



CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS
DOCTORADO EN CIENCIA SOCIAL CON ESPECIALIDAD EN SOCIOLOGÍA
PROMOCIÓN XIV, 2010-2014

Transiciones situadas
Horizontes y rutas hacia la educación superior

Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencia Social con Especialidad en Sociología

que presenta

Rocío Gutiérrez Martínez

Director: Dr. Manuel Gil Antón

México, D.F.

Septiembre 2015

Agradecimientos

La dedicación exclusiva al trabajo de investigación y escritura de esta tesis ha sido posible gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y los recursos y apoyo del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México.

En especial, agradezco a Manuel Gil Antón, mi director de tesis. Su acompañamiento atento y crítico ha sido crucial para dar forma y sentido a las ideas y argumentos que se concretizan en este texto. Su ayuda y motivación, además de su experiencia y disposición incondicional para guiar este esfuerzo, es profundamente valorado. Su lectura, cuestionamiento y dirección hizo de la experiencia de investigación y escritura, además de más grata y estimulante, una de la que he aprendido mucho. Agradezco su confianza en mí y en la contribución y viabilidad de este trabajo.

Gracias a mis lectores, María Jesús Pérez y Roberto Rodríguez. Su punto de vista y orientación ha servido mucho para mejorar la claridad y profundidad de este trabajo.

Agradezco el apoyo institucional de la Universidad de Colima para el desarrollo de esta investigación. En particular al respaldo y orientación del Dr. Juan Carlos Yáñez y a los directores de los Bachilleratos 11, 26, 5, 20 y 15 por su ayuda en la fase inicial del trabajo de campo.

Agradezco mucho a Lisbeth Lundahl y la Universidad de Umeå por recibirme en una estancia académica y abrirme todas las puertas. La experiencia de trabajar con ella y los investigadores y estudiantes del departamento de Ciencias Aplicadas de la Educación enriqueció significativamente mi formación intelectual, académica y personal. Agradezco su entusiasmo sobre este trabajo y su invitación y financiamiento para presentarlo en la Conferencia Europea de Investigación en Educación (ECER) 2014.

Esta tesis es posible gracias a la voluntad y apertura de 38 jóvenes que aceptaron participar a lo largo de un año en mi investigación. La disposición para compartir sus historias fortaleció el impulso de reflexión y escritura y resultó en una experiencia significativa de aprendizaje.

Las deudas personales, económicas y afectivas, son muchas. Mis esfuerzos para saldarlas serán enérgicos y contundentes.

Contenido

Introducción	1
Hacia una aproximación a la espacialidad de las transiciones educativas.....	4
Diseño y estrategia metodológica.....	7
Estructura de la tesis.....	18
Capítulo 1. Entre la imaginación geográfica y sociológica: hacia una perspectiva de las transiciones situadas	21
1.1. Los estudios de movilidad y la desigualdad social espacializada	22
1.2. La imaginación geográfica: espacio, tiempo, lugar y movilidad.....	25
Lo espacial	25
El lugar.....	28
El movimiento	31
1.3. La imaginación sociológica: transiciones educativas	35
Las trayectorias desde la teoría de la acción racional.....	36
Teoría de la reproducción cultural	37
La perspectiva de los sujetos: agencia acotada, racionalidad pragmática y reflexividad humana	40
1.4. Trayectorias y transiciones educativas en la investigación.....	47
El estudio de las decisiones de transición	47
Transiciones y la diferenciación rural-no rural.....	50
1.5. Transiciones educativas situadas: hacia una perspectiva analítica	53
De la imaginación geográfica, los “aspectos de la espacialidad”	53
De la imaginación sociológica, los “aspectos de socialidad”	55
Capítulo 2. La educación superior en México y Colima: un panorama de la diferenciación y desigualdad de las oportunidades educativas	58
2.1. Descripción general del Sistema de Educación Superior en México en 2014.....	60
2.2. La evolución temporal de la diversificación de modalidades institucionales	71

Mirada por periodos	73
2.3. La distribución territorial: una aproximación al espacio: sitio de ubicación de las modalidades.....	83
Mirada al interior de las entidades	84
2.4. Una mirada a la educación media superior	89
La Educación Media Superior en México	89
Perfil demográfico.....	91
2.5. La educación superior en Colima	93
Antecedentes de la educación superior en Colima.....	94
Expansión de la educación terciaria en Colima.....	96
Panorama de la educación media y superior en Colima.....	98
Comentarios finales.....	103
Capítulo 3. La imaginación sociológica y los determinantes de las transiciones	105
3.1. Recursos familiares económicos	106
3.2. Recursos familiares culturales y sociales	117
El nivel educativo de los padres	120
Influencia de la familia	123
3.3. Recursos institucionales.....	132
Desempeño académico y selectividad	136
Trayectorias educativas.....	140
Orientación educativa y vocacional	147
Comentarios finales.....	151
Capítulo 4. La imaginación geográfica y las transiciones	154
4.1. Localización geográfica y forma material del espacio.....	156
La región del caso de estudio	157
Los sitios del caso de estudio	164
4.2. Experiencia/percepción de la división espacial del trabajo	181
4.3. Percepción e imaginario del sitio y relación con otros lugares.....	186
<i>Quedarse</i> – la percepción positiva del lugar	188
<i>Irse</i> – la percepción negativa del lugar.....	190
<i>Tensión</i> – la percepción ambivalente del lugar.....	194
3.4. Dispersión espacial de redes de influencia y apoyo.....	197

4.5. Otras consideraciones de la capacidad para el movimiento.....	203
Comentarios finales.....	207
Capítulo 5. Transiciones educativas situadas.....	209
5.1. La transición involucra un proceso.....	210
5.2. La conformación de horizontes y rutas.....	216
5.3. Sitios, horizontes y rutas de transición	220
5.4. Notas para la elaboración de una tipología de la transición situada	225
5.5. Los jóvenes, el sitio y la transición: cuatro modos de motilidad hacia la educación superior	233
Comentarios finales.....	256
Consideraciones Finales	258
Bibliografía.....	271
Anexo A. Notas sobre el trabajo de campo	291
Anexo B. Localización geográfica: Complemento descriptivo de la región de estudio.....	310
Anexo C. Construcción de ensayo tipológico de transición situada y matriz de reflexividad.....	318

Índice de tablas, figuras, gráficas, imágenes y mapas

Tablas y cuadros

Cuadro 1. Estrategia de investigación y trabajo de campo.....	17
Cuadro 2. Modelo analítico agencia-estructura.....	46
Cuadro 3. Especialización económica de las regiones ANUIES	63
Cuadro 4. Total de IES en México por modalidad, 2014	65
Tabla 5. Cantidad de instituciones por entidad federativa y por modalidad, 2014.....	84
Cuadro 6. Los recursos económicos como dimensión analítica.....	108
Tabla 7 Clasificación de casos por ocupación de los padres	109
Tabla 8. Ocupación del padre.....	112
Tabla 9. Ocupación de la madre.....	113
Cuadro 10. Los recursos culturales y sociales familiares como dimensión analítica	119
Tabla 11. Nivel educativo alcanzado por padres y madres.....	120
Tabla 12. Primera y segunda generación en ES y el nivel de capital económico de la familia	121
Tabla 13. Nivel de educativo de padres y localidad de origen.....	122
Cuadro 14. Influencia de los padres en las aspiraciones educativas	125
Tabla 15. Nivel socio económico e influencia de madre en planes de transición.....	126
Cuadro 16. Los recursos institucionales como dimensión de análisis	133
Tabla 17. Aspiraciones institucionales Pre-fase y resultado al final del proceso.....	137
Tabla 18. Programa curricular del último año en las IEMS contempladas	144
Tabla 19. Orientación/asesoría escolar sobre transición y capital económico de los estudiantes	149
Cuadro 20. Características clave de los sitios - caso de estudio	165
Cuadro 21. Dimensiones analíticas de la espacialidad.....	179
Tabla 22. Experiencia/percepción de la división espacial del trabajo y localidad de origen	182
Tabla 23 Percepción del sitio en relación con otros lugares, distribución de los casos.....	187
Tabla 24. Dispersión espacial de redes de influencia y/o apoyo según Localidad.....	199
Tabla 25. Proceso de transición post EMS, condicionantes estructurales.....	215

Figuras

1. Elementos de la perspectiva analítica, aspectos de espacialidad y socialidad	56
2. El marco de acción institucional en la región de estudio.....	139
3. La dimensión espacial de las transiciones educativas: categorías de seguimiento	155
4. . Modelo de transición, movimiento de casos por sitio	212
5. Horizontes y rutas de transición desde el sitio	221
6. Rutas y destinos de transición.....	224

7. Ensayo de tipología gradacional de la motilidad.....	226
8. Matriz tipológica, paso 1 y 2	230
9. Ensayo tipológico de las transiciones situadas: F1, disposición o F3, Logros	231
10. Distribución de los casos en matriz tipológica	232

Gráficas

1. Cantidad de IES públicas por Subsistema (modalidades) en México, 2014*	71
2. Cantidad de IES públicas creadas por decenio, 1910 – 2014*	72
3. Creación de Instituciones de Educación Superior públicas por periodo, 1910 - 2014.....	74
4. Creación de IES federales por periodo 1910 - 2014.....	76
5. Creación de Universidades Estatales por periodo, 1910 – 2014.....	77
6. Creación de Institutos Tecnológicos Federales por periodo, 1910 - 2014.....	78
7. Creación de Institutos Tecnológicos Descentralizados por periodo, 1910 - 2014	79
8. Crecimiento de las Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario, 1910 - 2014	80
9. Creación de las Universidades Tecnológicas por periodo, 1910 - 2014.....	81
10. Creación de las Universidades Politécnicas por periodo, 1910 - 2014	81
11. Creación de las Universidades Interculturales por periodo, 1910 - 2014.....	82

Imágenes

1. Publicidad de IES privadas de absorción de la demanda	140
2. Carretera y paisaje Tamala - Ixtlahuacán	167
3. Ixtlahuacán. Dos vistas de la calle central.....	168
4. Vista de relieve Minatitlán y Peña Colorada	169
5. Jardín central de Minatitlán	170
6. Vista satelital de ciudad y Valle de Tecomán	173
7. Colima, mancha urbana y volcanes.....	175
8. Jardín Libertad, centro de Colima	177

Mapas

1. Las localidades del estudio.....	13
2. La oferta de EMS pública, bachilleratos de la UdeC.....	99
3. La oferta de ES pública y privada en la entidad	102
4. Estructura espacial y localidades	161
5. Rezago social en la región de estudio	163
6. Geografía de las redes de apoyo ante la transición	202

Introducción

El tránsito por la educación terciaria es un evento que impacta de forma definitiva las posibilidades de movilidad social de los individuos. Las trayectorias ocupacionales, y las características que toman, se encuentran determinadas en buena medida por contar o no con este nivel de escolaridad. En las sociedades industrializadas de nuestro tiempo, la escolaridad se configura, entonces, como un factor de peso en los futuros cursos de vida de los individuos.

En la actualidad, puede considerarse un hecho constatado y un punto de acuerdo entre círculos académicos y de la política pública, que la distribución de las oportunidades educativas se encuentra relacionada con la posición que ocupan los sujetos dentro de la estructura social. Sin embargo, las formas en que se lleva a cabo la conformación de esta realidad, identificando los factores y la manera en que se relacionan en la construcción de trayectorias educativas determinadas, es un campo con amplio espacio para la generación de conocimientos, tanto sobre los resultados de la desigualdad, como sobre su reproducción o transformación.

Es desde esta perspectiva que ha sido posible la reconstrucción de los procesos de decisión de los agentes en relación a distintas dimensiones estructurantes como la socioeconómica, la familiar-cultural, la institucional-escolar. Lo anterior refleja el reconocimiento de que los sistemas educativos no son entidades aisladas, sino que forman parte de contextos sociales más amplios. Aún así, el presente proyecto surge de la identificación de una ausencia de exploración del importante papel que podrían estar jugando factores menos atendidos en la literatura, como la influencia de lo socio-espacial sobre cursos de vida determinados. La consideración del contexto

tendría que incluir el reconocimiento de que la sociedad está constituida por localidades y regiones cuyos rasgos podrían estar influyendo la acción social y no ser, simplemente, elementos de la dimensión económica, sino con carga y sentido cultural propio que “juegan” en la configuración del horizonte de disposición y acción de los actores.

La realidad geográfica de nuestro país y la dinámica regional asociada a ella, *sitúa*¹ las divergencias de acceso a la educación superior y sus tipos; los datos apuntan hacia profundas desigualdades regionales y por entidad federativa, y también al interior de los estados. Esto es, las oportunidades son distintas, no sólo en relación a entrar o no, sino a qué tipo de Instituciones de Educación Superior (IES) y con qué características de oferta de programas y futuros laborales esperados. Más allá de la cobertura y matrícula, se cuenta con poca información agregada sobre las diferencias entre e intra regiones en términos de la antigüedad, tipos de oferta, densidad² y calidad de las instituciones de educación superior. Sin embargo, el cuerpo de estudios particulares sobre estudiantes e instituciones de educación superior estatales y tecnológicas sirven de orientación para el análisis que aquí interesa.

A pesar de los pocos trabajos existentes en México sobre desigualdad regional educativa, realizados fundamentalmente para otros niveles de escolaridad, es posible identificar una configuración espacial que apunta hacia relaciones particulares entre los lugares y las demás escalas –regional, nacional e internacional. La revisión bibliográfica orienta la noción de que la dimensión socioespacial, en este caso en la forma de la localización, es un factor estructurante de las posibilidades de movilidad y de reconfiguración de posiciones sociales de los individuos. Esta convicción teórica es el cimiento sobre el que descansa esta tesis.

¹ A lo largo de este trabajo recurrimos al concepto de sitio y el verbo de situar para hablar de localización desde la consideración del lugar geográfico y sociológico. La selección de estas categorías deviene de la necesidad de referirnos a lugares geo-sociales específicos y a la acción de “poner a una persona en un determinado sitio o situación”, según la definición de la RAE de situar. Usamos también el concepto de localidad cuando hablamos, en un sentido más específico, de una división territorial o administrativa en el que vive un determinado número de personas. También nos expresamos en términos de lugar a lo largo del trabajo en un sentido similar al de sitio. En el capítulo 1 abordamos la discusión sobre el uso de lugar y otros conceptos asociados a él a los que se ha dotado de significados específicos desde distintas disciplinas.

² Este término hace referencia tanto al número de alternativas educativas para la población que demanda este servicio en una localidad determinada y su zona de influencia, como a la oferta al interior de las instituciones que son accesibles, tomando en cuenta la amplitud o especialización de las áreas de conocimiento que se cultivan, la cantidad de programas estudio que se ofrecen, las variedades o particularidad de las funciones que realizan: docencia, investigación y difusión de la cultura, así como los niveles de estudio en que se realizan estudios y se otorgan certificados.

La perspectiva sociológica ha aportado ampliamente al análisis y la problematización de la decisión en las transiciones educativas. El reconocimiento de la imbricación de factores de incidencia es central a la comprensión de la naturaleza del problema. Consideramos que una mayor atención al papel de la dimensión socioespacial abonará al entendimiento de las formas en que lo macroscópico – aspectos como la planeación institucional educativa o el perfil socio-ocupacional regional – interviene e impacta las prácticas de los agentes situados. La articulación de las decisiones de transición posterior a los estudios de preparatoria ya sea hacia la educación terciaria, el trabajo, la reproducción doméstica u otros espacios sociales, nos parece un tema clave de observación.

Así, este trabajo se articula alrededor de la asociación entre la teoría y la investigación empírica sociológica y geográfica, bajo la perspectiva general de *imaginación sociológica* e *imaginación geográfica*, respectivamente. Por un lado, la imaginación sociológica, en su sentido más amplio, ha dirigido la comprensión de la relación entre historia y biografía en la estructura social (Wright Mills, 1959)³, explorándola en múltiples campos de la vida social. Por otro lado, la imaginación geográfica ha propiciado el conocimiento de la realidad espacial y la relación de los individuos con ella. Para abordar el fenómeno de las transiciones situadas, hacemos uso del importante cuerpo de conocimientos sobre transiciones educativas devenido de la imaginación sociológica, a la vez que retomamos algunos conocimientos de la geografía, puesto que esta disciplina ha generado elementos teóricos que permiten una recuperación del “rol del espacio y el lugar en la configuración de las biografías” (Harvey, 2006, p.212).

³ Se atribuye a este sociólogo el uso conceptual del término de *imaginación sociológica*. De su trabajo, surge desde la geografía (específicamente de la exposición de David Harvey (1973) en *Social justice and the city*), el término de *imaginación geográfica*. Estos autores y otros como Agnew y Duncan (1989) usan los conceptos en el sentido de la posibilidad del individuo de pensarse a sí mismo con relación a la historia y la estructura social, por un lado, y con relación al espacio, por el otro. En nuestro caso, hacemos un uso más general de los términos, como abarcadores de una forma de abordar, analizar y conocer la realidad, ya sea desde el pensamiento sociológico o el geográfico.

Hacia una aproximación a la espacialidad de las transiciones educativas⁴

La investigación se dirige a explorar los procesos de transición educativa de jóvenes situados en localidades de niveles de desarrollo diferenciado y oferta educativa variable a partir de la conclusión de la educación media superior (EMS), por medio de un estudio de caso múltiple en el estado de Colima. El énfasis de este trabajo, gira en torno a una reconstrucción de estos procesos en dos sentidos: el primero, en el marco de las condiciones estructurantes del sitio específico, condiciones de origen y trayectorias previas; el segundo, en relación a las percepciones y experiencias localizadas de la agencia de los jóvenes que enfrentan la transición. Nuestra exploración busca dar cuenta de los procesos de transición hacia la subsecuente incorporación en el nivel educativo superior, considerando también los casos en los que los jóvenes deciden concluir la trayectoria educativa y transitar hacia la incorporación laboral, prestando atención a las formas en que los individuos enfrentan la tensión entre el trabajo y la posibilidad del tránsito hacia la educación terciaria como un evento que habrá de marcar sus futuras trayectorias.

El proyecto de investigación que desarrollamos tuvo tres objetivos principales:

- Identificar los elementos que intervienen y condicionan la transición de la educación media a la educación superior de estudiantes originarios de localidades con oferta educativa variable (nula, escasa y abundante), con el fin de aproximarnos al mapa de disposiciones/posibilidades de acción que los agentes tienen y la decisión de continuar hacia el siguiente nivel.
- Analizar si la construcción de la decisión de transición se da de manera diferenciada en relación al sitio y los recursos familiares e institucionales disponibles.
- Estudiar las formas en que estas características entran en interacción y resultan en una decisión de transición o no.

⁴ En este apartado damos cuenta de la hipótesis general y los enunciados hipotéticos y sus preguntas de una manera general, que podría ser adecuada para guiar indagaciones semejantes en distintas zonas de un país. Más adelante el lector ubicará que este trabajo estudia el caso de Colima a través de tres tipos distintos de localidades en cuanto a su oferta educativa previa (EMS), como su ubicación en relación a la oferta de educación en el nivel siguiente, ES.

- Analizar la relevancia de la agencia de los jóvenes en relación a sus circunstancias estructurales a lo largo del proceso de la decisión de transición en sitios diferenciados.

Nos interesa profundizar en las formas en que se da la articulación de la transición educativa hacia los estudios a nivel superior en situaciones donde el lugar de origen se configura como un aspecto de un peso particular, dada la necesidad de estrategias diferenciadas debido, en un primer plano, a la ausencia de oferta educativa a este nivel. Un punto general de acuerdo entre los hallazgos de la investigación sobre transiciones educativas y ocupacionales es que el tránsito de los individuos por el sistema educativo se encuentra asociado a su origen social.

En este trabajo, partimos de la hipótesis general de que *la continuación de los estudios hacia la educación superior es una posibilidad desigual, tanto en su disposición, como en su alcance, y uno de los mecanismos a través de los cuales se produce tal desigualdad, es el papel que juega el sitio desde el cual se enfrenta el proceso de decisión, en relación a la estratificación espacial de la oferta educativa y laboral.*

Las nociones de disposición y alcance requieren una delimitación para la comprensión de la hipótesis. Entendemos *disposición* en el sentido de una propensión o una inclinación, y alcance en el sentido del logro de los planes que se ha planteado el sujeto. En general, a lo largo del trabajo se trata a la disposición como la inclinación general hacia la educación (en términos de actitudes, conocimientos, ideas que se han formado a lo largo del tiempo) y el alcance o logro como el resultado del proceso de deliberación y decisión de transitar o no hacia la educación superior. La identificación de las barreras que restringen las transiciones, así como los tipos de “puentes” que las habilitan, según sitios particulares se considera relevante, puesto que permitiría acceder a una mayor visibilidad y comprensión de ambas situaciones. Esto es, se busca incrementar la inteligibilidad del proceso de transición, incorporando la dimensión espacial.

Así, en relación con la hipótesis general, la investigación busca dar respuesta a tres grupos de preguntas en relación a tres enunciados hipotéticos,

1. Si los elementos que conforman subjetiva y objetivamente la decisión de transitar o no hacia la educación terciaria, se articulan de manera diferente en sitios distintos,

- ¿Cuáles son las dimensiones más relevantes que estructuran las posibilidades desiguales en la transición hacia la educación superior, dada la trayectoria educativa específica en localidades distintas?
 - ¿Cuáles son las representaciones de los jóvenes de localidades diferenciadas acerca de sus posibilidades de acceso a la ES, y cómo se posicionan éstas en relación a otras representaciones sobre trayectorias alternativas?
 - ¿De qué forma lo que los estudiantes consideran como sus posibilidades (que se advierte en sus horizontes personales y que deriva de la influencia de dimensiones estructurantes) configuran sus decisiones y estrategias para continuar hacia la educación terciaria?
 - ¿La ordenación de las representaciones sobre el tránsito o no a la ES responden a construcciones resultantes de la agencia, o más bien de una interiorización de lo esperable socialmente (lo que esperan los padres, los otros significantes, así como de lo establecido por la segregación espacial de la oferta derivada de las políticas educativas? ¿Hay variación o se advierten constantes las maneras de ordenar las representaciones según el tipo de localidad?
2. Si en las comunidades que no cuentan con oferta educativa terciaria insitu, la decisión de transitar hacia ese nivel de estudios es más compleja porque implica necesariamente la relocalización geográfica,
- ¿Cuál es la influencia del sitio en las actitudes y planes de los estudiantes de localidades de distinto nivel de desarrollo, en relación a sus posibilidades de movilidad geográfica y social?
 - ¿En qué medida y de qué manera los sujetos hacen uso de recursos y estrategias que conlleven a transiciones educativas variables, y por ende, sigan trayectorias en su curso de vida diferenciadas? ¿Es posible identificar rupturas con patrones de desigualdad en las oportunidades de vida - dados los puntos de partida de grupos en desventaja? ¿Por qué, dados contextos y circunstancias similares, unos transitan a ES y otros no?

- ¿Se observan variaciones en las disposiciones y procesos puestos en marcha por los jóvenes de localidades diferenciadas en cuanto a su oferta educativa, en las diversas etapas implicadas en la decisión de la transición?
 - ¿Es posible identificar jóvenes que, a pesar de enfrentar condiciones sociales y geográficas adversas (bajos recursos, bajo desempeño escolar, lejanía geográfica respecto a lugares donde hay oferta de IES) decidan continuar con sus estudios de ES? ¿Qué condiciones darían cuenta de estos comportamientos divergentes de “lo esperado”?
3. Dado que la estratificación espacial de la oferta educativa interviene e incrementa la desigualdad tanto en términos del acceso a distintos niveles educativos, como la posibilidad de ingreso a tipos de IES de jerarquía variable,
- ¿Qué características tienen las instituciones de educación media y superior? ¿De qué forma se encuentran distribuidas las alternativas de educación –media y superior- en la región de estudio? ¿Qué jerarquía puede identificarse entre las instituciones de educación media y superior?
 - ¿De qué forma la distribución espacial institucional –y su oferta académica- segmenta las oportunidades educativas posibilidades de movilidad social para los jóvenes de lugares determinados?

Diseño y estrategia metodológica

La investigación da cuenta de distintas formas en que la interacción de los individuos con el sitio influye en las transiciones de la educación media a la superior. Para abordar esta relación planteamos un diseño metodológico que permite dar cuenta de distintos elementos que intervienen en la conformación de las transiciones (por ejemplo, aspectos de índole familiar, institucional y emocional) que se encuentran íntimamente interrelacionados. En este sentido, nuestra investigación contempla la exploración e imbricación de elementos que describen a los individuos, así como de elementos que describen al sitio -y la relación material y simbólica de los primeros con los segundos. Se recurre entonces a un modelo de estudio de caso, dado que se considera que las condiciones contextuales, abordadas desde distintos aspectos de la espacialidad,

son parte importante del fenómeno investigado. Entendemos estos aspectos como formadores de las transiciones y no únicamente como telón de fondo o como un conjunto de aspectos del entorno local donde tiene lugar lo social: son concebidos como aspectos que están involucrados en su construcción misma, distinción que desarrollamos en el siguiente capítulo y que recuperamos a lo largo del trabajo.

Para el diseño del proyecto de investigación se establece la comparación como elemento metodológico central, considerando estudiar el proceso de decisión de los individuos, situados diferencialmente en relación al tránsito posterior a la EMS en un región específica, con interés particular en la transición hacia la educación superior. El método de estudio de caso nos parece apropiado puesto que favorece el acercamiento a los fenómenos en su entorno real, a la vez que permite desarrollar de mejor manera las indagaciones donde las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes (Yin, 1989, p.23). Además, esta metodología se considera: recomendable para estudiar cómo y porqué ocurren los fenómenos; para investigaciones exploratorias donde las teorías existentes son inadecuadas para abordar el problema; y para estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable (Chetty 1996, citado en Martínez Carazo, 2006). En nuestro caso, lo anterior corresponde al estudio de las transiciones hacia la educación superior desde la consideración de su carácter situado y en relación a procesos de decisión en los que se entretajan una serie de elementos de carácter social y espacial, donde el trabajo sociológico en este campo, aunque vasto y significativo, aún deja espacios para la generación de nuevas líneas de indagación teórica y empírica.

Así, siguiendo la clasificación de Yin (2002) seleccionamos un modelo de diseño de estudio de casos anidados múltiples (*multiple-embedded case design*). Lo anterior implicó que: (i) en nuestra indagación se recurrió al estudio de más de un caso para abordar las preguntas de investigación; y (ii) los casos a estudiar implican un subgrupo de casos y por lo tanto más de una unidad de análisis.

– Selección de los casos

Cada caso busca servir al propósito del alcance general de la investigación, esto es, dar cuenta de la variabilidad subjetiva y objetiva de las decisiones de transición de los egresados de la EMS según

su sitio de origen. La selección de los casos se da en función de una lógica de replicación⁵, así sea para la predicción de resultados similares (intra- subunidades de análisis) o bien resultados contrastantes (inter-subunidad de análisis).

Dadas nuestras preguntas de investigación, se consideró en el diseño la inclusión de subgrupos de casos y por lo tanto subunidades de análisis que permiten dar cuenta de variaciones en la estructuración del proceso de decisión para cada sitio considerado (se repite la lógica de replicación para cada subcaso). El caso de estudio más amplio y el objetivo general de recurrir a un modelo multicaso para obtener conclusiones cruzadas es el del proceso de configuración de decisiones de transición hacia la ES de los individuos. Sin embargo, previo a abordar este aspecto que podría ser entendido en términos agregados, el diseño de estudio de caso nos permite la recopilación de información a otros niveles.

Así, en nuestro trabajo identificamos tres niveles en el que nos referimos a los casos. El nivel más amplio toma la forma de un estudio de caso de una región específica, delimitada por el estado de Colima, en México⁶. En un nivel intermedio nos referimos a los casos de las localidades específicas que estudiamos dentro de la región: Minatitlán, Ixtlahuacán, Tecomán y Colima; estos dos niveles los relacionamos a los estudios de caso de la comunidad definidos en la bibliografía (Hakim, 2000). En tercer lugar, y en el nivel de menor agregación, los casos refieren a jóvenes específicos dentro de las localidades, por lo que se constituyen como historias de caso individuales (*Idem.*). Nos referiremos a estos tres niveles a continuación.

a) *La región y las localidades*

⁵ Yin (2002) distingue la lógica de replicación (*replication logic*) de la lógica del muestreo, dado que la segunda requiere de una enumeración operacional del universo o muestra de potenciales informantes y posteriormente un procedimiento estadístico para la selección de los sujetos a encuestar. El procedimiento de muestreo se usa comúnmente cuando el investigador quiere determinar la prevalencia o frecuencia de algún fenómeno, y para el autor los casos de estudio no son el mejor método para dar cuenta de la prevalencia de algún fenómeno, sino para elaborar sistemas de referentes que el agente emplea para prefigurar su decisión.

⁶ A lo largo del trabajo nos referimos a la “región de estudio” considerando a la entidad de Colima y al área geográfica más inmediata de influencia de sus centros urbanos más importantes en los municipios aledaños de Michoacán y Jalisco, que por la lejanía de otros centros importantes en sus respectivas entidades, se encuentran integrados –funcionalmente y socialmente- en mayor medida a Colima. En el capítulo 4 abordamos porqué es importante entender la región como una estructura espacial que va más allá de los límites estatales, a la vez que nos referimos a las limitaciones de esta consideración en nuestro trabajo.

En el nivel de análisis más agregado, o macrosocial, perfilamos los sitios en los que tienen lugar las trayectorias educativas de los individuos. En este sentido nuestro diseño recupera las ventajas de un “*Most Different System*”⁷, puesto que la relación que buscamos observar -la conformación de la transición educativa desde un carácter socio-espacial- depende y cobra sentido con la comparación de contrastes de localización. Decíamos que en estos dos niveles de agregación, nuestro trabajo adquiere características de *un estudio de caso de comunidad*. Este tipo de estudios buscan describir y analizar patrones y relaciones entre aspectos específicos de la vida en comunidad. En nuestra investigación, nos interesa concretamente una caracterización –general y no exhaustiva- de la región de estudio, los sitios y dinámicas asociados a ellos en relación a la estructura de las oportunidades y experiencias de vida de los individuos.

La selección del estado de Colima como estudio de caso es producto del trabajo de seminario de investigación que orientó las etapas iniciales de este trabajo. Por un lado, las características geográficas y sociales de la entidad facilitan las observaciones que requieren las preguntas de investigación. Principalmente, nuestro interés de explorar cómo se dan las decisiones de transición desde distintos sitios, nos fue acercando a la decisión de estudiar a estos últimos, no como entidades aisladas, sino como parte de un sistema de lugares. En aquel tiempo, la discusión académica y la bibliografía nos condujo a la convicción de una mayor ventaja analítica en la selección de distintos sitios en relación a la estructura espacial más amplia en la que se localizan. El tamaño de Colima, especialmente por sus implicaciones en la accesibilidad a distintos tipos de localidades para la realización de trabajo de campo, además de las características de su configuración institucional a nivel medio y superior y otras consideraciones de índole práctico, como posibilidades de hospedaje y acceso a transporte, fueron las razones principales detrás de la selección del caso más amplio de estudio.

Por su parte, la selección de las localidades de Minatitlán, Ixtlahuacán, Tecomán y Colima surge del trabajo de campo exploratorio y de una consideración de su nivel de desarrollo y jerarquía dentro de la región, como un conjunto de aspectos que tienen incidencia en la configuración y caracterización de la transición a lo largo del proceso de decisión de los sujetos dadas determinadas alocaiones de los servicios públicos provistos por el Estado. Consideramos el perfil

⁷ Peters (1998: 36-41)

de la localidad en relación a sus características de oferta educativa, laboral, de esparcimiento y limitaciones o ventajas geográficas. Así mismo, también tomamos en cuenta la política nacional y regional (estatal) de educación media y educación superior puesto que implica variaciones institucionales específicas con efectos sobre la demanda –o su ausencia- de la ES en la región de estudio. En este sentido, consideramos los siguientes criterios de diferenciación en la selección de las localidades:

- *Perfil geográfico.* (i) ubicación de la localidad; (ii) nivel de aislamiento/cercanía con municipios de mayor importancia (distancia, comunicaciones y transportes, etc.); (iii) papel regional de localidad (orientación productiva, economía integrada/no integrada, etc.).
- *Perfil institucional y de mercado laboral regional.* (i) Antigüedad de oferta educativa secundaria (reciente, media, antigua); (ii) tipo de oferta educativa EMS y ES educación general o de orientación vocacional/ocupacional (técnicas) (iii) densidad de la oferta educativa (existencia y tipo de oferta educativa local / existencia y tipo de oferta educativa terciaria regional); (iv) oferta y tipo de oferta ocupacional local y oferta y tipo de oferta ocupacional regional.

De este modo arribamos a la selección de tres tipos de localidad en la región en los que seleccionamos preparatorias y realizamos trabajo de campo: Ixtlahuacán y Minatitlán, Tecomán y Colima-Villa de Álvarez. En el capítulo 4 profundizamos en las características de cada localidad, por lo que a continuación únicamente las presentamos sintéticamente.

