que estos pueden extender su influencia a lo largo de la experiencia universitaria. Como se verá en el capítulo siguiente, esta cuestión tiene sentido pues el proceso de socialización de un estudiante dentro de una profesión no puede llegar a consolidarse en poco tiempo⁵⁷. De manera que este mecanismo social, que originalmente pudo crear cierto interés y motivación anticipados, en lo sucesivo seguirá operando, aunque quizá con menor potencia, puesto que el involucramiento escolar irá dotando a los estudiantes de cierta autonomía para gestionar, en mayor o menor medida, sus propias prácticas y orientaciones académicas. En todo caso, la experiencia universitaria, y los modelos como parte de ella, podrán reforzar o debilitar los intereses de los estudiantes.

6.3.2.1. Modelos directos

La inspiración vocacional nos remite a una situación donde un modelo directo permite que el estudiante construya o, en cierto modo, refleje un interés intrínseco o gusto por cierta área de conocimiento o profesión. A la manera del *illusio* bourdiano (Bourdieu, 2010, 2012), la inspiración vocacional hace inteligible al estudiante un interés asociado con ciertas actividades y conocimientos académicos, dándoles sentido y valor. Esta fuente de interés se traduce, casi de manera inmediata, en una fuerte curiosidad o en un sentido de vocación.

Sergio: [en el bachillerato] economía me gustó mucho [...] en parte porque mi profe era muy bueno y le apasionaba mucho, y yo creo que eso fue también lo que me hizo como querer estudiar más. (C4. UNAM-Economía).

Candelaria: metí la materia de economía [en el bachillerato] [...] y me gustó muchísimo, porque bueno, mi maestra tuvo muchísimo que ver [...] ella amaba tanto dar clases que hasta sentías muy bonito como todo lo explicaba, o sea, nunca se me hizo tediosa su clase. (C1. UNAM-Economía).

⁵⁷ En *Apropiarse de un quehacer: La formación de investigadores del Departamento de Biología Celular del Cinvestav*, González Quiroz (2019) expone, con bastante detalle, el proceso de formación profesional al interior de un laboratorio, mismo que se extiende, no solo a lo largo de toda la licenciatura, sino a través de los distintos niveles de posgrado.

Roberto: [en la secundaria] tuve un profesor de Historia de México que me encantaba como daba clase. De esos profesores que por la forma en la que dan clase, te enamoras. Entonces yo le agarré cariño a la Historia. (C3. UNAM-Economía).

Regina: [en el bachillerato] mi maestra de geografía explicaba padrísimo todo y [...] te envolvía en la clase y todo. Entonces yo dije “no pues sí, o sea, es lo que quiero estudiar.” (C3. UNAM-RRII).

En las entrevistas, y como se puede apreciar en los ejemplos anteriores, fue frecuente encontrar que el modelo de inspiración vocacional fue un profesor. Esto es comprensible, pues los profesores representan uno de los principales vínculos de los estudiantes con las nuevas áreas de conocimiento. Sin embargo, también es posible encontrar modelos en otros ámbitos. En realidad, el modelo puede venir, potencialmente, de cualquier lugar.

Gael: a mí me gustaba mucho en ese entonces un tipo, [un *youtuber*] [...] Comenzaba a hablar de política, de economía [...] Entonces te empieza a llamar la atención, te empieza a gustar. (C3. UAM-Economía).

Eva: [en secundaria] mi familia vivió un proceso de... extorsión, entonces yo veía todos los abogados [...] buscando estrategias [...] plan A, plan B, y que vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro. [...] A mí me llamaba mucho la atención verlos [...] [y] yo dije “creo que quiero ser abogada porque me gustaría ayudar a las demás personas...” (C3. UAM-Economía).

Algo que destaca en este último ejemplo es que la inspiración vocacional, aunque está ampliamente orientada a actividades y saberes propios de la disciplina, no por ello carece de fines. Sin embargo, estos fines no están orientados a la obtención de retornos o prestigio, sino a la consecución de algún objetivo, usualmente con carga valorativa y que se considera consustancial a la profesión.

Por otro lado, y así como los estudiantes pueden encontrar a un otro que despierte su interés por una carrera, también es posible el caso contrario: que ese otro en lugar de despertar interés, genere rechazo. Este es el caso de Diana y Franco.

Diana: yo quería derecho [...] [pero] no me gustaban mis clases de derecho, yo creo que por ese profesor no me gustaron y no me veía como abogada. (C1. UNAM-RRII).

Franco: ya estaba decidido a meter derecho [...] Pero mi profe de derecho [del CCH] era pésimo, pero pésimo, pésimo, muy barco, nada más llegaba, nos decía algo y nos decía “¿y ustedes qué opinan?” [...] y por eso mismo yo creo que fue que me bajó las ilusiones de derecho. (C2. UNAM-RRII).

Estos ejemplos resultan de particular relevancia porque señalan cómo un modelo es capaz de producir el efecto contrario a la inspiración, de donde se sigue que el potencial de un modelo para hacer inteligible y valorable un ámbito de conocimiento nuevo no necesariamente está asociado a una valoración positiva de este.

Un aspecto relevante de los modelos en general es que contribuyen a hacer asequible a la comprensión del estudiante una nueva área de conocimiento y profesión. Esto es particularmente notorio con la inspiración vocacional, donde los estudiantes, de manera sistemática, señalan el papel del profesor en dicho proceso. Quizá sea importante remarcar que esta tarea no la logra el profesor por la sola explicación coherente de los temas en clase. Claro que este factor tiene su relevancia. Como se verá en el capítulo siguiente, algo que valoran mucho los estudiantes es que el profesor ayude a hacer comprensibles los temas complicados. Sin embargo, no todo es cuestión de *logos*. Aquí los afectos juegan un papel preeminente, pues con su clase el profesor no solo transmite un contenido lógicamente organizado y verbalmente inteligible, sino que se presenta a sí mismo en relación con una disciplina de conocimiento. Esta relación, que el profesor encarna, a veces sin que se lo proponga, puede transmitir curiosidad e interés o apatía e indiferencia, entre otras muchas notas posibles, todas ellas de carácter afectivo. Claramente, no solo los profesores pueden servir de modelos para generar inspiración vocacional; sin embargo, su mismo rol como docentes los lleva a ocupar una posición donde esto ocurre con mayor frecuencia, para bien o para mal.

Con respecto a la aspiración profesional, el modelo transmite al estudiante la imagen de ciertos beneficios económicos o de prestigio asociados a la profesión. El estudiante, por su parte, reconoce dichos beneficios como deseables y los proyecta a futuro como una aspiración.

Tanto en la inspiración vocacional como en la aspiración profesional, el modelo directo contribuye a insuflar un interés por una situación no experimentada de forma directa. Sin embargo, y como se verá enseguida, hay una diferencia importante, y es que la inspiración vocacional tiende a generar un interés intrínseco o, podríamos decir, un gusto personal, mientras que la aspiración profesional genera un interés extrínseco o instrumental, es decir, orientado a fines.

Diego: Me gustaba ingeniería industrial porque [...] [se trata de] dirigir la empresa hacia su objetivo, [...] de resolver sus problemas y así. Y economía estaba un poco ligado a ello, aunque no estás tan en el peldaño de hasta arriba, por así decirlo. Ingeniería industrial me gustaba por eso. También me

gustaba mucho que les digan ingenieros y cosas así, y pues ganan un poco más. (C1. UAM-Economía).

José: Yo decidí estudiar economía porque mi padrino es economista. Y desde que él entró a la Secretaría de Hacienda, pues me gustó mucho, y yo le pregunté qué hacía, y ya me contó todo el rollo. Eso fue en secundaria, y todo ese tiempo quise estudiar economía hasta la prepa. (C4. UNAM-Economía).

Minerva: yo estaba indecisa si estudiar relaciones internacionales o QFB [...] [pero] mi inspiración fue mi primo, él es cónsul en Finlandia, y el salió de la BUAP, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla... (C3. UNAM-RRII).

Francisco: yo escogí la carrera cuando iba como en tercer semestre y fue porque tengo una amiga que ya va en la universidad [...] y medio me explicó, pero entonces empezó a concordar con mis gustos porque a mí me gustan los países, me gusta la onda de viajar, y me gusta todo lo que sea relacionado con el extranjero. (C1. UNAM-RRII).

De los ejemplos anteriores, el de Diego es el único que hace referencia explícitamente al nivel de ingresos. Sin embargo, en todos los casos, el modelo está asociado a alguna situación de prestigio profesional, ya sea un empleo en el extranjero, la posibilidad de viajar o el desempeño de algún cargo público.

Algo que resulta importante aclarar es que a veces no resulta tan sencillo distinguir cuando un modelo provoca un efecto de aspiración o de inspiración. En el caso de África, por ejemplo, ambos efectos se dan de manera conjunta y casi simultánea.

África: Mi mamá desde la televisión el 16 de septiembre veía siempre los desfiles que se hacen ahí en el zócalo. Nunca fui a uno y hasta la fecha nunca he ido y yo siempre les [preguntaba] a mis papás que ellos qué hacían para poder desfilan ahí. Y me decían “es que pertenecen a una escuela, y puede ser la militar o la naval” y yo decía “es que yo quiero ser eso” y a mí me emocionaba ver sus uniformes y cosas así. [...] Después me informé como es estar ahí adentro. Es algo súper disciplinado, yo estaba dispuesta a abandonar mi vida, mi familia, todo, para irme allá... te ofrecen trabajo, o sea, ahí no es como que tengas que ir a buscar, o sea, es directo. [...] Entonces yo dije “no... no sé, es una gran oportunidad.” (C2. UNAM-RRII).

Cabe subrayar que casi todos los modelos que sirvieron de referencia para generar aspiración profesional fueron externos al ámbito escolar. Esto contrasta con los casos de inspiración

vocacional. Sin embargo, tal situación tiene sentido. La aspiración profesional está referida a rasgos asociados con el ejercicio laboral de la profesión y, por tanto, es razonable pensar que dichos modelos se encontrarán mayormente fuera de la escuela, cerca de sus centros de trabajo, vinculados al estudiante por parentesco, amistad o mera contingencia.

Otra diferencia entre inspiración vocacional y aspiración profesional es que, en este segundo caso, el modelo juega un papel menos importante en la construcción de una nueva comprensión en torno a la profesión. Mientras el modelo de inspiración debe hacer comprensibles los elementos que serán objeto de inspiración, el modelo de aspiración suele representar menos una novedad y más ciertos elementos de estatus que son, en mayor o menor medida y de manera previa, comprensibles para los estudiantes. No es que el modelo haga comprensible la deseabilidad de un mayor ingreso o el prestigio típicamente atribuido a ciertos puestos laborales, más bien son estos estándares los que se reconocen como atributos de esta o aquella profesión, pero que son inteligibles con anterioridad. Esto es así, en la medida en que la deseabilidad del prestigio y el ingreso son de dominio relativamente común⁵⁸.

El influjo familiar nos remite a una condición en que alguno o varios miembros de la familia están ligados con alguna profesión, área académica u oficio, por lo que el estudiante o bien se siente identificado con ella, casi de manera “natural”, o bien percibe las facilidades que podría tener tanto en su formación, por contar con un bagaje previo, como en la inserción laboral, por el tipo de capital social familiar. En este sentido, el estudiante puede generar un interés intrínseco o gusto por la profesión u oficio familiar o bien un interés instrumental, pero en ambos casos, dicho interés será una consecuencia de seguir el ejemplo familiar.

Igual que con la aspiración profesional o la inspiración vocacional, el influjo familiar está definido por la relación del estudiante con un modelo. Sin embargo, esta tercera variante guarda una enorme diferencia con las demás, y es que aquí el modelo no es alguien más o menos distante, a veces

⁵⁸ Aunque tal vez quepa hacer una aclaración adicional. Ciertamente, y como Bourdieu (2010, 2012) ha señalado, cada campo, y probablemente cada profesión, en la medida en que se conforma y distingue de otros campos como un espacio de prácticas, relaciones y significados relativamente autónomo, no solo genera sus propias lógicas y sentidos –mismas que el modelo de inspiración encarna y representa en mayor o menor medida frente al observador– sino que también genera sus propias pautas de diferenciación y estratificación. En este sentido, cabría esperar criterios de prestigio específicos de cada campo que no serán comprensibles para el estudiante sino en la medida en que los asimile con su aproximación a él. Aquí, el modelo de aspiración también puede servir como vehículo para transmitir este tipo de valoraciones. Sin embargo, y en la medida en que el estudiante es lego en el campo, sus valoraciones sobre el estatus de la profesión tenderán a ser más generales y, por tanto, más acordes con nociones previas y externas a la situación particular de la profesión.

bastante desconocido, para el estudiante, sino que se trata de personas muy cercanas a él. De hecho, es precisamente esta cercanía la que caracteriza al influjo familiar. El nivel de cercanía es tal, que muchas veces el influjo viene aparejado con experiencia práctica. La diferencia entre uno y otra radica en que, mientras la experiencia práctica implica cierto involucramiento previo en actividades análogas con alguna posible profesión, el influjo familiar no supone este involucramiento directo, aunque sí supone que la presencia de los modelos familiares permea en gran medida la vida del estudiante.

Alex: [Desde niño me interesaba la política] por mi abuelo, el papá de mi mamá. [...] Él tenía sus oficinas en el PRI [...] y yo me acuerdo como de ir y ver su oficina y que lo saludaban y que lo querían mucho [...] [Mi abuelo] me platicaba mucho [...] Eso influyó en mí. (C1. UAM-Economía).

Ian: Estaba muy convencido de que traducción quizás iba hacer mi carrera ideal [...] pero creo que al final de cuentas mi interés político me llamó más la atención hacia relaciones [internacionales]. [...] En mi familia ha habido pues ciertos personajes, por así decirlo, los cuales han conformado parte del sector en el gobierno y pues he tenido mucha afinidad de poder platicar con ellos, que me introduzcan a qué es lo que hacen, como se desarrollan y a través de cuantos años les ha costado. (C3. UNAM-RRII).

Una particularidad del influjo familiar es que éste tenderá a reflejar de manera importante el modo de vida de la familia, por lo que estará marcado por las condiciones propias de cada estrato socioeconómico. Así, aunque el influjo familiar está presente entre los estudiantes de todos los cuadrantes considerados, su contenido no es el mismo. Estudiantes con familias de tradición académica tendrán un marco académico como referencia, mientras que estudiantes sin esta tradición y provenientes de estratos más bajos, contemplarán otro tipo de influencias y preocupaciones.

Guillermo: Crecí en un ambiente político [...] pero también veía que, por parte de mi familia paterna, mi padre tenía raíces huastecas, entonces pues yo veía en primera instancia muchas comunidades. Incluso en la comunidad donde él creció se vio bastante marginada precisamente por ser de origen indígena. [...] Llegó un punto en el que quise estudiar política... (C1. UNAM-Economía).

Miranda: Mi papá es físico, es maestro de física en la Facultad de Ciencias; entonces, desde chiquita yo iba perfilada hacia allá. Telescopio, atlas y todo. (C4. UNAM-RRII).

Otro elemento que es importante considerar es que, en algunas ocasiones, la tradición familiar no se limita a servir de inspiración, sino que puede constituirse en una presión social importante, casi en un mandato. Esto último puede apreciarse en el caso de Miranda quien, proveniente de una familia con tradición académica en ciencias formales, encontró algunas complicaciones para romper con la expectativa familiar e ingresar en área de sociales.

Miranda: Entré a la Prepa todavía con ese pensamiento [de estudiar física], pero cuando entré a [segundo año] me di cuenta de que me gustaba mucho hablar en público y me gustaba ese rollo de pues entender cómo [...] funcionaba la sociedad [...] y pues yo hablé con mi mamá y le dije que yo quería área tres, y me dijo “sí, o sea, con que tú termines una carrera, yo no tengo problema.” Pero cuando hablé con mi papá sí sentí como su decepción, ¿no? Y pues mi papá me dijo “yo no conozco mucho del tema, pero si tú quieres y es algo que realmente te apasiona y eres apta para ello, pues hazlo”. El problema fue el resto de mi familia, porque cuando yo les dije que quería estudiar en área tres, me dijeron que era una mediocre, que elegía sociales porque no me gustaban las matemáticas y ya sabes ¿no? Me dejaron de hablar. Y pues yo siempre he sido como una persona que, si decide algo, lo hace. [...] pero pues sí me pegaba. (C4. UNAM-RRII).

6.3.2.2. Modelos representativos

Los modelos representativos son construcciones mentales que pueden servir como fuente o complemento de algún interés. Estos modelos, a diferencia de los directos, no cuentan con un referente concreto, sino que son el resultado de la conjunción creativa de distintas experiencias, así como de otros modelos.

Los modelos representativos son, entonces, un producto de la creatividad de los estudiantes. Esto, sin embargo, no implica necesariamente que dichos modelos sean más inexactos; en primer lugar, porque un modelo directo puede ser muy poco representativo de una profesión y al mismo tiempo ser casi toda la información disponible de un estudiante y, por otro lado, porque los modelos representativos pueden estar contruidos con información clave y bastante puntual, como el tipo de asignaturas que deberán cursarse en una carrera, el ingreso promedio de sus egresados, etc.

Una particularidad de este tipo de modelos es que serán elaborados con mayor frecuencia allí donde haya más huecos de información. En este sentido, los modelos representativos suelen ser el resultado de un proceso de rastreo de información, ya sea de manera documental, entrevistando a

terceros, asistiendo a una feria de carreras o directamente visitando el campus. En realidad, puede haber tantas opciones como formas de aproximarse a la información.

Sin embargo, la información identificada en el rastreo solo será interpretable en términos asequibles al estudiante, ya sea por sus experiencias previas o modelos conocidos. Esto explica, por ejemplo, la frecuente asociación de carreras como relaciones internacionales con los viajes y el turismo: el calificativo internacional evoca la necesidad de trasladarse a otros países y dichos traslados, a su vez, evocan al turismo. Y lo mismo ocurriría con la asociación que se suele hacer entre la economía y la dirección empresarial.

Otro aspecto que cabe recordar es que los modelos representativos no son excluyentes con otras fuentes de interés. De hecho, en las entrevistas lo más común fue encontrar estudiantes con más de una fuente. En este sentido, la forma más común en que se presentaron los modelos representativos fue como complemento o ampliación de modelos directos o experiencias prácticas. Estos casos no presentan mayor enigma. Incluso, uno podría pensar que este es siempre el caso y que, por tanto, los modelos representativos no constituyen una fuente de interés, sino que son el mero resultado de una ampliación de información. Sin embargo, para algunos estudiantes, los modelos representativos llegan a conformarse como verdaderas fuentes de interés.

Anahí, por ejemplo, estaba interesada originalmente en estudiar medicina. Sin embargo, una profesora les dejó como tarea buscar información sobre sus opciones de carrera. El resultado fue un giro completo en los intereses de Anahí⁵⁹.

Anahí: Yo iba a estudiar medicina, [pero] [...] [una maestra] nos dijo que teníamos que investigar qué carrera queríamos o más o menos a que nos queríamos dedicar y ver cuál era el salario, entonces yo hice el trabajo y primero busqué medicina, pero cuando vi todo: las materias, ser tan estudioso, como que no me gustó, entonces empecé a investigar en ingenierías, en biológicas y así, y pues me gustó mucho relaciones internacionales por el plan de estudios, me gustó que fuera muy diverso, que tenían muchas materias y todo eso, entonces ahí fue cuando decidí. (C3. UNAM-RRII).

Isabela es otro caso interesante, aunque con ella, el modelo representativo más que generar un nuevo interés, contribuyó de manera decisiva a la consolidación de uno. Isabela se había interesado en economía por una asignatura de la preparatoria. Sin embargo, diversos familiares cuestionaron

⁵⁹ Otro rasgo importante de este caso es el papel de orientadora que desempeñó la profesora, mismo que no fue reportado en otras entrevistas.

esta decisión, apelando, por un lado, al carácter masculino de la carrera y, por el otro, dudando de la capacidad de Isabela para desempeñarse en ella. La desaprobación tuvo consecuencias, pues Isabela comenzó a dudar de su interés por economía, y quizás lo habría abandonado, de no ser por el apoyo de su mamá. Fue durante este proceso de duda que Isabela, orientada por su hermana, decidió visitar las facultades. Fue a las instalaciones a ver a los estudiantes, los edificios y a imaginar cómo sería estudiar ahí. Y una de las mayores sorpresas, al llegar a la Facultad de Economía, fue ver a muchas mujeres economistas. Quizás este fue el hecho que más marcó su visita, pues todas esas mujeres demostraban que, para ella, también era posible.

Por supuesto, los casos anteriores son poco frecuentes. El rastreo de información y los modelos representativos no suelen acarrear consecuencias tan marcadas. Sin embargo, esto no los hace menos relevantes. De hecho, la importancia de este tipo de modelos será mayor en relación con aquellas carreras poco vinculadas con los programas de bachillerato o poco difundidas entre la sociedad. Además, y si bien es cierto que muchos estudiantes perfilan sus intereses a partir de experiencias y modelos directos ¿qué pasa con aquellos que no encuentran interés en estas fuentes o que generan un naciente interés por un área que les es bastante desconocida? Para hacerse una idea de sus opciones de carrera, estos estudiantes tendrán que recurrir a la elaboración de modelos representativos. Sin embargo, el rastreo para su elaboración suele quedar bajo responsabilidad de los propios estudiantes, por lo que está sujeto a sus recursos y estrategias de búsqueda. Así, estudiantes con mejor acceso a información, con un ambiente familiar de profesionistas que pueden apoyar de manera directa, o con mejor orientación vocacional, tendrán mayores probabilidades, no solo de acceder a la información que necesitan, sino incluso de descubrir que necesitan esa información. De manera que esta fuente de interés es altamente susceptible de reproducir desigualdades.

6.3.3. Configuraciones de fuentes de interés

Recapitulando, en las entrevistas fue posible identificar cinco fuentes específicas de interés: la experiencia práctica, los tres modelos directos de inspiración vocacional, aspiración profesional e influjo familiar, y los modelos representativos. Sin embargo, y a pesar de sus particularidades, todas las fuentes de interés guardan algo en común: todas son capaces de despertar, construir, en el estudiante cierta comprensión, significados e inclinaciones afectivas en torno a una carrera. Estos significados y valoraciones pueden contener, con más o menos detalle y de manera diferenciada,

aspectos relativos al estatus ocupacional, a las prácticas y saberes propios de la profesión u otro tipo de elementos valorativos de tipo identitario o de reivindicación social, entre otros posibles.

Pero estas fuentes de interés también guardan ciertas diferencias: la experiencia práctica, por ejemplo, da al estudiante información muy puntual sobre qué tanto le agradan o desagradan ciertos temas, o qué tan bueno se considera con respecto a determinadas actividades de un área de conocimientos. Los modelos directos se presentan al estudiante como encarnaciones de un futuro posible. Aquí el estudiante no sabe con tanta precisión si las actividades de una carrera le gustan o no, o si es bueno en ellas. Sin embargo, un modelo puede despertar un sentido de vocación, una aspiración de alcanzar cierto estatus o de dar consecución a cierto legado. Los modelos, entonces, contribuyen a dar sentido a otros aspectos vinculados con la carrera. Los modelos representativos, finalmente y aunque suponen una aproximación bastante más abstracta a la información, en realidad pueden aportar información crucial para el estudiante.

Las distintas fuentes de interés, entonces, aportan también distintos tipos de información que resultan complementarias. Sin embargo, aquí entra la veracidad de la información como factor relevante, pues en la medida en que la información obtenida por los estudiantes sea errónea, sus experiencias posteriores tenderán a discrepar más con respecto a sus expectativas iniciales. Por supuesto, hay cosas que el estudiante no podrá saber sino hasta cursar la carrera. En este sentido, siempre hay cierta posibilidad, aunque sea poco probable, de experimentar una decepción. Pero esta posible decepción, o su contrario, la consolidación del estudiante en su nueva carrera, solo llegará con la experiencia escolar universitaria.

Algo que es importante señalar es que las fuentes de interés no suelen presentarse de forma aislada, sino compuesta. De los 57 estudiantes entrevistados, solo 12 reportaron fuentes únicas de interés, el resto presentaron distintas combinaciones que incluyeron dos o hasta las cinco variantes, aunque la mayoría reportó combinaciones de solo dos fuentes.

La experiencia práctica fue la fuente específica de interés más reportada, estando presente en 43 de los 57 casos; además, de los 12 casos con fuente única de interés, ocho fueron por experiencia práctica, lo que nos permite subrayar su importancia y centralidad. Con respecto a los modelos directos, 44 estudiantes reportaron al menos una de las tres variantes, siendo la inspiración vocacional la más frecuente.

Otra característica remarcable es que, en relación con los cuadrantes de condición socioeconómica y predisposición a la regularidad, no se observó ninguna diferencia sensible; es decir, en ninguno de estos cuadrantes predominó algún tipo particular de fuente de interés. Sin embargo, esto no implica que no haya diferencias, pues como he señalado previamente, los modelos familiares tienden a transmitir a los estudiantes no solo sus expectativas, sino también ciertas problemáticas y preocupaciones vinculadas al contexto familiar y sus condiciones socioeconómicas. Asimismo, es claro cómo las desigualdades en la oferta curricular de educación media superior o la posibilidad de contar con un ambiente familiar con profesionistas pueden traducirse en oportunidades desiguales de descubrir la propia vocación. Así, las desigualdades institucionales, no solo curriculares, sino también de preparación, disposición y motivación de la planta docente, pueden llegar a influir de manera importante en la formación de los intereses de carrera de los estudiantes e, incluso, en su interés por seguir estudiando⁶⁰.

Sin embargo, una posible explicación para la obtención de los resultados tan homogéneos observados descansa en el hecho de que la muestra de estudio está altamente compuesta por estudiantes provenientes de bachilleratos UNAM y privados, por lo que sus experiencias durante esta etapa, donde la mayoría tuvo acceso a fuentes de inspiración y experiencias prácticas, fueron bastante similares. Esta aclaración es muy relevante porque las fuentes de interés, aunque pueden verse afectadas por las desigualdades de origen de los estudiantes, también se ven altamente influidas por el contexto escolar, lo que en este caso explicaría la homogeneidad en las fuentes de interés al margen de las diferencias socioeconómicas de los estudiantes. Por supuesto, esta explicación solo puede quedar en calidad de hipótesis. Para poder ser comprobada, sería necesario contrastar la formación de intereses escolares comparando bachilleratos con ofertas curriculares muy distintas, controlando por estrato socioeconómico.

En lo que respecta a los modelos de aspiración profesional, si bien es cierto que estos pueden llegar a variar más con respecto al estatus socioeconómico de la familia de origen, también es cierto que dichos modelos estarán condicionados por el capital social familiar, mismo que suele presentar fuertes sesgos socioeconómicos. Finalmente, y si todo esto ocurre con las experiencias y modelos directos, por medio de una cierta transitividad, esto también afectará a los modelos representativos,

⁶⁰ Por supuesto, este análisis no pretende responsabilizar a los profesores de las desigualdades institucionales, sino todo lo contrario, considerar su propio desempeño como un resultado parcial de estas desigualdades.

pues debemos recordar que tales modelos solo podrán ser construidos a partir de elementos ya conocidos por el estudiante, sean experiencias directas u otros modelos.

Hasta aquí el análisis relativo a las fuentes de interés. Me tomé el cuidado de presentar con bastante detalle este primer momento analítico en la conformación de las preferencias escolares para enfatizar que, a pesar de la naturaleza específicamente subjetiva de los intereses, su origen no es inmanente a la subjetividad, sino resultado de prácticas y relaciones sociales.

En la literatura sobre preferencias y decisiones educativas, sobre todo en la vertiente más racionalista, es frecuente encontrar a las preferencias como dadas a los individuos. Desde esta perspectiva, es fácil asumir una concepción mistificada del fenómeno, donde las motivaciones e intereses de los agentes se tornan cajas negras, y cuya relación con el medio social se limita a buscar un punto de demarcación entre las restricciones que ponen coto a la elección racional y la elección racional misma. Como se verá más adelante, es claro que el agente, en este caso, el estudiante, deberá negociar entre lo deseable y lo posible. Este paso es inevitable. Sin embargo, me pareció importante buscar las fuentes sociales de los intereses escolares que conforman lo deseable mismo. Visto así, el problema ya no se reduce a encontrar un punto de demarcación entre las preferencias del sujeto y las restricciones de su entorno, sino que se amplía a la formación misma de los intereses y preferencias. De manera que la formación de una trayectoria universitaria no es solo un resultado de la interacción entre agente y estructura, sino que es, al mismo tiempo, la trayectoria de formación de un agente y sus motivaciones, en este caso, de un profesionista y sus intereses académicos.

Pero la relevancia de este cambio de enfoque no es puramente teórica, sino que tiene utilidad práctica para el análisis empírico de esta investigación. Y es que, mientras el análisis de experiencias educativas, fuertemente influido por la tradición sociológica que va de Schütz (1967) a Dubet (2010; Dubet & Martuccelli, 1998) y que en México tiene uno de sus mayores referentes en las investigaciones de Carlota Guzmán (Guzmán Gómez, 2013; Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2007, 2015), ya cuenta con un andamiaje teórico para analizar la conformación del sentido y la subjetividad de los estudiantes, en el análisis de decisiones, este proceso queda parcialmente oscurecido. Este hecho podría haber derivado en un análisis relativamente inconexo de las decisiones de ingreso a la universidad con respecto a las experiencias posteriores.

Con el análisis detallado de las fuentes de interés se ha buscado enmarcar a la decisión como una acción más en un flujo de acciones consecutivas. Por supuesto, estas acciones, en tanto involucramiento, suponen la presencia de ciertos intereses y sentidos, mismos que derivan de la experiencia global de los estudiantes (ya sea por su experiencia práctica o algún modelo, directo o representativo). Sin embargo, estos intereses y sentidos no están cerrados ni completos, por lo que los cursos de acción posteriores, también por la vía de la experiencia, pueden alterar, reforzar o refutar las motivaciones iniciales de los estudiantes, modificando directamente su predisposición al involucramiento⁶¹.

Pero demos un paso atrás. Hasta aquí, solo se han mencionado las fuentes que dan origen a los intereses de los estudiantes, pero no los intereses mismos. Es verdad que, en algunos momentos, se ha anticipado este tema. Se mencionó que algunas fuentes de interés tienden a propiciar ciertos tipos de intereses; por ejemplo, que la inspiración vocacional tiende a generar un interés intrínseco por los temas y actividades de cierta carrera. Sin embargo, aún no se han abordado, propiamente, los tipos de intereses. De esto trata el siguiente apartado.

6.4. Criterios de valoración (o tipos de intereses)

Se mencionó ya que una preferencia, en tanto conjunto de intereses ordenados con arreglo a oportunidades, supone, mas no es idéntica a un interés. El interés se puede definir como una pura inclinación de agrado que, en esa misma medida, resulta ser más abstracta que la preferencia. Esta inclinación, además, proviene de la proyección mental de un escenario tipo que es definido como deseable por el estudiante (o por el actor en general); y tal proyección, que supone la capacidad de comprender y valorar los objetos, situaciones y comportamientos asociados con dicho escenario, surge de la experiencia general de los estudiantes a través de alguna de, por lo menos, cinco fuentes de interés. Sin embargo, cuando se mencionaron las fuentes de interés, el énfasis estaba en las condiciones sociales que habilitan, simbólicamente y afectivamente, el surgimiento de alguna inclinación de agrado. Ahora se trata de conocer los criterios con que los estudiantes valoran y racionalizan dicha inclinación.

⁶¹ Es por demás relevante conocer los factores que afectan al involucramiento escolar a través de la motivación, pues, como señala Saucedo Ramos (2007), ante circunstancias socioeconómicas similares, el sentido construido entorno a la escuela puede ser crucial en la formación de las trayectorias.

Cuando analizamos los intereses considerados por los estudiantes para elegir una carrera, lo primero que salta a la vista es que son inclinaciones compuestas por diferentes criterios de valoración que podemos comprender también como intereses simples. Así, los intereses simples pueden definirse como inclinaciones de agrado monotónicas que pueden ser transversales a distintos intereses compuestos y dar lugar a distintas configuraciones de agrado. Por ejemplo, un estudiante puede tener interés por las ingenierías, aunque aún no tenga claro cuál; pero si analizamos esta inclinación, encontraremos que dicho interés obedece a la combinación de uno o más intereses simples, por ejemplo, de prestigio, de obtención de retornos económicos, de cumplimiento con mandatos familiares, etcétera; de manera que el interés general del estudiante por la carrera será un interés compuesto.

La presencia de estos intereses simples y sus distintas combinaciones nos dice que muy probablemente diferentes estudiantes cuenten con criterios diversos para elegir la misma universidad, carrera o programa, y que, probablemente, esta diferencia acarre consigo distintos tipos de motivación. Esto resulta importante porque, si las preferencias son los motivos de la decisión y, por tanto, una de las pautas iniciales de las trayectorias educativas, entonces, esta heterogeneidad inicial de motivaciones puede contribuir a explicar la diferenciación posterior de las trayectorias mismas.

Lo primero que hay que señalar, sin embargo, es que el conjunto de criterios de valoración reportados por los estudiantes fue bastante amplio. En total y cuando menos, se pudieron identificar 15 tipos de intereses simples: gusto académico, percepción vocacional, prestigio profesional, habilidad percibida, retornos económicos, amplitud temática de la carrera, costos de carrera o institución, criterio familiar, aporte social, correspondencia identitaria, exigencia del programa, oportunidades académicas, distancia del plantel, coincidencia con amigos y seguridad del plantel. Este también fue su orden de importancia. En la tabla 27 se muestran las frecuencias.

Estos fueron todos los criterios identificados en la muestra; por supuesto, puede haber más y pueden variar en grado de importancia según las características de la población estudiantil. Incluso, es muy posible que la no consideración de ciertos criterios responda, en buena medida, a que éstos no representan un problema para ciertos estudiantes. Por ejemplo, si las alternativas de plantel no implican un problema en términos de distancia para muchos de los estudiantes entrevistados, entonces es muy probable que no lo mencionen. Lo mismo puede ocurrir con el criterio de habilidad

percibida: si una parte importante de los estudiantes considera que cumple con los requisitos mínimos de habilidad para las carreras que le interesan, entonces es probable que no mencione este criterio como un factor relevante en su decisión. Esto, sin embargo, no elimina la importancia de fondo que estos factores pueden llegar a tener.

Tabla 27. Criterios de valoración o intereses simples

No.	Criterio de valoración	Frecuencia
1	Gusto académico	40
2	Percepción vocacional	30
3	Prestigio profesional	26
4	Habilidad percibida	19
5	Amplitud temática	17
6	Retornos económicos	16
7	Costos de carrera o institución	14
8	Criterio familiar	9
9	Aporte social	8
10	Correspondencia identitaria	7
11	Exigencia del programa	6
12	Oportunidades académicas	5
13	Distancia del plantel	5
14	Coincidencia con amigos	3
15	Seguridad de plantel o carrera	3

Fuente: elaboración propia.

6.4.1. Intereses y tipos de motivación

Los criterios se presentaron de forma configurativa y con distinta preponderancia en cada caso. Por lo mismo, resultaría infructuoso detenernos a analizar cada uno. De hecho, esta diversidad de criterios representó un gran reto en términos analíticos. Para las teorías racionalistas (Breen & Goldthorpe, 1997a; J. H. Goldthorpe, 1996), los únicos criterios a considerar en las decisiones educativas serían de carácter instrumental, ya sea por costos, retornos o prestigio. Por supuesto, estos criterios están presentes entre los estudiantes. De hecho, entendiendo el concepto de costos en términos amplios, bajo este marco analítico podríamos incluir varios de los criterios observados, como seguridad, distancia, oportunidades académicas y exigencia. Sin embargo, sería difícil incluir todos los demás criterios, particularmente los dos más frecuentes, que resultaron ser gusto académico y percepción vocacional. Por otro lado, las teorías culturalistas, aunque de hecho y en

principio pueden incluir todos los criterios de valoración observados, no parecían ofrecer una alternativa puntual para ordenar de manera comprensible y parsimoniosa esta información.

Era necesario, entonces, encontrar algún parámetro para dar unidad y coherencia a los distintos intereses de los estudiantes. Es aquí donde entra la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2020). Lo primero que cabe señalar es que no existe diferencia conceptual relevante entre un interés y un motivo, al menos no desde la definición de interés que se ha presentado aquí. Un interés y un motivo son, fundamentalmente, razones para la acción o razones para decidir.

Tabla 28. Criterios de valoración por tipo de motivación

Tipo	Criterio de valoración	Frecuencia
Intrínseco	Gusto académico	40
	Percepción vocacional	30
Extrínseco	Prestigio profesional	26
	Retornos económicos	16
	Aporte social	8
	Oportunidades académicas	5
De control	Habilidad percibida	19
	Amplitud temática	17
	Costos de carrera o institución	14
	Criterio familiar	9
	Correspondencia identitaria	7
	Exigencia del programa	6
	Distancia del plantel	5
	Seguridad de plantel o carrera	3
Coincidencia con amigos	3	

Fuente: elaboración propia.

Este paralelismo de principio es relevante por lo siguiente. De acuerdo con Ryan y Deci (2020), los motivos pueden clasificarse, fundamentalmente, en intrínsecos o extrínsecos. Los motivos intrínsecos son aquellos que, en sí mismos y por su propia realización, tienen sentido y generan satisfacción en la persona, por lo que regulan el comportamiento de manera autónoma. Los motivos extrínsecos, por otro lado, son aquellos que responden a alguna regulación externa, ya sea de tipo restrictiva o aspirativa. Estos motivos, sin embargo, pueden variar en grado de volición y asimilación; es decir, pueden ser más o menos voluntarios y pueden estar más o menos autoasumidos por las personas. Para Ryan y Deci (2020), pueden distinguirse hasta cuatro variantes de motivos extrínsecos. Sin embargo, y para fines de este trabajo, podemos considerar solo dos:

los que están orientados voluntariamente hacia algún fin o valor y los que responden ante restricciones materiales o sociales. A los primeros, podemos denominarlos directamente, motivos o intereses extrínsecos, mientras a los segundos podemos calificarlos como motivos o intereses de control. Teniendo esto en consideración, ahora podemos clasificar los intereses simples observados en las entrevistas tal y como se muestra en la tabla 28.

6.4.2. Motivos o intereses intrínsecos

Dentro de los intereses intrínsecos por una carrera o área de conocimiento es posible distinguir dos variantes: el gusto académico y la percepción vocacional. El gusto académico se puede entender como el reconocimiento de cierta experiencia de agrado o desagrado asociada a las actividades o temas de alguna asignatura o área de conocimiento. La percepción vocacional, por otro lado, se puede definir como el reconocimiento de cierta curiosidad o expectativa de agrado asociada a las actividades o temas de una profesión o carrera. La percepción vocacional se distingue de la búsqueda de prestigio profesional por cuanto no está remitida a la posición social de la profesión sino al valor intrínseco asociado a sus actividades. Por otro lado, lo que tienen en común el gusto académico y la percepción vocacional es que ambas están reguladas por una búsqueda de satisfacción personal y lo que tienen de diferente es que, en un caso, el interés descansa en una experiencia directa, mientras en el otro, descansa en una expectativa.

El gusto académico y la percepción vocacional fueron los dos criterios de valoración más recurrentes. Todos los estudiantes reportaron al menos uno de los dos y, en varios casos, este criterio resultó ser dominante para la elección de carrera. Sergio, por ejemplo, proviene de un bachillerato privado de élite y podía haber cursado la universidad en una institución similar. Sin embargo, su gusto académico por la economía y su experiencia escolar lo llevaron a considerar que, en caso de cursar economía en una universidad privada, no podría abordar el ámbito más “social” de dicha disciplina, por lo que deliberadamente prefirió integrarse a la UNAM, al considerar que ésta se ajustaba mejor con sus intereses. Y algo muy similar ocurrió con Paulina, aunque aquí llama la atención la intervención directa de su familia. La cuestión fue la siguiente: Paulina no pasó su primer examen de ingreso a la UNAM en RRII y, pensando en asegurar el ingreso en la segunda vuelta, consideró cambiar su opción de carrera y elegir una de menor demanda, pero su familia se opuso.

Paulina: Cuando les dije a mis papás [...] que iba a meter para la segunda vuelta ciencia política me dijeron “pero tú no quieres ciencia política” y yo “pues sí, pero es para lo que alcanza” porque saqué 98 y ciencia política pedían 96, me parece. Y dije “en esta segunda vuelta van a pedir más y yo no sé si pueda alcanzar el puntaje” y ya estaba muy desesperada [...] y mis papás me dijeron “No te podemos dejar hacer el examen si vas a meter ciencia política”, me dijeron “es que no es lo que tú quieres...” (C3. UNAM-RRII).

Pero, así como hay estudiantes que tienen la oportunidad de ubicarse en la opción que mejor se ajusta con su gusto o percepción vocacional, hay otros estudiantes que no, lo que también permite subrayar la centralidad de este criterio. Así, por ejemplo, Raúl había desarrollado un gusto académico por comunicación y periodismo, pero su familia insistió en que mejor estudiara economía. A él economía no le desagradaba y en el momento de su decisión llegó a considerar que quizá su familia tenía razón y economía era “lo suyo”, por lo que la eligió. Pero no fue así. En sus primeras experiencias resultó claro que economía no le gustaba, por lo que comenzó a experimentar frustración y falta de interés.

Dos casos similares son los de Mónica y Eloísa. La primera, optó por relaciones internacionales al no poder ingresar a medicina, lo que también le generó importantes dificultades de involucramiento posterior. Eloísa, por su parte, había desarrollado una inclinación preponderante por arquitectura. Sin embargo, dados los altos costos que tendría esta carrera, decidió buscar otra opción. Así, y tratando de identificar otra alternativa de su agrado, eligió economía. Sin embargo, su gusto académico por esta carrera resultó bastante menor y su percepción vocacional es prácticamente nula, por lo que “no se ve” a sí misma como economista.

Sobre gusto académico y percepción vocacional podrían presentarse una gran variedad de ejemplos, aunque resultaría extenuante, además de innecesario. Sin embargo, sí puede resultar útil presentar algunos casos notables. Uno de ellos es Roberto. De los 57 estudiantes, él fue uno de los dos que reportó solo un criterio de valoración: gusto académico. Su caso es, en general, atípico, pues su trayectoria está marcada por una priorización muy marcada de su comodidad, curiosidad y gustos personales. Esto lo llevó, en la preparatoria, a abandonar muchas materias por resultarle absorbentes o aburridas, mismas que solo aprobó después, en extraordinario. No obstante, esta falta de interés por ciertas materias no era producto de una falta de interés generalizada por la escuela, pues sustituyó dichas materias por otras distintas, a las que solo entraba de oyente. Todo esto impactó en su decisión de carrera. Originalmente él había desarrollado un gusto por la historia. Sin

embargo, durante la preparatoria desarrolló un gusto paralelo por economía. Finalmente, consideró que ambas áreas le gustaban lo suficiente para elegir cualquiera de las dos; sin embargo, y de manera contraintuitiva, consideró que al haber estudiado más sobre historia, economía le despertaba más curiosidad, por lo que se decantó por esta última.

Roberto: en [segundo] año [de la preparatoria] yo me metí de oyente a las clases de [tercero] [...] porque yo estaba decidido a que quería historia, entonces me metí a esas clases y para cuando pasé a [tercero], ¿qué sentido tenía volver a entrar a clases a las que ya había entrado un año antes? [...] Entonces entro en área tres, ya oficialmente y mi profe de sociología [...] no sé cómo describirlo, [era] una clase de sociología, pero siempre muy enfocada a aspectos económicos. Economía me llamó mucho la atención y en una materia que se llamaba Introducción a las lecturas económicas y sociales también veíamos las corrientes económicas [...] Y como estando en la prepa le había dedicado todo el tiempo a historia [...] dije “¿por qué no dedicarle algo a lo que no conozco, que me llama mucho la atención pero que no conozco?” Y entonces metí economía. (C3. UNAM-Economía).

Sin embargo, el gusto académico no es absoluto, por lo que puede haber casos atípicos como el de Diego, quien después de fallar un examen al colegio militar y otro al instituto politécnico nacional (IPN), decidió ingresar a la UAM en una carrera que su mamá quería (criterio familiar), pero que a él no le gustaba: economía. Cabe aclarar que la decisión no le resulta desagradable, aunque tampoco es una carrera que le guste y no percibe vocación por ella; y, sin embargo, está decidido a terminarla, lo que demuestra que, a pesar de su generalidad y preponderancia, la priorización del gusto no necesariamente permea todas las trayectorias.

Diego: Economía fue más por mi madre, porque toda la familia de mi madre es economista y tenemos la facilidad de eso. [...] no me gusta mucho la idea de ser economista, pero creo que se gana bien, se vive bien [...]

Pablo: ¿Todavía tienes dudas de cambiarte a ingeniería industrial?

Diego: Por mi amor a ingeniería industrial sí quisiera, pero voy a acabar economía. (C1. UAM-Economía).

Finalmente, cabe hacer una aclaración de gran relevancia para el resto de esta investigación, y es que los intereses intrínsecos, ya sea el gusto académico o la percepción vocacional, no son atributos fijos, sino cambiantes y, por tanto, pueden ser reforzados o debilitados. Se sigue, entonces, que los

intereses intrínsecos que llevaron a un estudiante a elegir determinada universidad o carrera pueden ser refutados si las experiencias del estudiante durante su trayectoria lo llevan a reconfigurar sus intereses.

Por supuesto, esto puede ocurrir con otro tipo de intereses, como la búsqueda de prestigio o retornos. Un estudiante puede, a lo largo de la carrera, descubrir que sus expectativas iniciales son poco realistas y que, en verdad, las oportunidades laborales al egresar de la carrera son menos halagüeñas de lo que imaginaba en un inicio, y esto puede llevarlo o no a replantearse su estrategia de ingreso al mercado de trabajo.

Sin embargo, los intereses intrínsecos tienen la particularidad de estar directamente conectados con las actividades y temas propios de la carrera y, por lo tanto, están también directamente asociados con los ánimos de involucramiento. Es más verosímil pensar en la persistencia escolar de un estudiante que disfruta de su carrera, tenga o no buenas perspectivas laborales a pensar en la persistencia escolar de un estudiante al que ya le desagrada su carrera, independientemente de si tiene o no, buenas perspectivas de trabajo.

Por supuesto, la relación entre la motivación intrínseca y el involucramiento no es determinista ni mecánica, pero tiene sentido pensarla como factor explicativo relevante del involucramiento, sobre todo, si el estudiante cuenta con las condiciones materiales mínimas para continuar sus estudios. En este sentido, conocer la configuración inicial de intereses puede ayudar a comprender cómo las experiencias posteriores afectan el involucramiento de los estudiantes y, por tanto, el desenvolvimiento de su trayectoria.

6.4.3. Motivos o intereses extrínsecos

Los intereses extrínsecos son aquellos orientados voluntaria y propositivamente por factores externos. Aquí se encuentran, la búsqueda de prestigio profesional, de retornos económicos, la consecución de alguna causa o aporte social o, de manera más inmediata, la búsqueda de oportunidades académicas. Lo particular en este tipo de intereses es su carácter instrumental y autoasumido: las acciones o decisiones se toman para obtener o lograr algo. Un aspecto que es importante señalar aquí es que parece haber un vínculo de mediación entre los intereses intrínsecos y extrínsecos, de manera que los estudiantes suelen delimitar sus opciones de carrera con base en los primeros y después las jerarquizan en relación con los segundos. Así, por ejemplo, si el

estudiante considera los retornos económicos, tenderá a hacerlo dentro del conjunto de alternativas por las que guarda cierto interés intrínseco.

La búsqueda de retornos económicos consiste, fundamentalmente, en la consideración, por parte del estudiante, de los ingresos esperados de una profesión en el mercado de trabajo. Aquí la definición es bastante sencilla.

Celia: le dije a mis familiares que iba a estudiar economía ahora [...] dijeron “no, como crees, pero si toda tu vida quisiste medicina, ¿por qué estás dudando de lo que ya quieres?, ¿ya sabes lo que gana un economista? primero investigame todo lo que es esto y ya después hablamos” y dije “bueno, igual y si es cierto.” Y entonces que me puse a investigar... (C2. UNAM-Economía).

Alex: Yo de niño siempre quise algo como de política [...] pero como que en algún momento vi [...] que economía tenía más oportunidad laboral en términos de algún cargo público o en general en alguna empresa... (C1. UAM-Economía).

Sobre la búsqueda de prestigio, por otro lado, y en términos generales, el criterio consiste en la consideración del reconocimiento o importancia social atribuida a una profesión. Sin embargo, no todos los estudiantes buscan este prestigio en la carrera, algunos lo hacen a través de la institución.

Miguel: ...para decirle sí a la UNAM lo que me movió fue la institución, el prestigio que tiene, aunque no era tanto de mi agrado en ese entonces, pero, aunque sea “mueve” y obviamente mis papás no le iban a decir que no a la UNAM; tiene mucho prestigio en la sociedad. (C3. UNAM-Economía).

José-Luis: me inscribí para la segunda vuelta de la Autónoma de [mi estado] y de la UAM. [...] y efectivamente me quedo seleccionado (en la UAM). Y entonces me quedé pensando “quedé en una de las mejores universidades del país ¿qué voy a ir a hacer allá en la...?” no creo que sea mala, pero dije [...] “esto me va a dar cierta ventaja.” (C1. UAM-Economía).

Sobre la consecución de alguna causa o aporte social, el criterio consiste, fundamentalmente, en la consideración de las consecuencias o impacto social benéfico que una profesión puede tener. Es verdad que este criterio resultó bastante menos frecuente que la búsqueda de prestigio o retornos. Solo ocho estudiantes reportaron motivos de este tipo. Sin embargo, resulta interesante encontrar casos así, pues contrastan de manera importante con los fines típicamente atribuidos a las decisiones escolares y que están orientadas, de manera individual, a la búsqueda de mejores posiciones sociales. En realidad, la consideración de los estudiantes a este respecto tiene un carácter

menos militante y más altruista, pues ven la carrera menos como una herramienta política, y más como una profesión con posibles consecuencias de beneficio social.

Lourdes: Pues me interesan mucho las problemáticas sociales también [...] me está llamando mucho la atención lo que es Ciencias Políticas porque me interesa mucho el bien común. (C2. UNAM-RRII).

Eva: yo dije “creo que quiero ser abogada porque me gustaría ayudar a las demás personas, me gustaría que si están viviendo una situación difícil yo les pueda ayudar.” (C3. UAM-Economía).

Finalmente, la búsqueda de oportunidades académicas consiste, sencillamente, en la consideración, por parte del estudiante, de ciertos beneficios institucionales que puede llegar a obtener si elige esta o aquella institución: idiomas, cursos, intercambios, etc.

Elizabeth: La UNAM tiene muchas facilidades de intercambio y como bien fáciles, lo único que te piden es hablar inglés. Creo que tienes tres becas y un buen de universidades en todo el mundo, y a mí sí me interesa un buen como viajar en ese sentido. (C3. UNAM-Economía).

Roxana: Yo también elegí economía porque ah, no sé, me queda el intercambio académico y en verdad lo quiero hacer. Dije “en economía es más fácil que me lo den que en veterinaria”, pero creo que en veterinaria también hay intercambio. (C1. UNAM-Economía).

En comparación con los motivos o intereses intrínsecos, que colocan a la carrera o profesión, a sus temas y actividades, como un relativo fin en sí mismo, los intereses extrínsecos ven la elección de carrera como un medio para lograr otro objetivo. Sin embargo, estos objetivos son suscritos de manera voluntaria y propositiva por los estudiantes. En estricto sentido, forman parte del proyecto profesional que comienzan a vislumbrar. Algunos de estos intereses son incluso tan relevantes que reflejan la preocupación de los estudiantes y sus familias por hallar un ingreso al mercado de trabajo que les permita tener mejores condiciones de vida.

Desde un punto de vista racionalista, los principales motivos de los estudiantes para transitar a la educación superior son extrínsecos, especialmente económicos. Y es muy probable que así sea. La idea está tan difundida e instalada en el sentido común, que pareciera obvio pensar que es así. A pesar de ello, no todos los estudiantes reportan la búsqueda de retornos económicos como motivo para su elección de carrera. Esto, sin embargo, no refuta la idea anterior. Como ha señalado Bartolucci (1994), una cosa es la decisión de transitar a educación superior y otra distinta es la

elección de carrera. La transición puede, y muy probablemente está, guiada con la intención de alcanzar o mantener cierta posición socioeconómica. Con la elección de carrera, en cambio, otros motivos entran en juego, incluyendo de manera preponderante los de carácter intrínseco. La cuestión es interesante de analizar porque, si la transición está condicionada extrínsecamente, pero la elección de carrera intrínsecamente, entonces, o la sola transición es asumida por los estudiantes como suficiente para alcanzar sus objetivos instrumentales, descuidando la elección de carrera, o bien tales objetivos no son prioritarios, por lo que la elección óptima no sería la que mejor ajusta con los fines instrumentales sino la que mejor los concilia con los intereses subjetivos.

6.4.4. Motivos o intereses de control

Los motivos o intereses de control son aquellos orientados por factores involuntarios. En otras palabras, estos intereses responden ante circunstancias de hecho, ya sean materiales o sociales, donde el agente, en este caso un estudiante, busca mantener o aprovechar cierto control sobre sus circunstancias. En este caso, los motivos o intereses no son definidos por el estudiante, sino que constituyen una respuesta ante condiciones dadas. Aquí se encuentra la mayor variedad de intereses reportados. Sin embargo, muchos de ellos fueron más bien infrecuentes. De las nueve variantes mencionadas, solo tres fueron de particular relevancia por su frecuencia: la amplitud temática de la carrera, la habilidad percibida para la misma y los costos de carrera o institución. El resto de los intereses de este grupo fue reportado por nueve o menos estudiantes.

Dicho lo anterior, cabe hacer algunas aclaraciones. En primer lugar, los intereses de control se presentan, en muchos casos (aunque no siempre), como una respuesta ante posibles restricciones. Bajo esta consideración, los estudiantes tratan de encontrar una alternativa óptima de carrera, prefiriendo, por ejemplo, un plantel más cercano a sus casas o una carrera menos costosa, pero lo más cercana a su gusto académico y en una institución lo más prestigiosa posible.

Sin embargo, cuando una restricción se vuelve prohibitiva, el estudiante sencillamente no podrá contarla entre sus opciones. Así, por ejemplo, si la colegiatura de una institución es absolutamente inviable para un estudiante, no será posible que valore como más o menos conveniente ingresar a dicha escuela pues, de entrada y sencillamente, no puede ingresar. Y lo mismo ocurre con otros factores. La distancia espacial, por ejemplo: si una carrera de interés para el estudiante se ubica a dos horas en transporte, éste puede detenerse a valorar la conveniencia o no de elegir tal alternativa;

pero si la carrera se ubica a siete horas, es claro que tendrá que mudarse y si no cuenta con recursos para ello, entonces sencillamente no podrá ingresar. La diferencia, entonces, entre un interés de control y una restricción de hecho, es una diferencia de grado.

Algo que es importante agregar aquí, sin embargo, es la importancia de las percepciones, y es que aquello que percibimos como una restricción de hecho puede, o no, serlo realmente. En este sentido, puede haber subestimaciones o sobreestimaciones que afectarán la elección de carrera de los estudiantes. Pero todo esto será analizado en el apartado siguiente, sobre ajustes de expectativas.

Una segunda aclaración es que, a pesar de lo antes señalado, los intereses de control también pueden presentarse en términos positivos sin que la lógica de fondo cambie esencialmente. Por ejemplo, si un estudiante cuenta con una beca completa para una institución de mayor prestigio donde también está la carrera que le gusta, entonces es muy probable que considere este hecho en su proceso de optimización. De manera que los intereses de control no operan solo ante restricciones, sino que también pueden tomar en consideración ventajas particulares.

Dicho lo anterior, caractericemos los principales intereses de control observados.

El criterio de valoración por habilidad percibida consiste, sencillamente, en la consideración del estudiante sobre si sus habilidades académicas en determinada materia o actividad son las adecuadas para obtener un desempeño aceptable en cierta carrera. Aquí, por ejemplo, es común que los estudiantes reporten su habilidad en torno a las matemáticas. Aunque en algunos casos la consideración también puede referirse a la dificultad o facilidad para comprender algunos temas o textos.

Carmen: yo quería una carrera que tuviera un punto de equilibrio entre leer, pero también de las matemáticas [...] tampoco yo quería una carrera con matemáticas de alta dificultad porque sí me empiezo a atorar. (C2. UNAM-RRII).

El criterio de amplitud temática, por otro lado, remite al costo de oportunidad que implica elegir una carrera. Aquí la cuestión es particularmente interesante porque, si bien es cierto que la mayoría de los estudiantes logran conformar sus intereses, formar una preferencia y tomar una decisión, muchos de ellos, en realidad conservan ciertas dudas sobre la certeza de su decisión. De manera que el costo que entraña elegir una carrera muy especializada, limitando de entrada sus posteriores alternativas de profesionalización, suele ser visto como muy elevado. Así, los estudiantes reportan

preferir opciones de carrera más amplias, que incluyan más áreas de conocimiento o que guarden muchas alternativas posteriores de especialización.

Rosa: [Quería algo que] incluyera tanto la historia internacional como la historia nacional y encontré la carrera de relaciones internacionales [...] [y me gustó] porque maneja varias áreas como derecho, política, economía... (C1. UNAM-RRII).

Ruth: [También consideré] administración, pero preferí economía [...] [porque] es una carrera que estudia varios temas. (C1. UAM-Economía).

Roberta: como que estudiar relaciones internacionales me llamó porque era una combinación de todo lo que me gustaba, derecho, sociología, geografía... (C3. UNAM-RRII).

El criterio de costo de carrera o institución, como el nombre lo dice, remite a los costos económicos directos que, se percibe, estarán implicados en la decisión educativa. Estos costos pueden estar asociados a la institución, por ejemplo, si se trata de una universidad privada, o pueden estar relacionados más bien con la carrera, muy probablemente por el tipo de materiales que la misma pueda demandar.

David: En la Universidad Panamericana hay una carrera que se llama economía y gobierno, [...] el problema es que está en Santa Fe. Yo vivo por el metro ermita, que está algo lejos de Santa Fe, y no tengo la facilidad de transportarme en coche, y si lo tuviera estaría complicado igual porque es algo caro. (C3. UNAM-Economía).

Candelaria: yo ya había visto el plan de estudios de arquitectura en la ESIA y era muy cara, [...] ibas a usar una computadora que estaba en 34 mil pesos, [...] [y] antes de irme a inscribir si estuve pensando “ok, si te quieres ir a vivir allá cerca de la ESIA... renta, internet, gas... ahora, los materiales no son baratos [...] tengo un amigo que está en su último año de arquitectura y él me platicó [...] que llegaba a gastar hasta mil o 2 mil a la semana y yo sí me saqué de onda, me dije “es que tú no ganas tanto”... (C1. UNAM-Economía).

Estas son las tres variantes más frecuentes de los intereses de control. Las otras seis variantes, sin embargo, no por ser menos frecuentes resultan menos importantes en su significación analítica. Aquí es preciso hacer un par de aclaraciones.

Desde el punto de vista motivacional, los intereses intrínsecos y extrínsecos parecen los más relevantes para explicar el involucramiento directo de los estudiantes en actividades académicas. Este tipo de intereses *jala* a los estudiantes hacia esta o aquella alternativa de carrera y los

predispone para el involucramiento. Los intereses de control, en cambio, parecieran ser menos relevantes, pues son meras consideraciones sobre la asequibilidad de cada alternativa. Sin embargo, detrás de estas ideas se esconde un razonamiento que es importante explicitar y que puede ser formulado más o menos en los siguientes términos: dadas ciertas condiciones de posibilidad para la acción y la toma de decisiones entre alternativas igualmente asequibles, la predisposición a la acción o a la elección de alguna alternativa estará definida más por la fuerza de los gustos (intereses intrínsecos) y los objetivos de los estudiantes (intereses extrínsecos), que por las condiciones mismas de posibilidad.

El razonamiento tiene sentido. Y es que las condiciones de posibilidad para la acción son solo eso, condiciones de posibilidad. Sin embargo, para explicar la acción misma, es necesario considerar algo que es propio del agente: la volición. Por supuesto, la voluntad no opera ni se construye al margen de las circunstancias sociales (por eso se han enfatizado tanto las fuentes de interés). Sin embargo, los agentes solo pueden ser considerados *causa de sí* en la medida en que su acción social, para ponerlo en términos de Weber (2014), se explica, aunque sea parcialmente, por una intención o sentido que la desencadena.

Pero aquí es preciso ser cautos, pues a este razonamiento le corresponde otro razonamiento complementario, pero que resulta menos intuitivo, y es que dentro de las condiciones de posibilidad para la acción y la toma de decisiones también se encuentran las condiciones de posibilidad para el surgimiento y desarrollo de los intereses intrínsecos y extrínsecos. En otras palabras, lo deseable (ya sea un gusto o una aspiración) no se constituye como deseable al margen de lo posible, sino en relación con ello. En este sentido, los intereses intrínsecos y extrínsecos pueden verse modificados también por las condiciones de posibilidad que enmarcan a los intereses de control. Este punto será retomado en el apartado siguiente, a propósito del ajuste de intereses.

Siguiendo ambos razonamientos, sería un error pensar a los intereses de control como menos relevantes que el resto de los intereses, pues la relación que guardan entre sí no es unilateral, sino recursiva. Dicho esto, prosigamos con las últimas seis variantes de intereses de control.

El criterio de exigencia del programa consiste en la consideración de la carga de trabajo que supondría una carrera o programa de estudios. Entre los estudiantes entrevistados, los dos casos más frecuentes fueron, primero, valorar lo absorbente que podría ser estudiar medicina y, segundo, lo absorbente que podría ser estudiar una carrera en una institución de “alto rendimiento”, como el

CIDE o el COLMEX. La valoración de este criterio es básicamente de costo de oportunidad. Los estudiantes consideraron que no estaban dispuestos a sacrificar otro tipo de actividades, dedicando su tiempo entero a la escuela, por lo que o bien preferían otra carrera u otra institución.

Los criterios de distancia y seguridad del plantel o carrera son bastante intuitivos. Si acaso, conviene señalar que, en dos de los tres casos donde los estudiantes consideraron el criterio de seguridad, no se referían a la delincuencia fuera del campus, sino a los riesgos que podía acarrear una profesión cercana a la política.

El criterio familiar, por su parte, remite a la consideración que el estudiante hace de cierta recomendación o tradición familiar. En muchos de los casos reportados, este criterio se remitió más que a la carrera a la institución, aunque también hay casos como el de Carlota, quien eligió relaciones internacionales por recomendación de su mamá, que estudió la misma carrera o el caso de Diego, quien terminó por elegir economía, en lugar de ingeniería industrial, como quería su madre.

El criterio de coincidencia con amigos, por otro lado, consiste en la consideración de si algún grupo de amigos asistirá a la misma institución o campus. Este criterio fue uno de los menos frecuentes, y en ningún caso parece haber sido decisivo. Sin embargo, en términos de la experiencia escolar posterior, sobre todo en términos de la integración social que los estudiantes pueden llegar a generar al interior del campus, contar previamente con algunos amigos puede resultar bastante relevante. De hecho, en alguna de las entrevistas exploratorias previas al levantamiento de esta muestra, alguna estudiante de economía en la UNAM mencionaba que en ocasiones podía ser difícil venir de fuera de la institución, porque los estudiantes de bachilleratos UNAM no solo están más acostumbrados a la dinámica institucional, sino que en ocasiones cuentan ya con conocidos, por lo que forman grupos de amigos con mayor facilidad.

El último criterio de este grupo es el de correspondencia identitaria, que se presentó en siete casos. En términos generales, el criterio remite a un tipo de consideración que el estudiante hace sobre el grado de compatibilidad que percibe entre la institución o carrera y su propia identidad. Cabe señalar que el criterio es bastante amplio. Así, por ejemplo, algunos estudiantes, después de haber cursado bachilleratos privados, manifestaron sentirse más en correspondencia con la UNAM que con una institución privada.

Sergio: no sabía a qué me iba meter, pero sabía que la UNAM era mi universidad de preferencia, no quería otra. Estaba el Tec., estaba el ITAM, tenía becas para las dos, pero necesitaba un cambio y sabía que en el Tec. y el ITAM iba a ser el mismo ambiente, iba a ser lo que ya había vivido en el Tec. y pues no soy yo eso. (C4. UNAM-Economía).

Sin embargo, también hay otro tipo de casos. Por ejemplo, con Karla, el criterio fue uno de tipo ideológico bastante peculiar. Para ella era preciso sentir que su relación con la institución era por completo meritatoria, por lo que no quería que sus papás le pagaran una escuela privada. Con Gael, por otro lado, también hubo un criterio ideológico, aunque de distinto tipo. Para él, las instituciones públicas como la UAM o la UNAM eran alternativas aceptables, pero algunas privadas no, pues a su modo de ver, estas suscribían e impartían una ideología neoliberal contraria a la suya.

Finalmente, aquí también entran casos de correspondencia identitaria asociados al género, como ocurrió con Isabela, cuyo caso ya mencioné antes. Ella quería economía, pero por influencia de algunos de sus familiares comenzó a pensar que era una carrera para hombres, situación que cambió cuando asistió al plantel y vio que en realidad había muchas mujeres economistas.

6.4.5. Configuración de intereses simples

En este apartado presenté los distintos tipos de intereses simples que conforman los intereses (compuestos) de carrera de los estudiantes entrevistados. En total, se identificaron quince variantes de intereses o criterios de valoración de las preferencias. Los mismos fueron clasificados en tres grupos, según su carácter motivacional, identificando intereses intrínsecos, extrínsecos y de control. Estos intereses, como también se mencionó, suelen presentarse bajo configuraciones y ordenamientos muy distintos, de manera que cada estudiante presenta un modo particular de racionalizar sus intereses.

En todas las configuraciones, sin embargo, estuvo incluida alguna de las dos variantes de intereses intrínsecos, lo que en cierto modo hace de este criterio una constante y remarca su importancia. Con respecto a los intereses extrínsecos, estos fueron considerados por 37 estudiantes en al menos una de sus cuatro variantes, y de estas cuatro, las más frecuentes fueron la búsqueda de prestigio (26/57) y retornos (16/57). En ninguno de estos casos fue posible identificar diferencias sensibles con respecto a los cuadrantes de condición socioeconómica y regularidad de trayectorias. Esto es

interesante de señalar porque, aunque los intereses extrínsecos son comunes a todos los cuadrantes, su prevalencia es menor que con los intrínsecos.

Este hecho sería congruente con las hipótesis de que, (1) para alcanzar sus objetivos instrumentales, algunos estudiantes consideran que la sola transición a educación superior es suficiente, o (2) que, sencillamente, esta no es una de sus prioridades. Otra alternativa podría ser que la formación de los intereses intrínsecos estuviera sesgada desde el principio por alguna orientación instrumental. Un estudiante de preparatoria, por ejemplo, podría desarrollar intereses similares por el taller de coro y por una clase de matemáticas, pero elegir prestar mayor atención y tiempo a esta última por considerarla más redituable, de manera que nunca se permitió explorar la posibilidad de encontrar su vocación en canto. Esto haría que la decisión del estudiante por ingresar a una ingeniería en matemáticas, y que él reporta orientada por criterios de gusto, finalmente, también estuviera atravesada de raíz por criterios instrumentales, aunque de una manera muy sutil y difícil de identificar.

En relación con los intereses de control, estos fueron reportados por 47 estudiantes en al menos una de sus nueve variantes, y de estas, las más frecuentes fueron, como ya se mencionó antes, habilidad percibida (19/57), amplitud temática (17/57) y costos de carrera o institución (14/57). De estos tres casos, el de habilidad percibida no presentó diferencias sensibles entre cuadrantes. El criterio de amplitud temática, por otro lado, fue mayoritariamente reportado por estudiantes con predisposición a experimentar trayectorias irregulares, es decir, por estudiantes que reportaron trayectorias previas más accidentadas y más incertidumbre sobre sus decisiones actuales. Tal resultado tiene sentido si consideramos que el criterio de amplitud temática lo que busca es reducir el costo de oportunidad de una elección de carrera, prefiriendo aquellas opciones más amplias y diversas.

Finalmente, el criterio de costos de carrera o institución estuvo presente entre estudiantes de condición socioeconómica aventajada y desaventajada. Sin embargo, entre los primeros, tal criterio estuvo referido generalmente a la posibilidad de estudiar en una institución privada, mientras con los segundos este criterio se remitió más bien a los costos elevados de algunas carreras, como arquitectura o medicina. Esta distinción es importante, precisamente, porque la diferencia entre estratos socioeconómicos no es la ausencia de restricciones, sino su diferencia de grado.

La cuestión resulta interesante, además, por la manera en que este tipo de restricciones ponen coto a las aspiraciones. Aquello que está en los márgenes de nuestra asequibilidad es tanto más visible por su cercanía, que casi logra estar a nuestro alcance, aunque no lo esté. En cambio, aquello que se percibe como distante e inalcanzable, por supuesto que puede ser objeto de nuestra fantasía, pero en un cálculo realista será descartado con bastante antelación si es que acaso es considerado alguna vez. En este sentido, a veces lo deseable termina por ser una función de lo que se define como posible.

Las configuraciones de intereses presentadas en este apartado ya podrían considerarse propiamente preferencias; sin embargo, hace falta incluir un último elemento que, analíticamente, ha quedado suspendido en el análisis: los ajustes de expectativas y de intereses. Por supuesto, y dado que en las entrevistas los estudiantes no elaboran su discurso con arreglo a este tipo de categorías, ha sido inevitable observar algo de estos ajustes, así como en el análisis de las fuentes de interés fue imposible no mencionar los intereses mismos. Sin embargo, para completar la exposición de manera coherente, es preciso detenernos a caracterizar y analizar este último momento.

6.5. Ajustes de expectativas e intereses

Se mencionaron ya las fuentes que dan origen a los intereses de los estudiantes para elegir una carrera. Se señaló también que estos intereses compuestos pueden desagregarse en intereses simples, mismos que pueden clasificarse con arreglo a su carácter motivacional en intrínsecos, extrínsecos y de control. Y se advirtió también que solo cuando los intereses logran colocarse y ordenarse con arreglo a cierta estructura de oportunidades se constituyen como preferencias. Ahora toca hablar de esta estructura de oportunidades y su relación con la formación de preferencias.

6.5.1. Estructura de oportunidades real y percibida

Todo lo señalado hasta ahora corresponde o se ubica del lado del estudiante y sus motivaciones. Sin embargo, una decisión supone la existencia de un conjunto de alternativas. Aquí surge una interacción que es preciso especificar. Para el caso que nos ocupa, el universo de oportunidades está integrado por el total de universidades, carreras y programas disponibles. Sin embargo, no todas las alternativas son asequibles a todos los estudiantes. Cada institución presenta distintos prerrequisitos económicos (por ejemplo, colegiaturas) y académicos (por ejemplo, exámenes de

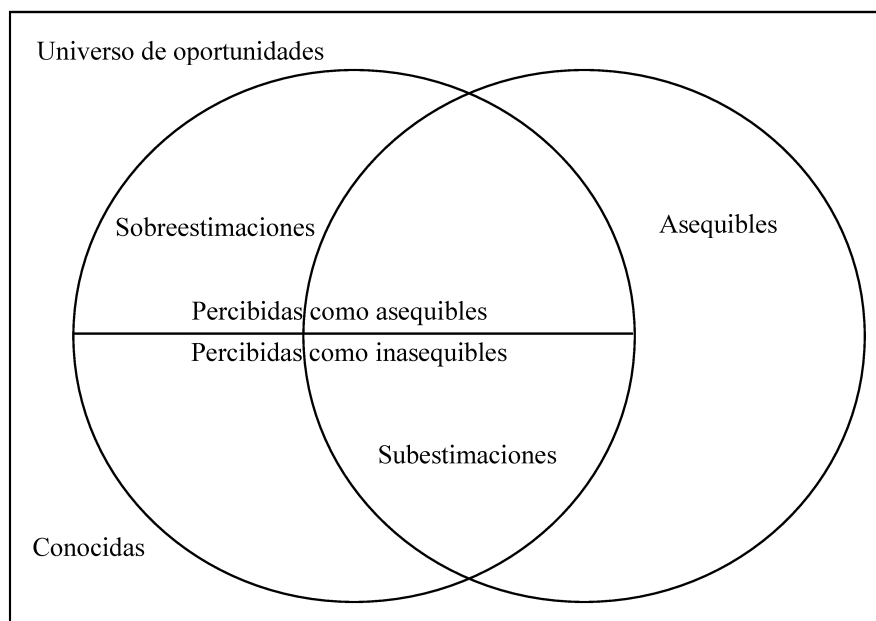
admisión). Considerando una distribución desigual de los recursos para cubrir con estos prerequisites, no todos los estudiantes podrán acceder a todas las opciones.

Se sigue que para cada estudiante existirá una estructura de oportunidades real que estará integrada por opciones que le son asequibles. Sin embargo, hay otros dos factores a considerar y son las restricciones de información y los sesgos perceptuales. En el primer caso, es dado suponer que cada estudiante contará con un subconjunto de alternativas conocidas que nunca será idéntica al universo y, con gran probabilidad, tampoco será idéntica (ni excluyente) con el subconjunto de alternativas asequibles. En el segundo caso, hay que considerar que, dentro de esta estructura de oportunidades percibida, cada estudiante estará en condiciones de evaluar con más o menos precisión la asequibilidad de sus opciones, pudiendo o no coincidir con la realidad; el resultado de esta evaluación será que los estudiantes podrán subestimar o sobreestimar sus *chances* de ingresar a determinadas opciones.

Esta aclaración conceptual nos permite precisar lo siguiente: primero, que las decisiones de ingreso a la universidad y elección de carrera ocurren con base en información restringida y posibles sesgos perceptuales; segundo, que estos sesgos se definen en relación con cierta asequibilidad real y, por tanto, pueden generar tres tipos de resultados: subestimaciones, sobreestimaciones y valoraciones correctas. Una valoración correcta es aquella que distingue efectivamente entre opciones asequibles y no asequibles. Las sobreestimaciones se presentan cuando el estudiante considera que cuenta con los requisitos de ingreso suficientes, pero resulta no ser así, lo que deriva en un rechazo institucional (por ejemplo, al fallar un examen) o en una imposibilidad de acceso (por ejemplo, al no poder pagar una colegiatura o no poder costear una mudanza). Las subestimaciones, por otro lado, son opciones descartadas anticipadamente, quizá por considerarlas inasequibles (económica o académicamente), pero que en términos reales eran elegibles.

Así, cuando un estudiante perciba, anticipadamente, que ciertas opciones son inasequibles, las eliminará como alternativa. De forma similar, si el estudiante descubre, tardíamente, que cierta opción elegida resulta ser inasequible, tendrá que descartarla. Ambos escenarios son análogos, pero con una diferencia importante. En el primer caso, el estudiante ajusta sus expectativas de manera anticipada; en el segundo caso de forma tardía. La distinción es importante porque cada caso presenta particularidades.

Figura 21. Subdivisiones en el universo de oportunidades de elección de carrera



Fuente: elaboración propia.

Un ajuste temprano de expectativas preserva en el estudiante la sensación de control y le permite buscar opciones que considere óptimas, llevándolo incluso a un ajuste de intereses (lo que comúnmente se denomina adaptación de preferencias). Un ajuste tardío, por el contrario, enfrentará al estudiante con un escenario que escapa a su control, pero que consideraba posible. Esto puede traer frustración, inseguridad y una sensación de pérdida; además, frente a un ajuste tardío de expectativas, resultará más difícil operar un ajuste de intereses.

6.5.2. Ajustes de expectativas y ajustes de intereses

Aclaremos un par de cuestiones. Un ajuste de expectativas puede entenderse como una nueva delimitación de las alternativas de decisión frente a lo posible; de manera que el estudiante elegirá con base en lo que reconoce como asequible. Sin embargo, un ajuste de expectativas no necesariamente se traduce en un ajuste de intereses, que consiste no ya en una modificación de la sola decisión, sino en un cambio en la valoración subjetiva de agrado del estudiante⁶². Un ajuste

⁶² Se prefiere la denominación ajuste de intereses frente a *adaptación de preferencias* por precisión conceptual. La preferencia supone las alternativas, los intereses y, dadas ciertas restricciones contextuales, casi puede traducirse en la toma de una decisión. En los términos aquí presentados, sería más preciso hablar de intereses ajustados en lugar de preferencias adaptativas.

de expectativas, por tanto, puede operarse sin un cambio inmediato en los intereses, aunque puede desembocar en uno.

Esta distinción entre tipos de ajustes es relevante, precisamente, porque el reconocimiento de opciones inasequibles puede generar disonancia, es decir, puede generar la sensación más o menos marcada de que lo deseado no es posible, y a mayor disonancia, mayor inconformidad con las alternativas. Aquí, la temporalidad resulta crucial, pues frente a un ajuste anticipado de expectativas, el estudiante tendrá más probabilidades de operar un ajuste de intereses, reduciendo la posible disonancia entre sus aspiraciones y sus expectativas. En cambio, con un ajuste tardío, la posible frustración vendrá acompañada con una mayor dificultad para operar un ajuste inmediato de intereses.

6.5.3. Ajustes anticipados

Entre los entrevistados registré un total de 23 casos de ajuste anticipado de expectativas. Algo que es importante señalar aquí, y que ya adelantaba en el apartado anterior, es que los ajustes de expectativas suelen operar en términos muy similares a los intereses de control. De manera que los ajustes suelen presentar motivos análogos. Quizá la única variante sea que, en ciertas ocasiones, el criterio de retornos esperados es considerado también en los ajustes.

Otra cosa que hay que aclarar es que, dado que estos ajustes ocurren de manera anticipada, no es posible hablar de los casos donde el estudiante sobreestima sus capacidades o recursos. Estos casos, cuando se presentan, derivan más bien en ajustes tardíos. La subestimación, por otro lado, no se puede observar. *A priori*, es difícil saber si el estudiante habría podido aprobar un examen de ingreso que no presentó o si habría podido con los costos de una carrera que no inscribió.

La mayoría de los ajustes anticipados que fueron reportados ocurrió en relación con el costo de la carrera o la institución, 10 en total. Si a estos agregamos dos más, donde la consideración fue por retornos esperados y otro por distancia del plantel, entonces podemos identificar que cerca de la mitad de los estudiantes que experimentaron un ajuste anticipado, fue por razones económicas. Aquí, sin embargo, es importante aclarar que no solo, ni mayoritariamente, fueron los estudiantes de posiciones socioeconómicas desaventajadas quienes reportaron este tipo de ajustes. Siguiendo la misma pauta señalada en el apartado anterior, los estudiantes de posición socioeconómica desaventajada experimentaron ajustes relativos al costo de carrera al interior de instituciones

públicas, mientras los estudiantes de posiciones aventajadas experimentaron ajustes en relación con instituciones privadas de élite.

Después de los ajustes por motivos económicos están aquellos implementados por motivos académicos o de habilidad. En dos casos, el ajuste ocurrió por cierta falta de habilidad percibida, en un caso para matemáticas y en otro para química. Luego hay dos casos más que reportaron promedios insuficientes para antropología y psicología. En un tercer grupo, hay dos casos más, donde el ajuste operó por mandato familiar⁶³. Después, en un cuarto grupo, se encuentra una situación muy particular y que son los ajustes frente a los tiempos institucionales, por ejemplo, frente a una convocatoria que ya cerró o frente a una que no abrió este año. En esta situación se encontraron cinco estudiantes.

Un caso atípico es el de África, quien durante mucho tiempo consideró la posibilidad de aplicar a la escuela naval, pero en la preparatoria decidió no aplicar con miras a mantener una relación de noviazgo que entonces tenía.

África: En ese entonces yo tenía una relación, no tanto, pero vamos a llamarla tóxica, pero yo sí me ilusioné mucho con ese chavo, entonces teníamos como que muchos planes a futuro; yo sé que era algo tonto porque pues tenía 18 años, todavía no decidía, pero yo no me fui por eso: “no tengo que perder la oportunidad, la verdad lo quiero demasiado” y las cosas no funcionaron, y dejé pasar el trámite de la naval. (C2. UNAM-RRII).

Finalmente, cabe señalar que, de los 23 estudiantes⁶⁴ que experimentaron algún ajuste anticipado, solo cinco presentaron algún tipo de disonancia; de estos cinco, sin embargo, dos presentaron disonancias bastante ligeras que lograron asimilar sin mucho problema ajustando sus intereses. Los otros tres, en cambio, presentaron disonancias fuertes que vale la pena mencionar. Se trata de Raúl, Mónica y Eloísa. Raúl había desarrollado un interés intrínseco por comunicación, pero decidió ajustar su decisión al criterio familiar. Mónica enfrentó un importante cisma familiar con la muerte de su abuela, lo que desencadenó una serie de eventos que la llevaron a considerar que no podría cubrir los costos de su primera opción de carrera, medicina, sin incorporarse al mercado de trabajo,

⁶³ Por mandato familiar me refiero a una directriz de la familia sobre la decisión del estudiante, misma que, para ejercer su efecto coactivo, suele recurrir o bien a un condicionamiento del apoyo familiar o algún imperativo moral.

⁶⁴ Cabe aclarar que el recuento que se ha hecho hasta aquí no coincide con los 23 casos señalados, sencillamente, porque algunos estudiantes reportaron más de un ajuste.

por lo que buscó una carrera alternativa. Eloísa, finalmente, quería estudiar arquitectura, pero consideró que no podría pagar la carrera, así que decidió entrar a su segunda opción: economía.

En los tres casos, el ajuste operado fue anticipado. Sin embargo, también en los tres casos, la alternativa elegida resultó bastante alejada de sus gustos académicos y percepciones vocacionales. El resultado fue una disonancia bastante marcada. De hecho, durante la entrevista, llegué a considerar que los tres casos dejarían la carrera. Este tema se abordará en capítulos posteriores. Sin embargo, esa era la magnitud del conflicto. Lamentablemente, a Eloísa lo pude contactar más. Mónica sí terminó saliéndose de relaciones internacionales. Y Raúl, contrario a lo que llegué a pensar, todavía un año después, seguía inscrito y cursando materias.

6.5.4. Ajustes tardíos

Se observaron un total de 16 ajustes tardíos de expectativas, todos relacionados con no aprobar algún examen de admisión. La cuestión tiene bastante sentido si la analizamos de cerca, pues en principio y por diferentes razones, resulta difícil anticipar el resultado de un examen, además que dicho examen no necesariamente refleja las habilidades del alumno. Por otro lado, es más difícil que un estudiante sobreestime sus recursos económicos y, en caso de ocurrir, es probable que dicha sobreestimación se experimente a lo largo de la trayectoria escolar como una restricción constante y no como un evento abrupto, como ocurre con los resultados de un examen.

De los 16 casos de ajuste tardío solo tres presentaron disonancias. Sin embargo, de estos tres, en dos casos fueron disonancias fuertes. Son los casos de Karla e Isabela. Con la primera, haber sido rechazada del IPN resultó bastante difícil de sobrellevar. Sin embargo, y gracias a la ayuda de su hermana quien se encargó de supervisar que presentara un nuevo examen a la UAM, Karla pudo eventualmente sobreponerse a la situación, ajustando no solo sus expectativas, sino también sus intereses.

Karla: hice el examen [para el IPN], pero me faltaron como 5 aciertos [...] Cuando no me quedé, para mí fue un bajón enorme. O sea, lloré, de verdad que no quería hacer nada, ya no me veía en ningún otro lado [...] la verdad es que yo no iba a hacer examen para la UAM, pero mi hermana fue como de “mira, hazlo y así tienes otras opciones” [...] Mi hermana fue la que en realidad hizo todo el transcurso de la convocatoria [...] si no hubiera sido por mi hermana, yo no estaría aquí porque ella me ayudó en todo el proceso [...] Metí examen para la segunda vuelta [del IPN], pero [...]

entonces salieron los resultados de la UAM, yo vine a dejar mis papeles toda despreocupada [...] Y al final veo que quedo seleccionada en la UAM, y yo pues “no manches, o sea, no lo puedo creer” [...] y ya no quería hacer la segunda vuelta del Poli, “ya *bye*”... (C3. UAM-Economía).

Con Isabela la cuestión fue distinta. Ella aplicó dos veces el examen de admisión a administración y no fue aceptada, por lo que decidió cambiar su opción de carrera a una menos demandada.

Isabela: llegué al último año y me preparé para mi examen. [Pero] pues no me quedé y al principio iba para administración. [...] y pasó casi un año más o menos que no estuve estudiando y pensé muchas cosas y dije “es momento de poner bien las cosas en orden” [...] [...] la tercera vez que lo iba a intentar me metí a otro curso, me preparé muchísimo [...] y al final decidí que era economía. (C3. UNAM-Economía).

Tanto en los ajustes tardíos como en los anticipados, no hay diferencias sensibles en la frecuencia por cuadrantes. Sin embargo, con los ajustes tardíos hay una diferencia relevante entre instituciones, ya que, de los 14 estudiantes entrevistados de la UAM, 11 presentaron ajustes tardíos. En todos estos casos, la UAM no era su primera opción de institución, aunque, para la gran mayoría, el ajuste se operó sin mayor problema, pues la UAM era también una alternativa bastante deseable. Entre los estudiantes de la UNAM la mayor parte de los ajustes fue anticipada, y los casos de ajustes tardíos se operaron más bien entre carreras, con excepción de Martha, quien llegó a la UNAM tras fallar un examen al IPN.

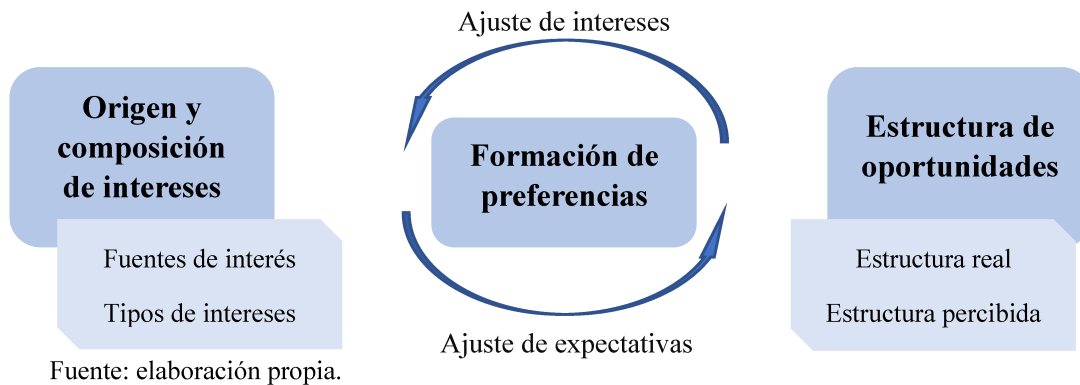
6.6. Formación de preferencias

Llegados a este punto, resulta más comprensible la definición inicial de preferencias como conjunto ordenado de intereses en relación con cierta estructura de oportunidades. Las preferencias, entonces, presentan una doble determinación: por un lado, los intereses del estudiante y, por el otro, sus oportunidades educativas. El mecanismo general de formación de dichas preferencias puede resumirse en los siguientes que se muestran en la figura 22.

Para cada estudiante habrá alguna experiencia práctica o modelo que le servirá como fuente para la construcción de ciertos intereses escolares; estos intereses, que tenderán a presentarse de manera compuesta y que estarán integrados por intereses intrínsecos, extrínsecos y de control, constituirán los motivos elementales para la elección de alguna carrera universitaria. Sin embargo, para cada estudiante también habrá una estructura de oportunidades real con respecto a la cual tendrá que

colocar y ordenar sus intereses. Aquí, es muy probable que algunos estudiantes tengan que operar ciertos ajustes para poner en consonancia lo deseable y lo posible. Finalmente, y como resultado de la interacción entre las oportunidades y los intereses, a cada estudiante le corresponderán determinadas preferencias, mismas que se traducirán casi de manera directa en decisiones consumadas.

Figura 22. Esquema general de formación de preferencias⁶⁵



Con este esquema queda caracterizado el proceso básico de formación de preferencias. Sin embargo, en las entrevistas fue posible identificar dos casos que escapan a la norma, aunque no al esquema analítico. Estos son los casos de Lucía y Roxana. Para comprender ambos casos, lo primero que tenemos que preguntarnos es ¿qué pasa si un estudiante no logra colocar y ordenar sus intereses en alternativas de carrera concretas? ¿podrá tomar una decisión? ¿Podemos decir que tiene preferencias? Estos dos casos se tratan brevemente en el siguiente subapartado.

La distinción conceptual entre intereses y preferencias implica la posibilidad de que un interés no llegue a constituirse como preferencia. Esto podría ocurrir, por ejemplo, si las inclinaciones de un estudiante son todavía demasiado generales y vagas, por lo que podría resultar difícil ubicar qué alternativa concreta ajusta mejor con dichos intereses. A este proceso, de ubicación de intereses en alternativas, lo denomino colocación. Otra posibilidad es que, a pesar de contar con intereses colocados, el estudiante encuentre dificultades para jerarquizar sus alternativas, es decir, para ordenar sus intereses como preferencias.

⁶⁵ Una aproximación analíticamente similar, aunque no idéntica, al estudio de la acción es el esquema de *desires, beliefs and opportunities* (DBO) (Hedström, 2006), donde los cursos de acción y las decisiones de los actores son considerados como el resultado conjunto de los deseos, creencias y oportunidades de los actores.

En cualquiera de estas dos situaciones, las preferencias no logran constituirse como tales, al menos no propiamente. Por supuesto, es difícil que estos dos escenarios lleguen a presentarse: en primer lugar, porque los estudiantes suelen desarrollar sus intereses en relación con alternativas ya conocidas, por lo que la colocación no suele resultar problemática y, en segundo lugar, porque la necesidad práctica de tomar una decisión en un momento específico (por ejemplo, a la hora de registrarse para el examen) obliga a los estudiantes a jerarquizar sus intereses. En este sentido, los dos casos encontrados resultan atípicos. Sin embargo, son bastante útiles por dos razones: la primera, porque permiten ilustrar el marco analítico presentado en este capítulo y, la segunda, porque arrojan luz sobre un caso de abandono escolar.

El primer caso es el de Lucía. Ella tuvo su fuente de interés en la experiencia práctica; sin embargo, desarrolló intereses paralelos que no logró colocar ni ordenar como preferencias. En su experiencia, Lucía tiene interés por las artes, los idiomas, las matemáticas y la economía. Nunca se le complicó ninguna asignatura y en todas encuentra gusto. Sin embargo, y aunque su bachillerato fue orientado a las artes, ella no estaba segura de que estas constituyeran su mayor interés. Lucía trató de recurrir a la búsqueda de información adicional para tratar de acotar mejor sus alternativas de carrera, sin embargo, continuó sin poder definir ni jerarquizar sus intereses. El resultado final fue que Lucía aplicó en seis ocasiones a tres instituciones, para cinco carreras diferentes: comunicación, contabilidad, turismo, administración y economía. Finalmente, solo aprobó el examen de economía y entró, más que con la intención de cursar la carrera, con la intención de probar un primer ingreso a la universidad, ver si economía le gustaba –pues no estaba decidida aún a cursarla– y si, acaso, durante el primer año, lograba definir mejor sus intereses. Claramente, una vez aceptada en una universidad, Lucía prefirió entrar a permanecer un año sin estudiar, como ella misma relata en su entrevista. Sin embargo, sus intereses académicos permanecieron sin colocarse y ordenarse, por lo que su decisión de ingreso fue más bien una manera de probar suerte y, en cierto modo, una manera de postergar la decisión de elegir una carrera.

El segundo caso es el de Roxana. Ella tuvo cuatro fuentes de interés y tomó como criterios de valoración al gusto académico y la percepción vocacional, así como los retornos esperados, las oportunidades académicas y cierto criterio familiar. No experimentó ningún ajuste anticipado ni tampoco alguno tardío. Sin embargo, Roxana en realidad (y de manera similar a Lucía), no logró colocar su interés en alguna carrera. Es decir, Roxana trató de definir cuál de varias carreras

representaba mejor sus intereses. Sin embargo, todo parece indicar que no lo logró. Como consecuencia de esta falta de colocación, tampoco logró jerarquizar sus alternativas. Incluso después de haber ingresado a la universidad, no tenía claro que carrera le gustaría hacer. La situación, desde el inicio, resultó sumamente complicada para ella, pues ante la imposibilidad de decidirse a seguir en economía o cambiar de carrera, prefirió dejar de ir a clases. Roxana fue el primer caso de abandono registrado y el único durante la primera fase de entrevistas. A pesar de esta situación, no dejó de asistir al campus, donde ocupó su nuevo tiempo libre en otras actividades.

Quizá el aspecto más importante de estos dos casos sea que permiten remarcar la importancia de las decisiones de ingreso como un primer momento de la trayectoria universitaria. Si esta decisión se da bajo condiciones poco satisfactorias para el estudiante, entonces es dado pensar que este tendrá poca predisposición a persistir en la carrera. La proposición tiene bastante sentido, pues si se ha tomado una decisión que resulta no ser preferida, entonces, es probable que lo mejor sea cambiar de decisión. Por supuesto, esto no tiene por qué ser así, pues el estudiante puede terminar conformándose con su decisión, aunque originalmente no haya estado seguro de ella.

6.7. Conclusiones

Antes de sintetizar las conclusiones centrales de este capítulo, es importante hacer un señalamiento adicional. Y es que, los resultados generales observados aquí, tanto en los procesos de formación y composición de intereses escolares, como en los procesos de ajuste, que dan paso finalmente a la formación de preferencias, no parecen estar sujetos a variaciones sensibles con respecto a los cuadrantes de condición socioeconómica y predisposición de trayectorias.

En otras palabras, parece haber homogeneidad en los procesos que llevan a la elección de carrera, aunque solo formalmente. Tal homogeneidad solo atañe a la distribución de procesos y mecanismos: es decir, los estudiantes de todos los cuadrantes, en general, obtienen sus intereses de fuentes análogas, generan intereses que pueden comprenderse en los mismos términos motivacionales, y tienden a operar ajustes en torno a restricciones similares, y todo esto lo hacen en proporciones parecidas.

Sin embargo, el contenido de cada proceso suele ser distinto. El influjo familiar, por ejemplo, llevará a estudiantes de diferentes estratos a reflejar distintas preocupaciones, propias de cada contexto. Familias con mayor presencia de profesionistas y egresados universitarios podrán ofrecer

una mayor diversidad de modelos a sus *herederos* culturales, además de mejores fuentes de información en caso de ser requeridas. Instituciones de bachillerato con una oferta curricular más amplia o con una mayor diversidad de talleres podrán ofrecer a los estudiantes mejores condiciones para obtener experiencias prácticas. Asimismo, estudiantes de estratos superiores, aunque quizá tengan que experimentar ajustes por no poder ingresar a alguna institución privada de élite, no tendrán que hacerlo al interior de una institución pública por no poder cubrir los costos de materiales de la carrera.

Estas diferencias de contenido son comprensibles y fueron observadas en las entrevistas. Sin embargo, tales diferencias no fueron tampoco muy marcadas. Algunas posibles explicaciones de estos resultados pueden ser las siguientes. En primer lugar, está el hecho de que, a pesar de sus diferencias internas, la población de estudio es en realidad bastante homogénea económicamente, al menos en comparación con la población en general, lo que explicaría la poca variabilidad. En segundo lugar, está el antecedente de que la gran mayoría de estudiantes provienen de bachilleratos UNAM o privados, por lo que la formación de sus intereses de carrera tuvo condiciones más o menos similares, sobre todo si consideramos que dos de las principales fuentes de interés, los modelos de inspiración y la experiencia práctica, suelen estar referidos al contexto escolar, además de que se trata de estudiantes que tuvieron estructuras de oportunidades bastante similares.

A pesar de esto, los mecanismos observados, de hecho, permiten prefigurar el sentido y la manera en que podrían operar los procesos de formación de intereses académicos y decisiones de carrera bajo contextos distintos. La virtud de la aproximación operada en este capítulo es precisamente esa, que, a pesar de las limitaciones para observar tendencias, es posible registrar con mayor detalle los mecanismos subyacentes a los procesos decisionales.

Finalmente, algunos de los resultados centrales de este capítulo son los siguientes.

En primer lugar, hay cierta preeminencia de la experiencia directa sobre los distintos modelos. Esto es importante de considerar por cuanto los estudiantes tienden a entender sus opciones de carrera en términos de su experiencia práctica anterior, pues es precisamente esta experiencia la que les informa si las actividades o conocimientos de determinada área les gustan o qué tan capaces se sienten para realizarlos. Los modelos directos, por otro lado, no resultan de menor relevancia. En términos generales, son ellos los que pueden contribuir a despertar en los estudiantes un interés por un área o carrera no experimentada directamente. Para los profesores, que suelen convertirse en

modelos de inspiración vocacional, esto es de particular importancia, pues con su actividad docente no solo transmiten conocimientos lógicamente organizados y comprensibles, sino que también facilitan la construcción de sentidos, siempre cargados de afectos, en torno a actividades propiamente académicas.

En segundo lugar, y hablando ya propiamente de las configuraciones de intereses, es posible notar una clara centralidad y preponderancia de las motivaciones intrínsecas. Por supuesto, y como ya se señaló anteriormente, los intereses intrínsecos no son independientes del resto de intereses, por lo que su centralidad es relativa. Sin embargo, resulta relevante enfatizar la importancia del gusto académico y la percepción vocacional por al menos dos razones: la primera es porque tal resultado contrasta con las intuiciones de la literatura racionalista que pone en el centro del análisis decisional los cálculos de retornos y prestigio; la segunda razón es porque, finalmente, la adquisición de una profesión no es solo el aprendizaje de un quehacer, la consecución de un trámite o la adquisición de un título, sino que en gran medida es también un proceso de socialización y construcción de sentido, por lo que la formación de una trayectoria universitaria es, al mismo tiempo, la trayectoria de formación de un agente y sus motivaciones, en este caso, de un profesionista y sus intereses académicos. En este sentido, los intereses intrínsecos importan no solo por ser el punto de arranque de una decisión, sino porque serán también la base y el resultado del involucramiento posterior.

En tercer lugar, y hablando de los procesos de ajuste y formación de preferencias, es claro que las oportunidades reales de ingreso a las distintas universidades son una función de los recursos familiares. En ese sentido, las preferencias están directa e inmediatamente marcadas por la asequibilidad de las oportunidades. Este hecho, sin embargo, no siempre se ve reflejado con tanta claridad en los procesos de ajuste, pues muchas veces los estudiantes simplemente no contemplan ya ciertas opciones por considerarlas fuera de su alcance. Los ajustes se operan en relación con opciones que, quizá, podrían ser elegibles, pero que terminan por no serlo. Cuando una opción es de entrada considerada como imposible, entonces en realidad nunca fue una opción. En pocas palabras, la asequibilidad percibida, lo mismo que los ajustes operados, pueden generar cambios en los intereses.

Claramente, con estas conclusiones se está dando bastante énfasis a la motivación en el involucramiento escolar. Sin embargo, esto no debe leerse de forma unilateral, pues la motivación, a pesar de ser un factor propiamente subjetivo, no es un factor directamente voluntario ni, mucho

menos, ajeno, a las circunstancias. La idea, más bien, es enfatizar que, así como hay condiciones de posibilidad para el involucramiento escolar, también hay condiciones de posibilidad que refuerzan, modifican o refutan la motivación que detona y da forma al involucramiento. Entre otras cosas, esto es lo que se analizará en los siguientes capítulos.

Capítulo 7.

Experiencias universitarias: operativas, integrativas y académicas

7.1. Introducción

El capítulo anterior abordó el problema de las decisiones de ingreso a la universidad. Allí, el foco del análisis estuvo en el origen, formación y configuración de intereses y preferencias. Ahora toca analizar las primeras experiencias universitarias. Cabe recordar, por tanto, nuestra aproximación analítica a dichas experiencias.

En términos teóricos, una experiencia escolar es una forma de subjetividad que emerge de la concurrencia de prácticas en el contexto escolar. Tales prácticas estarán pautadas por al menos tres tipos de lógicas: estratégicas, integrativas y de subjetivación (Dubet, 2010). Dichas lógicas se definen, respectivamente, por su carácter instrumental (con arreglo a fines o valores), por su orientación a la formación de vínculos y por la incorporación o asimilación de esquemas cognoscitivos o de comportamiento, lo que también supone la posibilidad de su interrupción.

Siguiendo estas lógicas, es posible distinguir tres grupos de prácticas escolares primarias: operativas, integrativas y académicas, mismas que podemos entender en los siguientes términos: las prácticas operativas son aquellas orientadas a posibilitar la asistencia escolar; las prácticas integrativas, por otro lado, son aquellas de vinculación social con pares, profesores o tutores; y, finalmente, las prácticas académicas son las orientadas, específicamente, al desarrollo de aprendizajes y habilidades propios de una carrera o profesión.

Cabe recordar que estas prácticas primarias no solo pueden, sino que usualmente se superponen. Así, las relaciones entre pares pueden ser instrumentalizadas como un recurso para gestionar problemas operativos e incluso para atender actividades académicas, al tiempo que dichas prácticas pueden servir para fomentar los lazos entre estudiantes.

Hay dos cosas en relación con el capítulo anterior que es necesario señalar. La primera consiste en identificar que, si antes hablamos de una sola acción inicial (la decisión que da origen a la trayectoria universitaria), ahora hablamos de las acciones subsecuentes. La segunda cuestión es recordar que, a pesar de haber analizado solo las decisiones de ingreso en el capítulo anterior, en

realidad tratamos de reconstruir la historia de dichas decisiones, quizá no para cada estudiante, pero sí ubicando los orígenes de los intereses y preferencias en la experiencia previa, ya sea a través de la experiencia práctica o mediante algún modelo.

Esta reconstrucción de las bases sociales de los intereses, preferencias y decisiones de carrera nos permitirá vincular, de una manera más orgánica, el análisis de las decisiones de ingreso con el análisis de las experiencias, y es que, si consideramos que los intereses y preferencias de los estudiantes no están definitivamente completados al momento de la decisión, sino que se van actualizando en relación con las experiencias posteriores, podremos tratar de comprender la manera en que los estudiantes asimilan y gestionan su paso por la universidad, observando no solo la diferenciación de trayectorias en su dimensión objetiva, institucional (continuidad regular o irregular, distintos tipos de reubicaciones o interrupción de los estudios), sino identificando además la progresiva formación del sentido que los estudiantes atribuyen a sus prácticas, a su involucramiento y, en general, a su formación universitaria.

El capítulo está organizado en tres secciones, cada una dedicada a una de las lógicas de la experiencia. Cada sección está dividida en apartados donde se recuperan los distintos aspectos o determinaciones de cada dimensión. El objetivo es tener claras estas pautas de la experiencia, con miras a comprender la manera en que éstas afectan el involucramiento de los estudiantes y, por tanto, el desenvolvimiento de sus trayectorias. Por supuesto, en este capítulo el análisis no puede llevarse al nivel de las trayectorias pues se trata todavía de un análisis transversal. En capítulos siguientes se abordarán con mayor detalle las trayectorias y su diferenciación.

7.2. Experiencias operativas o ¿cómo se llega a estar en la universidad?

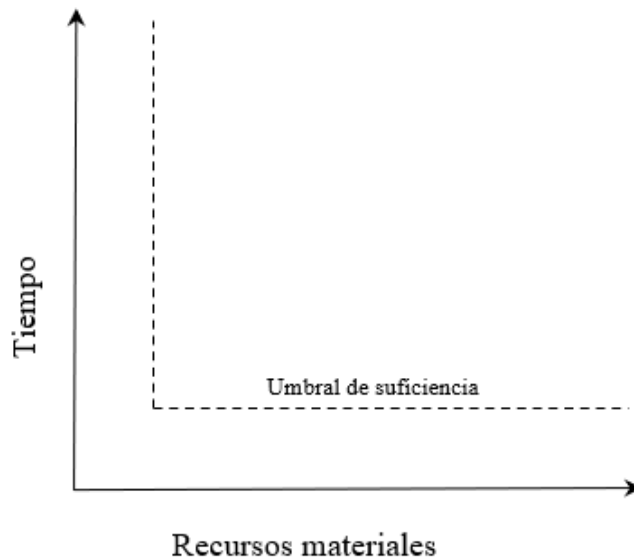
Comenzamos el análisis por las condiciones de posibilidad de toda experiencia escolar: la gestión de la asistencia y permanencia en el campus.

Esta sola dimensión supone toda una serie de circunstancias sociales, eminentemente económicas, que hacen posible la experiencia universitaria. La sola posibilidad de un estudiante para asistir a clases y permanecer en el campus supone la disposición de un mínimo variable de recursos para su traslado, alimentación y material escolar, así como la disposición, también mínima y variable, de tiempo libre. Esta condición de tiempo libre supone, asimismo, que el estudiante se encuentra

desprovisto, de forma al menos parcial y suficiente, de otro tipo de compromisos, quizá laborales o de cuidados.

Por supuesto, esta dimensión operativa está presente en la conciencia de los estudiantes desde el momento de su elección de carrera y universidad, sobre todo cuando alguna de sus alternativas supone la necesidad de recorrer largas distancias, materiales costosos, colegiaturas elevadas o, definitivamente, una mudanza. Sin embargo, los cálculos anticipados de los estudiantes no permiten sentir todo el peso de la experiencia cotidiana, donde los recursos contemplados dejan de ser solo cuentas mentales y deben traducirse en prácticas, en gestión del tiempo y los recursos e, incluso, en estrategias familiares.

Figura 23. Umbrales de suficiencia y de compensación y oportunidad



Fuente: elaboración propia.

Una hipótesis de trabajo para este capítulo será que el efecto de los recursos, tanto materiales como de tiempo libre, opera a través de un umbral de acceso o suficiencia que estará definido por la relación entre la disposición de recursos de cada estudiante y los requeridos para asistir a clases, permanecer en el plantel el tiempo necesario e involucrarse en actividades escolares.

Para un estudiante, encontrarse por debajo de este umbral significará no poder asistir a todas sus clases o no contar con el tiempo o los materiales para realizar todas sus tareas. En este sentido, la carencia de recursos tendrá consecuencias negativas y directas en su trayectoria. Este impacto puede limitarse a un menor desempeño, reflejado en calificaciones o en un menor aprovechamiento

percibido, pero también puede derivar en un adeudo de materias e incluso una interrupción en los estudios. Encontrarse por encima del umbral de suficiencia, por otro lado, permitirá que el estudiante cumpla, en lo fundamental, con sus actividades escolares, por lo que la mayor o menor disposición de estos recursos (por sobre el umbral) no tendrá un impacto necesario sobre las trayectorias.

Pareciera, por tanto, que, sobre el umbral de suficiencia, la desigualdad de recursos económicos no juega ya ningún papel. Pero esto es inexacto. La disposición de recursos económicos, por sobre el umbral, habilitará al estudiante para acceder a otro tipo de ventajas, por ejemplo, materiales, cursos, tutorías o, en general, actividades orientadas a compensar o prevenir un bajo desempeño o, sencillamente, orientadas a ampliar la formación del estudiante, tomando diplomados, involucrándose en investigación o iniciando prácticas profesionales. Así, aunque todos los estudiantes en condiciones de suficiencia operativa tendrán los mínimos recursos para asistir a clases y realizar sus actividades escolares, una disposición mayor de recursos siempre significará mayores oportunidades de formación, lo que también puede abrir la puerta a otro tipo de trayectorias.

En suma, los recursos económicos son habilitadores: permiten solventar necesidades de suficiencia, de compensación o de oportunidad.

Por supuesto, el umbral de suficiencia y el acceso a otro tipo de actividades varía por muchas razones, por ejemplo, los requerimientos de materiales en cada carrera, la distancia de cada estudiante al plantel, el acceso a becas o los subsidios institucionales a alimentación, materiales de trabajo, transporte, etc. Estas transferencias de recursos tienen el efecto de abaratar el acceso a la universidad, reduciendo el umbral de suficiencia, permitiendo que más estudiantes alcancen este umbral o permitiéndoles liberar otros recursos para actividades compensatorias o de ampliación de la formación⁶⁶. Otra alternativa para reducir los efectos de la desigualdad de recursos es mediante la creación y subsidio de cursos compensatorios, actividades extracurriculares, diplomados,

⁶⁶ Si analizamos bajo esta luz los resultados obtenidos por Miller (2009), donde las becas parecen estar asociadas con un mayor número de retenciones entre los estudiantes no-meritorios de beca (que a pesar de no ser los más pobres, tampoco son precisamente ricos) que entre los meritorios (que tienen más carencias económicas), podríamos concluir que muchos estudiantes meritorios, aún con la beca, quizá no alcanzan a cubrir ni siquiera el umbral de suficiencia o lo cubren solo de manera muy ajustada, por lo que permanecen vulnerables ante cualquier imprevisto, mientras que los estudiantes no-meritorios, por otro lado y a pesar de encontrarse ya en un umbral de suficiencia, quizá con la beca logren cubrir otro tipo de necesidades escolares, ganando margen de maniobra para gestionar mejor su desempeño o involucrarse más en actividades escolares, reforzando así su permanencia en la escuela.

etcétera. Estos cursos, al desarrollarse en el mismo campus y no tener costo, o tener un costo bajo, directamente podrían contribuir a solventar las necesidades de compensación y ampliación de conocimientos de los estudiantes sin que estos tengan que disponer de recursos adicionales.

Ahora bien, la mayoría de los estudiantes entrevistados se encontró en el umbral de suficiencia, por lo que no presentaron mayores complicaciones para asistir a la universidad. Esta situación es resultado, por un lado, de la selección poblacional, que hace que la UNAM y la UAM reciban, mayoritariamente, estudiantes de sectores medios, y, por otro lado, de los cálculos operados durante la elección de carrera. Esto, sin embargo, no quiere decir que todos los estudiantes se encuentren en condiciones económicas favorables, ni que alcancen el umbral de suficiencia en las mismas condiciones ni por las mismas vías. El objetivo de este primer apartado es trazar las distintas estrategias que los estudiantes siguen para lograr este fin.

7.2.1. Mudarse para ir a la escuela

La decisión de mudarse para asistir a la universidad responde, en lo fundamental, a la imposibilidad o suma dificultad de realizar todos los días el trayecto al campus, que, por lo general, es la situación de estudiantes provenientes de otros estados.

Las implicaciones de una mudanza suponen, más que un simple acercamiento al campus, una reorganización de las actividades cotidianas, de manera que el estudiante no solo deberá adaptarse a un nuevo ambiente escolar, sino también a una nueva forma de vida, lo que con gran probabilidad modificará su carga de tareas domésticas, así como su facilidad de acceso a redes de apoyo, además de que la mudanza puede llegar a implicar un aumento fijo y considerable de los gastos familiares.

Guillermo: ha sido bastante fácil con el apoyo de mis papás, pero pues no es lo mismo que estar con mi mamá que cuando llegaba de la escuela ya me tenía el plato de comida servido, ya nada más llegaba, comía, hacía tarea y me iba a dormir. Aquí tengo que limpiar, tengo que arreglar mi cama, tengo que hacer todas las cosas que antes me hacía mi mamá. (C1. UNAM-Economía).

Sin embargo, no todos los que se mudan lo hacen bajo las mismas condiciones ni todos los que pudieran encontrar alguna ventaja en hacerlo deciden mudarse.

De los 57 estudiantes entrevistados, 13 se mudaron para poder asistir a la universidad y dos experimentaron una mudanza durante su transición a este nivel educativo, aunque por otras razones. De los 13 que se mudaron por razones escolares, siete rentan habitación y seis más viven

con algún familiar. Esta diferencia es quizá la más importante entre los tipos de mudanza que los estudiantes experimentan. Rentar ofrece al estudiante la ventaja de poder estar lo más cerca posible del plantel, siempre que el presupuesto familiar pueda pagar el lugar. Rentar cerca del plantel reduce los costos de traslado, tanto monetarios como de tiempo, permitiendo al estudiante dedicarse, de manera extensa y con mayor comodidad a sus actividades escolares o, en algunos casos, combinar el estudio con el trabajo.

Celia: me vine a rentar aquí cerca, en unos cuartos de estudiantes y ya, a cinco minutos de metro C.U. Y pues ya, me ha facilitado mucho el poder asistir a clases, más que nada el tiempo, porque sí me aventaba como cinco horas al día [en transporte] [...] No estaba acostumbrada a vivir sola [...] Pero se me ha facilitado bastante, me hago 20 minutos, no hay tanto problema y tengo prácticamente toda la mañana para hacer tarea. (C2. UNAM-Economía).

Sin embargo, rentar también somete a la familia a un gasto fijo que solo ínfimamente es solventado con el ahorro en transporte. Para algunos estudiantes, entonces, combinar estudio con trabajo se vuelve no tanto una alternativa como una necesidad, pues con sus ingresos extra amortizan parte de los gastos en renta.

Paúl: Actualmente creo que ya voy un poquito acomodándome y creo que tengo el apoyo de mi hermana que está aquí en la capital, pero [...] todos los gastos me los estoy soportando yo. (C1. UAM-Economía).

De los siete estudiantes que rentan, Miguel, Santiago y Fernando experimentaron su mudanza sin contratiempos, viven cerca de la universidad y cubren la renta sin complicaciones. Ninguno ha tenido que empezar a trabajar. Celia, Guillermo y Martha también viven cerca de la escuela, aunque han tenido algunas dificultades para pagar la renta. Por esta razón, los tres intentaron combinar el trabajo con los estudios. Sin embargo, concluyeron que, a pesar de tratarse de trabajos de media jornada, el tiempo dedicado a trabajar resultaba en detrimento de su involucramiento escolar, por lo que decidieron dejar sus respectivos empleos. Sus familias han podido solventar los gastos. Paúl, por su parte, es el más complicado de este grupo. Para su familia sería sumamente complicado pagarle la renta y mantenerlo.

En lo que respecta a los estudiantes que se mudaron con algún familiar, la experiencia guarda muchas similitudes, pero también importantes diferencias. Uno de los mayores contrastes es la distancia al plantel. De los estudiantes que rentaban, solo Paúl vivía relativamente lejos. Pero con

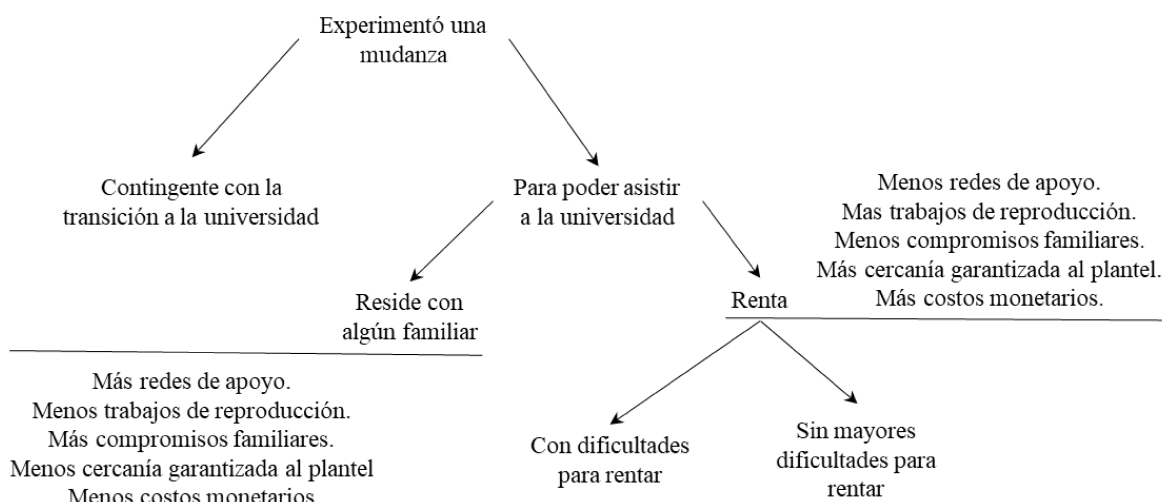
este segundo grupo la situación es distinta. Aquí, la mayoría de los estudiantes, con excepción de José, viven aproximadamente a una hora o más del plantel. Incluso podemos encontrar el caso de Lorena, quien se mudó de Michoacán a Chimalhuacán y ahora debe hacer un recorrido de aproximadamente dos horas y media.

En términos generales, mudarse con algún familiar puede suponer algunas ventajas, como una reducción en los costos de vivienda y en la carga de tareas domésticas, así como en la presencia de redes personales de apoyo. Este último punto es importante porque una mudanza no solo implica una reorganización de tareas y recursos, sino que también compromete los vínculos socioafectivos de los estudiantes, lo que para algunos puede resultar un reto por sí mismo.

Minerva: [Mudarme fue] difícil, es que, mi familia es muy diferente a la familia con la que vivo ahorita, mis tíos. No sé, mi papá es super cariñoso. Mi mamá y yo nos llevamos, o sea, tenemos mucha confianza [...] Y tengo dos hermanas, soy la hermana mayor, entonces es extraño y siento raro no tener a mis dos hermanas cerca. (C3. UNAM-RRII).

Por otro lado, mudarse con familiares restringe la posibilidad de vivir cerca del plantel a una distancia prefijada. De manera que la alternativa puede resultar verdaderamente ventajosa o solo en grado parcial. Finalmente, una posible desventaja de mudarse con familiares es que el estudiante se verá en la necesidad de adaptarse a la dinámica preestablecida del hogar, lo que puede llegar a suponer la adquisición de compromisos que entren en competencia con sus actividades escolares.

Figura 24. Variaciones observadas de mudanza



Fuente: elaboración propia.

Pensando en el rol institucional, son pocas las escuelas, como la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), que ofrecen alojamiento subsidiado a sus estudiantes. Tales políticas, pueden contribuir de manera directa e importante a reducir los costos reales de asistir a la escuela, pues prácticamente suprimen los costos de traslado, tanto monetarios como de tiempo. El análisis puntual de este tipo de políticas no es un objetivo de este trabajo. Sin embargo, es dado pensar que tales políticas no solo facilitarían los esfuerzos de asistencia de muchos estudiantes, sino que incluso podrían ser consideradas con antelación, en el momento de su elección de carrera, previniendo procesos de autoselección por carencia de recursos económicos.

7.2.2. Estudiar y trabajar

La condición de los estudiantes que trabajan suele pensarse como el resultado de carencias económicas. Sin embargo, este no siempre es el caso. Como ha señalado Guzmán Gómez (2004), para algunos, el trabajo es consustancial a su concepción como estudiantes. Se trata de estudiantes que podrían no trabajar, pues no dependen absoluta o mayoritariamente de sus ingresos, pero prefieren hacerlo, ya sea por la autonomía que les confiere o por la manera en que esto contribuye a su formación profesional o personal. Claramente, también están los estudiantes que trabajan por necesidad, pero no son los únicos casos, y, por supuesto, puede haber motivaciones mixtas.

La inclusión del trabajo en las actividades cotidianas de un estudiante es un elemento suficiente para distinguir estas trayectorias del resto, pues resultan cualitativamente diferentes. Uno de los rasgos de este tipo de trayectorias es que los estudiantes corren un mayor riesgo de experimentar menores desempeños o rezago. Por supuesto, esto no es necesariamente el caso, todo depende de si el trabajo reduce por debajo del umbral de suficiencia la disposición de tiempo necesaria para que el estudiante cumpla con sus actividades escolares. Ante esta posibilidad, sin embargo, habrá diferentes respuestas. Los estudiantes que trabajan por necesidad y, por tanto, no pueden renunciar, correrán mayor riesgo de enfrentar algún problema de desempeño o rezago. Los estudiantes que trabajan por elección, en cambio, deberán priorizar alguna de sus dos actividades, lo que puede derivar en rezagos voluntarios o en la interrupción temporal de la trayectoria laboral.

De los 57 estudiantes entrevistados, solo 13 trabajan y estudian. De estos, sin embargo, es preciso elaborar algunas distinciones. En principio, están los empleados y los autoempleados. Los primeros cuentan con un horario y sueldo definidos. La ventaja de estos estudiantes es que tienen una mayor

certeza sobre sus ingresos; la desventaja es que también presentan menor flexibilidad de horario, lo que puede llegar a ser difícil de compaginar con la carga de trabajo en algunos momentos del periodo lectivo. Los autoempleados, por otro lado, enfrentan una mayor incertidumbre sobre sus ingresos, pero tienen más control sobre sus horarios, lo que puede representar una ventaja para atender la carga escolar en momentos álgidos del periodo escolar.

Otros dos factores importantes para considerar son la duración de la jornada semanal y la distancia al trabajo, lo que en su conjunto da el tiempo que el estudiante debe destinar a sus actividades laborales y que está en competencia con el tiempo requerido para los estudios. Otra diferencia importante entre tipos de empleo es la frecuencia o regularidad con que el estudiante debe trabajar: jornada completa, media jornada, fines de semana o solo eventualmente.

De los 13 estudiantes que trabajan, solo dos, Paúl y Max, tienen empleos regulares de media jornada. El primero, comenzó su trabajo un año antes de entrar a la universidad, cuando se mudó a la CDMX. Este antecedente le permitió, ya entrando a clases, solicitar un horario que se ajustara mejor a sus necesidades académicas, lo que le resulta sumamente favorable. Sin embargo, debe trabajar toda la semana, por lo que su disposición de tiempo es bastante limitada.

Paúl: Ahorita estoy en un trabajo de medio tiempo, porque tiempo completo no puedo [...] [Hoy voy a] pedir permiso para estudiar para mi examen, y ya mañana que es mi descanso pues reponerlo. [...] yo siempre llegó a las 3:30 al trabajo, ellos me dieron el chance [por estar estudiando] [...] y me dijeron “ok, está bien, tú llega los lunes, miércoles y viernes tarde, no importa, pero eso sí. Si quieres reponer tus horas puedes hacerlo el domingo.” Y es lo que hago. Yo salgo de trabajar a las nueve, teóricamente son 6 horas de trabajo. [...] Me desvelo diario [...] me estoy durmiendo a las dos de la mañana. (C1. UAM-Economía).

Max, por otro lado, había comenzado a vender dulces en la escuela. Sin embargo, decidió ingresar a trabajar después de un altercado con su papá y tras la mudanza a casa de su abuela. Igual que Paúl, debe trabajar media jornada de manera regular, sin embargo, y debido a su horario mixto en economía, donde las clases se concentran en torno al medio día, consiguió un arreglo para trabajar unas horas en la mañana y otras por la tarde.

De los 11 estudiantes restantes, siete son empleadas de media jornada o de fines de semana, lo que les da un mayor margen de maniobra para compaginar sus horarios escolares y laborales. Beatriz, por ejemplo, trabaja jornada completa los miércoles, que no hay clases en la FCPyS, y también los

fin de semana en un restaurante. Teresa, por su parte, también trabaja jornada completa en un *call center*, aunque solo sábado y domingo. Candelaria, por otro lado, trabaja jornada extendida, de 12 horas, tanto sábado como domingo. De este segundo grupo, ellas tres son las que presentan jornadas más extensas.

Beatriz: cuando empecé la facultad en agosto, las primeras dos semanas estuve trabajando, pero después me empecé a morir porque me metí a hacer deporte [...] fue un golpe horrible porque no dormía, llegaba a las 11 de la noche a mi casa, me despertaba a las 4, luego son cuatro horas en el transporte [...] ahora [solo] trabajo tres días, trabajo miércoles en la mañana, sábados y domingos. (C1. UNAM-RRII).

Teresa: Estoy trabajando los sábados y los domingos cerca de mi casa. Entonces toda la semana, de lunes a viernes, la tengo como para concentrarme en la escuela, en las tareas. [...] Trabajo de 7 de la mañana a 3 de la tarde. [...] [Entré porque] me siento como que... no sé, como una carga para mis padres [...] quería trabajar para poder ayudarlos, por lo menos, con mis pasajes, por lo menos con mi comida. (C2. UNAM-Economía).

Ruth, por otro lado, trabaja cinco horas sábado y domingo, pero además trabaja un par de horas por las tardes, entre semana. Sin embargo, el trabajo consiste en ayudar a su tío haciendo macetas de cerámica, en un taller que se ubica en la propia casa de Ruth, por lo que su labor es bastante flexible y no supone tiempos de traslado. Karla y María también trabajan fin de semana, aunque de manera menos intensiva. La primera animando eventos infantiles y la segunda en una iglesia, donde además de ser practicante católica recibe un sueldo por hacer labores administrativas. Isabela también trabaja fin de semana cuidando niños, aunque de manera eventual.

En el tercer y último grupo de estudiantes que trabajan, hay cuatro casos de autoempleo. Elena y Diego tratan de realizar un pequeño negocio. La primera cuenta con un pequeño puesto para colocar uñas, cerca de su casa. El segundo, junto con unos amigos, están intentando producir cerveza artesanal para venderla. Ambas actividades están aún a pequeña escala y parecen no ser remuneradoras en un grado importante.

Diego: Los sábados [...] compro insumos para hacer cerveza. Hago cerveza yo y pues me despierto que, a las 10 puede ser, no más tarde. Y pues empieza mi día de esa forma, desayuno, voy a Coyoacán, compro los insumos, me regreso, hago la cerveza [...] De hecho queremos como crear una compañía, una empresita pequeña [...] somos cuatro personas. (C1. UAM-Economía).

África y Mónica, finalmente, ocupan su tiempo libre en vender cosas en la escuela. Mónica vende dulces, ropa y accesorios. África ha estado vendiendo ropa. En ambos casos, la inversión de tiempo se extiende a lo largo de la semana. Sin embargo, ninguna de las dos depende ni completa ni mayoritariamente de sus ingresos para mantenerse, lo que les permitiría, en dado caso, reducir el tiempo dedicado a dicha actividad para concentrarse en la escuela.

Pero los casos de Mónica y África tienen otra particularidad. En estricto sentido, ellas no necesitarían trabajar para asistir a la escuela, ambas en RRII. Sin embargo, ambas están considerando la posibilidad de reubicarse en otra carrera. Mónica, que venía de un ajuste fuerte de expectativas que la llevó de medicina a RRII, está considerando hacer nuevamente su examen de ingreso, no para medicina, aunque sí para otra institución más prestigiosa, que es uno de los factores que valoraba de medicina. Con su trabajo, Mónica busca reunir recursos para los procesos de admisión. África, quien había dejado atrás la idea de entrar a la escuela naval militar, está reconsiderando la posibilidad de aplicar por sus propios medios, por lo que necesita recursos para todo el proceso.

De los 13 estudiantes que trabajan, solo Paúl depende casi por completo de sus ingresos. Max, Beatriz y Candelaria no lo hacen completamente, pero sí complementan de manera importante sus gastos, aunque podrían prescindir de su empleo. Para los demás, el trabajo es algo complementario y que no les implica una gran inversión de tiempo. Cuatro casos, además, ven el trabajo como parte de algún proyecto alternativo. Elena y Diego quieren poner un negocio. África y Mónica, buscan financiar una posible reubicación de universidad.

Para complementar este análisis habría que considerar además a los estudiantes que trabajaban o intentaron trabajar y estudiar: Martha, Celia y Guillermo. Los tres se mudaron y rentan, y en los tres casos el gasto ha sido complicado para sus respectivas familias. Las pautas son las mismas: la distancia al plantel y los costos de traslado son demasiado elevados para solventarlos diario, de manera que deciden mudarse, buscan un lugar para rentar e inician clases. De los tres, solo Martha ya trabajaba. Celia y Guillermo intentaron trabajar para absorber una parte de los costos de la renta. Sin embargo, en los tres casos, mantener un trabajo regular, aunque fuera de tiempo parcial, con horario fijo y poca flexibilidad, iba en detrimento de su involucramiento y desempeño académico. Para ellos la disyuntiva fue clara: mantener el trabajo y reducir su desempeño escolar, con riesgo de rezagarse, o dejar el trabajo y centrarse en la escuela. Esta última fue la decisión de los tres.

Celia: Intenté trabajar en un *call center*. De hecho, está muy cerca de donde yo rento, literalmente cruzando la calle. Era de nueve de la mañana a tres de la tarde. [...] [Pero] no me daba tiempo para hacer las tareas. O sea, sí las hacía, pero no con la calidad que yo quería. [...] No estaba aprendiendo de esas tareas. Yo sentía que nada más estaba viniendo a clases por venir a clases. Entonces eso no me agradaba. En algún momento no disfruté de estar viniendo a clases, simplemente por el trabajo, porque ya salía frustrada. [...] Y dije “no, yo no voy a trabajar por el momento”. (C2. UNAM-Economía).

Si consideramos también estos tres casos, el total de estudiantes que trabajó asciende a 16. De estos, cinco consiguieron empleos de media jornada regular, aunque tres dejaron dicho empleo. De las siete estudiantes más que están empleadas, una trabaja de manera eventual, y de los cuatro autoempleados, dos trabajan fines de semana y dos más lo hacen de manera eventual. Todos los casos se muestran en la tabla siguiente.

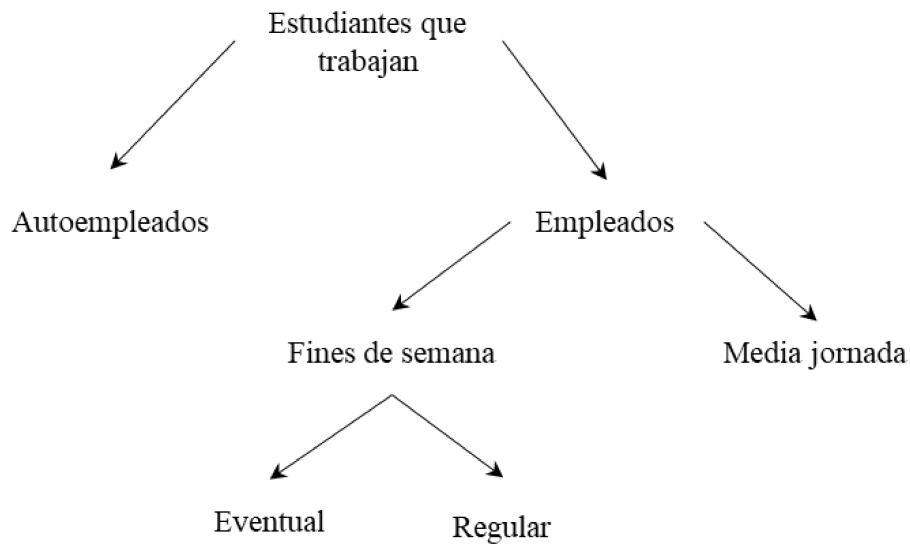
Tabla 29. Pautas de empleo de los estudiantes

	Media jornada regular	Fines de semana	Trabajo eventual
Empleado	Paúl Max Celia Guillermo Martha	Beatriz Teresa Candelaria Ruth Karla María	Isabela
Autoempleo	-	Diego Elena	Mónica África

Fuente: elaboración propia.

Los mecanismos detrás de esta situación son claros: un empleo regular, aunque sea de media jornada, supone un alto costo de tiempo que restringe de manera importante el tiempo que puede dedicarse a los estudios. Por tanto, toda vez que un estudiante esté por sobre el umbral de suficiencia, como para abstenerse de trabajar, y priorice su aprovechamiento escolar, preferirá dejar su empleo. Por el contrario, si el estudiante necesita del empleo para alcanzar su umbral de suficiencia, entonces no tendrá alternativa más que seguir. Los trabajos de fines de semana, por otro lado, ofrecen un mayor margen de maniobra a los estudiantes para trabajar y estudiar. Los empleos eventuales, lo mismo que el autoempleo, son los que implican una menor inversión de tiempo y un mayor margen de flexibilidad, aunque también son los que ofrecen ingresos menores o más irregulares.

Figura 25. Variantes observadas de empleo



Fuente: elaboración propia.

El interés por comprender la relación entre estudio y trabajo cobra mayor relevancia si consideramos no solo a los estudiantes que de hecho trabajan o intentaron trabajar, sino a los que están interesados en hacerlo. De los 13 estudiantes que seguían trabajando para el momento de la entrevista, todos planean seguir haciéndolo. De los tres que dejaron su empleo, solo Celia planea volver al mercado de trabajo. Sin embargo, de los estudiantes que no trabajan, hay 12 más que están interesados en ello. Estos estudiantes, por supuesto y al menos hasta ahora, no necesitan de un empleo para sostener sus estudios, por lo que su inserción no es segura. Sin embargo, llama la atención el número tan elevado de estudiantes interesados en trabajar: casi la mitad del total.

Esta situación nos lleva a considerar un problema adicional: el acceso a becas. Las becas, sean monetarias o en especie, incrementan la disposición de recursos del estudiante, aumentando sus probabilidades de alcanzar el umbral de suficiencia. En este sentido, las becas pueden reducir el número de estudiantes que necesitan trabajar, en absoluto o de manera regular. Al respecto, resulta curioso que el acceso a becas, al menos para el periodo observado y para los estudiantes de nuevo ingreso, parece haber estado bastante restringido en ambas universidades. De los estudiantes entrevistados, solo dos lograron conseguir beca (y eso para mediados del semestre), a pesar de ser 36 los estudiantes que reportaron estar en busca de una.

Por supuesto, no todos los estudiantes que trabajan lo hacen para alcanzar su umbral de suficiencia, es decir, no todos trabajan como vía estrictamente necesaria para poder asistir a clases. En este

sentido, otorgar becas no eliminaría necesariamente la presencia de estudiantes que trabajan. Esto, sin embargo, no tendría por qué ser un problema. Todo estudiante que además quiera trabajar, en principio, tendría que poder hacerlo. Lo que la institución tendría que hacer es facilitar los mecanismos para que el estudiante sea capaz de compaginar, de la mejor manera posible, sus dos actividades⁶⁷.