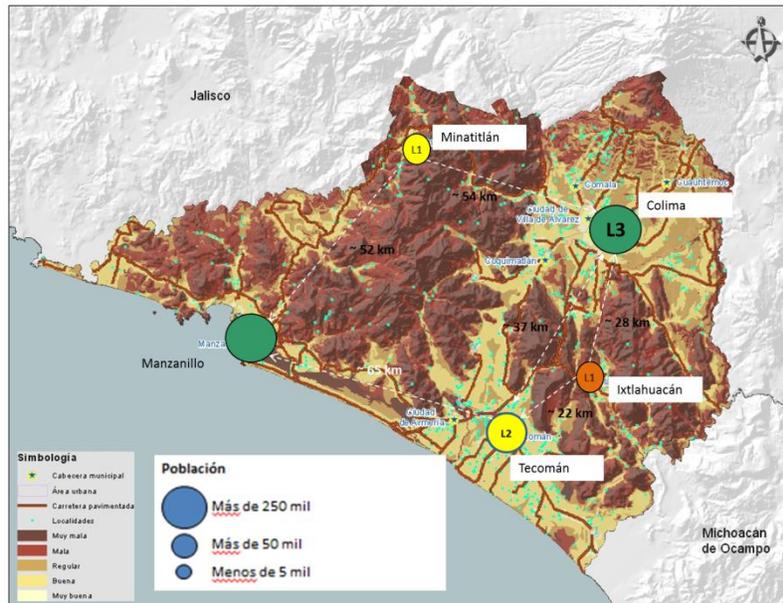
- *Ixtlahuacán y Minatitlán (menor nivel de desarrollo).* Son localidades aisladas de los centros regionales (Colima y Manzanillo) y de menor población (2,717 en Ixtlahuacán y 4,588 en Minatitlán). Minatitlán tiene un papel económico importante por la presencia de una minera, mientras que Ixtlahuacán es marginal en términos de importancia económica. Ambas localidades cuentan con oferta educativa limitada: única oferta a nivel secundaria y nivel medio (una modalidad de EMS, el bachillerato adscrito al sistema universitario estatal) y no cuentan con ninguna alternativa de educación superior. Este tipo de localidades genera mayor interés en la investigación por la necesidad de los jóvenes de

desplazarse geográficamente para continuar hacia la educación terciaria. Por ello, decidimos recoger datos en ambas localidades puesto que sus diferencias se consideran una ventaja para la observación de los casos a nivel individual. Los bachilleratos 26 de Ixtlahuacán y 11 de Minatitlán formaron parte del trabajo.

- *Tecomán (nivel de desarrollo intermedio)*. Es una localidad con un papel más importante en la geografía económica de la región, y de mayor tamaño, con 85,689 habitantes. Es una zona de mayor densidad educativa desde el nivel básico hasta la EMS (opciones privadas y tres bachilleratos públicos, todos adscritos a la universidad estatal), además de que existen alternativas para los estudios a nivel superior. Sin embargo, éstas son limitadas a la oferta de IES privadas de absorción de la demanda o calidad intermedia y a facultades de la Universidad de Colima de oferta curricular limitada y regida por criterios de pertinencia. En este tipo de localidad, dado que se consideró la necesidad de comparación entre jerarquías de instituciones de EMS, se seleccionó el bachillerato cuyas características son similares a los de las demás localidades, el bachillerato 5.

- *Colima-Villa de Álvarez (mayor nivel de desarrollo/nodo regional)*. Localidad de alta importancia regional, de mayor diversificación ocupacional y tamaño, con 320 mil habitantes en su zona conurbada. Localidad con alta densidad y antigüedad educativa y variedad de la oferta a nivel básico, medio y superior. También aquí se debió jerarquizar las IEMS para seleccionar una que permitiera comparaciones entre los estudiantes de todas las localidades, seleccionamos el bachillerato 15.

Mapa 1. Las localidades del estudio



Fuente: Elaboración propia, datos de población INEGI (Censo 2010) sobre mapa de Accesibilidad para Colima (SEDESOL)⁸.

b) Los individuos

Las *historias de caso individuales* se enfocan en la consideración de los antecedentes, factores contextuales, percepciones y actitudes que preceden a un resultado conocido –o en conformación. De acuerdo con Hakim (2000), su principal uso es el de proveer una exploración detallada de todas las causas posibles, determinantes, trayectorias, procesos y experiencias que pudieron haber contribuido directa o indirectamente al resultado conocido, en este caso la transición o no hacia la educación terciaria. Adicionalmente, son parte del diseño principal, dado que otro de sus usos es proveer de exploraciones detalladas de las propias percepciones y relatos de las experiencias del individuo para dar cuenta de la interacción de actitudes y comportamientos, así como sus puntos de vista sobre su propia situación (Hakim, 2000, p. 64). Nos parece que enfocar el estudio en los casos individuales nos permite dar cuenta de una de nuestras preocupaciones centrales: la identificación de los determinantes estructurales, en nuestro caso socio-espaciales, de la decisión, sin dejar de considerar las acciones, percepciones y expectativas en las que se vea reflejada la agencia de los individuos.

⁸ El mapa de accesibilidad fue facilitado por Fernando Cortés. Comunicación personal en agosto del 2012.

La selección de casos de seguimiento individual sigue un diseño de “*Most Similar System*”, donde se busca comparar los casos asumiendo que, entre más similares sean, mayor es la posibilidad de aislar los factores “responsables” por las diferencias entre ellos. Este modelo nos sirve para poder aproximarnos con detenimiento a cada conjunto de determinantes, sociales y espaciales y su interrelación. Sin embargo, no fue nuestro objetivo encontrar el mayor o menor peso a algún determinante, sino explorar la forma en que se conforman en un tejido que influye las decisiones para individuos similares y nos interesó dar cuenta de la variación del proceso de transición entre individuos que se suponen similares en términos de origen social o geográfico).

La selección de estudiantes se llevó a cabo por medio de un muestreo intencional derivado de la aplicación de un cuestionario al universo de estudiantes de los bachilleratos de nuestro estudio⁹. El cuestionario fue concebido como un instrumento para identificar a los estudiantes por origen social¹⁰ y sexo, ya que partimos del entendimiento de que dar cuenta de los procesos de decisión desde esta diferenciación aporta al entendimiento de las disposiciones y resultados de transición hacia la educación terciaria, y posteriormente pasó a ser considerado como una pre-fase del seguimiento por entrevistas. El instrumento incluye un total de 44 preguntas, abarcando las distintas dimensiones relevantes a los objetivos de la investigación. Así, se buscó recopilar información sobre las características composicionales de los estudiantes -como recursos económicos y culturales-, las características de su entorno social, institucional, geográfico y sobre

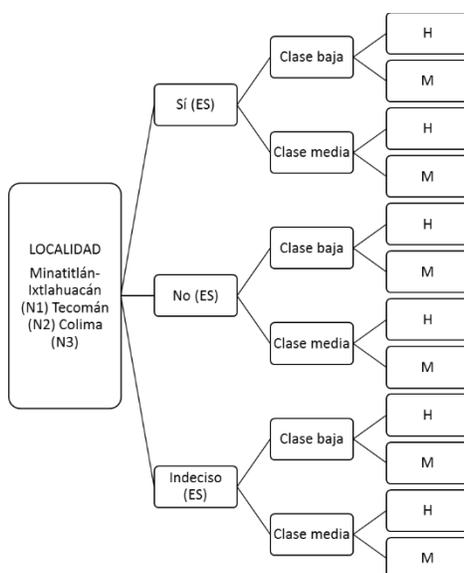
⁹ La información se levantó a nivel censal, es decir, capturando datos para la totalidad de estudiantes en el 5to semestre de los bachilleratos 11 de Minatitlán, 26 de Ixtlahuacán, 5 y 20 de Tecomán y 15 de Colima, recopilando información de 663 estudiantes. En las primeras dos localidades, los bachilleratos representan la totalidad de la oferta pública de educación media superior en las respectivas localidades. En el caso de Tecomán se dejó fuera de la aplicación del cuestionario el bachillerato 6, por su carácter nocturno y de distinta orientación, y en el caso de Colima, se incluye únicamente el Bachillerato 15. Después de varias consultas y consideraciones, se seleccionó este bachillerato puesto que presentaría características que facilitarían la comparación con las contrapartes no urbanas. Tras de las primeras revisiones de los datos se decide dejar fuera del análisis a los bachilleratos matutinos de Tecomán y Colima, puesto que sus características diferían del resto de la muestra por lo que acabamos haciendo uso de la información de 406 estudiantes.

¹⁰ Partimos de la aproximación teórica de clase social en Goldthorpe y Eirkson (1979) como una jerarquía ocupacional y no como sistema de relaciones sociales.

sus planes con respecto a la transición posterior a la conclusión de la preparatoria (ver cuestionario en Anexo A).

Los aspectos que se consideraron para seleccionar estudiantes hombres y mujeres semejantes de distintas localidades se basaron principalmente en: i) la clase (medida por la ocupación del padre¹¹ y nivel educativo de padres y hermanos mayores) y ii) la posición del individuo sobre transitar a la ES (sí, no, no sé). Así, nuestro modelo de selección respondió al esquema que se plantea en la figura

Figura. Modelo de selección de informantes



Este modelo simétrico de selección arroja un total de 48 casos (12 individuos para cada localidad). Sin embargo, en las localidades no encontramos una distribución simétrica entre mujeres y hombres de cada clase que quisieran, no quisieran y no supieran si continuarían a la ES. Seleccionamos a 40 para mayor manejabilidad, empero, al momento de la primera entrevista las dos estudiantes de Colima decidieron no continuar en el trabajo. Dado que nuestro interés busca mirar con mayor detenimiento a las localidades sin oferta, decidimos quedarnos con 38 casos de seguimiento, puesto que comprende un número suficiente de casos para atender a nuestras preocupaciones teóricas. Los casos se distribuyeron de la siguiente manera: Minatitlán, 10 jóvenes

¹¹ Se parte de las agrupaciones ocupacionales de Erikson et. al (1979) y sus adaptaciones al caso de México. Ver detalle de clasificación ocupacional en Anexo A.

- 4 mujeres y 6 hombres; Ixtlahuacán, 9 casos -5 mujeres y 4 hombres; Tecomán: 11 jóvenes – 5 mujeres, 6 hombres; Colima: 8 casos, 4 mujeres y 4 hombres¹².

Es importante resaltar que el diseño de estudio de caso no pretende arribar a una generalización a partir de nuestra muestra. Pero el modelo metodológico y algunas de las propuestas que resultan de nuestro análisis, sí pueden generalizarse de manera analítica (Yin, 1989 y 2002) y extenderse a otros casos que presenten condiciones similares a las que analizamos aquí. Como resalta Martínez Carazo (2006), la cuestión de “la generalización de los estudios cualitativos (incluido el estudio de caso) no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos. De aquí que algunos autores prefieran hablar de transferibilidad, en vez de generalización, en la investigación de naturaleza cualitativa” (p.173).

– *Estrategia de investigación y trabajo de campo*

La estrategia de trabajo de campo se realizó en torno al objetivo central de seguir a los estudiantes seleccionados durante su último año de preparatoria, y recolectar relatos de transición, es decir, buscamos llevar a cabo un seguimiento del proceso de decisión en torno a la culminación de la EMS y la consideración del paso al siguiente nivel. El trabajo de campo involucró así, el acercamiento a los sitios de nuestro estudio, pero sobre todo la recopilación de las narrativas de los jóvenes en tres momentos que en la bibliografía de transiciones se consideran cruciales en la conformación de la decisión “final” de continuar o no hacia la educación terciaria. Ordenamos el seguimiento en campo a partir de la identificación de las etapas del proceso de decisión adelantado por Hossler, Braxton y Coopersmith (1989) identificadas como disposición, búsqueda y decisión y que corresponden con lo que Choy (2001) y Terenzini, Cabrera y Bernal (2001) han identificado como formación de las aspiraciones, la preparación académica y la propia inscripción en la institución (*actual enrollment*).

Estas tres fases coinciden con los momentos más concretos de realización de trabajo de campo, aunque añadimos una pre-fase para la selección de localidades e informantes. Tanto en la pre-fase

¹² Ver Anexo A para detalle de selección por localidad, clase, voluntad de continuar a ES y sexo.

como en la 1 y la 2, el trabajo de campo se lleva a cabo en las distintas localidades. En la tercera, dado que muchos jóvenes se han relocalizado, el sitio de la entrevista no necesariamente corresponde a su sitio de origen.

Cuadro 1. Estrategia de investigación y trabajo de campo

	Pre-fase	Fase 1: Disposición / revisión	Fase 2: Búsqueda	Fase 3: Decisión / no-decisión
Objetivo de recolección de información	<i>Exploración del campo. Muestra teórica y selección de subcasos</i>	<i>Reconstrucción de disposiciones y mapa de posibilidades</i>	<i>Análisis y estrategia (preparación)</i>	<i>Decisión manifiesta</i>
Instrumento de seguimiento	Entrevista semiestructuradas (otros actores). Recolección de información de entorno y localidad. Piloto de entrevista. Cuestionario N=663	Entrevistas a profundidad – biográficamente orientada (historia de caso individual). Análisis de narrativa N=38	Entrevista semiestructurada, abierta a profundidad (complemento de F1) Análisis de narrativa N=38	Entrevista semiestructurada/ profundidad Análisis de narrativa N=36
Periodo de seguimiento	Periodo Jun-Jul. '12 2 a 3 semanas.	Periodo Sep-Dic '12 4 a 6 semanas	Periodo Abril-Junio '13 (2 momentos inicio y fin de periodo) 2 a 3 semanas c/u. –preparación de CENEVAL y exámenes de admisión	Junio-Septiembre '13 3 a 4 semanas – Inscripción en propedéuticos, asistencia a examen, inscripción en IES
	== == == ➔	== == == ➔	== == == ➔	== == == ●

El primer grupo de entrevistas para el seguimiento de la *fase 1* del proceso de decisión, se llevó a cabo entre diciembre 2012 y enero del 2013. Dado que la fase de predisposición no tiene un inicio concreto, sino que se forma a lo largo del curso de vida, esta ronda de entrevistas tuvo una orientación biográfica, buscando conocer en la mayor profundidad posible el entorno y los recursos familiares, la experiencia, conocimientos y aspiraciones educativas y ocupacionales y la percepción sobre el sitio y otros lugares. (Ver anexo A para más detalles de trabajo de campo y temas de entrevista en cada fase). En la *fase 2* del trabajo de campo (abril y mayo del 2013), las entrevistas parten de un modelo semiestructurado para dar seguimiento al proceso de búsqueda hacia la decisión, sin embargo en esta fase hay mayor confianza, por lo que se incorporan muchos datos biográficos, ideas y emociones con relación a la transición. La *fase 3* y final de entrevistas, se llevó a cabo la última semana de julio y la primera de agosto de 2013, también con un carácter semiestructurado para indagar sobre el resultado del proceso, y sobre las percepciones de los jóvenes sobre el cambio experimentado. En esta fase sólo pudimos entrevistar en persona a 33 de los 38 estudiantes. A tres fue posible entrevistarlos por teléfono y a dos no fue posible contactarlos. A pesar de que pudimos cubrir los temas de nuestro interés en las entrevistas

telefónicas, asumimos la pérdida de profundidad que permite el encuentro cara a cara. En los casos que no pudimos contactar, sí pudimos saber del resultado porque algunos de sus compañeros tenían información, pero no contamos con información a profundidad de la última etapa del proceso.

Además del trabajo de entrevista con los estudiantes, a lo largo del trabajo de campo llevamos a cabo entrevistas con otros actores que enriquecieron nuestra familiaridad y conocimiento de los sitios, las instituciones y el sistema educativo en Colima. Una vez que culminó el trabajo de campo, realizamos la transcripción y codificación de las entrevistas para cada fase del proceso. El transcurso del análisis consistió en un ir y venir entre la bibliografía y los relatos, retomando la problematización teórica, valga la redundancia, del problema de investigación, y estableciendo el camino para la exposición de los casos.

Una fase muy importante en el trabajo consistió en llevar los casos particulares a formas de agregación por dimensiones analíticas, que pudieran congregarse a los casos semejantes. Este paso, de los nombres propios y el detalle de sus biografías, a las categorías relevantes de la perspectiva de análisis, implicó la consideración, y enfoques específicos, de la información recuperada en cada caso individual. El trabajo de codificación y análisis también involucró la revisión consciente y crítica de nuestro propio papel en el conocimiento que tratamos de generar. Buscamos conducir el trabajo con la mayor objetividad posible, desde la indagación cara a cara hasta el tratamiento de los datos, sin embargo asumimos, en el sentido de Donna Haraway (1991), que cualquier perspectiva sólo puede ser parcial, como consecuencia de que somos sujetos circunscritos a nuestra localización, influyendo quiénes somos y lo que sabemos. Así como lo social no se da en el vacío, la autora nos hace reflexionar que tampoco se puede tener una mirada desde ningún lado (*the gaze from nowhere*).

Estructura de la tesis

La tesis se compone de cinco capítulos, además de esta introducción y un apartado de consideraciones finales. En el capítulo 1, hacemos una revisión de los principales cuerpos teóricos y analíticos, así como de algunos trabajos empíricos derivados de las imaginaciones geográfica y

sociológica de los que parte la tesis. Se presenta una perspectiva analítica que busca consolidar aportes de ambas disciplinas, para abrir el paso al estudio de las transiciones situadas.

En el capítulo 2, se presenta un panorama de la educación superior en México, enfocado en la evolución hacia la diversificación, espacialización y segmentación de opciones educativas. Buscamos presentar un paisaje de las alternativas de educación pública para los jóvenes mexicanos que terminan la educación media y transitan a la superior, y nos planteamos la interrogante de si la diversificación institucional implica la existencia de opciones horizontalmente distintas o, más bien, se trata de la conformación de una oferta de IES segmentadas verticalmente y espacialmente. Un análisis semejante se realiza para el estado de Colima, de tal manera que este capítulo da cuenta de la evolución y situación actual de la educación superior y media en el país, y en la región en que se inscribe el estudio.

En el capítulo 3, partimos de la imaginación sociológica y presentamos las categorías de seguimiento que hemos seleccionado para delinear los atributos del individuo que agrupamos bajo el nombre de *aspectos de socialidad*. A lo largo de la exposición, abordamos los condicionantes estructurales, familiares e institucionales, desde la voz de los jóvenes de distintos sitios.

En el capítulo 4, partimos de la imaginación geográfica para explorar los *aspectos de espacialidad* que intervienen en las transiciones educativas de los jóvenes de nuestra muestra. Buscamos adentrarnos en el carácter situado de sus vidas, donde planos simbólicos y materiales de la diferenciación geográfica, la distancia y el movimiento influyen la configuración de la transición educativa posterior a la EMS.

En el capítulo 5, buscamos reintegrar las dimensiones y sus elementos para abordar las transiciones como un proceso socioespacial. Trabajamos el proceso de decisión como el resultado de los aspectos de socialidad y espacialidad, así como de su mediación reflexiva por el individuo. En este capítulo presentamos un ensayo de tipología de las transiciones situadas, adelantando la caracterización de algunos tipos y presentando su correlato en la presentación de casos correspondientes.

Cerramos el trabajo con algunas consideraciones finales, donde hablamos de los hallazgos y contribuciones del trabajo, así como sus límites, identificando algunas áreas de oportunidad para la investigación futura sobre las transiciones situadas. Por último, aprovechamos para señalar algunas implicaciones de nuestros descubrimientos para la política pública.

Capítulo 1

Entre la imaginación geográfica y la sociológica: hacia una perspectiva analítica para el estudio de las transiciones educativas situadas

Introducción

La consideración de las teorías del espacio contribuye a la ampliación del marco explicativo en el estudio de las transiciones de vida y por lo tanto a entendimientos más amplios sobre las formas en que las trayectorias personales se entretajan con los arreglos estructurales deviniendo en panoramas específicos de reproducción o transformación de la desigualdad social. La incorporación de la consideración geográfica complejiza la aproximación al estudio de lo social en general, y particularmente, al estudio de la desigualdad social y educativa, incluyendo una revisión de la lógica de la política educativa imperante y sus supuestos sobre la racionalidad de los agentes educativos y su distribución en la estructura social.

En el presente capítulo partimos de la consideración de que el espacio y el lugar son componentes integrales en el estudio de la sociología en general, y de la sociología de la educación en particular, que sin embargo han permanecido sub-explorados o poco desarrollados en términos empíricos en nuestro campo. Buscamos contribuir a la discusión sobre las transiciones educativas recalcando su carácter espacial, su carácter situado. Para ello ha sido necesario realizar un ejercicio de recopilación de los aportes desde las imaginaciones sociológicas y geográficas, principalmente en torno a sus aproximaciones al estudio de la desigualdad y movilidad social, para ubicar una perspectiva analítica en la que se sitúa nuestro objeto de estudio y posibilitar un

planteamiento teórico que favorezca nuevos entendimientos sobre las racionalidades en los estudios de las transiciones educativas situadas y su articulación con el esquema más amplio del fenómeno de la desigualdad social.

Comenzamos por delinear las formas en que la sociología ha abordado el tema de la desigualdad y lo ponemos en relación con la mirada que sobre este tema se ha desarrollado desde la geografía humana. Procedemos a esclarecer los puntos de los que parten las imaginaciones geográfica y sociológica para arribar a una perspectiva de análisis que favorezca la integración de los aprendizajes generados en ambas áreas y que pueden aprovecharse en el campo de las transiciones educativas.

1.1. Los estudios de movilidad y la desigualdad social espacializada

En su alcance más amplio, este trabajo se inscribe al interior de una de las vertientes principales de la sociología, aquella que se interesa por el estudio de la desigualdad, la estratificación y sus procesos de reproducción o cambio en la forma de movilidad social. El papel de la educación ocupa un lugar central en estos estudios dado su papel en la distribución de posiciones en las sociedades estratificadas. En este apartado hacemos un ejercicio de vista panorámica de la problemática social de análisis, bajo el supuesto de que contribuye a identificar la región más amplia de la preocupación teórica y analítica en el que se sitúa nuestra indagación.

El estudio teórico y empírico de la movilidad social ha sido un área importante de preocupación para la sociología de todas las latitudes (Sorokin, 1927; Lipset and Zetterberg, 1959; Grusky (1976); Blau and Duncan, 1967; Balán, Browning, y Jelin, 1977; Erikson and Goldthorpe, 1992, Ganzeboom., Treiman, y Ultee (1991); Breen y Jonsson, 2005; Lucas, 2001; Filgueira, 2003; Cortés, Escobar y Solís, 2007; Solís, 2007; Solís, 2007 y es principalmente en relación a este cuerpo de estudios que se ha llevado a cabo la investigación del papel que juegan –o el efecto que tienen- las transiciones educativas.

Descubrir a qué se deben las diferencias en la estratificación social, en el tiempo o entre sociedades, ha sido el hilo conductor detrás de los estudios de desigualdad. La exploración del por qué y el cómo toma determinadas formas, continúa estimulando a la imaginación sociológica. La ruta más transitada de esta línea de trabajo ha sido la observación de la movilidad ocupacional, dada la consideración de que el acceso a oportunidades de vida de los individuos se encuentra asociada principalmente a la esfera laboral, mientras que se asigna a la educación el carácter del

“principal vehículo para la igualación de oportunidades”. (Yaschine, 2011. p. 69)¹³. La predominancia de la consideración de la esfera laboral, específicamente el ámbito ocupacional en estos estudios, se basa en que la estructura ocupacional es un resumen de la distribución de las oportunidades de vida en una sociedad (Solís, 2005 citado en Yaschine, 2011). En esta lógica, para Ganzeboom y Treinman (1996) la división del trabajo es el eje principal de la desigualdad social y la estratificación. Un problema de estos estudios es la invisibilización de otros aspectos y ángulos de observación de importancia en la articulación del fenómeno de la desigualdad, crítica que retomaremos más adelante. Por ahora, nos interesa, primero, hilar las preocupaciones sociológicas y geográficas en el estudio de la desigualdad, para ir esclareciendo el bagaje teórico (sociogeográfico) del que surge la perspectiva analítica de este trabajo.

Entonces, la geografía humana nos ayuda a considerar algunas implicaciones importantes sobre el rol de la estructura espacial en la articulación de la estructura ocupacional. Partiendo de una consideración del desarrollo desigual y sus interrelaciones con la desigualdad¹⁴, Massey (1994) insiste que esta interrelación debe rebasar el hecho que hay más o menos trabajos en algunos lugares que en otros, o incluso que hay mejores trabajos en algunos lugares que en otros. Aunque esas medidas son importantes, no ligan la desigualdad con sus causas en las estructuras más profundas de la organización de la sociedad. En la perspectiva de esta disciplina, esto implicaría que la desigualdad en el desarrollo tendría que ser conceptualizada y aproximarnos a ella en términos de las relaciones de clase dentro de la economía, y particularmente en consideración de la estructuración espacial de estas relaciones –las relaciones de producción- puesto que implican posiciones de dominación y subordinación y no se dan en el vacío, están organizadas espacialmente. Con este ángulo de exploración, lo que está en juego es “la dispersión a través del espacio de las relaciones propiedad y posesión (las funciones de control sobre la inversión, administración y coordinación y la jerarquía del control de supervisión sobre el trabajo)” (Massey, 1994: 84-85).

En esta línea teórica, analizar el orden espacial de las relaciones de producción es central puesto que es aquí donde identifica que corren las relaciones de poder y control, dominación y

¹³ De acuerdo a la revisión de Yaschine (2011) el análisis sociológico de la desigualdad social se ha enfocado alrededor del estudio de la movilidad social intergeneracional, en la búsqueda de las formas de la transmisión de la desigualdad, entendida principalmente como ventajas o desventajas socioeconómicas.

¹⁴ Partiendo de un acceso desigual al poder, los recursos y la existencia humana (Schuurman, 2002)

subordinación. Los estudios de esta línea -de inspiración marxista¹⁵- encuentran que este tipo de relaciones se desarrollaron en formas sistemáticas con la evolución de la sociedad capitalista y existen como funciones dentro de la división total del trabajo. Regiones o áreas locales suelen desempeñar una mezcla entre un número -generalmente reducido- de funciones a las cuales se asocia poder¹⁶, o pueden más bien caracterizarse por mayor prevalencia de funciones que tienen menos poder o se encuentran subordinadas; son precisamente estas funciones dentro de la sociedad lo que define a los grupos dentro de la estructura de clases.

Massey (1994) llama a estas relaciones de trabajo dispersadas en el espacio “estructuras espaciales”, donde estas implican que las características funcionales y sociales de algunas áreas definen las características funcionales y sociales de otras áreas. Así, cualquier área local (región/país) sólo puede ser entendida cuando es analizada en relación a las funciones en la división del trabajo dentro de ellas y en el contexto de su lugar/sitio dentro del más amplio sistema de relaciones de producción (p. 86).

Aún y cuando desde la geografía se desarrolla la consideración de “lo espacial” en la articulación de la estratificación, esta corriente también fue acusada de una aproximación reduccionista al complejo fenómeno de la desigualdad social, en el sentido de la preocupación focalizada en las relaciones de trabajo y la dispersión de la división del trabajo espacializada. De igual manera y como hemos visto, en la sociología el estudio de la movilidad social ha sido una preocupación clave donde se ha favorecido un ángulo específico de su estudio, siendo que el grueso del conocimiento se ha generado entre las demarcaciones de las técnicas estadísticas, que aunque cada vez más sofisticadas, contribuyen menos a la exploración del *cómo* tiene lugar el proceso. Como indica Rodríguez (1996)

“La interrogante sobre el carácter de la escuela como reproductora o movilizadora social, no se encontraría en las correlaciones cuantitativas en que se basa la metodología del enfoque, sino en formas de análisis que relacionaran elementos estructurales (sociológicos, políticos y económicos) con los fenómenos observables en el nivel de los comportamientos individuales.” (p, 52)

¹⁵ Desde la geografía, Harvey (1973, 1996), Cox (2005), Duncan y Ley (1982), Massey (2005, 1994, 1992) y en sociología urbana Castells (1972) y Lefebvre (1974).

¹⁶ En general, este tipo de estudios se refieren al control estratégico sobre la economía (VER Cox, 2005, Harvey, 1993).

En esta misma línea autores como Miller (1998) y Bertaux y Bertaux-Wiame (1997) han revisado críticamente el concepto de movilidad social que ha sido empleado desde las corrientes centrales de la sociología, encontrando como una limitante el uso de un indicador predominante, como lo es el movimiento entre estratos ocupacionales, insistiendo que el fenómeno es más complejo y su conceptualización y exploración necesariamente comprende más dimensiones. Los estudios cualitativos de la estratificación y movilidad social han buscado incorporar esta complejidad con una aproximación más integral, tanto teórica y metodológicamente, usando las historias de vida y los casos de estudio de familias y localidades.

De manera general, la crítica se da en relación al tratamiento que este tipo de aproximación a la movilidad social hace de la sociedad, dejando fuera consideraciones más amplias de la imbricación de los elementos que estructuran la desigualdad social más allá o en intersección con el origen social -medido por el logro educativo y la ocupación- como la etnicidad, la raza, la familia, el género y las variaciones geo-socio-económicas. En este trabajo tratamos el tema de las transiciones y trayectorias educativas *situadas* intentando un acercamiento a la forma en que este último elemento juega en la conformación de las decisiones de transición específicamente, y el proceso de estratificación ampliamente, en el desarrollo del curso de vida de los agentes. Ya que nos encontramos en un campo de indagación emergente, nos parece importante explorar algunos de los conceptos, categorías y sus vinculaciones teóricas de las que hacemos uso a lo largo del trabajo. Comenzamos por una exploración de la imaginación geográfica en tres de sus líneas centrales de estudio: el espacio, el lugar y el movimiento.

1.2. La imaginación geográfica: espacio, tiempo, lugar y movilidad

Lo espacial

Una aproximación a la problemática de *lo espacial*, podría comenzar por la identificación de dos perspectivas diferenciadas por el recorte analítico que se hace del objeto de estudio en su construcción teórica. Refiriéndose específicamente al campo de los estudios urbanos, Lezama (1990) identifica que la primera tiene que ver con aquellos enfoques donde el objeto de estudio está constituido por lo espacial. Según el autor, en esta primera línea “se legaliza al espacio como objeto de reflexión sociológica” (p.3) como en los trabajos de Lefebvre (1968, 1970), Edward Soja (1993), David Harvey (1996, 2006, 2011) y Doreen Massey (1984, 1992, 1994, 2004). La segunda línea, representada principalmente por el trabajo de Manuel Castells en *La Cuestión Urbana*, tiene

un carácter más sociológico ya que el objeto de reflexión sigue siendo lo social, más que lo espacial. En la actualidad vemos que el espacio ocupa un sitio explicativo importante para el entendimiento de los procesos sociales, ya no en la lógica de la física o el espacio natural, sino más bien dentro de la lógica de la teoría social “[...] se retoma lo espacial [...] para tratar de explicarse la manera específica en que este espacio participa, no sólo como contenedor o soporte material de los procesos sociales, sino como elemento activo que influye en la estructuración misma de la realidad social” (Lezama, 1990: 4)¹⁷. El entendimiento del que parten ambas perspectivas es que el espacio está socialmente construido, es decir, el espacio es conceptualizado en términos de las relaciones sociales.

Para los académicos que parten de Henri Lefebvre y su obra *La Producción del Espacio* -los más conocidos por su recuperación en el mundo anglosajón tras su traducción del francés en 1991, Doreen Massey, David Harvey y Edward Soja- asumir que lo espacial está socialmente constituido, significa que el espacio se crea en el contexto de la vasta intrincación de la complejidad de las conexiones y redes de relaciones en cada escala, de lo local a lo global. Es en este sentido que el espacio se conceptualiza como creado por las relaciones sociales, y por lo tanto está “por su propia naturaleza cargado de poder y simbolismo, se configura como una red compleja de relaciones de dominación y subordinación, de solidaridad y cooperación y establece una ‘geometría del poder’” (Massey, 1992: 81). Para esta investigadora, los eventos que tuvieron lugar en los 80s –la reestructuración espacial masiva, a niveles nacionales y en la escala internacional, como parte integral de los cambios socioeconómicos- dejaron claro que la “geografía importa”. Y así, “al reconocimiento de que el espacio está socialmente construido- se le agregó el otro lado de la moneda: que lo social está también constituido espacialmente” (Idem: 70).

La complejización de las interpretaciones de la realidad espacial fue precisamente el fundamento de la deliberación teórica de Henri Lefebvre (1991). Su propósito central fue romper con la fragmentación en la definición y análisis del espacio en su sentido euclidiano, por vía de la elaboración de una teoría unitaria donde fuera posible integrar los componentes del espacio real - el de las prácticas sociales: lo físico, lo mental y lo social. En este sentido, Lefebvre parte de la proposición de un modelo que permita que el espacio sea entendido a partir de una triada de

¹⁷ Algunos autores que se han reconocido por llevar a cabo un revaloración sociológica del espacio: Anthony Giddens, Manuel Castells, Ulrich Bech, John Urry, Vincent Kaufmann, Zygmunt Bauman.

elementos constituidos por lo percibido, lo concebido y lo vivido¹⁸. Así, su intención es que estos campos de la espacialidad sean vistos como “simultáneamente reales e imaginados, concretos y abstractos, materiales y metafóricos” (Soja, 1996: 40).