7.2.3. Estudiar y hacer otras actividades

El trabajo es uno de los roles que compite en tiempo con los estudios, pero no es el único. La familia, con sus compromisos y su trabajo de cuidados y de reproducción, son otro factor que puede implicar restricciones de tiempo. Aunque podemos considerar también actividades culturales, deportivas o de otro tipo. De hecho, y en estricto sentido, cualquier actividad no escolar compite en tiempo con las actividades escolares. Sin embargo, sería absurdo pensar que siempre más tiempo es mejor. Los estudiantes no son, nunca, solo estudiantes y es imposible que lo sean, lo que implica que necesariamente tienen otras ocupaciones a las que dedican mayor o menor tiempo. La presencia de roles paralelos, sin embargo, solo será un problema cuando la disposición de tiempo para actividades escolares caiga por debajo del umbral de suficiencia o impida algún involucramiento de tipo compensatorio.

Algo que cabe aclarar aquí es que, en las entrevistas, se preguntó solo por las actividades no escolares de los estudiantes en la medida en que estos las consideraban relevantes. De manera que no se ahondó en los detalles de cada actividad. Esto fue así porque el interés de la entrevista no era conocer todas las prácticas de cada estudiante, sino comprender la forma en que estos gestionan sus actividades cotidianas para realizar las escolares. Esta aclaración resulta necesaria, precisamente, porque en las entrevistas no se mencionaron con tanta frecuencia los trabajos de cuidados o reproducción. Esto, sin embargo, no quiere decir que tales problemas no sean relevantes o que no tengan consecuencias sobre las trayectorias escolares. Sencillamente, la mayoría de las y los estudiantes no reconocieron tales actividades como particularmente problemáticas o notorias.

⁶⁷ Por supuesto, aquí es posible abrir un debate, puesto que algunas instituciones, denominadas de excelencia, desincentivan este tipo de prácticas, con el objetivo de someter a los estudiantes a programas de estudio intensivo, lo que también puede considerarse una política válida.

De los 57 estudiantes entrevistados, 14 reportaron realizar alguna actividad deportiva con regularidad y de manera programada, siete cuentan con algún compromiso o tarea familiar de carácter estricto y seis más realizan alguna actividad cultural.

Los estudiantes que reportaron alguna actividad deportiva se muestran en la tabla 30. Cabe destacar que ninguno reportó que la actividad deportiva le resultara problemática, lo que se debe, probablemente, al carácter absolutamente voluntario y recreativo de la actividad. Sin embargo, tales actividades no dejan de demandar tiempo y energía, por lo que, en combinación con otras actividades, además de las escolares, pueden contribuir a la carencia de tiempo de algunos estudiantes. Por eso llama la atención que, entre estos estudiantes, se encuentren cinco de nuestras estudiantes trabajadoras: Karla, Beatriz, Candelaria, Mónica y Teresa. Esta situación refleja proactividad, aunque también restringe demasiado sus tiempos de estudio. Por eso no resulta raro, como veremos más adelante que, de estas cinco estudiantes, cuatro presenten complicaciones para gestionar su horario de actividades.

Tabla 30. Tipo de actividad deportiva

Nombre	Tipo de actividad	Lugar
Sergio	Futbol	Fuera
Karla	Basquetbol	Fuera
Gael	Americano	Fuera
Beatriz	Rugby	UNAM
Anahí	Natación	UNAM
Roxana	Acondicionamiento y natación	UNAM
Candelaria	Porras	UNAM
Paulina	Porras y gimnasia	UNAM
Lucía	Gimnasia	Fuera
David	Gimnasio	Fuera
Roberta	Gimnasio	Fuera
Mónica	Gimnasio	Fuera
Marcos	Gimnasio	Fuera
Teresa	Correr	Fuera

Fuente: elaboración propia.

Un caso que vale la pena mencionar aquí es el de Roxana. Para el momento de la primera entrevista, ella ya había interrumpido por completo sus estudios en economía. Sin embargo, no interrumpió su asistencia a la universidad ni su involucramiento en actividades extracurriculares, en este caso deportivas, al interior del campus. El caso de Roxana es atípico, pues, a pesar de haber elegido una carrera, en realidad nunca logró colocar adecuadamente sus intereses académicos, lo que terminó

por generarle mucha disonancia frente al costo de oportunidad que supuso tomar una decisión de carrera. La interrupción de sus estudios fue bastante temprana y sustituyó las horas de clases con acondicionamiento físico, natación y también *ballet*. Incluso intentó tomar baile de salón, pero consideró que su horario ya no lo permitía. Conceptualmente, la mayor diferencia entre Roxana y el resto de los estudiantes es que con ella la actividad física no se compagina ni compite con las actividades escolares, sino que entró como un sustituto de estas.

Los siete casos que presentan algún compromiso o tarea familiar se pueden agrupar en al menos tres variantes: compromisos familiares, tareas de reproducción y trabajo de cuidados. En el primer caso se trata de actividades que, por motivos tradicionales o afectivos, tienen un carácter prácticamente obligatorio, como visitar a algún pariente o asistir a salidas periódicas. En esta situación se encontraron Elizabeth y Minerva. Con las tareas de reproducción, por otro lado, se trata de estudiantes que no solo participan con las tareas del hogar, sino que se hacen cargo de ellas, involucrándose en la planeación y contribuyendo a cubrir una parte importante de las mismas de forma regular. Aquí se encuentran África y Candelaria.

Candelaria: Me levanto como a las siete de la mañana, porque mi papá se va a trabajar a las 12 y a las 7 es como de que él se va a hacer ejercicio, y yo pues acomodo su recamara y acomodo la mía [...] Normalmente no hago nada de tarea [en las mañanas], me dedico al aseo de la casa, la comida y todo eso, a organizar las cosas y él me ayuda. (C1. UNAM-Economía).

Con los trabajos de cuidado, se trata de estudiantes que se encargan directamente de atender a alguno de sus familiares. Ian, por ejemplo, vive con su abuela y cuida de ella. Yolanda se encarga de cuidar a su hermana menor por las mañanas. Eloísa, finalmente, visita y atiende a su papá que se encuentra hospitalizado al momento de la entrevista. Cabe aclarar que todos los estudiantes, aunque sea de forma marginal, tendrán algún tipo de compromiso o tarea familiar. Sin embargo, en estos casos se trató de actividades relativamente restrictivas.

Los estudiantes que reportaron alguna actividad cultural fueron seis. Roberto organiza clubes de ajedrez y participa en ellos; Elena, Roxana y Ruth asisten a clases de danza; Xóchitl participa en una agrupación musical de la iglesia; y Diego tiene el proyecto de un *pódcast*. De estos casos, el único en que, relativamente, la actividad cultural ha tenido consecuencias sobre la trayectoria es el de Roberto. Él, desde la preparatoria, presenta pautas de involucramiento donde con facilidad

interrumpe su asistencia a determinadas asignaturas, priorizando su comodidad u otra actividad de su interés, como en este caso el ajedrez.

Sin embargo, en todos estos casos, ya sea por motivos deportivos, familiares o culturales, los estudiantes cuentan con actividades alternas que, en alguna medida, compiten en tiempo con la escuela. Cabe aclarar que prácticamente en ningún caso, estas actividades resultaron problemáticas por sí mismas para los estudiantes y sus trayectorias. No obstante, tales actividades entran en configuración con otros factores. Tal es el caso de las cinco estudiantes trabajadoras que señalé antes, y tal es el caso de estudiantes que, además de presentar roles paralelos viven lejos del plantel. Es en este tenor que debemos analizar el problema.

7.2.4. Trasladarse al plantel

Una de las primeras y más básicas condiciones para la asistencia escolar es el traslado. Sin embargo, la simple acción de transportarse al campus puede llegar a ser una dificultad en términos económicos y de tiempo. Entre los estudiantes entrevistados, los trayectos para llegar al campus van de veinte minutos, en los casos más favorables, a dos horas y media o tres horas, en los casos más complicados. De hecho, resulta interesante considerar este doble carácter del transporte, como inversión de tiempo y dinero, pues en esa medida, el traslado no solo supone costos monetarios, sino que compite en tiempo con otras actividades. Esto es particularmente notorio en los casos donde el tiempo de traslado alcanza o excede las dos horas, pues el tiempo total de transporte asciende casi a la media jornada laboral, lo que lleva a algunos estudiantes a considerar la posibilidad de mudarse cerca de la universidad e invertir ese tiempo en un empleo de media jornada, como se señaló antes.

Dedicar mucho tiempo a traslados supone, además, un gasto importante de energía física, lo que, en suma, aumenta la necesidad de los estudiantes de alimentarse fuera de casa y complica la administración del tiempo. El traslado a la universidad, entonces y a pesar de su aparente simplicidad, resulta ser de hecho una variable crucial en la experiencia operativa de los estudiantes.

Sin embargo, hay al menos un factor que puede atenuar en alguna medida el impacto de los largos traslados, y es la calidad del viaje. Los costos de energía física y las limitaciones de tiempo que impone el trayecto pueden variar de manera importante si el estudiante puede viajar sentado, seguro y con la posibilidad de hacer alguna otra actividad, como estudiar. Así, por ejemplo, viajar una

hora sentado y leyendo puede suponer menos costos operativos que viajar media hora parado y sin poder hacer otra cosa. En este sentido, resulta interesante observar cómo los estudiantes tratan de aprovechar el tiempo en traslados para hacer otras actividades, usualmente tareas o dormir. Aunque cabe aclarar que tal posibilidad no depende, en gran medida, del estudiante sino de su posición y horarios en relación con los del sistema de transporte público.

Max: En el metro pues ya puedo hacer tarea. Porque, por ejemplo, antes me hacía 30 minutos y ahorita me hago dos horas, entonces pues ya aprovecho ese tiempo para ir haciendo tarea, desayunar en el metro y pues así. (C3. UNAM-Economía).

Algo que resulta interesante señalar es que, aun considerando un tiempo de traslado de tres horas, que en suma daría seis por día, este tiempo termina por ser insuficiente para ser sustituido de manera perfecta por media jornada laboral, como han intentado algunos estudiantes. El tiempo de traslado puede ser usado, aunque sea parcialmente, para realizar algunas actividades escolares como leer. En este sentido, las seis horas no son absolutamente excluyentes con las actividades escolares, por lo que no es lo mismo gastar seis horas en transporte que seis horas trabajando. Por otro lado, es muy probable que un trabajo, aunque sea de media jornada, termine por consumir aún más tiempo, ya sea por los traslados que este también implica o por la atención y energía que resta al estudiante.

De los 57 estudiantes entrevistados, 23 reportaron enfrentar algún problema o dificultad con sus traslados. Se trata de estudiantes que demoran entre hora y media y dos horas y media, a veces tres, en llegar a la universidad. Como ya se anticipaba en el apartado sobre mudanzas, aquí se encuentran algunos estudiantes que, a pesar de haberse mudado con algún familiar para estar más cerca de la universidad, siguen invirtiendo bastante tiempo en sus trayectos.

Para quien esté acostumbrado a los trayectos y las temporalidades de la CDMX y la Zona Metropolitana del Valle de México, estos datos no resultarán sorprendentes. Sin embargo, al analizar sus implicaciones en términos de tiempo, dinero y esfuerzo, no podemos obviar la centralidad del problema. Por eso no resulta extraño, como veremos enseguida, que haya cierta asociación entre estos estudiantes y aquellos que encuentran dificultades para organizar sus actividades o, incluso, para alimentarse fuera de casa.

Tabla 31. Estudiantes con mayores tiempos de traslado

Nombre	Tiempo de traslado	Trabaja
Andrea	2.5-3 horas	No
Yolanda	2.5-3 horas	No
Paola	2.5 horas	No
África	2.5 horas	Sí
Lorena	2.5 horas	No
Eva	2 horas	No
Max	2 horas	Sí
Rosa	2 horas	No
Diana	2 horas	No
Francisco	2 horas	No
Beatriz	2 horas	Sí
Ruth	2 horas	Sí
María	2 horas	No
Miranda	2 horas	No
Teresa	1.5-2 horas	Sí
Concepción	1.5-2 horas	No
Elena	1.5-2 horas	Sí
Natalia	1.5 horas	No
José-Luis	1.5 horas	No
Paúl	1.5 horas	Sí
Minerva	1.5 horas	No
Franco	1.5 horas	No
Candelaria	1.5 horas	Sí

Fuente: elaboración propia.

7.2.5. Alimentarse en la universidad

El tiempo que un estudiante necesita para asistir a clases presenciales varía en función del número de clases y la duración de estas, el número de horas libres entre clases y el tiempo de traslado al plantel. Las jornadas escolares pueden ir de tan solo un par de horas en ciertos días (siempre que el estudiante viva cerca) hasta más de nueve o diez horas en otros días y, salvo en días con jornadas sumamente breves, es muy probable que los estudiantes necesiten alimentarse en el campus o en alguno de sus trayectos.

En general, las estrategias de alimentación de los estudiantes son básicamente tres: solo comer en casa, llevar comida a la escuela o directamente adquirir comida afuera. Por supuesto, también hay estrategias mixtas. Con respecto a los motivos de la decisión, estos pueden variar, sin embargo,

hay dos grandes factores que deciden las estrategias: la disposición de recursos y la calidad percibida de los alimentos⁶⁸.

La alimentación, tan básica para sostener cualquier curso de acción, en realidad supone toda una serie de condiciones sociales que la hacen posible. De estas depende que una acción aparentemente tan simple, como alimentarse, se convierta en un problema o en algo dado por supuesto. Para muchos de los entrevistados no resulta de hecho algo problemático. La mayoría viven en casa de sus padres y muchos además viven relativamente cerca de la facultad. Por supuesto, hay algunos estudiantes que prefieren comer en casa o llevar comida a la escuela, ya sea para ahorrar recursos o para cuidar la calidad de sus alimentos. Otros más, en cambio, prefieren comer fuera, seguramente porque cuentan con mayor solvencia. Sin embargo, en todos estos casos, y por diversas razones, alimentarse termina por no ser problemático. En otras palabras, aunque no todos lo hacen de la misma forma, todos alcanzan cierto umbral de suficiencia alimentaria.

Sin embargo, hay otros estudiantes a los que les resulta más difícil solventar esta necesidad. De los 57 entrevistados, 13 reportaron alguna dificultad o complicación para comer en la escuela. Este número de estudiantes, sin embargo, representa a casi la cuarta parte del total, por lo que el problema no es, a fin de cuentas, tan menor.

En la medida en que los estudiantes enfrentan mayores restricciones económicas para comer fuera o no encuentran una buena relación calidad-precio, se repliegan a la alimentación casera, ya sea cargando alimento o suspendiendo su alimentación hasta volver a casa. Con estas estrategias, algunos logran resolver sus necesidades sin mayores inconvenientes, aunque con cierta desventaja.

Yolanda: [En] comida como que no gasto, no me gusta comprar comida aquí, todo es más caro y no me llena. Entonces siempre trato de traer un sándwich a la escuela... (C1. UNAM-Economía).

⁶⁸ Si consideramos que la alimentación es un costo fijo de los estudiantes y sus familias, podríamos decir que hay un gasto base en alimentación que, hipotéticamente, tendría que igualar al costo de alimentación del estudiante si este comiera en casa. Sin embargo, en la calle la comida suele costar más, a menos, quizá, que sea de menor calidad. Por supuesto, la calidad es una variable bastante subjetiva: para algunos tendrá que ver más con la higiene o con el carácter nutritivo del platillo que con el estatus o el sabor, y viceversa. Aquí también podría decirse que, si tomamos como referencia la comida casera, hay una calidad base que equivale a dicha comida. En este sentido, es muy probable que en la calle se puedan adquirir alimentos a un costo incluso menor, sin embargo, es dado considerar que, en casi todos los casos, la calidad de estos será también menor, por lo que el costo de conseguir alimentos al menos igual de buenos que en casa, pero fuera, será mayor.

Sin embargo, aquí es donde algunos estudiantes enfrentan problemas adicionales. Para un estudiante que vive lejos del campus, el tiempo necesario para asistir a clases es bastante más prolongado, por lo que suspender la alimentación hasta volver a casa supone pasar muchas horas sin comer. Pero, el problema no es solo alimentario. Proceder de esta forma puede generar restricciones al tiempo que el estudiante puede permanecer en el campus, lo que puede resultar contraproducente en su involucramiento escolar, su integración social o en el aprovechamiento de cursos, asesorías o reuniones de estudio. Por supuesto, no siempre mayor tiempo en la escuela es mejor, pero hay ocasiones en las que puede ser crucial.

Andrea: (2.5 horas de trayecto) no sé cómo le hago todavía. Porque aquí comida no consumo puesto que para mí sí es un poquito cara [...] me las arreglaba a veces con una botana [...] antes de venirme almuerzo con mi mamá y me da mucho de comer y pues con eso... (C4. UNAM-RRII).

Un aspecto que resulta interesante señalar es la diferencia que puede haber entre algunos estudiantes de la UNAM y la UAM, ya que esta última cuenta con un comedor subsidiado. Al momento de la entrevista, alimentarse en este comedor rondaba los 10 pesos mexicanos, lo que equivale a 50 centavos de dólar y es aproximadamente una cuarta o una quinta parte de lo que podría costar una comida corrida en una fonda de precio accesible. Lamentablemente y por lo que los estudiantes reportan, el servicio que ofrece el comedor es insuficiente, lo que genera aglomeraciones y filas. Además, la calidad de los alimentos tampoco es la óptima para muchos estudiantes.

Franco (1 hora y mediade trayecto): Aquí [en el comedor de la UAM] comía al principio, pero me enfermaba mucho [...] entonces mejor me compro cafés ya preparados. (C2. UNAM-RRII).

José-Luis (1 hora y media de trayecto): sí he usado [el comedor]. Aunque mi horario a veces no me presta para alcanzar la comida ni el desayuno completo. (C1. UAM-Economía).

Sin embargo, y a pesar de ciertas limitaciones, el comedor subsidiado de la UAM es bastante solicitado, y es que, a final de cuentas, ofrece una alternativa económica para que los estudiantes puedan alimentarse en el plantel. De hecho, en el caso específico de Paúl, quien renta a hora y media de la facultad y trabaja media jornada regular, el comedor de la UAM es una pieza clave para solventar sus necesidades alimentarias. Por supuesto, un caso es insuficiente para evaluar los beneficios y limitaciones de este servicio. Sin embargo, permite ver, cuando menos su importancia potencial: para un estudiante con dificultades para comprar alimentos en la escuela, un comedor

subsidiado puede ser la diferencia entre poder alimentarse o pasar hambre esperando volver a casa y no poder permanecer en el campus.

Los estudiantes que rentan enfrentan una situación diferente. Ellos, como señalé anteriormente, suelen vivir cerca de la facultad, por lo que la distancia no es un problema, sin embargo, deben hacerse cargo también de las gestiones que supone la alimentación casera. Para enfrentar este tipo de problemas, algunas familias generan estrategias para ampliar el alcance de las tareas de reproducción. Esto se observa, por ejemplo, en que algunas mamás preparan comida para ser consumida a lo largo de la semana, reduciendo la necesidad de los estudiantes de realizar ellos todo el trabajo de alimentación.

7.2.6. Problemas de organización

Hasta aquí se han analizado, aunque sea someramente, algunos de los principales factores económicos que restringen o habilitan la posibilidad de los estudiantes para *llegar a estar* en la universidad. En general, la mayoría de los estudiantes alcanzan el umbral de suficiencia para poder asistir a clases e involucrarse en actividades académicas. Sin embargo, no todos llegan a estar de la misma manera. Algunos tuvieron que mudarse con familiares. Otros rentan. Algunos combinan el estudio con el trabajo, ya sea por una apremiante necesidad material o por otros motivos. Otros, además, mezclan sus actividades escolares con compromisos familiares, tareas de reproducción o de cuidados. Hay quienes deben trasladarse durante varias horas para llegar al campus. Algunos deben enfrentar dificultades para poder alimentarse en la escuela, mientras otros tienen esta necesidad cubierta con relativa facilidad. Y, por supuesto, aquellos estudiantes con una mayor disposición de recursos económicos encuentran mayores facilidades para resolver cada uno de estos problemas.

En lo concreto, cada estudiante sigue una serie de pautas específicas que da como resultado una estrategia particular, distinta a las demás. Al menos en términos generales y con mayor o menor facilidad, todas las estrategias funcionan, permitiéndoles asistir a la universidad. Sin embargo, y dada esta diversidad de estrategias, cargas de trabajo y (des)ventajas, algunos estudiantes encontrarán mayores dificultades para articular el conjunto de toda su actividad.

En principio, hay 31 estudiantes que manifestaron encontrar complicaciones para administrar su tiempo y manejar sus horarios. Cabe aclarar que tales reportes se hicieron considerando no solo

cuestiones operativas, sino también académicas. En este sentido, hay factores como la dificultad de cada estudiante para realizar sus tareas, el involucramiento en cursos extra de cálculo o algún idioma, que no han sido abordados aún, por lo que no es posible hacer un análisis completo de estas dificultades. Sin embargo, el objetivo no es especificar exhaustivamente las estrategias de organización del tiempo de cada estudiante. Lo que sí es posible hacer es considerar la relación que parecen guardar dichas dificultades organizativas con los factores operativos que hemos señalado. Esta primera relación, aunque parcial, resulta ser bastante importante en términos sustantivos e, incluso, causales. Por supuesto, aquí la causalidad no tiene pretensiones de generalización empírica. Sin embargo, y considerando que las estrategias operativas de los estudiantes son las que les permiten involucrarse en la escuela, el efecto o la determinación que estas puedan tener sobre la organización del tiempo y el involucramiento escolar puede resultar decisivo.

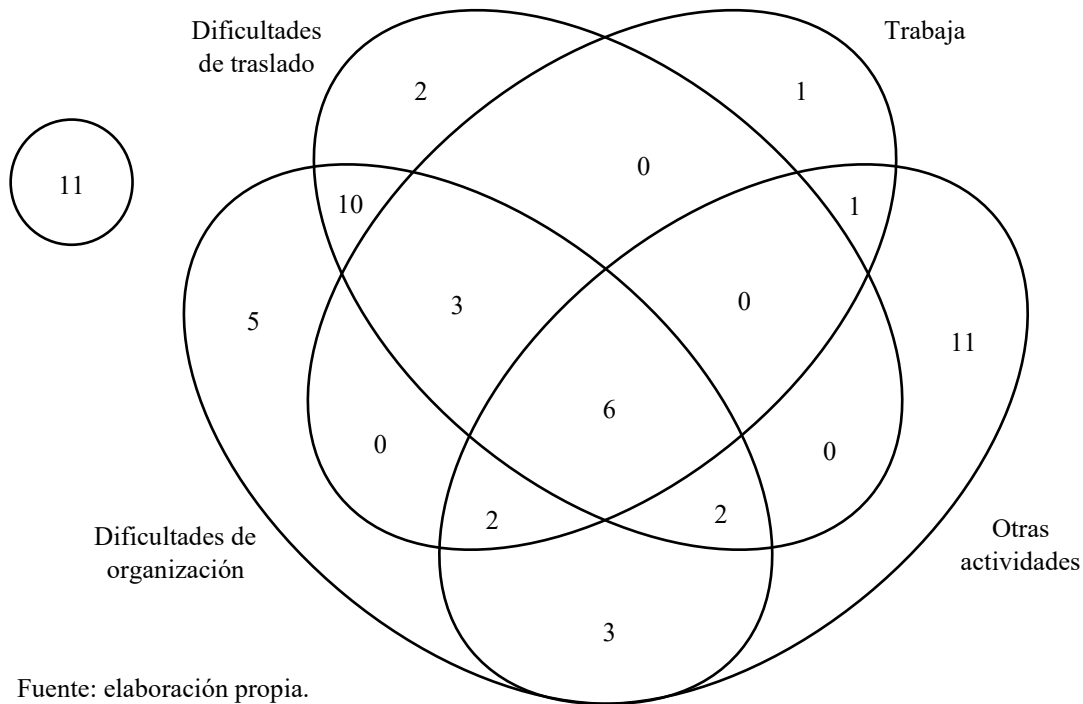
Otra aclaración importante es que, las dificultades que enfrentan estos 31 estudiantes no son sinónimo de incapacidad para organizarse o de un mal desempeño. A final de cuentas, la mayoría de los estudiantes logra gestionar su involucramiento. Estos problemas organizativos solo remiten a la dificultad percibida para realizar dicha gestión.

Que 31 estudiantes enfrenten dificultades de organización es relevante porque estamos hablando de más de la mitad de los entrevistados. De estos, hay 21 que además enfrentan problemas para su traslado, es decir, que viven al menos a hora y media del plantel. Esto también es relevante porque, como vimos antes, fueron un total de 23 estudiantes los que reportaron enfrentar este tipo de dificultades. De manera que, al menos para la muestra, 91.3% de los estudiantes que deben trasladarse al menos durante tres horas por día enfrentan también problemas de organización. Con los estudiantes que trabajan pasa algo similar. De los 13, 10 enfrentan dificultades de organización.

Por otro lado, hay un total de 25 estudiantes que realizan alguna otra actividad de manera regular, ya sea deportiva, cultural o de compromisos y tareas familiares. Curiosamente, solo una estudiante, Candelaria, realiza dos de estas actividades de manera simultánea, el resto realiza una u otra, y del total, son 13, aproximadamente la mitad, los que enfrentan algún tipo de dificultad en su forma de organización.

Por supuesto, estas primeras descripciones son sumamente gruesas, pero si analizamos sus distintas configuraciones, tal y como se muestran en la figura 26, es posible hacer un análisis un poco más detallado.

Figura 26. Configuraciones de uso del tiempo



En principio, cabe señalar que, del total de estudiantes entrevistados (57) solo 11 cuentan con cero restricciones de tiempo y, además, no presentan ningún problema de organización. Después, sobresalen cinco estudiantes que, a pesar de no tener restricciones de tiempo, enfrentan ciertos problemas para organizarse, lo que probablemente tiene que ver con sus actividades académicas. Por otro lado, llama la atención la ausencia de casos en las interacciones trabajo, dificultades de traslado y otras actividades. Pareciera que solo es viable trabajar y tener otras actividades siempre que el estudiante no viva lejos de la escuela y viceversa. Finalmente, también es llamativa la gran cantidad de casos en la interacción dificultades de traslado y problemas organizativos (10 casos). Pareciera que la sola distancia al plantel resulta determinante en la gestión del tiempo. Esta hipótesis, además, sería congruente, con la ausencia de casos en las interacciones trabajo, dificultades de traslado y otras actividades, así como con el hecho (no mostrado en el diagrama) de que, entre los 11 estudiantes de cero restricciones y sin problemas organizativos, están cinco de los seis estudiantes que rentan cerca de la facultad (recordemos que el séptimo, Paúl, renta lejos).

Por supuesto, todas estas son solo asociaciones y, en ese sentido, la posibilidad de establecer inferencias causales es limitada. Sin embargo, la evidencia parece indicar que la distancia al plantel,

lo mismo que el trabajo, resulta ser un factor recurrente entre los estudiantes que presentan dificultades organizativas y, en este sentido, podría también ser explicativo de dichas dificultades.

Puesto en términos generales, las experiencias operativas de los estudiantes están marcadas por la gestión de los recursos materiales y de tiempo. Y de estos dos tipos de recursos, es la gestión del tiempo la que resulta ser crucial. Si analizamos la cuestión en términos sustantivos, la distancia al plantel es relevante por cuanto implica costos de tiempo, recursos materiales y energía. En este sentido, traslados muy largos reducen considerablemente el tiempo disponible de los estudiantes. Y lo mismo puede decirse de los empleos de media jornada regular.

Aquí se presenta una cuestión importante: los estudiantes que deciden involucrarse en otro tipo de actividades, además de las escolares, no reportan ningún problema con dichas actividades, siempre y cuando puedan prescindir de ellas en caso de necesitarlo, sobre todo si estas suponen un alto costo de tiempo. Esto es particularmente notorio con los estudiantes que intentaron trabajar de manera regular, pero finalmente decidieron priorizar los estudios. El problema llega, entonces, cuando no es posible reducir estos costos de tiempo o cuando estos costos se combinan con otros problemas. Las prácticas operativas de los estudiantes estarán siempre sujetas a la disposición de recursos, sin embargo, al tener margen de maniobra, lo interesante es cómo formulan sus prioridades y articulan sus diferentes actividades. En este primer apartado, el análisis de las prácticas y experiencias de los estudiantes se ha limitado a la cuestión meramente operativa. Pero para explicar el involucramiento académico, esto es insuficiente. Ahora necesitamos saber, además, cómo los estudiantes se relacionan con sus pares y profesores, y cómo, finalmente, se desenvuelven en torno a tareas propiamente escolares.

7.3. Experiencias integrativas o ¿cómo es el acompañamiento en la universidad?

El apartado anterior comenzó con las condiciones de posibilidad de toda experiencia escolar: las prácticas operativas. Este segundo apartado aborda las experiencias integrativas. Estas experiencias son las que resultan de los cursos de acción orientados al establecimiento de relaciones con los otros. En el contexto escolar, estos otros son fundamental, aunque no exclusivamente, con pares y profesores.

En términos generales, la experiencia social universitaria puede estar marcada por la integración o el aislamiento, el ajuste o el desajuste percibidos y en algunos casos por situaciones de violencia.

En otras palabras, los estudiantes pueden establecer más o menos vínculos con sus compañeros, pueden percibirse más o menos compatibles con ellos, ya sea en términos culturales, ideológicos, etcétera, e, incluso, pueden llegar a ser transgredidos. Por otro lado, el contenido de las interacciones puede estar centrado en la escuela, por ejemplo, cooperando para la solución de tareas o el estudio, o bien puede estar centrado en otro tipo de actividades, por ejemplo, de recreo, de apoyo personal o una combinación de todas ellas.

En la literatura sobre abandono escolar, sobre todo desde las incursiones de Tinto (1993a), el problema de la integración se ha abordado de manera detallada. La idea central de esta aproximación es que el primer año escolar resulta crucial para la formación de los primeros vínculos sociales al interior de la universidad. Estos vínculos, con un grado variable de cohesión, podrían contribuir o no a retener a los estudiantes. La explicación teórica sigue los pasos del suicidio egoísta de Durkheim (2012): a menor integración, mayores probabilidades de abandono.

Sin embargo, es importante hacer un par de aclaraciones: en primer lugar, el contexto social donde Tinto realizó sus investigaciones difiere bastante del contexto de esta investigación. Con Tinto (1993a), el problema de integración era bastante relevante entre estudiantes afroamericanos y de clase trabajadora que lograban acceder a la universidad, mismos que solían estar bastante menos representados en la población estudiantil y que, por tanto, presentaban más probabilidades de experimentar aislamiento o disonancia. En México y, específicamente, en las universidades públicas de masas, la composición de la población estudiantil, en cambio, es más diversa y suele abarcar un rango que va de estratos bajos a medios altos. Esto permite pensar que, en general, el problema de la integración resultará menos determinante como causal de abandono. De hecho, esto es algo que se ha visto reflejado en las entrevistas⁶⁹.

La segunda aclaración que es importante hacer es que, aunque a primera vista la integración social pareciera no ser un factor explicativo central del abandono en las universidades mexicanas, no deja de ser un factor relevante de la experiencia escolar universitaria, con interacciones de diverso contenido y rangos variables de integración y ajuste (De Garay, 2013b), por lo que, en suma, no

⁶⁹ En cierto modo, las primeras aproximaciones de Tinto (1993a) estuvieron centradas en tratar de comprender cómo ciertos desajustes sociales y académicos podrían afectar la decisión de los estudiantes para dejar la escuela. Sin embargo, el mismo Tinto notó que permanecer en la escuela no es lo mismo que persistir en ella. Este es el paso que lo lleva a su segunda aproximación teórica, más bien centrada en el involucramiento (Tinto, 2012), pero ese tema será retomado en el siguiente apartado.

deja de ser un factor que debemos tomar en cuenta para comprender la formación de distintas trayectorias universitarias.

7.3.1. Integración y aislamiento

Un primer rasgo de la experiencia integrativa es el establecimiento de vínculos o relaciones, entendidas como la mera interacción entre el estudiante y los otros, sean sus pares, el profesor o alguna otra persona al interior del contexto escolar. La integración, entonces, puede variar en términos de grado, oscilando entre la alta cohesión y el aislamiento. En términos puros, el aislamiento supondría la ausencia de interacciones, mientras la mayor cohesión implicaría el máximo de ellas.

En términos generales, la formación de vínculos sociales al interior de la escuela puede tener efectos diversos. Dichos efectos, por su contenido, van desde el mero acompañamiento, hasta la cooperación en actividades de diverso tipo, ya sea personales o escolares. En este sentido, la integración, además de desempeñar un rol socioafectivo, puede entenderse también como capital social o como andamiaje en el proceso de aprendizaje (Angarita Parra et al., 2017). Esta aclaración es importante porque nos lleva a pensar en otros rasgos de la integración. Sin embargo, si consideramos solo el número de interacciones, ya es posible observar un primer problema relevante: el del aislamiento.

El aislamiento puede entenderse en términos puros o aproximativos. El primer caso sería la ausencia categórica de interacciones. Este caso, sin embargo, es bastante inverosímil y muy poco probable, sobre todo en contextos tan heterogéneos como los considerados en esta investigación. No se observó ningún caso así. El segundo tipo de aislamiento, el aproximativo, sería no la ausencia absoluta de interacciones, sino su escasez más o menos pronunciada. Esta segunda variante de aislamiento sí pudo observarse en algunos casos.

Los orígenes del aislamiento también son diversos: pueden ser un resultado de cierta falta de oportunidad, por ejemplo, con estudiantes que, por alguna razón no pueden estar mucho tiempo en el campus y, por tanto, tienen menos oportunidades para interactuar con sus compañeros, quedando al margen de los grupos más cohesionados. Esta falta de oportunidad puede ser sistemática, como en el caso de un estudiante que trabaja, o puede ser contingente, como en el caso de un estudiante que no estuvo presente durante el propedéutico o durante las primeras semanas de clase; sin

embargo, en este último caso, la falta de interacciones puede compensarse con el aumento de la exposición a las interacciones en el tiempo.

En esta segunda situación encontramos a Celia. Recordemos que ella comenzó a rentar cerca de la escuela, por lo que decidió intentar trabajar medio turno de manera regular en un *call center*. Como resultado de esta situación, pasó el primer mes de clases tratando de compaginar sus tiempos y actividades. Cuando no estaba en clases, estaba trabajando y cuando no hacía ninguna de las dos cosas estaba muy apurada con sus tareas. El resultado, como ella misma lo señala, es que todos los demás estudiantes comenzaron a formar grupos y ella quedó al margen de estos. Tal situación, sin embargo, cambió cuando ella dejó su trabajo, especialmente, después de asistir a una fiesta, lo que permitió aumentar la interacción y facilitar su integración.

Sin embargo, es necesario decir que las pocas oportunidades para tener interacción no necesariamente se traducen en aislamiento, y es que siempre es posible que el estudiante en cuestión se encuentre o bien con estudiantes en una situación similar a la suya o bien se encuentre con grupos menos cerrados. Esto se puede observar con bastante claridad en ejemplos como el de Paúl, que a pesar de tener un horario muy apretado manifiesta tener un grado importante de vinculación.

Paúl: [Mis amigos] son cuatro, pero con los que yo más me llevo, tres. [...] estoy en las 5 materias con ellos, hasta nos sentamos juntos y todo [...] creo que nos retroalimentamos juntos. Un ejemplo, yo llego tarde “oye pásame los apuntes”, como que nos complementamos en todo eso ¿por qué? porque la chica viene desde tres horas, viene de lejos, yo trabajo y el otro chico tiene sus problemas familiares, y nos complementamos... (C1. UAM-Economía).

Con este caso, se vuelve evidente que la diversidad en la composición estudiantil es tal que, incluso para los estudiantes con dificultades mecánicas para tener interacciones sostenidas, hay otros en circunstancias similares con los cuáles establecer vínculos. El contexto social de las universidades públicas de masas en México es bastante diverso y poco segregado, pues abarca un espectro amplio y variado de los sectores medios urbanos, lo que limita los aislamientos.

Pero estas fuentes mecánicas no son las únicas fuentes posibles de aislamiento. Éste también puede provenir de una incongruencia o desajuste percibido. En tal caso, el aislamiento será el resultado de un rechazo, deliberado o espontáneo, entre el estudiante y el grupo. El mecanismo en realidad no es nada extraordinario o atípico. Es básicamente un proceso de homofilia, que lleva a los

estudiantes similares a juntarse y a los disímiles a distanciarse (Kadushin, 2012). En este sentido, el rechazo hacia cierto grupo puede significar el acercamiento a otro. El problema solo surge, entonces, cuando el rechazo se vuelve mayoritario, ya sea del grupo al individuo o del individuo al grupo. Por supuesto, si consideramos, como señalé antes, que la composición poblacional de las universidades públicas de masas es bastante heterogénea, es dado pensar que estos casos de aislamiento serán extraños. Y de hecho lo fueron. Sin embargo, resulta interesante analizar los pocos casos observados.

En primer lugar, tenemos a Ian. En su caso, el distanciamiento parece estar pautado por él, quien percibe a sus compañeros como bastante inmaduros. Sus pláticas le aburren, incluso le desesperan, por lo que prefiere no interactuar con muchos de ellos. Sin embargo, logró compaginar con uno de sus compañeros, con quien ya ha logrado entablar cierta amistad.

Ian: [Sobre mis compañeros] no me cae bien la mayoría, a excepción de dos personas. En realidad, no encuentro un mayor interés por establecer una conversación con alguno de ellos porque sus temas no son de mi agrado: [...] que qué se vio en la televisión aquel día, [...] qué es lo que piensan hacer el fin de semana o [...] que haces los viernes. (C3. UNAM-RRII).

El otro caso es el de Karla. Con ella, el distanciamiento fue menos deliberado y más espontáneo, por lo que fue percibido con cierto desconcierto, como desajuste. En su caso, el factor distintivo fue un asunto de prácticas culturales enclasadadas. Ella es uno de los estudiantes que proviene de un estrato socioeconómico medio-alto. De hecho, toda su trayectoria escolar la hizo en instituciones privadas. En ese tenor, sus prácticas de convivencia con compañeros estaban atravesadas por pautas de consumo que, al tratar de ser extrapoladas al nuevo contexto, resultaron disonantes. Básicamente, ella solía salir espontáneamente con sus amigos a comer sushi o al cine, cosa que no fue vista con tanta normalidad por varios de sus compañeros. Este tipo de eventos contribuyeron a que Karla, en un principio, no tuviera muchos amigos. Sin embargo, esto se solucionó con relativa facilidad en cuanto logró identificar compañeros de un estatus socioeconómico e intereses más parecidos a los suyos.

Karla: la verdad es que me costó mucho trabajo [relacionarme] porque yo estaba acostumbrada a otro ambiente social [...] Estaba acostumbrada muy a de “vamos a comer, vamos así” y pues acá obviamente no puedes hacer eso, o sea, porque hasta ellos mismos te ven como de “ah, la niña...” [...] pero conforme fueron pasando las cosas, el tiempo [...] como que me fui adaptando y fui

entendiendo [...] pero también encontré a uno que otro amigo que igual le costó el cambio, entonces como que me puedo entender con ellos. (C3. UAM-Economía).

En síntesis y como se puede apreciar, los pocos casos que podríamos considerar de aislamiento (5 en total) fueron además muy relativos y eventuales. En esa medida, podemos decir que el aislamiento no es un problema. Sin embargo, el breve recuento de los casos sí permite cuando menos prefigurar las fuentes y los mecanismos de un posible aislamiento. Para algunos, esta fuente es mecánica, en la medida en que se debe a la escasez de oportunidades para la interacción, ya sea de forma sistemática o contingente. En otros casos, sociológicamente más enigmáticos, la interacción genera un rechazo entre el estudiante y el grupo. Aquí la fuente del posible aislamiento implica una percepción de (in)congruencia o (des)ajuste social entre el estudiante y su grupo. Con los aislamientos mecánicos, el problema es más situacional que social y en esa medida suele remediarse del mismo modo, con el curso casi natural de las interacciones en el tiempo. Pero con el (des)ajuste la situación es distinta. Aquí el aislamiento no es el resultado de una falta de interacción sino una consecuencia de esta.

7.3.2. Incongruencias o desajustes percibidos

La congruencia o ajuste de un estudiante remite al grado de compatibilidad percibida por este en relación con un grupo social, en este caso, sus compañeros o profesores e, incluso, la institución a la que asiste. La incongruencia o desajuste, entonces, remite a la sensación de que el estudiante no pertenece o no es aceptado en el grupo o escuela.

Si considerando, nuevamente, el fenómeno de la homofilia, podríamos afirmar, al menos como hipótesis de trabajo, que esta percepción de ajuste estará definida en lo general por el grado de similitud del estudiante con el grupo social. Esta percepción, sin embargo, no es puramente subjetiva, sino que está anclada en condiciones socioeconómicas y culturales, por ejemplo, el estatus socioeconómico y, en general, las costumbres o formas del comportamiento. Sin embargo, no toda diferencia será percibida, necesariamente como un desajuste. Pareciera que una diferencia, además de ser percibida como tal diferencia, debe ser comprendida como compuesta por elementos incompatibles, es decir, por elementos excluyentes, e incluso mutuamente indeseables.

Teresa, por ejemplo, manifestó percibir una diferencia cultural entre ella y sus compañeros. Esta diferencia, asociada con lo que podríamos denominar cierto nivel intelectual o cierto manejo y

comprensión de bienes culturales útiles para la carrera, podría haber sido la pauta para percibir un desajuste. Sin embargo, no fue así. Y no lo fue por su manera particular de encuadrar la situación, que, en lugar de enfatizar las diferencias intragrupo, enfatizó las similitudes.

Teresa: [tengo una] impresión bastante “guau” [de mis compañeros] [...] hay algunos que son bastante buenos y creo que en algún sentido me he sentido un poco pequeña al lado de ellos. [...] la verdad es una impresión de decir “estoy entre lo mejor de lo mejor y tengo que esforzarme, comportarme y desempeñarme, así, ser una mejor de lo mejor” [...] pero eso no es un [motivo] para decir “entonces yo no soy de aquí” o “yo no pertenezco a este grupo de personas”. (C2. UNAM-Economía).

Aquí es necesario tener cuidado, pues sería impreciso pensar que el desajuste percibido es una mera cuestión de encuadres subjetivos. Y es que hay un factor muy importante a considerar: la mirada y los comportamientos de los otros. Una diferencia puede llegar a ser percibida como una mera diferencia en la medida en que esta no se traduce en prácticas de exclusión o distinción. En otras palabras, no es solo ni exclusivamente la mirada del individuo la que genera el desajuste percibido, es la mirada del individuo en relación con los otros y sus acciones. Esto es claro, por ejemplo, con el caso de Concepción. Ella, al igual que Teresa, percibe ciertas diferencias culturales con sus compañeros, lo que se suma a su dificultad para agotar y comprender las lecturas en clase. Sin embargo, no es este solo factor el que le genera desajuste, sino la sensación de que muchos de sus compañeros no están interesados en entablar relación con ella.

Concepción: el ambiente, pues es que no es como que volteen contigo y te hagan la plática, si tú le preguntas algo es como de qué te responden y se voltean y ya, entonces yo estoy acostumbrada a la gente que te hace la plática, que habla contigo, y yo como que no veo como que esa conexión. [...] Igual me está como que, no sé, impactando que muchas personas saben mucho, leen demasiado, como que también me está poniendo esa pauta de que tengo que leer más y esas cosas... (C2. UNAM-RRII).

Pero volvamos al tema de la homofilia. En las entrevistas fue posible observar diversas fuentes de incongruencia o desajuste, asociados a cierto nivel intelectual percibido, al estatus socioeconómico, a diferencias de edad, a posturas políticas, entre otras. Una situación importante es que, si bien 15 estudiantes reportaron algún tipo de desajuste, la mayoría de ellos podrían considerarse poco relevantes. Sin embargo, en casos como los de Karla, Elizabeth o Concepción, el desajuste percibido resultó bastante importante.

Karla: [hubo] un punto [en el que] ya no soporté el ambiente, como que no me adaptaba [...] llegó un punto en el que salí de la escuela llorando, o sea, de verdad llorando porque no podía, no me podía adaptar [...] Me estaba costando muchísimo y fue como de “¿qué hago?” [...] “realmente no pertenezco aquí” y así, o sea, no me sentía perteneciente a esta escuela o a este tiempo aquí. [...] la verdad es que sí fue como un poco cuestión de tiempo y un poco cuestión de encontrar personas que sí me adaptara a ellas. (C3. UAM-Economía).

Con Karla, el desajuste tiene un fuerte componente socioeconómico. Sin embargo, este fue superado al encontrar otros estudiantes más parecidos a ella, a la vez que operó un reencuadre, donde priorizó su desempeño académico, haciendo de lo social algo secundario y prescindible.

Por otro lado, hubo 13 estudiantes (16 en total) más que señalaron haber experimentado algún tipo y grado de desajuste. Cabe aclarar que, en casi todos estos casos, con excepción de Ian, los estudiantes en realidad encontraron, casi desde el principio, un grupo de pares con el que integrarse y con el que se sienten cómodos. A diferencia de Elizabeth, Karla o Concepción, donde la situación de desajuste las llevó, al menos brevemente, a los umbrales del aislamiento, estos estudiantes se integraron con mayor facilidad.

Una situación particular es la de los estudiantes que reportan cierto desajuste con base en elementos etarios. La cuestión resulta interesante porque, en algunos casos, la diferencia de edad es realmente poca. Sin embargo, y esa parece ser la razón central de estos desajustes, una diferencia de edad en el contexto universitario, aunque sea de pocos años, representa todo un conjunto acumulado de experiencias, mismas que se traducen en una forma distinta de afrontar la universidad.

Roberta: mis compañeros son un poco más grandes que yo en cuanto a edad, en cuanto experiencia [...] Tengo compañeros de 22 años, 25 años [...] como que ya tienen las bases y de alguna manera como que los maestros les ponen el enfoque a ellos. (C3. UNAM-RRII).

Lucía: [Solo me ha costado integrarme] yo creo que, en cuestión de la edad, porque la mayoría son de 20, 22 y yo con 18. O sea, sí vemos las cosas muy diferentes. Ellos ya tienen más experiencia que yo entonces sí es muy diferente. (C3. UAM-Economía).

Otros casos son los de desajuste ante cierto nivel intelectual percibido. Ian entraba en esta categoría, aunque en su caso, era él quien sentía rechazo por algunos de sus compañeros. Con Andrea y África es diferente. Ellas no sienten rechazo y tampoco se sienten objeto de éste. Pero sí perciben como si algo estuviera fuera de lugar.

África: Tal vez mi problema es que yo me comparo mucho con mis compañeros. Porque tengo compañeras que ya saben hasta 3 idiomas, hay compañeros que han tomado cursos de redacción, hay compañeros que tienen tiempo. Entonces me comparo mucho y los veo y digo “yo no voy a poder” [...] debo dejar de hacer eso, de compararme. [...] A mí me afecta mucho eso del tiempo y el traslado que son muchas horas... (C2. UNAM-RRII).

Finalmente, hay casos donde el desajuste es difícil de clasificar. Aquí, las causas de la incongruencia están más asociadas a formas habituales de comportamiento que entran en contraste con las formas dominantes del nuevo contexto escolar. Es difícil saber a qué se deben en específico dichos hábitos. Con David y Franco, el contraste pareciera ser entre interacciones más solidarias *versus* más individualistas. Con Francisco, pareciera que sencillamente percibe a sus compañeros como más antipáticos. Con Guillermo, el problema pareciera ser la dificultad de aprender a interactuar con una variedad más amplia de personas.

David: todos se juntan como por grupitos, bolitas y en general lo que a mí me gustaba de mi prepa es que había un compañerismo impresionante, todos los trabajos y todas las tareas entre todos, todo era como hermandad y aquí es súper dividido, pides ayuda para algo y nadie te pela, pides un favor y nadie te pela, son muy individualistas... (C3. UNAM-Economía).

Un caso extremo de percepción de desajuste es el de Roxana. Ella, como ya vimos antes, tuvo grandes complicaciones para elegir su carrera, y a los pocos días de haber ingresado a clases, dejó de asistir a la facultad. Es difícil evaluar su situación. No fue incluida como un caso de aislamiento porque su problema no puede entenderse en esos términos: no es que, asistiendo a la universidad, cuente con pocas interacciones. Es que directamente dejó de asistir a clases. Sin embargo, en sus nuevas actividades, que también fueron reseñadas en el apartado sobre experiencias operativas, ella ha logrado entablar relaciones sin mayor complicación.

Pensando su situación en términos de desajuste, es interesante la impresión que sus compañeros le generaron durante los pocos días que asistió a clases. Para Roxana, sus compañeros reflejaban el ánimo y la disposición de cursar economía, cosa de la que ella no estaba segura. En este sentido, ella percibió un gran contraste entre ella y prácticamente todos, lo que solo reforzó la sensación de malestar que en alguna medida trataba de manejar.

Roxana: sí vine al propedéutico y también vine a clases, pero... No sé, o sea yo, me di cuenta de que... ¿a qué vienes a la escuela? No solamente vienes a estudiar, ni porque tienes beca. La carrera

te va a ayudar a construir las metas que tienes en la vida, pero yo no tenía nada. Y yo veía a mis compañeros de “yo sí quería economía”, [pero] yo no quería economía y no sé, me deprimió más porque, además ni siquiera entendía nada. No entendía ni los problemas ni nada. Me preguntaban algo y no sabía. (C1. UNAM-Economía).

En síntesis, la percepción de incongruencias o desajustes puede venir acompañada o no con algún grado de aislamiento. La diferencia entre el aislamiento y el desajuste es que, en el primer caso nos referimos a la carencia de interacciones. En este sentido, el aislamiento es un fenómeno cuantitativo. El desajuste, por otro lado, tiene que ver con la percepción de similitud y compatibilidad entre el estudiante y algún otro grupo al interior del contexto escolar. Este desajuste puede ser manejable en la medida en que, por homofilia, los estudiantes similares tiendan a agruparse e integrarse. El desajuste, por otro lado, puede variar por tipo y grado. Algunos estudiantes lo perciben como una cuestión mínimamente problemática, mientras que para otros puede resultar bastante difícil de sobrellevar. Asimismo, el objeto del desajuste puede ser cultural, con base en cierta percepción de habilidad intelectual, pero también puede ser socioeconómico, etario o de cualquier otro tipo. En estricto sentido, cualquier diferencia social podría ser objeto de desajustes percibidos, dependiendo de si esta diferencia es contextualmente relevante o si está asociada a prácticas de exclusión.

Es importante notar que el desajuste o la incongruencia no necesariamente viene acompañado, precedido o sucedido por el aislamiento. Un estudiante aislado en grado parcial puede no experimentar ningún grado de desajuste, mientras que un estudiante que experimenta un desajuste leve puede llegar a mantener un número suficiente vínculos si logra encontrar un grupo de personas con valores e intereses compatibles. La percepción de desajuste, sin embargo, y cuando se presenta de forma intensa, puede derivar no solo al aislamiento, sino en abandono.

7.3.3. Apoyo escolar, personal y de recreo

Ya hablé de la dimensión numérica de las interacciones, específicamente del aislamiento, y también hablé del grado y formas de incongruencia que pueden presentarse en dichas interacciones. Ahora es necesario hablar del contenido de los vínculos.

Una interacción es una acción entre dos o más agentes. Tal acción, entonces, puede ser de tipos muy diversos. En el contexto escolar, sin embargo, hay al menos tres tipos principales de prácticas

o actividades en torno a las cuáles se establecen las relaciones de los estudiantes, estas son las escolares, de recreo y de apoyo personal.

Las actividades escolares, como el mismo nombre lo indica, son aquellas orientadas a la resolución de alguna tarea escolar. Estas actividades pueden ir desde la mera consulta al profesor, pasando por la discusión de los temas en clase con compañeros o la simple acción de pasarse la tarea, hasta las reuniones de estudio para exámenes o para hacer trabajos en equipo. En las actividades de recreo, por otro lado, están todas aquellas que descansan en la mera convivencia y acompañamiento, por ejemplo, sentarse a almorzar, jugar y, por supuesto, salir de fiesta. Las actividades de apoyo personal, finalmente, son aquellas orientadas al cuidado de algún compañero. Este cuidado puede abarcar cosas muy prácticas como estar pendiente de que alguien llegó bien a su casa, hasta cosas más interpersonales como brindar contención o escuchar algún problema personal.

Algo importante de señalar en este punto es que las actividades escolares con compañeros presentan un carácter bastante peculiar e interesante de analizar en términos de las lógicas de la experiencia. En principio, la cooperación en actividades escolares puede ser espontánea y poco organizada. Sin embargo, también puede ser una actividad planificada, orientada deliberadamente a solventar necesidades de compensación de los estudiantes. En este sentido, podemos decir que algunas prácticas colectivas de estudio se ubican justo en la intersección de las tres lógicas. Estas prácticas son, al mismo tiempo una forma de gestionar estratégicamente el paso por la universidad, en una actividad de integración que, al mismo tiempo, es una práctica de involucramiento académico. Así, el análisis sobre las prácticas colectivas de apoyo escolar podría haberse ubicado tanto en este apartado, en tanto variante de las prácticas de integración, como en el siguiente apartado, en tanto variante de las prácticas de involucramiento. Sin embargo, se decidió ubicarlo aquí.

Al interior del contexto universitario, las prácticas de apoyo escolar están orientadas al profesor, a los adjuntos o a los compañeros. De estas expresiones, sin embargo, la tercera es la más frecuente. Esto es interesante de analizar, pero vamos por partes.

El profesor es quien establece los criterios de evaluación y, en cierta medida, es también la instancia de validación de los conocimientos aprendidos en cada materia. Esto último es importante, porque si bien el profesor no está exento de errores y tratará, en el mejor de los casos, de remitirse siempre a otras instancias de autoridad científica o académica, como libros o artículos, él es quien evalúa el desempeño en clase. Además, es él quien conoce, de manera más inmediata los temas de la clase

y las fuentes en las que se sustentan. En ese sentido, la asistencia del profesor puede resultar clave para que un estudiante resuelva sus dudas y logre avanzar en su aprendizaje.

Eva: Comúnmente busco al profesor. Prefiero preguntarle al profesor porque siento que él va a resolver mejor mi duda, me va a apoyar en lo que necesito y a veces con los compañeros siento que no tanto porque hay veces que unos ponen atención, otros que no, o lo entendieron totalmente diferente a lo que yo entendí, entonces prefiero con el profe. (C3. UAM-Economía).

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no recurren al profesor. Esto se debe, en parte, a que los profesores no están siempre disponibles o no son siempre accesibles. La carga de trabajo de muchos profesores, así como el tamaño de los grupos hacen prácticamente imposible que éste pueda atender de manera pormenorizada a cada uno de sus estudiantes. Por supuesto, hay profesores que están conscientes de su importancia y tratan de ser más accesibles que otros; sin embargo, y en todo caso, parece que no siempre es posible para los estudiantes acercarse a ellos. En este sentido, cobra relevancia la figura de los adjuntos.

Minerva: A mí me gusta preguntar directamente al maestro, y si no está el maestro me voy con sus adjuntos y si me han resuelto varias dudas. Nos dan esa facilidad de contactar a los adjuntos, porque los profes son como inalcanzables... (C3. UNAM-RRII).

Fernando: Es que mi profesor, es un profesor ya mayor [...] nada más se la pasa en el pizarrón y además tiene un ayudante. El ayudante sí te da una idea, o sea, sí te enseña bien. Pero el otro profe tiene un método muy antiguo y cuando le preguntas algo sales peor... (C1. UAM-Economía).

Los adjuntos no solo cubren la función mecánica de habilitar más espacios para la consulta de dudas, sino que, en ocasiones, su mayor cercanía a la perspectiva de los estudiantes puede contribuir a hacer asequible una explicación. De manera que los adjuntos pueden llegar a constituir una especie de instancia intermedia, entre el criterio del profesor y la comprensión del estudiante y sus pares. En este sentido, los adjuntos pueden servir como facilitadores.

Sin embargo, los estudiantes reportan con mayor frecuencia la colaboración con pares que la asistencia de profesores y adjuntos. Esto es importante porque la relación con los pares excede los límites de la mera consulta. El estudiante se acerca al profesor o al adjunto para resolver una duda. Pero con sus compañeros, además, trabaja en colectivo: estudian juntos, dividen tareas y, en general, establecen formas de cooperación.

Yolanda: en las semanas pasadas que fueron exámenes, todos los días después de la escuela, aunque llegaba muy tarde a mi casa, nos quedábamos una hora más con mis compañeros, para resolver guías. Porque hay compañeros que saben más de matemáticas [...] entonces luego te explican, o luego veo videos en *YouTube*, o tengo amigos que estudian arquitectura, y pues algunas veces me pueden ayudar, y ya, pues me pongo a resolver [...] Cuando fue el examen de conta, por ejemplo, muchos no entendían, entonces yo me quedaba con ellos a explicarles en el pizarrón. (C1. UNAM-Economía).

Diana: [Con mis amigas] luego me veo temprano y nos explicamos entre nosotras como aparte [los temas]. [...] [Nos reunimos] cuando está muy pesado, o luego por *WhatsApp* nos contestamos las dudas. (C1. UNAM-RRII).

La gran mayoría de los estudiantes siguen alguna de estas pautas: buscan ayuda con profesores, adjuntos o pares, y con estos últimos, además, establecen formas de trabajo cooperativo. Sin embargo, hay algunos que salen de la norma y reportan no recurrir a ayuda directa de terceros para sus actividades escolares, ya sea dentro del contexto escolar o en absoluto. En el primer caso, se trata de estudiantes que reciben ayuda de familiares o amigos externos. En el segundo caso, se trata de estudiantes que, al menos por lo que ellos reportan, no se remiten a nadie para buscar asistencia.

Roberto: [Para resolver mis dudas] leo otra vez y otra vez y también busco [material adicional] [...] Con compañeros [voy] muy pocas veces. [...] normalmente trato de no apoyarme en ellos. [...] La ayuda es siempre de parte de mi padre. (C3. UNAM-Economía).

Los estudiantes que no solicitan ningún tipo de asistencia son igualmente escasos que los estudiantes que solo buscan ayuda afuera, tres y dos respectivamente. Sin embargo, en este segundo caso es bastante extraño, no ya en términos de frecuencia, sino por su significación. Puede tratarse o bien de estudiantes que podríamos considerar autodidactas en alguna medida, o que sencillamente dejan pasar sus dudas, aunque no las resuelvan, quizá esperando algún momento posterior para tomar medidas.

Ian: no se me facilita la opción de pedirle ayuda al profesor o algún compañero, a mis padres, o alguien, siempre trato de buscar la solución por internet o a través de consultas en foros, en blogs, pero preguntarle a alguna persona para que me ayude, no. (C3. UNAM-RRII).

Ian, Lucía y José-Luis parecieran ser casos de estudiantes que cuentan con cierto grado de autodidactismo para resolver sus dudas. Es difícil saber si tal es el caso. De hecho, el concepto

mismo de autodidactismo resulta extraño, aunque no inverosímil. A veces se suele pensar esta cualidad como si fuera un atributo definido y fijo de algunas personas. Sin embargo, si consideramos como válidos los aportes de Vygotski (González López et al., 2011; 1979) en materia de aprendizaje cooperativo, así como su esquema de zonas de aprendizaje, entonces es dado pensar que el autodidactismo, o la habilidad de gestionar individualmente nuestro proceso de aprendizaje, es en realidad una habilidad desarrollada sobre la base de un trabajo previo de colaboración, quizá entre pares, con profesores o algún familiar.

Las actividades de recreo son todas aquellas orientadas a la diversión o la mera convivencia interpersonal. Aquí podemos encontrar una gran variedad de prácticas, desde compartir el almuerzo hasta salir de fiesta. Claramente, estas actividades no están orientadas académicamente, y de hecho pueden llegar a ser distractoras. Sin embargo, sería errado considerarlas nimias o prescindibles.

Esta forma de interacción no solo es consustancial a la convivencia interpersonal, sino que además puede servir como antesala para otro tipo de prácticas de colaboración, ya sea para la resolución de problemas personales o para la cooperación en tareas escolares. Además, de los tres tipos de interacciones que hemos señalado, las de cooperación escolar, apoyo personal y recreo, estas últimas son las únicas que podemos considerar integrativas en estado puro. En cierto modo, podríamos decir que el recreo ayuda a establecer y reforzar los lazos de convivencia y confianza que, además, pueden ser usados como medio de colaboración o asistencia.

En las entrevistas no profundizamos demasiado en este tipo de actividades. Claramente, la gran mayoría de los estudiantes cuentan con ellas y las pautas de interacción son hasta cierto punto comunes. En días de clase, los estudiantes almuerzan, juegan juntos o sencillamente platican, y alternan este tipo de convivencia con otras actividades. Quizás los espacios más específicamente elaborados para propiciar este tipo de interacciones son las salidas de los viernes y las fiestas. Por supuesto, hay estudiantes que salen menos con sus compañeros. Sin embargo, también hay otros casos, como el de Celia o el de Francisco, donde una fiesta contribuyó a catalizar su integración.

El tercer tipo de interacciones que establecen los estudiantes son las de apoyo personal. Este tipo de actividades, lo mismo que con el recreo, cuentan con un amplio rango de variabilidad. Esencialmente, se trata de toda ayuda no académica que un estudiante pueda recibir en el contexto escolar. Esta ayuda puede ser de carácter sumamente práctico, como prestarse dinero o verificar que alguien más llegó bien a su casa.

Elena: [A veces, cuando ya es tarde] ya no hay mucho [transporte], pero por eso confío en las personas porque nunca me dejan sola. Los que viven por aquí siempre me van a dejar [...] al metro, al suburbano “sí, yo te llevo” o “yo me espero aquí contigo”. (C2. UAM-Economía).

Este tipo de ayuda puede extenderse, directa o indirectamente, a las actividades laborales de algunos estudiantes. Max, por ejemplo, antes de conseguir un empleo formal, vendía dulces y cigarros. Ahí lo ayudaban sus amigos. A Mónica, por otro lado, un amigo la lleva a la escuela en auto, lo que le facilita trasladar las cosas que vende en la escuela. África, que también tiene algunas ventas, se acompaña de una amiga para ir a surtirse de mercancía.

Sin embargo, los estudiantes también pueden prestar un tipo de ayuda más íntima, brindando contención emocional o escuchando los problemas o preocupaciones de alguien más.

Eloísa: [Mis amigas] son muy lindas. También [...] se muestran como son, siempre como que positivas, y “si te puedo ayudar en algo aquí estoy”, te escuchan, y está padre porque es muy poquito tiempo y yo ahorita podría decir que siento mucho la confianza, más de hablar con ellas. (C1. UNAM-Economía).

Este tipo de interacción resulta particularmente interesante, y no solo por el rol de soporte afectivo que pueden jugar los pares, sino también porque en algunos casos este apoyo está referido directamente a inseguridades o dudas sobre la elección de carrera. En este sentido, la integración social no solo puede contribuir indirectamente a la retención o permanencia escolar, creando un ambiente afable para los estudiantes. La integración también puede contribuir de manera más directa y explícita, por ejemplo, ayudando a los estudiantes a procesar sus afectos y experiencias, sus dudas e inseguridades.

María: En otros aspectos pues eso, nos hemos visto ante la presión [de algunos compañeros] de decir “chin me equivoqué de carrera”, o “no soy tan bueno”, no sé cómo muchas cosas y nos hemos apoyado mucho: de que sentamos a la persona y empezamos a platicar con ella de lo que pensamos, de lo que esa persona piensa, entonces ha sido un vínculo fuerte, fuerte y bueno para el ambiente. (C2. UNAM-Economía).

Por supuesto, este apoyo explícito no necesariamente tendrá un efecto de retención en los estudiantes con dudas sobre su elección de carrera, sino que también puede tener el efecto contrario, quizá ayudándolos a decidir que quieren cambiar de carrera, de universidad o, acaso, interrumpir

sus estudios. Sin embargo, y en todos estos casos, tendría el efecto de ayudar al estudiante a reencuadrar mejor sus decisiones.

Aunque las interacciones de apoyo personal son frecuentes entre los estudiantes, no están tan generalizadas como las de apoyo escolar o recreo. Esto se puede deber, quizá, a que en general, los vínculos establecidos durante el primer ciclo lectivo son en realidad bastante nuevos, por lo que quizá no todos los estudiantes tengan la confianza para externar sus problemas, en caso de tenerlos. Otra posibilidad, que también es bastante verosímil, es que en realidad los estudiantes ya cuentan con otro tipo de vínculos de apoyo, por lo que sus problemas personales son tratados más bien con otros círculos, quizá otros grupos de amigos o su misma familia.

Otra modalidad de las relaciones de apoyo, aunque muy poco frecuente entre los entrevistados, fue la recibida directamente por profesores. Probablemente esto sea así por las propias restricciones para la interacción profesor-alumno. Sin embargo, los dos casos observados señalan el impacto que este tipo de apoyos pueden llegar a tener. Con Roberto, por ejemplo, el consejo de una profesora permitió que este reconsiderara su permanencia en la carrera de economía, previniendo un probable abandono.

Roberto: Le pregunté a la de teoría económica [...] y me dijo que ella había entrado en esta facultad sin saber nada, o sea, era un caso parecido al mío. Dijo que no sabía qué hacer con su vida, simplemente le llamó la atención economía, que tenía curiosidad igual que yo. Y nada más entró aquí y dice que era malísima para todo, pero que poco a poco le fue gustando y fue mejorando en ello y simplemente se esforzó [...] O sea, voy a estudiar este semestre a ver si me gusta o hasta el 2° semestre igual a ver si me gusta, si me hallo, si veo futuro aquí, a ver si me veo. Si no me voy a cambiar a historia. (C3. UNAM-Economía).

Uno de los potenciales del apoyo personal de los docentes es que ellos, al tener un mayor camino recorrido en la profesión y haber cursado, probablemente, la misma carrera, son capaces de comprender los problemas de los estudiantes y, darles otra perspectiva. Esto es claro también en el caso de Teresa. Ella no recibió apoyo para un problema manifiesto, sino que se trató de un apoyo preventivo, donde una profesora les advertía a las mujeres sobre posibles conductas o actitudes machistas de profesores, enfatizando que en todo momento podían acercarse a la institución o con las profesoras en busca de apoyo.

7.3.4. Lazos externos

Las interacciones al interior del contexto escolar pueden clasificarse, en lo general, como de asistencia y cooperación escolar, de recreo o de apoyo personal. Sin embargo, este tipo de interacciones no son exclusivas de este contexto. En estricto sentido, las nuevas interacciones generadas en la universidad pasan a formar un mero subconjunto del total de interacciones de cada estudiante. En este sentido, y en principio, cualquier relación social, en cualquier otro contexto, puede ser fuente de apoyo, acompañamiento o vía de recreo. Así, por ejemplo, la familia u otras amistades pueden resultar relevantes e incluso decisivas para la trayectoria de un estudiante.

Al menos en términos hipotéticos, la presencia de vínculos externos lo suficientemente enriquecidos como para proveer asistencia escolar y apoyo personal, tendría que hacer menos dependiente al estudiante de los vínculos al interior de la universidad, contribuyendo a reforzar la ilusión de que hay estudiantes, de suyo, más independientes, autónomos o autodidactas. Así, como ocurre con los herederos, estudiantes con padres universitarios y de estratos socioeconómicos altos tendrán ventajas familiares en términos de apoyo escolar y personal (al menos en lo material). Y con los amigos puede pasar algo muy parecido, pues en la medida en que la socialización está pautada por una distribución territorial asimétrica, donde estudiantes de estratos altos suelen ir a las mismas escuelas y, por tanto, tienden a socializar con estudiantes de su misma clase de origen, estos tenderán a contar con amigos cuya formación y disposición de recursos puede traducirse en una ventaja escolar. No es lo mismo tener amigos en otras facultades, que ser el único de tus amigos que llegó a la universidad.

Si lo antedicho es verdad, entonces, las condiciones de integración social, con sus dimensiones de asistencia escolar, apoyo personal e incluso recreo, deben ser tomadas en cuenta por las instituciones de educación superior, de manera que los estudiantes puedan construir vínculos fuertes al interior de la universidad⁷⁰. Esto, sin embargo, supone por principio que la institución provea condiciones operativas adecuadas para garantizar la asistencia y permanencia de los estudiantes en el plantel.

Es importante enfatizar que las relaciones intraescolares y extraescolares no son perfectamente intercambiables. Las relaciones al interior de la universidad guardan ciertas particularidades y, por

⁷⁰ Uno de los pocos casos en México donde una universidad, deliberadamente, busca establecer políticas para mejorar los procesos de integración social entre los universitarios es el caso de la UAM (De Garay, 2013b).

lo mismo, no son prescindibles. Estas particularidades son, básicamente, la comunión de experiencias y de problemas específicos, por ejemplo, tener que enfrentar las mismas evaluaciones y tareas, la concomitancia de procesos de aprendizaje que se pueden complementar e, incluso, la mera cohabitación del espacio universitario.

De hecho, es interesante considerar que el ingreso a la universidad, con la consiguiente demanda de tiempo que supone, puede llevar al distanciamiento de otras relaciones. Esta cuestión, sin embargo, no es particularmente enigmática. Con el cambio de escuela, de la preparatoria a la universidad, se rompe el espacio de convivencia de las relaciones escolares previas, lo que dificulta su consecución.

Por supuesto, las amistades de la preparatoria no son todas las amistades de un estudiante. Sin embargo, y considerando el tiempo que los estudiantes pasan en la escuela, suelen ser vínculos relevantes. Algo que es importante aclarar es que no necesariamente la transición a educación superior supone una ruptura con las amistades previas. Roberto, por ejemplo y como ya vimos, tiene amigos en varias facultades, lo mismo que Guillermo, Beatriz y Yolanda.

Dos casos particulares son los de Sergio y Elizabeth. El primero tiene amigos muy cercanos desde la secundaria, que van en otras universidades y con los que no coincide en espacios de convivencia o estudio. Sin embargo, los ve regularmente porque acostumbran a salir de fiesta. En su caso, esto es posible porque tanto él como su grupo de amigos tienen solvencia económica, ya sea para llevar automóvil o tomar taxi en la noche. El mismo Sergio encuentra este contraste interesante, pues sus actuales amigos de la universidad, de estratos menos acomodados, generalmente están sujetos a los horarios del transporte público. Con Elizabeth, la situación es algo similar. Ella tiene un amigo del ITAM con el que, algunas veces, suele salir a comer o al cine.

Cabe decir que el número de estudiantes que hicieron referencia a sus amistades extraescolares fue relativamente bajo: solo 10 casos. Esto, sin embargo, no quiere decir que el resto haya perdido contacto absoluto con sus amistades externas o les sean absolutamente irrelevantes. La entrevista, en realidad, no profundizó más al respecto. El punto de interés central eran las relaciones formadas al interior de la facultad. Sin embargo, ya en las entrevistas, algunos estudiantes, por sí mismos, reportaron la relevancia que tenían estas relaciones en su situación actual, y como vimos en los apartados de aislamiento y desajuste, algunos de los estudiantes que podríamos considerar menos integrados socialmente en su carrera, en alguna medida, se apoyan en amistades externas.

Quizá, una de las cosas que resulta más interesante de pensar, al menos como hipótesis, es que la disposición de recursos pareciera facilitar los mecanismos de reunión para conservar amistades. La cuestión tiene sentido. Si consideramos que no hay espacios comunes de convivencia, estudio o trabajo, entonces para construir dichos espacios es necesario invertir tiempo y recursos. En ese sentido, para estudiantes de estratos más acomodados, será, al menos potencialmente, más sencillo mantener otro tipo de relaciones y amistades, y en esa misma medida serán menos dependientes del contexto social al interior de la escuela.

7.4. Experiencias académicas o ¿cómo es el involucramiento en la universidad?

Hasta ahora hemos abordado las experiencias operativas y sociales. Ambas, son elementos consustanciales de la experiencia universitaria. Sin embargo, hay un aspecto que es preeminente y central: la experiencia académica.

Las experiencias operativas nos indican la manera en que los estudiantes logran estar en la universidad y las experiencias integrativas nos señalan la manera en que encuentran acompañamiento. Ambos elementos son relevantes por cuanto la carencia de recursos o la falta de integración pueden ser motivos suficientes para el abandono o el rezago escolar. Pero, como ha señalado Tinto (2012), estos factores no explican las particularidades de la persistencia escolar, que no consiste ya en la mera continuidad de los estudios, sino también en la mayor implicación del estudiante en sus actividades escolares. Aquí es donde el involucramiento académico y la experiencia que de él deriva adquieren relevancia.

El involucramiento es la implicación voluntaria de energía física y mental en una tarea. Así, el involucramiento académico es la implicación de estas energías en actividades de estudio, no importa si dichas actividades se realizan en el aula o fuera de ella, en solitario o en colectivo. El involucramiento académico, sin embargo, gira en torno a las asignaturas y, en esa medida, encuentra uno de sus espacios de mayor importancia en el salón de clases y en la relación profesor-alumno.

Una particularidad del involucramiento académico es que, en buena medida, es la actividad que dota de sentido a la experiencia universitaria en su conjunto. En otras palabras, los esfuerzos y experiencias en torno a la universidad tenderán a cobrar sentido en la medida en que la experiencia académica adquiera significación. Esto es así, precisamente, porque el conjunto de las otras

actividades, ya sean operativas o integrativas, aunque son consustanciales a la experiencia universitaria, en realidad giran en torno a las actividades académicas: se gestiona el tiempo y los recursos para asistir a clases, estudiar y hacer las tareas, y se entablan relaciones sociales con el objetivo de realizar dichas actividades o a propósito de su realización.

Por supuesto, esto no quiere decir que las actividades operativas e integrativas tengan sentido única y exclusivamente si sirven a actividades académicas. Es decir, los estudiantes no solo viven para la escuela. Las relaciones personales y de amistad adquieren importancia propia. Por eso, en algunos casos, las relaciones con los pares pueden volverse disuasorias del involucramiento escolar. Las prácticas operativas, por su parte, también pueden estar orientadas a otros fines o intereses. Sin embargo, y en lo que se refiere a la experiencia universitaria, todos estos elementos se configuran en torno a un elemento central: las actividades académicas.

El conjunto de la experiencia universitaria, entonces, tiene su centro de gravedad en las actividades y experiencias académicas. La significación de esta experiencia está fuertemente marcada por el reforzamiento o la disuasión del interés intrínseco, así como por el grado de desafío que representan ciertas asignaturas o tareas. Aquí habría que decir que los estudiantes no solo dan significación a su experiencia con base en eventos presentes, sino que también lo hacen con base en expectativas laborales o vocacionales, como vimos en el capítulo sobre decisiones de carrera. Sin embargo, aquí también las experiencias presentes sirven como criterio para que los estudiantes calibren y reformulen sus propias expectativas.

Un estudiante que espera buenas recompensas profesionales quizá pueda llegar a completar una carrera por la que no siente gran vocación y para la que, además, no se considera excepcionalmente bueno. Sin embargo, esta posibilidad se hará más remota en la medida en que el estudiante perciba la carrera más frustrante o, no solo no sienta afinidad particular por ella, sino que además le genere animadversión. La experiencia académica, entonces y en la medida en que también actualiza la información con la que cada estudiante proyecta su futuro profesional, es también el centro de gravedad de las expectativas y las aspiraciones. Por supuesto, esta relación no es unidireccional, sino recursiva, puesto que las expectativas y aspiraciones también imprimen su cariz en la experiencia presente.

Algo que es importante explicitar aquí es que, como en el apartado anterior se presentaron las prácticas integrativas de apoyo escolar, en este tercer apartado no serán incluidas. Sin embargo,

esto no debe hacernos creer que el involucramiento académico es un asunto meramente individual: en primer lugar, y como se verá más adelante, porque este involucramiento está íntimamente relacionado con el vínculo profesor-alumno, y, en segundo lugar, porque aún para aquellos estudiantes que presentan un mayor grado de autonomía en la gestión de sus aprendizajes (autodidactismo), es dado pensar que esta capacidad es, en realidad, el producto de aprendizajes y andamiajes previos, por lo que no podemos entender a los estudiantes como mónadas con desempeños e involucramientos puramente individuales.

Antes de iniciar con el primer subapartado, cabe decir que uno de los elementos centrales de toda la experiencia académica es el carácter afirmativo o disuasorio que puede resultar del involucramiento. Este resultado afectivo de la acción es lo que, a final de cuentas, se traducirá en inclinaciones variables al involucramiento, propiciándolo, previniéndolo o modificándolo.

7.4.1. Afirmación y disuasión del interés escolar

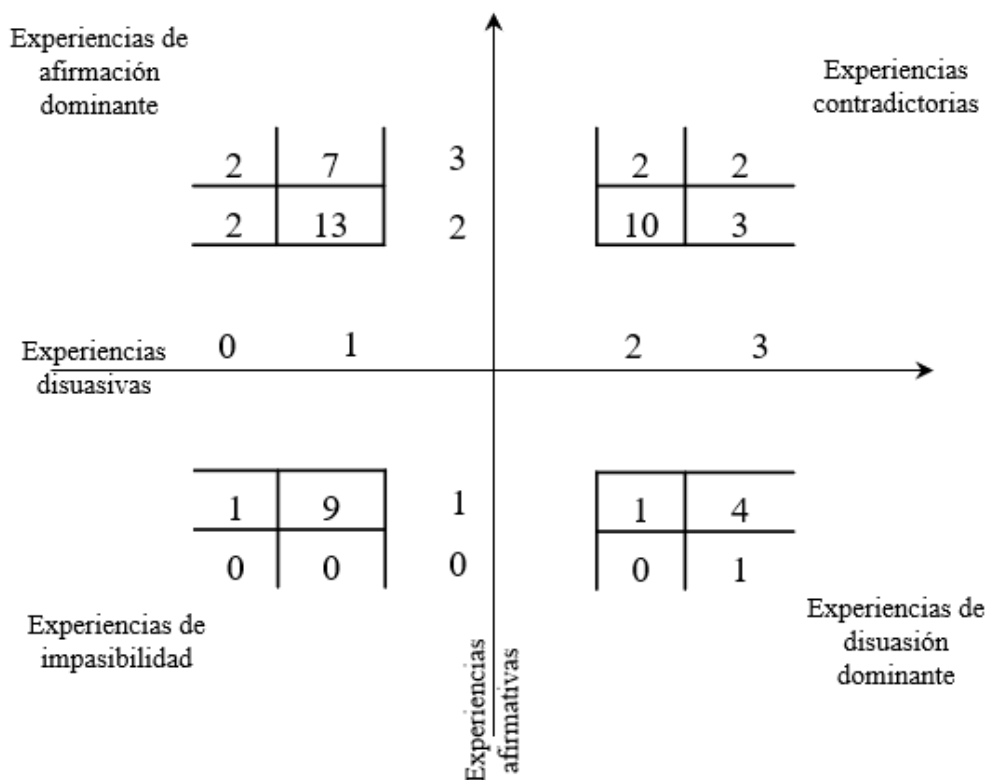
La afirmación o disuasión de algún interés es el resultado de un proceso de ajuste afectivo en torno a cierto objeto, situación o actividad. Con los intereses académicos, este ajuste opera con respecto a los temas y actividades propios de una carrera o área de conocimiento.

Al igual que con las fuentes de interés, los intereses académicos se ven influidos por la experiencia práctica o por algún modelo. Aunque aquí es importante hacer una diferencia de gran importancia. En el origen del interés de carrera primaba el desconocimiento concreto de la carrera a elegir: lo que había, en todo caso, era una analogía entre una experiencia directa o vicaria y lo que se esperaba podría ser la carrera o profesión elegida. Pero ya en la carrera, la situación cambia. Ahora, las experiencias académicas ocupan progresivamente el lugar de las expectativas iniciales.

Dentro de las experiencias académicas, es posible distinguir al menos tres relaciones susceptibles de valoración afectiva: la relación con los profesores, con las asignaturas y con las tareas o actividades. Al respecto, en las entrevistas se registró la presencia de valoraciones afirmativas o disuasorias en cada uno de estos tres aspectos. Esto nos da, en total, seis criterios, tres de afirmación y tres de disuasión. En el análisis y codificación de las entrevistas, se marcó con 1 cada uno de estos criterios cuando el estudiante reportara alguna experiencia particularmente enfática de afirmación o disuasión de su interés. Cuando el estudiante no reportaba alguna experiencia remarcable en alguno de estos dos sentidos, el registro quedaba en ceros. Con base en estos

registros, es posible identificar cuatro tipos de experiencias: las de impasibilidad, las de afirmación dominante, las de disuasión dominante y las contradictorias. A continuación, se detallan brevemente cada una de estas variantes⁷¹.

Figura 27. Tipos de experiencia académica según su carácter motivacional



Fuente: elaboración propia.

Las experiencias de afirmación dominante son experiencias académicas donde los estudiantes reportaron dos o más experiencias positivas remarcables y casi ninguna (o ninguna) negativa. Se trata de experiencias marcadas mayoritariamente por la creación o reforzamiento del gusto académico y la percepción vocacional, ya sea por el agrado de los temas y tareas de las asignaturas o por la percepción de un buen desempeño del profesor o una buena relación con él.

Un primer aspecto importante de señalar es que, en este primer grupo, se ubica una mayor proporción de los estudiantes, 24 de 57 (0.42). De estos, además, cuatro no reportaron ninguna experiencia disuasoria, lo que enfatiza aún más el carácter afirmativo de sus experiencias. Sin

⁷¹ Las referencias a las entrevistas que permiten ilustrar los casos de afirmación o disuasión del interés se presentan en el siguiente apartado, donde se analizan cada uno de los tres factores involucrados: asignaturas, tareas y profesores.

embargo, incluso en estos casos, cabe enfatizar que no se trata de experiencias puramente positivas. Lo que sí podemos decir es que, en lo general, se trata de estudiantes que, mayoritariamente y en términos motivacionales, están reforzando su predisposición a la persistencia escolar.

Claramente, esta predisposición a la persistencia no implica necesariamente buenos desempeños en las asignaturas ni una trayectoria regular. Diversas razones pueden llevar a un estudiante a rezagarse con alguna materia o a obtener bajas notas. Obtener malos desempeños pueden minar o atenuar las experiencias afirmativas, por lo que puede haber cierta relación entre las experiencias afirmativas y el desempeño, sin embargo, esto no es forzoso. Este es, por ejemplo, el caso de David: él está en general bastante satisfecho con sus profesores, materias y tareas; sin embargo, hay una profesora que definitivamente considera mala docente, al grado que prefirió recurrir la materia en otro semestre. Esta experiencia fue disuasoria; sin embargo, el conjunto de la experiencia de David sigue siendo de dominancia afirmativa. Incluso podríamos considerar su decisión de dejar la materia, menos como un alejamiento de la escuela y más como una manifestación de su predisposición al involucramiento: pues al no encontrar buenas condiciones para su aprendizaje, decidió posponer la materia para otro momento, en mejores condiciones.

Las experiencias de disuasión dominante son diametralmente opuestas a las de afirmación dominante. Los estudiantes que tienen experiencias de este tipo reportaron dos o más eventos negativos remarcables y casi ninguno (o ninguno) positivo. Se trata de situaciones en las que, mayoritariamente y en términos motivacionales, la experiencia académica es negativa.

Un primer aspecto relevante es que, en realidad, este fue el grupo menos numeroso: solo 6 de los 57 estudiantes pueden ser ubicados en esta situación, una proporción de 0.11. Sin embargo, este tipo de experiencias sí parecen estar más directamente vinculadas con procesos de desafiliación y planes de reubicación de carrera. De hecho, el único caso de abandono identificado durante la primera fase de entrevistas se ubica en este grupo.

La cuestión resulta sumamente intuitiva, incluso autoevidente en términos de gusto, pues si a un estudiante no le gusta su carrera, entonces lo más probable es que piense en buscar otra o que considere abandonarla. Si dejamos el juicio en estos términos, en realidad no habríamos avanzado nada con el análisis. Sin embargo, hay dos consideraciones que hacer: la primera es que estos mismos estudiantes poco tiempo antes eligieron dicha carrera, por lo que consideraron que esta podría llegar a gustarles. Entonces, y esta es la segunda consideración, algo ocurrió con la

experiencia escolar que resultó ser mayormente disuasoria. La cuestión, entonces, no está en decir sólo que la experiencia es negativa, necesitamos dar un paso atrás y considerar el contenido de las experiencias. Este análisis sobre los mecanismos de afirmación o disuasión de la experiencia académica se hará un poco más adelante. Lo que cabe señalar aquí, es que, dada la decisión voluntaria de ingreso a la universidad, la experiencia disuasoria puede encontrar tres variantes según el origen probable del desagrado: una mala decisión de ingreso, expectativas erróneas sobre la carrera o un simple y sorpresivo desagrado con profesores o asignaturas.

Otro aspecto remarcable de las experiencias de disuasión dominante es que pueden llegar a minar el sentido general de asistir a clases. Esto es muy claro con uno de nuestros casos más atípicos, el de Roxana. Ella asistió solo durante algunas semanas a clases y, dado que nunca estuvo convencida de su decisión de ingreso, todos los aspectos negativos de su experiencia académica le resultaron remarcables, por lo que decidió dejar de asistir completamente a clases. Sin embargo, continuó asistiendo a la universidad, y es que, a pesar de todo, Roxana se encontraba por sobre el umbral de suficiencia económica para sostener su asistencia a clases. Este ejemplo es importante porque pone de relieve el carácter central de las experiencias académicas, de manera que, si el involucramiento escolar deja de ser de interés e, incluso, se vuelve averso, entonces poco importa que él o la estudiante cuente con las condiciones para asistir a clases.

Las experiencias contradictorias son aquellas que, al mismo tiempo, reportaron dos o más eventos positivos y negativos. Este fue el segundo grupo más numeroso de los cuatro, contando con 17 de los 57 estudiantes, una proporción de 0.30. Este tipo de experiencias, entonces, son de carácter ambivalente, por lo que los estudiantes en esta situación han encontrado elementos que incentivan su gusto académico e inspiración vocacional, pero también elementos que producen el efecto contrario. En realidad, este tipo de experiencias resultan bastante esperables, en la medida en que es poco probable que a alguien le gusten absolutamente todos los aspectos de su carrera.

Considerando esto, podemos pensar que los estudiantes en esta situación obtendrán información no ya para definir si la carrera es de su agrado o no, sino para puntualizar qué áreas, temas o tipo de profesor son los que más contribuyen a reforzar su interés académico. Estas experiencias contribuirían a refinar y puntualizar las inclinaciones de los estudiantes. En ese sentido, es probable que algunos estudiantes consideren la posibilidad de reubicarse de carrera, como de hecho fue posible observar en 5 de los 17 casos de este grupo. En todo caso, este tipo de experiencias reflejan

cierto involucramiento activo que los lleva a orientarse de manera discriminante con respecto a los distintos ámbitos de la carrera.

Las experiencias de impasibilidad son aquellas marcadas por una relativa indiferencia afectiva con respecto a los profesores, asignaturas y actividades. Se trata de estudiantes que reportaron una o ninguna situación remarcable, ni en sentido afirmativo o disuasorio. Por supuesto, y como ya advertimos, esto no quiere decir que la valoración de estos estudiantes sea neutra, simplemente manifestaron pocos eventos notables. De hecho, de los 10 estudiantes de este grupo, todos reportaron una experiencia afirmativa y 9 reportaron una experiencia disuasoria.

En general, podemos decir que los estudiantes que atraviesan por experiencias de impasibilidad son estudiantes que ni ven reforzada su predisposición al involucramiento escolar ni tampoco la ven disuadida. Esta situación no es necesariamente mala; de hecho, puede ser en general buena, si consideramos que muchos de estos estudiantes tomaron su decisión de ingreso con expectativas de una experiencia mínimamente positiva que, quizá no ha sido sorpresiva para bien, pero tampoco para mal.

El problema de este tipo de experiencias puede venir, en cambio, si él o la estudiante tomó su decisión de ingreso sin mucho convencimiento o para probar suerte. Este es el caso de Lucía. Ella, recordemos, no logró colocar una preferencia de carrera, por lo que aplicó a varias universidades, para distintas opciones de carrera, y decidió entrar a economía probando suerte. Para ella, la experiencia académica en economía no ha sido remarcable, ni para bien ni para mal, por lo que al momento de la entrevista no sabía aún si continuaría en ella o buscaría una reubicación. Las experiencias de impasibilidad, entonces, pueden ser problemáticas cuando el estudiante está esperando convencerse a sí mismo de su decisión inicial.

Como se señaló al inicio del subapartado, los procesos de afirmación o disuasión del interés escolar son muy similares a los procesos que dan origen a los intereses de carrera. La diferencia consiste en que los intereses previos a la decisión tienen un carácter expectante: se espera que la carrera sea como la experiencia práctica previa o como nos la hemos figurado a través de algún modelo. En la experiencia académica, la afirmación o disuasión del interés, en cambio, es calibrada por situaciones concretas.

En términos motivacionales, la experiencia académica puede dar lugar a experiencias de afirmación dominante, disuasión dominante, contradictorias o de impasibilidad. En todas estas variantes, las experiencias de afirmación refuerzan el interés y la predisposición al involucramiento, mientras que las experiencias disuasorias tienen el efecto contrario. En este sentido, la situación más idónea sería que los estudiantes tendieran a presentar experiencias afirmativas y no disuasorias. Algo que es importante considerar aquí es que las experiencias académicas calibran las expectativas iniciales, mismas que conforman los intereses de la decisión de carrera.

En este sentido, si la decisión no fue tomada adecuadamente, es decir, si el estudiante no logró definir una preferencia clara o no estaba seguro de sus alternativas iniciales, entonces será más susceptible de presentar experiencias disuasorias remarcables. Por otro lado, si el estudiante construyó sus intereses iniciales con base en expectativas equivocadas, es probable que su experiencia real resulte más disonante. Por supuesto, esto puede resolverse positivamente, si la experiencia real resulta al menos igual de positiva que la experiencia esperada.

Con respecto a la distribución de estos cuatro tipos de experiencia en los cuadrantes de PSA y PRE, resaltan los siguientes aspectos. En términos de la posición socioeconómica, los estudiantes de PSA alta reportan una proporción mayor de experiencias contradictorias, 0.48 vs 0.13, mientras que los estudiantes de PSA baja tienen un comportamiento más polarizado: la mitad de ellos (0.50) reportan experiencias de afirmación dominante y, al mismo tiempo, la proporción que reporta experiencias de disuasión dominante e impasibilidad prácticamente duplica las proporciones registradas en PSA alta. Aventurando una hipótesis, este comportamiento podría deberse a cierta predisposición de los estudiantes de PSA baja a encontrar mayor conformidad o satisfacción con su carrera, mientras que los estudiantes de PSA alta, por el contrario, serían más disconformes o exigentes con sus expectativas de carrera.

Tabla 32. Distribución de los tipos de experiencia académica por PSA

	Alta		Baja	
Afirmación dominante	9	0.33	15	0.50
Contradictoria	13	0.48	4	0.13
Impasibilidad	3	0.11	7	0.23
Disuasión dominante	2	0.07	4	0.13
	27	1.00	30	1.00

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los casos de disuasión dominante, hay que decir que los dos casos de PSA alta y la mitad de los casos de PSA baja presentan cierta disconformidad de origen con su elección de carrera o plantel, lo que pareciera apuntar a que este factor influye de manera importante en las experiencias académicas. Por otro lado, de los cuatro casos de disuasión dominante en PSA baja, dos están relacionados con alguna dificultad socioeconómica (África y Eloísa) o de bajo desempeño percibido (Concepción). Estas evidencias no permiten establecer generalizaciones, sin embargo, sí permiten identificar cómo algunas de las carencias asociadas con posiciones socioeconómicas desaventajadas pueden afectar directamente la experiencia académica, aunque haya suficiencia operativa.

Tabla 33. Distribución de los tipos de experiencia académica por PRE

	Alta		Baja	
Afirmación dominante	10	0.59	14	0.35
Contradictoria	4	0.24	13	0.33
Impasibilidad	1	0.06	9	0.23
Disuasión dominante	2	0.12	4	0.10
	17	1.00	40	1.00

Fuente: elaboración propia.

En términos de la predisposición a la regularidad, las diferencias son elocuentes: la mayoría de los estudiantes de PRE alta presentan experiencias de afirmación dominante (0.59), mientras que los estudiantes de PRE baja presentan una distribución más uniforme, lo que pareciera indicar que aquellos estudiantes que han seguido trayectorias más regulares y cuya decisión de ingreso fue también menos dubitativa tienden a presentar más experiencias de afirmación dominante. Esto es hasta cierto punto esperable si consideramos que, precisamente, la consecución de trayectorias regulares supone un desempeño exitoso en las prácticas de involucramiento, condición claramente asociada con la obtención de este tipo de experiencias.

Ahora bien, hasta aquí hemos clasificado la experiencia en términos afectivos y motivacionales, lo que trae como resultado consecuencias bastante intuitivas y esperables. Ahora, y para completar el análisis, es preciso profundizar en lo que hace que una experiencia sea afirmativa o disuasoria.

7.4.2. Mecanismos de afirmación y disuasión

7.4.2.1. Profesores

Los profesores desempeñan un rol central en la experiencia académica de los estudiantes. Esto es así, en primer lugar, porque el profesor cumple un rol de facilitador y guía de los contenidos curriculares. En esta medida, el profesor puede contribuir, de manera más o menos activa y dedicada, a facilitar la comprensión y el aprendizaje de sus estudiantes, ayudando a favorecer en ellos la apropiación de los contenidos de la carrera. Sin embargo, el rol de los profesores no se limita a la facilitación de aprendizajes. Los profesores representan, además y sobre todo en los primeros meses de la carrera, el vínculo más cercano de muchos estudiantes con su nueva área de conocimientos⁷². En este sentido, cada profesor encarna en cierto modo lo que es llegar a ser un profesionista del área. Los profesores, entonces, siguen cumpliendo un rol de inspiradores vocacionales, tal y como se señaló en el capítulo sobre decisiones.

Roberta: la verdad la doctora es muy apasionada de lo que hace y se nota [...] ella [explica] muy a detalle, de manera que todos lo entiendan [...] [yo] puedo seguir escuchando a la doctora hablando y hablando [...] me emociona la maestra, es como de esas clases que te da gusto tomar por la maestra, por cómo habla, y aparte porque nos alienta muchísimo... (C3. UNAM-RRII).

Yolanda: [La maestra] ama mucho enseñar [...] y pues cuando una maestra ama su clase, como que tú amas su clase también. (C1. UNAM-Economía).

Por supuesto, los profesores también pueden generar efectos completamente contrarios.

Concepción: [algunos profesores] tienen actitudes muy feas [...] Cuando comentan tu opinión y te dicen que “da un asco tu opinión” [...] El de introducción, una vez participé y fue como de “no, tu opinión está más que mal”. No me acuerdo qué me dijo porque fue el principio de las materias, pero pues a partir de ahí ya no alzo la mano para nada. (C2. UNAM-RRII).

Sin embargo, la experiencia académica está fuertemente marcada por la forma en que los estudiantes se apropian de los contenidos de la carrera. En este sentido, aunque el rol inspirador de los profesores está presente, en las entrevistas los estudiantes señalaron con mayor énfasis y

⁷² Esto puede variar de manera importante entre pioneros y herederos culturales, sobre todo cuando el estudiante proviene de una familia con experiencia académica en el área o el estudiante cuenta con algún círculo cercano de conocidos involucrados en ella. Cuando este es el caso, el estudiante contará con otros modelos y referencias distintos a las escolares.

frecuencia la claridad de los profesores en clase y su grado de compromiso con la asignatura como rasgos relevantes de su experiencia académica. El primero de estos rasgos se refiere a qué tanto el profesor es claro en su presentación de los temas y en qué medida contribuye a clarificar problemas, temas difíciles y dudas. Aquí lo que los estudiantes evalúan es el rol eminentemente pedagógico del profesor. Cuando los estudiantes encuentran profesores que cumplen con esta característica, suelen reportarlo como una experiencia afirmativa remarcable y, por el contrario, cuando encuentran profesores que no se interesan por ayudarlos a comprender, la experiencia resulta disuasoria.

Teresa: [Me gusta] la forma en cómo [el profesor] se desempeña y esa forma en cómo usa cada concepto, la forma en cómo nos los explica [...] es muy buen profesor porque nos hace notar todas las dudas que tenemos y nos los resuelve... [...] hay conceptos que son muy, muy complejos [...] y él te los hace ver de una forma en que dices: “oh, si cierto”, entonces creo que esa parte de ese profesor me gusta bastante. (C2. UNAM-Economía).

María: [con ese profesor] como que todo tiene sentido, te enseñan algo en economía política, te enseñan algo en teoría económica, y llegas a esa clase y como que todo se integra, es algo muy revelador, en historia también, o sea integras muy bien esas materias. (C2. UNAM-Economía).

El segundo elemento nos remite al empeño que el profesor pone en su labor docente. Aquí, los estudiantes evalúan subjetivamente el involucramiento del profesor con la asignatura. Esta valoración incluye cosas tan contundentes como si el profesor asiste con regularidad a su materia o se ausenta con facilidad, aunque también incluye aspectos más sutiles, como qué tanto esfuerzo pone el profesor en preparar sus clases, qué tanto procura hacer las sesiones dinámicas y entretenidas, o con qué atención revisa los trabajos de los estudiantes⁷³.

Lourdes: ese profesor es muy, muy didáctico. Él nos deja lecturas cada clase [...] [y] me gusta mucho porque él compara todas las lecturas con la actualidad, así mismo prepara una exposición con diapositivas o con imágenes relacionadas con las lecturas y con lo que está pasando actualmente. Y también nos dicta noticias al día para comprender mejor. (C2. UNAM-RRII).

⁷³ Como se verá en el capítulo siguiente, este segundo rasgo de la experiencia académica en torno a los profesores cobró particular relevancia en el contexto de pandemia.

Diana: [el de historia] no viene. La primera clase no vino. [Para la clase] nada más nos manda fotos de los capítulos [de un libro] y de “ustedes exponen este capítulo” y ya cuando acaban “pues muy bien chicos, ¿y quién quiere ser el siguiente en exponer?” y ya, son sus clases. (C1. UNAM-RRII).

En general, podemos decir que estos son los dos principales factores señalados por los estudiantes para evaluar su experiencia en relación con los profesores: por un lado, su capacidad variable para clarificar y hacer comprensibles los temas de la clase y, por otro lado, el grado de involucramiento del profesor en la materia, haciéndola más o menos didáctica o amena. Por supuesto, no fueron los únicos elementos señalados, hubo otros rasgos como la amabilidad u hostilidad de los docentes o el nivel de conocimientos percibido del profesor, sin embargo, los dos criterios señalados fueron dominantes en la mayoría de las entrevistas.

En relación con estos dos aspectos, cabe resaltar nuevamente la figura de los adjuntos. Como se mencionó en el apartado de experiencias integrativas, los adjuntos pueden servir como puentes para facilitar el acceso de los estudiantes a los temas. En este sentido, los adjuntos pueden contribuir a reforzar el rol clarificador de la labor docente.

Carmen: En economía política también. La profesora adjunta explica mejor que la profesora titular. La titular no es mala, pero la adjunta tiene más facilidad de hacernos entender, [...] definitivamente todos estamos de acuerdo en que el adjunto explica y se le entiende mucho mejor que a la profesora titular. (C2. UNAM-RRII).

Pero la labor de los adjuntos, aunque puede ayudar a facilitar la comprensión y el aprendizaje de los temas, en realidad contribuye a subsanar un problema más profundo: la limitación de los docentes para atender a tantos estudiantes. Dada la carga de trabajo, el número de grupos y estudiantes de muchos docentes resulta inviable para ellos dedicar más tiempo y esfuerzo a las clases. En este sentido, los adjuntos contribuyen a lograr este objetivo, ya sea atendiendo clases, revisando trabajos o preparando material. El problema se resume en que, para las universidades públicas de masas, la cantidad de estudiantes por profesor hace prácticamente inviable la atención personalizada. Esto es particularmente notorio en el relato de algunos estudiantes provenientes de preparatorias privadas de élite, que miran este contraste de manera directa, comparando la atención que recibían en la preparatoria con la que pueden recibir ahora.

David: lo bueno que tenía la prepa es que todos los profes, todos tenían la obligación de darte tutorías [...] Y te ponían un tutor personal, entonces cada mes tenías reunión con el tutor. Te preguntaba en

qué clase ibas bien, en cual mal, anotaba, y ya que pasaba eso, unos días después, si había algo en lo que te habías atorado, el tutor llegaba y te [decía] “mira... te toca esto, a tal hora, tienes estas tutorías con estos profes en específico para estos temas”, era lo bueno de la prepa, que te veían muy bien para que no te atoraras. (C3. UNAM-Economía).

En síntesis, los profesores pueden ser tanto fuente de inspiración como facilitadores del aprendizaje. Sin embargo, las experiencias afirmativas y disuasorias de los estudiantes están referidas en su gran mayoría al segundo de estos aspectos. Así, los profesores que ponen empeño en hacer sus clases dinámicas y entretenidas, e intentan esclarecer siempre las dudas y temas difíciles, tenderán a generar experiencias afirmativas entre sus estudiantes. Por el contrario, profesores que se ausentan con frecuencia, ponen poco empeño a sus clases o no se preocupan por aclarar los temas, generarán experiencias disuasorias. Incluso, es probable que profesores de este segundo tipo lleguen a ser percibidos como prescindibles, pues si por ellos la clase está resultando poco útil, quizá algunos estudiantes comiencen a verla como una pérdida de tiempo.

Elena: creo que con algunos profesores he aprendido yo más por mi cuenta que en sus clases, entonces igual, es como muy feo, [...] porque si un maestro no me gusta cómo está enseñando y realmente no estoy aprendiendo nada, entonces prefiero... no sé, si me toca precálculo a las siete, de siete a ocho, entonces para el primer examen no aprendí nada y vine a todas sus clases y ya cuando iba a ser mi examen estudié por mi cuenta y aprendí más [...] entonces ya para el siguiente examen no es necesario desgastarme levantándome a las 3:30 de la mañana. (C2. UAM-Economía).

7.4.2.2. Tareas

Un segundo aspecto relevante de la experiencia académica de los estudiantes son las tareas. A primera vista, las tareas pudieran parecer poco relevantes y de hecho fueron el elemento menos reportado por los estudiantes, tanto en términos afirmativos como disuasorios. Sin embargo, las tareas guardan ciertas especificidades remarcables que vale la pena mencionar.

En principio, cuando hablamos de tareas, nos referimos a toda actividad vinculada con la adquisición de las destrezas o aprendizajes de cada asignatura, sean dentro del salón o fuera de éste. Dichas tareas incluyen lectura de textos, redacción de ensayos, elaboración de mapas, resolución de ejercicios, manejo de software, elaboración de presentaciones, trabajos en equipo, etcétera. Usualmente, la mera asistencia a clases no suele ser considerada como una tarea y sin embargo lo es, incluso si la clase consiste solo en escuchar la presentación del profesor. Por lo

general, las tareas se enmarcan en el programa de cada materia y son asignadas por el profesor, quien muchas veces define también cuánto peso tendrá cada actividad en la evaluación final. En este sentido, es el profesor quien marca el tipo de tareas, así como su cantidad y frecuencia. Por lo mismo, la experiencia con las tareas también estará, en alguna medida, determinada por la relación con el profesor.

Algo que es importante resaltar aquí es que las tareas son el único medio para que el estudiante se apropie de los contenidos de una asignatura. En este sentido, las tareas desempeñan un rol central en la experiencia académica. Además, estas no solo sirven como puente para la apropiación de los contenidos de cada asignatura, sino que también contienen los elementos de prueba que el profesor utilizará para fijar evaluaciones. Una aclaración importante es que, si bien las tareas incluyen también toda actividad de cooperación entre pares, mismas que ya fueron tratadas en el apartado sobre experiencias integrativas, estas no serán abordadas nuevamente. Sin embargo, esas actividades deben ser consideradas también como parte de este análisis.

En términos generales, las tareas pueden ser divididas en tres tipos: (1) tareas dirigidas presencialmente por el profesor, individuales o colectivas, como prácticas de laboratorio, ejercicios en clase, etcétera; (2) tareas no dirigidas, pero de cooperación entre pares y (3) tareas no dirigidas individuales. La razón por la que quizá los estudiantes se pronunciaron poco con respecto a las tareas es porque subsumieron las tareas dirigidas en su mención de los profesores. Por supuesto, esto no representa ningún problema ya que analizamos el rol de estos últimos.

Sobre las tareas individuales, cabe señalar que este tipo de involucramiento es el que más depende de los tiempos y compromisos de cada estudiante, por lo que puede ser en alguna medida reducido al mínimo o ampliado y complementado, según las restricciones y prioridades de cada estudiante. Esto se ve muy claro con los casos analizados en el apartado sobre estudiantes que trabajan o intentaron trabajar, pues los costos de tiempo que demanda un empleo regular limitan el tiempo disponible para hacer este tipo de tareas, por lo que los estudiantes tienden a reducir su involucramiento en ellas al mínimo. De hecho, esta fue la razón de que varios de los estudiantes dejaran sus empleos.

El involucramiento individual en tareas es, aunque parcial, un indicador del grado de compromiso que los estudiantes tienen o han desarrollado con la carrera, ya sea por un reforzamiento del gusto intrínseco o por algún compromiso externo. Otra aclaración es que este tipo de involucramiento no

se restringe necesariamente a las tareas asignadas por el profesor: un estudiante puede dedicar más o menos esfuerzo y tiempo a estas tareas y, además, dedicar tiempo y esfuerzo a hacer actividades complementarias. Esta variabilidad puede llevar a situaciones en las que estudiantes que aparentemente cumplen con el mínimo obligatorio, en realidad están complementando su aprendizaje por otras vías⁷⁴.

Las tareas en general pueden resultar afirmativas o disuasorias en relación con dos aspectos: primero, su grado de congruencia y relevancia con respecto a los contenidos esperados de una asignatura y, segundo, el grado de dificultad de las tareas en sí mismas.

En el primer caso, nos referimos a si las tareas asignadas son percibidas como congruentes con los objetivos de la clase. Cuando las tareas resulten incongruentes, y toda vez que no sean percibidas como útiles por algún otro motivo contingente, entonces es bastante probable que los estudiantes perciban dichas tareas como una pérdida de tiempo. Esto fue muy claro, por ejemplo, en el caso de Ian, quien reportó que no le gustaba hacer controles de lectura por considerarlos inútiles para el objetivo de comprender los textos. Asimismo, este desagrado por ciertas tareas percibidas como “sin sentido” es análogo a la experiencia disuasoria que se genera cuando los profesores se desvían del programa y abordan temas que no son considerados relevantes por el estudiante. La diferencia es que, en la experiencia con los profesores, esta situación era percibida más bien como falta de dedicación y planeación de la clase. Sin embargo, hay un elemento común: el distanciamiento de la asignatura de sus objetivos esperados.

A pesar de lo anterior, existe la posibilidad contingente de que tareas que se distancian de lo programado para una asignatura resulten percibidas como útiles y, en consecuencia, generen una experiencia de afirmación.

Ana: en general me gusta mucho hacer la tarea, por ejemplo, tengo un profesor de taller. Él nos deja lecturas que no tienen nada que ver con su tema, o sea, él dice “yo no les dejo tareas de matemáticas”, que es su clase, pero nos deja leer libros sobre la situación [económica] de México, y eso me encanta, porque como que ya es algo más real... (C1. UNAM-Economía).

⁷⁴ Esto es similar a lo que señalaron Bourdieu y Passeron en *Los herederos* (2009) sobre estudiantes culturalmente aventajados que, contando con la facilidad de realizar las tareas de las clases, podían darse el lujo de “jugar” con la seriedad de esos temas, en cierto modo despreciándolos y dedicando sus esfuerzos a actividades alternas que, finalmente, terminaban por redundar en nuevas ventajas relativas.

Las tareas, entonces, pueden ser consideradas más o menos relevantes, útiles y satisfactorias según se ajusten a ciertos contenidos esperados. Esta afirmación, por supuesto, hace que nos preguntemos, por transitividad, qué es lo que hace satisfactorios y relevantes ciertos contenidos académicos. Este punto será tratado en el siguiente subapartado.

El segundo aspecto que los estudiantes consideran para evaluar su experiencia con respecto a las tareas es su grado de dificultad. De hecho, este segundo elemento fue el más frecuentemente mencionado. La idea es bastante intuitiva: a mayor dificultad en la realización de una tarea, mayor probabilidad de experimentar frustración, lo que de suyo constituye una experiencia disuasoria.

Eva: no soy buena en matemáticas, no soy buena con los números y la verdad no es como que me gusten mucho y la carrera de economía sí conlleva demasiados números. Entonces por ese lado sí estoy como que, o me aplico realmente a estudiar los números, a esforzarme en esas materias o realmente me cambio. (C3. UAM-Economía).

Natasha: [Me cuesta trabajo] leer en ciertas actividades porque hay ciertas lecturas o libros que son muy complicados de entender y hasta los maestros lo han dicho, porque tienen lo mismo vocabulario muy arcaico porque son libros muy viejitos ya y es muy complicado hacerlo. (C3. UNAM-Economía).

El problema de la dificultad de las tareas debemos entenderlo en relación con el objetivo de los estudiantes: comprender un contenido o desarrollar alguna destreza. Las tareas difíciles, entonces, generan disuasión porque frustran esta comprensión. De manera que, pensando en el caso contrario, no es una cuestión de que a tareas más sencillas mayores experiencias afirmativas. La tarea no solo debe ser asequible, sino que debe llevar al estudiante a sentir que avanza en su aprendizaje.

Miranda: me gustan esos libros, por ejemplo un libro de historia "El Porfiriato y la Revolución en la historia de México", [que] te va metiendo a las causas, consecuencias, contexto, ferrocarriles, iglesias, o sea, [...] pero no lo sientes pesado porque vamos, es un diálogo porque tú me estás contando [...] entonces como que vas aprendiendo y son datos super chiquitos, pero ya cuando los comparas, porque tengo que hacer un ensayo de eso, son un montón, entonces ya cuando acabas dices "no manches, sí aprendí bastante." (C4. UNAM-RRII).

Otra aclaración importante es que no siempre una tarea difícil se traducirá en frustración. Por lo reportado en las entrevistas, parece que la tolerancia a la frustración aumenta conforme el estudiante cuenta con un interés intrínseco mayor por la asignatura. De manera que, un estudiante

decidido a aprender ciertos contenidos podrá afrontar con mayor paciencia tareas difíciles. Esta última afirmación resulta intuitiva, pero al mismo tiempo complicada, porque la frustración, por sí misma, puede disuadir la formación de un gusto intrínseco. Esto pasa mucho con las matemáticas. Por lo mismo, se esperaría que, a mayor dificultad, mayor frustración, mayor disuasión del interés y menor tolerancia. Por supuesto, efecto circular puede llegar a presentarse, pero no siempre es el caso.

Candelaria: Te podría decir que no me gustan las matemáticas, pero si me gustan. No les entiendo. Así te lo voy a decir, pero me sorprenden muchísimo, porque cuando las entiendo siento que son otra onda. (C1. UNAM-Economía).

Diego: Mis materias preferidas serían Introducción a la Economía y aunque me cueste trabajo, precálculo. (C1. UAM-Economía).

Considerar estos casos resulta bastante interesante porque nos deja apreciar que la relación entre el gusto y las tareas no es mecánica. Es decir, que sea difícil de hacer puede generar desagrado, y que algo sea fácil puede facilitar el gusto. Sin embargo, el interés intrínseco por la actividad y, en última instancia, por la asignatura puede depender más de la significación que el estudiante le otorgue. Aquí es donde, la asistencia de los profesores, así como la construcción de sentido en torno a la asignatura, pueden llegar a desempeñar un rol crucial. Miranda, por ejemplo, que viene de una familia con tradición en ciencias formales, está encontrando difícil adaptarse al área de sociales. Sin embargo, tiene mucho interés por los temas.

Miranda: precisamente no me siento capaz de desarrollar una súper idea o hacer un súper ensayo, pero me gusta. Entonces siento que por más conflictos que me genere como te digo, es algo que no entiendo, pero me gusta hacer [...] el gusto me está motivando a aprenderlo. Entonces yo creo que puede funcionar. (C4. UNAM-RRII).

Finalmente, hay un aspecto relacionado con la dificultad de las tareas, pero que no deriva directamente del tipo de actividad, sino de la cantidad de trabajo. La cuestión aquí es bastante intuitiva, pues a mayores cargas de trabajo mayores dificultades para completar las actividades. Bajo estas condiciones, incluso, las tareas de una asignatura pueden entrar en competencia con las tareas de otras materias.

7.4.2.3. Asignaturas

Un tercer aspecto relevante de la experiencia académica de los estudiantes son las asignaturas. Por supuesto, un profesor puede ser determinante para que un estudiante encuentre una asignatura afirmativa o disuasoria, y las tareas pueden contribuir a generar o reforzar el interés por ciertos temas o asignaturas. Sin embargo, hay algunas especificidades de las asignaturas que debemos considerar y las dos principales son, primero, si se percibe que los contenidos de la materia satisfacen la curiosidad y gusto académico del estudiante y, segundo, si esta o aquella materia son percibidas como “centrales” o no para la carrera.

El primero de estos criterios nos remite a una valoración bastante subjetiva que es necesario definir con cierto cuidado y precisión. En el capítulo de decisiones de ingreso, se mencionó que había dos variantes de intereses intrínsecos: el gusto académico y la percepción vocacional. Estos dos intereses o motivos para elegir carrera, cabe recordar, estuvieron presentes en la decisión de todos los entrevistados. Aquí, el gusto se caracterizaba por ser una experiencia afectiva de agrado ante los contenidos y actividades de cierta materia o área de conocimientos. La inspiración vocacional, por su parte, era algo bastante similar, aunque no experimentada directamente, sino insuflada de manera vicaria, a través de un modelo.

La primera especificidad de las asignaturas, en tanto elementos de la experiencia académica universitaria, consiste en que el estudiante logre encontrar, de nueva cuenta o por primera vez, un agrado afectivo análogo al que lo llevó a elegir la carrera en primer lugar. Por supuesto, esta experiencia de gusto por las nuevas asignaturas puede verse afectada en uno u otro sentido por el desempeño del profesor o por la dificultad de las tareas. Sin embargo, hay algo específico del contenido de las asignaturas que, de alguna manera, cuadra con las preguntas, problemas o ideas que el estudiante ha estado formulando y resonando en su mente, de manera que los contenidos específicos de la materia le causan un interés intrínseco.

Iván: [en] doctrinas estamos viendo desde los filósofos y la edad media, qué es feudalismo y todo eso [...] te digo, me gusta historia y es lo primero que empecé a ver en la preparatoria y me trae muy buen recuerdo. Aparte, escuchar toda esa idea filosófica y metafísica [...] sí me gusta, me agrada esa parte... (C3. UAM-Economía).

David: introducción a la teoría económica e historia económica general son las que más me gustan, porque hablan de cómo es la evolución del ser humano en cuanto a los procesos y modos de

producción, me gusta mucho como va cambiando y cómo te explican los cambios por los que tuvo que pasar, y la razón por la cual estamos actualmente así. (C3. UNAM-Economía).

Estos contenidos académicos, que incluyen tanto conocimientos como destrezas, pueden ser presentados de forma más o menos atractiva y didáctica, con más o menos tareas y evaluaciones, etcétera. De hecho, estos elementos, aunque son adyacentes, pueden ser la razón de que el estudiante genere un interés intrínseco por los contenidos académicos de la asignatura, tal y como se mencionó en el capítulo de decisiones: es decir, el profesor o las actividades pueden presentarse de tal manera que hagan que los contenidos académicos comiencen a tener sentido por sí mismos.

Este primer factor: las asignaturas como satisfactorias de la curiosidad e intereses intrínsecos de los estudiantes, es relevante porque de alguna manera es lo que refuerza el sentido y gusto por el involucramiento académico. Del mismo modo que la experiencia escolar en general cobra sentido gracias a la experiencia académica, ésta última cobra sentido conforme se refuerza el gusto por los contenidos de las asignaturas. La diferencia aquí es que el gusto académico, al ser una motivación intrínseca es más bien un producto de las actividades y tareas escolares, así como de la relación con profesores y pares.

Carlota: la materia que me ha hecho saber qué son las Relaciones Internacionales y qué es lo que me gusta de ellas, es Geografía. Cuando yo lo veía y pensaba “ay no, me van a hacer colorear mapas o algo así” dije “no, qué horror”, pero pues no, me hicieron aprenderme las capitales, las hegemonías, a saber un poco más [...] Y eso es lo que me agrada y justo cuando estoy en esa clase estoy como “sí, esta es mi carrera definitivamente.” (C4. UNAM-RRII).

En otras palabras: el gusto por los contenidos de las asignaturas es relevante porque, según se refuerce o no este gusto, se reforzará también la motivación intrínseca de los estudiantes para persistir en su involucramiento académico y escolar; sin embargo, y toda vez que la construcción del gusto académico no es espontánea e intrínseca al individuo, sino una forma de subjetivación derivada de actividades y relaciones que el estudiante establece en torno a sus tareas académicas, tal gusto, aunque posee especificidades que lo distinguen de la valoración de profesores y tareas, es, en buena medida un producto de estas últimas⁷⁵.

⁷⁵ ¿De dónde viene el gusto académico por una materia? Es difícil saberlo con precisión. Por un lado, los conocimientos resuenan con preguntas y problemas que el estudiante ha comenzado a pensar. Y estos, probablemente, estén referidos a situaciones vivenciales. En este sentido, habría un elemento significativo de carácter constructivo en el gusto: es decir, no es solo la significación exterior de los contenidos académicos lo que genera interés, es esta significación en

Analicemos ahora el segundo factor: la centralidad diferenciada de las asignaturas. En primer lugar, es poco probable que a un estudiante le gusten todas y cada una de ellas, incluso si en general los profesores son buenos y las tareas gratificantes. Por eso no resulta extraño que más de la mitad de los entrevistados, 30 de 57 (0.53), hayan señalado alguna experiencia disuasoria remarcable en relación con al menos una de sus materias. Sin embargo, este tipo de experiencias no implican necesariamente la desilusión del estudiante. Esto tiene que ver con el segundo rasgo particular de las asignaturas, y es que es posible hablar de cierta jerarquía en las materias, de manera que hay algunas que son consideradas más relevantes que otras. En algunas ocasiones, la manera de distinguir unas materias de otras es marcada por el mismo plan de estudios, distinguiendo entre aquellas de “tronco común” y las “de la carrera.” Cuando no existe esta separación, sin embargo, también suele haber algunos elementos para diferenciar unas materias de otras: en unos casos, esta distinción se establece con base en concepciones subjetivas, quizá evocadas por los nombres de las materias (por ejemplo, considerando que “teoría económica” debe ser más importante para economía que un “taller de métodos”).

Natasha: la economía política es más que nada saber la crítica económica del sistema [...] pero de un lado muy poco aplicable. Entonces siento que sí está bien saberlo, pero no tanto como aquí lo llevan, porque esa materia la llevan cinco semestres [...] no siento que sea algo que se debería estar llevando el futuro semestre. (C3. UNAM-Economía).

José-Luis: introducción a la Economía es la que más [me gusta]... porque en precálculo, o sea, si vemos los temas y el profesor lo relaciona con la economía [...] [pero] Introducción a la Economía es directamente lo que hace un economista, directamente conceptos de economía, entonces Introducción a la Economía me gusta más. (C1. UAM-Economía).

En otros casos, esta misma diferenciación es más bien establecida por los profesores:

Sergio: contabilidad, ja, ja. No, no me gusta. Es que como que [...] los profesores [...] siempre nos están diciendo “no son viles contadores, ustedes no se van a quedar con sólo esto”, entonces es

relación con las significaciones en proceso de elaboración que ha desarrollado el estudiante hasta ahora, mismas que encuentran un anclaje directo en su experiencia de vida. Dejando de lado esta cuestión, es claro que otros elementos pueden catalizar el gusto académico: uno es la habilidad percibida para una tarea, pues en contraposición con la frustración, que resulta aversiva, la sensación de ser capaz es un fuerte aliciente. Otro aspecto es la valoración social de la actividad o carrera (cosa que se mencionó con los intereses extrínsecos). Sobre las dificultades académicas trataré en el siguiente subapartado.

como el sentimiento de “ah, ósea (ademán de desprecio), sí lo tengo que ver, pero como que ¡ah!, cuentas y eso.” (C4. UNAM-Economía).

Esta delimitación, de lo central y lo accesorio, puede variar de un estudiante a otro. En economía de la UNAM, por ejemplo, algunos ponderan como centrales materias como economía política, mientras otros hacen lo propio con teoría económica. En todo caso, la distinción supone dos cosas: en primer lugar, que hay materias más decisivas y, por tanto, más imprescindibles que otras y, en segundo lugar, que hay cierta expectativa sobre los contenidos que deben aprenderse en la carrera.

Estas implicaciones son relevantes porque sirven de criterio para que los estudiantes evalúen, cuando menos, tres cosas: (1) si su gusto o desempeño con respecto a alguna materia es más o menos decisivo para su futuro en la profesión, (2) si vale la pena dedicar más o menos tiempo al involucramiento en alguna asignatura, y (3) si es aceptable que determinada asignatura no cumpla con sus expectativas. Así, estudiantes que experimenten alguna forma de disuasión con las materias que ellos consideran centrales de la carrera (ya sea por falta de gusto o por un mal desempeño) se preguntarán con mayor facilidad si en realidad eligieron la carrera adecuada, mientras que estudiantes que encuentren desagrado en materias accesorias, darán menos trascendencia al suceso.

Ana: Matemáticas es muy importante para mi carrera, muy importante, porque pues, un economista que no entiende temas cuantitativos pues no es un buen economista, pero se me hace muy complicada... la manera en que los matemáticos piensan para llegar a cierto resultado es lo que se me dificulta mucho, siento que debes de pensar como ellos, en esa forma, y eso no me gusta tanto... (C1. UNAM-Economía).

Asimismo, si una materia percibida como accesorio resulta bastante difícil o demandante, el estudiante percibirá como más costoso dedicarle tiempo extra.

Paúl: [sobre redacción] muchos de nosotros, de los alumnos estamos poniéndole más atención a una materia que es básica, la verdad es muy básica y estamos perdiendo lo que es precálculo, Introducción a la Economía, Doctrinas con tal de ponerle toda la atención [...] o sea, estamos creo que empeñándole demasiado a una materia que no vale tanto la pena y ese es mi descontento, y no es mi descontento, es de todos los que vamos en el salón. (C1. UAM-Economía).

Finalmente, si en alguna materia el profesor se distancia de los contenidos esperados o definidos como deseables, esto resultará disuasorio para el estudiante, y lo será en mayor grado si la

asignatura es considerada central, al grado que quizá se considere la posibilidad de recurrir a la materia.

Miranda: Ah, Consulta de fuentes. Pues mira, se supone que yo ya aprendí a citar en APA y a hacer ensayos y a recopilar información, pero pues [en] mi materia [...] literal nos fuimos a Malinalco a disfrutar y a darle gracias a la vida por estar aquí. Entonces sí es muy bonito, sí me gusta, me desestresa, pero no es mi materia. (C4. UNAM-RRII).

Andrea: [en] Consulta de Fuentes [el profesor] es antropólogo, entonces todas sus lecturas y todas sus clases se basan en antropología, que los pueblos de no sé dónde, que los rarámuris, que esto, que el otro, un montón de cosas que, o sea, son interesantes, sí, pero que creo yo no es como lo principal. Porque según yo chequé qué es lo que teníamos que ver [y era] qué es una base de datos, dónde consultar lo de lectura numérica, estadística un poquito y todo eso. Todo eso lo tuvimos que haber visto y hasta la fecha seguimos sin verlo. (C4. UNAM-RRII).

7.4.2.4. Síntesis

Los tres elementos antes señalados, y sus mecanismos de afirmación y disuasión del interés académico pueden entenderse en los siguientes términos. En primer lugar, el involucramiento académico puede ser resultado de la afirmación de intereses intrínsecos. Asimismo, tanto la afirmación como la disuasión del interés pueden entenderse, a su vez, como el resultado de experiencias académicas. Estas experiencias giran en torno a tres elementos: la relación con los profesores, la realización de tareas y la satisfacción con las asignaturas. De estos tres factores, la realización de tareas comprende toda actividad de subjetivación de los contenidos escolares. Aquí, los estudiantes tienden a valorar como afirmativa la congruencia con los temas esperados en clase, así como un grado de dificultad que, además de evitar la frustración, facilite la comprensión de los temas. En la relación con los profesores, los estudiantes valoran positivamente su empeño y dedicación en las clases, así como sus esfuerzos por clarificar los temas difíciles. En cuanto a las asignaturas, los estudiantes suelen jerarquizarlas, considerando unas más relevantes que otras, y ponderando así sus esfuerzos y autovaloración. Así, si los estudiantes se decepcionan o se frustran con una materia que consideran prioritaria para la carrera, esto tendrá mayores repercusiones en su involucramiento. Asimismo, el interés intrínseco por las materias se va reforzando en la medida en que los estudiantes logran interiorizar ciertas preguntas, cuestionamientos e ideas propias de la carrera, de manera que la asignatura puede empezar a satisfacer cierta curiosidad intrínseca de

respuestas y conocimientos. Por supuesto, esta curiosidad, así como las materias consideradas centrales, pueden cambiar conforme los estudiantes se van apropiando de nuevos conocimientos. Finalmente, y en relación con los pares, estos pueden contribuir a aliviar momentos de frustración con las actividades de cooperación, tal y como se mostró en el apartado de experiencias integrativas, por lo que encontrar un buen grupo de amigos con los cuáles establecer andamios para el aprendizaje puede contribuir a mejorar la experiencia académica.

7.4.2. Formas del involucramiento académico

Hasta ahora, analizamos las experiencias de afirmación y disuasión del interés académico, así como sus mecanismos. Este es uno de los factores más relevantes de la experiencia académica por cuanto impacta de manera directa en la predisposición subjetiva al involucramiento escolar. Sin embargo, ahora es necesario analizar las distintas formas que toma este involucramiento entre los estudiantes.

7.4.2.1. Prácticas compensatorias y de ampliación

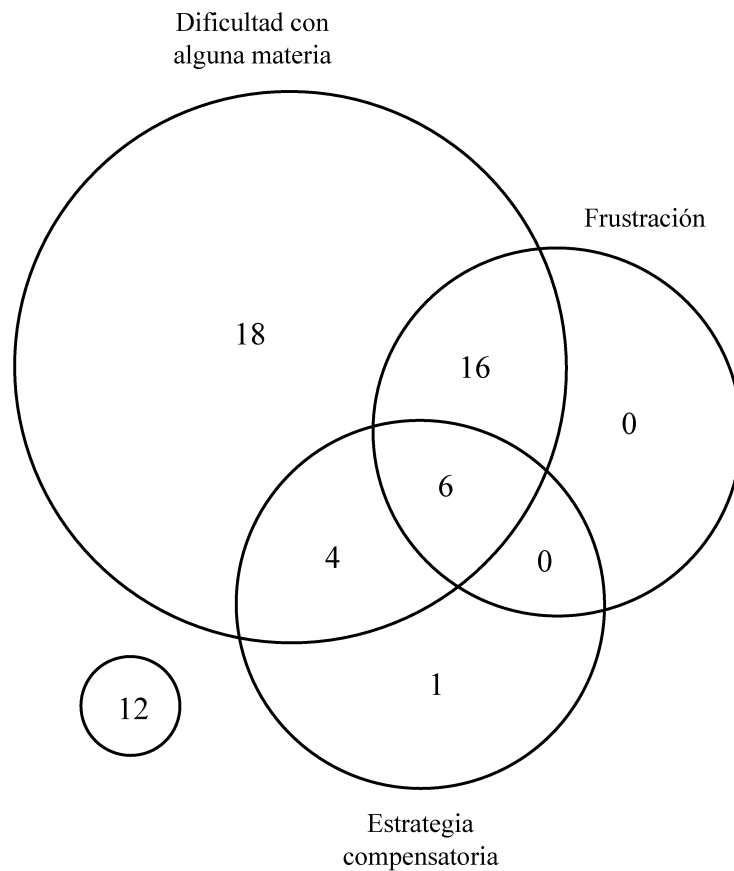
Los estudiantes que experimentan dificultades o retos en su involucramiento académico pueden llegar a experimentar también frustración. Esta frustración, como ya se mencionó, es un fuerte disuasor. Sin embargo, los estudiantes suelen buscar estrategias para afrontar estos retos y dificultades, tratando de prevenir la frustración y remontar su desempeño percibido.

Tres cuartas partes de los estudiantes, 43 de 57 (0.75), reportaron encontrar dificultades con alguna materia, ya sea por su dificultad o por la carga de trabajo. Aquí, las matemáticas fueron, con bastante frecuencia, el motivo de dichas dificultades. Sin embargo, los estudiantes también señalaron que las lecturas en ocasiones resultaban difíciles de entender, ya sea por su nivel de abstracción o por la complejidad de sus argumentos. De estos estudiantes, solo la mitad, 22, reportó algún grado de frustración.

Miranda: cuando me meto a las lecturas de Relaciones Internacionales o de Geografía [...] es como de “agh”, o sea, son muchos puntos de vista. Te digo, ese se debate entre somos una ciencia, y lees una lectura de “somos una ciencia por esto y por esto” y luego otra “de somos una disciplina” [...] y luego “somos una disciplina no científica” [...] y es como, “o sea, ¿a quién pelo?” Debo de tener el enfoque de todos, pero estoy chiquita [...] leo a 15 autores a la semana como para aprenderme la visión de cada uno [...] Me frustra mucho. (C4. UNAM-RRII).

Presentar dificultades con alguna materia, y más aún experimentar algún grado de frustración, podrían considerarse razones suficientes para que cualquier estudiante decidiera cambiar sus prácticas de estudio e involucramiento. En muchos casos es así. Pero las estrategias de afrontamiento son bastante diversas: algunos solo dedican mayor tiempo a estudiar o recurren a la ayuda de sus compañeros, como se mencionó en el apartado de experiencias integrativas; otros más buscan al profesor o a alguno de los adjuntos. Además, no todos los estudiantes que enfrentan dificultades lo hacen en el mismo grado, no todos presentan frustración y no a todos les rinden igual las estrategias de afrontamiento.

Figura 28. Estudiantes que reportaron algún problema en su involucramiento académico



Fuente: elaboración propia.

Por todo lo anterior, resulta difícil y probablemente innecesario hacer una tipología detallada de dichas estrategias. Sin embargo, hay un tipo de estrategias, que denominaremos compensatorias, que consisten específicamente en la asistencia a cursos o asesorías extracurriculares. Estos estudiantes se distinguen de los demás porque, formalmente, su involucramiento académico supone

un compromiso adicional bien definido y que demanda un mínimo de tiempo y esfuerzo necesarios para su realización.

Los estudiantes que reportaron asistir a algún curso extracurricular con el objetivo de compensar su aprovechamiento escolar fueron 11 en total (0.19). De estos, 10 señalaron dificultades con alguna materia, y seis reportaron, además, algún grado de estrés.

Algo que es importante subrayar es que los 11 estudiantes que asisten a cursos compensatorios son de la carrera de economía y toman algún curso de matemáticas. De estos 11, además, nueve son de la FE de la UNAM, y solo dos de la UAM-A. Este comportamiento sigue pautas muy claras, y es que en la FE hay un curso gratuito de matemáticas que se imparte dentro del campus, lo que facilita enormemente el acceso. En la UAM-A, por el contrario, no se encontró ningún curso de esta naturaleza y las dos estudiantes de aquí asisten a cursos privados. En relaciones internacionales, por otro lado, ningún estudiante asiste a algún curso de este tipo, lo que se debe, probablemente, a la dificultad de diseñar un curso que, en general, ayude a desarrollar las habilidades para comprender textos complicados o a lo poco rentable que resultaría elaborar cursos para cada materia.

Otro aspecto que es importante notar aquí es que, precisamente, el problema de las estrategias de afrontamiento y compensación es uno de los aspectos que más fácilmente puede ser afectado por los recursos sociales de origen de cada estudiante. De manera que estudiantes con mayores recursos socioeconómicos podrán acceder a cursos privados cuando estos no estén disponibles de forma gratuita o, por la vía del capital social, podrán acceder a otro tipo de asesorías⁷⁶.

David: mi papá tiene muchos amigos que... bueno, la parte en la que me atoraba era matemáticas, y fue donde recurrí a ayuda, y entonces le decía a mi papá y mi papá me mandaba con un amigo del

⁷⁶ Sobre este tipo de recursos, cabe aclarar que, muy probablemente, no sea suficiente solo contar con padres, hermanos o conocidos profesionistas, sino que, además, resultará necesario que los mismos pertenezcan a algún área afín a la carrera del estudiante. De hecho, el caso de Miranda resulta bastante ilustrativo sobre este aspecto. Ella, como relaté en el capítulo anterior, es heredera de una familia con tradición en ciencias exactas y naturales, lo que generó cierta animadversión por su decisión de ir a ciencias sociales. Lo curioso de esta situación es que, en términos generales, podríamos esperar que Miranda, al ser heredera, tuviera ventajas en la universidad. Sin embargo, lo que podríamos identificar como el capital cultural escolar de su familia está colocado en un área distinta a la elegida por Miranda. En este sentido, pareciera que las ventajas culturales no son tan marcadas. De hecho, para Miranda está resultando todo un reto adaptarse a las particularidades de las ciencias sociales y, aunque en su familia encuentra una buena disposición para recibir ayuda, en realidad es poca la ayuda que puede recibir de ellos.

que daba clases [aquí]... y es matemático, entonces él me ayudó un poco en la parte matemática. (C3. UNAM-Economía).