Este punto de vista, en el cual resulta clave la implicación de que la sociedad está construida espacialmente, deviene en el corolario “paraguas” de la exploración de este trabajo: la organización espacial de la sociedad tiene un efecto sobre las formas en que esta funciona. En el acotamiento de nuestro interés, todo esto podría resumirse en el planteamiento de que la forma que toman las trayectorias de vida es inseparable de este carácter espacial, además de su dimensión temporal. En este sentido, no es menor la insistencia de que el espacio y el tiempo están entretnejidos (Massey, 1992; Harvey, 1993). Harvey (1993) parte de la necesidad del reconocimiento de que las dimensiones de tiempo y espacio importan y que son geografías reales de la acción social, “reales así como territorios y espacios metafóricos de poder que son sitios de innumerables diferencias que deben ser entendidos tanto en su propio derecho como dentro de la lógica del desarrollo capitalista” (Harvey, 1996, p. 16). Por lo tanto, hablamos siempre de la dimensión espacio-tiempo. Edwards y Usher (2003) señala que el espacio cada vez más se reconoce como subteorizado y marginalizado en relación al énfasis modernista en el tiempo y la historia. Este énfasis construyó al espacio como neutral, fijo, inmóvil y sin relación con lo social o con la formación de la identidad y la biografía del sujeto. Subraya que es necesaria una nueva sensibilidad a la relación espacio-tiempo. (p. 42).

¹⁸ Esta triada ligada dialécticamente se compone de: *La práctica espacial*, la forma material de la espacialidad social, que es tanto medio y como producto de la actividad, comportamiento y experiencia humana. Este espacio es descrito por Lefebvre (1991) como espacio percibido, directamente sensible y abierto, con sus límites, a la medición y descripción precisa. Soja (1996: 66) lo llama Primer Espacio (*first place*), y los conocimientos de este espacio tienden a privilegiar objetividad y materialidad y apuntan hacia una ciencia formal del espacio. (p.74 y 75). *Representación del espacio*, este espacio concebido está ligado a las relaciones de producción y especialmente al orden o diseño que ellas imponen. De acuerdo a la lectura de Hiernaux-Nicolás (2004) son las representaciones que subyacen en las prácticas. En este Segundo Espacio (*second space*) se contienen las representaciones de las ideologías, y de acuerdo a Soja (1996) en las epistemologías de este espacio, la geografía imaginada se convierte en la geografía “real” (p. 79). *Espacios de la representación*: son vistos por Lefebvre como “el espacio directamente vivido a través de sus asociaciones de imágenes y símbolos” (1991, p. 39) y una forma independiente, pero que a la vez integra a los otros dos momentos. “Estos espacios (*third space*) están también vitalmente llenos con política e ideología, con lo real y lo imaginado entretnejidos, y con el capitalismo, racismo, el patriarcado y otros prácticas materiales espaciales que concretizan las relaciones sociales de producción, reproducción, explotación, dominación y subordinación” (Soja, 1996, p. 18)

Como vemos, ha sido principalmente desde la geografía humana que se ha profundizado en la constitución espacial de lo social. Para autores como Doreen Massey, David Harvey, Edward Soja esto quiere decir que todo fenómeno, actividad, relación social (y material) tiene forma espacial y una localización espacial relativa. Las relaciones atan comunidades en todas las escalas, ya sean sociedades “locales” u organizaciones globales. Este esparcimiento espacial de las relaciones cambia a lo largo del tiempo en cuanto a su alcance y forma. Es en este sentido que la Massey (1992) se refiere a necesidad de tener una visión alternativa del espacio, como parte del espacio-tiempo. A manera de síntesis desde estas consideraciones “lo espacial” incluye un amplio rango de aspectos del mundo social. Incluye *distancia*, y diferencias en la medición, connotación y apreciación de la distancia. Incluye el *movimiento*. Incluye *la diferenciación geográfica*, la noción de lugar y la especificidad y las diferencias entre los lugares. E incluye el *simbolismo y el sentido* que las diferentes sociedades, y diferentes sectores de una sociedad, les dan a estos aspectos (Massey, 1984: 5).

El lugar

Aterrizar en una conceptualización consensada de “lugar” ha probado ser más problemático de lo esperado. No obstante, varios autores identifican de una manera u otra la poderosa resonancia sociológica de saber “el lugar que uno ocupa” en el mundo físico, en el mundo social (Symes, 2007; Gyerin, 2000; Agnew, 1989; White y Green, 2012; Easthope, 2004; Lindgren & Lundhal, 2010; Cassey, 1996). Un amplio repertorio de conceptos se refiere a distintos rasgos o características del lugar y según Agnew (1989) han tendido a privilegiar uno u otro de tres elementos en lugar de sus complementariedades. Por un lado el autor se refiere el énfasis en la *locación* por economistas y geógrafos económicos preocupados por la distribución espacial de actividades sociales y económicas resultantes de los diferenciales de precio mercado y costo de los factores entre lugares. En segundo lugar, identifica que los microsociólogos y geógrafos humanos se han preocupado por el *locale*, el sitio de interacción social cotidiana y rutinaria provista por los lugares. Tercero, encuentra que los antropólogos y geógrafos culturales se han interesado más bien en el *sentido de lugar*, o la identificación con un lugar producida por vivir en él. Esta

fragmentación ha contribuido a definiciones en competencia del significado de lugar, sin lograr un entendimiento de la complementariedad entre sus dimensiones¹⁹.

En seguimiento a esta crítica de fragmentación de la categoría, volvemos al entendimiento general de que el lugar, como el espacio y el tiempo, es un constructo social. En alineación con el “matrix Lefebvriano”, un entendimiento integrado del lugar debe incluir los aspectos de la experiencia material con los aspectos representados e imaginados de los lugares. Es en este sentido que Harvey (1996) habla de una definición de lugar como un proceso social, planteándose la pregunta de por qué y por cuáles medios los seres sociales invisten a los lugares (localidades, regiones, estados, comunidades) de poder social; y cómo y con qué propósitos es desplegado ese poder y utilizado a través de un sistema de lugares diferenciado, interrelacionado y jerarquizado. Desde esta consideración, las representaciones de los lugares tienen consecuencias materiales si las fantasías, deseos, miedos, añoranzas son expresadas en comportamientos y acciones (p, 17)

Dos preguntas importantes en torno al lugar, y que demarcan las posibilidades de su exploración teórica y empírica, tienen que ver por un lado, con cómo los lugares llegan a ser de la forma que son, y por el otro, cómo los lugares importan para las prácticas sociales y el cambio histórico. Nuestro trabajo buscaría contribuir a dar respuesta al segundo tipo de indagación y para ello es necesario aterrizar en un entendimiento más concreto del lugar. Gieryn (2000) establece tres rasgos suficientes para definir el lugar:

1. Localización geográfica. Un lugar es un punto único en el universo. Lugar es la distinción entre aquí y allá, que permite a la gente apreciar lo cercano y lo lejano. Los lugares tienen finitud, pero anidan lógicamente porque sus fronteras son analíticas y fenomenológicamente elásticas. Así, “un lugar podría ser tu silla favorita, un cuarto, un edificio, un barrio, un distrito, un pueblo, ciudad, país, área metropolitana, una región, el planeta, etc” (Gieryn, 2000: 464). El estudio del lugar debe preguntarse qué es lo que lugares de escala variada tienen en común y en qué son diferentes.
2. Forma material. El lugar tiene fisicalidad, materialidad. El lugar es cosas (*stuff*). Es una compilación de cosas u objetos en algún punto particular del universo. Los procesos

¹⁹ Agnew (1989) identifica esta fragmentación con un marco histórico-intelectual particular. Para el autor, las teorías de la modernización que han dominado a la reciente ciencia social y la historia se han enfocado fuertemente en la escala nacional. Esto ha llevado a descuidar otras escalas además de la nacional en el análisis de los procesos sociales (Introducción, p.2).

sociales (la diferencia, poder, desigualdad, acción colectiva) suceden a través de formas materiales que nosotros diseñamos, construimos, usamos y protestamos (Habraken, 1998).

3. Investido de sentido y valor. Los lugares están doblemente contruidos: la mayoría están contruidos de alguna manera, físicamente esculpidos. También son interpretados, narrados, percibidos, sentidos, entendidos e imaginados. Aún y con la perdurable materialidad del lugar, el sentido o valor del mismo lugar es mudable –flexible en las manos de diferentes pueblos o culturas, maleable en el tiempo e inevitablemente disputado (Gieryn, 2000: 465)

Como mencionamos previamente, desde la geografía humana se comienza a desarrollar un argumento para pensar el espacio social en términos de la articulación de relaciones sociales que necesariamente tienen forma espacial en sus interacciones. En esta misma línea, una forma de pensar sobre el lugar es como “momentos particulares en la intersección de tales relaciones sociales, redes que han sido contruidas a través del tiempo en interacción las unas con las otras” (Massey, 1994: 120). Es de nuestro interés agregar este elemento relacional a los tres puntos enumerados por Gieryn (2000) porque entendemos que cualquier localidad se encuentra inmersa en un sistema de lugares que implican relaciones y procesos más amplios que ella misma y donde están implicados otros lugares.

En este sentido, este trabajo se alinea al cuerpo de conocimiento que reconoce el lugar no sólo como contexto o telón de fondo, sino como un jugador en el entramado de la vida social, “un medio, junto con el tiempo histórico, a través del que sucede la vida social” (Gieryn, 2000: 466). En el entendimiento de estos autores, las relaciones de localización geográfica, forma material y las representaciones e imaginarios de los lugares son los medios a través de los cuáles los sujetos aprenden, individual y colectivamente, de asuntos sociológicos como desigualdad, moralidad, capitalismo. Indudablemente el sitio de socialización de un individuo importa y configura determinadas transiciones y trayectorias, moldea el curso de vida de los sujetos y sus oportunidades de movilidad social. La consideración de la espacialidad y su promesa de profundización en el entendimiento de las formas que toman las acciones de los individuos en relación a las circunstancias estructurales en las que se desenvuelven sus vidas, se hace más completa con la consideración de un último aspecto: la movilidad.

El movimiento

Como hemos señalado en apartados previos, la visión ampliada de la espacialidad involucra aspectos que van más allá de atributos físicos de la geografía. De acuerdo a la enumeración que consideramos en este trabajo (Massey, 1984: 5), uno de ellos es el movimiento. Sin embargo, coincidimos con Cresswell (2006) que el término “movilidad”, opuesto al de “movimiento” trae consigo sentidos sociales y políticos que resultan más pertinentes para la problematización (socio-espacial) del fenómeno.

En los últimos tiempos, el estudio de la movilidad así concebida ha tenido cierta resonancia en la sociología²⁰. Un grupo de estudiosos que se han dedicado a este objeto de estudio ven a la movilidad como un fenómeno íntimamente relacionado al poder y a la desigualdad social (Urry, 2011; Kaufmann, 2010; Kaufmann, Bergman y Joye (2004); Bauman 1998a, 1998b; Massey 2005; Ohnmacht, Maksim & Bergman 2009). Para Bauman (1998b, p 43), la “libertad para actuar” se vuelve regulada o concentrada, esto significa que la gente no está a cargo de su propia movilidad, que se encuentran o “encadenados al lugar” o forzados a moverse. Es en este sentido que señala que la globalización, en efecto, implica movilidad para algunos e inmovilidad para otros.

“Lo que para algunos aparece como globalización, es localización para otros (...) La movilidad asciende al primer lugar entre los valores codiciados; la libertad de movimientos, una mercancía siempre escasa y distribuida de manera desigual, se convierte rápidamente en el factor de estratificación en nuestra época moderna tardía o posmoderna. (1998a: 9)

Sin lugar a dudas, el trabajo que antecede a las consideraciones sobre movilidad social - movilidad espacial es el que emana del trabajo de John Urry (2010, 2000a) para quien las aptitudes para el movimiento se ha convertido en una nueva forma de capital social (al que se refiere como “capital de redes” (network capital), contribuyendo al debate de la liquidez social²¹. Este debate de la

²⁰ El término movilidad es relativo a la idea de desplazamiento. En sociología, el concepto se vincula rápidamente a un tipo específico de movilidad, la vertical, asociada a la definición de movilidad social (el desplazamiento entre estratos o clases sociales, en comparación al ocupado por los padres). Sin embargo la movilidad “a secas” tiene que ver con su acepción más general, y que se refiere a la capacidad para el desplazamiento físico en el espacio o *movilidad horizontal*. Es importante aclarar que en diferentes momentos de este trabajo nos referimos a estas dos movilidades, usando “movilidad social” para referirnos a la interpretación sociológica, o simplemente “movilidad” para su interpretación como desplazamiento físico en el espacio.

²¹ La teorización alrededor de la “liquidez” tiene que ver con la consideración de que la sociedad moderna es una “sociedad en movimiento” (Lash y Urry, 1994). Parten de la observación de los flujos de capital, fuerza

“fluidificación” en la sociedad de nuestros tiempo considera el movimiento de una categoría social a otra, pero para Kaufmann (2010) es una lectura limitada, ya que desde su punto de vista, este movimiento concierne a todas las barreas, restricciones y márgenes de maniobra con los que los individuos son confrontados a lo largo de sus vidas y puede ser resumido en una pregunta: ¿la *compresión del espacio-tiempo*²² incrementa el campo de maniobra que cada individuo tiene a su disposición a lo largo del curso de vida?

Para pensar el tema de la movilidad nos apoyamos principalmente en el trabajo de Kaufmann, Bergman y Joye (2004) ya que han sido ellos quienes han hecho mayores contribuciones analíticas al estudio de la movilidad en términos de las dinámicas de la estructura social en sociedades modernas. Enfocándose en la relación entre la movilidad espacial y social, argumentan que las estructuras y dinámicas sociales son interdependientes con la capacidad actual o potencial para desplazar entidades, ya sean personas, información o bienes. Su foco en la difusión e intercambio espacial en este contexto no está limitado al análisis de la distribución cuantitativa de entidades, pero incluye arreglos funcionales, jerarquías y potencialidades. Así, formulan un concepto teórico que delinea la correspondencia entre arreglos ecológicos y espaciales y valores/recursos económicos, sociales y culturales. En la misma línea de Doreen Massey que hemos presentado (pero sin referirse a ella), argumentan que la distribución espacial de bienes, información y personas forma dinámicas interdependientes con las estructuras sociales.

Un grupo de investigadores que podrían relacionarse a esta “escuela de la movilidad”, favorecen un concepto más amplio de movilidad espacial (Brulhardt and Bassand, 1981; Schuler et al., 1997; Remy, 2000). Por ejemplo, Jacques Leavy (2000) propone incorporar tres componentes: posibilidad, competencia y capital (citado en Kaufmann, 2010). Kaufmann, Bergman y Joye (2004) encuentran que la mayoría de los estudios de la movilidad son deficientes en primer lugar, porque

de trabajo y conocimiento e identifican en relación a ellos una gran concentración de poder representada por diferentes geografías de la globalización. De acuerdo a Bauman (2000), las movilidades transforman la estable y pesada “modernidad industrial” en una ligera y “liquida”.

²² La idea de la *compresión espacio-tiempo* se relaciona a los señalamientos de David Harvey expuestos en un primer momento en *The Condition of Posmodernity* (1989). En forma simplificada trata de la rearticulación entre la relación espacio-tiempo como consecuencia de los cambios en el capitalismo tardío, “relaciones espaciales pueden ser revolucionadas a través de virajes tecnológicos u organizacionales que ‘aniquilan al espacio a través del tiempo’. Estas revoluciones (el impacto de las súper carreteras, canales, vías de tren, automóviles, contenedores, transporte aéreo y telecomunicaciones) alteran el carácter de los lugares (si es que sólo en relación el uno con el otro) y así interactúan en las actividades de construcción del lugar” (Harvey, 1996, p. 6).

tienden a enfocarse en el movimiento espacio-tiempo en lugar de la interacción entre actores, estructuras y contexto; y en segundo, porque se enfocan exclusivamente en la observación y descripción empírica de la movilidad (pasada y presente), cuestión que estiman insuficiente. Así, proponen el estudio del potencial de movimiento, señalando que revelará nuevos aspectos de la movilidad de la gente en consideración de posibilidades y restricciones de sus maniobras, así como de las consecuencias más amplias de la movilidad social y espacial.

Los investigadores proponen un concepto teórico-analítico que concibe la movilidad espacial y social como indicadora de una forma más abarcadora de la movilidad que no esté limitada a los desplazamientos actuales o presentes. Se refieren a esta nueva categoría como *motilidad* y ha sido definida como “la capacidad de las entidades (bienes, información, personas) de ser móviles en el espacio social y geográfico, o como la forma en que las entidades acceden y se apropian de la capacidad para la movilidad socio-espacial de acuerdo a sus circunstancias” (Kaufmann, Bergman y Joye, 2004, p. 750). Para estos investigadores, la motilidad incorpora dimensiones estructurales y culturales del movimiento y la acción en que la capacidad actual o potencial para la movilidad socio-espacial puede ser realizada de diferentes maneras o tener diferentes consecuencias a lo largo de contextos socio-culturales diversificados.

La motilidad involucra elementos interdependientes relativos al *acceso* a diferentes formas y grados de movilidad, *competencia* para reconocer y hacer uso del acceso y *apropiación* de diferentes formas y grados de movilidad y de una elección en particular, incluyendo la opción de no-acción. Kaufmann, Bergman y Joye (2004) describen con detalle que la competencia incluye habilidades y aptitudes que pueden directa o indirectamente relacionar el acceso y la apropiación. Tres aspectos son centrales al componente de competencia de la motilidad: habilidad física (habilidad para transferir una entidad de un lugar a otro dadas restricciones imperantes); aptitudes adquiridas en relación a las reglas regulaciones del movimiento (licencias, permisos, conocimiento específico del terreno o códigos); y aptitudes organizacionales (actividades de planeación y sincronización incluyendo la adquisición de información, habilidades y aptitudes. La competencia es multifacética e independiente con el acceso y la apropiación. Por su parte, la apropiación se refiere a cómo los agentes (incluyendo individuos, grupos, redes o instituciones) interpretan y actúan sobre las aptitudes reales o percibidas. La apropiación está formada por las necesidades, los planes, aspiraciones y entendimiento de los agentes, y se relaciona a las estrategias, motivos, valores y hábitos. La apropiación describe cómo los agentes consideran, estiman apropiado y

seleccionan opciones específicas. Es también el medio por el que las aptitudes y decisiones son evaluadas. (p. 750-752).

Más específicamente, *acceso* se refiere al rango de posibles movilidades de acuerdo al lugar, tiempo y otras restricciones contextuales, y puede ser influenciado por redes y dinámicas al interior de los territorios. El acceso está restringido por las opciones y las condiciones. Las opciones se refieren al rango completo de servicios y equipo disponible en algún punto del tiempo. Las condiciones se refieren a la accesibilidad de las opciones en términos de costos, logística y otras restricciones específicas a la localidad. Por supuesto, el acceso depende de la distribución espacial de la población y la infraestructura (por ejemplo, las ciudades y los pueblos proveen de un rango diferente de opciones de bienes y servicios), sedimentación de políticas espaciales (transportación y accesibilidad) y posición socio-económica (poder adquisitivo, posición en alguna jerarquía o sistema social) (Kaufmann, Bergman y Joye, 2004, p. 750-751)

En línea con estos argumentos, los autores proponen la motilidad como una forma de capital. En otras palabras, la motilidad forma vínculos cualitativos que pueden ser intercambiados por otros tipos de capital. Sustancialmente, para estos investigadores, la motilidad da lugar a modelos explicativos más holísticos en la consideración de la desigualdad y la estratificación.

Las aportaciones de esta línea de indagación socio-geográfica nos es de gran ayuda dado que insisten en considerar las implicaciones del hecho de que dependiendo del contexto, actores individuales, grupos e instituciones difieren en acceso, competencia y apropiación, y tienen entonces a su disposición distintas opciones de motilidad. Para Kaufmann, Bergman y Joye, 2004 justo como el capital económico está relacionado al conocimiento, riqueza cultural y posición social, así la motilidad representa una forma de capital que puede formar vínculos y ser intercambiada otras formas de capital. A diferencia del capital económico, social y cultural que tienen que ver principalmente con la posición jerárquica, la motilidad se refiere a las dimensiones verticales y horizontales de la posición social. Si consideramos esta nueva conceptualización, la motilidad representa un aspecto de la espacialidad en cercana interacción con la desigualdad social y, por lo tanto, con la desigualdad educativa y las formas en que se hace manifiesta en las decisiones de transición de los agentes.

Algunos trabajos han hecho uso de la noción de movilidad para entender las relaciones entre nuevas formas de gobernanza educativa y la inclusión o exclusión de jóvenes de los niveles más altos de educación o bien en los mercados de trabajo (Jones 1999; Lindberg y Lundahl, 2013;

Holdsworth, 2006 y 2009; Hinton, 2011, Holloway, Brown y Pimlott-Wilson, 2011; Butler y Chris Hamnett, 2011; Reay, David y Ball, 2005; Green y White, 2007, 2008; Farrugia, 2014; Jones 2004;). De manera agregada, la problemática educativa que estudian estos investigadores atrae la atención a las interdependencias y complejas consecuencias sociales de la movilidad que están relacionadas al hecho de que la movilidad social de las personas está cercanamente relacionada a la movilidad geográfica y por lo tanto al lugar, y a la clase, el género y la etnicidad. (Ball 2006; Bourdieu 1984; Kaufmann et al 2004, Urry; 2000; 2008; Kaufmann et al. 2004; Manderscheid 2009; Ohnmacht, & Bergman 2009; Jones 2004). En estos trabajos la movilidad y los patrones de desigualdad se entienden como interrelacionados y son tanto el resultado de, y una contribución a, la desigualdad y exclusión social. Lindberg y Lundahl (2013) contrastan narrativas de jóvenes de distintos lugares, encontrando que jóvenes de sociedades estratificadas y segregadas entienden, desarrollan y usan diferentes formas de disposiciones y competencias asociadas a la movilidad en orden de obtener acceso a la educación y el mercado de trabajo. Estos estudios, como en el caso de Ohnmacht, Maksim & Bergman 2009, podrían ayudar al entendimiento de como la distribución desigual de los recursos y capacidades para la movilidad son transformados en capital cultural y económico al interior y por fuera del sistema educativo.

1.3. La imaginación sociológica: transiciones educativas

La investigación sociológica sobre las trayectorias y transiciones educativas y sus consecuencias sobre el posicionamiento social y curso de vida de los individuos se sitúa por lo general entre la prevalencia de las explicaciones del dominio de la estructura social en la conformación de los senderos escogidos por los individuos, mientras que el marco institucional que se establece desde la política pública tiende a asumir la libertad y racionalidad en la toma de decisiones educativas de los sujetos²³. El estudio de las decisiones hacia la educación superior se agrupa en torno a tres modelos teóricos: *el modelo estructuralista* devenido de la perspectiva culturalista, que vinculan los resultados o decisiones educativas a una serie de constricciones sobre las que el individuo tiene poco control, estas constricciones tienden a ser de orden económico, cultural o institucional; *el modelo económico*, que asume que las decisiones están basadas en un examen racional sobre los posibles retornos de las opciones consideradas; *el modelo intermedio* o de la perspectiva de los agentes, que adopta un postura intermedia entre

²³ Esta tensión entre las determinaciones estructurales y los grados de libertad del individuo forma parte, lo sabemos, de una de las más largas discusiones en la historia de la sociología.

ambos polos del debate, donde hay cálculos racionales pero solo hasta cierto punto, pues las decisiones están condicionadas por la percepción de las oportunidades, las actitudes, las predisposiciones y la historia personal.

En este apartado miramos los referentes teóricos de la aproximación al estudio de las transiciones, revisando la posición de la teoría de acción racional, en segundo lugar, el enfoque culturalista y, en tercer lugar, los trabajos que avanzan hacia una postura entre ambos debates y que sirven a nuestro interés de incorporar el eje socioterritorial: la perspectiva de “agencia acotada” de Karen Evans y el acercamiento a la “racionalidad pragmática” que se emplea en la teoría de Carreras (*Carreership*) y la conceptualización de la reflexividad humana en relación a la movilidad social de Margaret Archer. Estas perspectivas favorecen el acercamiento y la problematización teórica-analítica en observación de uno de nuestros intereses centrales, el de la forma en que los sujetos asimilan y lidian con las circunstancias estructurales y culturales en las que se desarrollan sus cursos de vida.

Las trayectorias desde la teoría de la acción racional

La teoría de la acción racional en el contexto educativo fue impulsada principalmente por autores como Raymond Boudon y posteriormente por John Goldthorpe. La conceptualización y técnicas analíticas principales de este modelo teórico parten del supuesto de las personas se comportan de acuerdo a sus intereses, intentando maximizar la utilidad de sus decisiones. En su trabajo de 1974, de acuerdo a la síntesis realizada por Van De Werfhorst et. al. (2003) de Educación, Oportunidades y Desigualdad Social, Boudon aborda la cuestión de la estratificación distinguiendo entre sus efectos primarios y secundarios. Los efectos primarios tienen que ver con las desigualdades culturales que determinan las habilidades académicas de los alumnos. Los efectos secundarios de la estratificación son los diferentes costos y beneficios que se encuentran asociados con las diversas decisiones educativas de los estudiantes de clases distintas. Estos efectos explican las diferencias de clase en la participación educativa que permanece una vez que se controla por logro académico. Según explican los autores, para Boudon los costos asociados con cada opción educativa varían según la clase social porque la ambición es relativa al punto partida del individuo. Así, las opciones de alto prestigio pueden resultar esenciales para evitar descensos en la escala social de los individuos de clase media y no en los de clases bajas, lo que conlleva a mayores probabilidades de que los individuos de clases medias se inclinen en elegir este tipo de alternativas. Como identifican Van De Werfhorst et. al. los supuestos al modelo de Boudon son

que la prioridad del agente es evitar la movilidad descendente, en lugar de procurar la movilidad ascendente.

Por su parte, Goldthorpe (1996) y Hatcher (2003) condensan el enfoque de teoría de la acción racional con aquél que busca explicar la forma en que los actores terminan eligiendo su curso de acción para el logro de sus objetivos con base en los recursos de los que disponen, dados procesos de adaptación a las oportunidades y limitaciones que caracterizan los puntos de partida de los actores. De acuerdo con Goldthorpe, la teoría de la acción racional resulta útil para mostrar cómo las metas de los actores son inteligibles en relación con las posiciones de clase, y cómo sus acciones dirigidas hacia estos objetivos están condicionadas por la distribución de recursos, oportunidades y limitaciones implicadas en el conjunto de la estructura de clase.

Para nuestro trabajo, la aproximación desde esta perspectiva resulta de cierto valor dada la admisión metodológica de que los fenómenos educativos requieren ser explicados como resultado de la acción e interacción de los individuos; pero de manera más importante porque, como ha señalado Blanco (Notas de seminario diciembre, 2011), el enfoque de la acción racional ha contribuido a la identificación del hecho de que en las decisiones educativas intervienen estimaciones, aún y cuando sean vagas, de costos, beneficios y probabilidades de éxito. Adicionalmente, estos trabajos han encontrado que los cálculos se hacen de manera distinta según la posición social de origen y la estructura de las oportunidades de educación y empleo.

Teoría de la reproducción cultural

El segundo polo del debate desde el que se ha abordado la desigualdad social y de clase reflejada en las desigualdades educativas se relaciona con la distribución a su vez desigual del capital cultural, enfoque en el que destaca la propuesta de Pierre Bourdieu, quien trabajó ampliamente sobre el papel de la educación y las instituciones educativas en la sociedad. En *Razones Prácticas* alude a los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar contribuye a reproducir la distribución diferenciada del capital cultural, y con ellos, la estructura del espacio social. Por otro lado en *Los Herederos, los Estudiantes y la Cultura*, Bourdieu y Passeron (2003) se dedican a explicar los mecanismos de elección de aquellos que trascienden al nivel superior de educación (los elegidos) y las percepciones sociales sobre esta selección. Las aportaciones de Bourdieu (2003, 2007) y más ampliamente, de la escuela de la reproducción cultural, son retomadas en nuestro análisis. Por un lado, este enfoque conlleva a la

consideración de la escuela como un sitio que no es neutral, y a una concepción del capital cultural no como un atributo individual sino como uno relacional al poder de clase institucionalizado (Hatcher, 1998; p. 17); y por otro lado, los trabajos empíricos producidos desde este enfoque resultarán orientadores para la operacionalización de preguntas de investigación donde se busca dar cuenta de las determinaciones estructurales de la vida de los individuos.

En *Razones Prácticas*, Bourdieu (2007) identifica que el sistema escolar, a costa del gasto de la energía necesaria para llevar a cabo la operación de la selección, mantiene el orden preexistente, es decir la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural.

“El acto de ordenación escolar, instituye una diferencia social de rango, una relación de orden definitiva: los elegidos quedan marcados de por vida, por pertenencia; son miembros de un orden, en el sentido medieval del término, y de un orden nobiliario, conjunto claramente delimitado (se pertenece a él o no) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y legitimadas por ello, para dominar. Por eso la separación realizada por la escuela es asimismo una ordenación en el sentido de consagración, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza”. (ibid: p.36)

A su vez, en el trabajo empírico de Los Herederos -basado en un análisis de datos estadísticos educativos agregados-, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2003) se propusieron demostrar que las instituciones escolares francesas otorgaban títulos y reconocimiento educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia. En el trabajo, los autores exploraron cómo las instituciones educativas beneficiaban mayoritariamente a los estudiantes cuyas procedencias familiares - culturales, económicas y vinculaciones sociales, los colocaba en posiciones aventajadas. El fondo de esta observación se abordó analíticamente, concluyendo que los sistemas escolares reproducían y premiaban las asimetrías sociales.

El argumento general que subyace a la perspectiva de la reproducción cultural, es el de que la posesión del capital cultural varía en relación a la clase social, siendo un problema que el sistema educativo asuma la posesión del mismo capital cultural para todos los actores, volviendo muy complejas las posibilidades de éxito de los estudiantes de las clases trabajadoras en el

sistema educativo. Es en este sentido que Ball et, al. (2002), partiendo de Bourdieu argumentan que las percepciones, distinciones y elecciones de las instituciones de educación superior hechas por los estudiantes juegan una parte en la reconstitución y reproducción de las divisiones y jerarquías en la ES. Para el estudio de las decisiones de educación superior, los autores retoman analíticamente la conceptualización de Bourdieu donde “las prácticas clasificables que los sujetos producen y de los juicios clasificatorios que hacen de las prácticas de otros agentes y las propias [...]. es en esta relación entre dos capacidades que se define el habitus, en la capacidad de producir prácticas y trabajos clasificables y la capacidad de diferenciar y apreciar estas prácticas y productos (gusto) del mundo social, es decir, del espacio de los estilos de vida, del que está constituido (Bourdieu, 1986a, pp. 169-170 citado en Ball et. al. 2002: 52).

Más aún, los analistas de esta corriente encuentran que el sistema educativo está al servicio de los sectores privilegiados, implicando que el campo educativo es uno de conflicto para la reproducción de privilegios. En este sentido, la educación juega un papel central en la reproducción de las desigualdades, dados los posicionamientos ocupacionales diferenciados relacionados con la educación de los individuos y las credenciales que esta les confiere. Lo anterior es un punto diferencial con la teoría de la acción racional, dado que es lo cultural, y no exclusivamente lo económico, lo que se vuelve central en la transmisión del privilegio. Si se analiza la decisión individual exclusivamente en función del costo-beneficio se deja fuera la consideración de que la evaluación es producto del tipo de educación recibida por los jóvenes de menos posibilidades.

Como sugieren Ball et al (2002) con respecto a lo que sucede con la expansión educativa, donde ven que cuando el acceso se democratiza entonces la diferenciación interna y los diferenciales en las tasas de egreso se convierten más significantes en relación a la diferenciación social. Este es un proceso, que afecta a las clases trabajadoras que son “excluidas desde dentro” Duru-Bellat (2000). Los autores argumentan que, junto con la selectividad social y académicas de las IES, el estatus relativo y exclusividad de las universidades, la relación con las toma de decisiones y elección de los estudiantes es un factor clave en generar y reproducir patrones de diferenciación interna.

“Esto, es decir, el capital social y cultural, las restricciones materiales (Reay, 2000) las percepciones y distinciones sociales y las formas de auto-exclusión (Bourdieu & Passeron, 1990) están todas operando en el procesos de decisión (Ball et al, 2002: 54)

Para Van De Werfhorst et. al. (2003), el espacio del estatus social se vuelve bidimensional, basado en el capital económico y el capital cultural. Estos recursos se encuentran desigualmente distribuidos entre los miembros de la sociedad conllevando así a oportunidades de vida distintas para los mismos, o en términos de las transiciones educativas, se ha encontrado que la capacidad para tomar decisiones se encuentra desigualmente distribuida entre las clases sociales (David et al., 1994; Gewirtz et al., 1995; Reay, 1998).