Karla: [Tengo] asesorías cada semana los jueves [...] es un asesor que es para mí, sólo para mí [...] y me resuelve todas mis dudas, me ayuda a prepararme para los exámenes y no bajar el promedio [...] ya dejé una vez a la semana, al menos dos o tres horas de puro asesor de matemáticas para no irme de la materia y entenderla toda y así. Porque matemáticas si la voy a llevar en toda la carrera, quiero asesoría ahorita, mientras se abre un curso... (C3. UAM-Economía).

Otra variante de involucramiento es el orientado a la ampliación de conocimientos. En este segundo caso, los estudiantes deciden tomar cursos extracurriculares para satisfacer intereses académicos que no son cubiertos por la carrera. Se trata de estudiantes que, tomando cursos de idiomas o entrando de “oyente” a materias de otras carreras, buscan ampliar su experiencia y formación académica. Esto, en cierto modo, responde a un intento por alimentar su propio interés académico, no restringiéndose o ciñéndose a la estructura curricular del programa que eligieron, sino ampliando sus alternativas.

Esta opción, a algunos estudiantes, les da la oportunidad de acercarse a otros temas e intereses que, en cierto modo, tuvieron que sacrificar como parte del costo de oportunidad de elegir su actual carrera. Algunos, a final de cuentas, descubren que tal costo de oportunidad se puede reducir, si toman materias extra. Esta forma de apropiación de la universidad es interesante, pues algunos estudiantes, guiados más por sus intereses académicos que por el diseño curricular, eligen complementar su formación de manera muy particular. Estas estrategias incluso pueden llegar a cumplir la función de ayudar a los estudiantes a terminar de definir sus intereses académicos. En otras palabras, a veces cursar materias de otra carrera sirve no solo para satisfacer una simple curiosidad, sino para sopesar si la carrera elegida, o alguna otra, satisface mejor los intereses académicos del estudiante.

Roberta: no me gustan del todo mis materias de este semestre, ni de los próximos tres que son tronco común, pero lo que son las [materias] de la carrera, si estoy muy feliz la verdad, y más con geografía, pero [aún tengo] mis dudas de [si] derecho o relaciones internacionales, [...] pero, quiero dejar un año, a ver si me convence la carrera, y si no como que no sé qué voy a... [hacer] [...] también me asusta derecho porque [...] no me quiero meter en toda la rama como de derecho familiar civil, penal, [etc.] ahorita mi hermana la mayor está en quinto semestre y estoy tomando clases con ella

los miércoles y los viernes de derecho internacional, que es lo que me gusta [...] aunque estoy de oyente como que si aprendo algunas cosas [...] y la verdad me gusta mucho... (C3. UNAM-RRII).

En las entrevistas hubo un total de 14 estudiantes que reportaron involucramientos de este tipo, una proporción de 0.24. De estos, nueve son estudiantes que cursan un idioma y los otros cinco son estudiantes que toman algún curso extra: Roberta y Guillermo asisten como oyentes a la facultad de derecho, Celia toma una materia en la facultad de ciencias, Miguel toma un par de cursos en línea de programación y técnicas de estudio, y Roberto toma una asignatura en actuaría.

Los estudiantes que siguen estrategias compensatorias y los que siguen estrategias de ampliación de conocimientos tienen en común que combinan los cursos curriculares con otros no extracurriculares, solo que en un caso lo hacen para subsanar o prevenir deficiencias en su desempeño o aprovechamiento y, en el otro caso, lo hacen para complementar su formación. Por supuesto, ninguno de estos escenarios excluye la posibilidad de experimentar rezagos o alguna forma de irregularidad.

Llegados a este punto, conviene anotar algunas cuestiones con respecto a los cuadrantes de PSA y PRE. En primer lugar, los estudiantes de PSA baja reportan, en proporción, menos dificultades escolares que los de PSA alta (0.85 vs 0.71). En términos de frustración no hay diferencias entre los grupos. Sin embargo, son más los estudiantes de PSA baja que cuentan con algún involucramiento compensatorio (0.23) que los de PSA alta (0.15).

No contamos con una medida del desempeño real de los estudiantes, para contrastar si las dificultades percibidas se corresponden con el desempeño observado. Pero, suponiendo que los desempeños en ambos grupos fueran cuando menos equivalentes, esta percepción podría explicarse en términos de las propias expectativas de desempeño de los estudiantes, siendo estas mayores en el grupo de PSA alta. A pesar de esto, son los estudiantes de PSA baja quienes en mayor proporción buscan cursos compensatorios. Esta podría ser una de las razones por las que estos mantienen una alta proporción de experiencias de afirmación dominante, pues con estos cursos aumentan las probabilidades de mejorar su desempeño observado y percibido, ampliando su comprensión sobre las asignaturas y facilitando la realización de tareas, lo que podría contribuir a generar experiencias más satisfactorias. Por otro lado, es necesario notar que, probablemente y al menos en parte, la mayor asistencia proporcional de estudiantes de PSA baja a cursos compensatorios es posible por la presencia de cursos gratuitos de álgebra al interior de la universidad.

Con respecto a las prácticas de ampliación de conocimientos, estas se presentan en una proporción ligeramente mayor entre los estudiantes de PSA alta que en los de baja (0.27 vs 0.23). Esta diferencia, aunque ligera, podría deberse en parte a las ventajas económicas de estos estudiantes para acceder a cursos extracurriculares⁷⁷.

En términos de PRE, los resultados son paradójicos, aunque intuitivos. Por un lado, los estudiantes de PRE baja reportaron, proporcionalmente, más dificultades que los de PRE alta (0.80 vs 0.71). Sin embargo, fueron los estudiantes de PRE alta quienes, en mayor proporción, reportaron asistir a actividades compensatorias (0.35 vs 0.13) y de ampliación de conocimiento (0.35 vs 0.20). Este comportamiento es paradójico porque, quienes más necesitarían involucrarse en actividades compensatorias son precisamente los que no lo hacen. Sin embargo, el comportamiento es al mismo tiempo intuitivo porque, precisamente esta pauta de comportamiento podría ser la causa de que estos estudiantes presenten trayectorias más accidentadas.

7.4.2.2. Rezagos e interrupciones

Típicamente, un estudiante regular es aquel que no ha registrado ningún rezago en su trayectoria escolar. Una trayectoria escolar, cabe recordar, suele estar delimitada normativamente, de manera que, con base en criterios institucionales, se espera que cierto número de materias o créditos sean cursados, en determinado tiempo, en un orden definido y con ciertos aprendizajes. Cuando un estudiante abandona, reprueba o no inscribe una materia crea un desfase negativo entre su trayectoria y la trayectoria esperada, y cuando este desfase queda registrado administrativamente en el nuevo ciclo escolar, la institución suele definir o bien que el estudiante se encuentra rezagado o en irregularidad.

Este plazo, que existe entre los eventos de rezago y su registro, genera condiciones para que estudiantes con algún rezago durante el ciclo escolar, al final de este, logren superarlo y, por tanto, mantengan su condición de regularidad. Esta es la situación, por ejemplo, de estudiantes que abandonan o reprueban una materia, pero después la aprueban con un examen extraordinario, antes

⁷⁷ Como han señalado Bernardi (Bernardi & Cebolla-Boado, 2014a, 2014b), cuando estudiantes económicamente aventajados experimentan dificultades en sus trayectorias educativas, dichos recursos puede ser aplicados para compensar el desempeño del estudiante, de manera que las condiciones socioeconómicas del hogar generan un *efecto compensatorio*.

del ciclo siguiente. A nosotros, sin embargo, no nos interesan solo los rezagos registrados, sino todas las experiencias de rezago.

Durante la primera fase de entrevistas, solo dos estudiantes habían interrumpido materias de forma voluntaria: David y Roberto, ambos del cuadrante tres. El primero consideró que su profesora de métodos era tan mala, que prefirió dejar de asistir a clases, considerando la posibilidad de recurrar la materia para poder aprender. Con respecto a Roberto, recordemos, él se acostumbró a rezagar materias durante la preparatoria cuando estas le resultaban aburridas o estresantes. En la licenciatura siguió criterios muy parecidos, por lo que al momento de la entrevista ya había interrumpido dos asignaturas.

Roberto: Contabilidad se me hace una materia muy atractiva, el problema es el profesor que es de esos profesores que llega y se pone a pasar diapositivas, cosa que me choca. Si el profe diera su clase, digamos, de una forma tradicional, no con diapositivas me quedaría en esa clase, pero por eso la mandé a “extra” [...] la otra materia que mandé a extraordinario es Economía Política, que no me disgustaba, pero el problema es que era algo muy repetitivo, o sea, veía lo que estaba viendo en Teoría Económica y en Historia Económica, una mezcla de las dos. Entonces fue como estoy ocupando hora y media de mi día en ver temas que estoy viendo en otras clases y que si fueran temas nuevos los podría yo leer en la biblioteca. (C3. UNAM-Economía).

Para el momento de las entrevistas resulta esperable encontrar pocos casos de rezago, puesto que las interrupciones voluntarias suelen ser más bien escasas, y las reprobaciones solo pueden observarse hacia el final del semestre. Sin embargo, cuatro estudiantes reportaron como muy probable la posibilidad de reprobación alguna de sus materias.

Finalmente, tenemos el único caso de abandono identificado durante la primera fase de entrevistas. Roxana, como ya he anticipado en otros apartados, interrumpió su asistencia a todos los cursos de economía desde la primera semana de clases, después del propedéutico. En su relato, ella menciona haber tenido dificultades para definir la carrera de su preferencia. Ella tenía, al mismo tiempo, interés por economía y veterinaria, pero no lograba decidirse. Esta primera pauta, al menos en su caso específico, parece haber sido definitoria para su abandono.

Roxana: Pues el primer día, no sé, llegué aquí a CU, pero no me sentía feliz, ni siquiera me sentía cómoda. Era como de “yo amo la universidad, pero no me siento bien en mi Facultad” [...] desde el propedéutico dije “no, no quiero, no me siento bien.” Mi mamá sólo me decía “Ay, pues

enamórate de lo que vas a hacer” y entonces eso me frenaba más. No, no me quiero enamorar de algo que no quiero, o no sé, no me siento segura. (C1. UNAM-Economía).

Para el momento en que Roxana ingresó al propedéutico, comenzó a sentir un desajuste generalizado, entre ella y la aparente certidumbre de sus compañeros. Al mismo tiempo, Roxana experimentó dificultades y frustración con las materias durante sus primeros días de clases.

Roxana: no entendía las cosas [...] no entendía matemáticas sobre todo [...] también sentía que yo no estaba totalmente preparada [...] también eso como que me frenó. (C1. UNAM-Economía).

En pocas palabras, tanto su experiencia integrativa como académica resultaron de desajuste y disuasión, respectivamente. Por supuesto, es muy probable que esto se deba no tanto a falencias de la carrera como a la situación específica de Roxana, marcada por su decisión inicial. En todo caso, la experiencia escolar, en su conjunto, exceptuando los aspectos operativos, terminó de motivar a Roxana para dejar todas sus materias. Después de esto, sin embargo, continuó asistiendo a la universidad, como señalamos en el apartado de experiencias operativas. El problema ahora es que sigue sin tener claro qué es lo que quiere hacer.

Roxana: aún estoy pensando [...] justo ayer pregunté qué onda con lo de las materias y pues me dijeron “el siguiente semestre pues ya te inscribes, metes las materias que reprobaste y si quieres pues ya vienes.” O sea, es que siento que tampoco le di la oportunidad de tan “no quiero” que estaba, lo dejé. [...] No sé, no sé si darme de baja temporalmente o si meter las materias y venir. Pero también estoy pensando en si hacer el examen. (C1. UNAM-Economía).

Lamentablemente, en la segunda fase de entrevistas no fue posible volver a contactar a Roxana, por lo que no tenemos claridad sobre sus decisiones posteriores.

7.5. Conclusiones

En este capítulo se abordaron las prácticas y experiencias operativas, integrativas y académicas de los 57 estudiantes consultados durante la primera fase de entrevistas. Cada sección del capítulo corresponde a una de estas tres lógicas y en cada caso se desglosaron de manera pormenorizada sus distintos aspectos y determinaciones. El objetivo fue comprender la forma en que las distintas pautas de la experiencia escolar afectan el involucramiento y los cursos de acción de los estudiantes.

Los principales resultados pueden resumirse del siguiente modo.

En primer lugar, las prácticas y experiencias operativas son cruciales porque definen la posibilidad misma del involucramiento escolar y los márgenes de su alcance. Aquí encontramos algunas mudanzas, la gestión de los traslados, la combinación de actividades escolares con laborales, deportivas, culturales y familiares, el problema de la alimentación fuera de casa y las dificultades que conlleva coordinar todo lo anterior. La clave está en el umbral de suficiencia operativa, que nos remite a la disposición necesaria de recursos económicos para poder asistir y permanecer en el campus durante el mínimo tiempo requerido. Estar por debajo de este umbral tendrá impactos directos sobre la trayectoria del estudiante, ya sea con una reducción de su aprovechamiento, la incidencia en algún rezago o, incluso, el abandono. Por sobre este umbral, en cambio, la mayor disposición de recursos permitirá que los estudiantes asistan, con mayor facilidad o comodidad a actividades compensatorias u otras actividades de libre elección.

Los recursos económicos son habilitadores del involucramiento escolar. Las prácticas y experiencias operativas de lo que dan cuenta es de la optimización que cada estudiante realiza en lo concreto y de manera cotidiana. Entre nuestros entrevistados, prácticamente todos se ubicaron por sobre el umbral de suficiencia, aunque no todos de la misma manera y con la misma facilidad. Dos de los aspectos que se presentaron como más complicados para ellos fueron las grandes distancias de traslado al plantel y la presencia de empleos regulares de media jornada. Ambas cuestiones contribuyen a restringir de manera importante el tiempo y energías disponibles para tareas y otras actividades. Además, y en la medida en que estas actividades también implican pasar tiempo fuera de casa, complican la gestión de la alimentación.

En segundo lugar, las prácticas y experiencias integrativas son determinantes del involucramiento y la permanencia escolar en la medida en que habilitan condiciones mínimas de conformidad, acompañamiento y apoyo. Aquí encontramos cosas tan simples como la convivencia e interacciones cotidianas, la percepción de ajuste o desajuste de cada estudiante con el grupo, actividades de recreo, de apoyo personal y escolar. Aquí, hay dos elementos centrales que pueden afectar de manera importante las trayectorias de los estudiantes: el aislamiento y el desajuste o incongruencia percibida. Estudiantes aislados carecerán de interacciones y, por tanto, estarán privados de los recursos que puede brindar el acompañamiento con pares. Los estudiantes con desajustes percibidos, que se sienten ajenos al contexto escolar por razones económicas, políticas

o culturales, serán más propensos a buscar alguna reubicación, sobre todo si el desajuste es muy marcado.

La integración social contribuye a generar un mínimo de conformidad con el involucramiento escolar. Las prácticas y experiencias integrativas de lo que dan cuenta es de la densidad, forma y características de dichas relaciones. Entre los entrevistados, los problemas de integración fueron relativamente pocos, tanto en términos de aislamiento y desajuste, como de violencia. Sin embargo, con los casos observados has sido posible apreciar, por ejemplo, que, en una universidad con bastante diversidad cultural, pero ubicada en torno a los estratos socioeconómicos medios, los estudiantes que tenderán a presentar mayores desajustes son o bien los estudiantes de estratos altos o los de estratos bajos. Aunque, siguiendo la lógica de la integración, también puede tratarse de estudiantes con concepciones políticas o culturales muy particulares, por ejemplo, religiosas.

En tercer lugar, las prácticas y experiencias académicas son determinantes del involucramiento escolar en la medida en que, por su misma realización, refuerzan o inhiben la motivación o los intereses intrínsecos de los estudiantes. En términos generales, los estudiantes pueden presentar experiencias mayormente disuasorias o afirmativas, contradictorias o de impasibilidad. Estas experiencias estarán pautadas por la relación de los estudiantes con profesores y adjuntos, tareas escolares y asignaturas. Con los profesores, los factores decisivos son si el profesor juega un rol inspirador y si contribuye a hacer asequibles temas complicados. Con las tareas, entran en juego la carga de trabajo y la dificultad específica de cada actividad, así como la congruencia de estas con los objetivos de la asignatura. Con las asignaturas, finalmente, resulta crucial la percepción de centralidad que tenga cada materia con la carrera cursada, así como el carácter constructivo que cada una logre desempeñar en relación con las preguntas e ideas que el estudiante ha ido formulando en su mente.

Las experiencias académicas, a diferencia de las operativas y de integración, no son solo habilitadoras del involucramiento. Es decir, no se restringen a hacer posible tal involucramiento, sino que son su detonante, aunque también pueden prevenirlo o reorientarlo. Así, profesores que inspiran y ayudan a comprender, tareas con objetivos claros y con un nivel de dificultad medio, en asignaturas que sean percibidas como relevantes para la profesión y que, además, tienen sentido para la curiosidad del estudiante, generarán en este último una fuerte sensación de afirmación del interés. Por el contrario, profesores que transmitan indiferencia o desagrado por su materia o que

no se desempeñen como facilitadores, tareas aparentemente inconexas o sumamente difíciles de realizar, y asignaturas percibidas como “de relleno” o que resulten nimias para las ideas y preguntas del estudiante, terminarán por generar experiencias disuasorias.

La importancia específica de las prácticas y experiencias académicas es doble. En primer lugar, porque son precisamente estas experiencias las que pueden ayudar a generar, reforzar, disuadir o reorientar el interés intrínseco de los estudiantes, promoviendo así no solo su permanencia escolar sino su persistencia. En segundo lugar, porque son estas experiencias las que dan sentido al conjunto de las experiencias escolares. Los estudiantes organizan sus recursos y establecen sus relaciones para realizar actividades académicas. Si la carrera dejara de ser completamente de su interés, aún si el estudiante está bien integrado, dejaría de tener sentido invertir recursos en esa carrera. De manera que, si la carrera no incentiva los intereses intrínsecos de los estudiantes, es probable que estos, aunque no abandonen, se replieguen, generando involucramientos pasivos, es decir, involucramientos donde la inversión de tiempo, dinero y esfuerzo se reduce al mínimo, incluso contando con suficiencia operativa y buena integración social.

Considerando lo analizado en este capítulo, se vuelve posible distinguir las trayectorias de los estudiantes no solo en términos de su situación administrativa de regularidad, rezago, reubicación o abandono. También se vuelve posible conocer sus diferencias en términos de suficiencia operativa, grado de integración y tipo de involucramiento, así como su vinculación con las decisiones de carrera. Sin embargo, para completar el panorama es necesario analizar la situación de nuestros estudiantes y sus experiencias un año después. Solo entonces podremos hablar con mayor precisión de sus trayectorias y su diferenciación temprana. De esto trata el siguiente capítulo.

Capítulo 8.

Experiencias universitarias: pandemia, confinamiento y clases a distancia

8.1. Introducción

En el capítulo anterior se presentaron, de manera pormenorizada, las distintas lógicas de la acción asociadas con la experiencia universitaria. Estas lógicas fueron tres: operativas, integrativas y académicas. A cada una de estas lógicas le corresponde un tipo de experiencia, y al interior de cada lógica es posible distinguir toda una variedad de pautas de acción. El capítulo anterior trató de ordenar de una manera comprensible las experiencias y acciones de los estudiantes con el objetivo de identificar los mecanismos causales específicos que pueden producir variaciones en la trayectoria de los estudiantes.

Este capítulo tiene dos objetivos centrales: el primero es dar continuidad a lo presentado en el capítulo anterior, observando las variaciones en la trayectoria de los estudiantes e identificando los mecanismos involucrados. El segundo objetivo consiste en presentar una situación nueva que permeó toda la experiencia universitaria de los estudiantes: la pandemia por Sars-Cov-2 y el confinamiento de 2020.

Las entrevistas que integran este capítulo fueron levantadas por teléfono, a finales de 2020, durante la pandemia. Toda la experiencia e involucramiento de los estudiantes estuvieron ampliamente marcados por estos eventos, lo que acarrea consecuencias importantes a considerar, tanto en las trayectorias y experiencias de los estudiantes, como en el diseño mismo de esta investigación. Sobre las implicaciones de la pandemia en la investigación, ya he explicitado las decisiones tomadas en el capítulo metodológico.

Con respecto a las implicaciones de la pandemia y el confinamiento sobre las trayectorias, hay que decir que estas alteraron radicalmente las condiciones del involucramiento escolar y, por tanto, las experiencias. El confinamiento sacó a la universidad de su espacio físico habitual, haciendo del hogar de cada estudiante una extensión más o menos funcional de la universidad. Este cambio, junto con los problemas económicos y de salud que trajo la pandemia, modificó por completo las prácticas operativas, integrativas y de involucramiento de los estudiantes. Este contraste, entre las

lógicas y experiencias escolares antes y durante la pandemia, será uno de los elementos centrales de todo el capítulo.

Ante condiciones tan particulares como estas, cabe preguntarse por la validez del análisis, sobre todo cuando se trata de una aproximación cualitativa. Sobre este tema volveremos en lo sucesivo. Por ahora, cabe recordar que el énfasis de este trabajo no está, fundamentalmente, en la representatividad poblacional de los hallazgos empíricos, sino en el potencial heurístico del análisis y la conceptualización. En este trabajo, los hallazgos empíricos han servido al mismo tiempo como ilustración de experiencias y casos particulares. Estos resultados, por sí mismos son poco generalizables. Sin embargo, los mismos casos han servido también como herramienta para conceptualizar las distintas lógicas de la experiencia universitaria y sus efectos sobre las trayectorias. En este sentido, la conceptualización adquiere cierto potencial heurístico para formular explicaciones configurativas.

Las primeras noticias sobre el brote mundial de Sars-Cov-2, a finales de 2019, pasaron relativamente inadvertidas para muchos mexicanos. Sin embargo, durante los primeros meses de 2020, la situación comenzó a cambiar. El primer caso de covid-19 registrado en México se presentó el 27 de febrero (Suárez et al., 2020). El 23 de marzo se suspendieron oficialmente las actividades presenciales en las escuelas de todos los niveles educativos (Moctezuma Barragán, 2020) y comenzó la Jornada Nacional de Sana Distancia, en la que se suspendieron temporalmente las actividades no esenciales de los sectores público, social y privado (SEGOB, 2020).

En un principio era difícil estimar cuánto tiempo duraría la pandemia, por lo que muchos creyeron que se extendería por tan solo algunos días, un par de semanas o, en el peor de los casos, hasta el verano. Pero no fue así. Los casos siguieron aumentando, lo mismo que las muertes (CONACyT, 2020).

Frente a este problema, la SEP decidió implementar un programa de educación a distancia denominado Aprende en Casa (SEP, 2021). La UNAM y la UAM hicieron lo propio, aunque bajo condiciones ligeramente distintas. En la UAM, el primer trimestre de los estudiantes entrevistados inició el 16 de diciembre de 2019 y terminó el 13 de marzo de 2020, por lo que todo el periodo fue presencial. Para la UAM, el confinamiento empezó en periodo vacacional, y el trimestre abril-junio fue por completo virtual (UAM, 2020).

En la UNAM, los estudiantes entrevistados tuvieron su primer semestre entre agosto y noviembre de 2019 y en enero de 2020 comenzaron su segundo periodo presencial. Sin embargo, una serie de paros feministas interrumpieron el semestre. En la FCPyS esto ocurrió el 30 de enero, a los pocos días de iniciado el semestre (Corriente Alterna, 2020), y en la FE ocurrió recién el 28 de febrero (Zamora Mendieta, 2020). Estos paros de actividades, que se traslaparon con el confinamiento, complicaron la transición a la modalidad a distancia. Las actividades del semestre se reiniciaron de manera discontinua y poco ordenada: no todos los profesores retomaron clases y no todos lo hicieron al mismo tiempo. Por lo mismo, el semestre se alargó hasta inicios de agosto.

La UAM inició un nuevo semestre en línea a inicios de agosto, mientras que la UNAM lo hizo en septiembre. Para estas alturas del año, la primera ola de contagios ya se encontraba en declive. Sin embargo, la vacunación iniciaría hasta el 24 de diciembre (Salud, 2020), por lo que el contexto en que ocurrieron las entrevistas era aún de confinamiento e incertidumbre.

De los 57 estudiantes entrevistados durante la primera fase, solo fue posible volver a entrevistar a 43, lo que representa solo 75% de los estudiantes. A algunos no fue posible volverlos a contactar y otros definitivamente ignoraron la invitación. Esta pérdida de informantes era esperable y es la razón por la que se decidió ampliar la muestra inicial de entrevistados. Aquí, cabe señalar que no parece haber ningún patrón de mayor respuesta entre cuadrantes socioeconómicos ni entre estudiantes de distintas universidades. Lo que sí es posible es que, dadas las condiciones de pandemia y confinamiento, los estudiantes que no respondieron a la entrevista hayan resultado ser, también, estudiantes que experimentaron circunstancias particularmente difíciles. Es necesario tener esta posibilidad en cuenta, por cuanto todo posible sesgo es una limitante al establecimiento de inferencias empíricas, lo que nos conmina, más bien, a pensar en términos abductivos el problema, extrayendo las conclusiones analíticas verosímiles y advirtiendo de los posibles sesgos.

8.2. Experiencias operativas: gestionando el confinamiento y las clases a distancia

8.2.1. Confinamiento y experiencias operativas

Las experiencias operativas presentaron profundos cambios debido al confinamiento. En términos generales, recordemos, las experiencias operativas son aquellas derivadas del conjunto de prácticas que hacen posible la asistencia y permanencia en el campus universitario durante el tiempo

precisado para realizar las actividades académicas necesarias. Bajo una modalidad presencial, estas experiencias implican traslados al campus, gestión de la alimentación fuera de casa, manejo de distancias, la combinación de actividades escolares con extraescolares, como el trabajo, deporte, etcétera, e, incluso, alguna mudanza. Con la modalidad a distancia, estas experiencias cambian drásticamente. Por supuesto, no se suprimen: el estudiante aún tiene que lidiar con prácticas para gestionar su participación en actividades académicas. La diferencia es que ahora las interacciones con el profesor y con los pares son virtuales.

En la mayoría de los casos, el confinamiento mezcló los distintos espacios sociales de interacción en uno solo: la vivienda familiar. Los desplazamientos prácticamente desaparecieron, eliminando la necesidad de invertir tiempo en traslados o gestionar la alimentación fuera de casa. De hecho, los costos de alimentación se fijaron en su condición “base”, es decir, en torno a los costos medios de la alimentación en casa, y la gestión quedó, en la mayoría de los casos, a cargo de la madre de cada estudiante o algún otro familiar.

Asimismo, se redujo enormemente la participación de los estudiantes en otro tipo de actividades, como las deportivas o culturales. La computadora, la *tablet* o el celular se volvieron los principales medios para acceder a las clases y para interactuar con pares y profesores. El internet se volvió una necesidad preeminente para el uso de estas herramientas. Bajo estas condiciones, pagar una renta cerca de la facultad dejó de tener sentido para la gran mayoría.

Las prácticas operativas de los estudiantes se redujeron casi por completo al uso de la computadora y el internet para acceder a clases en línea, así como a la organización del tiempo en casa para la realización de sus tareas. La dependencia de los servicios de internet provocó que las fallas e intermitencias en el servicio resultaran particularmente problemáticas, lo que se volvió habitual en la nueva modalidad. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados no presentó mayores problemas ya sea para acceder a un dispositivo en el que tomar sus clases o para acceder a una conexión de internet estable.

El elemento que parece haber causado mayores complicaciones a los estudiantes fue la administración del tiempo. Por un lado, muchos profesores optaron por dejar más tarea, unos para compensar la falta de clases y otros por considerar que ahora los estudiantes tenían más tiempo libre. Sin embargo, el aumento en la carga de trabajo no fue el único factor.

Ahora los estudiantes debían lidiar con la súbita ruptura de las pautas con que estructuraban un día cotidiano: levantarse temprano, o no tanto, para alistarse y salir de casa, o para hacer tarea antes de trasladarse a la escuela. Usar los tiempos del transporte para pensar, hacer lecturas o distraerse con el paisaje urbano que se observa desde la ventana del transporte, o con la simple y muchas veces molesta concurrencia pública. Marcar el inicio y el fin de cada clase con un cambio de salón o con el mero lapso que demora un profesor o profesora en llegar, dando pie a esas interacciones espontáneas entre pares, ya sea para resolver una duda de forma veloz, casi imperceptible, o sencillamente para distender los ánimos, bromear, coquetear o hacer planes para el final del día o para el fin de semana. Ir a comer, comprar un café, parar en la biblioteca, volver a casa. Todas esas pautas, sus desplazamientos, incluso los cambios de temperatura e iluminación que implican fueron suprimidos. En su lugar quedó un mismo espacio físico, limitado, con la misma iluminación, las mismas perspectivas y situaciones.

María: se me dificultó mucho la concentración. Si tenía el tiempo disponible, pero la verdad me tardaba mucho haciendo las actividades, me costaba mucho concentrarme. En las clases en línea podía poner atención 50 minutos y después comenzaba a distraerme en otras cosas. Entonces tareas que antes hacía muy rápido me estaban costando más tiempo ahorita. Ahí hay algo extraño. En una tarea me podía llevar hasta, no sé, dos horas. Pero realmente siento que sí lograba comprenderla mucho más [...] Mi tiempo de estudio se hizo super grande, porque además ya no me transporto, entonces todo ese tiempo lo recuperé, pero al mismo tiempo yo no lo veía. (C2. UNAM-Economía).

Puede llegar a parecer nimio, pero todas estas pautas, en alguna medida, ayudaban a que los estudiantes estructuraran sus tiempos y ordenaran su acción. Sin ellas, lo que queda es un tiempo más abstracto, difícil de asir y de organizar. Por supuesto la dificultad no fue infranqueable y no fue igualmente complicada para todos. De hecho, es importante notar algo: la mayoría de los estudiantes enfrentaron dificultades como las señaladas en las líneas anteriores. Pero al momento de gestionar su tiempo y actividades, la gran mayoría logró organizarse de manera más o menos efectiva. Solo algunos estudiantes, bajo circunstancias particulares, reportaron de manera enfática algún problema de organización del tiempo, y, por el contrario, solo un par de estudiantes encontraron su situación de cuarentena más cómoda que durante las clases presenciales, aunque ambos coincidieron en que les gustaría volver a la otra modalidad.

Marcos: [el confinamiento] de cierta forma me favoreció, por así llamarlo, porque recortó lo que son los tiempos de transporte, tanto de ida y de regreso. Entonces, esa hora que hacía ahora la puedo

ocupar aquí en casa, tal vez comiendo sin ninguna preocupación [...] haciendo otras pequeñas actividades, tal vez apresurarme un poquito más en lo que son las tareas, tener más tiempo de hacer las lecturas... (C1. UNAM-Economía).

El análisis de este problema resulta bastante interesante por su contraste con las experiencias operativas durante la modalidad presencial. En esta modalidad, dos de los factores que más contribuían a complicar el involucramiento de los estudiantes eran la distancia al plantel y el trabajo de tiempo regular. Con la modalidad a distancia, muchos de los estudiantes que trabajaban dejaron de hacerlo y los tiempos de traslado se suprimieron. Al desaparecer estas restricciones de tiempo, uno podría pensar que los estudiantes tendrían que haber encontrado muchas más facilidades para organizar sus actividades. Sin embargo, este solo fue el caso de cinco estudiantes. La mayoría, aunque con algo de dificultad, logró acoplarse a la nueva situación. Algunos más, por otro lado, encontraron dificultades importantes, lo que en buena medida fue resultado de los dos factores antes mencionados: el aumento en la carga de trabajo y la supresión de muchas pautas cotidianas de la acción.

Por supuesto, es importante notar que este carácter plano y monótono de la vida en pandemia puede variar según el tamaño de la vivienda, la cantidad de gente en el hogar, la necesidad imperante, o no, de salir a trabajar a pesar del confinamiento o con la ocurrencia de algún caso de enfermedad grave. La monotonía de las experiencias es más bien el resultado de un enclaustramiento estricto, con poca interacción, en espacios reducidos, probablemente sin la necesidad impostergable de salir a trabajar y con la fortuna de no haber enfermado, pero sin otro tipo de ventajas, como quizá pudieran haber sido las de una casa grande con jardines, patio o alberca, o con una familia extendida en espacios suficientes para mantener a su vez cierta interacción y privacidad. En otras palabras, y a pesar de que el confinamiento afectó a toda la sociedad, este también está sujeto a las desigualdades. El cuadro presentado aquí, que es común a los estudiantes entrevistados, representa más bien las experiencias de sectores medios.

En términos generales, este es el panorama de las experiencias operativas reportadas por los estudiantes en el contexto de pandemia. Sin embargo, hay algunas variaciones, particularidades y detalles que vale la pena mencionar. A continuación, se presentan de forma breve estos elementos.

8.2.2. Mudanzas y reorganización

En la primera fase de entrevistas fueron 15 estudiantes los que reportaron alguna mudanza durante el semestre. De estos, Teresa, Minerva, Paúl y Lorena no pudieron ser contactados para la segunda fase de entrevistas, por lo que no contamos con información sobre su situación posterior. Max y Teresa, cabe recordar, se habían mudado por razones contingentes y no con el objetivo de facilitar su asistencia a la universidad. Los otros 13 se habían mudado con este propósito: siete rentando y seis con algún familiar. De los 11 estudiantes con registro de segunda fase, nueve se mudaron para volver a casa de sus padres al iniciar la suspensión de clases presenciales. La acción no requiere mayor explicación: originalmente la mayoría de los estudiantes se mudaron para asistir a clases. Con la suspensión de actividades presenciales, deja de tener sentido la mudanza.

Tabla 34. Situación de los estudiantes que experimentaron mudanzas

Nombre	Motivo de mudanza	Situación anterior	Situación actual
Natalia	Asistir a clases	Familiares	Vuelta a casa
José	Asistir a clases	Familiares	Vuelta a casa
Miguel	Asistir a clases	Rentando	Vuelta a casa
Max	Contingente	Familiares	Permaneció
Celia	Asistir a clases	Rentando	Vuelta a casa
Santiago	Asistir a clases	Rentando	Permaneció
Candelaria	Asistir a clases	Familiares	Vuelta a casa
Guillermo	Asistir a clases	Rentando	Vuelve a casa
Martha	Asistir a clases	Rentando	Vuelta a casa
José-Luis	Asistir a clases	Familiares	Vuelta a casa
Fernando	Asistir a clases	Rentando	Vuelta a casa

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los casos que no experimentaron mudanzas de retorno, hay dos casos. Max se había muda a casa de sus abuelos tras una pelea con su padre, donde contaba. Para la segunda fase de entrevistas, la relación con su padre mejoró mucho. Sin embargo, Max decidió no volver pues en casa de su abuela contaba con un espacio propio lo bastante adecuado y cómodo.

El caso de Max será abordado con detalle más adelante, pues él terminó primer semestre de economía sin problemas, pero no estaba satisfecho con su decisión de carrera. Él, recordemos, estaba más bien interesado en matemáticas, pero eligió economía ponderando las oportunidades

laborales percibidas de cada carrera. Para segundo semestre y orientado por su gusto académico, Max decidió dejar economía, entrar a trabajar y preparar su aplicación a matemáticas aplicadas en el IPN. La única ventaja que le suponía volver a casa de su papá era estar más cerca de C. U. Pero bajo las nuevas circunstancias, esto no era ya una necesidad, por lo que la mudanza no representaba ninguna ventaja.

El caso de Santiago es distinto: él se mudó para estar cerca de la universidad. Sin embargo, con la modalidad a distancia él prefirió quedarse rentando y, además, conseguir un trabajo para complementar sus gastos. La particularidad de Santiago radica en que él, a diferencia del resto de estudiantes, ponderó el interés de vivir solo como un fin en sí mismo y no solo como un medio para asistir a clases. Esto es lo que explica que, aún con la suspensión de clases presenciales, prefiriera permanecer rentando. Fue el único caso de este tipo.

Uno de los cambios más relevantes que trajo la modalidad a distancia fue la supresión de los traslados. Sin embargo, este tiempo extra, que podría considerarse inmediatamente una ventaja para los estudiantes, no siempre fue percibido así. En la mayoría de los casos, factores como la dificultad para concentrarse u organizar el tiempo, la carga de trabajo, problemas de ansiedad o estrés excesivo, todos ellos derivados en alguna medida del confinamiento, llevaron, en términos generales, a que los estudiantes no percibieran ventaja significativa de este tiempo extra.

Así, por ejemplo, solo 11 estudiantes reportaron descansar más ahora que durante las clases presenciales. Los otros 32 no percibieron algún beneficio particular al respecto. En términos de organización del tiempo, la mayoría de los estudiantes reportó alguna dificultad con la carga de trabajo, la concentración, la ansiedad y el estrés, etcétera, aunque también la mayoría logró acoplarse. Sin embargo, ocho estudiantes, además, reportaron, de manera enfática, alguna complicación con su organización del tiempo. Los motivos fueron diversos. Algunos experimentaron una mayor carga de tareas domésticas o de cuidados, como África e Ian. Otros reportaron un aumento excesivo en la carga de trabajo escolar. Miguel se cambió de la UNAM a El Colmex y Lucía comenzó una carrera simultánea en turismo. Elizabeth, por su parte, encontró muchas complicaciones para coordinar los espacios del hogar con el resto de su familia, pues todos tenían actividades en línea de manera simultánea.

África: el hecho de que mis papás trabajen y yo me quede a cargo de aquí de la casa es un poco difícil, porque termino las clases y tengo que hacer las tareas del hogar, [...] luego hacer la tarea y

desvelarme. Si ha cambiado un poco. Aunque, cuando iba hasta la facultad era un poquito diferente porque nada más me dedicaba a la escuela, porque no me daba tiempo de hacer otras cosas. (C2. UNAM-RRII).

Con la supresión de los traslados también desapareció la necesidad de comer fuera de casa. Por supuesto, esto no quiere decir que la alimentación dejara de ser un asunto intrincado e incluso problemático. La alimentación durante el confinamiento supuso un reto cuando menos equiparable a las complicaciones económicas o de salud que cada familia debió enfrentar con la pandemia. El caso de Rosa fue particularmente notorio en este sentido: ella atravesó por un periodo en el que su papá y mamá enfermaron. Durante este tiempo, la alimentación fue un problema que solo pudo solventarse gracias a la ayuda de sus tíos y abuelos.

Rosa: como te digo, yo tenía que ver casi por [mis papás, cuando enfermaron]. [...] y mis tíos, los hermanos de mi papá, ellos nos ayudaban en parte, ahí, a traer el medicamento y a veces a comprarlo [...] si te ayudan, pero igual tienes que gastar dinero, los medicamentos eran demasiado caros [...] tuvimos que conseguir trabajo. [...] Mi abuelito y abuelita pues igual me ayudaron porque me daban de comer. (C1. UNAM-RRII).

El resto de los estudiantes, afortunadamente, no reportaron problemas gestionando la alimentación. Aunque es importante notar que esta gestión no desapareció, sino que dejó de estar mayoritaria o absolutamente en manos de los estudiantes: ya no tenían que preocuparse por anticipar y administrar su alimentación fuera; ahora, la alimentación de toda la familia quedaba a cargo de la madre o algún otro familiar.

En términos generales, con la pandemia y el confinamiento, toda la actividad de los estudiantes se replegó al hogar familiar. Así se explican las mudanzas, la supresión de los traslados y de la alimentación fuera de casa, todo lo cual supone una reorganización de las actividades cotidianas. Sin embargo, estos hechos, que resultan a la vez intuitivos y evidentes, son también reveladores de la posición socioeconómica media de nuestros entrevistados, por cuanto su disposición de recursos le permitió a la gran mayoría realizar el confinamiento. Por supuesto, el confinamiento no transcurrió sin complicaciones económicas. Sin embargo, y como veremos enseguida, la mayoría logró sortear estas dificultades sin demasiados problemas.

8.2.3. Problemas económicos y trabajo

El confinamiento trajo afectaciones económicas generalizadas (Morales, 2021), aunque variables para cada estrato e, incluso, para cada familia. Algunas empresas sobrevivieron, muchas no. Los trabajadores más afortunados pudieron conservar su empleo, trabajando a distancia o sin actividades, pero con goce de sueldo. Otros pudieron mantener el confinamiento a pesar de tener que echar mano de sus ahorros. Algunos más, por necesidad, tuvieron que salir a trabajar, arriesgándose a ser contagiados de covid-19, ya sea en el empleo que tenían antes de la pandemia o en algún otro.

Por supuesto, las situaciones concretas de cada familia son muy variables, pues padre y madre pueden estar en situaciones laborales distintas, por lo que la condición de uno puede compensar la del otro. Asimismo, puede haber estrategias familiares diversas, donde incluso otros miembros de la familia ingresen al mercado de trabajo.

En general, los estudiantes entrevistados no reportaron problemas económicos graves. De los 43, solo 11 reportaron alguna complicación de esta índole. Sin embargo, en la mayoría de estos casos, los problemas fueron señalados como manejables. Mónica enfrentó el despido de su madre. Isabela, Lucía, Lourdes, Martha, Beatriz y Ruth, reportaron reducciones en los ingresos familiares, por diversas razones. La familia de María, por otro lado, no experimentó fuertes restricciones, pero agotaron sus ahorros. En todos estos casos, sin embargo, se trató de situaciones donde, si bien hubo complicaciones económicas, los problemas tuvieron una pronta resolución.

Solo hubo tres casos, los de Candelaria, Roberto y Rosa, que reportaron complicaciones mayores. Candelaria, que se había mudado a casa de su papá para estar más cerca de la universidad, volvió a casa de su madre. Sin embargo, sus padres enfermaron. El periodo de complicaciones económicas fue importante, pues, además, Candelaria perdió su empleo. Como consecuencia de estas restricciones, tuvieron que esperar un par de meses para poder contratar una conexión a internet para las clases de Candelaria. Esto, junto con algunas dificultades previas, contribuyó a que la trayectoria académica de Candelaria se volviera irregular.

Candelaria: cuando llegó lo de la pandemia [...] hubo muchos maestros que no se contactaron [...] tuve yo que regresarme a mi pueblo por unos problemas familiares y me tuve que quedar aquí, así que se me complicó más aun el hecho de estar al pendiente [de la escuela] porque aquí no hay

internet, y en ese entonces no tenía como una laptop que escribiera [...] Ahí empezó a surgir la enfermedad. Mi papá se enfermó y tuve que ir a cuidarlo porque pensamos que ya iba a pasar otra cosa. [...] Luego de ahí mi mamá también tuvo inicios de covid y pues como que todo se me juntó, la verdad no pude mantenerme al ritmo que yo quería en la escuela [...] Luego tuvimos problemas económicos y mucho menos podíamos como que darnos el lujo de meter internet. (C1. UNAM-Economía).

El caso de Roberto fue complicado porque su familia atravesó por un periodo sin ingresos: su padre, que trabajaba en el sector salud, tuvo retenidos algunos pagos; su madre, que trabajaba en turismo se quedó sin actividades; y él mismo, que había empezado a dar clases de ajedrez en una preparatoria privada, también tuvo que enfrentar el periodo vacacional sin pago. Los tres eventos coincidieron, por lo que tuvieron que ponerse a fabricar caretas anti-covid-19 en casa para superar el periodo.

Roberto: además del trabajo que ya tenía, tuve que verme en la necesidad de trabajar en otras cosas para poder... pues sí, tener dinero, ayudar a mi familia. [...] El primer trabajo me quitaba muy poco tiempo, de 9 a 1, [como profesor de ajedrez en una universidad] [...] pero en mayo todo se complica [...] ese mes terminó el semestre en la universidad donde trabajaba [...] obviamente te dejan de pagar [...] Mi papá trabaja en un hospital. [...] Durante mayo también se juntó el problema en los hospitales públicos de que les retrasaban el pago a los médicos y no les pagaban o no les pagaban completo [...] y mi mamá trabajaba haciendo viajes, excursiones, y pues obviamente por el covid tampoco había viajes, entonces pues prácticamente es como si en esta casa nadie trabajara. [...] y nos pusimos a comerciar lo que encontrábamos, [...] en un principio nos pusimos a hacer gel antibacterial y lo vendimos, nos pusimos a comprar cubrebocas y los vendimos, y al final y de lo que incluso seguimos trabajando un poco ahorita es de hacer estas gorras con caretas... (C3. UNAM-Economía).

Rosa, por su parte y de manera similar a Candelaria, tuvo que enfrentar un periodo en que su padre y madre enfermaron y no pudieron trabajar. Como respuesta, Rosa tuvo que conseguir un empleo y, durante varias semanas fue ella quien se ocupó de mantener el hogar, aunque con ayuda de algunos tíos, lo que finalmente les permitió superar la situación. (C1. UNAM-RRII).

Es posible decir que los entrevistados experimentaron relativamente pocos problemas económicos durante el confinamiento. En general, los estudiantes de la UNAM y la UAM son de estratos medios, por lo que sus familias más o menos pudieron afrontar los retos económicos de la

pandemia⁷⁸. Sin embargo, los tres casos analizados, donde las complicaciones económicas fueron graves, nos permiten apreciar de manera bastante clara los efectos probables de estar por debajo del umbral de suficiencia operatoria. La oportunidad es sumamente relevante.

Hasta ahora, todos los estudiantes habían alcanzado dicho umbral, en parte por su adscripción socioeconómica, en parte por sus decisiones durante la elección de carrera. En ese sentido, mientras nada cambiara, ellos seguirían alcanzando este umbral. Lo que la pandemia hizo fue perturbar este orden, afectando la economía mexicana en general, y las de algunas familias en particular. Por eso llama la atención que la mayoría de los estudiantes permaneciera en condiciones de suficiencia operativa. Sin embargo, hubo tres estudiantes que no lo hicieron. De estos tres casos, dos pertenecen al cuadrante de condiciones socioeconómicas desaventajadas y el otro, Roberto, aunque pertenecía al otro cuadrante, debió enfrentar la pérdida de los ingresos de todos sus familiares. En los tres casos, las carencias económicas complicaron el involucramiento, provocando que tanto Roberto como Candelaria rezagaran materias. Rosa, aunque no vio afectada su trayectoria, debió hacer muchos más esfuerzos para poder mantener su regularidad.

Ahora bien, no todos los estudiantes que lograron sortear las afectaciones económicas de la pandemia lo hicieron de manera sencilla o automática, por lo que conviene analizar un tema adyacente, el involucramiento laboral de los estudiantes.

En la primera fase de entrevistas, había un grupo relativamente numeroso de estudiantes que, además, realizaban actividades laborales, deportivas o culturales: 13 estudiantes trabajaban, 14 practicaban algún deporte de manera regular y seis alguna actividad cultural. Sin embargo, con la pandemia y el confinamiento, este panorama cambió⁷⁹. Con el cese de las actividades económicas no prioritarias, muchos estudiantes dejaron sus empleos y actividades complementarias. Así, por ejemplo, de los 13 estudiantes que trabajaban antes de la pandemia, solo tres siguieron haciéndolo durante el confinamiento. El resto dejó de trabajar⁸⁰.

⁷⁸ Cabe hacer una consideración adicional, y es que hubo 14 estudiantes que no fue posible contactar para la segunda fase de entrevistas o que no respondieron a la solicitud. De ellos, no se cuenta con ninguna información y, por tanto, no es claro si su situación es análoga a la de los otros estudiantes o si, por el contrario, no respondieron debido a algún problema personal grave, ya sea éste de tipo económico, de salud o algún otro.

⁷⁹ En materia deportiva, solo Marcos y Miranda reportaron realizar actividad física en casa con regularidad, siendo Marcos el único de los 14 que habían reportado esta actividad antes de la pandemia. En materia cultural, finalmente, nadie reportó dedicar tiempo de manera frecuente a este tipo de actividades.

⁸⁰ El único caso desconocido es el de Paúl, quien no pudo ser contactado para la segunda entrevista.

De los tres estudiantes que siguieron trabajando, Max tuvo que suspender momentáneamente sus labores, mas, al poco tiempo obtuvo otro empleo como cocinero cerca de su casa. Aquí trabaja de manera presencial durante poco menos de media jornada al día. Por las clases a distancia y la cercanía del trabajo, puede llevar las dos actividades sin mayor problema. Mónica, por su parte, dejó de asistir a RRII con el objetivo de prepararse para entrar a medicina. Durante todo este tiempo ha seguido vendiendo bisutería y ropa por redes sociales, actividad que ya hacía antes de la pandemia. Ruth, por otro lado, siguió trabajando con su tío, quien fabrica y decora tazas en casa. Aquí, el hecho de que la actividad productiva fuera en casa permitió que, a pesar del confinamiento, Ruth y su tío siguieran trabajando.

Mónica: yo estaba super desesperada, pues tenía que tomar otro curso para la segunda vuelta del examen, y bueno, mi mamá perdió su trabajo y tuve que seguir con mi negocio que ya tenía, como de las donas, “crunchies” y diademas y todo eso. Ahí sigo. Con eso afortunadamente he podido pagar mis medicinas [...] y ahora que ya viene en febrero el examen, otra vez voy a pagar un curso para poder entrar [a medicina], pero si ha sido muy difícil este año, sobre todo por lo de la pandemia. (C3. UNAM-RRII).

Los estudiantes de reciente inserción al mercado de trabajo fueron seis: Raúl, Santiago, Roberto, Rosa, Martha y Xóchitl. En todos estos casos, el trabajo contribuyó a aminorar las necesidades económicas de los estudiantes. Si bien la pandemia dificultó la inserción laboral en un sentido, la facilitó en otro, y es que, con las clases a distancia, la conciliación de tiempos entre el estudio y el trabajo se facilitó: no solo porque desaparecen las distancias de traslado a la escuela, lo que libera tiempo que puede ser usado para trabajar, sino también porque con esta modalidad se vuelve más fácil administrar la asistencia escolar, ya sea conectándose a clase desde el trabajo o reproduciendo las clases grabadas en un momento posterior.

El confinamiento planteó una difícil disyuntiva en torno al trabajo: salir con el riesgo de enfermarse o quedarse en casa y experimentar el deterioro económico. Esta disyuntiva se presentaba, además, en un contexto donde, por el confinamiento y el cierre de unidades económicas, no era sencillo conseguir empleo. Por esto muchos estudiantes que trabajaban dejaron de laborar. Pero la cuarentena es insostenible en el tiempo. Por eso, así como algunos salieron del mercado de trabajo, otros ingresaron, buscando sortear las dificultades económicas advenidas o agravadas con la cuarentena.

8.2.4. Equipamiento y conectividad virtual

Con el confinamiento, el principal requisito para asistir a clases y mantener contacto con profesores y compañeros se volvió la disponibilidad de internet en casa, así como de algún dispositivo capaz de mantener la conexión con las aulas virtuales. Para los estudiantes que ya contaban con una buena conexión a internet y una computadora, este cambio supuso una reducción directa en sus costos monetarios de asistencia a clases. Para otros estudiantes, en cambio, la necesidad de contratar otra conexión a internet o comprar una computadora supuso un *trade off* o, en el peor de los casos, un costo adicional. Sin embargo, y en todo caso, nuestros estudiantes consiguieron los elementos necesarios para asistir a clases. Aunque no todos lo hicieron en las mismas condiciones y no al mismo tiempo. La mayoría, de hecho, no encontró complicaciones técnicas para transitar de la modalidad presencial a la virtual. Sin embargo, hubo ligeras excepciones.

En materia de dispositivos hubo seis estudiantes que reportaron contar con equipos deficientes o poco óptimos para las clases en línea. Cuatro de estos casos pudieron resolverse sin mucha complicación, pero dos implicaron dificultades mayores: Beatriz y Candelaria. La primera no contaba con computadora para tomar clases en línea, pero como tampoco tenía dinero para adquirirla, su familia tuvo que buscar alguna otra alternativa. Afortunadamente su padre pudo conseguir una prestada en el trabajo.

Beatriz: al principio yo no sabía si íbamos a tener la posibilidad... entonces tuvimos que traer una de las computadoras del trabajo de mi papá aquí, porque no teníamos como el equipamiento correcto, nada más había una laptop en esta casa y la otra computadora era una viejita que no tiene micrófono... no tan viejita, pero efectivamente no tenía las modalidades para las clases en línea. Era una computadora bastante lenta... (C1. UNAM-RRII).

Candelaria, por otro lado, no tenía computadora y cuando pudo conseguir una, ésta se descompuso al poco tiempo. Pero en su caso, hubo otro factor agravante: el de la conectividad a internet. Candelaria, recordemos, se mudó nuevamente a casa de su mamá, que vive en un pueblo bastante apartado del Estado de México; la cuestión es que allí no había conexión a internet, lo que se juntó con el problema de contar con un dispositivo en buenas condiciones. El resultado fue que Candelaria no pudo asistir a clases durante la mayor parte del segundo semestre en la FE, es decir, el semestre de transición a la modalidad en línea, lo que afectó directamente su trayectoria con un rezago.

De los seis estudiantes que enfrentaron algún problema de equipamiento para acceder a clases en línea, cinco, incluyendo a Beatriz y Candelaria, se ubican en el cuadrante de posiciones socioeconómicas desaventajadas. Este sencillo dato pone de manifiesto que, aunque la mayoría de los estudiantes finalmente pudieron acceder a sus clases en línea, no todos lo hicieron en las mismas condiciones, pues la disposición de recursos también está asociada con un acceso diferenciado a este tipo de tecnologías.

Siguiendo el tema de la conectividad a internet, la cuestión se volvió un problema típico de las clases en línea, no siempre por la calidad del internet del hogar, sino por las fluctuaciones de calidad en el servicio o fallas técnicas de la compañía. Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes la conexión fue relativamente estable, aunque con sus vaivenes eventuales. Solo siete estudiantes reportaron fallos notables de acceso a internet, por fallas de la compañía o saturación en la red del hogar. Sin embargo, hubo dos casos más complicados, los de Candelaria y Fernando. En ambos casos, el problema consistió en fallas del servicio local, que, al no encontrarse en un área céntrica o urbana, solo ofrecía una conexión de mala calidad. Este tipo de situaciones, aunque poco frecuentes en la muestra, ponen de manifiesto la fragilidad del sistema de clases en línea, que, al depender directamente del servicio de internet, está sujeta tanto a la disponibilidad individual del servicio como a las desigualdades regionales de acceso. En este sentido, resulta bastante ilustrativo cómo, de los siete estudiantes que reportaron fallos notables, seis, incluyendo a Candelaria y Fernando, pertenecen a los cuadrantes de posición socioeconómica baja.

8.2.5. Enfermedad y muerte

Durante las primeras semanas del confinamiento, no era claro el impacto que podría traer la pandemia de covid-19. Sin embargo, con el paso del tiempo, las sombras de la enfermedad y la muerte se hicieron cada vez más presentes. El riesgo estaba ahí. El aumento de los contagios y fallecimientos lo confirmaba: el riesgo era real.

Por supuesto, cada familia experimentó y administró este peligro de manera distinta. Algunos minimizaron los riesgos percibidos, otros los maximizaron. Mas, en todo caso, el clima de expectación e incertidumbre solo contribuía en mayor o menor medida a acrecentar el estrés y la carga mental a la que se enfrentaban las familias. Los problemas psicológicos se hicieron presentes.

Sin embargo, no fueron la única consecuencia. En ocasiones, el riesgo de contagiarse de covid-19 cobraba realidad.

Experimentar algún contagio durante 2020 era como estar bajo la ruleta rusa del acaso: podías recuperarte sin mayor complicación o fallecer de un momento a otro. Pero esta no era la única angustia. Con un contagio era probable que los demás miembros de la familia se contagiaran también, lo que suponía comenzar a tomar medidas precautorias y cuidados particulares que no todas las familias estaban igualmente preparadas para enfrentar. Además, entre marzo y agosto de 2020, la información disponible sobre los patrones de contagio del virus no era del todo clara o, al menos, no estaba correctamente difundida.

Afortunadamente, la mayoría de los informantes, al menos para el momento de la segunda fase de entrevistas, no había experimentado ningún contagio entre sus familiares. Sin embargo, nueve lo hicieron, y dos de ellos, además, reportaron algún deceso. En el primer caso se encuentran los contagios de Iván, la hermana de Isabela, la madre de Gael, la familia de Paola, el padre de Santiago, así como el padre y la madre, tanto de Candelaria como de Rosa. En algunos de estos casos llegó a haber complicaciones con la enfermedad, pero ningún deceso.

Los únicos estudiantes que reportaron algún fallecimiento fueron Celia y Franco, la primera de un amigo cercano, el segundo de su padre. El suceso fue difícil de asimilar y el impacto difícil de manejar. El ánimo familiar, incluyendo el de Franco, quedó trastocado. La pérdida se sumó al encierro, al riesgo de algún nuevo contagio, a las dificultades de las clases a distancia. Fue particularmente complicado para Franco mantener los ánimos, incluso, para continuar sus clases, aunque, con respecto a este último aspecto, ha logrado sobreponerse.

Franco: en general el segundo [semestre] lo sentí un poco pesado... más que nada porque en mayo falleció mi papá de probable covid, entonces se me hizo como muy pesado, porque era prácticamente el final, y luego con esto pues peor... luego llegaron las vacaciones y ya me sentí aliviado... con la ligera esperanza de que la situación mundial fuera a acabar, ¿no? y que ya para agosto o septiembre estuviéramos bien, pero pues ya estamos hasta noviembre y seguimos hasta peor... (C2. UNAM-RRII).

En el contexto de pandemia, el riesgo de enfermedad y muerte eran motivo de angustia constante. Sin embargo, una vez consumado este riesgo, el problema cambia. Con este choque externo, se tensan en mayor o menor medida las relaciones familiares, las actividades cotidianas, la

disponibilidad de recursos y el desgaste mental. Estos elementos son típicos en las familias que deben realizar trabajo de cuidados con algún enfermo. La carga mental, el trabajo extra, los recursos requeridos; todo, en su conjunto, contribuye a acrecentar el estrés, llegando a provocar *burnout* entre los cuidadores. La enfermedad resulta, entonces, en un choque externo que altera el funcionamiento familiar, impactando directamente en las condiciones y experiencias operativas de los estudiantes.

Sin embargo, el Sars-CoV-2 no solo trajo afectaciones a la salud física. Probablemente, una de las respuestas más generalizadas ante la pandemia y el confinamiento fueron las afectaciones psicológicas. Entre los entrevistados, fue frecuente escuchar reportes de este tipo, desde el estrés y la desmotivación, hasta cuadros de ansiedad o tristeza. En ningún caso se ahondó con demasiada profundidad en los pormenores de la afectación y solo pocos estudiantes reportaron complicaciones graves. Sin embargo, casi la mitad, 18 de 43, reportó alguna afectación de este tipo.

Los problemas más señalados fueron la tristeza o “depresión”, la ansiedad y el estrés, seguidos de algunos casos de desmotivación. Es importante mencionar que ninguno de los estudiantes, exceptuando a Mónica, señaló contar con algún tipo de diagnóstico o encontrarse bajo tratamiento. En ese sentido, las etiquetas de “depresión” o “ansiedad” debemos leerlas con cuidado, aunque sin invalidar los auto reportes de los estudiantes.

La afectación más señalada, en un total de siete ocasiones, fue la tristeza o “depresión”. Los motivos inmediatos fueron diversos: Beatriz, por ejemplo, identificó su estado anímico directamente con el encierro; Miranda, Roberto y Elizabeth experimentaron rupturas amorosas y, Elizabeth, además comenzó a experimentar conflictos familiares para ella inéditos. Martha debió lidiar con la separación de sus padres y Franco, como se señaló, tuvo que enfrentar la muerte de su padre. El caso de Mónica, por otro lado, fue de una depresión diagnosticada y tratada médicamente.

Mónica: no tomé el segundo semestre de la universidad en RRII, y ya luego se vino la pandemia y todo. No sé si te había contado de que empecé como a tener depresión también y me medicaron para la depresión, y estoy yendo al psicólogo, al psiquiatra, y bueno, se vino lo de la pandemia, y está horrible, un año ya casi encerrada [...] los primeros meses eran muy difíciles, porque si vivíamos en completo confinamiento, estábamos super encerrados, no salíamos... (C3. UNAM-RRII).

Con respecto a la ansiedad y el estrés se registraron seis⁸¹ y cuatro⁸² casos, respectivamente. Aquí, en contraste con la tristeza, todos los informantes identificaron al confinamiento o a las clases a distancia como una causa relevante y directa de su condición anímica. El cuadro es más o menos común a todos los estudiantes: el confinamiento, con todos los espacios de interacción social colapsados en uno solo y sin las pautas de interacción habituales, más las clases a distancia, donde además algunos profesores comenzaron a dejar mayores cargas de trabajo, terminó por generar estrés o ansiedad.

La relevancia de las afectaciones o trastornos psicológicos radica en que estos se traducen en experiencias de malestar que, además, se convierten en mayor o menor medida en un obstáculo para el involucramiento académico y los aprendizajes. Así, lo mismo que con las enfermedades físicas, la presencia de un trastorno psicológico puede resultar en una afectación directa a las trayectorias de los estudiantes.

Ahora bien, estos problemas sanitarios son relevantes por sí mismos y ameritarían un mayor abordaje. Lamentablemente, esta investigación no estaba planteada ni preparada para tal aproximación. Nos hemos limitado a señalar las afectaciones en la medida en que pueden impactar en las prácticas y experiencias operativas de los estudiantes.

8.2.6. Visión de conjunto

Los principales contrastes entre las experiencias operativas antes y durante la pandemia son *grosso modo* los siguientes: antes dominaba una necesidad desigual de requerimientos temporales que variaban fundamentalmente en términos de la distancia de la vivienda del estudiante al plantel y la presencia o no de un trabajo; durante la pandemia, en cambio, estos tiempos se homologaron y redujeron por el confinamiento. Sin embargo, y a pesar de que esto representa una ventaja potencial, la misma no llegó a realizarse en varias ocasiones debido a complicaciones y problemas concomitantes a la pandemia y al confinamiento. Estos problemas fueron de diverso tipo: contagios, afectaciones psicológicas y problemas económicos fueron solo algunas de las situaciones más remarcables, aunque por fortuna de poca prevalencia. En realidad, dentro de la muestra de entrevistados, hubo relativamente pocos casos con complicaciones graves. Sin

⁸¹ Eva, Celia, Concepción, Elena, Guillermo y Beatriz.

⁸² José, Carlota, Robert y Concepción.

embargo, y por el contexto de pandemia, el tiempo liberado de los traslados no llegó a representar con frecuencia una ventaja notoria en términos operativos.

Otra diferencia entre las experiencias operativas antes y durante la pandemia fue que, si bien antes todos los esfuerzos estaban orientados a facilitar la asistencia presencial, lo que suponía invertir tiempo, recursos y energías en traslados y mudanzas, ahora todos los espacios de interacción colapsaban en la casa y los únicos medios para entablar contacto con compañeros y profesores, así como para asistir a clases, eran de tipo digital. Para algunos, este cambio de modalidad supuso un ahorro en los costos de la asistencia a clases, sobre todo para quienes ya contaban con acceso a internet y algún dispositivo electrónico, que fueron la mayoría de los entrevistados. Sin embargo, la dependencia de los medios digitales terminó por someter a los estudiantes a los vaivenes del servicio, a la calidad del internet y, en última instancia, a una experiencia escolar limitada. Para algunos estudiantes, estos problemas fueron frecuentes, y para un par estos problemas fueron inhabilitantes.

En términos generales, los entrevistados alcanzaron con mayor o menor holgura el umbral de suficiencia para asistir a clases y mantener su involucramiento. Algunos casos, sin embargo, como los de Roberto, Rosa, Candelaria, Fernando, Mónica y Franco, encontraron dificultades importantes a este respecto, ya sea por falta de recursos económicos, falta de acceso a internet o problemas anímicos. En todos estos casos, la situación tuvo un impacto en el involucramiento escolar, aunque solo en los casos de Roberto, Candelaria y Mónica, la situación tuvo impacto directo en la trayectoria, con los primeros dos generando un adeudo de materias, con la última, su salida de la carrera. Algo que es importante señalar es que, aunque la prevalencia de casos con complicaciones operativas fue poca, la mayoría se trató de estudiantes de posición socioeconómica desaventajada, lo que pone de manifiesto su mayor vulnerabilidad.

La cuestión es intuitiva, pero relevante analíticamente. Las prácticas operativas son las que habilitan el involucramiento escolar. Sin embargo, para que estas prácticas sean exitosas, el estudiante debe contar con un mínimo de recursos, de lo contrario su involucramiento se verá directamente afectado. En este sentido, los esfuerzos operativos de los estudiantes, que consisten en una optimización de los recursos y esfuerzos para el involucramiento escolar, son un aspecto fundamental de dicho involucramiento, y que, al mismo tiempo, permite remarcar las orientaciones racionales de los estudiantes.

8.3. Experiencias integrativas: aislamiento, virtualidad y riesgos

8.3.1. Confinamiento y experiencias integrativas

Con las clases a distancia, las universidades se vaciaron. Toda actividad y relación en torno a la escuela fue trasladada al hogar de cada estudiante y profesor. El internet y ciertos dispositivos se volvieron el único medio para vincular a cada uno con la universidad.

Antes del confinamiento, la integración ocurría cara a cara y esto la enriquecía y diversificaba en grado sumo. Encontrar a los pares de camino a la escuela, algunos en el transporte, otros a las puertas de la universidad. Llegar a la facultad, quizá para trabajar con compañeros, ir a la biblioteca o entrar a clases. Ver llegar al profesor o profesora, comenzar la clase, y dejar transcurrir el tiempo bajo un mar de pequeñas interacciones, algunas casi imperceptibles, otras sumamente presentes, pero todas generando cierta inmersión sensorial; el espacio físico lleno de personas, ruidos y voces. Quedar de acuerdo para estudiar o salir de fiesta. Alcanzar al profesor o profesora para responder alguna duda, etcétera.

Con las clases a distancia, la integración dejó de ocurrir cara a cara y todo este mar de interacciones se evaporó, dejando en su lugar una árida ventana de *chat* o, en el mejor de los casos, una videollamada. Esto pasó para todo apoyo escolar, personal y de recreo, para toda interacción interna o externa al contexto escolar. En el confinamiento, las interacciones cara a cara se restringieron a los cohabitantes del hogar familiar. Lo demás cayó en el dominio de la virtualidad, con sus beneficios y desventajas, pues, así como la comunicación virtual permite agilizar algunas reuniones y puntos de acuerdo, contribuyendo al menos potencialmente a la eficiencia, también reduce de manera significativa la riqueza y diversidad de las interacciones.