Un problema central con el enfoque de la reproducción cultural, y los postulados de Bourdieu que han sido señalados tiene que ver precisamente con el papel de las intenciones y decisiones de los actores en esta conceptualización. Como se ha indicado ampliamente (Hatcher, 1998; Paton, 2007) el modelo de Bourdieu descansa en una correspondencia determinista entre los orígenes y los resultados, dejando poco espacio para la agencia. El uso del 'habitus' en este modelo se basa en la interiorización de lo social, en donde el único papel de la agencia es el de la reproducción social. Varios autores han sugerido que la teoría de la reproducción podría tener problemas para explicar el comportamiento de los individuos en situaciones de expansión de la oferta educativa (Paton, 2007; Bartolucci, 1994), como sucede hoy en México. Lo anterior es interesante para el cuestionamiento de esta perspectiva, dado que según nos indica la posición de Bourdieu, incluso en una situación de expansión de oportunidades los individuos sin suficiente capital cultural no tomarían la decisión de continuar, y sin embargo lo hacen y demandan mayores oportunidades. Perspectivas que dan cuenta de una "agencia acotada", o una "racionalidad pragmática" o de la reflexividad ante los determinantes estructurales aportan elementos para hacia una explicación de esta aparente falta de coherencia de los actores.

La perspectiva de los sujetos: agencia acotada, racionalidad pragmática y reflexividad humana

Partiendo de las limitaciones identificadas tanto en el enfoque de la acción racional, como en el de la reproducción cultural para estudiar las decisiones de los actores educativos en el marco de su propia agencia, nos interesara dialogar con aquellos enfoques teóricos y metodológicos que resulten más convenientes para un abordaje que dé mejor cuenta de la relación entre el agente situado y la estructura. En este sentido, retomamos las observaciones de Hatcher (1998) y Van De Werfhorst et. al. (2003) sobre la necesidad del estudio de los actores educativos -particularmente los estudiantes- en el marco de una teoría comprensiva de la agencia, misma que tendría que conservar algunos aspectos de la perspectiva culturalista a la vez que consiente un espacio para la

toma de decisiones racionales o “racionalizables” (Blanco, 2014, p.43) tanto para fines utilitarios como no utilitarios. En relación con lo anterior, consideramos un buen punto de partida para profundizar en la reflexión sobre la dialéctica agencia-estructura a: (i) los trabajos empíricos y propuestas conceptuales de Karen Evans y su grupo de investigación y la perspectiva de ‘racionalidad pragmática’ de Hodkinson y Sparkes (1997); y (ii) la conceptualización de la reflexividad humana de Margaret Archer.

– *Agencia acotada, racionalidad pragmática*

En su trabajo *Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults* la investigadora y su grupo siguen el desarrollo de una serie de estudios anglo-germanos sobre la experiencia de control y ejercicio de la agencia personal de jóvenes adultos en periodos de transición en educación, trabajo, desempleo y sus vidas personales. Su intención más amplia ha sido la de desarrollar y extender el diálogo entre las ideas y la evidencia asociadas con las oportunidades de vida bajo condiciones estructurales y culturales diferenciadas. Su trabajo resulta de particular relevancia para nuestros propósitos de investigación, dado que está interesada en explorar las respuestas a preguntas muy cercanas a nuestras preocupaciones: (i) ¿qué tipos de nociones y perspectivas tienen las personas sobre sus posibilidades futuras?; y (ii) ¿de qué forma lo que la gente cree que es posible para ellos -sus horizontes personales desarrollados en marcos de influencias culturales y estructurales- determinan sus comportamientos y lo que llegan a percibir como opciones/elecciones? Su trabajo contribuye a una reconceptualización de la agencia como un proceso en el que hábitos y rutinas se encuentran contextualizados y las posibilidades futuras consideradas se encuentran vinculadas a las contingencias del momento presente. Es en relación a esta última consideración que adelanta el concepto de agencia acotada o *bounded agency*.

En un línea similar el trabajo de Hodkinson y Sparkes (1997) en el campo de las decisiones que toman los individuos con respecto a sus carreras -educación universitaria o formación para el trabajo- insisten en que el proceso de decisión es mucho más que el emparejamiento de cualificaciones y logros con oportunidades, como se ha conceptualizado desde la teoría de la acción racional. Para autores como Ball et al (2002), Nash (1999), Evans (2007) el estudio de las decisiones involucra poner atención a los “aspectos restrictivos y favorecedores de las estructuras económicas, culturales y políticas que afectan a las familias, escuelas y estudiantes” y también al

“conjunto complejo y creativo de respuestas” (Nash, 1999: p.123) que estas estructuras traen al frente cuando los jóvenes “toman decisiones sobre cómo utilizar (el valor de intercambio de sus cualificaciones educativas) tras completar la escolarización” (Idem).

Al igual que en la orientación de Evans (2007) con su término de “horizontes personales” Hodkinson y Sparkes (1997) se usan la categoría de “horizontes de acción” refiriéndose a la arena dentro de la cual acciones y decisiones pueden ser tomadas. Tanto el habitus como las estructuras de oportunidad del mercado de trabajo influyen los horizontes de acción y se encuentran interrelacionadas ya que las percepciones de lo que está disponible o es apropiado afectan las decisiones, por lo que las oportunidades son simultáneamente objetivas y subjetivas. Ya que los esquemas²⁴ de los sujetos filtran la información, los horizontes de acción tanto limitan como habilitan nuestra mirada del mundo y las alternativas de decisión que contiene. (34-35). Esta aproximación, además, retoma la categoría de no-decisión (non-decisions) de Bachrach & Baratz (1963) donde la posibilidad de decisión es removida, como en el ejemplo de que el hecho de que existan trabajos disponibles en ingeniería para las mujeres es irrelevante si una mujer no percibe la ingeniería como una carrera apropiada. Como resultado de su trabajo con jóvenes, los autores encuentran que una de las razones por las que los jóvenes rechazan la orientación vocacional es que lo que se les dice se encuentra fuera de sus horizontes, no concuerda con sus visiones esquemáticas de sí mismos o de sus percepciones de oportunidades profesionales o vocacionales apropiadas. Aún más, Hodkinson y Sparkes (1997) también encuentran que las oportunidades no sólo “están ahí” esperando a ser tomadas, pueden ser creadas y nueva información ajusta el marco esquemático existente causando modificaciones al habitus y los horizontes de acción (ídem).

Por su parte, Ball, et al. (2002) argumentan que estos horizontes son socio/perceptuales pero también espaciales y temporales. Su trabajo empírico con estudiantes que buscan transitar al

²⁴ Usan el término en el sentido teórico estructuras conceptuales acumuladas por los jóvenes que sirven como herramientas para entender sus experiencias. Partiendo de trabajos como Rumelhart, 1980; Howard, 1987; Driver et. al., 1994, indican que los esquemas (*schemata*) estructuran lo que las personas saben del mundo, filtrando las “irrelevancias”, permitiendo la construcción de sentido con información parcial. Un repertorio de esquemas contribuyen a las disposiciones que configuran el habitus. Con nuevas experiencias los esquemas se van modificando y con su cambio también cambia lo que se reconoce en el mundo circundante (Hodkinson y Sparkes, 1997: 34). Con esta observación producto de sus trabajos empíricos, expanden en el concepto de *práctica* de Bourdieu, indicando que es de esta forma dialéctica las historias de vida dan forma a su práctica. Escogiendo cualquier acción los individuos hacen uso de repertorio esquemático. Indican que como nadie puede salirse de su habitus, ninguna decisión está libre de contexto. (ídem).

nivel universitario en el Reino Unido, da muestra de la importancia de y las diferencias en los horizontes sociales, temporales y espaciales en tanto a lo material como perceptual. Así, los horizontes de acción se encuentran segmentados, nadie considera todo el rango de posibles oportunidades en los mercados educativos o laborales y las explicaciones de esta segmentación tienen una naturaleza compleja e imbricada en factores de clase, género, etnicidad, discapacidad, lugar de origen. Los resultados de los autores apoyan la teoría de Hodkinson & Sparkes' (1997) de la "toma de decisiones pragmáticamente racionales"

"[...] las decisiones eran pragmáticas, más que sistemáticas. Estaban basadas en información parcial localizada en lo familiar y lo conocido. La toma de decisiones estaba relacionada al contexto, y no pudo ser separada de los antecedentes familiares, cultura e historias de vida de los jóvenes. Las decisiones eran oportunistas. Basadas en contactos fortuitos y experiencias [...] Las decisiones eran solamente en parte racionales, siendo influenciadas también por las emociones y los sentimientos. Finalmente, las decisiones usualmente involucraron aceptar una opción en lugar de escoger en entre muchas. Las decisiones no fueron ni técnicamente racionales ni irracionales (Ball et al, 2002: p.33)

Las decisiones pragmáticamente racionales se distinguen de las técnicamente racionales en varios aspectos, mientras en la segunda las decisiones son el resultado de aplicar las habilidades racionales a información objetiva, en las primeras el proceso de decisión se entiende como parte del desarrollo del habitus, la información es objetiva y subjetiva se deriva del habitus y es externa a él. Mientras en la racionalidad técnica, las decisiones se entienden como una actividad individual, que siguen una secuencia lineal, y son racionales, pensadas para maximizar el beneficio personal, en la racionalidad pragmática se parte de que las decisiones son una actividad social y culturalmente arragiada (*embedded*), el proceso no necesariamente es lineal y aunque las decisiones son parcialmente racionales están gobernadas por el habitus y las emociones y se toman por un amplio rango de razones, entre los que se puede encontrar maximizar el beneficio personal (Hodkinson, Sparks and Hodkinson, 1996, p.122).

Para acercarnos un poco más a cómo interviene la agencia en las decisiones que son tomadas o consideradas, nos parece de particular interés la tercera fase de la investigación del grupo Karen Evans, donde se llevó a cabo una esquematización teórica de los procesos de individualización que observaron en los jóvenes, enfocándose en estudiar cómo experimentan el *control* y ejercen la agencia personal en las transiciones experimentadas entre los 18 y 25 años de

edad. Adoptando un concepto extendido de agencia como un proceso de involucramiento social, en el que las rutinas pasadas son contextualizadas y las posibilidades futuras consideradas en función de las contingencias del momento, se establece la posibilidad de una aproximación a la interacción incesante entre el agente contextualizado y la estructura. El concepto de control se define en relación la creencia (*belief*) de control como un constructo personal vinculado a las influencias ambientales y que es diferencialmente construido a lo largo del curso de vida²⁵.

Para Evans (2007) la exploración de la individualización requiere de un mejor entendimiento de las regularidades sociales y las diferencias individuales en la agencia de los individuos. Para la investigadora es posible desarrollar hipótesis sobre los efectos estructurantes de los contextos a la vez que se pone atención en las experiencias personales y colectivas de la agencia. Su concepto empíricamente vinculado de *agencia acotada* (*bounded agency*) considera a los actores como poseedores de un pasado y posibilidades futuras imaginadas que guían y dan forma a sus acciones en el presente, junto con percepciones subjetivas sobre las estructuras con las que deben negociar. La agencia acotada es una agencia socialmente situada, influenciada más no determinada por el ambiente, enfatizando marcos de referencia interiorizados así como las acciones externalizadas.

– *La reflexividad humana y las decisiones*

En este apartado nos referimos exclusivamente al trabajo de Margaret Archer ya que su contribución se sitúa en el corazón de la preocupación sociológica por la relación agencia-estructura. Para ella, el estudio de esta interacción ha sido abordado de forma reducida e incompleta, al relegar a un papel marginal la subjetividad humana y su relación con los procesos agenciales. Es desde este posicionamiento que desarrolla su conceptualización de la reflexividad como el poder mediador entre los agentes y sus circunstancias. Archer define reflexividad como

“...el ejercicio regular de la habilidad mental, compartida por toda la gente normal, de considerarse a sí mismos en relación a sus contextos (sociales) y viceversa. Estas deliberaciones son importantes ya que forman la base sobre la que la gente determina sus

²⁵ El estudio comparó las experiencias de 900 jóvenes adultos (entre los 18 y 25 años) en la educación superior, empleo y desempleo en ciudades que estaban experimentando cambios socioeconómicos fundamentales y las comparaciones fueron realizadas con la intención de hacer más visible las relaciones entre el mercado de trabajo, los contextos culturales y las percepciones de las personas sobre la posibilidad de mejorar sus oportunidades de vida por sus propios esfuerzos, reflejando agencia y sentimientos de control.

cursos de acción futuros –siempre faliblemente y siempre bajo sus propias descripciones.”
(2007,p. 4)

De acuerdo con la autora, la conceptualización sobre la reflexividad es central para la teoría social porque es por sus *poderes subjetivos* que la influencia de los *poderes objetivos* estructurales o culturales sobre la acción social es mediada, convirtiéndose en indispensable para la explicación de los poderes sociales²⁶. El reconocimiento de lo anterior se relaciona con tres grupos de preguntas que son medulares a la teorización e investigación empírica de las transiciones educativas y por lo tanto pertinentes también a este trabajo: ¿Por qué actúa la gente? ¿Qué los motiva y qué están tratando de conseguir (*faliblemente*) siguiendo cursos de acción dados?; ¿Cómo los atributos (Archer usa *properties*) sociales influyen determinados cursos de acción que la gente adopta?; ¿qué es exactamente lo que la gente hace? Para responder a las preguntas del primer grupo, se requiere de una exanimación de los ‘asuntos de interés’²⁷ de las personas y de las deliberaciones reflexivas internas sobre cómo proceder para realizarlas. El segundo grupo involucra una especificación de cómo es que los poderes objetivos estructurales o culturales son reflexivamente mediados. La tercera pregunta requiere del análisis o dilucidación de la variabilidad en las acciones y diferencias en el proceso de reflexividad, de sujetos que se encuentran situados similarmente en términos sociales.

Consideramos el punto de vista de Archer como un aporte porque ahonda en el potencial analítico de considerar la capacidad agencial de los sujetos, a diferencia de las consideraciones que atribuyen las prácticas sociales a las influencias (condicionamientos) de los poderes sociales, como podría ser el caso de muchos abordajes explicativos del modelo estructuralista (omnipresente en la sociología de la educación cualitativa).

“Bourdieu ha respaldado un ‘formalismo vacío’ sobre la subjetividad, donde las posiciones de las personas ‘semi-conscientemente’ o ‘cuasi-automáticamente’ engendran disposiciones que reproducen sus posiciones. (2007: 14)

Sin embargo, a pesar de su insistencia sobre la relevancia de considerar en las explicaciones de la acción a los poderes personales, reconoce que es necesario permitir una forma moderada de condicionamiento social objetivo. Su perspectiva contribuye al estudio de la agencia de los sujetos,

²⁶ Archer utiliza el concepto de *poderes*, en lugar de ‘factores’, ‘aspectos’, ‘elementos’ y términos similares que se utilizan en el resto de la literatura sociológica a lo largo de su exposición.

²⁷ Archer utiliza la categoría de *concerns*, que en inglés podría estar más cargada de significado que intereses o preocupación. Aquí usaremos “asuntos de interés” sin embargo rescatamos el uso del término en inglés que hace referencia “algo que afecta o es de importancia para una persona”.

porque a diferencias de trabajos donde se estudian los resultados sociales de manera agregada, arroja luz sobre una realidad donde la gente no responde uniformemente a las mismas circunstancias estructurales. Lo que encuentra es que los sujetos que están similarmente situados pueden debatir, interna y externamente, sobre cursos de acción apropiados y llegar a conclusiones diferentes.

Otro punto importante de su pensamiento es que este proceso deliberativo de los agentes no tiene nada que ver el análisis costo-beneficio. Por lo que se distancia también de las posturas de la acción racional o de la “racionalidad pragmática” de Hodkinson & Sparks, principalmente porque encuentra que este es un proceso que está emocionalmente cargado, y no un simple ejercicio de racionalidad instrumental, “nuestras emociones -a diferencias de nuestros humores- son comentarios sobre nuestros ‘asuntos de interés’ que proveen del poder de empuje que lleva a la acción -o la resistencia, conducente a la inacción” (2007, p. 13). Este punto es crucial para el análisis de las de las transiciones educativas en un marco de acción institucional de inspiración funcionalista, donde el sujeto educativo se asume racional y pragmático en los términos que lo piensa la política educativa.

En este sentido el planteamiento central de Archer es que nuestros poderes personales son ejercidos a través del diálogo reflexivo interno y que las *conversaciones internas* son responsables de la delineación de nuestros ‘asuntos de interés’, la definición de nuestros proyectos y la determinación de nuestras prácticas en la sociedad. Es la reflexividad agencial la que media activamente entre nuestras circunstancias estructuralmente formadas y lo que deliberadamente hacemos de ellas. En este sentido, presente su modelo analítico para el abordaje de las relaciones agencia-estructura en torno a la reflexividad.

Cuadro 2. Modelo analítico agencia-estructura

El Modelo de Tres Etapas

1. Los atributos estructurales o culturales moldean objetivamente las situaciones que los agentes confrontan involuntariamente, e inter alia poseen poderes generativos poderes de restricción y posibilidad en relación a ,
 2. Las constelaciones de ‘asuntos de interés’ de los sujetos, subjetivamente definidos en relación a la realidad natural: naturaleza, práctica y social.
 3. Los cursos de acción son producidos a través de deliberaciones reflexivas de los sujetos, quienes subjetivamente determinan sus proyectos prácticos en relación a sus circunstancias objetivas.
-

Archer, 2007, p. 17

La conceptualización e investigación de Archer gira en torno a la fase 3 ya que la considera como la menos explorada, a la vez que la más esencial para entender el proceso de mediación a mayor profundidad. En esta fase, por sus poderes de reflexividad, las personas deliberan entre sus circunstancias objetivas en relación a sus intereses/preocupaciones subjetivas. Consultan sus proyectos para ver si pueden realizarlos, incluido adaptándolos, ajustándolos, abandonándolos en el proceso deliberativo. Alteran sus prácticas, en el sentido de si un proyecto está yendo bien pueden extenderlo y se más ambiciosos o por el contrario, si está yendo mal, pueden conducirse con mayor cautela.

1.4. Trayectorias y transiciones educativas en la investigación

El estudio de las decisiones de transición

Gran parte de la literatura sobre decisiones y trayectorias educativas gira en torno a la identificación de factores que facilitan u obstaculizan el acceso a educación terciaria. Estos factores tienen que ver con dimensiones familiares e institucionales que determinan, o influyen, según la perspectiva, las trayectorias y transiciones, se trata principalmente: recursos económicos, recursos culturales, la influencia de otros importantes, la institución de origen en la forma de la modalidad educativa y el entorno escolar (Shavit, Yaish y Bar-Haim, 1990; Payne, 2003).

En el marco de la investigación, desde el modelo estructuralista y economicista, el origen social y estatus socioeconómico del individuo es ampliamente considerando y numerosa evidencia apunta hacia la consideración de este factor como el más importante en las posibilidades de acceso a la educación superior y las posibilidades de desempeño posteriores (Nordil Hansen y Mastekaasa, 2006; Sewell et al., 1969; Van De Werfhorst, 2003; Hatcher, 1998; Jackson, Golthorpe y Mills, 2005; Reimer & Pollack, 2010). Un buen número de los estudios de este corte giran en torno a la discusión alrededor de las vinculaciones entre desigualdades de origen y logro educativo - con importantes implicaciones sobre la cuestión de si la expansión educativa reduce o magnifica desigualdades existentes en el logro educativo, tanto en término de desempeño como de acceso desde la decisión (En México: Gil Antón et al 2009; Gil Antón 2005, 2010; Solis 2010, 2012, 2014; Bracho, 1995; Rodríguez, 1998; Martínez Rizo, 2003; Blanco, 2014). Estos trabajos han seguido el “efecto” sobre las transiciones de las variables adscriptivas, específicamente a través del nivel

socioeconómico y educativo de los padres, estableciendo las formas en que determinados orígenes familiares, pero también institucionales, conducen a determinados destinos educativos y ocupacionales.

A pesar de la utilidad de los conocimientos generados sobre tendencias empíricas a través del uso de encuestas de gran escala sobre los pesos de determinantes específicos, estos trabajos aportan menos a comprensión de *cómo* tienen lugar las decisiones de transición, que si bien son influidas por el origen social, no son completamente determinadas por él. En este sentido, Bertaux y Thompson (1997) comparan la simplificación de algunos trabajos estadísticos sobre movilidad social a “la observación del carnaval a través del hueco de la cerradura” (p.6). Así, otro grupo de trabajos, por lo general también de corte estructuralista, ha explorado las decisiones educativas, a través de una mirada más cercana de sus elementos constitutivos y, en algunos casos, a las relaciones entre ellos.

En general, encontramos que también se busca entender la influencia de condiciones de origen sobre las decisiones, a partir del uso de “clase social”, remplazando a la categoría de origen social o estatus socioeconómico por considerarla insuficiente para dar cuenta de diferencias entre grupos sociales. Muchos de estos trabajos también usan clasificaciones ocupacionales y de nivel educativo para ordenar sus casos, sin embargo a través de datos cualitativos aportan matices que permiten profundizar en un entendimiento multidimensional de la *clase*, basada, además de lo socioeconómico, en relaciones y prácticas de distinción o respuestas afectivas al proceso de decisión (Reay, David, Ball, 2005; Pugsley, 1998).

El papel de la clase en las aspiraciones y decisiones educativas ha sido observado a través del estudio de los recursos familiares - desde el capital cultural y económico -, a través de la consideración de la “influencia de los padres”. Su rol ha sido estudiado desde las propias decisiones de los padres sobre la inscripción de sus hijos en determinadas instituciones desde los primeros niveles educativos (Van Zaten, 2005), o desde el estudio de la influencia que tienen en moldear las actitudes de sus hijos hacia la educación a lo largo de la trayectoria educativa, proporcionando consejos, apoyo, motivación, y en las transiciones posteriores, información sobre el campo institucional y facilitando contactos que puedan auxiliar el proceso (Reay y Ball, 1998; Ball, Bowe y Gewirtz, 1996; Pugsley, 1998; Maychell and Evans, 1998, citado en Payne, 2003). Además de su influencia, este tipo de trabajos también encuentra que los padres son un participante activo de las decisiones (Macrae, Maguire and Ball, 1996), incluso cuando no dirigen

la ruta que sigan los hijos de forma directa, sí establecen los límites entre los que los jóvenes pueden tomar la decisión (Foskett and Hesketh, 1997). Todos estos trabajos, insisten en la marcada diferenciación por clase del involucramiento parental, y algunos de forma específica, del papel de la madre (Reay 1996, 1998a, 1998b y 1998c). Hatcher (1998) encuentra que mientras casi todos los padres valoran la educación, los de clase media pueden proveer de mayor apoyo y conocimientos objetivos de sistema educativo, facilitando comportamiento estratégico.

Otro grupo de investigadores, ha puesto atención a la dimensión institucional, partiendo de que en la escuela se ponen en operación los arreglos y mecanismos para posicionar diferencialmente a los agentes en la estructura social a lo largo de su curso de vida. Los hallazgos de investigaciones “macro” apuntan hacia la distribución de los estudiantes entre los tipos de instituciones educativas, en función de su clase social (Lucas, 1999 y 2001,; Kerckhoff, 1995; Shavit et al, 1990; Solís, 2013). En México, a pesar de que el trabajo no se relaciona directamente a las transiciones educativas, a excepción de casos específicos (Solís, 2014, Solís, Rodríguez y Brunet, 2013), sí se cuenta con investigaciones importantes sobre diversos aspectos de la diferenciación del sistema de educación superior que aportan elementos importantes al conocimiento más amplio del marco en el que tienen lugar las transiciones hacia la ES²⁸.

Además de la asignación social entre los tipos de instituciones y modalidades o *tracks* al interior de ellas, otros trabajos se han concentrado en las “actitudes hacia la escuela” como un aspecto que moldea las aspiraciones de tránsito hacia la ES. Una línea de indagación gira en torno a las percepciones de los jóvenes - de clases medias y bajas - de la experiencia escolar, encontrando relaciones entre quienes tienen “malas” experiencias escolares y la desafiliación al terminar la educación obligatoria (Maychell y Evans, 1998; Kysel, West y Scott, 1992; Legard, Woodfield y White, 2001). Asimismo, las expectativas sobre el siguiente nivel también influyen las decisiones, desde las aprensiones o miedos sobre los costos, las habilidades intelectuales o sociales para “pertenecer” (*fit in*) (Reay, David, Ball, 2005, Reay 1997, Archer y Hutchings, 2000).

Por último, la influencia de las instituciones en las decisiones ha sido abordado desde el estudio de la provisión de información sobre el campo de la educación superior, a través de programas formales e informales de orientación vocacional o educativa. La efectividad de estos

²⁸ El trabajo de revisión consideró los aportes de Bartolucci (1994), García Castro y Bartolucci (2007), Fuentes Molinar (1983); Tinto (1992), Ibarrola et. al. (1983); Gil Antón, (2009 y 2010), Rodríguez Gómez (1998), Covo (1986, 1989), Flores Crespo (2001), De Garay (2003, 2004).

programas ha sido revisada por académicos interesados en la efectividad de la “gobernanza” educativa y han encontrado que, a pesar de la que principal influencia es la de los padres, en ciertos grupos de estudiantes la orientación mejora las habilidades para la búsqueda y aumenta la familiaridad con el proceso (Kidd and Wardman, 1999).

Transiciones y la diferenciación rural-no rural

Otro cuerpo de estudios que anteceden a la presente investigación es aquel en el que se han explorado los procesos de transición, o no transición hacia la educación superior de estudiantes rurales y su contraposición a las transiciones de estudiantes no rurales. La bibliografía revisada se articula principalmente al tema de las aspiraciones de los estudiantes, como un determinante importante de la movilidad social y toma como punto de partida teórico y analítico la diferenciación en la configuración de las aspiraciones y decisiones de los mismos según contextos socioterritoriales específicos.

Un trabajo central en esta aproximación es el de Haller y Virkler (1993), quienes parten de una preocupación por los diferenciales en los niveles de aspiración educativa entre los estudiantes rurales y no rurales. Los autores se interesan en las implicaciones sobre las futuras posiciones a ocupar en la jerarquía social asociadas a determinadas aspiraciones de estos jóvenes que se convierten en decisiones de transición, extendiendo su preocupación al peso que esta variación puede tener sobre el desarrollo regional y nacional. El punto de partida es el supuesto de que algo de la vida rural impone un impedimento adicional sobre los logros ocupacionales de los pobres rurales, obstáculo que hace su salida de la pobreza más difícil que la de los jóvenes de las clases bajas no-rurales; en la literatura se hace referencia a trabajos que muestran evidencia de esta diferencia: (Cobb, McIntire y Pratt, 1989, Ohlendorf & Rafferty, 1982). Partiendo del trabajo de Ohlendorf & Rafferty (1982), las aspiraciones educacionales y ocupacionales cambian de acuerdo al sitio (*location*) y el tiempo; en este sentido los resultados son potencialmente distintos para individuos rurales y no rurales.

En este grupo de trabajos, prevalece el análisis de datos agregados, por lo que se mantiene la observación general del efecto de la variable de nivel socioeconómico de los individuos, como la causa principal de la discrepancia en las aspiraciones de los mismos y lo anterior parecería implicar que el sitio, y en general el contexto, se encuentran subsumidos en lo socioeconómico. No obstante la reducción economicista en la que caen sus resultados, que las

familias rurales son, en promedio, de menor nivel socioeconómico y por lo tanto aspiran menos a la educación que el promedio del nivel de sus contrapartes no rurales, la aproximación de los autores resulta de interés dada la atención prestada a las diferencias entre sitios rurales y no rurales más allá de las variables composicionales de los estudiantes. Sugieren que la elección de carreras surge en parte de la exposición a las ocupaciones disponibles en una comunidad determinada, implicando que los adolescentes aspiran a lo que conocen y pueden imaginar. Siendo que las áreas rurales tienden a tener especializaciones económicas más estrechas que las áreas urbanas, encuentran que los estudiantes rurales tienden a aspirar desproporcionadamente a ocupaciones agrícolas, manuales o del sector de servicios –industrias que requieren menores niveles de educación – y esta tendencia será exacerbada en la medida que las ocupaciones de los padres influyan las aspiraciones de los alumnos (Kuipers et. al., 1979).

Los argumentos y resultados de este tipo de estudios apuntan hacia la diferenciación de las comunidades rurales y no rurales en dos sentidos, una dónde los factores composicionales (específicamente los económicos) más que los contextuales, parecen determinantes en las decisiones de transitar o no hacia la educación superior, y otro dónde la diferenciación por tipo de localidad se da en torno a los mercados laborales, implicando que estos tienen influencia sobre las aspiraciones ocupacionales de los individuos más allá de su nivel socioeconómico, y que los objetivos ocupacionales moldean las metas educativas. En este sentido, encuentran que los estudiantes rurales aspiran a menos educación que sus pares no rurales (Breen y Quaglia, 1991), expresan menores niveles de autoconfianza y consideran dedicar menor tiempo a su educación superior (Kuipers et. al., 1979).

Por su parte, estudios como el de Bajema, Miller y Williams (2002) trabajan con las aspiraciones de estudiantes rurales y buscan identificar los sistemas de apoyo o bien barreras existentes en cuanto a la realización de sus metas educativas. Los autores comparan a los estudiantes de escuelas rurales con los de escuelas urbanas y encuentran niveles similares de aspiración en términos de elección de carreras profesionales y ocupaciones futuras y ven que la falta de recursos y la falta de trabajos en la comunidad de origen son las barreras al logro de aspiraciones educativas de mayor peso identificadas en su muestra. El análisis realizado por los autores es primordialmente estadístico y no explora el proceso de formación de las aspiraciones, sin embargo es un antecedente de utilidad dada la clasificación de apoyos y barreras –limitados al contexto estadounidense- percibidas por los estudiantes para realización de metas educativas.

Un tercer grupo de estudios sirve de antecedente a nuestro trabajo dado la inclusión de dimensiones de observación que contribuyen a fortalecer el entendimiento sobre las transiciones educativas en contextos rurales y no rurales. Autores como Hektner (1995), Sarigiani et al. (1990), Ovando (1984), Condon (1988), Donaldson (1986), Corbett (2007), DeYoung and Howley (1990), Jones (1999), Jones, 2004; Lindgren & Lundhal (2010); Edmondson (2001) enfocan su investigación en el conflicto que opera en la formación de aspiraciones educacionales y ocupacionales de estudiantes rurales. Parten del supuesto de que cuando el rango de opciones locales es limitado, hay una probabilidad más alta de que la realización de aspiraciones implique emigrar (*moving away*) de lugares a los que se puede estar fuertemente apegado. Estudiando a las juventudes rurales en Alaska, Ovando (1984) encuentra la persistencia del dilema que enfrentan los estudiantes rurales, entre sentimientos positivos sobre su comunidad de origen y el deseo de una mayor seguridad económica que los obliga a dejar su comunidad. Por su parte, Donaldson (1986) encuentra como un tema central el intento de los estudiantes rurales de conciliar el apego a la comunidad y su pasado con los deseos o necesidades económicas de “ser parte de la América moderna” (Donaldson, 1986, p. 122). Para el autor, el contexto de la comunidad ejerció un peso importante sobre las decisiones de vida, identificando que los senderos de salida (*leading outward*) –y posiblemente de escalada (*leading upward*) que aparecían como normales para las juventudes urbanas, eran consideradas con mayor ambivalencia por los jóvenes rurales.

Estos trabajos apuntan hacia la consideración de otro tipo de elementos que parecen estar incidiendo en las decisiones de transición de los jóvenes de contextos específicos y dando cuenta de la importancia de este eje de análisis. El trabajo de Hektner (1995) es un buen antecedente empírico de la exploración de este punto de vista. El autor encuentra diferenciales de conflicto entre la importancia asignada por estudiantes rurales y no rurales a “quedarse” y estar cerca de padres, parientes y amigos e “irse” y encuentra una correlación significativa entre este nivel de conflicto y las probabilidades de tener menores niveles de aspiración y retardar el ingreso a la universidad. Aún y cuando nuestros propósitos de investigación no nos conducen a dar cuenta de estas relaciones estadísticamente, el trabajo nos orienta para la consideración de otros aspectos intervinientes en la decisión de transitar o no hacia la educación terciaria en contextos de nula oferta a este nivel. Por su parte, en Jill Jones (1999), explora la relación entre determinantes estructurales y agenciales en el establecimiento de identidades socio-espaciales de jóvenes rurales que enfrentan la migración, ya sea para la educación o el trabajo. Este trabajo aporta valiosos

elementos puesto que integra la preocupación por la movilidad y la perspectiva de los actores que interesa a nuestro trabajo.