Por supuesto, la virtualidad experimentada durante el confinamiento no fue un fenómeno completamente nuevo en su contenido: la mayoría de las herramientas empleadas, desde los *chats* y el correo hasta los salones virtuales, ya existían antes de la pandemia y ya eran de uso más o menos amplio. Lo característico de este periodo, en todo caso, fue la manera en que estas herramientas se volvieron el único medio, o al menos el de mayor relevancia y prevalencia, para la realización de un conjunto muy amplio de interacciones y prácticas colectivas. No resulta sorprendente mencionar que, para la mayoría de los estudiantes entrevistados, la experiencia integrativa durante el confinamiento fue de baja interacción. Para muchos resultó difícil mantener

sus relaciones de amistad o mantener sus interacciones de apoyo y recreo; estas últimas prácticamente desaparecieron. Para la mayoría fue muy difícil hacer nuevos amigos, quedándose más bien con los de semestres anteriores.

Estos son los rasgos más recurrentes de las experiencias integrativas de los estudiantes durante esta segunda fase. Sin embargo, conviene detenernos a ilustrar y analizar algunos elementos adicionales.

8.3.2. Aislamiento y desajuste en pandemia

El aislamiento es el resultado de una muy baja densidad en las relaciones sociales y, como señalamos antes, esta puede ser el resultado de factores mecánicos, contingentes o sistemáticos, o también puede ser resultado de desajustes. Durante el confinamiento, todos los estudiantes, de manera mecánica y sistemática, redujeron su variedad de interacciones, restringiéndose prácticamente al *chat*, correo, salón virtual y videollamadas.

No es posible afirmar que el número de interacciones entre los estudiantes se haya reducido en absoluto⁸³. Lo que sí es claro es que se suprimió la interacción cara a cara, lo que constituye una restricción muy importante, y no porque la virtualidad sea absolutamente incapaz de generar o mantener formas profundas de interacción, sino porque excluye todo elemento copresencial: la espontaneidad de la comunicación directa, el lenguaje corporal, la coincidencia de experiencias en un mismo lugar y momento, etcétera. De manera que, si bien es probable que el número de interacciones durante la pandemia se haya mantenido cuando menos similar, estas resultan ser necesariamente menos ricas. En este sentido es que podemos decir que aumentó el aislamiento entre los estudiantes.

En cuanto a las incongruencias percibidas, se observó una reducción importante. De los 16 estudiantes que reportaron algún grado de desajuste durante el primer periodo, en la segunda fase solo tres se encontraron en esta situación: Candelaria, David y Mónica. Curiosamente, ninguno de ellos reportó su percepción de desajuste como muy relevante y, sin embargo, los dos abandonos observados durante esta fase de entrevistas fueron, precisamente, los de David y Mónica. En ambos casos, el abandono fue resultado de una reubicación fallida, motivada por una disconformidad con

⁸³ En las entrevistas no se analizó la frecuencia y cantidad de interacciones virtuales, lo que hubiera resultado bastante costoso y, con gran probabilidad, poco fructífero para los objetivos de este trabajo.

la carrera elegida. En este sentido, es probable que el desajuste, aunque no fue dominante ni tampoco el motivo para buscar el cambio de carrera, sí haya sido un resultado concomitante de la disconformidad de ambos.

La virtualidad trajo reacciones diversas, algunos estudiantes se sintieron más o menos cómodos o acoplados a la modalidad, pero en general hubo una reacción de desagrado, cuando no de rechazo. Con el cambio de modalidad, las interacciones se entorpecieron, lo que deterioró de manera general las experiencias integrativas de los estudiantes, sobre todo durante los primeros meses. Sin embargo, es importante notar que este deterioro no obedeció a desajustes percibidos, sino a limitaciones mecánicas.

La virtualidad restringió las posibilidades de integración social de los estudiantes, dificultando la creación de nuevos vínculos. Sin embargo, ellos ya habían atravesado por un periodo previo de integración, por lo que contaban con relaciones previas a la pandemia, mismas que pudieron mantener durante el confinamiento. Cuando hablamos de estudiantes de reciente ingreso a la universidad, estos no tienen muchos más parámetros de comparación, ni en lo social ni en lo académico, que sus primeras experiencias. Así, una serie de primeras experiencias negativas pueden llevarlos a pensar que enfrentan un problema sistemático, es decir, que no es una coincidencia que estén aislados o perciban desajustes, sino que el problema, probablemente, son ellos, que “están en el lugar equivocado”, que “eligieron mal la carrera o universidad.” Por el contrario, cuando el estudiante ya atravesó por cierta integración exitosa, los eventos posteriores tienen un primer anclaje y punto de contraste, por lo que será más intuitivo para el estudiante reencuadrar su situación y valorarla como contingente. La integración, entonces, tendería a seguir pautas progresivas, explicando la reducción de los desajustes mencionada más arriba.

8.3.3. Interacciones de apoyo a distancia

Las tres variantes de apoyo analizadas en el capítulo anterior fueron las de tipo escolar, personal y de recreo. En general, estas relaciones constituyen formas de interacción con pares o profesores que escapan a la mera asistencia a clases o a la sola realización de tareas individuales. Son productos concomitantes de la vida universitaria: platicar, distraerse, salir de fiesta, hacer grupos de estudio para los exámenes o para resolver dudas, asistir o dar contención a problemas personales, etc. Por su misma naturaleza, estos elementos son sumamente variables, circunstanciales, difíciles

de asir y clasificar. Pueden ser más o menos espontáneos o planificados, lo que probablemente constituya una de las principales diferencias con el paso del tiempo, pues las relaciones mismas se van pautando y lo que fue contingente se vuelve en algún grado planificado o, cuando menos, rutinario.

Con el confinamiento y el cambio de modalidad, de presencial a distancia, todas estas interacciones se replegaron en la virtualidad. Las relaciones de apoyo personal prácticamente desaparecieron. Los estudiantes no mencionaron nada relevante al respecto. Cabe recordar que, desde la primera fase de entrevistas, este tipo de interacción fue la menos prevalente. Esto, como se señaló en el capítulo siete, puede deberse a que las relaciones de amistad generadas son bastante nuevas, por lo que los estudiantes aún no tienen mucha confianza para abordar problemas personales importantes, si acaso los tuvieran. Pero no todas las interacciones de apoyo personal giran en torno a problemas de gran importancia. El apoyo puede incluir también cuestiones operativas emergentes, como de hecho se ha podido observar. Sin embargo, bajo condiciones de confinamiento, este tipo de problemas tienen que ser resueltos por la familia de cada estudiante, lo que a fin de cuentas reduce las posibilidades de encontrar interacciones de apoyo de este tipo específico. Sin embargo, nada de esto implica que las muestras de apoyo personal hayan desaparecido por completo. Lo que es muy probable es que quedarán restringidas a conversaciones muy puntuales, quizá percibidas como insuficientemente notables como para ser mencionadas.

Las relaciones de recreo también se redujeron en grado sumo. Salvo un par de excepciones, fueron pocos los estudiantes que mencionaron alguna actividad particular de esta naturaleza. Max, por ejemplo, juega videojuegos en línea con algunos de sus amigos. Gael, por otro lado, señala que sus amigos y él se han reunido en línea un par de ocasiones para desayunar o para hacer alguna fiesta. Otro par de estudiantes, hartos ya del confinamiento, se arriesgaron incluso a ver a sus amigos en persona. El resto de los estudiantes no señaló eventos similares.

Gael: sigo teniendo contacto con [mis amigos], pero a través de *whatsapp* o luego los veo cada cierto tiempo y nos reunimos en casa de alguien y pues ya sabes... las chelas y ya. [...] algunos compañeros son un poco más estrictos con la pandemia y otros no tanto, pero con todos tengo contacto. (C3. UAM-Economía).

Aquí, nuevamente, es difícil afirmar que las interacciones de recreo hayan quedado tan disminuidas como parece. Los estudiantes dejaron de hacer fiestas, pasear por la facultad, ir al cine o jugar

fútbol, etcétera. Pero no dejaron de comunicarse por *chat*, mismos que suelen girar en torno a conversaciones de recreo. No es gratuito, por ejemplo, que, durante la pandemia, aplicaciones como *Tik Tok*, que albergan contenido en buena medida destinado a ser compartido con amigos, hayan aumentado su presencia en redes.

Sin embargo, y en todo caso, los estudiantes enfatizaron más bien las dificultades para entablar amistades durante la pandemia. Esto también es importante notarlo aquí. La mayoría de los entrevistados reportó mantener interacciones con sus amigos del primer ciclo escolar, al tiempo que dificultades para conocer a sus nuevos compañeros. Por supuesto, estas dificultades pueden derivar del hecho de que muchos estudiantes no asisten a todas las asignaturas en un mismo grupo, sino que se encuentran dispersos. Sin embargo, el hecho de conocer gente virtualmente, con las restricciones antes analizadas, resultó ser una complicación en sí misma.

Miranda: las amigas que hice en presencial son mis super amigas y hasta ahorita seguimos hablando, pero en el segundo no hice amigos [...] por más que uno quiere socializar, o sea, todo son trabajos en equipo, todos tienen cosas que hacer, todos están mal por alguna situación, entonces si está muy complicado y no... hacer amigos en esta posición [en línea] no es lo adecuado. (C4. UNAM-RRII).

Beatriz: [con el confinamiento] es difícil hablar y tener relaciones con amigos a través de este medio, porque sí hablo con amigos viejos, pero no hago amigos nuevos. (C1. UNAM-RRII).

Concepción: creo que tuve la ventaja de que en todas las clases conocía a alguien [...] me llegó a tocar con alguien en cada materia que conocía más o menos. De hacer amigos nuevos no, la verdad no, como que, si me hablan para pasarme la tarea o esto, pero así que digas que haya entablado una relación con un nuevo compañero no [...] siento que sí es más difícil como que hacer una relación de amistad [con alguien nuevo] en línea [...] Tal vez sí he podido entrelazar más la amistad con los conocidos que ya tenía [...] pero hacer nuevos, conocer amigos, no. (C2. UNAM-RRII).

Los vínculos de apoyo escolar, por otro lado, fueron los más recurrentes. Esto fue así, probablemente, porque estas son las interacciones más directamente enlazadas con la actividad escolar, misma que pone en relación a cada estudiante con sus pares y, en ocasiones, los compele a trabajar en equipo.

En comparación con las interacciones de apoyo personal y de recreo, que, aunque no hayan desaparecido, sí experimentaron un retraimiento importante, las interacciones de colaboración y cooperación escolar se mantuvieron. Por supuesto, cambió su expresión. Los estudiantes dejaron

de reunirse para estudiar, visitar la biblioteca, prepararse para un examen o resolver dudas entre clases. Los profesores y adjuntos también dejaron de estar presentes. En su lugar quedaron los salones virtuales, los correos y el *chat*. Una práctica básica a este respecto fue la de externar dudas en los grupos de *WhatsApp*. Sin embargo, no siempre fue una alternativa eficiente. Para obtener respuestas más expeditas, o respuesta siquiera, para muchos resultó mejor escribir directamente a su grupo cercano de amigos. Otra práctica, aunque mucho menos recurrente, fue la de reunirse de manera virtual para estudiar con compañeros.

Con respecto a la asistencia o apoyo con profesores y adjuntos, esta siguió los canales típicos: la resolución de dudas en clase y por correo. La relación con los profesores, sin embargo, se volvió sumamente variable e irregular, sobre todo durante el cambio de modalidad en la UNAM. En la UAM, dado que el confinamiento arribó durante vacaciones, la institución tuvo mayores facilidades para organizar las clases a distancia. En la UNAM, por el contrario, el cambio de modalidad fue bastante accidentado. Muchos profesores no retomaron las actividades de su asignatura sino hasta julio, y algunos ni siquiera dieron clase, sino que se limitaron a dejar tareas y hacer evaluaciones para sacar el semestre. En este sentido, muchos estudiantes resintieron y reportaron este “abandono” de sus profesores como una experiencia negativa que, no solo no contribuyó a sobrellevar las clases a distancia, sino que entorpeció sus aprendizajes.

Guillermo: después del paro [de segundo semestre] vino la cuarentena, y después de la cuarentena, como que los maestros todavía no se sabían coordinar bien con la forma de dar sus contenidos. Entonces pues sí tuvimos un lapso bastante grande sin clases, yo creo que como un mes o mes y medio más o menos. Otros profesores de plano no se comunicaron con nosotros, de plano hasta el cierre del semestre, solo para ver cómo iban a evaluar. (C1. UNAM-Economía).

En el semestre siguiente, la labor de los docentes se regularizó. Aunque las dinámicas siguieron siendo bastante variables. Algunos profesores redujeron las horas de clase en línea, otros prácticamente las eliminaron. Algunos dejaron más tarea con la intención de compensar las carencias de las clases a distancia y para tener forma de evaluar. Otros profesores, sin embargo, buscaron aprovechar el nuevo formato para enriquecer la didáctica de la clase. La reacción de los estudiantes ante estas dinámicas la analizaremos en el siguiente apartado. Lo que cabe señalar aquí es que el apoyo con profesores se volvió bastante más complicado en muchos casos y, en los que no, tampoco se facilitó.

8.4. Experiencias académicas: claroscuros de las clases en línea

8.4.1. Confinamiento y experiencias académicas

En este punto es preciso tener en mente todos los cambios que trajo consigo el confinamiento. En primer lugar, la cuarentena reconfiguró las prácticas y experiencias operativas. Aún es preciso administrar recursos y tiempo para asistir a clases. Sin embargo, algunas cosas se facilitaron y otras se complicaron. Con las clases a distancia desaparecieron los tiempos de traslado y la necesidad de comer fuera de casa. Sin embargo, las condiciones económicas generales de las familias empeoraron, la angustia o los problemas derivados de una enfermedad o de su posibilidad, más el enclaustramiento, complicaron la gestión del tiempo, generaron algunos problemas anímicos e, incluso, minaron la motivación de los estudiantes. Muchos dejaron de trabajar y otros comenzaron a hacerlo.

Las prácticas y experiencias integrativas, por otro lado, se replegaron a la virtualidad. Aumentó de manera general el aislamiento de los estudiantes. Las interacciones de apoyo personal y de recreo se complicaron y redujeron. Se volvió difícil entablar nuevas amistades, aunque se mantuvieron las creadas en la presencialidad. Las interacciones de apoyo escolar se mantuvieron, aunque restringidas a al correo y las salas de *chat* o, en el mejor de los casos, a reuniones virtuales. En este contexto, y como se verá más adelante, se volvió relevante el autodidactismo de algunos estudiantes: los más autónomos pudieron gestionar mejor sus aprendizajes y desempeño durante la cuarentena, manteniendo una sensación un tanto mayor de buen aprovechamiento. Los estudiantes menos autónomos, por el contrario, reportaron una percepción de menor aprovechamiento que en clases presenciales.

Este es el contexto en que ocurrieron las prácticas y experiencias académicas, y estas, de manera similar a las integrativas, se replegaron a la virtualidad durante el confinamiento. Antes, los estudiantes asistían a clases, experimentando una inmersión en el aula, podían utilizar las instalaciones de la universidad para reunirse a trabajar o asistir a la biblioteca con el mismo propósito. Luego venían las tareas: lectura, redacción, elaboración de proyectos, presentaciones, etc. Todas estas actividades contribuían a construir en los estudiantes una comprensión paulatina y diferenciada de cada asignatura, de sus problemas, áreas y temas. Aquí, los profesores, como facilitadores, desempeñaban el principal vínculo real de los estudiantes con cada una de las

asignaturas y, por tanto, con la profesión. Como resultado de estas prácticas y experiencias los estudiantes terminaban o bien reforzando, agotando o reorientando sus intereses académicos y, por tanto, su motivación para el involucramiento y persistencia escolares.

Durante el confinamiento todos estos elementos se mantuvieron, pero bajo otra forma: la presencialidad quedó suprimida. Las clases fueron tomadas en línea, con las dificultades que esto acarrea para la participación y la retroalimentación. Los profesores debieron enfrentar, muchas veces, salones virtuales repletos de cámaras apagadas y, con estas, la sensación de estar hablando solos.

Elena: ha de ser muy difícil estar hablando frente a una pantalla negra, o que sean puras letras, porque es muy fácil para nosotros escondernos detrás de eso y no prender el micrófono, no prender la cámara. Es muy difícil para el profesor hacer que su alumno prenda la cámara. Entonces como que de repente hay mucha frustración de parte del profesor porque sí, piensa que está hablando solo cuando nadie le contesta. (C2. UAM-Economía).

Para los estudiantes, las clases virtuales se volvieron, en muchos casos, más agotadoras, por el costo atencional que implicaban, más difícil de afrontar que en clases presenciales. Otros estudiantes, de plano, prefirieron combinar la escucha de sus clases con otro tipo de actividades mecánicas, como el aseo de sus habitaciones.

Cabe señalar, además, que no todos los profesores se adaptaron, o buscaron adaptarse, con la misma persistencia y compromiso a las clases virtuales. Algunos, asumiendo las deficiencias de la modalidad, prefirieron reducir sus horas de clase y, en su lugar, dejar trabajos y hacer sesiones de asesorías.

Elena: así como me pasa a mí que ahorita la universidad no está siendo como mi prioridad, para algunos maestros tampoco. Porque se ve reflejado en el tiempo que dedican a sus alumnos que hacen en conferencia o mandándoles trabajo. Hay algunos profesores que simplemente en estos dos trimestres me han dicho: te voy a calificar con un examen global en las fechas programadas tal y tal, no vamos a tener conferencias, nada más una conferencia para resolver dudas, pero nada más una. (C2. UAM-Economía).

África: una [profesora] solo mandaba PDFs y videos y otro mandaba cada mes, cada tres semanas, igual una actividad y se entregaba por correo, y otro [...] no recuerdo al maestro [...] creo que nunca

tuve contacto con él. [...] No me daban clase y se aparecían de vez en cuando. [La modalidad fue] pésima, porque no aprendimos nada. (C2. UNAM-RRII).

Otros, por el contrario, buscaron hacer sus clases más didácticas, tratando de explotar las herramientas digitales a su alcance.

Ruth: [me gustan] esos profesores que la verdad se han tomado el tiempo de explicarnos, y nos han apoyado mucho con respecto a mandarnos documentales, videos que podemos revisar después de clase y se ofrecen, bueno, nos brindan asesorías si es que no entendimos algún tema y así. (C1. UAM-Economía).

De estas medidas, ninguna fue valorada como absolutamente buena o mala. Aunque parece haber consenso entre los estudiantes en que los profesores que dejaron de dar clases también eran los que, en alguna medida, se desentendían de su rol como facilitadores, dejando toda la responsabilidad en el alumno y en su realización de tareas. Esto incrementó considerablemente la carga de trabajo de muchos estudiantes, lo que contribuyó a generar sensaciones de estrés y ansiedad. Sin embargo, esto no hacía necesariamente mejores las asignaturas donde el profesor impartía todas sus horas de clase, mismas que podían volverse desgastantes y tediosas. Como veremos en seguida, el efecto afirmador o disuasor de las clases y del trabajo de los profesores estuvo fuertemente influido tanto por el empeño y compromiso percibido, como por su manejo de las clases a distancia. Nuevamente, y como se señaló en el capítulo anterior, una de las cosas que más valoraron los estudiantes es que sus profesores ayuden a hacer comprensibles los temas y problemas de la asignatura.

Carlota: mi maestra de estado sociedad y derecho, lindísima la maestra [...] sabe muchísimo, de verdad te llenaba con todo lo que hacía y ella no dejaba tarea, dejaba lecturas y las comentábamos en clase. De esa clase me llevé muchísimas cosas, de la maestra. [...] cuando las maestras tienen comprensión, cuando de verdad tienen ese amor por enseñar, se ve, se siente. (C4. UNAM-RRII).

Con respecto a las tareas, trabajos y presentaciones, hubo pocos cambios. Las presentaciones ahora debían ser todas virtuales. Las tareas y trabajos, por su parte, aumentaron en cantidad. Este sólo factor, en realidad, contribuyó a generar experiencias negativas, pues en muchos casos los estudiantes se encontraban lidiando al mismo tiempo con todas las eventualidades y angustias de la pandemia. Sin embargo, más que la sola carga de trabajo, aquí uno de los factores determinantes de la experiencia, nuevamente, fueron los profesores. En la medida en que ellos contribuían a

orientar la clase, sus objetivos y el aprendizaje esperado, para los estudiantes resultaba más fácil encontrar sentido en las actividades.

Miranda: hasta eso mis profesores trataban de hacerlo como llevadero. [...] eran solamente tres clases que yo tenía y uno de ellos, un profesor, nos daba clase lunes y jueves de 9 a 9:45, éramos seis alumnos en esa clase. Entonces de verdad que nos conocía. O sea, para mí él es el mejor maestro de toda la existencia, y aparte, pues al ser super pocos alumnos, nos conocía y nos preguntaba a todos, entonces nos obligaba a que estudiáramos y a que tuviéramos las respuestas. E inconscientemente, o sea, cuando nos hace el examen final [...] todos salimos bien, porque todos habíamos estudiado y todos sabíamos todo. (C4. UNAM-RRII).

José: matemáticas, ahorita en tercer semestre ese maestro me sorprendió y creo que todo lo que no vi en los dos semestres anteriores lo vi en una semana, o sea, rapidísimo, le comprendí bien [...] (C4. UNAM-Economía).

En este punto, el caso de los estudiantes más autodidactas vuelve a ser relevante, pues, así como son relativamente más independientes del apoyo de sus pares, también lo son de la orientación y gestión del profesor. Por supuesto, esto no quiere decir que, para los estudiantes más autodidactas el profesor resulte por completo prescindible. En realidad, el profesor sigue jugando un rol indispensable en la medida en que es él quien establece los criterios de evaluación, la dinámica general de la clase, entre otras cosas. Sin embargo, este tipo de estudiantes sí encontrará más facilidades para la realización de sus tareas y actividades individuales. El resultado, nuevamente, será que los estudiantes autodidactas encontrarán algunas ventajas para mantener experiencias académicas de afirmación del interés.

8.4.2. Afirmación y disuasión del interés en clases a distancia

Las experiencias, en general, pueden tener una valencia mayoritariamente positiva o negativa; es decir, pueden generar cierto grado de satisfacción o aversión. La experiencia tiene una dimensión afectiva de primer orden. Los afectos, al ser base de los intereses mismos (Damasio, 1999), dan sentido y subyacen a las prácticas, al tiempo que se ven afectados por estas: los afectos informan y comprometen la acción futura, a veces previniéndola, implicándola o reorientándola.

Con las experiencias operativas, los afectos actúan de maneras muy diversas. En este capítulo vimos, por ejemplo, como las respuestas de ansiedad y estrés ante el contexto de pandemia y

confinamiento eran una de las notas prevalentes y negativas entre los estudiantes. Con las experiencias integrativas, por otro lado, los afectos están muy relacionados a la percepción de pertenencia o aceptación en la universidad a través del grupo de pares. En todos los casos, una experiencia aversiva puede modificar las trayectorias de los estudiantes.

Sin embargo, tanto en las experiencias operativas como integrativas, hablábamos más bien de los efectos habilitadores y menos de los efectos motivadores de estas experiencias. Cuando algo va mal con las prácticas y experiencias operativas y de integración, el estudiante corre el riesgo de ya no estar en condiciones de poder involucrarse académicamente. Por el contrario, cuando todo va bien, los estudiantes no encontrarán mayor freno a su involucramiento. Pero contar con las condiciones y potencial para involucrarse y persistir académicamente no implica que tal involucramiento se realice. La acción requiere motivos y, en el caso que nos ocupa, estos motivos son los intereses académicos. Dichos intereses fueron definidos, en principio y por cada estudiante, durante la elección de carrera y, con la experiencia académica, estos son los intereses que se verán reforzados o debilitados. Aquí, la experiencia afectiva desempeña un rol específico: el de motivar el involucramiento académico, ya sea implicándolo, disuadiéndolo o reorientándolo.

La idea central aquí es que, con el reforzamiento o reorientación del interés académico, se forma un factor causal específico que contribuye a explicar la persistencia de los estudiantes en la universidad: la motivación. Esta motivación, entonces, no debe entenderse ni como un elemento puramente individual ni como un “principio increado de toda creación” (Bourdieu, 2012, p. 13). El interés es una simiente, pero también un producto de la acción, y, sobre todo, es un factor cuya cristalización depende del andamiaje recibido previamente y a lo largo de la trayectoria escolar.

Que los profesores, pares e incluso familiares contribuyan a facilitar los aprendizajes del estudiante, previniendo la frustración, facilitando la comprensión y, acaso, edificando cierta autonomía en el estudiante para resolver los problemas de su propio involucramiento, son situaciones que producen experiencias de afirmación del interés escolar. Esta afirmación, que depende en gran medida de factores biográficos ajenos a la sola voluntad del estudiante, es también su motivación para involucrarse académicamente y, al mismo tiempo, es la clarificación del objeto y temáticas que constituyen su nueva profesión. En este sentido, si bien la motivación es un factor causal que explica la persistencia escolar, sería de perogrullo solo decir esto, sin señalar a su vez cuáles son

los elementos subyacentes a esta motivación, mismos que, además, resultan ser variables entre distintos estudiantes.

Por supuesto, esta concepción de la motivación es excluyente con posturas hiper individualistas y voluntaristas. La motivación es un factor causal de la acción. De lo contrario el agente no podría ser causa de sí. Pero el agente no es todo causa de sí, sino que responde a contextos, sesgos y restricciones, e incluso su propia agencia es un producto de su historia y relaciones sociales. El análisis de esta investigación sobre el origen, desarrollo e imbricación de los intereses académicos es solo una manera de clarificar esto en una serie de casos concretos. Dicho esto, conviene analizar ahora algunas particularidades de las experiencias académicas durante el confinamiento.

8.4.3.1. Variantes de la experiencia escolar

En el capítulo anterior se mencionaron cuatro tipos de experiencias académicas: afirmación y disuasión dominante, impasibilidad y experiencias contradictorias. Para identificar estas cuatro variantes, se consideró la valencia afectiva, de afirmación o disuasión del interés, con respecto a tres rubros: profesores, asignaturas y tareas. La utilidad de esta clasificación era identificar, en lo general, el impacto de las experiencias en la motivación y predisposición al involucramiento de los estudiantes.

Así, experiencias de afirmación dominante promoverán la persistencia y el involucramiento en la carrera. Las experiencias de disuasión dominante, por el contrario, tendrán un efecto inverso, pudiendo repercutir ya sea en una reubicación de carrera o, incluso, en un abandono. Las experiencias contradictorias, por otro lado, suponen una cuota similar de eventos afirmativos y disuasorios. Este tercer tipo de experiencias pueden llegar a ser negativas para el involucramiento si las asignaturas implicadas en las experiencias negativas son consideradas centrales para la carrera. En caso contrario, puede tratarse de experiencias con un involucramiento creciente, aunque discriminante, según el estudiante vaya ubicando sus intereses en esta o aquella área de la profesión.

Las experiencias de impasibilidad, finalmente, son experiencias donde no hay, o casi no hay, vivencias notoriamente afirmativas o disuasorias. Esto por sí mismo no es malo. Sin embargo, este tipo de experiencias no tenderá a reforzar ni a disuadir el involucramiento, por lo que cobrará cierta importancia la convicción inicial del estudiante. Así, un estudiante que entró a la carrera poco

convencido de su decisión y esperando convencerse, quizá termine dudando de su decisión si la carrera transcurre sin elementos afirmativos, aunque también es posible que, llevado por cierta inercia, se mantenga en la carrera, aunque con relativamente bajo involucramiento. Esta es la diferencia que señalaba Tinto (2017) cuando mencionaba que retener al estudiante, previniendo su abandono, no era sinónimo de promover su persistencia. Ambas situaciones son similares en la medida en que el estudiante continúa sus estudios, pero se distinguen por cuanto la sola permanencia no implica necesariamente la motivación e involucramiento crecientes del estudiante.

Algo que es importante señalar aquí es que, así como en las experiencias integrativas los primeros meses tras el ingreso a la universidad son cruciales, en las experiencias académicas pasa algo similar: con el transcurso de los cursos y las materias, el estudiante se va dando cuenta, de manera paulatina y progresiva, lo que implica la carrera. Aumenta su experiencia práctica y mejora su comprensión sobre las actividades, habilidades y conocimientos que debe desarrollar, distinguiendo, además, posibles áreas de especialización. Si el estudiante de nuevo ingreso, durante los primeros meses, no enfrenta una abrupta desilusión de su nueva carrera, manifestada en una experiencia de disuasión dominante o al menos de disuasión en torno a las asignaturas que considera centrales para la carrera, y, como consecuencia, no enfrenta dudas importantes sobre si continuar o no en ella, entonces, es menos probable que esto ocurra en ciclos lectivos posteriores.

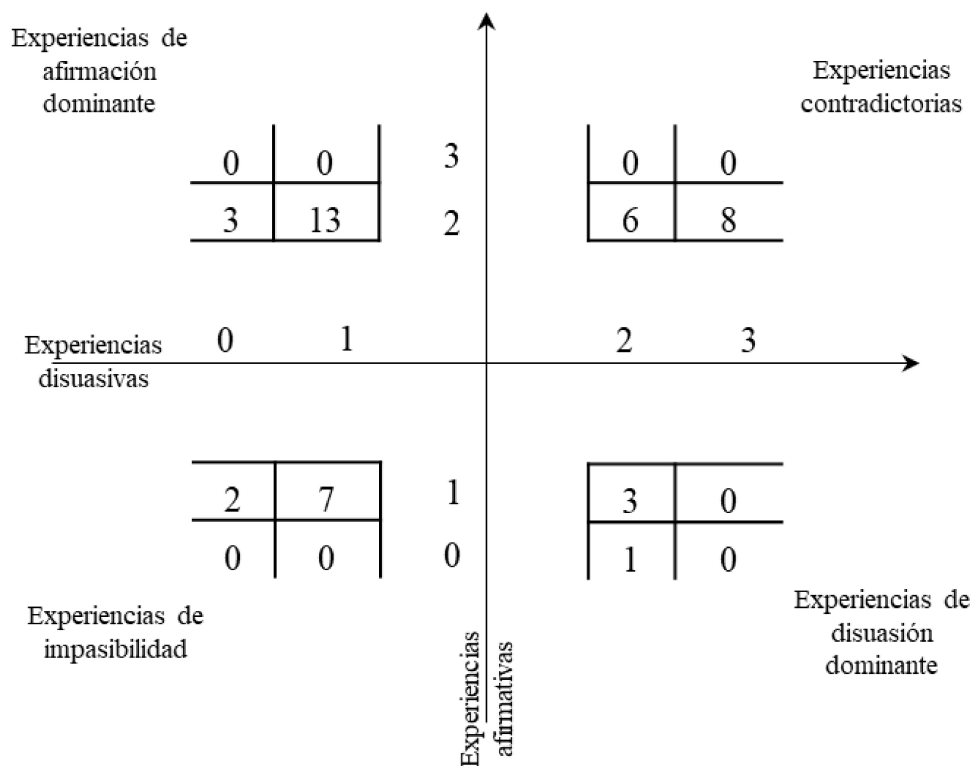
Esto es así, probablemente, porque los primeros meses, el primer ciclo, sirve como parámetro de comparación para los siguientes. Así, si un estudiante descubrió durante el primer ciclo que su nueva carrera tiene cosas que le gustan e interesan, pero después debe enfrentar un semestre complicado o bastante disuasor, es más probable que piense, no que se equivocó de carrera, sino que sencillamente hay áreas de esta que no le gustan. Por supuesto, esto no quiere decir que estudiantes de semestres avanzados no puedan descubrir que “se equivocaron” de carrera. Quizá la situación pueda variar con carreras como medicina, que enfrentan filtros posteriores, o con programas de alta exigencia, donde la permanencia está condicionada constantemente, y donde dicha exigencia puede convertirse en una amenaza constante de “insuficiencia”. A esto se refería Godor (2017) cuando hablaba de la dimensión del poder en los programas de excelencia.

Otro elemento que es importante añadir aquí es que el reforzamiento exitoso del interés escolar, aunque se traducirá en una propensión mayor al involucramiento, no necesariamente implica la permanencia en una misma carrera o la consecución de trayectorias regulares. Esto es importante

remarcarlo. Un estudiante que atraviesa por experiencias académicas disuasorias, que lo desilusionan de su elección de carrera, quizá busque otra alternativa y, por tanto, trate de reubicarse. Sin embargo, el motivo de su reubicación o, en dado caso, de su abandono, será negativo: se va porque la carrera resultó no ser de su agrado. El matiz aquí es importante. Se trata de un estudiante que, de alguna manera sale por “la puerta de atrás”, buscando una mejor opción, pero porque la actual no despertó su interés de manera suficiente.

Por el contrario, un estudiante que atraviesa por experiencias académicas de reafirmación, que lo implican más en la profesión, puede terminar descubriendo que sus intereses lo llevan a inclinarse por algún otra área o disciplina: esto explicaría, por ejemplo, casos donde los estudiantes complementan su carrera con asignaturas de oyente en otra carrera o deciden hacer carreras simultáneas o, incluso, eligen reubicarse. En este segundo caso, la atipicidad de la trayectoria de ciertos estudiantes, aunque puede implicar reubicaciones de carrera, sigue una lógica distinta. Acá la reubicación no sería producto de intereses fallidos, sino del involucramiento y la persistencia.

Figura 29. Tipos de experiencia académica según su carácter motivacional



Fuente: elaboración propia.

Esta última distinción es importante por cuanto el mero registro administrativo de una trayectoria, por ejemplo, como irregular o regular, no es necesariamente un indicador del grado de involucramiento académico. En este sentido, las políticas contra el abandono escolar, más que tratar de homologar las trayectorias de estudiantes distintos, quizá deberían intentar favorecer las condiciones de afirmación de su propio interés académico, facilitando el registro y seguimiento de distintas trayectorias, aunque sin excluir la posibilidad de promover e incentivar aquellas típicas y normativamente regulares. Lo que quiero enfatizar es que, si bien las trayectorias pueden distinguirse formalmente en términos de la situación administrativa, también es posible distinguir al interior de situaciones administrativas equivalentes, motivos e involucramientos diferenciados.

En la figura 29 se puede observar la frecuencia con la que los estudiantes reportaron uno u otro tipo de experiencia académica durante la segunda fase de entrevistas.

En términos generales, la distribución de los estudiantes en torno a estos cuatro tipos de experiencia fue similar a la observada durante la primera fase de entrevistas. El elemento más contrastante está en que, durante la primera entrevista hubo bastantes más estudiantes que señalaron experiencias de afirmación simultáneas en los tres rubros considerados. En esta segunda ocasión no hubo ninguno. El origen de esta variación se encuentra, fundamentalmente, en la realización de tareas. En esta segunda ocasión, ningún estudiante reportó su experiencia con las tareas como una actividad notoria y afirmativa. En cambio, hubo 13 estudiantes que reportaron experiencias disuasorias a este respecto, la gran mayoría de ellas por la carga de trabajo.

Natalia: ahora tenemos demasiadas cosas que leer, de verdad. [...] como es a distancia, siento que tienes que leer mucho más y que, pues, no puedes preguntarle todo al profesor porque no está fácil... si tienes muchas dudas, el profesor no se puede pasar respondiendo a las dudas porque si no, no explica el tema. (C4. UNAM-Economía).

Isabela: pasar a línea fue totalmente diferente. Hubo días en los que me costaba mucho trabajo de verdad concentrarme, más que nada, como que hay muchos distractores [...] y aparte la carga de trabajo que nos empezaron a meter, y algunos maestros que ni siquiera se habían comunicado con nosotros... (C3. UNAM-Economía).

Concepción: en general [los profesores] son comprensivos con el hecho de que, por ejemplo, no tienes acceso a internet, puedes apagar tu cámara y eso. Pero por otro lado ya volvieron a una gran

carga de trabajo, o sea, y en todas las materias dejan tareas [...] son textos más complejos... (C2. UNAM-RRII).

Normalmente, las tareas escolares, suelen tener una impronta individual, pues están constituidas por actividades que cada estudiante debe realizar por su cuenta. Incluso cuando hay trabajos en equipo, suele ocurrir que la cooperación se restringe a repartir actividades individuales. Sin embargo, y aunque resulte paradójico, las tareas no son una actividad que se realice por completo en solitario.

Las interacciones de apoyo escolar, como se mencionó en el capítulo anterior, a veces son espontáneas, poco propositivas y fugaces, reduciéndose a conversaciones de pasillo o a charlas de camino a casa. Estas micro interacciones, aunque parezcan nimias, otorgan un cariz distinto a la realización de tareas: contribuyen a la solución de dudas, a la retroalimentación y, en general, facilitan el andamiaje entre los estudiantes. Por supuesto, el efecto de estas interacciones es sumamente variable entre estudiantes, momentos y tareas. Sin embargo, es dado pensar, al menos como hipótesis, que la reducción de este tipo de interacciones durante el confinamiento es uno de los factores explicativos del menor carácter afirmativo reportado en torno a las tareas durante esta segunda fase de entrevistas.

A pesar de lo anterior, los estudiantes siguen reportando, en lo general, una mayor proporción de experiencias de afirmación ya sea de manera dominante o contradictoria.

En cuanto a los estudiantes que presentaron experiencias de disuasión dominante, hay que hacer algunas menciones. En la primera fase de entrevistas, había seis estudiantes en esta condición: Miguel, Raúl, África, Eloísa, Concepción y Roxana. Miguel terminó primer semestre, pero se dio de baja para aplicar a economía en El Colmex. Esta decisión, aunque fue un movimiento arriesgado, finalmente, lo llevó a una reubicación exitosa. Para la segunda fase de entrevistas él ya estaba cursando su primer semestre en la nueva institución, donde ahora su experiencia académica resultó ser de afirmación dominante. Lo interesante de su caso es que las experiencias de disuasión no lo llevaron a desmotivarse, pero sí a considerar que era necesario cambiar de institución.

Miguel: terminé el primer semestre sin ningún problema ahí, y ya en el inicio del segundo pues inicié normal, vaya, sin pensar que terminaría o empezaría así el año. Jamás pasó por mi mente la posibilidad de una cosa así [la pandemia]. [...] mi segundo semestre fue mucho más, no complicado

académicamente, pero sí ya dentro de la dinámica de la pandemia [...] renuncié por decirlo así a algunas materias [...] Elegí dar de baja dos [...] Académicamente no me fue tan mal. [...] mientras todo esto pasaba [...] abrieron la convocatoria para ingresar a la licenciatura en economía en El Colmex [...] y ahora estoy aquí. (C3. UNAM-Economía).

El caso de Raúl, por otro lado, es bastante interesante de analizar. Él, recordemos, había desarrollado cierto gusto académico por el área de comunicación y periodismo. Eligió entrar a economía por recomendación familiar. Pero la carrera no le gustó: ni se identificaba como economista ni le gustaban varias de sus asignaturas. Lo que, en alguna medida, contribuyó a retenerlo fueron las relaciones de amistad que entabló con cierta rapidez y la esperanza de que la carrera pudiera llegar a gustarle. Respondiendo ante esta situación, Raúl volvió a hacer el examen para ingresar a ciencias de la comunicación. Lamentablemente no fue aceptado, pero tampoco dejó su lugar en la FE. El caso de Raúl, además, es interesante porque algo que le molestaba de la carrera era tener que invertir tanto tiempo y esfuerzo en asistir a clases que a veces no le gustaban. En este sentido, la irrupción del confinamiento fue enigmáticamente benéfica para Raúl. En su casa nadie enfermó y no tuvieron problemas económicos. Él podía conectarse a sus clases, pero sin prestar tanta atención y concentrándose solo en entregar tareas. Raúl empezó a tener un involucramiento pasivo, por paradójico que suene, ciñéndose solo a lo necesario.

Raúl: hice el examen, pero pues no me quedé. O sea, tuve 84 aciertos de 107 que pedía comunicación. No me quedé más por el tiempo, ¿sabes? Porque lo decidí muy tarde y empecé a estudiar muy tarde. De la guía estudié, creo que ni la mitad de la guía estudié. [...] Tal vez lo vuelva a intentar el próximo año. Pero ya así, como está, hasta el momento, pues no me siento tan cómodo, pero tampoco lo veo ya como una pesadez, y ya me lo tomo como más ligero. [...] [ahora con las clases en línea] no se me ha hecho tan pesado como se me hacía en clases presenciales. [...] tal vez sea el ambiente [...] tal vez el ambiente que era estar allí, en los salones de clase, tal vez era lo que se me hacía demasiado pesado. [...] Me encuentro un poquito más a gusto. (C3. UNAM-Economía).

Concepción y África son casos distintos. Ambas experimentaron dudas durante primer semestre, Concepción más como resultado de experiencias académicas disuasorias y África también, aunque con un fuerte componente de dificultades operativas. Ambas consideraban la posibilidad de reubicarse: Concepción pensaba moverse a turismo y África a la escuela naval. Sin embargo, en ambos casos, los semestres subsecuentes, segundo y tercero, les trajeron una diversificación de experiencias, donde encontraron más elementos de afirmación de su interés. Hasta ahora, ninguna

inició trámites para cambiar de carrera. África ya se decidió a seguir en RRII y Concepción, aunque con ciertas dudas, es probable que también se quede en esta carrera.

Roxana, finalmente, abandonó los estudios desde el principio de primer semestre. Lamentablemente no pudo ser contactada para una segunda entrevista, por lo que se desconoce si volvió a inscribir materias en economía, se cambió de carrera o dejó la universidad. Eloísa tampoco pudo ser contactada. Ella estaba bastante decepcionada de su decisión de entrar a economía y pensaba seriamente en que hubiera preferido entrar a arquitectura. Sin embargo, aún no se decidía a presentar un nuevo examen de ingreso, dejar la carrera o quedarse en ella. Su experiencia era mayoritariamente disuasoria, pero no sabemos lo que ocurrió en los semestres siguientes.

En la segunda fase de entrevistas son otros los estudiantes que reportan experiencias de disuasión dominante: Mónica, Roberto, Candelaria y David.

Durante la primera fase de entrevistas, tanto Candelaria como David reportaron experiencias de afirmación dominante, mientras que Mónica y Roberto señalaron experiencias contradictorias. Todos ellos cambiaron la nota dominante de sus experiencias y, de los cuatro, dos dejaron de asistir a la universidad.

Mónica estaba interesada originalmente en medicina. Sin embargo, por circunstancias familiares y económicas, decidió buscar una carrera menos absorbente en términos de tiempo y recursos. Ya en RRII, sus experiencias académicas eran contradictorias. Encontraba afirmación en algunas materias, profesores y actividades. Otras le desagradaban un poco. Pero en general, Mónica se encontraba bastante más inclinada a sí permanecer en la carrera y terminarla. Sin embargo, cuando terminó el semestre sintió que algo no andaba bien: algo le hacía falta a la carrera, no era lo que ella quería.

Mónica: ves que la vez pasada te dije que estaba pensando cambiarme de carrera y así, pues sí, ya decidí que sí me voy a cambiar. De hecho, hice el examen a la UNAM dos veces... no me quedé ninguna de las dos veces. Pero bueno, se vino la pandemia. No tomé el segundo semestre de la carrera en RRII.

El caso de Mónica nos permite enfatizar la relación que hay entre las decisiones de ingreso y la experiencia posterior. Mónica cursó su primer semestre bajo condiciones de suficiencia operativa,

una buena integración social y experiencias académicas contradictorias. Si bien estas últimas no fueron de afirmación dominante, sí incluyeron elementos de afirmación que, en alguna medida, la llevaban a pensar que podría seguir con la carrera. Sin embargo, RRII no era su carrera de mayor interés. En otras palabras, aunque Mónica decidió entrar a esta carrera, en realidad nunca logró operar un ajuste en sus intereses. De algún modo siguió prefiriendo medicina. Esto quizá haya sido resultado de cierta autopercepción o identidad vocacional asociada con esta carrera. No son del todo claras las causas de esta fijación con medicina. Lo que sí es claro es que, si un estudiante no elige la carrera de su mayor interés, o si no logra ajustar dicho interés con su decisión real, ya sea durante el periodo de lección de carrera o a lo largo de los primeros periodos lectivos, entonces, el estudiante permanecerá con una sensación de insatisfacción. Por supuesto, esta insatisfacción puede ser mayor o menor en la medida en que la experiencia escolar del estudiante sea de afirmación o disuasión. Incluso, cabe pensar que, ante una experiencia de afirmación dominante, será más probable que el estudiante termine por ajustar sus intereses. La cuestión con Mónica es que esto no pasó. Por eso decidió ya no volver al segundo semestre.

La intención de Mónica al dejar RRII era prepararse para el examen de medicina. Pero vino la pandemia y la vida le pasó por encima. La familia de Mónica no tuvo mayores problemas con la pandemia o el confinamiento. Sin embargo, toda la serie previa de eventos: la muerte de su abuela, el cambio de opción de carrera, las discusiones con su mamá, la decisión de intentar reubicarse en medicina y, finalmente, la llegada de la pandemia, representaron un desgaste importante. Mónica volvió a presentar síntomas de depresión. Su familia la llevó al psiquiatra, quien le recetó medicamento. Este fue, quizá, el acabo de la situación, porque con la somnolencia que le traía el medicamento, Mónica no pudo concentrarse adecuadamente para estudiar. Esto es lo que ella reporta y la razón por la cual, probablemente, no alcanzó el puntaje para ingresar a medicina. Durante la segunda fase de entrevistas, Mónica esperaba las nuevas fechas de aplicación para intentarlo de nuevo.

La situación de David es formalmente similar a la de Mónica: dejó de asistir a clases para preparar su reubicación en otra carrera en la que, por el momento, no fue aceptado. Su caso, sin embargo, se distingue por algunas particularidades. David, recordemos, eligió economía, pero también consideraba la posibilidad de estudiar derecho. Ya en la carrera, reportó condiciones de suficiencia operativa y de una integración regular. Sobre este último aspecto, llegó a mencionar cierto

desajuste, tanto con sus compañeros como con la ideología izquierdista de algunos de sus profesores. Sin embargo, el primer semestre transcurrió de manera relativamente halagüeña. Es verdad que dejó una materia, por considerar que no estaba aprendiendo lo suficiente. Pero en general su experiencia académica era de afirmación dominante.

Fue en segundo semestre cuando las cosas cambiaron. Aquí, la experiencia de David se volvió de disuasión dominante. En primer lugar, y como resultado de su materia adeudada, obtuvo un horario de inscripción desventajoso. En consecuencia, no pudo tener los profesores de su elección. De aquí viene la principal inconformidad de David, quien no solo sintió que había quedado con malos profesores, sino que además tenían una ideología izquierdista más marcada. Este desajuste percibido, más la experiencia de disuasión dominante, fueron los dos factores que llevaron a David, finalmente, a dejar las materias con el objetivo de entrar a Derecho.

David: tiene rato que me salí de economía, más o menos desde marzo, me salí, y ya no estoy estudiando economía [...] había hecho examen para cambiarme a derecho, pero como lo dejé a las últimas pues no me quedé, me faltó un acierto para entrar, entonces lo que voy a hacer es esperarme, ahorita ya estoy estudiando, y cuando sea la siguiente convocatoria voy a hacer examen otra vez. [...] [todo] empezó porque no me gustaban las clases de economía. [...] desde antes tenía intención de estudiar en otra universidad que tenía una carrera conjunta de economía y derecho, y el plan de estudios me gustaba de esa carrera [...] entonces como economía no se acercaba a lo que buscaba, decidí buscar el plan de estudios de la facultad de derecho, y pues se acercaba un poquito más a lo que estaba buscando. (C3. UNAM-Economía).

Los casos de David y Mónica podemos considerarlos de abandono en la medida en que dejaron su carrera. Sin embargo, son casos donde la intención no era dejar la universidad, sino reubicarse en otra carrera. Esto es importante notarlo porque desconocemos la conclusión de estas dos trayectorias. No es claro si ambos podrán, o no, ingresar a sus carreras de preferencia, si terminarán volviendo a las carreras que suspendieron temporalmente o si definitivamente se mantendrán fuera del sistema educativo. Sin embargo, y por el momento, estas son las condiciones que condujeron sus trayectorias en el sentido hasta ahora observado.

Los casos de Roberto y Candelaria son distintos. Ellos siguen en su carrera: ambos en la FE. Roberto, recordemos, se debatía entre permanecer en economía o cambiarse a historia y había rezagado materias voluntariamente desde primer semestre. Sin embargo, la pandemia le trajo

muchas complicaciones económicas, lo que impactó directamente sobre su trayectoria, quedando aún más rezagado. En algún momento, incluso, pensó en darse de baja temporal. No lo hizo. Sus experiencias se volvieron de disuasión dominante, y si no se ha decidido a abandonar la FE es porque él atañe todos los incidentes que ha tenido que sortear a factores circunstanciales y no a su capacidad o interés por economía. Candelaria, por otro lado, había presentado una experiencia de afirmación dominante, sin embargo, también tuvo que enfrentar importantes dificultades económicas durante la pandemia, lo que la llevó a rezagarse y obtener experiencias mayormente negativas. Los casos de Roberto y Candelaria no son de abandono o reubicación. Son de rezago involuntario, derivados de problemas económicos causados por la pandemia. Estos casos son ilustrativos del impacto que pueden tener ciertos factores exógenos sobre las trayectorias y experiencias de los estudiantes, incluso cuando estos cuentan con buena disposición al involucramiento. Finalmente, la vulnerabilidad socioeconómica es, al mismo tiempo, vulnerabilidad en las trayectorias de los estudiantes.

Con respecto a la distribución de las cuatro variantes de experiencia escolar en relación con los cuadrantes de PSA y PRE, hay algunas similitudes con la primera fase de observación, pero también algunos cambios. En principio, el aspecto que más resalta es el aumento en la proporción de experiencias de impasibilidad entre los estudiantes de PSA y PRE bajas, pasando de 0.23, en la primera fase, a 0.35, en la segunda, y de 0.23 a 0.27, respectivamente. Con los estudiantes de PSA alta, por el contrario, esta proporción se redujo, yendo de 0.11 a 0.05. Por otro lado, para PRE alta, la proporción de estudiantes con experiencias contradictorias incrementó notablemente, pasando de 0.24 a 0.69. Por lo demás, los estudiantes de PSA alta siguieron teniendo proporciones altas y similares de experiencias contradictorias y de afirmación dominante, mientras que los estudiantes de PSA baja también siguieron presentando una proporción mayor de experiencias afirmativas.

Tabla 35. Distribución de los tipos de experiencia académica por PSA (t2)

	Alta		Baja	
Afirmación dominante	8	0.40	8	0.35
Contradictoria	8	0.40	6	0.26
Impasibilidad	1	0.05	8	0.35
Disuasión dominante	3	0.15	1	0.04
	20	1.00	23	1.00

Fuente: elaboración propia.

Considerados estos datos en su conjunto, podrían aventurarse las siguientes interpretaciones. En principio, habrían aumentado las experiencias contradictorias por la coexistencia de maestros comprometidos con las clases virtuales y aquellos que relegaron esta actividad, a lo que habría que sumar la frustración y el desagrado que muchos estudiantes reportaron con respecto a las clases a distancia. Estos eventos, sin embargo, no habrían impedido que los estudiantes encontraran experiencias afirmativas, por lo que, en lugar de aumentar la proporción de disuasiones, lo hizo la de experiencias contradictorias. Otra interpretación que, a la vez podría ser complementaria, es que, en el grupo de PSA alta hay estudiantes con mayores expectativas de la carrera, lo que se traduciría en una menor predisposición a tener experiencias de impasibilidad, y mucho menos durante la pandemia, lo que explicaría que este tipo de experiencias se hayan reducido relativamente, mientras que, por otro lado, en el grupo de PSA baja hayan aumentado.

Tabla 36. Distribución de los tipos de experiencia académica por PRE (t2)

	Alta		Baja	
Afirmación dominante	3	0.23	13	0.43
Contradictoria	9	0.69	5	0.17
Impasibilidad	1	0.08	8	0.27
Disuasión dominante	0	0.00	4	0.13
	13	1.00	30	1.00

Fuente: elaboración propia.

8.4.3.2. Mecanismos de afirmación y disuasión

Una de las tesis centrales de este trabajo es que las experiencias académicas de afirmación o disuasión del interés escolar están mayoritariamente compuestas por experiencias puntuales en torno a los profesores, las tareas y las asignaturas. Aquí, recordemos, los profesores desempeñan un rol no solo de facilitadores o instructores, sino también de inspiradores. Este doble carácter, por un lado, orientado a la comprensión y avance del estudiante en la materia y, por el otro, a la transferencia de cierto interés mediante el ejemplo del profesor en tanto personificación de la profesión, son elementos que, cuando están presentes, pueden contribuir a generar experiencias afirmativas y, por el contrario, cuando están ausentes contribuirán a generar experiencias disuasorias.

Las tareas, por otro lado, son las actividades concretas con que el estudiante se apropia de los contenidos de una asignatura. Estas actividades pueden ser dirigidas o no, y pueden ser

cooperativas o individuales. El carácter afirmativo o disuasor de estas actividades radica fundamentalmente en dos cuestiones: la primera es si la tarea es percibida como congruente con los contenidos de una materia y, la segunda, es si la carga de trabajo o la dificultad de la actividad es lo suficientemente asequible para que el estudiante la realice sin caer en la frustración.

Las asignaturas, finalmente, se refieren a los contenidos de cada una de las clases. Por supuesto, los profesores y tareas influyen mucho en este tercer tipo de experiencia. Sin embargo, cuando nos referimos a las asignaturas nos referimos específicamente a si los contenidos de esta contribuyen o no a reforzar el interés intrínseco del estudiante en la carrera y si, además, son consideradas como centrales. Que una asignatura refuerce el interés intrínseco quiere decir que, de alguna manera, satisface las dudas, curiosidad o utilidad percibida de los estudiantes. Que la materia sea central quiere decir que es percibida como más importante para el quehacer de un profesionalista del área en cuestión. Esta centralidad es la que hace que unas materias sean consideradas como más decisivas y otras como más prescindibles. Así, por ejemplo, para un estudiante de economía, encontrar desagrado o decepción en “teoría económica” quizá pese más anímica y motivacionalmente que encontrar ese desagrado o decepción en “contabilidad”.

Estas son, en lo general, las tres principales dimensiones que componen la experiencia académica de los estudiantes, tal cual las revisamos en el capítulo anterior, durante la primera fase de entrevistas. Algo interesante de señalar es que estos elementos no cambiaron fundamentalmente con el confinamiento y las clases a distancia. Los profesores siguieron desempeñando un rol central en la experiencia académica, las tareas siguieron siendo la principal actividad con que los estudiantes se apropiaban de los contenidos de una clase, y las asignaturas, en tanto contenido temático, siguen siendo relevantes. Las dimensiones no cambiaron su funcionalidad, lo que cambió fueron las condiciones en que estas dimensiones operaron.

Con el confinamiento y las clases a distancia, hubo, al menos, dos cambios importantes en torno a las experiencias académicas: el primero es que toda la interacción se volvió virtual. Esto, como ya se señaló antes, complicó las relaciones de apoyo entre pares y, en alguna medida, la relación con los profesores. Aquí, estudiantes con una mayor autonomía para gestionar su propio involucramiento experimentaron menor frustración y mayor percepción de aprovechamiento, mientras que los estudiantes menos autónomos señalaron lo contrario.

El segundo cambio fue más bien variable y tiene que ver con las diferentes estrategias de los profesores para impartir su materia durante el confinamiento. Aquí, hubo distintas estrategias: dejar más o menos tarea, impartir más o menos horas de clase y aprovechar más o menos las herramientas tecnológicas para dinamizar las clases. Al margen de cada estrategia particular, hubo profesores que aumentaron su involucramiento, tratando de sobreponerse al reto pedagógico que implicaba la virtualidad. Otros profesores, por el contrario, reaccionaron en sentido inverso: reduciendo su involucramiento, a veces sustituyendo horas de clase por más tarea. Aquí, nuevamente y como se pudo apreciar en el capítulo anterior, los profesores que propiciaban experiencias de afirmación del interés fueron (1) los que facilitaron la comprensión de los temas y (2) los que eran percibidos con una mayor dedicación a la asignatura. La pauta general es la misma, antes y durante la pandemia. La diferencia es que, con el confinamiento, los profesores ahora no solo debían lidiar con la preparación de sus clases, sino también adaptarse al manejo de nuevas herramientas.

En lo reportado con las entrevistas, sin embargo, y a pesar de las complicaciones, hubo muchos profesores que lograron desempeñar su labor y generar experiencias de afirmación entre sus estudiantes. De los 43 entrevistados, 41 estudiantes reportaron al menos una experiencia notoria de afirmación de su interés escolar relacionada con algún profesor. Este dato no es menor, pues casi todos los estudiantes, a pesar de las condiciones de pandemia y confinamiento, encontraron experiencias de este tipo. Sin embargo, también hubo experiencias de disuasión. De los 43 entrevistados, fueron 34 los que señalaron alguna experiencia de disuasión con al menos un profesor. El contraste es notorio. No es que con el confinamiento todos o la mayoría de los profesores abandonaran sus clases o a sus alumnos. En realidad, parece haberse suscitado una polarización. Aquí, algunos profesores, marcadamente, se desentendieron de sus clases, quizá resignados a cierta “inutilidad” percibida de las clases en línea, dificultades para el manejo de tecnologías, problemas personales de distinta índole o algún otro motivo. Otros profesores, en cambio, buscaron estrategias para mantener el interés y tratar de ayudar a que los estudiantes tuvieran clases satisfactorias. El resultado de esta diferencia fue que, a un mismo tiempo, la mayoría de los estudiantes contaron con experiencias de afirmación y disuasión relacionadas con el desempeño de sus profesores⁸⁴.

⁸⁴ Algo que es importante señalar aquí es que, si bien los profesores tienen una participación importante en la conformación de las experiencias de afirmación o disuasión, hay que considerar también las condiciones en que los profesores realizan su labor, y no solo las condiciones normales, sino las que se presentaron durante la pandemia. Los

A este respecto, es importante resaltar el papel de la institución en al menos dos sentidos: primero, en la regulación y ordenamiento en la transición de modalidad y, segundo, en las condiciones laborales de los profesores. En el primer caso, es notorio, por ejemplo, como durante el establecimiento de clases a distancia en la UNAM hubo menor previsión y claridad sobre cómo debían proceder los profesores. Esto provocó que algunos dieran menos clases e incluso se ausentaran durante semanas. En la UAM, que transitó de una modalidad a otra durante el periodo inter trimestral, esto no pasó o al menos no ocurrió de manera tan marcada. En el segundo caso, es importante notar que, así como hay profesores de tiempo completo, también hay otros contratados por horas. Estos últimos están sujetos a condiciones de trabajo bastante más precarias, por lo que es dado pensar que la pandemia, con sus complicaciones económicas, puede haberlos afectado de manera más importante. Esto último es relevante porque, así como el involucramiento académico de los estudiantes requiere condiciones de suficiencia operativa, esto también es cierto para el involucramiento de los profesores. De manera que, es dado pensar que, profesores laboralmente más vulnerables habrán encontrado mayores dificultades para impartir sus asignaturas. Por supuesto, con la información recabada aquí no es posible clarificar más esta cuestión. Sin embargo, era importante dejarlo señalado, al menos en calidad de hipótesis de trabajo.

Volviendo a cuento, estos dos factores: el distanciamiento derivado del confinamiento, y las pautas diferenciadas de abordar las clases a distancia por parte de los profesores fueron cruciales porque de ellas dependieron en gran medida las tareas y la manera en que se presentaron las asignaturas a los estudiantes.

Sobre las tareas, las pautas de afirmación y disuasión fueron las mismas: congruencia con la concepción que el estudiante tiene de la asignatura y dificultad o magnitud de la tarea. En este sentido, hubo dos complicaciones. La primera fue la que ya señalamos más arriba: varios profesores optaron por sustituir clases con más tarea, incrementando la carga de trabajo, pero sin proveer condiciones para facilitar la comprensión. Este fue uno de los factores que jugó un papel negativo

profesores también tuvieron que atravesar por problemas económicos y riesgos sanitarios. En esta investigación se desconoce la situación particular de los profesores involucrados en las trayectorias de nuestros estudiantes. Sin embargo, es importante notar que la labor docente no es una variable abstracta, sino una forma muy concreta de trabajo que, durante la pandemia, tuvo que realizarse bajo condiciones excepcionales y difíciles. Es dado pensar, entonces, que, así como la virtualidad, los problemas económicos, sanitarios, psicológicos y demás, complicaron el involucramiento de los estudiantes, algo similar habrá ocurrido con los profesores.

en la experiencia académica de los estudiantes. La segunda implicación es, precisamente, que, ante la falta de orientación de algunos profesores, para muchos estudiantes fue más difícil, no solo resolver, sino incluso comprender algunas de las tareas. Algunos estudiantes reportaron tener más trabajo, estar siempre ocupados y estresados, pero aprender menos. Aquí, la diferencia decisiva para algunos estudiantes fue la mayor autonomía relativa en la gestión de su aprendizaje, es decir, su mayor autodidactismo.

Con respecto a las asignaturas, fueron 31 estudiantes los que reportaron experiencias notorias de afirmación, mientras que solo 17 reportaron experiencias disuasorias. Y es que, conforme los estudiantes avanzan en los semestres, su propia comprensión sobre el sentido de las materias y la carrera, en general, avanza también. Los estudiantes van generando su propio criterio con el que valorar los contenidos de una materia. Gracias a las tareas y profesores o, a veces incluso, a pesar de ellos, los estudiantes se van apropiando de los contenidos que les interesan. En este sentido, y considerando que, para el momento de la segunda entrevista, los estudiantes ya habían atravesado por dos periodos lectivos y ya habían, en alguna medida, ratificado su decisión de carrera, es dado pensar que, a pesar de haber experimentado condiciones adversas, muchos estudiantes lograran encontrar bastantes experiencias de afirmación en relación con las asignaturas.

8.4.3. Formas de involucramiento a distancia

8.4.3.1. Prácticas compensatorias y de ampliación

Los retos y dificultades experimentados por los estudiantes no fueron fundamentalmente distintos de los reportados durante el periodo anterior. En esta ocasión, incluso, hubo una proporción bastante similar, aunque ligeramente menor de estudiantes que reportaron alguna dificultad notoria con sus asignaturas (0.74 vs 0.77). Este dato resulta contraintuitivo por las dificultades que desusyo implican las clases a distancia. Para arrojar luz sobre esta cuestión, conviene considerar un dato adicional: los estudiantes que además de complicaciones experimentaron frustración. En la primera fase de entrevistas esta proporción era de 0.50, en la segunda fase fue de 0.73⁸⁵. En otras palabras, aunque las dificultades reportadas fueron bastante similares, los casos de frustración

⁸⁵ Estas últimas proporciones se calcularon sobre los casos de dificultades percibidas, todas las demás lo están sobre el número de entrevistados, 57 para la primera fase de entrevistas, 43 para la segunda.

fueron más frecuentes, lo que, con gran probabilidad se debe a las limitaciones para establecer vínculos de cooperación entre pares en la virtualidad.

En términos de los cuadrantes, por PSA no hay diferencias en términos de dificultades percibidas. Sin embargo, los estudiantes de PSA baja sí reportaron una mayor proporción de frustración (0.61 vs 0.50). Por PRE, en cambio, los estudiantes de PRE alta presentan proporciones mayores de dificultades percibidas (0.85 vs 0.70) y de casos de frustración (0.69 vs 0.50), lo que, nuevamente, podría deberse a que en este grupo hay mayores expectativas sobre la carrera y su propio desempeño.

Con respecto a las actividades y cursos compensatorios que los estudiantes toman para remontar este tipo de complicaciones, en la primera fase de entrevistas eran 11 los estudiantes que buscaban alguna estrategia de este tipo, todos en relación con las matemáticas. En esta ocasión solo fueron cuatro. Natalia y Eva ingresaron a cursos de matemáticas en línea; José volvió a tomar algunas materias ya cursadas como oyente para reforzar conocimientos; y Celia buscó a un profesor de semestres anteriores para tener asesorías. De estos estudiantes, tres son del cuadrante de PSA alta y solo uno de PSA baja. Con respecto a PRE, la división es paritaria. Esta reducción en el número de asistentes a cursos compensatorios podría ser el resultado parcial del tipo de oferta de cursos extracurriculares disponibles durante la pandemia. Durante el confinamiento, proliferaron los cursos, seminarios y diplomados virtuales, y si bien es cierto que alguna de estas actividades podría servir como curso compensatorio, la mayoría no estaban pensadas para este fin. Esta hipótesis se refuerza si consideramos, ahora, los involucramientos de ampliación de conocimientos.

Como se mencionó en el capítulo anterior, el involucramiento adicional orientado a la ampliación de conocimientos consiste en una implicación adicional de tiempo y esfuerzo para la realización de actividades académicas adicionales a las programadas curricularmente y que no están orientadas a la compensación. La particularidad de esta variante del involucramiento es que está directa y mayormente guiada por la curiosidad e intereses académicos del estudiante. La importancia de este involucramiento radica, entonces, en que puede permitir el reforzamiento del interés de los estudiantes por una vía alterna: su participación en actividades que directamente y de manera casi exclusiva responden a la curiosidad y al interés intrínseco.

Durante la primera fase de entrevistas fueron 14 los estudiantes que reportaron alguna actividad de involucramiento por ampliación de conocimientos. Durante la segunda fase, este número se mantuvo. La cuestión es interesante porque en términos proporcionales esto representa un aumento, del 0.25 al 0.33. En esta ocasión encontramos una mayor variedad de actividades: Natalia y María toman cursos de programación; Ana se inscribió a un foro de análisis social y económico de Asia; Karla y Candelaria se inscribieron a diplomados y seminarios; Elizabeth asiste a portugués; Isabela, Paulina, Celia y África a inglés; Roberto y Marcos inscribieron materias de cuarto semestre; y Franco es voluntario en un Centro de Rehabilitación e Inclusión Infantil⁸⁶. Con respecto a los cuadrantes, prácticamente no hubo diferencias entre PSA alta y baja (0.35 vs 0.30); en cuanto a PRE, en cambio, los estudiantes de PRE alta reportaron una proporción mayor de actividades de ampliación de conocimiento (0.46) que los estudiantes de PRE baja (0.27).

Un caso que es necesario señalar aquí es el de Lucía. Ella no se restringió a inscribir cursos extracurriculares, sino que directamente comenzó a cursar una segunda carrera. Esto lo hizo atendiendo a su curiosidad por turismo. La situación de Lucía resulta interesante porque constituye un caso extremo de los involucramientos por ampliación de conocimientos, pero también lo es porque en alguna medida Lucía está bajo las condiciones más adecuadas como para realizar una reubicación de carrera. Si ella quisiera, podría elegir salir de economía para quedarse con turismo. Sin embargo, parece ser que tal reubicación no ocurrirá.

Resulta interesante el contraste entre las actividades complementarias de compensación y de ampliación de conocimientos. En el primer caso, observamos una reducción del número de estudiantes implicados en las actividades. En el segundo caso, observamos un ligero aumento. La pandemia y el confinamiento crearon condiciones bastante particulares: por un lado, complicaron las condiciones materiales básicas para el involucramiento académico, como se pudo apreciar en el apartado de experiencias operativas, pero al mismo tiempo trajeron una oferta mayor de cursos, seminarios y talleres en línea. Este tipo de actividades, sin embargo, estaban más bien guiadas por

⁸⁶ El caso de Franco es curioso porque su participación en el centro de rehabilitación pudiera considerarse más una actividad laboral no remunerada que una actividad académica. En alguna medida esto es cierto, pues el voluntariado no está explícitamente orientado a algún aspecto formativo de tipo académico. Sin embargo, para Franco, su incursión estuvo guiada en parte por su interés dentro de la carrera de RRII de orientarse al ámbito de los recursos humanos. En este sentido, la actividad adquiere un perfil más de práctica profesional. Además, cabe notar que la participación de Franco se restringió solo al periodo vacacional, por lo que la actividad no presenta las desventajas al involucramiento escolar cotidiano.

una lógica de ampliación de conocimientos y no de compensación. Muy probablemente, esta oferta restringida de cursos compensatorios, y la proliferación de los de ampliación, haya sido la causa de la reducción en los primeros y el aumento en los segundos.

Otra cosa importante de señalar es que, si bien la proporción de estudiantes implicados en actividades complementarias ya sea de compensación o ampliación de conocimientos no es mayoritaria, si es una proporción importante. Este solo hecho pone de manifiesto la predisposición al involucramiento académico de un sector de los estudiantes. Este involucramiento, sea por una u otra vía, no solo puede contribuir a mejorar el desempeño observado y percibido de los estudiantes, sino que también puede contribuir a reforzar y redefinir sus intereses académicos, promoviendo su persistencia escolar y, por lo tanto, su retención.

Claramente, esta persistencia no implica necesariamente la consecución de una trayectoria escolar regular normativa, ni la permanencia en una misma carrera. Es perfectamente posible encontrar rezagos y reubicaciones de carrera en condiciones de mayor involucramiento, así como trayectorias regulares de “involucramiento pasivo”, que suponen hacer estrictamente lo mínimo para pasar las materias sin mucho interés por las actividades. En este sentido, las trayectorias escolares no solo son diversas en términos institucionales, de su permanencia y regularidad al interior de un programa, sino que también son variables en términos de la intensidad y tipo de involucramiento establecido por el estudiante, así como por sus pautas de integración y sus necesidades operativas.

Con todos estos elementos sería posible elaborar un mapa que se aproxime, de manera más concreta, a los procesos de diferenciación de trayectorias universitarias. Tal ejercicio se realizará en el capítulo siguiente. Sin embargo, este mapa solo podría ser una aproximación preliminar, aunque conceptualmente consistente y con cierto sustento empírico. Para comprender si este mapa es útil para un análisis más sistemático, sería necesario probarlo con una muestra mucho mayor de estudiantes, lo que escapa a los objetivos de este trabajo. Sin embargo, tal aproximación podría ser importante, en la medida en que tales conocimientos podrían dar luz a las instituciones de educación superior sobre las pautas específicas de involucramiento de sus estudiantes, lo que quizá podría ayudarles a pensar estrategias de intervención más puntuales.

8.4.3.2. Los autodidactas

Un autodidacta es alguien con la capacidad de autogestionar su aprendizaje. El tema del autodidactismo no era, originalmente, algo que se esperara analizar. Sin embargo, es algo que cobró relevancia a lo largo de las entrevistas. Desafortunadamente, esta es una dimensión del involucramiento para la que no fue posible recabar información sistemática, por lo que aquí solo podrán hacerse algunos apuntes provisionarios.

En el capítulo anterior nos limitamos a señalar que algunos estudiantes percibían menos dificultades en su involucramiento escolar y, al mismo tiempo, menos dependencia del apoyo de sus compañeros. Estos casos, aunque sin ser categóricos, fueron analizados como resultados probables de aprendizajes colectivos anteriores. En otras palabras, para evitar la noción fetichizada del individuo que “naturalmente” es capaz de aprender por su cuenta, se señaló que, con cierta probabilidad, podría tratarse de estudiantes con mayores experiencias y orientación previa, lo que ahora les permitía presentarse como sujetos relativamente más autónomos.

Con el confinamiento y las clases a distancia, y como resultado de las dificultades para sostener interacciones virtualmente, esta distinción, entre estudiantes más o menos autodidactas, se volvió relevante, sobre todo en cuanto a experiencias académicas disuasorias se refiere. La cuestión puede sintetizarse de la siguiente manera: con el confinamiento, los estudiantes se vieron obligados, en mayor o menor medida, a enfrentar solos las distintas actividades académicas. Así, los estudiantes con mayores facilidades para gestionar su propio aprendizaje experimentaron menores dificultades para sostener su involucramiento escolar y mantener una buena percepción de aprovechamiento. Por el contrario, los estudiantes con menores facilidades experimentaron mayores complicaciones, pues tuvieron que enfrentar mayores dosis de frustración.

Isabela: he aprendido a ser paciente, a que todo lleva un ritmo, un tiempo. Igual, a ser perseverante, de que algo no entendí, ni en la clase que dio el profesor, ni en las notas, ni a mis compañeros, pues yo seguir persistiendo en buscar, en entenderlo a mi forma, a mi ritmo, en también en ser un poco... siento que también he aprendido a ser muy autodidacta. (C3. UNAM-Economía).

Paulina: la mayor dificultad yo creo que es aprender a ser autosuficiente al momento del conocimiento, ser responsable para hacer tus tareas, para hacer tus lecturas y además de eso decidir participar. Como que ya no tienes a nadie que te esté diciendo qué hacer o cómo hacerlo. Como que

ya es tu responsabilidad. [...] si el profesor es bueno o no, ya, eso lo tienes que aceptar y a ver qué haces tú. (C3. UNAM-RRII).

Iván: definitivamente siento que donde aprendes es en presencial, porque así en línea está cañón, o sea yo lo siento así. Yo que soy una persona que tiene que ver y estar ahí, sí se me complica mucho, porque más que nada siento que la modalidad en línea te abre a que tú te enseñes solo, que tú aprendas por tu cuenta, más que porque te enseñen los profesores. (C3. UAM-Economía).

Esta diferencia es importante por al menos las siguientes dos razones: en primer lugar, porque los estudiantes más autodidactas reportaron mejores desempeños percibidos, menores cuotas de frustración y, por tanto, obtuvieron un involucramiento más fluido y motivador. Los estudiantes menos autodidactas, por el contrario, reportaron una sensación mayor de frustración, pues a pesar de la carga de trabajo y las actividades, sentían que su aprendizaje era menor.

Ruth: en este trimestre [...] tengo una materia que es algebra lineal, y pues literalmente no nos dan clases, [...] nosotros tenemos que estudiar por nuestra cuenta. Siento que esta nueva modalidad nos hace ser autodidactas y bueno, en lo personal, si me cuesta un poquito de trabajo y es lo que se me hace pesado. (C1. UAM-Economía).

Karla: simplemente siento que este trimestre está horrible [...] Álgebra lineal me la están dando con puro PDF y es una materia que no puedes dar por PDF. La verdad aquí es cuando tienes que ver que tienes que ser muy autodidacta, y pues sí, y la verdad es que a mí me cuesta mucho ser autodidacta, y más para este tipo de temas. (C4. UAM-Economía).

Carlota: o sea si en tercer semestre me sentí atormentada, en segundo semestre fue lo peor de mi vida, fue horrible, de verdad horrible, porque... o sea sí aprendí muchísimo, al igual que en presencial, y hasta cierto punto me volví autodidacta, aprendí muchas cosas de mí y de cómo enseñarme a mí, pero los proyectos en equipo a mí me atormentaban... (C4. UNAM-RRII).

Pero, si ser autodidacta significa poseer una mayor capacidad de autogestión del aprendizaje, resulta de perogrullo solo concluir que estos estudiantes tendrán mayores facilidades para mantener su involucramiento en condiciones de aislamiento. Lo interesante ha sido encontrar, precisamente, estudiantes que, tal vez, podemos calificar como autodidactas. Por supuesto, con la información disponible, resulta imposible profundizar más en torno a las características, grado de independencia relativa y origen de dicho autodidactismo, todos ellos aspectos cruciales para comprender el fenómeno. Sin embargo, resulta importante señalarlo porque, en la medida en que estos estudiantes

han logrado consolidar su autonomía relativa se vuelven menos dependientes del andamiaje establecido con sus profesores. Parece inverosímil, prácticamente imposible, pensar que esta independencia llegue a ser absoluta. Sin embargo, y en su relatividad, dicha independencia termina por ser una ventaja, pues permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo, orientándose por sus propios intereses y, así, alimentando su motivación intrínseca y su persistencia.

Algo que es importante señalar aquí es que no conocemos la frecuencia y distribución de estos casos. Distintos estudiantes, mas no todos, mencionaron la necesidad de desarrollar el autodidactismo durante la modalidad de clases a distancia. Algunos lo mencionaron como una dificultad, otros como una ventaja hasta cierto punto lograda. Sin embargo, también hubo estudiantes que no lo mencionaron en absoluto⁸⁷.

Una forma de aproximarnos indirectamente al análisis de los autodidactas sería considerando la distribución de las dificultades y frustración percibida por los estudiantes. Sin embargo, tal aproximación es también problemática, pues los estudiantes que experimentan menor frustración no necesariamente son autodidactas, pues podrían estar reflejando la presencia de ventajas compensatorias del hogar (Bernardi & Cebolla-Boado, 2014a, 2014b). A pesar de esto, es posible aventurar el siguiente análisis. Si consideramos que los estudiantes de PSA alta cuentan con mejores condiciones socioeconómicas, sería dado pensar que esto se traducirá en ventajas para afrontar dificultades académicas. Si a esta consideración agregamos que los estudiantes autodidactas tenderán, también, a presentarse con mayor frecuencia en las familias socioeconómicamente aventajadas, entonces, los estudiantes de PSA alta tendrían que presentar proporciones muy menores de dificultades y frustración percibidas. Sin embargo, y como vimos en el apartado anterior, la proporción de dificultades percibidas en ambos grupos es equivalente. En cuanto a la frustración percibida, los estudiantes de PSA alta ciertamente presentan menores proporciones que los de PSA baja (0.50 vs 0.61), lo que podría abonar en favor de la hipótesis planteada. Sin embargo, estas evidencias son muy endebles.

Ahora bien, si la distribución de dificultades académicas, frustración percibida y autodidactismo no muestra diferencias relevantes, esto podría tener cuando menos dos explicaciones

⁸⁷ Para el momento en que fue notoria la importancia de estudiar este fenómeno, lamentablemente, el periodo de levantamiento de entrevistas estaba prácticamente concluido, por lo que no pudo explorarse la cuestión con mayor detalle.

complementarias. La primera es que la gran mayoría de los estudiantes entrevistados, a pesar de sus diferencias, pertenecen a estratos socioeconómicos medios, por lo que sus posibilidades para desarrollar habilidades de autogestión del aprendizaje estarían distribuidas de manera poco desigual, haciendo que su desarrollo dependiera de otros factores. Otra posibilidad sería que, después de haber contado con cursos compensatorios gratuitos en la universidad durante los primeros periodos lectivos, los estudiantes de PSA baja (que, recordemos, participaban en mayor proporción en estos cursos) aunque tuvieran menos ventajas compensatorias de origen, podrían haber encontrado algunas de estas ventajas en el propio contexto escolar, nivelando sus probabilidades de desarrollar habilidades para gestionar su propio aprendizaje.

8.4.3.3. Rezagos, reubicaciones y abandonos

Durante la primera fase de entrevistas fue posible identificar solo dos estudiantes con rezago: David y Roberto, y a una en condiciones de abandono: Roxana. En esta segunda fase de entrevistas, sin embargo, la cosa ha cambiado. Con el transcurrir de los periodos lectivos y, en buena medida, por la pandemia, las trayectorias de los estudiantes se han diversificado más. En el apartado sobre *Afirmación y disuasión del interés en clases a distancia*, en este mismo capítulo, se reseñaba la situación de algunos de estos estudiantes. Ahora, sin embargo, es precisa una visión de conjunto.

El rezago, como ya adelantamos en el capítulo anterior, consiste en un desfase negativo en la progresión esperada de créditos o asignaturas de un plan curricular. El registro institucional de este rezago puede variar de una institución a otra. La regularidad es el cumplimiento, en forma, con la progresión normativa antes señalada. Estas son en lo general, las dos formas de continuidad. La discontinuidad al interior de un programa puede ocurrir con una reubicación de carrera o universidad, o con un abandono. La reubicación consiste en la interrupción de los estudios en un programa para el ingreso en otro. Esta interrupción, por supuesto, no constituye un abandono de los estudios superiores, aunque puede llegar a ser registrado como tal por la institución donde el estudiante se dio de baja. El abandono, por su parte, es la interrupción categórica de los estudios. Esta interrupción puede ser temporal o definitiva, sin embargo y en estricto sentido, esta distinción solo es imputable al finalizar el curso de vida de una persona, por lo que aquí prescindimos de ella.

En esta segunda fase de entrevistas se identificaron 14 estudiantes con algún tipo de rezago, bajo la forma de reprobaciones, abandono de alguna materia o, también, problemas de cupos en la

inscripción. Estos casos representan una proporción de 0.33, una tercera parte de los entrevistados; hubo muy pocas diferencias en términos de PSA (alta=0.30 y baja=0.35) o PRE (alta=0.31 y baja=0.33). De estos 14, sin embargo, siete fueron rezagos ya superados en periodo extraordinario o intersemestral. Además, hubo cuatro rezagos voluntarios, los de Carlota, Fernando, Carlos y José. El caso de Fernando ya lo conocemos: él decide dejar o no sus materias según considere pertinente para administrar su tiempo y carga de trabajo de manera que no le resulte estresante y sí interesante. Carlota, por su parte, se encontró con un profesor en segundo semestre que era muy “déspota”; temiendo reprobado u obtener una mala nota de forma injusta, prefirió dejar la materia y hacerla en periodo intersemestral, donde obtuvo una nota de 10. Por otro lado, José dio de baja dos materias por considerar que una carga excesiva de trabajo y Carlos, que había reprobado una materia en primer semestre, dio de baja otra en segundo.

Carlota: ahorita ya tengo una materia en intersemestral, porque literalmente yo mandé lejitos al profesor, porque aparte de que era muy déspota, muy grosero, muy egoísta, yo dije “pues en primera no voy a permitir que me trate así un profesor” [...] y en segunda, pues él como evaluaba, como daba su materia, pues sí, el profesor es muy bueno en lo que hace, sabe lo que hace, pero no sabe enseñar, entonces a la hora del examen fue un tormento para todos, bueno para la mayoría, yo creo. Yo saqué tres en el examen. [...] Tengo un promedio muy bueno que no iba a dejar que ese profesor lo arruinara. Ese profesor de verdad era muy, muy grosero. (C4. UNAM-RRII).

Cabe señalar aquí que, con la pandemia y las clases en línea, la UNAM dio facilidades administrativas para que los estudiantes pudieran dar de baja asignaturas sin que esto afectara su estatus como alumnos regulares. Esto, como una estrategia para permitir que los mismos estudiantes adaptaran su carga de trabajo a las condiciones de la pandemia. Si descontamos a los siete estudiantes que ya superaron sus rezagos, tenemos entonces solo ocho estudiantes irregulares. Esto representa una proporción de 0.16, misma que, si bien no es mayoritaria, tampoco es despreciable. Prácticamente uno de cada cinco estudiantes está en esta situación.

Por supuesto, las causas de los rezagos son diversas. Están los estudiantes que reprobaban alguna materia por dificultades académicas. Pero también hay casos donde el rezago se debe a carencias económicas, como los de Carlota o Roberto. Luego están los estudiantes que dan de baja materias o los que, por problemas de cupo, no pudieron inscribir alguna. Aquí cabe aclarar que, en facultades como las que aquí consideramos, una materia no inscrita y no cursada no se considera motivo de

irregularidad. Sin embargo, si supone un retraso relativo con respecto a los créditos y materias del plan curricular, por eso las consideramos en este análisis.

Algo adicional que es preciso anotar es que, a pesar de la frecuencia con que los estudiantes entran en condición de rezago, la gran mayoría no parece hacerlo de manera sostenida, sino que fluctúa entre un estatus y otro. Esto, de suyo, no tendría por qué ser particularmente alarmante o catastrófico. La vida de los estudiantes está llena de vicisitudes, lo que eventualmente genera este tipo de incidentes, por una u otra razón, a veces incluso por falta de cupo en los cursos. En todo caso, y para que el rezago no contribuya a generar un círculo vicioso de desmotivación y falta de involucramiento, la institución tendría que considerar las distintas causas de los rezagos, proveyendo condiciones para facilitar la vuelta a la regularidad.

Los casos de reubicación y abandono deben ser analizados en conjunto. Sin embargo, empecemos por el primero de estos rubros. Los estudiantes que intentaron reubicarse de carrera fueron cinco: David, Miguel, Max, Raúl y Mónica. Todos ellos aplicaron a otra carrera, sin embargo, hay algunas diferencias que señalar. En principio, solo Raúl permaneció en economía mientras aplicaba a comunicación. Los otros cuatro dejaron de asistir a clases para preparar su ingreso. Por otro lado, de los cinco estudiantes, solo Miguel y Max lograron su reubicación. Los otros tres estudiantes no aprobaron el examen. Esto dejó a Mónica y a David en una condición de abandono escolar. Por supuesto, ellos no dejaron de asistir a clases con la intención de dejar de estudiar. Sin embargo, en los hechos, se encuentran en esta situación. Cabe aclarar que ninguno se dio de baja definitiva de su primera carrera, por lo que volver a inscribirse es una alternativa, pero ninguno está interesado. Así, ambos se encuentran en un abandono que, se pretende, sea solo temporal. Con Raúl la cuestión fue distinta, pues él permaneció en su primera carrera, sin lograr reubicarse, pero sin abandonar.

En las entrevistas, varios estudiantes llegaron a mencionar la posibilidad de cambiar de carrera. Sin embargo, solo estos cinco intentaron reubicarse. El resto, o bien se encuentra relativamente conforme con su decisión actual o bien terminó por convencerse definitivamente. Aquí podríamos quizá incluir, de manera tangencial, el caso de Lucía. Ella aplicó a otra carrera, pero no para reubicarse, sino para intentar cursar ambas carreras mientras le fuera posible.

Con excepción de Lucía, todos los estudiantes que intentaron reubicarse tienen algo en común: ingresaron a economía o a RRII como alternativa a una carrera o institución que para ellos tenía un

interés intrínseco mayor o, en el caso específico de Miguel, representaba una mejor alternativa en términos de prestigio y ajuste social. Mónica, originalmente quería medicina y entró a RRII esperando un ajuste de intereses que nunca pudo realizar. Raúl quería comunicación, y aún la preferiría, pero gracias a su buena integración social y a que aprendió a involucrarse pasivamente, solo cumpliendo lo necesario, no se plantea la posibilidad de dejar economía si no es por haber ingresado a comunicación. Max quería una carrera con matemáticas y eligió economía considerando el mercado de trabajo, pero, descubrió que en realidad quería una carrera específicamente de matemáticas. David estaba entre economía y derecho, y eligió la primera opción considerando el mercado de trabajo, pero también terminó por reafirmar que su interés no era economía, sino derecho. Miguel, finalmente, siempre estuvo interesado en economía, pero no le convencía del todo la UNAM, tanto por su ideología izquierdista como por el mayor prestigio que percibía en El Colmex.

Estos cinco intentos de reubicación, con sus particularidades y diferencias, son importantes de analizar porque ponen de relieve cuestiones que son transversales al análisis de toda esta investigación:

(1) La decisión de ingreso está calibrada por intereses instrumentales y operativos, pero también tiene un fuerte componente de motivación intrínseca, al menos en lo observado en este trabajo. Por lo mismo, (2) las decisiones de ingreso consideran de manera importante, aunque no exclusiva, los gustos académicos de los estudiantes, así como su inspiración vocacional. Por supuesto, (3) estos intereses pueden ser ajustados como parte del proceso de formación de preferencias. Aquí, cada estudiante restringe sus alternativas e intereses a sus opciones posibles. Sin embargo, (4) cuando este ajuste no se opera de manera satisfactoria, es decir, cuando el estudiante no queda del todo conforme con el gusto o satisfacción intrínseca que le genera su decisión, corre el riesgo de enfrentar dudas constantes y una motivación errática.

Bajo estas condiciones, (5) cuando el estudiante entra a la carrera, sus experiencias necesitarían ser muy buenas para, probablemente, ayudarlo a convencerse de su decisión. (6) Este tipo de experiencias son, fundamentalmente, (a) contar con suficiencia operativa, (b) contar con un ajuste social suficiente, sin disonancias ni aislamiento pronunciados, y (c) atravesar por una experiencia académica de dominancia en la afirmación del interés. En los cinco casos analizados aquí, la experiencia académica nunca fue de afirmación dominante; aunque, para ser justos, es difícil saber

si esto es más bien el resultado y no la causa de cierta predisposición de los estudiantes influida por sus intereses académicos iniciales.

En todo caso: (7) las experiencias escolares, marcadas por las dimensiones operativa, social y académica, contribuyen a pautar el desenvolvimiento de la trayectoria de los estudiantes. De manera que, (a) la insuficiencia operativa impedirá el adecuado involucramiento de los estudiantes debido a carencias económicas o de tiempo libre, lo que repercutirá en menores desempeños e, incluso, en rezagos involuntarios. (b) La falta de ajuste social, bajo la forma de desajuste percibido más que de aislamiento, contribuye a generar experiencias negativas que, cuando resultan ser pronunciadas y sobre todo en el primer ciclo lectivo, pueden hacer dudar al estudiante de su pertenencia social, cultural o ideológica en la carrera.

(c) Las experiencias académicas, por su parte, cuando son de disuasión dominante, llevarán al estudiante, casi de manera necesaria a cuestionarse sobre la pertinencia de seguir en la carrera, a menos, quizá, que estas experiencias giren en torno a asignaturas no centrales en la concepción del estudiante. Las experiencias de afirmación dominante, por otro lado, reforzarán el involucramiento y persistencia de los estudiantes. En general, la combinación más o menos remarcable de experiencias disuasorias y afirmativas lo que también permitirá es que el estudiante se vaya involucrando de manera discriminante al interior de una carrera, identificando lo que le gusta y lo que no. Este tipo de experiencias, cuando se ven atravesadas por dificultades y frustración, o cuando necesitan ser complementadas con involucramientos ampliados, pueden derivar en prácticas de compensación o de ampliación de conocimiento, mismas que representan formas alternativas de involucramiento que, ya sea por la mera satisfacción de la curiosidad o por una mejora en el desempeño percibido, pueden contribuir a mejorar las experiencias académicas. Asimismo, estudiantes que desarrollen una mayor capacidad para autogestionar su proceso de aprendizaje encontrarán también mejores experiencias.

(8) Siguiendo esta síntesis: la importancia de las dimensiones operativa y de integración es que juegan un papel restrictivo o habilitador. En esa medida, son factores que, cuando operan de manera positiva, permiten e incentivan la permanencia de los estudiantes en la universidad. Pero permanecer no implica persistir. La persistencia implica un involucramiento creciente o, cuando menos, un alto involucramiento sostenido en el tiempo. Por supuesto, este involucramiento supone

un mínimo de condiciones operativas y sociales. Pero dadas estas condiciones se requiere algo más, y ese algo es el reforzamiento de la motivación intrínseca.

Vistos de manera sintética, estos son los diferentes mecanismos de la experiencia de los estudiantes que pueden dar cuenta de la formación de trayectorias diferenciadas. En el caso particular de las reubicaciones, los estudiantes tienen en común que entraron o bien con poco interés intrínseco, prefiriendo otra carrera, o con un interés sustentado en expectativas poco realistas (por ejemplo, esperando que hubiera más matemáticas). Además, estos son estudiantes que, en su experiencia escolar, a pesar de haber contado con condiciones de integración social y suficiencia operativa, tuvieron experiencias académicas de disuasión dominante o, al menos, contradictorias. En pocas palabras, fueron estudiantes que entraron poco convencidos de su decisión y que, durante los primeros ciclos lectivos, no lograron ser convencidos por la carrera.

Finalmente, hablando de los abandonos escolares, encontramos solo dos casos: Mónica y David. Lo que tienen de particular estos casos es que no siguen pautas distintas a las de los procesos de reubicación. La única diferencia es que, tras haber dejado sus clases en la primera carrera, no consiguieron entrar a su nueva opción. Esto los dejó, involuntaria y al menos temporalmente en condiciones de abandono escolar. Estos casos son interesantes de comparar con el de Roxana, pues en los tres casos hubo al mismo tiempo un problema anclado en la decisión de carrera y otro derivado de la experiencia académica. En este sentido, el caso de Roxana pareciera ser una variante muy abreviada y expedita en el tiempo de procesos similares (que no idénticos) a los atravesados por Mónica y David. En los tres casos no se logró operar un ajuste de intereses y las experiencias académicas resultaron ser bastante disuasorias. La diferencia, si acaso, descansa en la magnitud de la aversión percibida por la experiencia y el grado de confusión con la decisión inicial.

8.5. Conclusiones

En este octavo capítulo analizamos las prácticas y experiencias de los estudiantes un año después de su ingreso a la universidad, durante la pandemia por Sars-CoV-2 y la modalidad de clases en línea. En este capítulo se buscó, por un lado, completar el análisis iniciado en el capítulo anterior, ampliando la ventana de observación para poder identificar nuevas variaciones en las trayectorias de los estudiantes. Por otro lado, en este capítulo también se intentó evaluar, recurriendo al mismo

marco analítico, los posibles efectos del nuevo contexto sobre las prácticas y experiencias de los estudiantes.

Algo que conviene enfatizar aquí es que, a pesar de que la pandemia y el confinamiento modificaron de manera generalizada las condiciones de asistencia escolar, las lógicas de la acción empleadas para el análisis de las experiencias permitieron arrojar luz sobre las prácticas operativas, integrativas y académicas de los estudiantes sin mayor complicación.

Dicho esto, algunos de los principales hallazgos del capítulo son los siguientes.

Operativamente, la pandemia trajo afectaciones a todos los estudiantes. Sin embargo, y afortunadamente, la gran mayoría logró sobreponerse a las complicaciones económicas o sanitarias que, con mayor o menor intensidad, cada familia debió enfrentar. Prácticamente todos los estudiantes cumplieron con el confinamiento. Quienes rentaban o vivían con familiares volvieron a casa. Los traslados, que eran uno de los principales problemas de muchos estudiantes, quedaron suprimidos. Las actividades deportivas de los estudiantes se redujeron en grado sumo y las culturales prácticamente desaparecieron. Muchos de los estudiantes que trabajaban dejaron de hacerlo, aunque otros ingresaron al mercado de trabajo. Solo tres estudiantes experimentaron una crisis económica tal que vieron afectado su involucramiento académico, acarreado, en dos de estos casos, un rezago de materias. Por otro lado, fue posible registrar una amplia prevalencia de ansiedad y estrés. Esto, aunado a la supresión de las pautas cotidianas que contribuían a ordenar la acción antes del confinamiento, hicieron que los estudiantes no percibieran mayor beneficio en el tiempo ahorrado por la supresión de traslados.

Integrativamente, hubo una reducción importante de las interacciones, dada la supresión de la presencialidad. En el contexto escolar, esto complicó la formación de nuevos vínculos entre los estudiantes, así como el trabajo colaborativo y la relación con profesores y adjuntos. Ciertamente, la virtualidad permitió mantener amistades hechas durante los primeros periodos lectivos, así como un mínimo grado funcional de interacción para la realización de tareas y la asistencia a clases. Sin embargo, la supresión de la interacción presencial dificultó la resolución de dudas y, en alguna medida, complicó el aprendizaje de varios estudiantes. Todo esto se agravó porque muchos profesores, ante la dificultad de las clases virtuales, prefirieron reducirlas, incrementando la distancia con los alumnos y aumentando la carga de tarea como intento por compensarlo. Sin

embargo, estas medidas fueron por lo general contraproducentes. En este sentido, y como muchos estudiantes reportaron, ser autodidacta se volvió una necesidad de las clases a distancia. Sin embargo, para muchos estudiantes, lograr la gestión de su propio aprendizaje resultó complicado. Por lo demás, en este periodo se observó una reducción de los desajustes percibidos, por lo que, si durante el primer periodo lectivo este no fue un problema particularmente relevante, durante la segunda fase de entrevistas lo fue todavía menos.

Académicamente, los mecanismos generadores de experiencias disuasorias y de afirmación fueron bastante similares a los observados previamente. Así, asignaturas y tareas con un sentido claro para la carrera, actividades de dificultad media, y la orientación de los profesores para facilitar la comprensión de los temas fueron los factores que determinaron que un estudiante tuviera experiencias de afirmación del interés. En sentido inverso, profesores desinteresados por generar comprensión e, incluso, desinteresados por las clases mismas, grandes cargas de trabajo, a veces sin mucha claridad sobre su sentido para la asignatura, generaron el efecto contrario. A este respecto, los estudiantes presentaron, en general, un aumento en la proporción de casos de experiencias contradictorias, lo que en buena medida se debió al comportamiento polarizado de los profesores, donde unos se esforzaban de manera importante por aprovechar las herramientas virtuales para aligerar las clases, mientras otros reducían las clases y solo aumentaban la carga de trabajo. En cuanto a los involucramientos compensatorios y de ampliación de conocimientos, los primeros se redujeron mucho, mientras los segundos se mantuvieron. Esto, sin embargo, es muy probable que se deba a la propia reducción en la oferta de cursos de regularización, mientras que con el confinamiento proliferaron otro tipo de cursos y diplomados.

En este punto, resulta pertinente hacer la siguiente aclaración. A lo largo de las entrevistas, tanto de la primera como de la segunda fase, los estudiantes enfatizaron la construcción de sentido y la comprensión de los temas en clase, generalmente bajo responsabilidad del profesor, como un elemento reforzador de su interés intrínseco. En cierto modo, podríamos decir que, como contracara de este planteamiento, está la importancia del desempeño observado y percibido del estudiante en las asignaturas. Este paralelismo es importante porque, cuando se cuestiona a los estudiantes en términos de su experiencia académica, no se menciona propiamente el desempeño observado. Este desempeño, por ejemplo, en las calificaciones, busca ser un *proxi* objetivo del aprendizaje de los estudiantes, mientras que el desempeño percibido es, a su vez, un *proxi* subjetivo de este mismo

aprendizaje. Sin embargo, en las entrevistas la pregunta no se hizo en términos de un puntaje sino en términos de la motivación e intereses del estudiante, y se procedió así, precisamente, para resaltar aquellos elementos sustantivos detrás del involucramiento. Las calificaciones son importantes porque tienen consecuencias institucionales y porque son un *proxi* del aprendizaje. Sin embargo, la percepción de una mayor comprensión y claridad sobre los temas es también un *proxi* de dicho aprendizaje, aunque expresado en términos más fenomenológicos.

Volviendo a cuento, la frecuencia de rezagos en ambos grupos de PSA fue similar. Sin embargo, y por su contenido, los estudiantes de PSA baja se rezagaron con mayor frecuencia debido a bajos desempeños, mientras que entre los estudiantes de PSA alta hubo más rezagos voluntarios por motivos estratégicos. Con respecto a las reubicaciones y los abandonos, en todos los casos, una decisión de ingreso disconforme parece haber sido decisiva. En conjunción, varios de estos estudiantes presentaron experiencias académicas con un fuerte componente de disuasión y, cuando se trató de experiencias mayormente afirmativas, estas eran experiencias asociadas con actividades que el estudiante podría realizar con mayor profundidad en su opción alterna de carrera. Todas las reubicaciones estuvieron marcadas por decisiones disconformes y experiencias con poco efecto retentivo. Todos los abandonos de esta segunda fase fueron reubicaciones fallidas y siguieron las mismas pautas. Este hallazgo es relevante porque remarca el peso y la influencia de la decisión de ingreso sobre la experiencia posterior.

Capítulo 9.

Conclusiones y reflexiones finales: diferenciación de trayectorias y mecanismos causales

9.1. Recapitulación

El objetivo de esta investigación ha sido identificar y comprender, analizando los cursos de acción y experiencias de los estudiantes, los mecanismos subyacentes a la diferenciación de trayectorias universitarias.

En el primer capítulo, se presentó una contextualización inicial sobre la composición del sistema educativo mexicano, así como sus desigualdades y patrones de abandono en el nivel superior. Las trayectorias de abandono resultaron ser lo suficientemente prevalentes como para ameritar una profundización en su conocimiento. Sin embargo, y considerando las dificultades metodológicas de asir este tipo de trayectorias, se optó por una aproximación no ya al estudio específico de los abandonos, sino al estudio de los procesos más generales de diferenciación de trayectorias y donde el abandono es solo una variante posible dentro de un abanico más amplio. Esta decisión se tomó considerando, al menos bajo la calidad de hipótesis de trabajo, que las distintas trayectorias universitarias compartían en realidad factores causales comunes, aunque de valencia y concomitancia variable. Este supuesto de entrada, y corroborado o al menos no refutado por la evidencia empírica, es importante porque permitió pensar las trayectorias en sus similitudes y diferencias.

Por lo anterior, y considerando que la literatura sobre abandono universitario ha tenido avances importantes en la identificación de algunos de los factores causales de este fenómeno, así como en la formulación de marcos analíticos útiles para comprenderlo y explicarlo, se realizó una revisión de antecedentes en torno a estas investigaciones. Este es el contenido del capítulo dos, mismo que permitió clarificar algunos de los posibles factores explicativos, no solo de los abandonos, sino de otro tipo de trayectorias como los rezagos o las reubicaciones. Sin embargo, y a pesar de los importantes avances teóricos en este campo de investigación, era necesario aún encontrar un marco analítico lo suficientemente general y, a la vez, parsimonioso para el estudio de las trayectorias.

El capítulo tres estuvo dedicado a la delimitación de un marco analítico pertinente para esta investigación. Para esto, y considerando que las trayectorias universitarias comienzan con la

decisión de ingreso a la universidad, se empezó por contraponer las dos principales teorías sobre las decisiones educativas: el racionalismo y el culturalismo. Después, en términos sintéticos, se establecieron algunos elementos básicos sobre los tres grandes factores explicativos de las decisiones y la acción en general: las restricciones económicas, los sesgos culturales y las orientaciones racionales. Este análisis derivó en la centralidad de la formación de intereses y preferencias de los estudiantes. Esta consideración, de las preferencias, a la vez subyacentes a las decisiones racionales y al mismo tiempo dependientes de condiciones estructurales, permitiría, además, vincular el análisis de decisiones con el análisis más general de los cursos de acción que constituyen las trayectorias universitarias.

Sobre esta base, se eligió la sociología de la experiencia de Dubet como marco analítico general para el estudio de los cursos de acción y experiencias de los estudiantes. Dicho marco, señala, entre otras cosas, la posibilidad de distinguir tres lógicas de la acción: estratégicas, integrativas y de subjetivación. Para el análisis específico de las trayectorias y experiencias universitarias, estas tres lógicas se definieron como operativas, integrativas y de involucramiento académico. La virtud de este marco analítico fue que, con sus tres lógicas nos permitió recuperar, desde la perspectiva de los estudiantes, la influencia de restricciones materiales, sesgos culturales y orientaciones racionales. Esta experiencia, que implica también la calibración constante de los intereses académicos de los agentes, nos permitió comprender cómo distintos estudiantes desarrollan diferentes pautas de involucramiento.

El capítulo cuatro abordó la estrategia metodológica para esta investigación, desde su carácter cualitativo y longitudinal prospectivo, pasando por la selección de casos, hasta decisiones muy puntuales realizadas durante el trabajo de campo. Aquí, se explicitó, además, la estrategia de recolección de información, que consistió en un primer levantamiento de información mediante una encuesta aplicada en la FE, la FCPyS y la UAM-A. Con esta encuesta se elaboraron cuatro cuadrantes de condición socioeconómica y predisposición a la regularidad de trayectorias, y con estos cuadrantes, tratando de seguir un criterio de máxima disimilitud, se seleccionó a los entrevistados. En la primera ronda, se entrevistó a 57 estudiantes y en la segunda se pudo volver a entrevistar a 43, por lo que se obtuvo un total de 100 entrevistas. Este fue el material para el análisis de resultados de los capítulos cinco a ocho.

El capítulo cinco, presentó las características generales de los entrevistados, así como los rasgos de cada uno de los cuadrantes de condición socioeconómica y predisposición a la regularidad, empleados tanto para la selección de los entrevistados como para su ordenamiento analítico. El capítulo seis, por su parte, presentó un análisis detallado sobre la elección de carrera. Aquí, para tratar de encontrar los determinantes de la decisión, se buscaron las fuentes y tipos de interés subyacentes. Asimismo, se señalaron los procesos de ajuste que los estudiantes debieron operar de cara a la toma de una decisión de carrera, campus y universidad.

Aquí, algunas de las principales conclusiones fueron las siguientes. Primero, y si bien existen criterios económicos de elección de carrera, estos parecen operar dentro de las opciones que despiertan algún tipo de interés intrínseco en los estudiantes. Esto puede ser así, probablemente, porque el cálculo económico principal se encuentra en la decisión de transitar a educación superior, por lo que la elección de carrera queda definida en mayor medida por el gusto. Otra conclusión fue la centralidad de las experiencias prácticas y de los profesores como fuentes de interés. En el primer caso, los estudiantes se interesan en una carrera por analogía con su experiencia en alguna materia o taller. En el segundo caso, lo hacen por la experiencia vicaria del profesor, quien despierta el interés del estudiante. Una tercera conclusión es que, entre los ajustes de preferencias anticipados, uno de los principales criterios de ajuste es precisamente la solvencia económica para cubrir los gastos de la carrera o universidad. Aquí, sin embargo, hay una diferencia: los estudiantes de PSA alta ajustan sus alternativas con respecto a universidades privadas de élite, mientras que los de PSA baja lo hacen con respecto a carreras que consideran más costosas en términos de equipamiento y materiales de trabajo.

Una implicación importante de este capítulo es que todo interés académico posible y, por tanto, toda aspiración del mismo tipo, solo pueden surgir o bien de la experiencia directa o por intermediación de algún modelo. En consecuencia, estudiantes con una mayor diversidad de experiencias y modelos disponibles tendrán mayores oportunidades de generar intereses por otro tipo de carreras o profesiones. Así, estudiantes provenientes de familias de profesionistas o que realizaron sus estudios de secundaria o bachillerato en instituciones con planes curriculares más amplios, que incluyan asignaturas de artes, humanidades o ciencias sociales, o talleres más diversos, tendrán más alternativas no solo para definir sus intereses, sino también para discernir lo que no les interesa o, en todo caso, para jerarquizar sus preferencias.

El capítulo siete abordó la situación de los estudiantes durante su primer periodo lectivo. Aquí, se desagregaron las prácticas y experiencias de los estudiantes en sus tres lógicas: operativas, integrativas y de involucramiento académico. Operativamente, uno de los principales hallazgos fue que las restricciones de tiempo que imponen los traslados prolongados o las medias jornadas laborales fijas son dos de los aspectos que más problemas acarrearán a los estudiantes. En esta primera fase, sin embargo, todos los estudiantes alcanzaban el umbral de suficiencia. Con gran probabilidad, esto es resultado de los cálculos operados durante la elección de carrera, por lo que los estudiantes, aunque pueden ser vulnerables económicamente, contaron con condiciones mínimas para asistir a clases. Esto, además, nos recuerda que la población estudiantil de la UNAM y la UAM, aunque es diversa e incluye personas de distintos estratos, por lo regular recibe a estudiantes de sectores medios, de manera que, en general, estos estudiantes cuentan con condiciones de suficiencia para mantener trayectorias de continuidad.

La dimensión integrativa de la experiencia resultó ser la menos relevante, contrario a lo que apunta la literatura. Por supuesto, esto no quiere decir que la integración no sea relevante, simplemente quiere decir que entre los entrevistados no fue un aspecto problemático, salvo contadas excepciones. Sin embargo, es posible identificar varias fuentes probables de desajuste, como la condición socioeconómica, las formas culturalmente diferenciadas de interacción o el desempeño escolar percibido. La poca prevalencia de desajustes en esta investigación puede deberse a la alta heterogeneidad sociocultural al interior de los planteles, por lo que hasta los estudiantes que llegaron a percibir mayor desajuste pudieron encontrar compañeros afines.

Con respecto a la dimensión del involucramiento académico, las conclusiones fueron las siguientes. En primer lugar, que experiencias académicas de afirmación traerán un refuerzo en el involucramiento de los estudiantes, mientras que experiencias de disuasión generarán el efecto contrario, y si estas experiencias disuasorias son mayoritarias o se ubican en las materias que el estudiante considera centrales para la profesión, entonces es probable que se replantee su permanencia en la carrera e incluso en la universidad. Asimismo, uno de los elementos que resulta más decisivo para la experiencia académica de los estudiantes está en estrecha relación con la labor del profesor. Así, profesores que contribuyan a generar comprensión en torno a temas complicados, muestren dedicación e, incluso, transmitan inspiración, contribuirán de manera importante a generar experiencias afirmativas. Con respecto a las tareas, cuando estas tengan una relación clara

con los objetivos de la asignatura y no lleguen a ser frustrantes o extenuantes, también contribuirán a generar experiencias afirmativas; y algo parecido ocurrirá con las asignaturas: mientras más congruentes sean con los cuestionamientos e inclinaciones intelectuales del estudiante y con los contenidos esperados de la carrera, más contribuirán a generar experiencias afirmativas.

Algo interesante de analizar con respecto a estas últimas conclusiones es que, aunque ponen el énfasis en la asistencia que el profesor puede o no brindar a los estudiantes, la contracara del planteamiento nos remite directamente al desempeño percibido del estudiante, aspecto que ha sido enfáticamente señalado por la literatura. La cuestión resulta intuitiva: si el estudiante cuenta con una mayor facilidad para apropiarse de los contenidos de las asignaturas, así como para realizar las tareas, probablemente también encontrará mayores facilidades para otorgar sentido a cada asignatura dentro de la carrera, al tiempo que encontrará menos indispensable la ayuda del profesor, lo que en su conjunto contribuirá a generar experiencias de afirmación.

El capítulo ocho presentó la situación de los estudiantes un año después de la primera entrevista, en el contexto de la pandemia por Sars-CoV-2 y de clases a distancia. Aquí, el análisis de las prácticas y experiencias siguió los mismos procedimientos de descomponer en sus tres lógicas el análisis. En términos generales, la pandemia modificó la manera en que las tres lógicas se desarrollaron, pero no su naturaleza: aún durante el confinamiento y la virtualidad fue necesario que los estudiantes gestionaran su asistencia a clases, entablaran relaciones con sus pares y se involucraran en clases y tareas, obteniendo más o menos experiencias de afirmación o disuasión, e involucramientos diferenciados.

Algunas de las principales conclusiones de este capítulo fueron las siguientes. Operativamente, la pandemia y el confinamiento trajeron afectaciones generalizadas sobre todos los estudiantes, ya sea económicas, psicológicas, sanitarias o de otro tipo; sin embargo, en la mayoría de los casos, estas afectaciones no impidieron la asistencia a clases, salvo en contadas excepciones. Estos casos, sin embargo, permiten remarcar el impacto directo que puede llegar a tener la insuficiencia operativa sobre el involucramiento y las trayectorias. Otro elemento importante de esta segunda fase fue que, si bien hubo un aumento generalizado del tiempo disponible por la supresión de los traslados al plantel, la mayoría de los estudiantes no percibieron un beneficio sensible al respecto, lo que se debió, entre otras cosas, al aumento en la carga de tareas escolares, al estrés y la ansiedad

resultantes del confinamiento y la pandemia, así como a la dificultad de organizar el tiempo sin las pautas típicas de la acción previas al confinamiento.

Integrativa y académicamente, en esta segunda fase de entrevistas hubo una especie de efecto amortiguador derivado de la acumulación de experiencias. Así, si las experiencias del primer periodo lectivo no fueron de un marcado desajuste social o disuasión académica, la probabilidad de que las experiencias posteriores generaran estos efectos parece haber disminuido. Otro aspecto común de las experiencias integrativas y académicas es que ambas estuvieron absolutamente mediadas por la virtualidad, lo que contribuyó en el primer caso a reducir drásticamente la riqueza de las interacciones, así como a dificultar el establecimiento de nuevas amistades. En el segundo caso, la virtualidad complicó la impartición y toma de clases, lo que derivó en que algunos profesores o bien redoblaran esfuerzos para facilitar el aprendizaje de sus alumnos o bien, por el contrario, recurrieran lo menos posible a las herramientas digitales, prefiriendo, en cambio, aumentar la carga de tareas como aparente medida compensatoria. A pesar de esto, las pautas que dieron lugar a experiencias académicas de afirmación del interés fueron las mismas que en el periodo anterior, por lo que el rol del profesor como facilitador siguió siendo central.

Otra figura que cobró relevancia con las clases a distancia fue la de los autodidactas, es decir, los estudiantes con una habilidad más desarrollada para autogestionar su aprendizaje. Esta figura tomó relevancia ante las condiciones de aislamiento que impuso el confinamiento, y aunque es dado pensar que el autodidactismo estará asociado a condiciones socioeconómicas y educativas favorables, en esta investigación no fue posible profundizar más al respecto. Sin embargo, y por lo observado en cuanto a las diferencias, por grupos socioeconómicos, de las dificultades académicas y el estrés percibido durante las clases a distancia, parece que no hay razones para sospechar grandes diferencias en la distribución de autodidactas entre nuestros estudiantes. Esto es importante de señalar porque, asumiendo que existe una relación entre condiciones socioeconómicas y autodidactismo, estos resultados podrían deberse a que las diferencias socioeconómicas de nuestros estudiantes no son en realidad muy importantes.

Llegados a este punto, y para poder concluir de manera puntual todo lo analizado en los capítulos anteriores, es necesario responder algunas preguntas adicionales: ¿cómo ocurrió el proceso general de diferenciación de trayectorias?, ¿cuál es el rol que desempeñan las posiciones socioeconómicas y de predisposición al involucramiento en el desarrollo de las trayectorias?, ¿cómo es posible

entender, de manera integrada, los distintos factores causales involucrados en este proceso?, ¿cómo dialogan estos resultados con la literatura sobre abandono y con las teorías discutidas anteriormente?, y, finalmente, ¿cuáles son las limitaciones de esta investigación?

9.2. Diferenciación de trayectorias

Al inicio del primer periodo lectivo de la universidad, todos los estudiantes incluidos en esta investigación se encontraban inscritos en la escuela y eran administrativamente regulares. Sin embargo, desde este primer periodo, sus trayectorias comenzaron a seguir rutas distintas. En la UNAM, por ejemplo, encontramos ya desde este momento un caso de abandono y dos de rezago voluntarios. Así, para la segunda fase de observación, durante el tercer periodo lectivo, se encontraron 14 casos de estudiantes con algún rezago, actual o ya superado, además de dos reubicaciones y dos abandonos nuevos.

Tabla 37. Diferenciación de trayectorias por situación administrativa

	t0	p	t1	p	t2	p
Regularidad	57	1.00	54	0.95	26	0.59
Rezago temporal	0	0.00	0	0.00	4	0.09
Rezago actual	0	0.00	2	0.04	10	0.23
Reubicación	0	0.00	0	0.00	2	0.05
Abandono	0	0.00	1	0.02	2	0.05

Fuente: elaboración propia.

A primera vista, este proceso de diferenciación de trayectorias no presenta ninguna tendencia o pauta general con respecto a los cuadrantes de condición socioeconómica. Durante la segunda fase de entrevistas, la proporción de estudiantes con trayectorias regulares es incluso mayor entre los estudiantes económicamente desaventajados, aunque en términos de rezago, como se aprecia en la tabla 38, el total de rezagos (temporales + actuales) es ligeramente mayor entre los estudiantes de PSA baja (0.35) que entre los de PSA alta (0.30). Estos datos aparentemente contradictorios se explican porque en el grupo de PSA alta se encuentran todos los casos de reubicación y dos casos más de abandono. Esto último, resulta particularmente interesante de analizar si consideramos, además, que estos dos abandonos fueron el resultado de intentos fallidos de reubicación, de manera que todas las reubicaciones (fallidas o no), fueron de este grupo.

Sin embargo, en torno a los rezagos, es necesario hacer una consideración adicional, y es que entre los estudiantes de PSA alta, la mitad, tres de seis, fueron rezagos voluntarios y estuvieron encaminados a mantener un buen promedio o para retomar la clase en otro momento con algún profesor que se considerara mejor. Además, otro de los rezagos fue por problemas de cupo, de manera que solo dos estudiantes se rezagaron por reprobación. Entre los estudiantes de PSA baja, en cambio, seis de los ocho rezagos observados fueron por reprobación.

Tabla 38. Diferenciación de trayectorias por situación administrativa y PSA

	Alta		Baja	
Regularidad	10	0.50	15	0.65
Rezago temporal	1	0.05	3	0.13
Rezago actual	5	0.25	5	0.22
Reubicación	2	0.10	0	0.00
Abandono	2	0.10	0	0.00
	20	1.00	23	1.00

Fuente: elaboración propia.

Como complemento a estas evidencias, hay al menos dos razones para considerar que los recursos económicos siguen siendo un factor explicativo relevante de las trayectorias. La primera razón es que, dada la homogeneidad en las condiciones socioeconómicas de nuestra muestra de estudiantes y dado que en casi todos los casos se alcanzó el umbral de suficiencia operativa, era esperable, como se señaló en el apartado teórico, que la variabilidad interna de estas condiciones no trajera consigo efectos sobre las trayectorias. Sin embargo, y esta es la segunda razón, lo anterior no elimina la posibilidad de que, al experimentar una caída por debajo del umbral de suficiencia, los estudiantes vean afectadas sus trayectorias, como de hecho ocurrió con los casos de Roberto y Candelaria durante la pandemia. En este mismo sentido, para contextos menos homogéneos y con la presencia de estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos más bajos, tendría que observarse esta relación con mayor claridad.

Con respecto a los cuadrantes de predisposición a la regularidad escolar la situación es distinta. En principio, hay 1.30 veces más proporción de estudiantes regulares en el grupo de PRE alta que en baja. Asimismo, en el grupo de PRE baja se encuentran todos los casos de reubicación y abandono. Sin embargo, el comportamiento de los rezagos es contraintuitivo, pues la proporción total de estos es bastante similar en ambos grupos: 0.31 en PRE alta y 0.33 en baja.

Tabla 39. Diferenciación de trayectorias por situación administrativa y PRE

	Predisposición a la Regularidad Escolar			
	Alta		Baja	
Regularidad	9	0.69	16	0.53
Rezago temporal	1	0.08	3	0.10
Rezago actual	3	0.23	7	0.23
Reubicación	0	0.00	2	0.07
Abandono	0	0.00	2	0.07
	13	1.00	30	1.00

Fuente: elaboración propia.

Recordando la construcción de PRE, es importante señalar que se consideraron elementos de la trayectoria escolar previa, como el promedio, el tiempo de término del bachillerato y de transición a la universidad, pero también aspectos como si el estudiante consideraba la posibilidad de una reubicación. Por eso era esperable una mayor proporción de rezagos, abandonos y reubicaciones en el grupo de PRE baja que en el de PRE alta; sin embargo, los resultados son contradictorios. Analizando un poco más la cuestión, sin embargo, se puede ver que de los cuatro casos de rezago considerados en PRE alta, que además es un grupo numerariamente menor, solo uno fue por reprobación. Los otros tres fueron o rezagos voluntarios o por problemas de cupo. En PRE baja, en cambio, siete de los 10 casos fueron por reprobaciones.

Con respecto a las reubicaciones y los abandonos, no resulta extraña su ubicación en el grupo de PRE baja. Lo que si resulta relevante de analizar es lo que está de fondo en estos casos. Roxana nunca terminó de elaborar un interés claro por su carrera elegida, mientras que los otros cuatro casos, si bien estaban más o menos interesados, guardaron dudas desde el principio, pues el ajuste de preferencias operado durante la decisión de carrera nunca se tradujo en un ajuste de intereses, y la carrera, a este respecto, no terminó de afirmar dicho interés.

En este sentido, se pone de manifiesto un primer aspecto relevante: el peso de la decisión inicial de carrera sobre la experiencia posterior, pues, si bien es cierto que con el curso de los primeros periodos lectivos el estudiante puede llegar a convencerse de su decisión inicial, su experiencia puede llegar a estar marcada por el contraste imaginario de la carrera actual con su alternativa posible. Con David y Max, por ejemplo, ambos estaban en economía y a ambos les gustaba de economía lo que en su otra opción de carrera podrían estudiar con mayor profundidad. En este sentido, incluso las experiencias de afirmación del interés pueden volverse un aliciente para una

reubicación, por lo que el contexto universitario tiene un margen de incidencia más reducido. Sobre los abandonos, se trata de intentos de reubicación que, habiendo tomado el riesgo de interrumpir sus estudios en la primera carrera para concentrarse en la transición a la nueva, no lo lograron.

Considerando lo anterior, es posible decir que todos los abandonos y reubicaciones observados fueron resultado, en parte, de cierta inconformidad de origen con la decisión inicial de carrera. Por otro lado, y en términos de PRE, parece haber cierta relación entre la trayectoria previa y una mayor frecuencia de rezagos relativos al desempeño; sin embargo y dada la evidencia, esta relación solo puede ser establecida de manera hipotética.

Con respecto a las diferencias entre carreras, hay tres aspectos remarcables. En primer lugar, la facultad donde hubo una mayor diferenciación de trayectorias fue la FE. Aquí, la proporción de alumnos regulares fue la más baja (0.38) y también fue la única con reubicaciones y la que presentó más abandonos. En RRII, por el contrario, fue donde hubo una menor diferenciación, aunque también aquí hubo un abandono. Finalmente, y aunque economía en la UAM-A presenta una proporción igual de rezagos que la FE, aquí no hubo ninguna reubicación o abandono. Nuevamente, estos resultados son meramente descriptivos. Sin embargo, ponen de relieve algo que era más o menos esperable desde la selección de casos: que a mayor selectividad de la carrera menor sería la diferenciación de trayectorias, como se puede apreciar al observar los casos de RRII.

Tabla 40. Diferenciación de trayectorias por situación administrativa y carrera

	FE-Economía		FCPyS-RRII		UAM-Economía	
Regularidad	6	0.38	12	0.80	7	0.58
Rezago temporal	2	0.13	1	0.07	1	0.08
Rezago actual	5	0.31	1	0.07	4	0.33
Reubicación	2	0.13	0	0.00	0	0.00
Abandono	1	0.06	1	0.07	0	0.00
	16	1.00	15	1.00	12	1.00

Fuente: elaboración propia.

La ausencia de casos de abandono en la UAM-A puede estar relacionada, haciendo un paralelismo con los casos observados en la UNAM, con la ausencia de intentos de reubicación. La cuestión resulta interesante de analizar porque, también en la UAM-A había casos donde la decisión inicial fue problemática. Karla, por ejemplo, dudó mucho de su permanencia en la carrera, en parte porque su desempeño percibido no era de excelencia y en parte por haber tenido bastantes experiencias disuasorias. Sin embargo, con las materias de tercer trimestre su experiencia académica se volvió

de afirmación dominante, lo que la hizo quedarse en economía. Además, y aunque la decisión de ingreso de Karla fue disconforme, ella en realidad no contaba con una alternativa de carrera que fuera claramente de mayor interés. Otro caso que podría haber sido de reubicación fue el de Lucía. Ella comenzó una carrera simultánea en turismo, situación que, con gran probabilidad, será insostenible en el tiempo, por lo que eventualmente tendrá que interrumpir sus estudios en alguna de las dos. Al momento de la entrevista, sin embargo, este no era el caso; además, con respecto a economía, Lucía señalaba que ésta sería su prioridad.

Estos apuntes son relevantes porque, al menos por lo relatado en las entrevistas, no parece haber algún aspecto particular de la institución que explique la decisión final de unos estudiantes para buscar una reubicación de carrera. Por supuesto, las experiencias de afirmación del interés pueden incentivar a que los estudiantes permanezcan y persistan en su carrera actual. Sin embargo, estas mismas experiencias, cuando remiten a otra carrera donde el estudiante podría, probablemente, encontrar mejor satisfecha su curiosidad e intereses intrínsecos, pueden convertirse, por el contrario, en un aliciente para la reubicación. Al menos en lo que respecta a este estudio, las reubicaciones parecen tener más que ver con la manera en que se configuran las experiencias académicas en relación con la elección de carrera, pero no con algún aspecto propio de la institución.

Hasta aquí la diferenciación de trayectorias en términos de la situación administrativa de los estudiantes. Sin embargo, aún es necesario incluir otros elementos extraídos de sus decisiones, prácticas y experiencias.

A lo largo de esta investigación se consideraron tres momentos analíticos: la decisión de ingreso, las prácticas y experiencias escolares durante el primer periodo lectivo y estas mismas experiencias un año después. Con estos tres momentos ha sido posible observar el inicio y desarrollo de una gran diversidad de trayectorias. Para abordar estas trayectorias, sin embargo, y hasta ahora, hemos procedido descomponiendo los cursos de acción y experiencias de los estudiantes, con el objetivo de identificar sus diferentes determinaciones y categorías. Sin embargo, ahora es necesario dar dos pasos atrás para tener una mirada más abarcadora y de conjunto de los distintos elementos clave. Con la exposición precedente ya dimos el primero de estos pasos, al recuperar los cambios en la situación administrativa de los estudiantes. Ahora es necesario dar el segundo paso, que consiste en recuperar los principales elementos, los que han resultado ser más importantes para la

diferenciación de trayectorias, tanto en términos de decisiones de ingreso como de prácticas y experiencias escolares.

Una aclaración importante es que en la exposición siguiente se retomarán solo aspectos centrales y, además, se hará en términos analíticos, por lo que la exposición será breve y sin referencias a los casos empíricos.

(1) Sobre la decisión de carrera, hay aspectos sumamente relevantes, como las fuentes de interés, en tanto que estas condicionan las posibilidades de que un estudiante descubra su vocación. Sin embargo, y en términos del impacto sobre el desenvolvimiento de las trayectorias universitarias, el elemento más relevante es el grado de conformidad con la decisión tomada. Este grado de conformidad depende, en principio, de que el estudiante pueda desarrollar y colocar un interés de carrera con un fuerte componente intrínseco, ya sea de gusto académico o de inspiración vocacional. En segundo lugar, la conformidad depende de que, o bien el estudiante logre ingresar a su primera alternativa de carrera o, en caso contrario, logre ajustar sus intereses lo suficiente para estar mínimamente conforme con su decisión final. Las decisiones de carrera, que usualmente incluyen un componente de interés intrínseco, suelen ser calibradas a partir de otro tipo de intereses, y, finalmente, son ajustadas con respecto a las oportunidades reales de los estudiantes. Cuando la decisión de carrera acontece de conformidad con los intereses prioritarios de los estudiantes, estos iniciarán su trayectoria con una menor predisposición a dudar sobre su pertenencia o continuidad en la carrera o institución. Cuando la decisión acontece de forma disconforme con respecto a los intereses prioritarios, el estudiante iniciará con una mayor predisposición a dudar: esperando ser convencido durante los primeros periodos lectivos. Las decisiones de disconformidad pueden ocurrir ante la falta de un interés claramente definido o frente a ajustes de preferencias disonantes; de manera que fallar un examen de admisión, tener una trayectoria escolar previa que no cumple los requisitos para ingresar a un programa o universidad, o no contar con los recursos materiales para pagar las colegiaturas o materiales de una carrera o institución, pueden ser todas ellas causa de decisiones disconformes.

(2) Con respecto a las prácticas y experiencias operativas, también hay muchos aspectos relevantes, por ejemplo, la presencia de estudiantes que combinan sus compromisos académicos con proyectos laborales o actividades deportivas y culturales. También está la multitud de estrategias que los estudiantes elaboran para optimizar sus recursos materiales y de tiempo para poder asistir a clases

y hacer sus tareas. Sin embargo, el aspecto que resultó ser más relevante para el desenvolvimiento de las trayectorias de los estudiantes fue la suficiencia operativa, es decir, la disposición de un mínimo de tiempo y recursos materiales para asistir a la escuela e involucrarse en sus actividades. Para los estudiantes de estratos medios bajos y bajos, alcanzar este umbral de suficiencia puede suponer la formulación de estrategias más o menos elaboradas, ya sea para aumentar los ingresos o para reducir los costos de tiempo, por ejemplo, con una mudanza. Cuando un estudiante alcanza el umbral de suficiencia, estará habilitado para involucrarse en sus actividades escolares, de manera que será posible para él aspirar a mantener una trayectoria regular. Por otro lado, estudiantes con una mayor disposición de recursos, por sobre el umbral, no solo podrán acceder a mayores comodidades, sino que también podrán acceder a ventajas compensatorias. De manera que la diferenciación de trayectorias ubicadas por sobre este umbral, con gran probabilidad, tendrá su origen en factores no económicos. En cambio, cuando un estudiante cae por debajo del umbral de suficiencia, este verá afectado su involucramiento y, probablemente, su trayectoria, experimentando desde una reducción en su aprovechamiento, un rezago o, en el caso más extremo, un abandono. Claramente, los estudiantes de orígenes sociales económicamente más desaventajados se encontrarán en condiciones de mayor vulnerabilidad, por lo que choques externos pueden hacerlos caer con relativa facilidad del umbral de suficiencia.

(3) En relación con las experiencias integrativas, hay muchos pequeños detalles que pueden contribuir a facilitar o complicar el desenvolvimiento de una trayectoria, por ejemplo, la mayor o menor presencia de prácticas colaborativas de estudio entre pares o la presencia de actividades de recreo, la relación con profesores y adjuntos, etc. Sin embargo, el aspecto más relevante es la percepción de ajuste o congruencia social. Cabe aclarar que en este trabajo prácticamente no hubo presencia de desajustes, sin embargo, los pocos que hubo permitieron observar lo siguiente: el ajuste, en tanto percepción de congruencia entre el estudiante y su ambiente social, está dado por diversos elementos, algunos culturales y de hábitos cotidianos o formas de interacción, otros más de tipo económico e, incluso, otros de carácter ideológico y político. La percepción de ajuste y desajuste se manifestará, fundamentalmente, como resultado de las interacciones en el contexto escolar, siendo el ajuste una sensación de pertenencia o comodidad con el ambiente, las personas o la institución, mientras que el desajuste operará en sentido inverso, manifestándose como una sensación de descolocación. Esta descolocación o desajuste será más marcado cuando la diferencia percibida por el estudiante sea también notoria para los otros y, además, sea percibida como una

incompatibilidad, pues será precisamente esta percepción la que hará que las diferencias percibidas se tornen excluyentes. En este sentido, un estudiante con una mínima y adecuada percepción de ajuste encontrará su experiencia escolar aceptable en términos sociales. Por el contrario, un estudiante con percepción de desajuste experimentará incomodidad, y si el desajuste es suficiente, la experiencia se tornará incluso aversiva, llevándolo a dejar alguna materia o toda la carrera. En escuelas con matrículas tan amplias como la UAM y la UNAM, la composición social tenderá a ser lo suficientemente diversa como para evitar la prevalencia de desajustes. Sin embargo, para todos los grupos minoritarios, la percepción de desajuste siempre será un riesgo.

(4) Con respecto a las prácticas y experiencias integrativas, también hay bastantes detalles, como la relación de los estudiantes con las tareas, asignaturas y profesores. Sin embargo, aquí los aspectos relevantes son al menos dos: por un lado, las experiencias de afirmación o disuasión del interés y, por otro lado, el tipo de involucramiento de los estudiantes.

(4. a.) Con respecto a las experiencias de afirmación y disuasión se identificaron cuatro variantes: afirmación dominante, disuasión dominante, experiencias contradictorias y de impasibilidad. En términos generales, las experiencias de afirmación refuerzan y promueven el involucramiento, mientras que las de disuasión operan en sentido inverso. Un estudiante que presenta experiencias de disuasión dominante será más propenso a experimentar rezagos voluntarios en aquellas materias que le generen mayor aversión. Si las experiencias de disuasión son muy intensas, sostenidas o se combinan con una decisión de ingreso disconforme, entonces el estudiante considerará la posibilidad de dejar la carrera en su conjunto. En sentido inverso, estudiantes con experiencias de afirmación dominante tenderán a mantener involucramientos crecientes en la carrera, aunque esto no necesariamente implica trayectorias regulares. Estudiantes de experiencias contradictorias o de impasibilidad no necesariamente tendrán que experimentar problemas en sus trayectorias. Sin embargo, cuando estas trayectorias se combinan con una decisión de ingreso disconforme, aumentan las probabilidades de que el estudiante considere la posibilidad de reubicarse en otra carrera. Por otro lado, experiencias sostenidas de impasibilidad pueden llevar a involucramientos pasivos.

(4. b) Con respecto a los tipos de involucramiento, fue posible identificar variaciones de intensidad y de forma. En cuanto a la intensidad es posible encontrar involucramientos pasivos y activos. Los involucramientos pasivos son aquellos donde el estudiante reduce su participación y esfuerzos al

mínimo requerido para permanecer y proseguir con la carrera, pero no más. Los involucramientos activos, por otro lado, podríamos dividirlos en simples e intensivos; los primeros serían aquellos en que los estudiantes tienen una participación de intensidad media y ya no se restringen a cumplir con lo mínimo, sino que buscan lo óptimo; los segundos serían aquellos donde la intensidad es alta y los estudiantes hacen esfuerzos adicionales, dedicando más tiempo a estudiar. En cuanto a la forma del involucramiento, están los estudiantes que se ciñen a las actividades de su plan curricular y los que las complementan. Con estas coordenadas es posible trazar una clasificación de los tipos de involucramiento escolar, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 41. Tipos de involucramiento escolar

		Intensidad		
		Baja	Media	Alta
Restringido al plan curricular	Sí	Pasivos	Simples	Intensivos
	No	Compensatorios		Expansivos

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo esta tipología, los involucramientos compensatorios serían aquellos donde el estudiante recurre a actividades extracurriculares para mantener su mínima continuidad y progresión en la carrera o, también, como forma de optimizar su desempeño. Los involucramientos expansivos, por otro lado, serían aquellos que, además de recurrir a actividades compensatorias, también participan en actividades de ampliación de conocimientos. En términos generales, los involucramientos restringidos al plan curricular serán más propensos a mantener trayectorias regulares en la medida en que sean más intensivos. Los involucramientos pasivos, aunque no necesariamente experimentarán rezagos, si son más vulnerables. Los involucramientos compensatorios, por otro lado, no importa si están orientados a remediar o prevenir un rezago, también aumentarán las probabilidades de que el estudiante mantenga o recupere su trayectoria de regularidad. Sin embargo, no siempre a mayor involucramiento mayor regularidad. Los involucramientos expansivos, por ejemplo, ante una gran carga de trabajo, pueden llevar al estudiante a experimentar rezagos. Estos rezagos, sin embargo, serán distintos a los demás en la medida en que vienen acompañados de un involucramiento de alta intensidad.