1.5. Transiciones educativas situadas: hacia una perspectiva analítica

A lo largo de la exposición desarrollada en este capítulo hemos indicado la clara, y de cierta forma arbitraria, separación entre las consideraciones que relacionan al ser humano con su medio físico y las que lo relacionan con su medio social, así como los intentos de algunos por recontarlas. Este trabajo de investigación busca sumarse al esfuerzo de *re-conocer* esta experiencia socio-espacial desde el espacio propio de la realidad social que representa nuestro objeto estudio, el estudio de las trayectorias y transiciones educativas de los agentes desde el lugar en el que estas se desarrollan. Para contar con suficientes herramientas que nos permitan no sólo pensar este problema, sino también analizarlo y problematizarlo, recuperamos el trabajo de geógrafos – que agrupamos como “aspectos de espacialidad”- y sociólogos –que agrupamos como “aspectos de socialidad”- cuyas contribuciones han ayudado a trazar una ruta paralela de exploración en el fenómeno más amplio, y más discutido: el de la desigualdad social.

Esta investigación retoma los aprendizajes de la sociología de la educación y los estudios sobre las decisiones educativas, a la vez que busca incorporar el uso de conceptos y categorías teórico-analíticas introducidos por los estudiosos del espacio, el lugar y la movilidad. De estos trabajos retomamos, a lo largo de la tesis, algunas consideraciones que dirigen nuestro análisis. Dado que esta es una discusión emergente, comenzamos con una presentación más amplia de los conceptos de espacio, lugar y movilidad como categorías teóricas y analíticas emanadas del trabajo de geógrafos y sociólogos. En este primer momento partimos del trabajo de Doreen Massey y David Harvey y su mediación de la dialéctica espacial de Henri Lefebvre. Esta lectura nos sirvió mucho para ordenar nuestras ideas con respecto a la interpretación, y por lo tanto, la orientación de lo espacial que nos interesa recuperar en este trabajo.

De la imaginación geográfica, los “aspectos de la espacialidad”

En primer lugar, incorporamos a nuestra perspectiva la concepción geográfica de las “estructuras espaciales”, que, entendidas como las relaciones de trabajo dispersadas en el espacio, tienen importantes implicaciones, objetivas y subjetivas, sobre la delimitación o posibilidad de marcos para la acción de los individuos y poblaciones. Estas estructuras

espaciales, por supuesto, son variables a lo largo del tiempo. Aún y cuando nuestro énfasis es en una aproximación que recupera la experiencia de los sujetos, esta mirada panorámica aporta mucho al entendimiento del carácter situado de las transiciones.

En segundo lugar, retomamos la triada Lefebvriana para esclarecer las formas en que el “espacio vivido” de los estudiantes aparece y resulta en disposiciones, aspiraciones, decisiones. Aterrizamos la noción de “lo espacial” en el seguimiento de las categorías observables señaladas por Massey (1984) de *distancia* en sus diferencias de medición pero también de connotación y apreciación de la misma; de *movimiento*; de *diferenciación geográfica del lugar* y la relación con otros lugares, así como del simbolismo y el sentido que los agentes les confieren a los lugares, de manera diferenciada, con incidencia en sus cursos de acción. Pretendemos que la incorporación de esta perspectiva analítica con relación al estudio de las transiciones, contribuya a un entendimiento de las formas en que la intersección de categorías como género y clase da cuenta de experiencias diferenciadas del “espacio vivido”.

En tercer lugar, incorporamos también al análisis el cuerpo de conocimientos que ha puesto en relación la movilidad social y la movilidad geográfica de los individuos. Empleamos la problematización sociológica de la movilidad en el sentido delineado en los trabajos de Canzler, Kaufmann y Kesselrin (2008), Kaufmann, Begman y Joye (2004), Kaufmann (2002 y 2010) y Lindgren & Lundhal (2010) en la que se considera el movimiento más allá del paso de una categoría social a otra (como se hace en los estudios de movilidad social asociados a la movilidad ocupacional), pues el movimiento tiene que ver con límites y posibilidades y márgenes de maniobra a los que hacen frente los individuos. Para el acercamiento a esta pregunta en el contexto de nuestro trabajo, una categoría de análisis y de problematización crucial es la *motilidad*, dado que este concepto nos permite explorar la movilidad como una capacidad que puede ser realizada en distintas formas por los individuos.

Además de estas tres líneas que guiarán al análisis, y que provienen de la ampliación de la mirada geográfica (imaginación geográfica), retomamos de la sociología de la educación, a su vez, varias dimensiones: como este trabajo aborda las narrativas de transición posterior a la educación media de agentes situados, conceptual y analíticamente partimos de varias líneas específicas de investigación que resultan de mayor beneficio cuando se ponen en relación.

De la imaginación sociológica, los “aspectos de socialidad”

En primer lugar, continuamos con la línea que ha estudiado las transiciones educativas desde la aproximación a los componentes de las decisiones. Partimos del entendimiento del peso preponderante de la influencia familia e institucional en moldear las decisiones de transición. Observamos la articulación de estos componentes en un modelo de tres etapas, también devenido de la investigación en transiciones Litten (1982), Hossler y Gallagher (1987) y Hemseley-Brown (1999) que resumimos en las etapas de predisposición, búsqueda y decisión-no decisión. Nos parece de utilidad incorporar y poner a dialogar las categorías analizadas al esquema de Margaret Archer (2007) de discernimiento, deliberación y dedicación (denominado por ella DDD)²⁹ para el seguimiento de la conformación de decisiones de transición de los agentes.

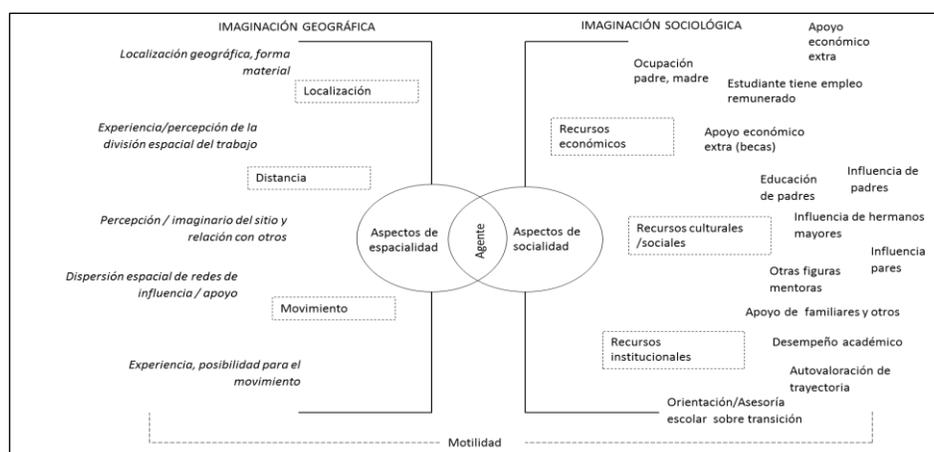
En segundo lugar, entendemos el trabajo de Pierre Bourdieu como un acompañamiento a un trabajo interesado en las transiciones en contextos de desigualdad educativa. Para los fines de este trabajo recuperamos los conceptos de *clasificación y juicio* en el sentido que han sido utilizados por Ball et, al. (2002), como las formas en que estas clasificaciones moldean la capacidad de apreciar distintos aspectos del mundo social en general, y del campo educativo y laboral en particular. Son útiles también los conceptos de *campo, reglas del juego y las formas del capital* como categorías que nos aproximan al entendimiento del proceso de conformación de transiciones diferenciadas de los sujetos. No es el objetivo de la tesis explorar la pertinencia general de la teoría de la reproducción que proviene del trabajo de Bourdieu; lo que sí es importante es llevar a cabo una exploración empírica de la pertinencia de tales categorías para el estudio de las transiciones de los agentes situados más allá de su ubicación (“sitio”) en la estructura de clases.

²⁹ *Discernimiento* trata de la puesta en marcha por el sujeto de consideraciones reflexivas, retrospectivas y prospectivas sobre la toma de alguna decisión a través del diálogo interno que las compara y contrasta. *Deliberación* trata de la exploración de las implicaciones de respaldar un grupo de “asuntos de interés” de esos pre seleccionados como deseables para el sujeto durante el primer momento. La deliberación produce una jerarquización provisional de los intereses/preocupaciones con el que sujeto considera que puede o debe vivir. Muchas veces esta fase implica una proyección visual de escenarios, buscando captar en la mejor medida el modus vivendi que estaría involucrado. *Dedicación* representa el momento culminante de experimentación entre pensamiento y sentimiento, aquí el sujeto tienen que decidir no sólo si un particular modus vivendi vale la pena de ser vivido, y también si es capaz y para este sujeto vivir esa vida. Así, el momento de dedicación es también uno de priorización porque la misma acentuación del interés/preocupación primario es simultáneamente la relegación o eliminación de otros.

En tercer lugar, ya que nuestro trabajo trata en gran medida del proceso de decisión de los individuos, nos apoyamos en el trabajo empírico y conceptualizaciones analíticas de Hodgkinson y Sparks (1997) y su teoría de elección de carreras (*Carreership*). Particularmente nos interesa explorar y problematizar en las narrativas de transición de nuestros estudiantes, su noción de *racionalidad pragmática* para entablar una discusión con los modelos propuestos – y opuestos - de las teorías de la acción racional y el modelo de la reflexividad humana de Margaret Archer. Asimismo, el concepto de *horizontes de acción* (estrechos, moderadamente flexibles o flexibles) en diálogo con la noción de *agencia acotada* de Karen Evans, se adelantan como puntos de partida hacia la elaboración de una tipología de las transiciones situadas.

Por último, consideramos el trabajo de Margaret Archer sobre la reflexividad de los individuos, por la centralidad que confiere al entendimiento de la relación entre agencia y estructura desde un énfasis en las formas que la subjetividad interactúa con las circunstancias estructurales y culturales de los sujetos. A pesar de que su perspectiva requiere ser puesta a prueba en la operacionalización de sus categorías, condición necesaria para todas las aproximaciones analíticas, consideramos que la amplitud de su conceptualización (la reflexividad humana en general) aporta elementos de gran importancia al estudio de las transiciones desde la experiencia de la agencia de los sujetos. Retomamos su propuesta en torno a la *reflexividad* y *conversaciones internas* como los elementos de mediación entre lo subjetivo y objetivo en las experiencias de transición, pero también como un contrapunto a las perspectivas que consideran el condicionamiento estructural, o la racionalidad de los agentes, como los elementos preponderantes en las transiciones educativas.

Figura 1. Elementos de la perspectiva analítica, aspectos de espacialidad y socialidad



En síntesis, conjugar la imaginación geográfica con la mirada sociológica, implica considerar que, por una parte, el actor situado construye su espacio, y, por la otra, que no es impermeable a los condicionamientos de la estructura social. Es este el eje del análisis que se emprende. El espacio desde el que se toman decisiones es condición empírica y a su vez una construcción en la que la agencia juega un papel importante; del mismo modo, las coordenadas socioeconómicas no son condena, si no condicionamiento en el cual, de nuevo, la agencia está presente. Desde la agencia, se retoma la concepción simbólica del espacio para el diseño de la acción, y se relativiza el determinismo estructural.

Capítulo 2

La educación superior en México y Colima: un panorama de la diferenciación y desigualdad de las oportunidades educativas

Introducción

El actual Sistema de Educación Superior (SES)³⁰ en México, además de su considerable magnitud, se caracteriza de manera importante por la diversidad de instituciones que contiene. La expansión notable de la matrícula en los años sesenta y setenta del siglo XX, y su continua ampliación hasta el día de hoy³¹, condujo al crecimiento y multiplicación de las Instituciones de Educación Superior (IES), generando una oferta educativa diferenciada entre las más de tres mil instituciones, públicas y privadas hoy existentes, en comparación con las 39 que había en todo el país en 1950³². Esta transformación tiene importantes implicaciones en la forma que en que se interrelacionan la educación y la desigualdad social, en el sentido de que el carácter de las oportunidades educativas pone en interacción a la escolaridad y el empleo, así como al estatus y prestigio social.

La caracterización del sistema de educación superior y las formas en que se relaciona con la sociedad, requiere de una consideración en torno a la variedad de tipos de IES y su distribución

³⁰ Según la definición de la ANUIES, el nivel superior comprende aquella educación que se imparte después del bachillerato o sus equivalentes y las funciones que realizan las instituciones de formación de recursos humanos en los distintos campos de la ciencia, la tecnología y las humanidades (2000, p. 54)

³¹ Aunque en los años ochenta, como consecuencia de la crisis vivida en esa década, disminuyó su ritmo de crecimiento anual, lo recuperó e incluso fue mayor a partir de los años noventa.

³² Este dato se toma de la primera contribución de Jaime Valls Esponda, Secretario general ejecutivo de la ANUIES, en el diario El Universal, el 15 de septiembre de 2015, consultado ese mismo día en: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/jaime-valls-esponda/nacion/2015/09/15/la-anui-es-y-su-contribucion-al>

espacial, así como la forma en que estas son vistas y valoradas según se trate de la mirada de la “planeación educativa” o bien la de los sujetos, objeto de las políticas y programas educativos. El estudio de la expansión de las IES nos da una buena pista sobre las lógicas subyacentes a la política pública educativa, que en la actualidad se encuentra dotada de un fuerte carácter espacial, puesto que ha sido priorizado *acercar* la oferta según las particularidades y necesidades productivas locales y regionales. Una expresión de esta tendencia a la aproximación de la oferta educativa la ofrece el II Informe de Gobierno de la actual administración:

“En educación superior se matricularon 1.7 millones de jóvenes para cada género; mientras que en capacitación para el trabajo 0.7 millones eran hombres y un millón correspondió a mujeres. Para darle la atención adecuada al trinomio cobertura-equidad-calidad en las Universidades Tecnológicas y Politécnicas se favorece preferentemente a segmentos de población económicamente desfavorecidos y a grupos vulnerables y en condiciones de marginación. Así, de los 248,575 alumnos que asistieron a estas universidades en el ciclo escolar 2013-2014, cerca de 4,500 provienen de comunidades indígenas; de cada 100 estudiantes 81 representan la 1a. generación de su familia con acceso a la educación superior y 28 no hubieran ingresado a la educación superior de no haber existido una universidad de este tipo en su localidad; además de que 25 de las Universidades Tecnológicas constituyen la única opción de educación superior en su municipio, y 30 se ubican en localidades de alta y muy alta marginación.” (II Informe de gobierno, 2014, P. 229)

En este capítulo nos abocaremos a la exposición de la proliferación y diversificación de las IES, como alternativas en el horizonte para los jóvenes mexicanos que terminan la educación media y transitan a la superior, ya que implica la existencia de opciones institucionales distintas que conducen, por sus diferentes “misiones”, a la conformación de una oferta de IES segmentada verticalmente.

En la lógica de la investigación, esto es, en el proceso de acercamiento al problema y generación de las preguntas, realizamos un estudio del crecimiento del sistema de la educación superior. De ese amplio conjunto de consideraciones históricas al respecto de la evolución general del sistema, hemos elegido, ya ubicados en la lógica de la exposición, centrar la mirada en la diversificación de modalidades de instituciones de educación superior a lo largo del tiempo, así como acercarnos a su lógica espacial, pues es este hilo conductor el que contribuye al proceso de análisis de las transiciones situadas.

El capítulo está integrado por cuatro partes. En la primera se lleva a cabo la descripción del panorama general del subsistema de educación superior actual, atendiendo principalmente a las características que ha tomado su diferenciación de modalidades institucionales en el contexto de un proceso de desconcentración inscrito en la transformación urbana del país. En la segunda parte, se realiza una breve aproximación al proceso de diversificación de la oferta institucional, primero a través del tiempo, y luego tomando en cuenta, de manera inicial, el espacio, con el fin de exponer como conjetura general que la lógica de expansión, temporal y socio-territorial, como base de la política pública, guió al proceso expansivo. La tercera sección se dedica a la consideración breve de las características de la EMS como condición que antecede al marco de acción institucional de los sujetos. Todo esto en el nivel nacional, para, en cuarto lugar, terminar con la mirada a la educación superior en Colima, entidad en la cual se analizarán las transiciones situadas entre la educación media superior y la superior en este estudio.

2.1. Descripción general del Sistema de Educación Superior en México en 2014

La expansión de la matrícula de educación superior que tuvo lugar a partir de la década de los setenta, implicó no sólo el crecimiento cuantitativo de los estudiantes, sino también la ampliación diversificada de la oferta institucional³³. Antes de dar cuenta de las modalidades institucionales que conforman al sistema de educación superior (SES) en nuestros días, es interesante ubicarlo como resultado de procesos económicos y sociales concomitantes, como es la modificación del perfil urbano en el país.

La masificación de la matrícula implicó el crecimiento y la multiplicación de instituciones educativas de educación superior, y cada vez en mayor medida, la dispersión de sus lugares de establecimiento. Hasta la década de los setenta, una parte estadísticamente relevante de la matrícula, como muestra Roberto Rodríguez (1998b) en su trabajo “Expansión del sistema educativo superior en México 1970 – 1995”, se concentraba en las áreas de metropolitanas de las ciudades de México, Guadalajara, Monterrey y Puebla. Sin embargo, ya a finales de los sesenta, había universidades en Michoacán, San Luis Potosí, Yucatán, Puebla, Chiapas, Sinaloa, Sonora, Colima, Veracruz, Guanajuato, Querétaro, Chihuahua, Oaxaca, Querétaro, Tamaulipas, Coahuila,

³³ La expansión de la matrícula, su masificación, diferenciación y movilidad, se ha vinculado en numerosos estudios (Taborga, 1995 y 2003; Anuies, 2000; Martínez Rizo, 2001; Rodríguez 1995, 1998b; Gil et. al. 1994, 2006; Rubio Oca 2006; Fuentes Molinar, 1983 y 1989; Brunner, 2007, De Ibarrola et. al 1983) a la expansión del mercado ocupacional de posiciones medias.

Chihuahua, Estado de México, Baja California, Durango, Tabasco, Campeche, Guerrero, Hidalgo, Morelos y Nayarit.³⁴

La expansión del subsistema se expresó en el acelerado incremento de instituciones de educación superior, pero fue el giro hacia las políticas descentralizadoras las que impactaron las tasas de crecimiento de las mismas a partir de 1970, y de manera aún más importante hacia la década de los noventa y más adelante. En este sentido, y a manera de ejemplo de un lapso específico, Sylvie Didou (1999) encontró que para mediados de los noventa, la tasa de crecimiento de las IES fue menor en la capital (27.9%) que en los estados (52.1%). La autora identifica que las entidades de mayor crecimiento en la apertura de instituciones en los aquellos años fueron, en una primera fase: Aguascalientes, Coahuila, Colima, Chiapas, Oaxaca, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Veracruz. En la segunda, Campeche, Estado de México, Guerrero, Puebla, Querétaro, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. Para dar cuenta de las razones detrás de las diferencias entre los ritmos de crecimiento de los grupos, indica Didou, hace falta mayor investigación, puesto que aún y con la existencia de una estrategia de crecimiento y expansión territorial desde el proyecto modernizador, la expansión parecería más el producto de decisiones de índole política, que el quehacer de una priorización estratégica en términos regionales.

El ritmo de multiplicación de IES en las entidades da cuenta de un proceso de acercamiento de la oferta de la educación superior a la ubicación esperable de la demanda, cuestión que será abordada a lo largo de este capítulo. No obstante, deben considerarse otras dinámicas que tuvieron lugar a la par de la gestión pública, como el de la urbanización del país y el incremento tanto de las clases medias, como del sector servicios, manifestado en el crecimiento de algunos municipios y su configuración como ciudades medias o secundarias (Unikel, 1975); sitios que fueron foco de la planeación educativa, pero también marco de la “generación espontánea” de opciones educativas desde el sector privado.

Desde el lado de la demanda esto repercutiría, a juicio de los planificadores de la descentralización, en una reconfiguración de la composición de los solicitantes del servicio, en un primer lugar, puesto que la dispersión geográfica resultaba en la reducción de los gastos directos e indirectos asociados a la movilidad de los estudiantes, y en segundo lugar, porque la diferenciación de la oferta permitiría el acceso al nivel terciario a individuos de distinta extracción social -

³⁴ En la nota 45 se aporta, con mayor detalle y periodos de creación, esta lista que se retoma de Rodríguez (1998b) en esta sección.

excluyendo a los niveles más bajos que no llegaban a estas alturas de la selección social materializada en el aparato educativo.

Una manifestación de lo anterior fue la aparición progresiva de instituciones de educación superior en municipios en que no residían en las capitales de los estados. Según la recuperación estadística de Didou (1999), en 1970, éstas reunían casi la totalidad de la matrícula de licenciatura (salvo en Coahuila, Guerrero, Tamaulipas y Veracruz), pero en el periodo de 1970 a 1982 tuvo lugar una dinámica de desconcentración interna hacia los municipios de los estados. Nuevamente, esta dinámica está relacionada al ritmo de urbanización que ha seguido el país, específicamente el fenómeno de la aparición de las ciudades intermedias (con más de 150,000 habitantes), asociada generalmente a la conurbación de polos regionales de desarrollo (Unikel, 1975, p.34).

El entendimiento de la configuración del mapa nacional actual de las instituciones de educación superior, está asociado en buena medida al proceso de urbanización, crecimiento de la relevancia en la PEA del sector servicios y su relación con el incremento de los estratos medios en el país, y las transformaciones en las redes de municipios al interior de las regiones. En función de lo anterior, es necesario para la comprensión de la expansión territorial de la oferta educativa, el conocimiento del sistema urbano del país y las estructuras espaciales específicas, puesto que se llevará a cabo en relación con la configuración de las ciudades y sus características –tales como su tamaño, su orientación productiva, su vinculación con nodos de desarrollo superior- las que habrán de dictar, en el discurso de los agentes de las políticas de diversificación de las IES, las necesidades del tipo y nivel de enseñanza requerido para su población, ya sea que se demande al sector público o al sector privado. Hasta el año 2000, el Sistema Urbano Nacional (SUN) estaba formado por 364 ciudades: 42 zonas metropolitanas y 322 localidades y conurbaciones mayores de 15 mil habitantes, donde residen 64.9 millones de personas, dos terceras partes de la población nacional³⁵ (CONAPO, 2012).

Desde otro enfoque, el estudio de egresados aporta al entendimiento de los resultados de la educación diferenciada. Una investigación que ha contribuido al dimensionamiento regional de

³⁵ El sistema está integrado por *ciudades grandes*, constituidas por siete zonas metropolitanas y dos ciudades (Juárez y León) con más de un millón de habitantes, cuya población en conjunto suma 32.7 millones de personas, la tercera parte de la población del país; *ciudades medias*, formadas por 35 zonas metropolitanas y 36 ciudades con poblaciones entre 100 mil y menos de un millón de habitantes, donde viven 22.6 millones, casi la cuarta parte del total nacional, y *ciudades pequeñas*, compuestas por 284 ciudades entre 15 mil y menos de 100 mil habitantes, donde residen 9.5 millones, 10 por ciento del total nacional.(Sistema Urbano Nacional, CONAPO, 2012)

este fenómeno, fue la conducida por ANUIES en el 2003, titulada *Mercado Laboral de Profesionistas en México* y sus resultados dan cuenta de las interacciones entre los desbalances regionales en la economía mexicana y la situación laboral a la que hacen frente los egresados de la educación superior. La investigación arroja que el grado de concentración espacial de la producción continúa siendo muy alto y presentó únicamente cambios marginales en la década de 1990 al 2000. Así, el Distrito Federal y sus áreas conurbadas del Estado de México y entidades circunvecinas, y las regiones norteañas, continúan contribuyendo con una proporción considerable del producto nacional. No obstante, este estudio intenta mostrar ciertas especificidades en cuanto a la especialización en las diferentes regiones en que la ANUIES ha dividido al país. El Cuadro 5, de manera sintética, da cuenta de ello.

*Cuadro 3. Especialización económica de las regiones ANUIES**

Especialización	Región**
Actividades agropecuarias	Noroeste, Centro Occidente y Sur-Sureste
Actividades mineras, (principalmente extracción y explotación de crudo)	La Sur-Sureste y --en menos proporción-- Noreste
Manufacturas --(a) maquila para exportación; (b) la segunda en industrias orientadas al abastecimiento del mercado interno	Noreste (a) y Centro Sur (b)
Construcción	Noroeste, Centro Occidente, la Centro Sur y Sur-Sureste
Generación de electricidad, agua y gas	Todas las regiones con la excepción de la Metropolitana
Actividades comerciales y turísticas	Noroeste, la Centro Occidente, la Sur-Sureste y Metropolitana
Actividades de transportes y comunicaciones	Noroeste, Noreste, Centro Occidente y Metropolitana
Actividades financieras	Metropolitana
Actividades de servicios, tanto comunales como sociales y personales	Metropolitana

**ANUIES (2003), Mercado Laboral de Profesionistas en México, **Regionalización de ANUIES*

Lo anterior es de gran importancia puesto que las diferencias en productividad de las regiones dan cuenta de los contrastes en la "calidad" de los empleos, y "éstos a su vez están determinados no sólo por la estructura sectorial de sus economías, sino por la estructura ocupacional de las mismas y por el grado de calificación de la fuerza de trabajo que en ellas labora." (p. 154). Lo anterior es relevante, puesto que da pauta a poner en relación los desiguales orígenes educativos, con los desiguales destinos ocupacionales y el posterior posicionamiento en la estructura social en situaciones de ventaja o desventaja. La idea de la desigualdad educativa producto de una diferenciación institucional entra en juego con las posibilidades movilidad en la región-sitio en la que se desarrolla el curso de vida del individuo.

El estudio encuentra que el patrón territorial de los egresados del sistema de educación superior se correlaciona estrechamente con el patrón territorial de la economía mexicana. Aún y con los esfuerzos descentralizadores, la región Metropolitana constituye la mayor fuente de profesionistas egresados del país, mucho más allá de la capacidad que esta región -incorporando al Estado de México- tiene para absorberlos en empleos remunerados. Regiones como la Centro Occidente, la Noreste, la Noroeste y la Centro Sur, con la excepción del Estado de México se encuentran en una situación similar. Únicamente la región Sur-Sureste muestra una situación deficitaria en materia de profesionistas (ANUIES, 2003, p. 160-161). A nivel estatal, el estudio arroja que existen 14 estados con exceso de oferta y 18 con déficit de profesionistas.

Las características de las ciudades, el proceso de urbanización y de diversificación productiva establecen requisitos funcionales de las instituciones de educación superior. Como hemos visto, en la lógica económica, la formación de cuerpos profesionales está determinada por las nuevas necesidades de cualificación implicadas en el desarrollo productivo de las ciudades, regiones y países. Sin lugar a dudas, esta lógica influye, aunque no determina, las decisiones de la política educativa, dotando de sus características actuales al sistema de educación superior público.

En la actualidad existe una oferta educativa a nivel terciario diversificada en distintos alcances, según el tipo de sistema urbano en el que se encuentre inscrita. Se pueden distinguir tipos de "ciudades universitarias", en términos de Didou (1999) en función de criterios como antigüedad, densidad, organización espacial (si el sistema de educación superior de una ciudad o región es unipolar o multipolar, si son o no parte del tejido urbano y económico).

Con base en estas consideraciones de contexto, nos hallamos ahora con un sistema de educación superior incomparablemente más grande y diverso que años atrás. La complejización de la totalidad del sistema³⁶, fue poniendo en evidencia la necesidad de ordenar y clasificar el tipo de instituciones orientadas a la enseñanza de la educación superior. Estos esfuerzos de ordenamiento (en ocasiones denominados tipologías) han estado impulsados principalmente por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); sin embargo, el contexto de internacionalización educativa de las últimas décadas ha implicado la incorporación a, o adopción de, clasificaciones convenidas para hacer comparables a las IES entre países. No nos ocuparemos de ese tema técnico de las denominaciones, dado que con el ordenamiento por grupos que se ha establecido para la tesis, es suficiente para dar continuidad al argumento.³⁷

Cuadro 4. Total de IES en México por modalidad, 2014

Modalidad	Total IES
Universidades Públicas Federales (UPF)	7
Universidades Públicas Estatales (UPES)	34 **
Institutos Tecnológicos Federales (ITF)	132
Institutos Tecnológicos Descentralizados (ITD)	130
Universidades Tecnológicas (UT)	102
Universidades Politécnicas (UP)	51
Universidades Interculturales (UI)	12
Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario (UPEAS)	23
Centros Públicos de Investigación (CPI)	29
Total general	520

Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antón (2015) *No incluye al subsistema de instituciones para la formación de profesionales de la educación básica (Normales) por carecer de información suficiente para ubicar su fecha de creación, ni las IES clasificadas como "Otras Instituciones Públicas". Tampoco a las IES particulares. **Se incluye a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) dentro

³⁶ Por ahora emplearemos el término "sistema" sin considerar la discusión de si en efecto, y de qué forma, se distingue a un sistema de un agregado o acumulación de instituciones. En general partimos de un entendimiento de la existencia de una agrupación de instituciones de educación superior influenciadas por las políticas de financiamiento, evaluación, planeación, además de ciertas normas y reglas generadas desde la autoridad gubernamental federal.

³⁷ Aunque no será el empleado en este trabajo, por las razones que se expondrán más adelante, es conveniente señalar que para la organización del sistema, y en función de criterios de coordinación, dependencia o régimen, en México las IES, por parte de la SEP y la ANUIES, han sido agrupadas en diez grupos que congregan otras tantas modalidades: (i) subsistema de universidades públicas federales; (ii) subsistema de universidades públicas estatales; (iii) subsistema de institutos tecnológicos públicos; (iv) subsistema de universidades tecnológicas públicas; (v) subsistema de universidades politécnicas públicas; (vi) subsistema de universidades públicas interculturales; (vii) subsistema de instituciones para la formación de profesionales de la educación básica, tanto públicas como privadas; (viii) subsistema de instituciones particulares; (ix) subsistema de centros públicos de investigación; y (x) el subsistema de otras instituciones públicas.

de la categoría de UPES, a pesar que en la información de la SEP ni siquiera es mencionada, lo que nos parece no solo un error, sino un sesgo sin justificación.

A continuación nos referimos a cada uno de ellos, para dar cuenta de sus principales rasgos.

Instituciones públicas federales (UPF) se integra por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de México. Salvo las dos instituciones dedicadas a los temas agrícolas y ganaderos, y la Pedagógica centrada en las cuestiones educativas, las cuatro restantes tienen una muy amplia oferta de áreas del conocimiento y programas de estudio. Las siete IES federales otorgan grados de licenciatura, maestría y doctorado y realizan importantes labores de investigación así como actividades de difusión de la cultura y vinculación, y entre todas tienen una matrícula de 464,785, 12.5% del total (EXECUM, datos para el 2013).

Universidades públicas estatales (UPES) se integra por 34 instituciones³⁸, distribuidas en las 32 entidades federativas del país. De ellas, el 74% son universidades autónomas y el 50% ofrece programas de educación media superior. Este subsistema presenta un nivel de diversificación interna considerable, dado que atiende a estudiantes en programas de todos los niveles (algunas Técnicos Superiores Universitarios: TSU, licenciatura y posgrado) y realizan investigación y difusión de la cultura, con lo que esta tercera función actualmente implica: extensión y vinculación. Junto con el subsistema de educación superior pública federal, es aquí donde se encuentra inscrita la mayor proporción de estudiantes del país: entre todas tienen una matrícula de 1,007,860, 27% del total (EXECUM, datos para el 2013).

El tercer componente del sistema de educación superior son los *Institutos tecnológicos públicos* (ITF e ITD). En 2014 se encontraba conformado por un total de 262 instituciones. De ellos, 132 son federales, distribuidos en las 32 entidades del país, mientras que 130 son descentralizados (se les conoce también como estatales para distinguirlos de los primeros), ubicados, también, en toda la república. En función de sus objetivos o lo que se ha dado en llamar “misión”, hay tecnológicos industriales, agropecuarios, del mar y forestal. En este subsistema se cuentan, además de los ITF e ITD, seis centros especializados: el Centro Nacional e Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET), el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en

³⁸ Se consideran sólo las unidades centrales.

Educación Técnica (CIIDET) y los cuatro restantes son Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE). Suelen contar con programas de licenciatura e incursionan en el posgrado. Los institutos tecnológicos federales tienen una matrícula de 289, 713 estudiantes (7.8% del total) y los estatales 180,445 de estudiantes, con 4.8% del total (EXECUM, datos para el 2013).³⁹

Las universidades tecnológicas públicas (UT) son 102 instituciones localizadas en la mayoría de las entidades del país. Inicia su conformación en 1990. A diferencia de los subsistemas anteriores, que otorgan grados de licenciatura universitaria y tecnológica, así como los correspondientes al posgrado, estas instituciones imparten programas de dos y tres años de duración que conducen a la obtención de un título de Técnico Superior Universitario (TSU) en el primer caso y de licenciatura en el segundo. Tuirán (2011), al comentar la expansión del sistema de Universidades Tecnológicas (UT), indica que al momento de su creación en 1992 y hasta el ciclo 2008-2009 ofreció 22 carreras de Técnico Superior Universitario. A partir del siguiente ciclo se abrieron 32 nuevas carreras de licenciatura (principalmente de ingeniería). Así, un egresado de TSU puede obtener una licenciatura luego de cubrir 5 cuatrimestres más de formación. Sus programas educativos están sustentados en currículos mayoritariamente de índole práctica con el objetivo de proporcionar al egresado una inmersión al mercado laboral inmediata o muy pronta, puesto que su oferta de carreras debe responder a las necesidades de las empresas circundantes en la región. Las universidades tecnológicas son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales, y para su creación y mantenimiento se busca la intervención de los tres niveles de gobierno: el federal, estatal y municipal⁴⁰, además de contemplar la participación de las empresas de las regiones involucradas. Hasta el 2013 tenían una matrícula de 167,582, 4.5% del total (EXECUM, para 2013).

Las universidades politécnicas (UP) son 51 planteles localizados en 21 estados del país. Al igual que las Universidades Tecnológicas, son organismos descentralizados, diseñados para atender un máximo de 5,000 estudiantes. Este nuevo perfil fue incorporado al sistema de

³⁹ En realidad, los Institutos tecnológicos federales podrían estar entre las IES federales, como su nombre lo indica: se ha tomado la decisión, en cierto modo arbitraria pero con cierta racionalidad, de distinguirlos del primer agregado, pues forman parte del conjunto de Instituciones Tecnológicas del país.

⁴⁰ Sus fondos provienen de los gobiernos federales, estatales y, en algunos casos, municipales. El gobierno estatal debe brindar el terreno a ser usado y el gobierno federal financia la construcción del inmueble y el equipo básico. Para costos operativos, el gobierno federal contribuye el 50% del costo total, mientras que la otra mitad debe ser otorgada por el estado. En algunos casos, este proceso de financiamiento se subdivide aun más de tal forma que el gobierno municipal debe cubrir el 25% de los costos (de Vries, 2002).

educación superior a partir del 2002 por iniciativa del gobierno federal con el propósito de ampliar la oferta de educación tecnológica con un nuevo subsistema, que a la par que ofrece estudios equivalentes a las licenciaturas tradicionales de cinco años, pero con planes intensivos a cubrirse en tres, permitiría que los técnicos superiores egresados de las universidades tecnológicas, después de su estancia en la industria, cursaran un año más y obtuvieran el título de licenciatura. Al 2013, tenían una matrícula de 52,780, tan solo el 1.4% del total. (EXECUM).

Las universidades públicas interculturales (UI) fueron creadas por iniciativa del gobierno federal, a partir del inicio del siglo XXI, y este conjunto se encuentra conformado por doce instituciones. Estas universidades fueron localizadas en regiones con alta presencia de población indígena, pero se encuentran abiertas a todo tipo de estudiantes, y fueron concebidas para atender a una población entre los 2,000 y 3,000 estudiantes cada una. Desde la federación, se concibieron sus propósitos en torno a brindar atención a las necesidades “y a profundizar potencialidades” del desarrollo de las regiones en las que están ubicadas. Según indica Schmelkes (2003), la orientación fundamental de las universidades es hacia la región, y lo que buscan es que sus egresados permanezcan o regresen a ella. Los programas de estudio a los que tienen acceso sus estudiantes se dirigen, por ejemplo, a los campos de lengua y cultura indígena, y desarrollo regional sustentable⁴¹. Al 2013 tenían una matrícula de 9,914, el 0.3% de la matrícula total de estudiantes del SES.

Aunque no está integrado en el conjunto a analizar, pues no ha sido posible conseguir, en una gran cantidad de casos, su fecha de creación, aspecto muy importante en la lógica argumental de la tesis, es necesario dar cuenta que existen dos subconjuntos adicionales. Por una parte, las *Instituciones para la formación de profesionales de la educación básica*, que cuenta con 433 escuelas normales de las cuales 249 son públicas y 184 particulares distribuidas en el territorio nacional⁴². En este tipo de instituciones se ofrecen programas de licenciatura en educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, especial, inicial, física y artística, en los que los planes de estudios son diseñados y actualizados por la SEP, y en algunas, posgrados. En estas IES se prepara a los estudiantes para que ejerzan la actividad docente en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Básico Nacional. La carrera tiene una duración de cuatro a

⁴¹ Resulta interesante para una mayor indagación el hecho de que pareciera que en ciertos casos, desde la concepción del subsistema, se establece un espacio de destino sociogeográficamente delimitado más específico, mientras que en otros no es el caso.

⁴² Las pertenecientes al régimen público son Organismos descentralizados de la SEP o de los gobiernos estatales.

seis años. Según datos de Narro Robles, Martuscelli Quintana y Barzana García (2012) en el 2012 tenía una matrícula de 102,836 estudiantes, representando alrededor del 3% del total nacional.

Y por la otra, las *Instituciones particulares*, de gran importancia en el país, principalmente en función de su cantidad y expansión en los últimos veinticinco años. Se encuentra compuesto por más de mil instituciones, sin incluir las escuelas normales, y se clasifican según su nombre oficial en 5 conjuntos: universidades, institutos y centros, escuelas y otras instituciones en los cuales se atiende más de una cuarta parte de la matrícula nacional. En relación a la magnitud de su matrícula, las instituciones pueden ubicarse en cuatro grupos: Las que atienden hasta 500 estudiantes; aquéllas con un aforo entre 501 y 1000; otras que contienen entre 1000 y 2000 alumnos, y las de mayor talla, con capacidad para más de 2000. La gran mayoría, al menos el 65%, son pequeñas (500 estudiantes o menos) por lo que es un subsistema atomizado⁴³. Estas instituciones dan cuenta del 30% de la matrícula, con 1, 225,397 estudiantes (EXECUM, datos para el 2013).⁴⁴

Los *Centros Públicos de Investigación* (CPI) tienen como objetivo principal la generación, búsqueda y transmisión del conocimiento, nacional y regional mediante la coordinación de las tareas de investigación educativa. Generan la actualización profesional con opción a titulación de

⁴³ Los estudios impartidos por los particulares requieren del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la Secretaría de Educación Pública o de los gobiernos de los estados o, bien, estar incorporados a una institución educativa pública facultada para ello.

⁴⁴ El principal rasgo del subsistema de instituciones privadas es su alto grado de heterogeneidad. En la investigación nacional se encuentran ejercicios de elaboración de clasificaciones y tipologías de las IES privadas para posibilitar el establecimiento de marcos de análisis. Juan Carlos Silas (2007) indica que este tipo de oferta educativa podría ser segmentada en función de criterios como: el año en que se fundaron, los niveles de formación (bachillerato, licenciatura, posgrados), el tamaño (número de alumnos), la orientación social o grupos demográficos a los que atienden (elite o absorción de la demanda), por el balance entre funciones de docencia, investigación y extensión; a su vez por el tipo de acreditaciones y afiliaciones (ANUIES, FIMPES, otras), el tipo de RVOE o incorporación, la oferta académica (carreras y programas), la modalidad de enseñanza (presencial, virtual), condiciones académicas (recursos humanos, instalaciones, tecnologías), el origen de los ingresos (matrícula, donaciones, venta servicios) y destino de los egresos (crecimiento, consolidación, retribución a propietarios: esto es, con fines de lucro o sin ellos), el tipo de propiedad (institución, congregación religiosa, corporativa, extranjera).

La tipología de Daniel Levy (2002) ha servido de punto de partida para la caracterización del subsistema. En ella se divide a las IES privadas por su orientación social distinguiendo tres grupos: las confesionales, las de elite y las de absorción de la demanda. Trabajos como los de Baptista y Medina (2011), Muñoz Izquierdo (2004) y Silas (2007), dan cuenta del importante crecimiento de las instituciones de “absorción de la demanda”, pero específicamente de aquellas de reciente fundación (25 años o menos), oferta limitada (2 o 3 carreras) y de colegiaturas por lo menos un 50% más bajas que las instituciones de élite, ya sean seculares o confesionales. Baptista y Medina (2011) encuentran que de cada diez instituciones de educación superior privada en el país, por lo menos seis son de absorción de demanda no satisfecha por el sector público o las privadas de élite.

posgrado con el propósito promover el desarrollo de servicios académicos de alto nivel. Fomentan, apoyan, preservan y difunden la cultura del conocimiento

Por último, las *Otras instituciones públicas* agrupan a 94 instituciones no comprendidas en los conjuntos anteriores, como son las instituciones dependientes de la Secretaría de Educación Pública y de otras secretarías de Estado. Entre ellas destacan el Colegio de Posgraduados, La Universidad del Ejército y Fuerza Aérea, las unidades de la UPN en los estados, el Colegio de México, la Escuela Nacional de Antropología e Historia y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Este subsistema alcanza una matrícula de 106,714 de estudiantes, un 3% del total (EXECUM, datos para el 2013).

Con esta descripción de las características principales de las modalidades institucionales, tenemos una idea de la diversidad de opciones o tipos de establecimientos para cursar estudios superiores en México. Es conveniente señalar que el tipo de oferta que tienen los agregados implica que no se trata solo de denominaciones diversas, sino de posibilidades de trayectorias educativas muy diferenciadas debido a la diversidad de áreas y programas educativos, niveles de estudio existentes y objetivos más amplios o circunscritos que sus objetivos (misiones) contemplan.

Esta diversificación no tiene efectos meramente administrativos. Las tipologías ensayadas en la ANUIES, por ejemplo la de Fresán y Taborga (1998), dan cuenta de una distinción cualitativa que impacta las posibilidades objetivas de sus estudiantes en el mercado laboral por el valor de cambio que confieren sus credenciales, y en el mercado del estatus social por la valoración del prestigio que de ellas y sus diplomas o certificados hacen los sujetos la sociedad.

Desde la política educativa, esta diversidad tiende a presentarse como una mera diversidad horizontal, sin embargo las diferencias en las características de cada uno de los tipos de institución dan cuenta de la existencia de una jerarquía asociada a las características de sus programas, impacta a la forma de organizar sus establecimientos, la calidad de la formación de sus maestros y los destinos laborales de sus egresados.

Si en efecto se puede sostener que la diversificación de las modalidades educativas en México rebasa la distinción horizontal -tipos de formación relativamente equivalentes en su exigencia, instalaciones, niveles, amplitud de opciones, niveles de estudio similares- y se convierte en una diferenciación vertical que genera segmentos, es preciso dar cuenta no tanto de la cantidad de estudiantes, las tasas de cobertura o temas afines que son de interés general, sino

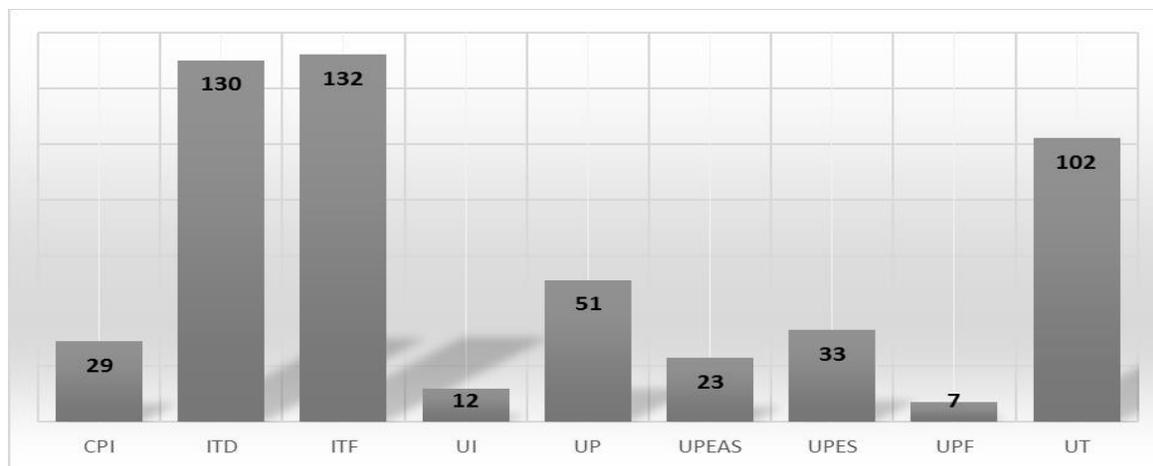
dedicar una sección de este capítulo a la conformación del sistema de educación superior que opera actualmente en México.

Si ya observamos que hay variaciones notables en cuanto a la “morfología” del SES, tanto en sus características como si tomamos en cuenta el distinto grado de selectividad para el ingreso -mientras a la UNAM pretenden entrar 130 mil aspirantes, y lo logran menos de 12 mil, en las Universidades Tecnológicas y Politécnicas no hay problemas de cupo- o bien en otro tipo de selectividad, la de los precios -el costo de una universidad privada de elite es mucho mayor en comparación con las cuotas que solicita una IES de absorción de demanda- es necesario acercarnos a otra dimensión adicional a la forma del sistema: su construcción, diferenciada y con tendencia a la segmentación, a lo largo del tiempo.

2.2. La evolución temporal de la diversificación de modalidades institucionales

Para el análisis diacrónico del proceso de conformación del SES actual, observaremos al segmento de IES públicas - dado que reflejan, de mejor manera, la política pública expresa de crecimiento diferenciado⁴⁵. Se trata de 520 instituciones⁴⁶. Presentamos, a continuación, una fotografía de la forma en que está distribuida, por modalidades, la educación superior pública en el país en la siguiente gráfica:

*Gráfica 1. Cantidad de IES públicas por Subsistema (modalidades) en México, 2014**



⁴⁵ Sin incluir las normales pues, como ya se mencionó, la falta de información con respecto a sus fechas de creación impide ubicarlas en la serie temporal que es imprescindible en este trabajo.

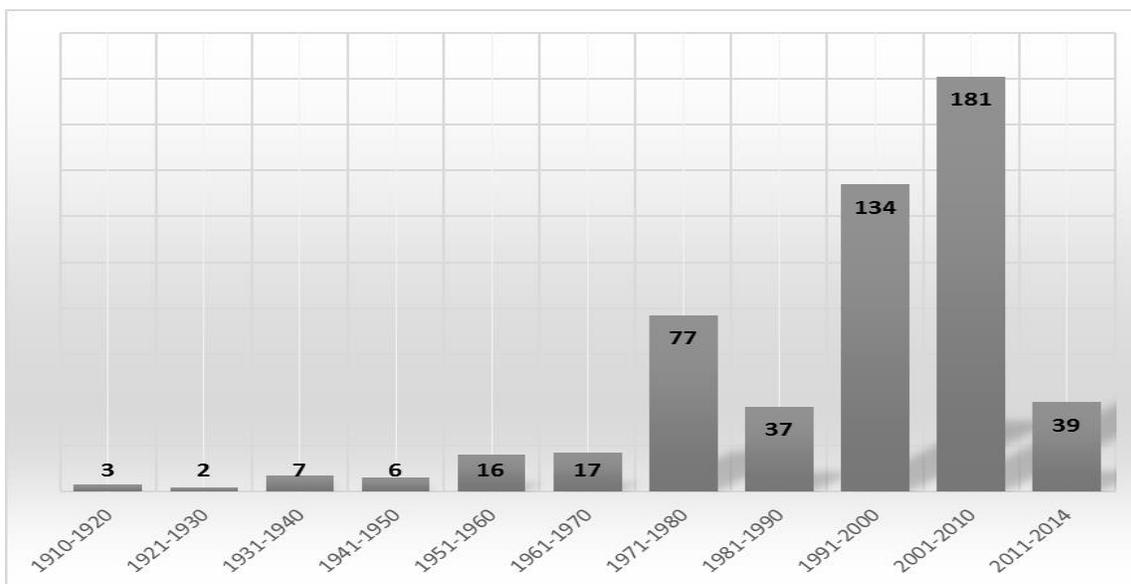
⁴⁶ En realidad, aparecen en la Gráfica 1, 519 IES, dado que en las UPES debe añadirse, aunque no sea de manera oficial a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antón (2015) *No incluye al subsistema de instituciones para la formación de profesionales de la educación básica (Normales) ni las IES clasificadas como "Otras Instituciones Públicas". Tampoco, dado que se registran a las opciones públicas, a las IES particulares.

Teóricamente, un egresado o una estudiante del último año de la educación media, previa a la etapa de los estudios superiores, tiene frente a sí, este tipo de oferta de educación superior pública. Son 9 las modalidades (dejando de lado los CPI que no son opciones para incorporación luego de la media superior salvo algunos que cuentan con programas de licenciatura, e incluyendo, aunque no están en la gráfica, a las escuelas Normales) las que, en la escala nacional, tendría una persona que reflexiona en el tránsito a la educación superior. ¿Cómo se llegó a esta composición de la oferta pública? ¿En qué se diferencian estas instituciones? ¿Estas diferencias implican desigualdades de la experiencia educativa y sus resultados? Es preciso, como decíamos, incluir la dimensión del tiempo.

Una manera de incluir el proceso temporal de la conformación de la oferta actual de IES en el país, consiste en mostrar, con independencia de su modalidad, a la cantidad de IES por década. No se trata de una mirada analíticamente sustentada (a través de periodos con cierta lógica), pero es un buen inicio para mostrar cómo, con el paso del tiempo, hay una tendencia en la generación de la oferta institucional pública.

*Gráfica 2. Cantidad de IES públicas creadas por decenio, 1910 – 2014**



Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antón (2015) *No incluye al subsistema de instituciones para la formación de profesionales de la educación básica (Normales) ni las IES clasificadas como "Otras Instituciones Públicas". Tampoco, dado que se registran a las opciones públicas, a las IES particulares.

Es claro que durante medio siglo, en el lapso que va de 1910 a 1960, la oferta institucional en el país se generaba con cierta parsimonia: son 34 las que se construyen en ese periodo. De 1961 al 90, observamos un crecimiento que salta de 17, a 77 y retorna a 37 en cada uno de los decenios comprendidos, sumando 131 IES en 30 años: 97 más que los 50 años anteriores. Ahora bien, a partir de 1991, y hasta 2014 – un cuarto de siglo – hallamos una cifra acumulada sin precedentes, tomando como unidad de registro, insistimos, a las IES, no su matrícula: 354 instituciones, esto es, el 68% del total de IES públicas en el México de hoy.

Mirada por periodos

No obstante, quedarnos en una mirada que corta al tiempo en unidades simétricas, decenios, solo permite ver que conforme nos acercamos al presente se generan más instituciones, pero no permite entender alguna lógica en esa tendencia. Por ello, conviene referirse al crecimiento institucional dando cuenta del mismo crecimiento, pero acotado a periodos que pueden distinguirse en cuanto a las características del sistema en determinados lapsos.

1.- *Periodo de la universidad de élite o minoritaria*: 1910 a 1960. En estos años, la cantidad de jóvenes en edad de realizar estudios superiores, ya sea en universidades federales, estatales o institutos tecnológicos, era muy pequeña. Basta dar un dato: en 1950, cerca del límite superior del periodo, la tasa bruta de cobertura (TBC) en el país era equivalente al 3% de los jóvenes entre los 20 y 24 años de edad. En ese entonces, el grupo etario congregaba a 2 millones de personas, por lo que la matrícula rondaba los 60 mil estudiantes en todo el país que hallaban lugar en las 34 instituciones públicas fundadas hasta el momento que se advierten en la Gráfica 2, más los que asistían a las IES privadas, dado que aún las escuelas Normales no expedían títulos de licenciatura. El total de IES incluyendo a las particulares, se acercaba al medio centenar.

2.- *Periodo de la expansión originaria*: 1961 – 1980. Iniciando en los años sesenta, pero sin duda incomparable con la década siguiente, el crecimiento de los sectores medios que reclamaban educación superior a raíz del crecimiento económico y la urbanización, por mencionar dos aspectos estructurales y, en términos políticos, posterior al conflicto de 1968 que implicó una respuesta gubernamental para restablecer el pacto político de intercambio con estos segmentos

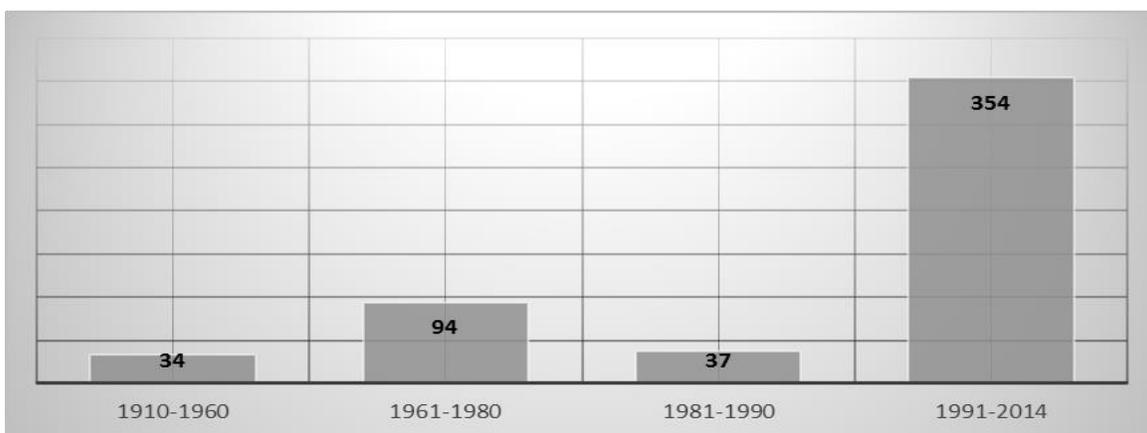
de la sociedad (Fuentes Molinar, 1989) produjo un sustancial incremento de oportunidades, y por ende de instituciones: 94 fueron creadas en esos 20 años, sobre todo en los setenta.

3.- *El decenio de la crisis: 1980 a 1990.* En realidad, el impacto de la crisis económica dio inicio en 1982, pero ya antes se notaba una pérdida en la velocidad de la creación de instituciones y ampliación de las oportunidades de estudio. A diferencia del anterior, son 37 los establecimientos que se conforman. Esta disminución va al parejo de una pérdida del poder adquisitivo de los salarios, que en el caso del personal académico en las IES alcanzó a ser del 60% (Rondero López, 2005), y de igual manera en los fondos públicos a las instituciones.

4.- *Periodo de la segunda ola expansiva: 1991 a 2014.* Esta segunda ola sucede, los primeros 10 años, a cargo del sector privado de manera predominante -cuestión que hizo crecer su participación en la matrícula de la ES mexicana del 17 al 33%- y luego fundamentalmente por el crecimiento de las opciones públicas que veremos más adelante, lo cual reduce la participación de las IES privadas a menos del 30%, y se estabiliza esta diferenciación. En este periodo apreciamos un enorme crecimiento de establecimientos para realizar estudios superiores: 354 contando, como se ha insistido, sólo las opciones públicas. Coinciden con el 68% de las IES de las que se dio cuenta en el apartado anterior, cuando la unidad de análisis eran decenios y se agruparon las mismas fechas de inicio y término.

De este modo, la distribución de las IES por periodo de creación es la que se observa en la siguiente gráfica:

Gráfica 3. Creación de Instituciones de Educación Superior públicas por periodo, 1910 - 2014



Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antón (2015) con base en: SEP. Elaboración de los autores, 2014 *No incluye al subsistema de instituciones para la formación de profesionales de la educación básica (Normales) ni las IES clasificadas como "Otras Instituciones Públicas". Tampoco, dado que se registran a las opciones públicas, a las IES particulares.

La oferta institucional no tuvo un ritmo proporcional de crecimiento por modalidades a lo largo del tiempo, sino que las distintas modalidades aparecen, crecen y en algunos casos cesan en su crecimiento en distintos momentos. Veamos cada una de ellas, tomando como base los periodos ya señalados.

Mirada a las modalidades y su evolución en el tiempo

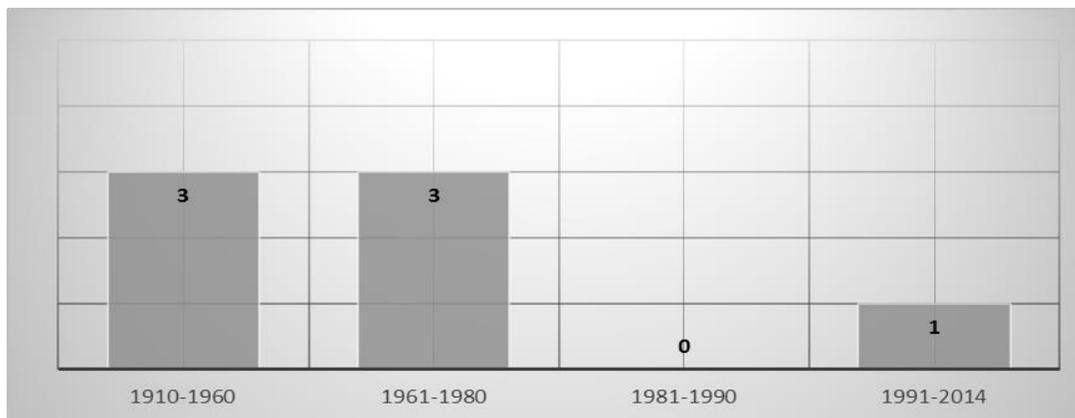
Las IES federales sin contar a los Institutos Tecnológicos Federales, son pocas, y cuentan con dos establecimientos insignia: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). La primera tiene sus raíces en la universidad virreinal y en su transformación al inicio del siglo XX en una universidad moderna – no clerical – y el segundo en los años 30 del mismo siglo, acompañando de manera especial la constitución de las bases del estado moderno en el país, en su periodo de mayor nacionalismo - la expropiación petrolera. A su vez, tiene a las instituciones dedicadas a la formación de agrónomos y zootecnistas (Chapingo y Narro), a la más moderna de ellas, la Metropolitana (UAM), que adopta en 1973 el modelo departamental, a diferencia del resto que descansan en el modelo napoleónico de facultades e institutos, y en ese mismo lapso, la generación de una universidad especializada en la formación de pedagogos, alternativa compleja, quizá concebida en ese momento, como modificación a la formación de personal docente con base en el normalismo. Por último, ya en el siglo XXI, tenemos a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de México, que basa su oferta en opciones no presenciales del todo, y que ensaya la conjunción de experiencias institucionales en este tipo de oferta.

Como se puede ver, las IES federales se fundan, casi en un 50%, en la etapa de la educación superior de elite o minoritaria, y la de la expansión, dado que es la que se finca en modalidades abiertas y a distancia la que se pone en funcionamiento en el nuevo siglo. Este subgrupo de instituciones, sobre todo las dos primeras y la Metropolitana, gozan de un prestigio alto en el conjunto de las IES nacionales, y de una característica que comparten con sus similares: todos los recursos, salvo los que generan ellas mismas, proceden del presupuesto central.

Conforme pasa el tiempo, no es una modalidad en la que se abren oportunidades por vía de la creación de nuevas escuelas, pero son parte de las IES que cuentan con más amplitud en su oferta vista en áreas de estudio, programas, niveles y grados, y labores de investigación y difusión.

Conforme nos acercamos al presente, no ha habido nuevas creaciones, salvo, como ya dijimos, la abierta y a distancia que se agrupa en este segmento por su financiamiento, pero no por la densidad académica de su oferta y tipo de servicios y actividades.⁴⁷ En síntesis, las IES federales clásicas cesan su aparición en el escenario de la ES mexicana antes de 1980. Dejaron de ser una modalidad de crecimiento de la oferta hace 35 años al menos. Este dato no es menor.

Gráfica 4. Creación de IES federales por periodo 1910 - 2014



Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antón (2015)

En cuanto a *las IES estatales*, mejor conocidas como Universidades Estatales, advertimos un patrón de crecimiento muy singular: en el periodo del crecimiento paulatino, entre 1910 y 1960, se crean la mayoría (23) y cuando se da la expansión originaria el resto (9), salvo dos que se fundan en el periodo entre siglos. Hasta 1980 suman 32, sin contar todavía con alternativas en todas las entidades de la república, sino que en algunos estados, tal es el caso de Chihuahua, se contaba con dos IES estatales (en la capital y en Ciudad Juárez). Es hasta el último periodo que surge la Universidad Autónoma de Quintana Roo, y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México - que en este trabajo se homologa a una IES estatal⁴⁸.

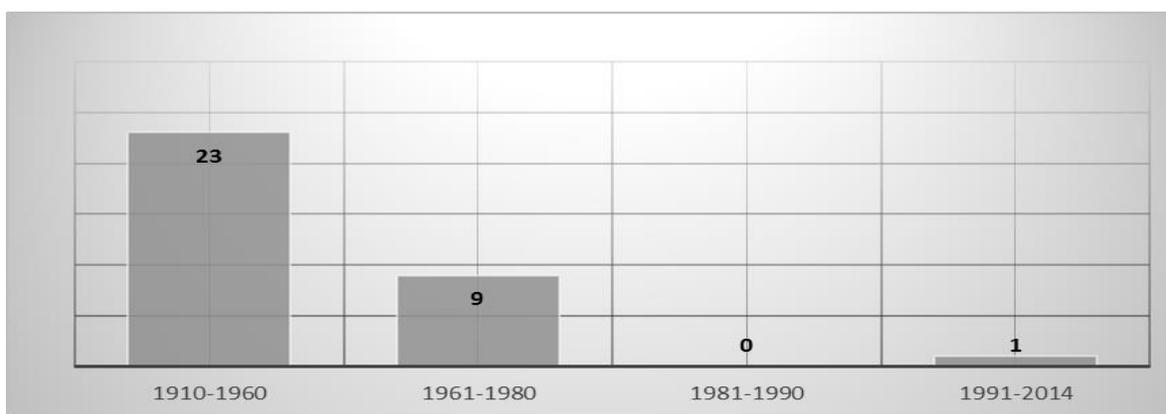
⁴⁷ Es conveniente no perder de vista que en 2014, se funda el Tecnológico Nacional de México, que es una institución que agrupa a los ITF. Se trata de una IES federal, aunque nosotros la ubicaremos como parte del crecimiento de las IES tecnológicas.

⁴⁸ Antes de 1950 se crearon la Universidad Michoacana, la Universidad del Sureste (antecedente de la de Yucatán), la Universidad de San Luis Potosí, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Nuevo León, la Universidad de Puebla, la Universidad de Sonora, la Universidad de Sinaloa, la Universidad Veracruzana, la Universidad de Guanajuato y la Universidad de Coahuila (Piñeira, 2004). En la década de los cincuenta aparecen la Universidad de Querétaro, la Universidad de Morelos, la Universidad de Chihuahua, la Universidad Juárez de Oaxaca, la Universidad de Campeche, la Universidad de Tamaulipas, la Universidad del

Estas instituciones, como fractales de lo que sucede a nivel nacional con la UNAM, son la cabeza del sector de la ES en las entidades federativas, junto a los Institutos Tecnológicos Federales, que veremos a continuación. Tienen una amplia gama de áreas del conocimiento, muchos programas de estudio y los tres niveles de certificación - incluso algunas de ellas cuentan con planteles de educación media superior- así como labores de difusión de la cultura. Hacen las veces, si se quiere, de lo ocurrido en la capital: la UNAM y el IPN, y en varios estados, la universidad estatal y el instituto tecnológico específico o varios de ellos.

Como en el caso del anterior agrupamiento, luego del segundo periodo, no son la modalidad con la que se amplía la cobertura de la ES en el país.

Gráfica 5. Creación de Universidades Estatales por periodo, 1910 – 2014



Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antón (2015)

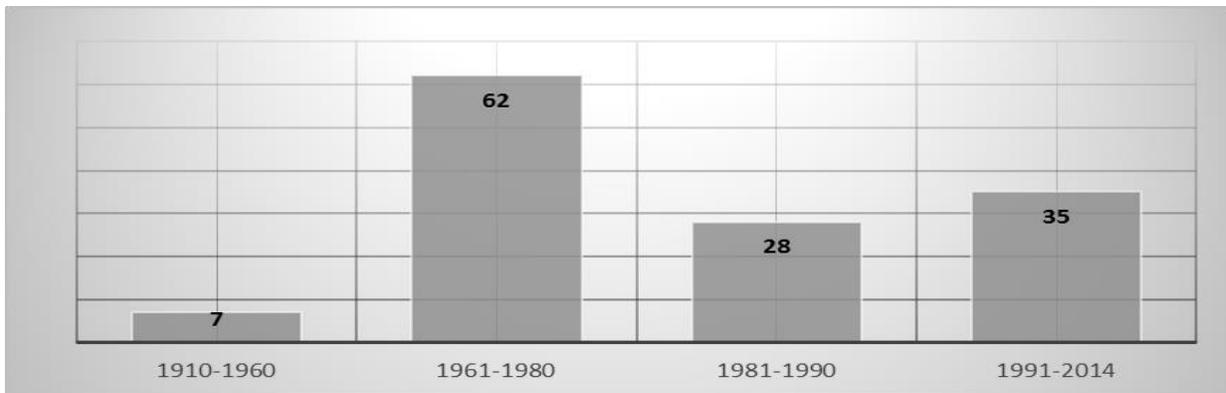
Los *Institutos Tecnológicos Federales*, por su parte, tienen un comportamiento más equilibrado en cuanto a que hay fundaciones de esta modalidad en todos los periodos, con un ligero predominio en los años que van hasta 1980 en comparación con los siguientes: hasta 1980 suman 69, y posteriormente, en los siguientes cortes temporales, 63. No es mucha la diferencia,

Estado de México, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Juárez de Durango y la Universidad de Tabasco. En los sesentas se agregarían siete más: la Universidad Autónoma de Guerrero, la Universidad de Colima, la Universidad del Carmen, la Universidad de Campeche, la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad Autónoma de Nayarit. Durante la presidencia de Echeverría se crearon cuatro instituciones estatales más: la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad Autónoma de Baja California Sur. Con esta expansión institucional todos los estados de la República tuvieron sus respectivas universidades - exceptuando a Quintana Roo, que la tendría hasta 1991.

pero sí es notable que 62 de los ITF se hayan creado en el periodo de la expansión originaria: fue una modalidad que, a diferencia de las anteriores, tiende a tener su máximo crecimiento en la fase expansiva, como si al crecer la demanda, las opciones tecnológicas de este tipo fueran las más idóneas. El 47% de todos los ITF se constituyen en opciones de ES en la fase de expansión inicial del sistema.