Los involucramientos de alta intensidad, o persistentes, son importantes no solo porque pueden contribuir a generar trayectorias regulares, sino porque suponen la conformación de un estudiante

que activamente busca orientarse al interior de un campo de estudio, adquiriendo al mismo tiempo cierta autonomía para gestionar sus aprendizajes. En cierto modo, las trayectorias de involucramiento creciente son un resultado por sí mismo deseable, en la medida en que dan cuenta de la conformación activa de un sujeto de conocimiento particular, un profesionalista.

Considerando todos los elementos mencionados, se puede sintetizar el mapa para el análisis de la diferenciación de trayectorias como se muestra en el siguiente diagrama.

Figura 30. Diferenciación de trayectorias según decisiones, experiencias y situación administrativa



Fuente: elaboración propia.

9.3. Factores y mecanismos explicativos

Llegados a este punto, conviene presentar de manera sintética las principales relaciones y mecanismos causales identificados en esta investigación. Cabe aclarar que, por el diseño metodológico de este trabajo, la generalización empírica de tendencias o explicaciones es muy limitada. Sin embargo, es posible considerar las relaciones y mecanismos causales como empíricamente probables y analíticamente coherentes, por lo que pueden considerarse una aportación directa a la teoría, al tiempo que son susceptibles de un contraste empírico posterior.

Dicho lo anterior, en este trabajo fue posible identificar al menos tres tipos de factores causales que pueden afectar el desenvolvimiento de las trayectorias de los estudiantes. Estos factores son (1) de (in)habilitación, (2) de (dis)conformidad, y (3) de expansión del involucramiento. Cada uno de estos grupos de factores puede incluir una gran variedad de mecanismos específicos, cuya distribución y magnitud de efectos puede variar según sea el contexto de desarrollo de las trayectorias de los estudiantes.

Los mecanismos (in)habilitantes son todos aquellos que hacen posible o restringen el involucramiento de los estudiantes. Todos los mecanismos incluidos aquí, tanto los observados en este trabajo como otros posibles, operan haciendo materialmente viable la asistencia regular a clases y la participación en las actividades escolares. Por supuesto, aquí se encuentran aspectos tan diversos como la disposición de recursos del hogar, la distancia del plantel, los posibles costos de colegiaturas o materiales de trabajo, la disponibilidad de tiempo, e incluso la eficiencia del transporte público o la disponibilidad de un vehículo propio.

Cuando los factores (in)habilitantes no garantizan el involucramiento de los estudiantes, esto traerá como consecuencia una reducción en los desempeños observados, rezago, experiencias de disuasión y, en un caso muy extremo, la interrupción de los estudios.

En este trabajo, dos de los factores que más contribuyeron a limitar y complicar la organización del tiempo de los estudiantes fueron los traslados prolongados y la presencia de empleos regulares de media jornada. En cuanto a la disposición de recursos, prácticamente todos los estudiantes alcanzaban la suficiencia operativa, aunque unos eran más vulnerables que otros, lo que se pudo observar con la llegada de la pandemia.

Uno de los principales factores explicativos de la suficiencia operativa y, por tanto, de la habilitación de los estudiantes para asistir a clases es la disposición de recursos socioeconómicos del hogar. Esta es la base material con la que los estudiantes resuelven sus distintas limitaciones de acceso a la universidad. Por supuesto, estas limitaciones varían de acuerdo con aspectos como la distancia del plantel y los costos asociados a la carrera y universidad. Sin embargo, dichos costos pueden reducirse si las instituciones de educación superior implementan políticas de subsidio a comedores, transporte universitario gratuito o a bajo costo, o subsidio a materiales escolares.

Los mecanismos de (dis)conformidad son todos aquellos que hacen mínimamente aceptables las condiciones del involucramiento escolar. Los mecanismos incluidos aquí no impiden o habilitan materialmente la asistencia y participación en actividades escolares, pero sí las hacen aceptables. Aquí se encuentran, fundamentalmente, mecanismos como la percepción de ajuste social, la conformidad con la decisión inicial de carrera y la dominancia o no de experiencias escolares disuasivas. Sentirse mínimamente aceptado, en el “lugar correcto”, competente e interesado por la carrera son cosas que promueven la permanencia y mantienen el involucramiento del estudiante en la escuela. Cuando estos factores fallan, los estudiantes pueden experimentar un retraimiento de su participación, mismo que puede traducirse en involucramientos pasivos, en el cese voluntario de alguna asignatura o, definitivamente, en la búsqueda de alguna reubicación o abandono.

Aunque el desajuste percibido, la conformidad con la elección de carrera y las experiencias de disuasión académica son mecanismos bastante diferentes, todos remiten al grado de conformidad o disconformidad con las condiciones actuales del estudiante. En ese sentido, operan bajo una lógica similar, aunque uno de ellos se remite a la dimensión social de la experiencia y los otros dos a la académica. En este trabajo, los mecanismos de percepción de desajuste tuvieron poca presencia, sin embargo, en términos de disconformidad con la decisión de carrera y de experiencias disuasorias fue posible observar rezagos voluntarios, reubicaciones de carrera y abandonos.

Los mecanismos de expansión del involucramiento pueden definirse como aquellos que propician o se orientan a profundizar las prácticas y experiencias escolares. Estos mecanismos, cabe señalar, no son indispensables para el desarrollo de una trayectoria. Es decir, un estudiante puede contar con suficiencia operativa y un mínimo de conformidad, pero mantener un involucramiento pasivo.

Los mecanismos de expansión del involucramiento son, por lo general, respuestas del estudiante ante situaciones que lo hacen profundizar su participación escolar. Este involucramiento adicional puede ser compensatorio, intensivo o expansivo, orientándose a corregir algún mal desempeño percibido, a satisfacer intereses intelectuales intrínsecos, adyacentes o distintos a los de la carrera actual, o simplemente puede presentarse como una mayor dedicación de tiempo y esfuerzo a las materias de la carrera en respuesta a experiencias de afirmación del interés escolar.

Cuando se presentan estos mecanismos de expansión, las trayectorias tenderán a diferenciarse, apareciendo actividades de compensación o ampliación de conocimientos. En este sentido, los

mecanismos de expansión generarán una diferenciación de trayectorias en términos de la forma del involucramiento. Sin embargo, también pueden traer otro tipo de consecuencias o concomitancias, y es que una mayor persistencia académica no implica necesariamente la regularidad o continuidad de las trayectorias. Cuando los mecanismos de expansión no se presentan, los estudiantes permanecerán con involucramientos simples o pasivos, aunque estos no necesariamente derivarán en rezagos, reubicaciones o abandonos. La conceptualización de los mecanismos expansivos, precisamente, lo que permite es distinguir entre rezagos que pueden ser el resultado de la falta de involucramiento y aquellos que pueden ser, por el contrario, producto de este.

En todo caso y en la medida en que los involucramientos activos suponen una búsqueda u orientación del estudiante por controlar y ampliar sus aprendizajes, pueden considerarse un fin deseable por sí mismo. En este sentido, los mecanismos expansivos dan cuenta de la persistencia del estudiante por adquirir una profesión.

Considerando estos tres grupos de factores, es posible tipificar variaciones lógicas al interior de cada situación administrativa, de manera que sea posible observar rezagos, reubicaciones o abandonos asociados con restricciones materiales, disconformidad social o académica, o con involucramientos expansivos. Así, por ejemplo, los rezagos voluntarios observados en este trabajo fueron mayormente rezagos por disconformidad, aunque también hubo rezagos por carencias económicas. En cuanto a los abandonos y reubicaciones, todos los casos fueron por disconformidad académica, aunque en el caso de las reubicaciones exitosas, la disconformidad era menor por sus experiencias de afirmación dominante. Los casos observados de regularidad, por otro lado, fueron todos casos de suficiencia operativa y donde, o bien no había disconformidad o esta era muy menor. Este señalamiento es relevante porque, para poder tener trayectorias regulares, sean expansivas o no, es necesario contar con un mínimo de suficiencia operativa, así como de conformidad social y académica.

9.4. Discusión, alcances y limitaciones

Los resultados de esta investigación permitieron la obtención de conclusiones que solo pueden ser consideradas empíricamente probables, pero que guardan significación analítica en tanto mecanismos explicativos probables de la diferenciación de trayectorias y la reproducción de desigualdades. Estos mecanismos, además, fueron identificados con base en una orientación

teórica, la sociología de la experiencia, que permitió analizar, comprender y sintetizar mecanismos bastante diversos en lógicas de la acción. Esta forma de procesar los datos permitió desarrollar conceptos y categorías organizadas de forma coherente y que nos facilitaron la identificación de posibles factores causales.

Un ejemplo de esto es la conceptualización de las fuentes y tipos de interés, así como los distintos elementos engarzados en la conformación de las lógicas operativa, integrativa y académica. La génesis de los intereses puede seguir, en la realidad, muchas rutas distintas, a partir de modelos y experiencias prácticas muy particulares, sin embargo, y recurriendo a los planteamientos de este trabajo, tales casos podrían ser comprendidos y analizados bajo hipótesis causales, por ejemplo, considerando la posible formación de decisiones disconformes y su efecto sobre el desenvolvimiento posterior de las trayectorias. En este mismo sentido, puede haber mayor o menor incidencia de casos de rezago, reubicación o abandono en alguna carrera o institución de educación superior, y las rutas específicas de su conformación pueden incluso seguir derroteros bastante particulares, algunos ni siquiera observados en este trabajo. Pero la comprensión de las lógicas operativas, integrativas y académicas permitiría no solo su comprensión y conceptualización, sino también el establecimiento de hipótesis causales con arreglo a factores de tipo (in)habilitantes, de (in)conformidad o de expansión del involucramiento. Un caso muy notable en que esta investigación podría servir para disipar confusiones es en el análisis de los rezagos, puesto que distintos rezagos responden no solo a circunstancias distintas sino también a objetivos diferentes. En este sentido es que los hallazgos de esta tesis pueden ser empleados como herramientas analíticas verosímiles para comprender las vías específicas que dan origen a la diferenciación y la desigualdad en educación superior. Esta es una de las principales aportaciones de este trabajo.

Otra aportación descansa en la vinculación de los análisis de decisiones educativas con los de las experiencias. La cuestión aquí es hasta cierto punto sutil. Desde la sociología de la experiencia, lo mismo que desde otras variantes fenomenológicas, sería posible dar sentido a los cursos de acción y decisiones educativas de los estudiantes. De hecho, esa fue una de las puertas de entrada de la fenomenología a la teoría social, cuando Schütz (1972) se planteó la necesidad de explorar la génesis social del sujeto weberiano a través del análisis de las experiencias. En este sentido, el análisis de las decisiones de ingreso se hubiera podido hacer desde un principio en términos de la teoría de Dubet y sin tomar mucho en cuenta las teorías más usuales para el análisis decisional.

Proceder así, sin embargo, nos hubiera llevado a hacer, en el mejor de los casos, una crítica exógena a estas teorías. El problema con las críticas exógenas es que se juzgan las teorías alternas desde posturas y supuestos ajenos a ellas, lo que hace fácil justificar su “refutación” sin realmente hacer un contraste entre ambas.

Aquí procedimos de manera diferente: primero, caracterizamos las dos principales teorías para el análisis de decisiones educativas, remarcamos sus paralelismos, diferencias, ventajas y posibles limitaciones. A partir de este análisis inmanente, se trazaron sus puntos de conexión con los principales determinantes de las decisiones, mismos que de hecho eran considerados por la sociología de la experiencia, aunque desde un marco analítico diferente. Después, ya en el análisis empírico de los resultados, se reconstruyeron los procesos decisionales a partir de algunos de sus conceptos más generales, mismos que son considerados por las teorías sobre decisiones educativas, pero, con el objetivo de hallar sus determinaciones en la experiencia de los estudiantes y las vías de su conformación como preferencias y decisiones. Con este ejercicio, resultó posible vincular de manera más orgánica el análisis de las decisiones con el de las experiencias escolares. En este sentido, los resultados de este trabajo pueden dialogar, también con las teorías más comunes para el análisis decisional sin tener que recurrir a una crítica exógena.

Con respecto a este diálogo, se mencionó en el capítulo tres que las teorías racionalista y culturalista de las decisiones tienen más puntos de contacto que discrepancias. Sin embargo, dos de sus principales diferencias radican en el lugar que cada teoría otorga a los factores culturales. Las teorías racionalistas, por ejemplo, no especifican los posibles efectos de factores culturales sobre el desempeño observado de los estudiantes (efectos primarios) y los suprimen como posible factor explicativo de los cálculos racionales de los estudiantes (efectos secundarios). Las teorías culturalistas, en cambio, consideran y enfatizan la posibilidad de que tanto los desempeños como las decisiones estén determinadas por este tipo de factores. Al respecto, en el capítulo seis se encontró que las decisiones de carrera tienen un fuerte componente de motivación intrínseca, siendo el gusto académico y la inspiración vocacional dos de los motivos más recurrentes para la elección de carrera. Por supuesto, esto no niega en absoluto la posibilidad de que las decisiones de transitar a educación superior estén mayormente determinadas por criterios económicos. Sin embargo, una vez tomada la decisión de ingresar a la universidad, los estudiantes parecen priorizar más sus intereses o motivaciones intrínsecas que los fines económicos. Esto explicaría por qué

eligen carreras tan distintas, aunque en muchos casos estas no garanticen los mejores retornos posibles. Asimismo, en los capítulos siete y ocho se pudo observar cómo, cuando un estudiante toma una decisión contraria a sus intereses intrínsecos, lo que denominamos una decisión disconforme, es más probable que el estudiante cuestione con más facilidad su permanencia en la carrera y, al mismo tiempo, requiera con mayor premura de experiencias de afirmación dominante para convencerse de permanecer en su decisión actual. En otras palabras, si la decisión fue disconforme, se vuelve necesario para el estudiante desarrollar un mínimo de interés intrínseco por tal decisión, operando un ajuste de intereses.

Otro aporte de esta investigación está en relación con la literatura sobre abandono. Como se mencionó en el capítulo dos, las teorías específicas para el estudio del abandono presentaron avances sustantivos para dar cuenta de la conformación de este tipo de trayectorias. Sin embargo, era necesario considerar dicho análisis como parte de los procesos más amplios de diferenciación de trayectorias, para lo que no había un marco analítico que resultara a la vez lo suficientemente coherente y parsimonioso. Al respecto, la sociología de la experiencia resultó bastante útil. Cabe decir que esta teoría no ofrecía de antemano el marco específico para analizar la diferenciación de trayectorias, pero sí las guías analíticas suficientes para elaborar dicho marco a partir de un análisis sistemático de casos empíricos, que es lo que se intentó hacer en los capítulos siete y ocho.

Es importante decir que los hallazgos obtenidos en este ejercicio no parecen contradecir los planteamientos de las principales teorías sobre abandono, especialmente las de Tinto (1992). La integración social y académica, como él las denomina, resultaron ser bastante relevantes para dar cuenta de la formación de cierta conformidad social con el contexto universitario, así como para explicar la formación de experiencias de afirmación del interés e involucramientos activos. En este sentido, incluso la noción de persistencia, desarrollada por Tinto (2012) en sus trabajos más recientes, pudo ser incluida de manera congruente en el análisis. Con respecto a la literatura sobre abandono, entonces, esta investigación ofrece un marco teórico-conceptual, integrado y coherente, que permite dar cuenta de la conformación de distintos tipos de trayectorias, no solo las de abandono.

Un aporte más, aunque bastante acotado, podemos encontrarlo en relación con los debates sobre los efectos de contexto escolar. En el capítulo dos se mencionó brevemente esta discusión. La cuestión es, fundamentalmente, si el contexto escolar es relevante, o no, para calibrar y acaso

compensar los desempeños y aprendizajes de los estudiantes e, incluso, para influir sobre sus intereses y aspiraciones. Por supuesto, en esta investigación se trabajó con una muestra de estudiantes altamente seleccionada, lo que reduce el rango de variabilidad de muchos fenómenos. Sin embargo, fue posible identificar con cierto detalle los mecanismos específicos que pueden llevar a los estudiantes a generar, mantener y reforzar, o, por el contrario, a contrarrestar, sus intereses y aspiraciones académicas. Esto se pudo observar, con bastante claridad en el capítulo seis, con el impacto de los profesores y las asignaturas sobre la formación de intereses académicos. En los capítulos siete y ocho, esta influencia se pudo corroborar con los mecanismos de afirmación y disuasión del interés.

Pero la cuestión no fue solo académica. Con el análisis de las prácticas y experiencias operativas de los capítulos siete y ocho fue posible identificar algunos de los principales problemas que los estudiantes deben enfrentar para habilitar su asistencia y participación en la universidad. Asimismo, en el capítulo ocho fue posible apreciar, aunque fuera en muy pocos casos, cuál puede ser el impacto de no contar con las condiciones materiales de suficiencia operativa para asistir a clases, aunque sea virtualmente. Al identificar las posibles fuentes de insuficiencia operativa, se vuelve claro cuáles pueden ser las vías de acción institucional para habilitar el acceso de los estudiantes a educación superior. Por supuesto, las becas pueden ser un mecanismo, pero habría que explorar también alternativas relevantes como las de brindar transporte universitario, subsidios a comedores y material de trabajo e, incluso, alojamiento. Además, si este tipo de políticas pudieran implementarse de manera regular, su impacto podría trascender la experiencia de los estudiantes actuales y extenderse a las consideraciones racionales de estudiantes que apenas realizarán su decisión de carrera, pues al reducir los costos de acceso, sería posible incluso prevenir autodescartes anticipados.

Algo que es de suma importancia considerar ahora es el problema de la desigualdad. El objetivo de este trabajo fue identificar los mecanismos asociados a la diferenciación de trayectorias. Este objetivo se cumplió. Sin embargo, un aspecto correlativo a este análisis era explorar la posibilidad de que dichas diferencias pudieran, o no, servir como vías para la reproducción de desigualdades. Recordemos que una diferencia pura se distingue por ser solo una variación de cualidad, pero no necesariamente asociada con (des)ventajas sociales. Una desigualdad, por otro lado, es una asimetría que supone también un acceso distinto a beneficios sociales. A este respecto, las

desigualdades puramente educativas, como se señaló en el capítulo tres, pueden comprenderse en términos de accesos, progresiones y logros. En este sentido, la diferenciación de trayectorias, cuando es una pura diferencia, no tendría por qué repercutir, por ejemplo, en la continuidad de los estudios, en los aprendizajes, en el involucramiento y, en última instancia, en el término de los estudios.

En este trabajo fue posible observar mecanismos y factores asociados con la diferenciación de trayectorias. Sin embargo, el rango de variación observado fue bastante acotado, a pesar de los intentos por maximizar la heterogeneidad de la muestra al interior de los planteles durante la selección de casos. En este sentido, las diferencias observadas, por lo general, no implicaron grandes desigualdades. Sin embargo, con dichas variaciones fue posible conceptualizar algunas fuentes posibles de desigualdad. Así, por ejemplo, en términos de decisiones de ingreso, el acceso a programas de educación media superior más amplios e integrales, así como la presencia de un contexto familiar con profesionistas, otorgarán al estudiante más alternativas de vocación. Asimismo, si el estudiante cuenta con recursos suficientes, no tendrá que operar ajustes de preferencia por motivos económicos, lo que aumentará sus oportunidades de tomar decisiones satisfactorias, con lo que esto implica sobre el desenvolvimiento de su trayectoria posterior.

En términos operativos, por otro lado, la disposición de más recursos por sobre el umbral de suficiencia permitirá al estudiante no solo asistir e involucrarse en actividades escolares, sino que conforme más recursos tenga a su disposición, podrá también realizar su involucramiento de manera más cómoda y accediendo a ventajas compensatorias. Los estudiantes que, por el contrario, tengan recursos más restringidos serán más vulnerables a caer por debajo del umbral de suficiencia, viendo afectado su involucramiento y trayectoria. Asimismo, estudiantes que se encuentren en condición social minoritaria con respecto a su contexto tendrán más probabilidades de enfrentar desajustes percibidos. El problema aquí es que la disconformidad que estas experiencias generan puede llegar a ser de tal magnitud que los estudiantes reduzcan su involucramiento o busquen alguna reubicación. Afortunadamente, en las universidades públicas de masas, donde las matrículas son grandes y la población bastante diversa, este riesgo se reduce mucho.

Por supuesto, el rango restringido de variación de las desigualdades observadas es una limitación de este trabajo. Probablemente, si la selección de casos hubiera estado orientada a comparar escuelas asociadas con estratos socioeconómicos mucho más disímiles, habría sido posible

observar un rango de variación mucho mayor. No obstante, el diseño presentado aquí también tiene ventajas, y es que, al contar con una población grande y variada, aunque en un rango acotado, nos permitió observar una amplia gama de los mecanismos de diferenciación, aunque no sus efectos extremos.

Otro aporte de esta investigación es que el marco analítico y conceptual desarrollado aquí puede servir como insumo para el desarrollo de nuevas investigaciones orientadas a la evaluación de magnitudes y tendencias de la desigualdad a partir del análisis de casos agregados, lo que permitiría poner a prueba, en otro nivel, los rendimientos empíricos de estos hallazgos. Una aproximación posterior, de esta naturaleza, sería importante por cuanto la literatura, así como las evidencias, dan cuenta de la existencia de magnitudes y tendencias importantes en la desigualdad educativa.

Una limitación que tiene que ver con la selección de casos es que, al haber elegido carreras de sociales, donde muchas veces los criterios de evaluación suelen ser más difusos e incluso laxos, es probable que no hayamos podido observar con tanta claridad los efectos del desempeño observado. En ciencias exactas o en ingenierías donde incluso los exámenes son más comunes y frecuentes, es probable que este factor cobrara relevancia, trayendo efectos sobre las experiencias de afirmación y disuasión, así como sobre el involucramiento.

Sobre el análisis decisional presentado en el capítulo seis, una limitación importante es que, en este caso, la variable dependiente no varía. En otras palabras, tenemos una misma decisión tomada, para todos nuestros estudiantes, y a partir de ahí reconstruimos sus probables factores explicativos, arrojando luz sobre las pautas del proceso. Sin embargo, no contamos con casos de contraste, de estudiantes que eligieron otras carreras, que no pudieron transitar a educación superior o incluso que decidieron no ingresar. Este problema es relativamente menor en la medida en que el objetivo de la investigación no era explicar las decisiones, sino dar cuenta de la diferenciación de trayectorias durante el primer año. Sin embargo, es importante señalarlo.

Otra limitación importante es que en este trabajo no se consideraron las pautas de diferenciación y desigualdad asociadas con el género. Esta mención es importante porque el poco peso relativo de este factor puede ser el resultado de haber elegido carreras con un grado importante de paridad de género. En algunas ingenierías, ampliamente dominadas por hombres, es probable que las mujeres tengan que experimentar dificultades asociadas con el aislamiento o la percepción de desajuste, lo que podría afectar su involucramiento.

Finalmente, es importante señalar también que, si en esta investigación los gustos e intereses resultaron ser particularmente relevantes, ello se puede deber a que la población de estudio está altamente seleccionada y pertenece a dos de las instituciones públicas más demandadas de la CDMX. En otros contextos e instituciones, es probable que los gustos e intereses de los estudiantes jueguen un rol distinto, quizá secundario, otorgando mayor peso a los factores (in)habilitantes o de (dis)conformidad.

Referencias

- Abril-Valdez, E., Roman-Pérez, R., Cubillas-Rodríguez, M. J., & Moreno-Celaya, I. (2008). Deserción o autoexclusión. Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato. *redie Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1–16. <https://doi.org/1607-4041>
- Althusser, L. (2005). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. En *La Filosofía como Arma de la Revolución* (25a ed.). Siglo XXI.
- Angarita Parra, W., Angulo Delgado, F., Soto Lombana, C., & Soto Zuluaga, A. (2017). Patrones de Enseñanza Contingente en la Interacción Profesor-Estudiante en una Clase de Química en Educación Superior. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, Extra*, 2839. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6690439>
- ANUIES. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. ANUIES.
- ANUIES. (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. ANUIES.
- Astin, A. (1970a). The Methodology of Research on College Impact, Part One. *Astin Source: Sociology of Education*, 43(3), 223–254. <http://www.jstor.org/stable/2112065>
- Astin, A. (1970b). The Methodology of Research on College Impact, Part Two. *Sociology of Education*, 43(4), 437–450. <http://www.jstor.org/stable/2111842>
- Astin, A. (1985). Involvement: the Cornerstone of Excellence. *Change*, 17(4), 34–39. <https://cpvpn.colmex.mx/stable/pdf/,DanaInfo=www.jstor.org+40164353.pdf>
- Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. Stanford University Press.
- Barroso-Tanoira, F.-G. (2014). Motivos para la baja voluntaria definitiva de alumnos de licenciatura en instituciones de educación superior privadas. Un estudio en el sureste de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(14), 19–40. <https://cpvpn.colmex.mx/pdf/ries/v5n14/,DanaInfo=www.scielo.org.mx+v5n14a2.pdf>

- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. UNAM; CESU; Porrúa.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1976). *La escuela capitalista*. Siglo XXI.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187.
<https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bean, J., & Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Source: Review of Educational Research Review of Educational Research Winter*, 55(4), 485–54017. <http://www.jstor.org/stable/1170245>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernardi, F., & Cebolla-Boado, H. (2014a). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146(1), 3–22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Bernardi, F., & Cebolla-Boado, H. (2014b). Previous school results and social background: Compensation and imperfect information in educational transitions. *European Sociological Review*, 30(2), 207–217. <https://doi.org/10.1093/esr/jct029>
- Bernstein, B. (2003a). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission: Vol. III*. Routledge.
- Bernstein, B. (2003b). *Class, Codes and Control. Vol I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Blumer, H. (1982). La Posición Metodológica del Interaccionismo Simbólico. En *El Interaccionismo Simbólico* (pp. 1–44). Hora.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas Dichas*. Gedisa Editorial.
- Bourdieu, P. (2007a). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007b). The forms of Capital. En *Sociology of Education. A critical reader*. Routledge.

- Bourdieu, P. (2010). Cuestiones sobre el arte a partir de una escuela de arte cuestionada. En *El sentido social del gusto*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011a). El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de La Nobleza de Estado. En *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011b). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 1(56).
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29460/27409>
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto* (M. del C. Ruiz de Elvira (trad.)). Taurus.
- Bourdieu, P. (2013). *Outline of a theory of practice* (R. Nice (ed.)). Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* (M. Mayer (ed.)). Siglo XXI.
- Boyle, R. P. (1966). The Effect of the High School on Students' Aspirations. *American Journal of Sociology*, 71(6), 628–639. <http://www.jstor.org/stable/2774683>
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educator*, 29, 31–54. <https://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20753/20593>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997a). Explaining Educational Differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275–305. <https://doi.org/DOI:10.1177/104346397009003002>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997b). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
<https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Burks, A. W. (1946). Peirce's Theory of Abduction. *Philosophy of Science*, 13(4), 301–306.
<https://doi.org/10.1086/286904>
- Busoi, S. (2015). Citizenship and education. *Euromentor Journal*, 6(3), 18–31.
<https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.7.012003.104924>

- Cabrera, A. A. (2013). Historia económica mundial 1870-1950. *Economía Informa*, 382, 99–115.
<http://www.economia.unam.mx/publicaciones/econinforma/382/06aparicio.pdf>
- Callan, E. (2004). Citizenship and education. *Annual Review of Political Science*, 7(1), 71–90.
<https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.7.012003.104924>
- Camic, P., Rhodes, J., & Yardley, L. (2003). Naming the stars: integrating qualitative methods into psychological research. En P. Camic, J. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative Research in Psychology. Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 3–17). American Psychological Association.
- Campbell, E., & Alexander, N. (1965). Structural Effects and Interpersonal Relationships. *Source: American Journal of Sociology*, 71(3), 284–289.
<http://www.jstor.org/stable/2774450>
- Carrillo, I. (1990). *La Deserción en Educación Superior. Un marco de referencia conceptual*.
- Casey, R. (1949). *A study of pupil drop-outs in a cosmopolitan high school* [University of Southeastern California].
https://cpvpn.colmex.mx/primo_library/libweb/action/DanaInfo=colmex-primo.hosted.exlibrisgroup.com+display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_proquest1627789495&indx=2&recIds=TN_proquest1627789495&recIdxs=1&elementId=1&renderMode=poppedOut&di
- Chan, J. C. Y., & Lam, S. F. (2008). Effects of competition on students' self-efficacy in vicarious learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 95–108.
<https://doi.org/10.1348/000709907X185509>
- CONACyT. (2020). *Covid-19 México*. <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>
- Corriente Alternativa. (2020, mayo 17). Polakas feminista: desde el interior de la toma de la FCPyS. *Cultura UNAM*. <https://corrientealternativa.unam.mx/genero/polakas-feminista-desde-el-interior-de-la-toma-de-la-fcpys/>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow. The psychology of engagement with everyday life*. BasicBooks.

- Damasio, A. (1999). *El Error de Descartes. La razón de las emociones*. Editorial Andrés Bello.
- De Garay, A. (2013a). La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto*, 22(3), 413–436. <http://www.redalyc.org/pdf/122/12228905003.pdf>
- De Garay, A. (2013b). *La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales*. Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA). http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_completa_23.pdf
- De Vries, W., León, P., Romero, J., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 40(160), 29–49. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a2.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. www.elsevier.es
- 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 XXXIII N° 1*, 7–27. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (E. Gudiño (ed.)). Losada.
- Duek, C., & Inda, G. (2006). La teoría de la estratificación social de Weber: un análisis crítico. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 5–24. <https://doi.org/10.4206/6>
- Durkheim, E. (2012). *El Suicidio* (2a ed.). Akal.
- Elster, J. (1989). *Ulises y las sirenas. Estudios sobre racionalidad e irracionalidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Farrall, S., Hunter, B., Sharpe, G., & Calverley, A. (2016). What ‘works’ when retracing sample members in a qualitative longitudinal study? *International Journal of Social Research*

- Methodology*, 19(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.993839>
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *resu.anuies.mx Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Freese, J. (2009). Preferences. En P. Hedström & P. Berman (Eds.), *The Oxford Handbook of Analytical Sociology*. Oxford University Press.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press.
- Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25(3), 201–239. <https://doi.org/10.1006/SSRE.1996.0010>
- García López, A. E. (2016). Científicas y docentes como modelos en el impulso a la investigación en el estudiantado de Filosofía. En E. Guevara Ruiseñor & A. E. García López (Eds.), *Académicas que inspiran vocaciones científicas: La mirada de sus estudiantes*. UNAM; CEIICH.
- Getzlaf, S. B., Sedlacek, G. M., Kearney, K. A., & Blackwell, J. M. (1984). Two types of voluntary undergraduate attrition: Application of Tinto's model. *Research in Higher Education*, 20(3), 257–268. <https://doi.org/10.1007/BF00983501>
- Gil Antón, M., Mendoza Rojas, J., Rodríguez Gómez, R., & Pérez García, M. (2009). *Cobertura de la educación superior en México: tendencias, retos y perspectivas*. https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L30_cobertura/Cobertura.pdf
- Godor, B. P. (2017). Academic Fatalism: Applying Durkheim's Fatalistic Suicide Typology to Student Drop-Out and the Climate of Higher Education. *Interchange*, 48(3), 257–269. <https://doi.org/10.1007/s10780-016-9292-8>
- Goldthorpe, J. (2007). Problems of Meritocracy. En *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford University Press.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of

- Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481. <https://doi.org/10.2307/591365>
- Goldthorpe, J. H. (1998). Rational Action Theory for Sociology. *The British Journal of Sociology*, 49(2), 167. <https://doi.org/10.2307/591308>
- González López, A. D., Rodríguez Matos, A. de los Á., & Hernández García, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior Cubana. *Revista Cubana de Educacion Medica Superior*, 25(4), 531–539. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013
- González Quiros, J. (2019). *Apropiarse de un quehacer: La formación de investigadores del Departamento de Biología Celular del Cinvestav*. ANUIES.
- Gould, N. (1949). *A study of withdrawals at the University of Southern California* [University of Southern California]. https://cpvpn.colmex.mx/primo_library/libweb/action/DanaInfo=colmex-primo.hosted.exlibrisgroup.com+display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_proquest1563811366&indx=2&recIds=TN_proquest1563811366&recIdxs=1&elementId=1&renderMode=poppedOut&di
- Gramsci, A. (1986). Cuaderno 12 (XXIX) 1932. En V. Garratana (Ed.), *Cuadernos de la Carcel. Tomo 4*. (Vol. 4, pp. 353–382). Instituto Gramsci.
- Gutiérrez Serrano, N. G. (2004). La vinculación en el ámbito científico-tecnológico de México: Instituciones de Educación Superior en interacción con distintos actores. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 34(2), 47–94. <https://www.redalyc.org/html/270/27034204/>
- Guzmán, C. (2013). *Los Estudiantes y la Universidad: Intregración, Experiencias e Identidades*. ANUIES.
- Guzmán Gómez, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. UNAM; CRIM.
- Guzmán Gómez, C. (2013). Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior. En C. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores, & J. Galaz Fontes

- (Eds.), *Estudiantes, Maestros y Académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pp. 157–181). ANUIES.
https://www.researchgate.net/publication/303485811_Experiencias_significados_e_identidades_de_los_estudiantes_de_nivel_superior
- Guzmán Gómez, C. (2014). Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos. *Universidades*, 59, 36–46.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547005>
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. (2007). La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela. En *Perfiles Educativos*. UNAM; CRIM.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i12.54>
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054.
https://www.researchgate.net/publication/283535256_Experiencias_vivencias_y_sentidos_en_torno_a_la_escuela_y_a_los_estudios_Abordajes_desde_las_perspectivas_de_alumnos_y_estudiantes
- Haller, A. O. (1968). On the concept of aspiration. En *Reprinted from RURAL SOCIOLOGY* (Vol. 33, Número 4).
- Halpin, M., & Richard, N. (2021). An invitation to analytic abduction. *Methods in Psychology*, 5, 100052. <https://doi.org/10.1016/J.METIP.2021.100052>
- Hedström, P. (2006). Explaining Social Change: An Analytical Approach. *Papers. Revista de Sociologia*, 80, 73. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v80n0.1770>
- Hemphill, R. (1937). *A study of the subsequent academic and vocational activities of drop-out students of the School of Commerce at Oklahoma Agricultural and Mechanical College* [University of Southern California].
https://cpvpn.colmex.mx/primo_library/libweb/action/DanaInfo=colmex-primo.hosted.exlibrisgroup.com+display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_proquest1620850439&indx=1&recIds=TN_proquest1620850439&recIdxs=0&elementId=0&renderMode=poppedOut&di

- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*.
<http://www.revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/907>
- Hernández Jaime, P. B. (2018). *Elaboración de un modelo para estudiar el abandono escolar entre universitarios mexicanos* [El Colegio de México].
https://colmex.userservices.exlibrisgroup.com/discovery/delivery/52COLMEX_INST:AlmaGeneralView/1284850720002716?lang=en&viewerServiceCode=AlmaViewer
- Hothersall, D. (2005). *Historia de la Psicología*. McGraw-Hill.
- Jackson, M. (2013). Introduction: How Is Inequality of Educational Opportunity Generated? The Case for Primary and Secondary Effects. En M. Jackson (Ed.), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment* (pp. 1–33). Stanford University Press.
- Kadushin, C. (2012). *Understanding Social Networks. Theories, concepts and findings*. Oxford University Press. [http://acad.colmex.mx/sites/default/files/pdf/S4a6_O3-Kadushin%282015%29%20Comprender las redes sociales- Teorías%20y conceptos y hallazgos%20caps2-3%20pp37-75.pdf](http://acad.colmex.mx/sites/default/files/pdf/S4a6_O3-Kadushin%282015%29%20Comprender%20las%20redes%20sociales-%20Teor%C3%ADas%20y%20conceptos%20y%20hallazgos%20caps2-3%20pp37-75.pdf)
- Kahneman, D. (2011). *Think, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kandel, D., & Lesser, G. (1969). Parental and Peer Influences on Educational Plans of Adolescents. *American Sociological Review*, 34(2), 213–223.
<http://www.jstor.org/stable/2092178>
- Kerbo, H. (2003). Perspectivas y conceptos en el estudio de la estratificación social. En *Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global* (pp. 3–18). McGraw-Hill.
- King, G., Keohane, R., & Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Alianza Editorial.
- López Hurtado, J. (2014). Modelos interpretativos de la relación estado-empresa-universidad. *Clío América*, 8(15), 111. <https://doi.org/10.21676/23897848.833>

- Lorenzo-Quiles, O., & Zaragoza-Loya, J. (2009). Estudio exploratorio sobre deserción de estudiantes universitarios en México. *Publicaciones*, 39, 109–123.
- Luján, J., & Reséndiz, A. (1981). *Hacia la construcción de un modelo causal en el análisis de la deserción*. UAM-I.
- Manson, A. (1945). *An analysis of personality characteristics of “drop out” students at Montana State University*. Montana State University.
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (1981). Vicarious Learning: The Influence of Modeling on Organizational Behavior. *Academy of Management Review*, 6(1), 105–113.
<https://doi.org/10.5465/amr.1981.4288021>
- Márkus, G. (1973). *Marxismo y Antropología*. Grijalbo.
- Marsiske Schulte, R. (2004). Historia de la Autonomía Universitaria en América Latina. *Perfiles Educativos*, 26(105–106), 160–167.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100008&lng=es&tlng=es
- Marsiske Schulte, R. (2016). La Universidad Nacional: creación, autonomía y marco normativo. En H. Casanova Cardiel (Ed.), *La UNAM y su historia: una mirada actual* (pp. 151–189). IISUE-UNAM.
- Martínez-Mesa, J., González-Chica, D. A., Duquia, R. P., Bonamigo, R. R., & Bastos, J. L. (2016). Sampling: how to select participants in my research study? *Anais Brasileiros de Dermatologia*, 91(3), 326–330. <https://doi.org/10.1590/ABD1806-4841.20165254>
- Marx, K. (1972). *Manuscritos: Economía y Filosofía*. Alianza Editorial.
- Mas-Colell, A., Whinston, M., & Green, J. (1995). Preference and choice. En *Microeconomic Theory* (pp. 5–16). Oxford University Press.
- Mayhew, M., Rockenbach, A., Seifert, T., Wolniak, G., Pascarella, E., & Terenzini, P. (2015). *How College Affects Students Vol. 3. 21st Century Evidence that Higher Education Works* (E. Pascarella & P. Terenzini (eds.); Vol. 3). Jossey-Bass.
- McDill, E., & Coleman, J. (1965). Family and Peer Influences in College Plans of High School

- Students. *Source: Sociology of Education*, 38(2), 112–126.
<http://www.jstor.org/stable/2112194>
- McNeely, J. (1937). College Student Mortality. *Bulletin*, 11.
- Mendoza-Rojas, J. (2015). Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vi(16), 3–32. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.04.001>
- Mendoza-Rojas, J. (2018a). Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles educativos*, XL, 11–52.
- Mendoza-Rojas, J. (2018b). *Subsistemas de educación superior: estadística básica 2006-2017*. DGEI-UNAM. www.dgei.unam.mx
- Michael, J. (1961). High School Climates and Plans for Entering College. *Source: The Public Opinion Quarterly*, 25(4), 585–595. <http://www.jstor.org/stable/2746294>
- Millán, V. (2012). *El demonio de Maxwell o Institución de Educación Superior Eficaz*. El Colegio de México.
- Miller, D. (2009). *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. ANUIES.
- Miller, D., & De Garay, A. (2015). Dos temas cruciales para la agenda mexicana de Educación Superior: Educación Privada y Equidad e Inclusión. *Propuesta educativa*, 43, 75–87.
https://cpvnpn.colmex.mx/,DanaInfo=www.scielo.org.ar+scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100008&lang=pt
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:3922aacd-04c0-45ac-b8d4-4aebb9b96ab5/panorama-2021-papel.pdf>
- Moctezuma Barragán, E. (2020). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio*. Secretaría de Gobernación.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0

Morales, Y. (2021). En el 2020, el PIB de México se desplomó 8.5%. *El Economista*.

<https://www.economista.com.mx/economia/El-PIB-de-Mexico-se-desplomo-8.5-en-2020-la-peor-caida-desde-1932-20210225-0043.html>

Muelder, W. (1947). *Factors involved in the elimination of veteran and non-veteran undergraduate students from the University of Southern California* [University of Southern California]. https://cpvpn.colmex.mx/primos_library/libweb/action/,DanaInfo=colmex-primos_hosted.exlibrisgroup.com+display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_proquest1657421943&indx=2&recIds=TN_proquest1657421943&recIdxs=1&elementId=1&renderMode=poppedOut&di

Mulligan, R. (1951). Socio-Economic Background and College Enrollment. *Source American Sociological Review*, 16(2), 188–196. <http://www.jstor.org/stable/2087692>

Nora, A. (1987). Determinants of retention among Chicano college students: A structural model. *Research in Higher Education*, 26(1), 31–59. <https://doi.org/10.1007/BF00991932>

Notimex. (2019, mayo 5). Después de 93 días, termina huelga en la UAM. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/politica/Despues-de-93-dias-termina-huelga-en-la-UAM-20190504-0023.html>

Ongori, H. (2007). A review of the literature on employee turnover. *African Journal of Business Management*, 49–54. <http://www.academicjournals.org/ajbm>

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, XLIV(174), 7–17. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a1.pdf>

Padilla, L., Figueroa, E., & Rodríguez-Figueroa, H. (2017). La incorporación a La universidad de Los estudiantes en aguascalientes. La perspectiva del orientador educativo *. *Sinéctica*, 48, 1–19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/641>

Pantages, T., & Creedon, C. (1978). Studies of College Attrition: 1950 - 1975. *Review of Educational Research Winter*, 48(1), 49–101. <https://cpvpn.colmex.mx/stable/pdf/,DanaInfo=www.jstor.org+1169909.pdf>

- Pascarella, E. (1982). *Validation of a Theoretical Model of College Dropouts*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221130.pdf>
- Pascarella, E. (1985). Students' Affective Development within the College Environment. *The Journal of Higher Education*, 56(6), 640–663.
<https://doi.org/10.1080/00221546.1985.11778733>
- Pascarella, E., & Chapan, D. (1983). Validation of a theoretical model of college withdrawal: interaction effects in a multi-institutional sample. *Research in Higher Education*, 19(1), 25–48. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F00977337.pdf>
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students. Finding and Insights from Twenty Years of Research* (E. Pascarella & P. Terenzini (eds.); Vol. 1). Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005a). *How College Affects Students Vol. 2. A third Decade of Research* (E. Pascarella & P. Terenzini (eds.); Vol. 2). Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005b). Theories and Models of Student Change in College. En *How College Affects Students Vol. 2. A third Decade of Research* (Vol. 2, pp. 17–64). Jossey-Bass.
- Pascarella, E., Terenzini, P., & Wolfle, L. (1986). Orientation to College and Freshman Year Persistence/Withdrawal Decisions. *The Journal of Higher Education*, 57(2), 155–175.
<https://doi.org/10.1080/00221546.1986.11778760>
- Peón, F. V. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63–126). El Colegio de Mexico; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Pineda Márquez, K., Morales Rubiano, M. E., & Ortiz Riaga, M. C. (2018). Modelos y mecanismos de interacción universidad-empresa-estado: retos para las universidades colombianas. *Equidad y Desarrollo*, 15, 41–67. <https://doi.org/10.19052/ed.193>
- Quaglia, R. J., & Cobb, C. D. (1996). Toward a theory of student aspirations. En *Journal of Research in Rural Education* (Vol. 12, Número 3). Winter.

- Quinney, V. (1988). *Bryant College: the first 125 years. A pictorial history of Bryant College: 1863-1988*. https://library.bryant.edu/resources/files/bryant_college_the_first_125_years.pdf
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62.
- Richardson, R., & Kramer, H. E. (2006). Abduction as the type of inference that characterizes the development of a grounded theory. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794106068019>, 6(4), 497–513. <https://doi.org/10.1177/1468794106068019>
- Rodríguez, S. (2018). La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México. Un estudio a nivel nacional. *Perfiles educativos*, 40(161), 8–31. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000300008&script=sci_arttext
- Rootman, I. (1972). Voluntary Withdrawal from a Total Adult Socializing Organization: A Model. *Source: Sociology of Education*, 45(3), 258–270. <http://www.jstor.org/stable/2112147>
- Rubio Oca, J. (2006). Descripción general del sistema de educación superior. En *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006*. Fondo de Cultura Económica; SEP. <https://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Rubio2007.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salud. (2020). *Arranca vacunación contra COVID-19 en México*. Secretaría de Salud. <https://www.gob.mx/salud/prensa/266-arranca-vacunacion-contra-covid-19-en-mexico?idiom=es>
- Saucedo Ramos, C. (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. En C. Guzmán Gómez & C. Saucedo Ramos (Eds.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 23–43). UNAM; CRIM.
- Schmelkes, S. (2013). *Educación y pueblos indígenas: problemas de medición* (Vol. 4). https://www.inegi.org.mx/rde/rde_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf

- Schurz, G. (2008). Patterns of abduction. *Synthese*, 164(2), 201–234.
<https://doi.org/10.1007/S11229-007-9223-4/METRICS>
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world* (G. Walsh (trad.)). Northwestern University Press.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Paidós.
- SEGOB. (2020). *Jornada Nacional de Sana Distancia*. Secretaría de Gobernación.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/541687/Jornada_Nacional_de_Sana_Distancia.pdf
- SEP. (2021). *Estrategia Aprende en Casa. Informe de resultados 2020-2021*.
<https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Straus, M. A. (1957). Social Status and Educational and Occupational Aspiration. *Source American Sociological Review*, 22(1), 67–73.
<http://www.jstor.org/stable/2088767>
- Sewell, W. H., & Shah, V. P. (1967). Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education. *Sociology of Education*, 40(1), 1–23. <http://links.jstor.org/sici?sici=0038-040728>
- Shuman, R. B. (1956). College Dropouts: An Overview. En *Source: The Journal of Educational Sociology* (Vol. 29, Número 8).
<https://www.jstor.org/stable/pdf/2264496.pdf?refreqid=excelsior%3A6adea009cc423e9333d1069df64cf2ad>
- Silva, M. (2011). El primer año universitario: un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33(1), 102–114. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>
- Silva, M. (2012). Equidad en la Educación Superior en México: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas. *Education Policy Analysis Archives*, 20, 1–27.
<http://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797004.pdf>
- Silva, M., & Jiménez, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite*. *Revista de la Educación Superior*, 44(3), 95–119.

http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista175_S3A4ES.pdf

- Silva, M., & Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. ANUIES.
- Simmel, G. (2013). *Filosofía del dinero* (R. García (ed.)). Capitán Swing.
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En P. Solís, E. Blanco, & H. Robles (Eds.), *Caminos desiguales Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Colegio de Mexico; INEE.
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles educativos*, 40(159), 66–89.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000100066&script=sci_arttext
- Solís, P., Blanco, E., & Robles, H. (2014). *Caminos Desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (P. Solís, E. Blanco, & H. Robles (eds.)). El Colegio de Mexico; INEE.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38–62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- Suárez, V., Suarez Quezada, M., Oros Ruiz, S., & Ronquillo De Jesús, E. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. *Revista Clinica Espanola*, 220(8), 463–471. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2020.05.007>
- Tarrés, M. L. (2013). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de Mexico; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Terenzini, P., & Pascarella, E. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. *Research in Higher Education*, 12(3), 271–282.
<https://doi.org/10.1007/BF00976097>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research Review of Educational Research Winter*, 45(1).

<http://www.jstor.org/stable/1170024>

Tinto, V. (1992). *El Abandono de los Estudios Superiores: Una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento*. UNAM; ANUIES.

Tinto, V. (1993a). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.2307/2069700>

Tinto, V. (1993b). Roots of individual departure from institutions of higher education. En *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press.

Tinto, V. (2012). *Completing College: rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1–8. <https://studentsuccessjournal.org/article/view/376/410>

Tobin, S. J., Greenaway, K. H., McCulloch, K. C., & Crittall, M. E. (2015). The role of motivation for rewards in vicarious goal satiation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 60, 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.05.010>

Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Losada.

Touraine, A. (1969). *La sociedad post-industrial* (J.-R. Capella & F. Fernández (eds.)). Ariel.

Treiman, D. (1970). Industrialization and Social Stratification. *Sociological Inquiry*, 40(2), 207–234.

UAM. (2018). *Anuario estadístico 2018*.

UAM. (2020). *Calendario escolar 2019-2020*. Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.uam.mx/calendario/2019-2020/Cal_2019-2020_bcoynegro.pdf

Varela, G. (1999). Un nuevo desafío para las universidades, la vinculación con el sector productivo. En H. Casanova & R. Rodríguez (Eds.), *Universidad contemporánea: política y gobiernonea: política y gobierno* (pp. 87–106). UNAM; CESU; Porrúa.

Varian, H. (1992). *Análisis microeconómico* (A. Bosch (ed.); 3a ed.). Antoni Bosch.

- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.)). Grijalbo.
- Vygotski, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Quinto Sol.
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Siglo XXI.
- Weber, M. (2014). Conceptos sociológicos fundamentales. En *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar : cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Wilson, A. B. (1959). Residential Segregation of Social Classes and Aspirations of High School Boys. *American Sociological Review*, 24(6), 836–845. <http://www.jstor.org/stable/2088572>
- Wright, E. O. (1997). *Class Counts. Comparative studies in class analysis*. Cambridge University Press.
- Wright, E. O. (2005). Foundations of neo-Marxist class analysis. En *Approaches to class analysis*. Cambridge University Press.
- Zamora Mendieta, H. (2020). *Resistir contra la violencia en la UNAM en tiempos de pandemia: estudiantes de Economía permanecen en paro*.
<https://coordinaciongenero.unam.mx/2020/08/resistir-contra-la-violencia-en-la-unam-en-tiempos-de-pandemia-estudiantes-de-economia-permanecen-en-paro/>
- Zeleny, J. (1978). *La estructura lógica de “El Capital de Marx”*. Grijalbo.
- Zimmerman, M. (1985). *Lucien Goldmann: el estructuralismo genético y la creación cultural*. Institute for the study of ideologies and literature.
- Zook, G. (1949). The Findings and Recommendations of the President’s Commisiion on Higher Education. *Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955)*, 35(1), 17–28. <http://www.jstor.org/stable/40221296>

ANEXOS

ANEXO A: Cuestionario de ingreso

Fecha: D ____/M ____/2019

ENCUESTA SOBRE CONDICIONES
SOCIOCULTURALES DE INGRESO A LA UNIVERIDAD

Folio: _____



Universidad _____ Carrera _____ Grupo _____

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<p>Conforme a lo establecido en el Artículo 37, párrafo primero de la Ley del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica en vigor: "Los datos que proporcionen para fines estadísticos los Informantes del Sistema a las Unidades en términos de la presente Ley, serán estrictamente confidenciales y bajo ninguna circunstancia podrán utilizarse para otro fin que no sea el estadístico".</p>	
1.1 Nombre y apellidos:	1.2 Sexo: 1. Hombre () 2. Mujer () 3. Otro ()
1.3 Edad:	1.4 Hijos: 1. No () 2. Sí ()
1.5 ¿Tuviste que mudarte a la CDMX para asistir a la universidad? 1. No () 2. Sí ()	1.6 Estado civil: 1. Soltero(a) () 2. Unión libre () 3. Casado(a) () 4. Divorciado (a) () 5. Viudo(a) ()
1.5.1 ¿De qué entidad provienes? _____	
1.7 Actualmente vives... 1. En casa de tus padre y/o madre () 2. Solo(a) o con <i>rumies</i> () 3. Con tu pareja () 4. Otro () 7.1 ¿Cuál? _____	1.8 Actualmente vives en... 1. CDMX () 2. EDOMEX () 8.1 Alcaldía o municipio _____

2. INFORMACIÓN SOBRE EL PROVEEDOR PRINCIPAL DE TU HOGAR

<p>2.1 ¿Quién es el principal sostén económico de tu hogar? 1. Padre () 2. Madre () 3. Tú () 4. Otro ()</p> <p>Parentesco: _____</p>	<p>2.3. ¿Cuál es el nombre del oficio, puesto o cargo del proveedor principal de tu hogar? (P. ej. comerciante de ropa en un tianguis, chofer de taxi, gerente de Walmart, doctor en clínica privada). _____</p> <p>2.3.1. ¿Cuáles son las actividades o tareas principales que desempeña en ese trabajo? (P. ej. supervisar, acomodar mercancía, atender clientes, conducir un camión, llevar la contabilidad). _____</p>
<p>2.2. ¿Cuál es el último año o grado que aprobó el proveedor de tu hogar en la escuela? 1. Sin estudios () 2. Primaria trunca () 3. Primaria completa () 4. Secundaria trunca () 5. Secundaria completa () 6. Preparatoria trunca () 7. Preparatoria completa () 8. Licenciatura trunca () 9. Licenciatura completa () 10. Posgrado () 99. No sé ()</p>	<p>2.3.2. En ese trabajo, ¿el proveedor de tu hogar era... 1. ¿Empleado(a) en el gobierno (federal, estatal, municipal u otro organismo público)?.....1 () 2. ¿Empleado(a) u obrero(a) en el sector privado (empresa, negocio, comercio)?.....2 () 3. ¿Jornalero(a) o peón(a)?.....3 () 4. ¿Patrón(a) o empleador(a) (contrata trabajadores)?.....4 () 5. ¿Trabajador(a) por su cuenta (no contrata trabajadores)?.....5 () 6. ¿Trabajador(a) sin pago (en un negocio familiar o no familiar)?.....6 () 9. No sé 99 ()</p> <p>2.3.3. ¿Tiene el proveedor de tu hogar personas directamente bajo su cargo o su mando en ese trabajo? 1. Sí () 2. No () 9. No sé ()</p>
<p>2.4 Sin contar al proveedor de tu hogar, ¿cuántas personas en total trabajaban en esa empresa, negocio o establecimiento? (Si era empleado en el gobierno marque 5)</p> <p>Ninguna, es trabajador único1 () 1 a 5 personas.....2 () 6 a 14 personas.....3 () 15 a 49 personas.....4 () 50 personas o más5 () No sé99 ()</p>	

3. SITUACIÓN LABORAL

3.1. Durante la semana pasada ¿trabajaste? 1. Sí () 2. No ()	3.2. La semana pasada, dedicaste al menos una hora a... ¿Ayudar en un negocio familiar o de otra persona?.....1 () ¿Vender algún producto?.....2 () ¿Realizar otro tipo de actividad a cambio de un pago?.....3 () ¿Realizar tareas domésticas o de cuidados sin pago?4 () ¿No trabajó?.....5 ()
3.3. ¿Dependes de tus propios ingresos para seguir estudiando? 1. Sí () 2. No () 3. En parte ()	
3.4. ¿Cuántas horas a la semana trabajas o realizas alguna de las actividades señaladas? ()	

4. TRAYECTORIA EDUCATIVA Y EXPECTATIVAS

4.1. El bachillerato al que asististe era... 1. Público () 2. Público UNAM () 2. Privado ()	4.2 ¿Cuántos años te tomó terminar el bachillerato? _____	4.3 ¿Cuál fue tu promedio al egresar? _____	4. ¿Alguna vez interrumpiste tus estudios durante un semestre o más mientras cursabas el bachillerato? 1. Sí () 2. No ()	4.1. En caso de contestar sí, ¿cuál fue el motivo por el que interrumpiste? _____
4.5. ¿Cuánto tiempo transcurrió entre que saliste del bachillerato e ingresaste a la universidad por primera vez? 1. Fue inmediato () 2. Un año () 3. Dos años o más ()				
4.6. ¿Es la primera vez que ingresas a la universidad? 1. Sí () 2. No ()	En caso de haber estado antes en la universidad 4.6.1 ¿Cómo se llamaba la universidad donde estuviste? _____ 4.6.2 ¿Qué carrera estudiabas? _____			
4.7. En tu actual carrera, ¿cómo entraste a la universidad? 1. Pase reglamentado () 2. Examen de admisión ()	4.7.1 En caso de haber presentado examen, ¿cuántos aciertos tuviste? _____			
4.8.1. ¿Esta institución era tu primera opción de universidad? 1. Sí () 2. No ()	4.9.1. De tener la opción ¿te gustaría cambiar de carrera? 1. Sí () 2. No () 9. No sé ()			
4.8.2. ¿Este plantel era tu primera opción? 1. Sí () 2. No ()	4.9.2. De tener la opción, ¿te gustaría cambiar de plantel? 1. Sí () 2. No () 9. No sé ()			
4.8.3. ¿Esta carrera era tu primera opción? 1. Sí () 2. No ()	4.9.3. De tener la opción, ¿te gustaría cambiar de universidad? 1. Sí () 2. No () 9. No sé ()			
4.10. ¿Has considerado la posibilidad de hacer estudios de posgrado terminando la licenciatura? 1. Sí () 2. No () 9. No sé ()				
4.11. La universidad representa grandes oportunidades, pero también grandes retos que demandan tiempo, dinero y esfuerzo. Considerando tu situación económica, tus habilidades como estudiante, tu situación familiar, etcétera, ¿qué probabilidades crees que tienes de terminar la carrera? 1. Muchas probabilidades () 2. Medianas probabilidades () 3. Pocas probabilidades ()				
4.12. Considerando únicamente tu situación económica, ¿qué probabilidades crees que tienes de terminar la carrera? 1. Muchas probabilidades () 2. Medianas probabilidades () 3. Pocas probabilidades ()				
4.13. Considerando únicamente tus habilidades como estudiante, ¿qué probabilidades crees que tienes de graduarte de esta carrera? 1. Muchas probabilidades () 2. Medianas probabilidades () 3. Pocas probabilidades ()				

5. DATOS DE CONTACTACIÓN

Correo electrónico: _____@_____	Celular: _____
¿Me interesaría participar en una entrevista posterior? 1. Sí, definitivamente () 2. Tal vez () 3. No, definitivamente ()	

ANEXO B: Guiones de entrevista

Guía de entrevista trayectorias escolares

1. Cuéntame, ¿cómo fue que llegaste a economía/RRII en la UNAM?
 - a. ¿Cómo fue que decidiste que querías estudiar esta carrera?
 - i. ¿Tenías otras opciones en mente?
 - ii. ¿Dirías que alguien te inspiró o motivó para elegir esta carrera?
 - b. ¿Cómo fue el camino que recorriste para poder entrar?
 - c. ¿Qué dijo tu familia de todo esto, la carrera que elegiste, los pasos que seguiste?
 - d. ¿Cómo fue tener que mudarte?
2. Y ahora que estás aquí, cuéntame, ¿cómo han sido tus primeras semanas?
 - a. ¿Cómo es un día de clases para ti?
 - i. ¿A qué hora te levantas, dónde desayunas, cuánto tardas en llegar?
 - ii. ¿Cómo te vienes a la escuela?
 - iii. ¿Qué haces después de clases?
 - iv. ¿A qué hora vuelves a casa, cuánto tardas en volver?
 - v. ¿Dónde comes?
 - vi. ¿Cuándo haces tus tareas?
 - b. ¿(Aún) trabajas? ¿cómo vas con eso?
 - i. ¿Cuántas horas a la semana?
 - ii. ¿Hasta donde vas y qué haces?
 - iii. ¿Piensas continuar?
 - c. Me gustaría saber un poco más que opinas de las clases y las materias.
 - i. ¿Cuáles son tus preferidas y qué te gusta de ellas?
 - ii. ¿Cuáles son las materias que menos te gustan y qué es lo que te disgusta?
 - iii. De las tareas que te dejan,
 1. ¿cuáles son las que más te gustan y qué te gusta?
 2. ¿cuáles son las que menos te gustan y por qué?
 - iv. ¿Qué opinas de tus profesores hasta ahora?
 1. ¿explican bien, son accesibles?
 2. ¿son aburridos, te inspiran?
 - v. ¿hay alguna materia que te parezca difícil, por qué?
 - vi. ¿A quién recurres cuando necesitas ayuda en la escuela?
 - vii. Con lo que conoces hasta ahora, ¿la carrera se parece a lo que pensabas de ella antes de entrar?
 - viii. ¿Has buscado alguna beca?
 - ix. ¿Qué tan capaz o preparado te sientes para enfrentar los retos que se vislumbran en la carrera?
 - d. Ahora me gustaría saber un poco de tu vida social
 - i. ¿Así, en general, qué te han parecido tus nuevos compañeros?
 - ii. ¿Se te ha hecho fácil hacer nuevos amigos?
 - iii. ¿Quiénes son tus amigos o con quienes te juntas ahora?
 - iv. ¿Qué hacen cuando tienen clases libres o después / antes de clase?
 - v. ¿Qué tan bien dirías que te la pasas con ellos(as)?
 - vi. En lo que va del semestre ¿te has sentido agredido por alguien en la facultad?
3. Finalmente, me gustaría hacerte unas preguntas pensando en el futuro.
 - a. ¿Qué esperas de la carrera, tienes planes para después?
4. ¿Has sabido de algún compañero tuyo que haya dejado de asistir a clases?
5. ¿Hay algo más que quieras compartir y que yo haya omitido? Y si no, ¿hay algo que quieras preguntarme a mí?

Guía de entrevista trayectorias escolares 2da fase

1. Cuéntame, ¿cómo enfrentaste la llegada de la pandemia y la escuela en todo este tiempo, ¿qué ha pasado?
 - ¿Tuvieron algún problema de salud o económico tú o tu familia?
 - ¿Cómo fue transitar de primer semestre / trimestre a segundo (a los paros) y a las clases en línea?
 - ¿Cómo fue reorganizarte para las clases a distancia?
 - Si tienes alguna actividad aparte de la escuela, ¿cómo lograste compaginar ambas cosas?
 - ¿Cómo fue enfrentar las evaluaciones en clases presenciales *versus* a distancia?
 - ¿Cómo y con qué criterios elegiste horarios y profesores para los nuevos semestres / trimestres?
 - ¿Qué materias son las que más / menos te han gustado y por qué?
 - ¿Qué profesores son los que más / menos te han gustado y por qué?
 - ¿Cuándo tienes dudas o dificultades cómo las resuelves?
 - ¿Cuál dirías que ha sido el mayor reto o dificultad de estos semestres / trimestres y cómo lo enfrentas?
 - ¿Cuál dirías que ha sido la mayor lección o aprendizaje de estos semestres / trimestres?
 - ¿Crees que será complicado volver a la modalidad presencial?

 - Sobre tus compañeros y amigos ¿cómo ha sido tu relación con ellos durante estos periodos?
 - ¿Has buscado o estás buscando beca?
2. Considerando tus nuevas experiencias
 - ¿Crees que elegiste la carrera correcta?
 - ¿Cubre tus expectativas?
 - ¿Qué tan capaz o preparado te sientes para enfrentar los retos de los siguientes semestres?

 - ¿Qué esperas hoy de la carrera académica, personal o laboralmente?
3. ¿Con qué emoción o sentimiento describirías tu experiencia universitaria?
 - ¿Qué es lo que más / menos te ha gustado de esa experiencia?
4. ¿Hay algo más que quieras compartir o algo que me quieras preguntar en esta nueva ocasión?
 - ¿Hay algo que quieras preguntarme tú a mí?
5. En caso de deber materias ¿qué planeas hacer al respecto?
6. En caso de haber decidido rezagar materias ¿cómo fue que llegaste a esa decisión y qué planeas hacer?
7. En caso de haber dejado la carrera (por otra).
 - ¿Cómo llegaste a esa decisión?
 - ¿Cómo te preparaste?
 - ¿Qué te han dicho en tu casa?
En caso de haber dejado la carrera y no haber completado la reubicación
 - ¿Qué planeas hacer ahora?

ANEXO C: Carta entregada con el cuestionario

AVISO INICIAL

ENCUESTA SOBRE CONDICIONES
SOCIOCULTURALES DE INGRESO A LA UNIVERIDAD



¡Hola!

Mi nombre es **Pablo Bernardo Hernández Jaime**, soy estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de El Colegio de México, universidad pública ubicada en la Carretera Picacho Ajusco 20 Ampliación, Fuentes del Pedregal, 14110 Tlalpan, CDMX. Actualmente, estoy realizando una investigación sobre **trayectorias educativas** en estudiantes de recién ingreso a la universidad. Elegí tu carrera porque resultó de relevancia teórica para mi trabajo; tu salón lo elegí aleatoriamente. Ahora **solicito tu permiso** para realizar un cuestionario breve donde te pediré algunos datos socioeconómicos y educativos. Debo aclarar que, **en todo caso, la información será manejada por mí personalmente, sólo con fines científicos y en estricta confidencialidad**. Con este cuestionario busco seleccionar a algunos de ustedes para entrevistarlos posteriormente; el objetivo de estas entrevistas es conocer cómo diferentes estudiantes se adaptan a la vida universitaria durante el primer año.

Cualquier aclaración, este es mi teléfono 55-35-21-82-56 y éste es mi correo pbhernandez@colmex.mx.

ANEXO D: Mensajes para solicitar entrevista

Primera versión

¡Hola, _____!

Soy Pablo, el chico de la investigación sobre trayectorias y experiencias educativas que fue a tu salón a hacer una encuesta. Espero que estés muy bien. Te escribo porque me gustaría poder entrevistarte. Si estás de acuerdo, podríamos acordar el día que tú puedas y a la hora que mejor se te acomode; yo me puedo acoplar a tus tiempos.

De antemano gracias. Espero tu respuesta, saludos.

Pablo

Segunda versión

¡Hola, _____!

Soy Pablo, el chico de la investigación sobre trayectorias y experiencias educativas que fue a tu salón a hacer una encuesta a inicios del semestre. Espero que estés muy bien. Te escribo porque me gustaría poder entrevistarte. Si estás de acuerdo, podríamos acordar el día que tú puedas y a la hora que mejor se te acomode; yo me puedo acoplar a tus tiempos. El lugar de la entrevista podría ser en la facultad o yo me puedo mover a donde a ti te acomode mejor.

De antemano gracias. Espero tu respuesta, saludos.

Pablo

Segunda fase - única versión

¡Hola! Qué tal, _____.

¿Cómo has estado? Espero muy bien y que tu familia también.

¿Te acuerdas de mí? Soy Pablo, el chico de la entrevista para su tesis.

Me preguntaba si te parecería bien que tuviéramos una segunda entrevista. Sería por teléfono, a la hora y día que a ti te parezca mejor. ¿Cómo ves?