Es importante resaltar que hasta el momento hemos visto que tanto las IES federales como las Universidades Estatales tienen una data previa a 1980, cuando iniciará la crisis. El grueso de las UPES se constituyen antes de la expansión, aunque en ese lapso crecen en su capacidad de atender matrícula, igual que las federales; pero, al parecer, la política de creación de IES da preferencia, conforme nos acercamos a nuestros días, a modalidades que no emulan a las entidades más clásicas: las universidades.

Gráfica 6. Creación de Institutos Tecnológicos Federales por periodo, 1910 - 2014

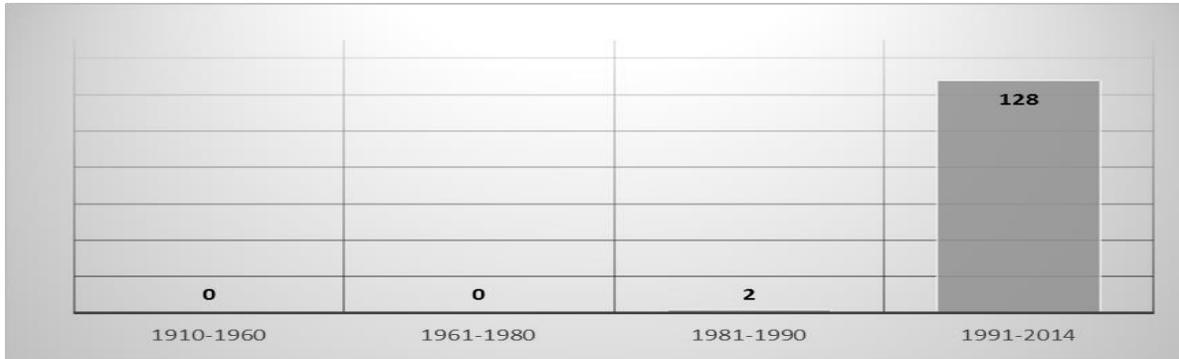


Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antón (2015)

Los *Institutos Tecnológicos Descentralizados* son parte de las modalidades que tienen como característica no existir antes de 1990. En este caso, como en la mayoría de las modalidades que a continuación se describirán, irrumpen en el horizonte de la oferta a partir de 1991 y hasta nuestros días. A diferencia de los ITF, los ITD o estatales no tienen su provisión presupuestal exclusivamente de la federación, sino que dependen de los recursos estatales, así sean transferencias con ese fin realizadas desde el centro. No son pocos: 128 y dispersos por toda la república, aunque ya no en las capitales donde solían estar los ITF, sino en ciudades intermedias. Hay un movimiento temporal que se asocia a una modificación espacial en la instalación de la

nueva oferta. Este rasgo se verá aún más acentuado en las modalidades que veremos a continuación.

Gráfica 7. Creación de Institutos Tecnológicos Descentralizados por periodo, 1910 - 2014

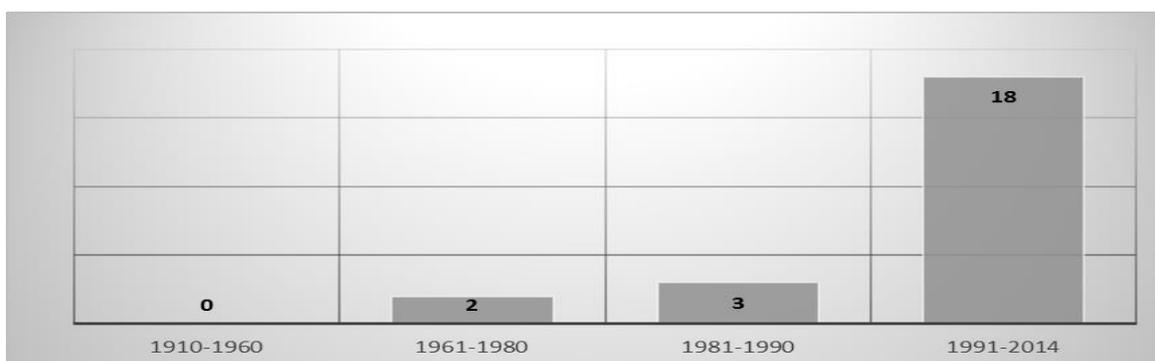


Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antón (2015)

Las *Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario*, UPEAS, se concentran en el último periodo, aunque 5 de las 23 fueron inauguradas previamente. Se trata también de una modalidad de atención a grupos sub representados, bajo “un principio de adecuación entre las características socioeconómicas y culturales de los usuarios y los perfiles de las instituciones” (Didou, 2011, artículo en HTML). Su modelo de financiamiento depende de fondos estatales y de la federación, mismos que son etiquetados y condicionados a la presentación de proyectos para la mejora de la calidad. Suelen estar localizadas en ciudades medias, aunque puede darse el caso que se encuentren en la capital de la entidad-

Dado que el 78% de estos establecimientos se fundaron a partir de 1991, podemos considerarlos parte del menú de la expansión de opciones posteriores a la crisis, y ya en la etapa que podemos considerar de opciones públicas diferentes a las tradicionales, con un componente temporal y espacial que habrá que esclarecer.

Gráfica 8. Crecimiento de las Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario, 1910 - 2014

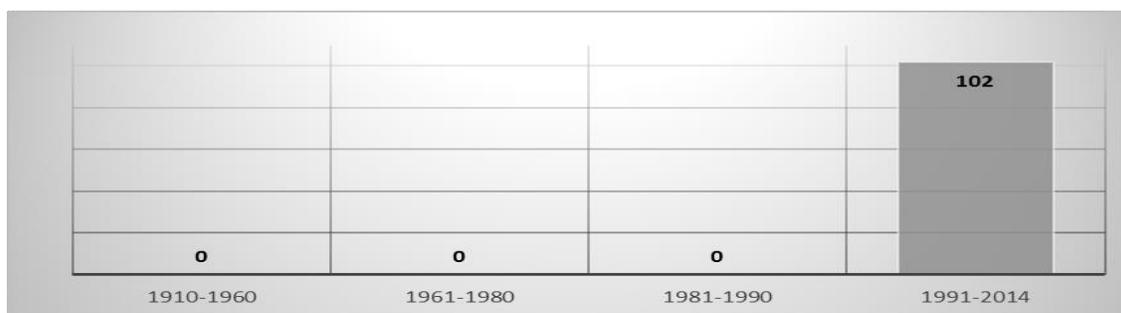


Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antón (2015)

Las *Universidades Tecnológicas* son, en cierto modo, el prototipo de las opciones de ES fundadas a partir de los noventa en el país. Crecen de manera sostenida, hasta ser 102, como se ve en la gráfica 9, y – aunque se llamen universidades – podrían ser clasificadas, en términos internacionales, como educación superior no universitaria, en el sentido de no tener, como horizonte inicial, la formación a nivel licenciatura, sino ofreciendo un nuevo grado: Técnico Superior Universitario (TSU). Son instituciones peculiares, creadas bajo la influencia de alternativas llevadas a cabo en Francia, y que estiman que la necesidad de técnicos es imperiosa, que ya no tiene sentido tener más licenciados pues el modelo de desarrollo reclama a técnicos especializados. Se fundan con aportes de la federación, el estado y ciertos sectores empresariales, donde los estudiantes harán prácticas profesionales como parte integral de su formación.

Se estima que el grado de TSU será obtenido en dos años, y que de inmediato se tendrá acceso al empleo. Su diseño tiene que ver con la noción de acortar el tiempo en la obtención de la certificación, acceso al trabajo inmediato, cercanía con la demanda que no tiene cómo desplazarse a los centros urbanos a las instituciones clásicas, y que además no puede entrar en ellas dada su selectividad. Trabajos que han estudiado las trayectorias y experiencias de egresados de UT, encontraron que el título de TSU tenía poco valor en el mercado, interpretándose como la credencia de un bachillerato técnico.

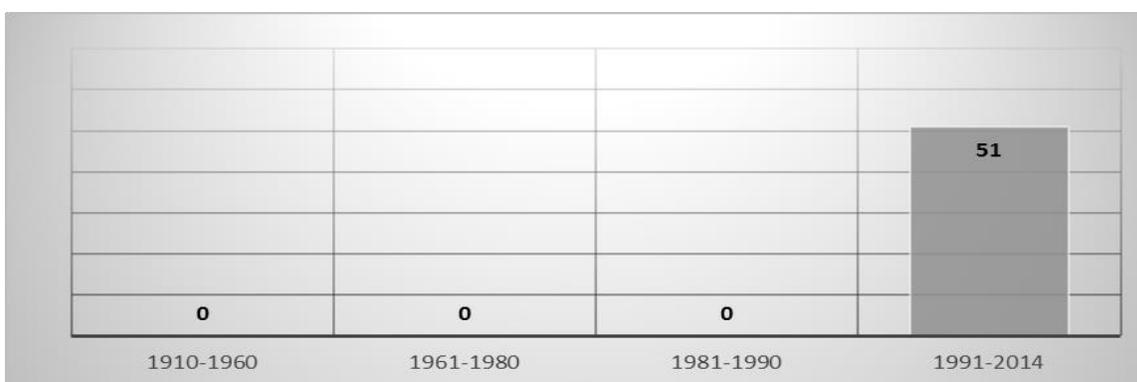
Gráfica 9. Creación de las Universidades Tecnológicas por periodo, 1910 - 2014



Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antón (2015)

Por su parte, las *Universidades Politécnicas* también son elementos del nuevo paquete de opciones de ES superior posteriores a la crisis de los ochenta, y se establecen a partir del año 2000. En un principio, dado que las UPES y los ITF e ITD así como las IES federales no daban cobijo a los TSU que querían seguir con sus estudios hasta la licenciatura, dio la impresión que estas IES eran la continuación de las UT. Como las UT lograron, con presión de sus alumnos, conseguir la posibilidad de obtener, dentro de la misma Universidad Tecnológica, su licenciatura, las politécnicas han buscado su propio perfil.

Gráfica 10. Creación de las Universidades Politécnicas por periodo, 1910 - 2014



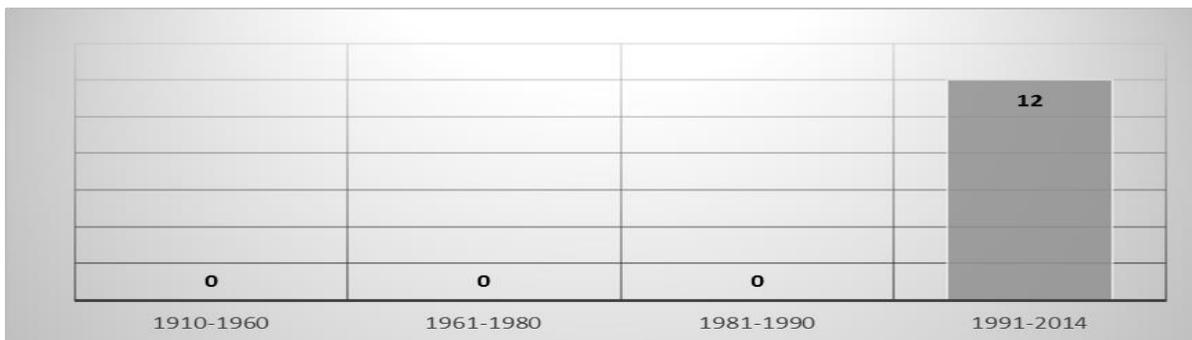
Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antó

Una de las modalidades más recientes y con más tendencia a la localización en espacios específicos: las *Universidades Interculturales*. Se inicia su fundación a partir del sexenio 2000 – 2006, como parte de una política de acercamiento de la educación superior a sitios con predominancia de población indígena. Aunque se ha intentado que la interculturalidad no sea sinónimo de instituciones dedicadas exclusivamente a indígenas, suele haber sido preferente su ingreso con esta característica. La ubicación, ya dijimos, es muy específica (lo veremos en la parte

de espacialidad de ubicación de las IES) y sus programas de estudio son, en general, muy relacionados con las necesidades de las regiones en que están ubicadas. Son 12 hasta el momento.

En el contexto de una discusión, al ver la oferta predominante de las Universidades Interculturales, un investigador (Gil Antón, comunicación personal) se pregunta por qué un indígena no podría ser matemático, físico o historiador, y cuál era la razón del alto contraste entre el impulso a la movilidad, incluso internacional, en los casos de las IES federales y estatales, y el inverso, a quedarse en la comunidad, para los egresados de estas instituciones. Es una pregunta importante, pues apunta a la tendencia de una localización más específica con un correlato de especialización de los estudios con límite (previsto) en la región o en la comunidad de pertenencia.

Gráfica 11. Creación de las Universidades Interculturales por periodo, 1910 - 2014



Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antón (2015)

A manera de síntesis parcial: el tiempo

La oferta de espacios para los estudios superiores en México, a lo largo del siglo XX e inicio del XXI, ha sido considerable. Luego de una fase de crecimiento paulatino, tenemos dos décadas de crecimiento vertiginoso, seguido por la penúltima década del XX en que la crisis económica abatió todos los indicadores, para luego pasar a 25 años de un gran crecimiento de IES, con incremento de su diversidad por modalidades.

Las IES federales, estatales y los Institutos Tecnológicos de financiamiento federal fueron las modalidades preferentes para el impulso a la cobertura hasta el fin de la crisis. Los Institutos Tecnológicos Descentralizados (estatales) se fundan en todos los periodos, pero con tendencia a predominar luego de 1990, y el resto de los tipos institucionales (Universidades Tecnológicas, Politécnicas e Interculturales) son entidades que surgen luego de 1990, y se podría afirmar que

fundamentalmente a partir del año 2001. Si vemos la primera gráfica de este capítulo, 220 IES se fundan entre 2000 y 2014. Esto es, el 46% del total de las IES públicas.

El dato más importante para los fines de nuestro estudio, es que conforme nos acercamos a nuestros días, las modalidades con menos riqueza en programas, niveles y posibilidades de valor de cambio, y de estatus, en los mercados profesionales y simbólicos son menores. Estas características de expansión en el tiempo, deja ver un par de criterios en la política pública:

1.- El supuesto de que la economía requerirá, técnicos, y ya no licenciados en las profesiones o ciencias propias de las universidades o instituciones tecnológicas de antaño, dado que se esperaba un fuerte crecimiento de la economía, ávida de este tipo de ocupantes de estas posiciones.

2.- El supuesto de que buena parte de la expansión de la cobertura consistía en acercar la oferta a sitios diferentes a los tradicionales (capitales o ciudades grandes) para generar mejores condiciones de acceso, a quienes no la han tenido: los grupos que por sus características sociales, económicas y de localización, requerían de opciones cercanas y en modalidades sin la selectividad de las IES de la clase media urbana. En palabras de Didou (2011), el discurso mudó “de más educación para todos”, a uno de “más educación para todos...los que tienen menos oportunidades de alcanzarla” (artículo no paginado, versión HTML). Estos últimos focalizados como las poblaciones vulnerables, por su situación de pobreza, etnia, lejanía.

Así, esta racionalidad de la política pública en cuanto a la expansión de la cobertura por medio de la variación de las modalidades, tiene un componente temporal en relación con el espacio – entendido como cercanía a los sitios de residencia de los grupos en mayor desventaja – que es necesario tener en cuenta dada la conjetura central de nuestra tesis.

2.3. La distribución territorial: una aproximación al espacio: sitio de ubicación de las modalidades

Ya hemos establecido que, junto al tiempo, el espacio es una dimensión importante en la descripción de la diversificación y diferenciación de las oportunidades educativas mediante modalidades diversas en su vocación, misión y trayectoria. Si uno de los supuestos que se proponen como lógica en este tipo de expansión de IES es “acercar las opciones” de ES, bajo la idea que la distancia, concebida como kilómetros y costos de traslado o estancia en los sitios de ubicación, además de posibilidades de ingreso a las modalidades más antiguas (en cierto modo, un costo de oportunidad que incluye traslado o gasto en residencia fuera del hogar o de la población

de origen), es necesario acercarnos a la ubicación de las opciones ofrecidas. Para ello, iniciamos observando la distribución de modalidades en los estados.

Mirada al interior de las entidades

En la tabla que presentamos a continuación, podemos observar la cantidad total de instituciones en cada entidad, así como la modalidad más frecuente en cada uno de ellos. Como ya se cuenta con su distribución temporal, se pueden agrupar, posteriormente, las entidades en que la expansión de IES fue más tradicional que contemporánea, teniendo en cuenta los supuestos que se han esgrimido.

Tabla 5. Cantidad de instituciones por entidad federativa por modalidad, 2014

Nombre	UPF	UPES	ITF	ITD	UT	UP	UI	UPEAS	CPI	Total
Aguascalientes	-	1	3	-	4	1	-	-	-	9
Baja California	-	1	3	-	1	1	-	-	2	8
Baja California Sur	-	1	1	3	1	-	-	-	1	7
Campeche	-	2	3	3	2	-	-	-	-	10
Chiapas	-	1	4	1	1	2	1	1	1	12
Chihuahua	-	2	8	1	9	1	-	1	-	22
Coahuila	1	1	4	5	4	1	-	-	2	18
Colima	-	1	1	-	1	-	-	-	-	3
Distrito Federal	5	1	12	-	-	-	-	-	9	27
Durango	-	1	3	4	5	3	-	-	-	16
Estado de México	1	1	2	14	5	4	1	3	-	31
Guanajuato	-	1	4	4	5	4	-	-	3	21
Guerrero	-	1	6	2	3	1	1	-	-	14
Hidalgo	-	1	3	3	6	5	1	-	-	19
Jalisco	-	1	3	13	2	1	-	-	1	21
Michoacán	-	1	6	11	1	2	1	1	1	24
Morelos	-	1	3	-	2	1	-	1	-	8
Nayarit	-	1	4	-	4	-	1	-	-	10
Nuevo León	-	1	2	-	4	1	-	-	1	9
Oaxaca	-	1	11	2	2	1	-	7	-	24
Puebla	-	1	3	14	8	3	1	3	1	34
Querétaro	-	1	3	-	3	2	-	-	2	11
Quintana Roo	-	1	3	1	3	2	1	1	-	12
San Luis Potosí	-	1	3	4	1	1	1	-	2	13
Sinaloa	-	1	4	2	2	3	1	1	-	14

Sonora	-	1	6	3	7	-	-	3	1	21
Tabasco	-	1	4	6	2	3	1	1	-	18
Tamaulipas	-	1	6	1	5	3	-	-	-	16
Tlaxcala	-	1	2	1	-	2	-	-	-	6
Veracruz	-	1	7	21	3	1	1	-	1	35
Yucatán	-	1	4	4	5	-	-	-	1	15
Zacatecas	-	1	1	7	1	2	-	-	-	12
Total	7	34	132	130	102	51	12	23	29	520

Fuente: Cruz Centeno, Archundia y Gil Antón (2015) con base en: SEP. Elaboración de los autores, 2014

Si hacemos un corte entre las tres primeras columnas, que congregan a las UF, las UPES y los ITF, y los concebimos como modalidades “clásicas”, podemos hacer una lista en las que este tipo de instituciones predominan. Por otro lado, otro listado podría hacerse con aquellos estados donde las modalidades más típicas de la fase de la crisis y la segunda ola expansiva - las 5 siguientes columnas - son la mayoría. Para los fines de este trabajo, dejamos de lado a los CPI. Así, el DF encabeza la lista de las primeras, pues no cuenta con ninguna de las contemporáneas, aunque sus 12 ITF son de reciente creación: no hay ninguna de las 5 modalidades más recientes en esta entidad de la república. Colima, por su parte, sólo cuenta con una UT, y sus otras dos IES son una UPE y un ITF: cuatro modalidades recientes no se presentan.

Con tres de estas modalidades recientes, tenemos a: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Campeche, Nayarit, Nuevo León, Querétaro y Tlaxcala. Hay, por otro lado, entidades que tienen de todas las modalidades posibles, aunque en algunas no haya UPF o CPI. Estas son: Chiapas, Estado de México, Michoacán, Puebla, Sinaloa y Tabasco.

Como puede verse, la distribución de las modalidades requerirá una explicación más específica, pues no tienen las mismas condiciones, por ejemplo, el DF y Colima, y en ellas, como se indicó, no hay cinco o cuatro de las modalidades más tardías. Lo mismo ocurre con los estados que no cuentan con tres: son muy diversos, y los que tienen de todas las modalidades tampoco ofrecen un patrón uniforme.

Otra manera de ver la distribución territorial es dar cuenta de dónde se encuentra la mayoría de las IES de cada modalidad:

- De las 7 federales, 5 en el DF: 71%

- De las 34 estatales, hay una distribución muy semejante, con dos entidades en que hay un par de IES de esta modalidad: Chihuahua y Campeche, No hay un sesgo por alguna entidad, y su lógica se cumple: si son estatales, una al menos en cada estado es coherente.
- De los 132 ITF, 12 se concentran en el DF, aunque son de fundación contemporánea, implicando una tendencia de incremento de matrícula pero sin seguir las opciones universitarias ni las derivadas de politécnicos como el IPN. Sobresale en esta modalidad, si consideramos al DF como una anomalía, con 11 Oaxaca, 8 Chihuahua y 7 Veracruz. Sumando estas entidades, son 26, lo cual significa que en ellas se concentra el 20% de las IES de este tipo. Al añadir Guerrero, Michoacán, Sonora y Tamaulipas, con 6 ITF cada una, 24 en total, se arriba a 50 instituciones de este tipo en 7 entidades: 38% ¿Hay algo en ellas que haga comprensible que se concentren ahí, y no de otra manera?. No contamos con elementos para responder, pero sin duda requeriría de una mayor exploración.
- Los ITD (estatales) que son 130, presentan una tendencia a la concentración en 4 entidades muy considerable: Veracruz con 21; Estado de México con 14, al igual que Puebla, Jalisco con 13 y Michoacán con 11. Son 73 en 5 entidades, esto es, 56%.
- Las UT tienen una distribución más pareja: Chihuahua, Hidalgo, Puebla y Sonora sobresalen con los mayores números, pero no alcanzan a grandes concentraciones.
- Las UP, que son 51, tienen una tendencia a la concentración en Hidalgo, con 5, y en el Estado de México y Guanajuato se localizan 4 en cada una. Estos tres estados congregan a 13 del total, es decir, a una cuarta parte. Otras 12 de estas IES están, tres en cada caso, situadas en Puebla, Sinaloa, Tabasco y Tamaulipas. En 7 entidades hallamos ubicadas a la mitad de las mismas. Y hay otras 7 en las que no se encuentra ninguna. Como en otros casos, es opaca la racionalidad de la ubicación de las distintas modalidades de IES, pero su distribución en la geografía nacional no es uniforme. En esta modalidad, por ejemplo, ¿por qué hay 5 en Hidalgo, y ninguna en Sonora? Es necesario, como se ha mencionado, realizar estudios en cada entidad para descifrar tal comportamiento.
- Las interculturales no tienen concentración en algún estado, pero se encuentran nada más en 12 entidades: Chiapas, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Nayarit, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco y Veracruz. En todas las demarcaciones en que se ubican hay grupos indígenas, pero, por mencionar lo que podría ser una “anomalía”: no hay ninguna en Oaxaca ni en Yucatán. ¿A qué se debe? Falta de grupos indígenas no lo explica, ¿cuál es el sistema de decisión para colocar a las modalidades en el espacio nacional? Con toda seguridad, hay relaciones de poder, económicas, relativas ocurrencias o acuerdos entre sectores de la SEP y los estados. Cada caso debería ser estudiado, pues hay paradojas: si atendemos a las UPEAS, 7 (casi una tercera parte del total nacional de 23) se encuentran en Oaxaca, donde no hay, como hemos dicho, ninguna intercultural.

A manera de síntesis parcial: el espacio

Para comprender cómo ocurrió el crecimiento –y porqué- de las IES en el tiempo y el espacio determinado que se atiende en cada entidad o por regiones, se requiere de un estudio específico. Lo que sí podemos indicar, como conjetura con justificación empírica, es que la oferta institucional tiene un rasgo espacial: no están las modalidades distribuidas ni de manera aleatoria ni tienen la misma “densidad” o amplitud en la gama de áreas de conocimiento, niveles de estudio ni objetivos específicos.

Esto no sería un inconveniente, por así decirlo, en términos de diversificación de la oferta, pero si hay una tendencia a que la merma en el grado de tendencia universitaria cosmopolita ocurra en paralelo a la diferencia de la capital de la república, las de los estados, las ciudades mayores, las medianas y ciertas regiones muy específicas. La localización espacial tiene un sentido de oferta no solo diversa, sino diferenciada: la política pública, entonces, descansa en una noción de acercar IES a la demanda bajo el supuesto de que la lejanía en la distancia impide traslados – vinculado al perfil social de los aspirantes-, pero, a su vez, en que conforme se acerca la oferta, ésta es menos amplia.

Hay una línea de política pública que ubica al espacio y a las localidades en una escala a la que otorga mayor o menor riqueza de opciones formativas, cuestión que se refleja, entre otras cosas, en una escala de mayor a menor selectividad en el acceso. En concordancia con los fines de la tesis, se puede sostener que ha habido una estrategia de diversificación de las modalidades públicas - aunque también en esta lógica han jugado un papel importante las instituciones privadas, sobre todo las que captan demanda no atendida por la selectividad pública y los costos de las de élite- a lo largo del tiempo y el espacio. En efecto, se ha orientado por la ampliación de la cobertura, del acceso al nivel de la educación superior, pero con una tendencia que rebasa a la diversidad, para anclar una diferenciación que tiende a generar estratos de valor de los estudios y certificados, y que tiene una manifestación espacial.

En otras palabras, hay rastros al analizar la manera de aparición de las IES en las coordenadas espacio-temporales de una política pública orientada por la expansión diferenciada de oportunidades, en que una noción del espacio que implica acercar la oferta para incluir a más jóvenes, bajo el supuesto del obstáculo de la distancia geográfica por kilómetros, tiempos y costos, pero que incorpora, a su vez, una noción de “distancia” de capacidades, o bien: una diferenciación de los objetivos de las IES en consonancia con el sitio en que se encuentra la demanda. Por ello, se

puede decir que esta política tiene un sesgo: hay más opciones de ES, pero no equivalentes, y la desigualdad en opciones se concibe derivada de un sitio –social y geográfico- en que se encuentra el o la aspirante.

Si la noción del horizonte posible de movilidad no es un dato que deriva ni de las coordenadas geográficas, ni solo de los recursos, sino que es una elaboración con grados de libertad por parte del actor – pues nuestra posición es que tiene y ejerce, cuando es posible, agencia – entonces esta orientación de la política supone a sujetos que se acomodan a las decisiones centrales de las autoridades y que se resignan, sin poder resignificar, el sitio en el que están y el alcance de sus aspiraciones. Si no se ajustan a lo que las decisiones y juicios previos de la planeación determinan, son – en el término empleado por el subsecretario de educación superior, Serrano Migallón, en 2014 – simples “obcecados”: este no es su lugar, ¿para qué insisten?⁴⁹

En síntesis, la educación en México ha transitado hacia la masificación diversificada de la enseñanza superior, implicando transformaciones sobre el número y tipo de instituciones educativas y su distribución geográfica, pero también sobre las posibilidades de cambio de posiciones en la estructura social, por vía de la futura inserción laboral que estas ofrecen a sus estudiantes. En esta parte de la tesis se ha hecho un acercamiento a los procesos de cambio y permanencia que se han producido en el campo de la educación superior en sus diferentes etapas de desarrollo. Además de los impresionantes cambios cuantitativos que se dan en términos de la expansión del sistema, la evidencia da cuenta de los desplazamientos culturales más profundos que tuvieron lugar en las formas de valorar y entender la relación universidad-sociedad que son relevantes para este trabajo puesto que aportan a una comprensión de las lógicas y racionalidades detrás de la política educativa actual.

Un interés central de nuestra exploración es conocer el paso a la educación terciaria en México de modo más general, y en Colima con una aproximación más específica. Para ello consideramos necesario contextualizar, el marco institucional de esa transición, tomando en cuenta las características del nivel previo, es decir, el de la educación media superior (EMS). A pesar de que nos ha interesado detenernos con mayor medida en la ES, en el siguiente apartado revisamos brevemente algunas de sus características de la EMS para completar el cuadro del marco institucional en el que se da la acción de los individuos con respecto a la transición EMS-ES.

⁴⁹ Ver nota: Poy Solano, “Existe obcecación y desconocimiento de la oferta educativa: Serrano”, Periódico la Jornada, 25 de abril de 2014, p. 40. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/04/25/sociedad/040n2soc>

2.4. Una mirada a la educación media superior

Como en el caso de la educación superior, la oferta de educación media en el país tampoco es homogénea y su diversidad se presenta de forma diferenciada a lo largo del territorio nacional. Desde el lado institucional, esta complejidad se manifiesta en los múltiples tipos de instituciones de educación media superior (IEMS), con particularidades en su cobertura y composición social dependiendo de los sitios donde estas se sitúan. Por su parte, las trayectorias educativas situadas de los individuos los posicionan ante una oferta educativa también situada y específica que puede o no expandir sus oportunidades de movilidad ocupacional, según se dé la conjunción entre los mercados laborales regionales o locales y la calidad y capacidad de los servicios educativos establecidos a los que tienen acceso. Presentamos aquí, un panorama abreviado de la EMS en el país⁵⁰, las formas en que la oferta se encuentra diferenciada, así como algunos datos que nos ayudan a describir el paisaje más amplio de la educación media en México, para posteriormente irnos acercando a nuestra región-estado y universo de estudio.

La Educación Media Superior en México

Los antecedentes normativos del bachillerato moderno se encuentran en la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal de 1867, donde se establecía que la Escuela Nacional Preparatoria ofrecería cursos de tipo propedéutico para preparar el ingreso de los estudiantes al nivel superior. De acuerdo al INEE (2011), en la actualidad un 61% de la matrícula de EMS se distribuye entre bachilleratos de esta orientación. El sistema de educación media ha evolucionado a incluir dos modelos adicionales de formación en este nivel además del bachillerato general: el tecnológico y el profesional técnico. El bachillerato técnico tiene una orientación hacia la instrucción especializada e hipotéticamente espacializada, donde además de los conocimientos generales del nivel se busca capacitar a los estudiantes para su participación en el campo laboral, ya sea industrial, administrativo, agropecuario, pesquero o forestal. Este modelo concentra el 30% de la matrícula total (INEE, 2011, p. 28) y tiene carácter bivalente, es decir, terminal o propedéutico: esto significa que con este nivel se termina la trayectoria escolarizada, o se cuenta con el requisito para cursar los estudios superiores. Por su parte, el modelo profesional

⁵⁰ La complejidad y ausencia de un sistema integrado de información de la media superior dificulta el análisis directo de datos agregados entre instituciones inter e intra estatalmente, por ello, en este segmento recurrimos al estudio realizado por el INEE en 2011, *La Educación Media Superior en México*.

técnico surge del impulso del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) a finales de los setentas, distinguiéndose por su orientación de brindar a los egresados de secundaria una formación terminal, vinculada al sector productivo para la inmediata inserción de los estudiantes al mercado laboral.

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, el modelo CONALEP se transforma para ofrecer la opción propedéutica a sus estudiantes con la alternativa de “Profesional Técnico Bachiller”, dada la creciente demanda de los egresados por integrarse a estudios de nivel terciario. Así, por un lado, con el título de Profesional Técnico se preparara a algunos de sus estudiantes para integrarse a los mercado laborales “de acuerdo a los intereses y necesidades del campo laboral de la región donde vives” (CONALEP, Secretaría de Desarrollo Académico y de Capacitación; Dirección de Diseño Curricular de la Formación Ocupacional, Página oficial, 2014), mientras que por el trayecto propedéutico los alumnos “amplían y profundizan una formación científica, tecnológica y humanística que permita transitar de manera competente al nivel superior en un área disciplinaria específica de acuerdo a sus expectativas e intereses” (ídem). Esta bifurcación de trayectos nos da pistas de la variabilidad en la valoración y entendimientos que los sujetos tienen de los títulos que reciben y su valor de cambio tanto en el mercado de trabajo, como en la sociedad. Lo que hemos visto, es una valoración creciente por niveles más elevados de educación y el reconocimiento por parte de los egresados de la educación técnica de la insuficiencia de los títulos técnicos para enfrentarse a los mercados laborales locales y regionales (Flores Crespo, 2007; De la Garza, 2003) y por el otro una diferenciación de la oferta que da cuenta de circuitos educativos reservados para sectores sociales específicos según el origen social de los aspirantes

Hoy en día el CONALEP tiene presencia en todas las entidades del país, distribuida entre sus 307 planteles, brindando atención al 9% de matrícula de la EMS, según los datos recuperados por el INEE (2011). Esta diferenciación del sistema se manifiesta en una distribución geográfica y social de cada tipo de institución y su real a o supuesta vinculación con las estructuras productivas *in situ*, con implicaciones específicas sobre las manifestaciones de la desigualdad educativa. Aunado a esto, encontramos otras formas de clasificación de IEMS que también tienen implicaciones sobre la desigualdad espacializada de las oportunidades educativas.

La EMS también se distingue por quién está a cargo de su control administrativo y presupuestal, y según esta distinción se pueden establecer seis tipos instituciones de educación

media superior (IEMS) entre los que se distribuye la matrícula: bachilleratos que dependen del gobierno federal (24%); bachilleratos de dependencia estatal (42%); bachilleratos autónomos, adscritos a la UNAM o las universidades públicas estatales (12%); bachilleratos subsidiados (pueden ser de financiamiento mixto, 2.5%); y los bachilleratos particulares (17%). Esta clasificación es importante puesto que da cuenta de un subsistema de educación media ampliamente diferenciado por sus capacidades presupuestales y por sus criterios ordenadores, mismos que tienen implicaciones cualitativas importantes que impactan las transiciones de sus egresados hacia el nivel terciario, y el carácter de las mismas, reflejado en el tipo de IES y programas al que acceden⁵¹. Desde algunos años se han llevado a cabo esfuerzos a nivel central (federal) por buscar correspondencias al interior del subsistema⁵².

Perfil demográfico

En México, la edad normativa para cursar el nivel medio superior se ubica entre 15 y 17 años. En el 2010 el país contaba con alrededor de 6.7 millones de jóvenes en este grupo de edad. Más de la mitad de los jóvenes en edad regular asisten a algún tipo de IEMS. Esto no quiere decir necesariamente que el resto haya interrumpido sus estudios, también puede ser el caso que algunos se hayan retrasado en la básica, como es el caso en muchas localidades rurales. Lo que sí sabemos de cierto, gracias al estudio del INEE que hemos venido citando, es que entre mayores sean los jóvenes, menos asisten al bachillerato –el 12 % de los jóvenes entre 18 y 20 años y el 1% de los que te tienen entre 20 y 29 años. Lo anterior tiene su explicación inmediata en el curso de vida y los ciclos etarios educativos, pero también importantes implicaciones para quienes se han

⁵¹ En el caso de Colima, la presencia de los bachilleratos adscritos a la universidad autónoma estatal es la de mayor prominencia, dotando de características muy particulares al nivel medio de formación en la entidad que la diferencian de lo que sucede en otros estados. Por ejemplo, podemos hablar de una presencia extendida de bachilleratos de la UdeC, con planteles en todos los municipios del estado y en varios de ellos como oferta exclusiva en este nivel. Esta cobertura significa una correspondencia programática y operativa entre los bachilleratos que homogeneiza, relativamente, o por lo menos institucionalmente, a los aspirantes a la educación superior. Más adelante veremos qué matices toma esta supuesta homogeneidad institucional para las transiciones hacia la ES en el estado.

⁵² La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), ha venido impulsando un marco de organización común del subsistema en cuanto a: (i) lo curricular -currículo común en base a competencias; (ii) regulación de modalidades de oferta; (iii) mecanismos de gestión compartidos; y (iv) certificación nacional. Con la reforma, la Secretaría de Educación Pública busca lograr una mayor cohesión e integrar un Sistema Nacional de Bachillerato (Subsecretaría de Educación Media Superior, página oficial consultada 29 de julio 2014).

ido quedando rezagados en el circuito educativo. De los jóvenes en el grupo de edad típica que había terminado secundaria, el 76% asistía a la EMS, lo que implica que 1.2 millones de jóvenes con el nivel previo completado, la secundaria, no transitaron hacia el nivel medio.

La demografía tampoco se da en el vacío. Una mirada a la forma en que se distribuyen los estudiantes según el tamaño de la localidad, arroja datos interesantes: de acuerdo al estudio del INEE (2011)⁵³, el porcentaje entre quienes tienen la edad normativa y secundaria completa, aumenta según sea mayor la localidad. De hecho, “la probabilidad que tiene un joven rural de edad típica de contar con el antecedente escolar para cursar la EMS es significativamente menor a la de un joven de la misma edad que reside en localidades más grandes” (INEE, 2011, p 51). Además, el estudio destaca que, independientemente de la edad, los jóvenes rurales con niveles educativos bajos son mayores en porcentajes a los que viven en municipios urbanos, dando muestra que la trayectoria escolar en las localidades rurales es más accidentada y lenta que en las zonas urbanas. Datos como estos dan cuenta que la desigualdad e inequidad educativas están situadas. En este caso, en las poblaciones rurales donde los jóvenes no transitan el circuito educativo en las mismas condiciones que sus coetáneos de las ciudades.

Además del tipo de localidad donde residen, el estudio del INEE nos permite un acercamiento a los datos de cómo el origen social -medido por la escolaridad de los padres y la condición económica de las familias- impactan las brechas educativas entre jóvenes. Con respecto a la escolaridad de los padres, encuentran que en los hogares cuyos jefes de familia no tienen escolaridad alguna, el 47% de los jóvenes ha finalizado la educación media, y este número se eleva a 86% cuando se trata de hogares cuyos jefes tienen educación superior (Idem, p. 56). Las brechas son similares mirando por el nivel de ingreso de las familias: sólo un poco más de la mitad de los jóvenes del quintil más pobre completó la secundaria, frente a un 84% del quintil más rico. Nuevamente, ni los pobres ni los ricos están “sin sitio”, y la relación entre la distribución de la población en el territorio y el acceso a los servicios públicos y privados y la riqueza responde a estructuras espaciales determinadas.

El estudio del INEE y otros análisis académicos y gubernamentales han observado la variabilidad entre tipos de localidad como meros “contextos” al fenómeno educativo. Sin embargo en esta tesis argumentamos que el lugar, el sitio, y en general, “lo espacial” no sólo es contexto,

⁵³ El INEE utiliza la muestra del ENIGH 2010 para estimar cifras relativas y absolutas de los jóvenes en cada nivel de escolaridad de acuerdo con el tamaño de la localidad de residencia.

una superficie sobre la que suceden los fenómenos sociales, sino parte constitutiva y en interacción con los mismos. Las conclusiones del INEE (2011) con respecto a la población, la EMS y el lugar respaldan nuestro argumento, aunque para ellos conceptualmente se trate de contextos, unos más vulnerables, otros menos. En particular, encontramos revelador que del grupo de edad típica

“(…) a) sólo 49 de cada 100 jóvenes hablantes de alguna lengua indígena tienen el antecedente escolar para cursar la EMS, mientras que entre los jóvenes monolingües de español, la cifra se eleva a 72%; b) de cada 100 jóvenes que habitan en áreas rurales, 57 han completado la secundaria, pero esta cifra se incrementa a 77 de cada 100 jóvenes urbanos” p.56

Es importante reconocer las dinámicas diferenciadas según el tipo de localidad utilizado por INEE, a pesar que su conceptualización se reduzca al criterio de ‘tamaño de su población’, claramente insuficiente. Las diferencias educativas entre los sitios rurales y urbanos son por demás conocidas, sin embargo las formas en la que habitar un sitio u otro moldea las trayectorias y transiciones individuales han sido menos exploradas. Así, los hablantes de lengua indígena no están “suelos”, aleatoriamente distribuidos en estructuras espaciales homogéneas a las que son impermeables, como tampoco lo están los jóvenes rurales ni los urbanos. De estos asuntos nos encargaremos más adelante, pero por ahora hemos querido ‘sobrevolar’ el paisaje de la EMS en el país, para desde la consideración de esta mirada ir descendiendo a nuestra región de estudio, el estado de Colima.

2.5. La educación superior en Colima

El desarrollo de la educación superior en Colima coincide con las fases de expansión territorial de las IES mencionadas previamente en este capítulo. Aquí presentamos las características de la oferta educativa a nivel medio y terciario en el estado, en el entendido de que esta ordenación se configura como el marco de acción institucional principal de los sujetos de nuestro estudio. Hemos argumentado que conocer los rasgos de la oferta educativa nos acerca al discernimiento de una lógica de política pública que parte de ciertos supuestos al respecto de la movilidad geográfica y social de los jóvenes aspirantes a la educación superior. Así, comenzamos por un acercamiento al desarrollo de la educación superior en el estado para proceder con una mirada a la distribución de la matrícula de los niveles medio y superior en esta región.

Antecedentes de la educación superior en Colima

El primer antecedente a la educación superior en el estado fue el Liceo de Colima donde se buscaba instruir a aquellos varones que hubiesen cursado el nivel primario en latín, francés, inglés, gramática española, moral, religión, matemáticas, física, química elemental y teneduría de libros. El periodo de existencia del Liceo, aunque corto (1874 a 1884), fue de marcada importancia dado que, siendo la única institución que otorgaba educación posterior a la primaria, sirvió de referente a las que después se constituirían como secundarias, preparatorias y escuelas de estudios superiores cincuenta y seis años después, con la creación de la Universidad de Colima (Rodríguez Álvarez, 2007, p. 172-173). La ausencia de niveles más avanzados de educación implicó que aquellos que buscaran continuar con sus estudios tendrían que formarse fuera de la entidad, principalmente en la Ciudad de México y Guadalajara, característica compartida en muchos estados y regiones del país en esa época, donde aquellos con la posibilidad de moverse geográficamente pertenecían casi exclusivamente a las elites regionales⁵⁴. Es importante considerar la complicación de la movilidad durante este periodo, donde:

“Para esta época la región estaba prácticamente aislada, los caminos malos y abruptos, en especial el que venía de Guadalajara y atravesaba las barrancas de las faldas del volcán de fuego (trazo que se hacía a lomo de mula), el otro muy largo a través de Michoacán, el ferrocarril inexistente (se inaugura hasta 1908), con casi nula relación con el resto del país” (Idem).

⁵⁴ Es necesario tomar en cuenta el nivel de desarrollo de la oferta educativa en las primeras décadas del siglo XX, donde los mayores esfuerzos en el país se concentraron en impulsar la alfabetización, por lo que el número de personas con el nivel educativo básico para avanzar hacia niveles posteriores era mínimo. En su investigación histórica sobre el proceso de escolarización en Colima, María de los Ángeles Rodríguez (2006) encuentra que al cierre del Porfiriato, se puede hablar de una ‘estructura escolar’ en Colima y sus alrededores encontrando que había 15 escuelas en operación en la Ciudad de Colima, 4 en Villa de Álvarez y en 21 en el resto del estado en las poblaciones de: Comala, Coquimatlán, lo de Villa, los Limones, Suchitlán, San Miguel de la Unión, Zaulapan, los Mezcales, Cardona, el Cóbano, Quesería, el Remate, Los Colomos, la Madalena, la Cofradía de Juluapan, Jilotiupa, Tecmán, Ixtlahuacán, el Mamey, Camotlán y Manzanillo. Según esta revisión, ninguna de estas instituciones ofrecía estudios más allá del nivel básico de instrucción. Una mirada a la historia de la configuración espacial del estado ha sido de utilidad para entender la tardía llegada de una mayor organización en lo educativo a la entidad, donde en 1824 se separa de la diputación de Guadalajara para considerarse un territorio de la federación, circunstancia que de acuerdo a Rodríguez Álvarez (2007) “empeoró su situación político-territorial, pues se hizo más subalterna y quedó más postergada y aislada tanto geográfica, como políticamente, al convertirse en uno de los territorios dependientes de la federación, provocándose un caos político y administrativo que le impidió organizarse hasta muy entrado el siglo XIX” (50-51). Así, durante buena parte del siglo XIX se registran mínimos movimientos en el sector educativo en el estado.

Junto con el Liceo de Colima – y otros Liceos a lo largo del territorio nacional⁵⁵-, los seminarios cumplieron un rol central en la provisión de educación secundaria y superior para quienes no tenían posibilidades de enviar a sus hijos a continuar sus estudios a algún ciudad con presencia de estudios en el nivel universitario, y el seminario de Colima no fue la excepción. Recuperando la investigación histórica de Acuña Cepeda (2007), fue hasta el siglo XX cuando únicamente aquellos estudiantes que procurasen la carrera eclesiástica podrían acceder a la instrucción superior en el seminario. La apertura de los Liceos, en algunos casos llamados “Colegios Civiles”, fue un reflejo de la lucha del Estado por secularizar la educación que se hizo sentir con mayor fuerza en aquellos sitios donde la Iglesia acaparaba los servicios educativos. Más allá de este contexto histórico nacional, trabajos como el de Acuña Cepeda nos permiten reconocer el papel importante de los seminarios en la formación educativa de los profesionistas de la época, especialmente en la periferia del país y sus regiones.

En la región, no existió oferta a nivel secundario y superior hasta la creación en 1940 de la Universidad de Colima. El ethos educativo de este periodo era muy distinto al de finales del siglo XIX: era uno que incorporaba la visión Cardenista reivindicadora de los ideales revolucionarios de justicia social, a la vez que establecía los principios para la vinculación de la educación con el desarrollo del país. La nueva Universidad, llamada “la Universidad Popular de Colima”, buscaba formar a los jóvenes de una región desprovista de educación más allá de los límites estatales, atendiendo también a las poblaciones de Jalisco y Michoacán aisladas de los centros administrativos de sus respectivos estados por la geografía.

A partir de la fundación de la Universidad, se perfilarían las características del nuevo orden de política educativa estatal emanada de la pauta marcada por el poder centralizado en la capital del país. En este sentido, para Serrano Álvarez (1997) el alemanismo y el ruizcortinismo representaron una etapa en del desarrollo estabilizador que “acentuó el autoritarismo por sobre las regiones, cuyos parámetros tuvieron que enmarcarse en la dinámica de estabilidad política y paz social, como síntomas controlables desde el poder político, pero como cimientos para el desarrollo económico, que brindaba la intervención del centro sobre la región” (p.3). En este periodo, que

⁵⁵ De acuerdo a la recuperación histórica de Rodríguez Álvarez (2007), se establecieron Liceos en Sonora (1855), Ciudad del Carmen, Campeche (1858), Sinaloa (1872), Guadalajara, Jalisco (1834-1914), entre otros. Este hecho nos da idea de un proceso similar en a lo largo del territorio nacional, donde las poblaciones alejadas de la capital del país compartieron en cierto grado una segmentación histórica de la educación, tanto para aquellos que podían irse y continuar sus estudios a los centros universitarios, como para aquellos que podían quedarse y estudiar en las instituciones locales.

abarca de 1949 a 1967, la educación se convirtió en uno de los rubros de la política social más atendidos con el crecimiento del número de escuelas y centros educativos, número de profesores, cambios a los planes de estudios de la educación media y superior a través de la Universidad de Colima, la Escuela Secundaria y Normal, los bachilleratos y la disminución de los índices de analfabetismo.

Expansión de la educación terciaria en Colima

Para inicios de los cincuenta, la Universidad Popular amplió sus instalaciones y servicios en un 50% con respecto al año anterior; y las escuelas primarias, federales y estatales, se expandieron a 146 establecimientos rurales y urbanos. La expansión educativa continuó a lo largo de la década. Las escuelas federales incrementaron su número llegando a ser 130 escuelas rurales, 12 urbanas y una urbana particular que atendieron en total 16,676 alumnos, con una planta de 388 maestros. Las escuelas estatales también se expandieron, a 13 jardines de niños, 35 escuelas primarias, 10 secundarias, 10 planteles de bachillerato, normal y educación superior que atendieron en conjunto a 19,926 alumnos. La Escuela de Educación Artística Mercedes Zamora se convirtió en escuela de Artes Plásticas y pasó a pertenecer a la Universidad Popular con 85 alumnos. La Universidad Popular absorbió la demanda educativa media básica, media superior y profesional de 1,592 alumnos y se convirtió en la principal productora de actividades académicas y culturales mediante el control de la Escuela Normal de Maestros, la Escuela de Artes Plásticas, las secundarias y preparatorias y la colaboración con la Escuela Tecnológica (Serrano Álvarez, 1997, p.345). Es hasta 1958 que se funda la facultad de Derecho con mayor independencia de los niveles medios de formación y formación de maestros, que también atendía la Universidad Popular.

La importancia que el nuevo gobierno de Chávez Carrillo asignó a la educación superior se reflejó en la búsqueda de mayor financiamiento: en su argumento para un mayor subsidio para la Universidad estableció:

“(…) consideramos que con este aumento se podría atender en mejor forma a las necesidades inaplazables de la Universidad, logrando además que los estudiantes colimenses no emigren a la capital de la República, constituyendo un problema por el exceso de alumnos que ya hay en las instituciones educativas superiores de ese lugar, ya que la creación de un nuevo Bachillerato y de la Facultad de Derecho de Colima ha retenido por lo menos, un 60% de los estudiantes que cursan estudios superiores” (Carta de Rodolfo Chávez Carrillo al Pte López Mateos del 7 de enero de 1959, citada en Serrano Álvarez, 1997: 347)

La importancia de la retención de los estudiantes de educación superior en el estado se hace manifiesta, en este caso en relación a los problemas de sobre demanda en la Universidad Nacional, pero también con relación a la ampliación de las posibilidades de acceso a este nivel para quienes la movilidad geográfica hacia los centros universitarios fuera de la región no eran una alternativa realizable. Para 1960 en Colima se cubría la demanda escolar a nivel básico en un 80% con respecto a la población estudiantil, sin embargo, en la educación superior no alcanzaba el 40% (Serrano Álvarez, 1997: 515) por lo que muchos estudiantes migraban para estudiar en Morelia, Guadalajara o la Ciudad de México.

A lo largo de la década de los sesenta y setenta la educación básica, secundaria y media superior se expandió a todos los municipios y gran parte de sus localidades, mientras que la oferta superior, ya fuera técnica, normal o profesional se concentró en la capital del estado. Aún y cuando la demanda para la educación superaba la oferta, la Universidad de Colima sí fue capaz de absorber la demanda de las preparatorias y los bachilleratos en los 10 municipios del estado. Hacia finales de los sesenta se construyeron escuelas en todos los municipios y gran parte de las zonas rurales del estado, la UdeC expandió sus instalaciones y número de aulas mediante la construcción del campus universitario y el Centro de Investigaciones Agrícolas y la Escuela de Agricultura de Tecomán -brindando atención a 1,500 alumnos. Sería hasta 1976 que comienza la construcción del Instituto Tecnológico Regional de Colima.

La instauración del Instituto Tecnológico de Colima (ITC) correspondió al interés de gobierno federal de establecer a lo largo del territorio alternativas de formación a las universidades tradicionales -que desde el discurso se presentaba como una democratización del acceso a la educación. El ITC se fundó con las carreras de Ingeniería Industrial en Planeación, Ingeniería Industrial Eléctrica y la Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas en Planeación y Promoción con una matrícula de 62 alumnos y 14 trabajadores. Según el recuento histórico en su página oficial, la fundación del tecnológico se debió a la demanda ante el gobernador de estudiantes Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán originarios de Colima que plantearon la necesidad de contar con un Instituto en el estado.

Diez años más tarde, de acuerdo a Serrano (1997), en Colima ya se atendía la demanda de secundaria en un 96% de la población en el grupo de edad (24,052), se atendía a 4,435 alumnos en la Normal de Maestros, a 955 alumnos en el Instituto Tecnológico de Colima y 16,462 alumnos

eran atendidos en los bachilleratos de la UdeC mientras que 6,139 cursaban la educación superior (p. 659). A finales de esta década e inicios de los noventa comienza a diversificarse nuevamente la oferta educativa con el establecimiento de la Universidad Pedagógica Nacional, el ITESM campus Colima, el Instituto Autónomo de Educación de Tecomán y la Universidad Autónoma del Pacífico.

Panorama de la educación media y superior en Colima

En general, Colima es un estado que por su extensión geográfica y reducida población presenta una mayor capacidad gubernamental para cubrir las demandas sociales, por lo menos en su generalidad. El panorama de acceso a la educación superior de Colima responde de manera inmediata a las características del nivel educativo previo, por lo que primero consideramos la situación de la educación media superior en la entidad. Así como en el caso de ES, la EMS tiene una distribución espacial específica que interviene en la forma en que los individuos articulan transiciones educativas posteriores.

– La educación media superior en Colima

Desde inicios del siglo XXI, en Colima el 97% del egreso de secundaria se inscribe a bachillerato, es decir la tasa de absorción del estado en este nivel se acerca al total. La demanda de educación pública se distribuye entre 65 escuelas del nivel medio superior, de las cuales 33 pertenecen la Universidad de Colima. Como habíamos indicado, la UdeC es la principal proveedora de educación pública a nivel medio y superior en la entidad por lo que en este trabajo nos centramos en estos bachilleratos de esta institución, ya que atienden a más del 60% del egreso de secundaria. Para el ciclo 2001-2002 la matrícula de la EMS alcanzaba 17,100 estudiantes, de los cuales 10,380 pertenecían a la UdeC. Diez años más tarde, en el ciclo 2011-2012, la EMS en Colima alcanza los 24,653 alumnos, de los cuales 14,214 correspondieron a bachilleratos de la UdeC, manteniéndose la preponderancia de UdeC sobre las demás alternativas educativas: alrededor del 60% también⁵⁶. Según los cálculos de Yáñez (2014), “de cada 100 jóvenes colimenses con edades de entre 16 y 18 años, sólo la mitad puede aspirar a enseñanza superior porque terminó el bachillerato” (Yáñez, 2014: disponible en línea). Los datos alumbran el panorama de EMS en la entidad, sin embargo sin una referencia espacializada de la eficiencia terminal no completamos el paisaje.

⁵⁶ Datos del INEGI para 2001 y 2011.

Un mayor acercamiento a la distribución geográfica de la oferta educativa a nivel medio nos ayuda a entender la configuración educativa espacializada de nuestra región de estudio. Así, es posible identificar la presencia de la oferta educativa de acuerdo a la presencia del grupo de edad en cada municipio. El área conurbada Colima-Villa de Álvarez concentra la mayor parte de la matrícula, seguida de Tecomán y Manzanillo. En cuanto a bachilleratos específicos se refiere, los que cuentan con una mayor matrícula son los bachilleratos técnicos número 1, 2, 4, 16, 30 (Colima) 8 (Manzanillo) y 20 (Tecomán). Los demás municipios, incluidos dos de nuestro estudio, Minatitlán e Ixtlahuacán, presentan matrículas reducidas, especialmente en el caso del segundo, que apenas rebasa los 100 estudiantes.

Mapa 2. La oferta de EMS pública, bachilleratos de la UdeC



La EMS ofrecida por la UdeC tiene carácter bivalente, es decir puede ser terminal o propedéutica. Entre su oferta de encuentran las alternativas de formación técnica por áreas del conocimiento. En ingeniería y tecnología se ofrecen opciones técnicas en: analista programador, alimentos, dibujo, electrónica y computación; en ciencias sociales y administrativas: técnico en contabilidad; en ciencias agropecuarias; técnico agropecuario; en ciencias de la salud: técnico analista químico, enfermera general; educación y humanidades: técnico en artes, instructor en educación visual⁵⁷. Además de estas alternativas, se ofrece el bachillerato general y general semiescolarizado, siendo el primero el de mayor afluencia con 4,770 matriculados, casi el 35% de la oferta total. Seguido del bachillerato general, los alumnos optan por el programa de técnico en

⁵⁷ En el marco de la reforma a la educación media superior REIMS, la tendencia es a eliminar la modalidad técnica y ofrecer un currículo propedéutico a la educación superior homogéneo a nivel nacional.

contabilidad (1,888), el de técnico analista químico (1,164) y técnico analista programador (1,043), concentrando casi el 75% de la oferta técnica. Esta división temática y formativa es valiosa principalmente desde dos consideraciones; por un lado, los estudiantes que se matriculan en cada orientación han tomado en cuenta algunas cuestiones con respecto a sus transición futura, ya sea laboral o de continuidad educativa en el nivel terciario; por el otro lado, la inscripción de los estudiantes en alguno de estos trayectos formativos implica el acotamiento de aspiraciones educativas y laborales, por la delimitación, en muchos casos, de las opciones ofrecidas. Pensamos por ejemplo, en el caso de Ixtlahuacán (bachillerato 26), donde sólo se cuenta con el programa de técnico en contabilidad.

Otra medida que da muestra de la situación al interior de cada bachillerato es el indicador de eficiencia terminal⁵⁸. Vemos una amplia variabilidad entre los planteles de la UdeC; por ejemplo la eficiencia terminal en el bachillerato 4, uno de los de mayor rendimiento y mejor desempeño en la ciudad de Colima, presenta una Eficiencia Terminal por Cohorte (ETC) de 94%, mientras que el bachillerato 15, también de Colima y parte de nuestro estudio, presenta una ETC de 66% (DGEMS, Informe 2011: 19-20). La ETC y Eficiencia Terminal Global (ETG) se van reduciendo conforme nos alejamos de los principales centros urbanos, lo que da cuenta de la importancia de tomar en cuenta el “sitio” pues la localización juega entre los aspectos que constriñen o posibilitan el logro educativo. Así, hemos logrado un acercamiento al contexto general de la EMS en el estado, para pasar a una revisión muy general de los aspirantes a la educación superior.

– La educación superior en Colima

Con miras a atender la demanda existente y desconcentrar la matrícula, durante los noventa el desarrollo del sistema educativo en el estado se inserta en la dinámica nacional de la descentralización administrativa y vinculación a la geografía económica de las regiones. En esta línea de política emanada de la planeación federal, la Universidad de Colima establece las delegaciones regionales de Manzanillo con carreras afines a las ciencias del mar, comercio internacional y administración; la de Tecomán, con carreras afines a las ciencias biológicas, medicina veterinaria y zootecnia y administración; la de Colima, con programas educativos

⁵⁸ Se puede medir la *eficiencia terminal por cohorte (ETC)*: es el grupo de personas que concluyen satisfactoriamente el 100% de los créditos del programa en el tiempo estipulado y que iniciaron sus estudios al mismo tiempo (generación); o bien se puede medir la *eficiencia terminal global (bruta) (ETG)*: es el grupo de personas que concluyen satisfactoriamente el 100% de los créditos del programa en el tiempo estipulado, independientemente del periodo en que iniciaron sus estudios.

orientados a las áreas de ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades y de la salud; la de Coquimatlán, con las áreas de ingeniería, tecnología y ciencias; y la de Villa de Álvarez con enfoque en las áreas de ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades. La lógica de esta regionalización responde a los intereses de la planeación educativa gubernamental de volver “pertinente” la oferta educativa, entendiendo por esto que los programas disponibles respondan a las necesidades de los distintos sectores de la economía local, estatal y nacional.

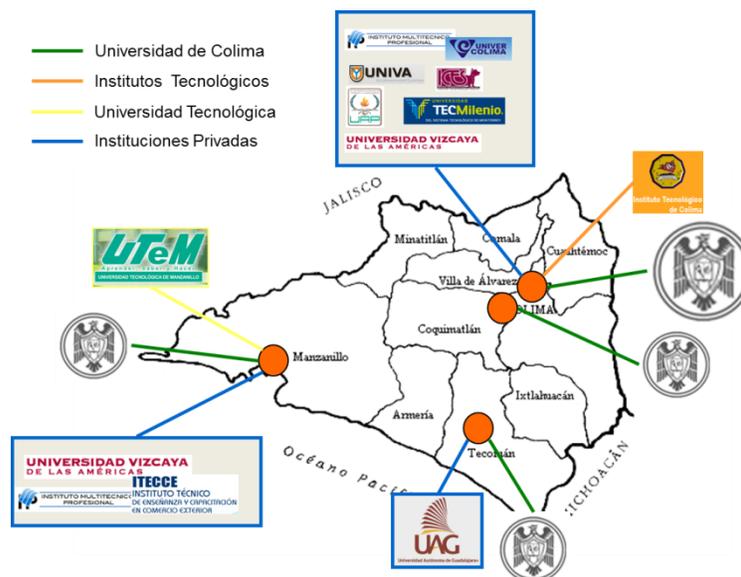
Al inicio del siglo XXI, en Colima se contaba con una matrícula de 13,028 alumnos en el nivel superior que fueron atendidos por la Universidad de Colima en un 80%, el ITC aportaba un 14% y las escuelas particulares un 6%. Una década después, la distribución de la matrícula en la entidad cambió significativamente. Para el periodo 2010-2011 la UdeC sigue atendiendo al mayor número de estudiantes (11,648), sin embargo su proporción se ha reducido considerablemente con respecto a una década anterior. Por su parte, el ITC ha permanecido atendiendo a relativamente la misma proporción de estudiantes a lo largo de la década, mientras que las escuelas particulares han aumentado de forma considerable su participación en este periodo pasando de 6% a casi 24% de concentración de la matrícula estatal. Además, en el 2007 se estableció la primera Universidad Tecnológica en Manzanillo, graduando en el 2010 a 177 estudiantes en su primera generación. En una década, la UdeC incrementó su matrícula 11.6%, el ITC aumentó en 29.6% y las privadas en 500.1%. Este cambio se ha explicado por las nuevas políticas de restricción de la matrícula por vía del proceso de selección para ingresar a las IES públicas, donde se han establecido requisitos y filtros de admisión como promedios mínimos y examen de habilidades (Silva y Lucatero, 2007; Alcántara, 2006; Rodríguez, 2008a).

Resulta importante mencionar que a pesar de la política de regionalización, la mayor parte de la oferta educativa en educación superior, tanto pública como privada, se concentra en Colima y sus áreas conurbadas de Villa de Álvarez y Coquimatlán, Manzanillo y Tecomán. Existen pocos estudios a profundidad sobre la expansión de la educación privada en el estado, pero por la información oficial publicada en la página de la secretaría estatal de educación pública, podemos conocer la distribución espacial de este tipo de oferta, donde tenemos que en el estado, 22 instituciones que cuentan con el reconocimiento de validez oficial (RVOE) otorgado por la SEP y de estas, 15 se encuentran en la ciudad de Colima, seis en Manzanillo y una en Tecomán.

En Colima, la expansión cuantitativa y heterogénea de este tipo de instituciones coincide con las dinámicas identificadas por los estudiosos de este fenómeno desde el agregado nacional

(Rodríguez, 2008a; Muñoz Izquierdo, 2004; Silas, 2007). En el estado encontramos establecimientos pequeños que han ido expandiendo su matrícula, como el Centro de Estudios Profesionales de Colima que ofrece licenciaturas en Mercadotecnia y Alta Dirección, La Universidad Multitécnica Profesional, con planteles en Colima y Manzanillo o el Instituto de Educación Superior de Tecomán con carreras en áreas de alta demanda como Educación, Pedagogía, Psicología, Derecho. También existen instituciones privadas reconocidas como el ITESM con oferta a nivel medio superior –que solía contar con educación superior, pero a falta de demanda ha cerrado sus puertas -, y vemos la presencia de las universidades privadas de mayor tamaño que se han expandido con sucursales en relación a regiones específicas con la Universidad de Desarrollo Profesional (UNIDEP) con presencia en Manzanillo, la Universidad Vizcaya de las Américas, con sedes en Colima y Manzanillo, y la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) con sedes en Colima y Manzanillo, con mayor prestigio y presencia nacional y miembro de la ANUIES.

Mapa 3. La oferta de ES pública y privada en la entidad



El acercamiento a la expansión y características del sistema de educación superior en Colima esclarece el marco de acción institucional de acción de los estudiantes que desean continuar hacia el nivel terciario. Además de establecer los límites “objetivos” para sus aspiraciones, bajo el

supuesto de la cercanía, en la entidad, esta revisión refleja los cambios socio histórico por los que atravesó el país y que fueron teniendo eco en las regiones más alejadas de la capital. Hemos constatado como desde la planeación educativa centralizada y luego regionalizada, se trata de moldear la demanda hacia los objetivos de política gubernamental en turno, sin mucha consideración o entendimiento de los puntos de choque entre la lógica institucional y la de los agentes.

Comentarios finales

Este capítulo tuvo como objetivo presentar el panorama actual de la educación superior en el país, no sólo para contextualizar nuestro campo de investigación, sino también para identificar claramente el horizonte de alternativas de incorporación a la educación terciaria que están (hipotéticamente) disponibles ante los estudiantes que completan la educación media.

La masificación de la educación terciaria significó una diferenciación institucional al interior del sistema que no sólo amplió las opciones entre instituciones y el tipo de estudios, sino que diversificó el tipo de oferta en función de la ubicación de los candidatos, tanto en el espacio como en los niveles sociales: en la zona específica del territorio nacional, y en la estructura social y sus relaciones. Como hemos visto, a pesar de que la expansión educativa y el acercamiento geográfico de la oferta a individuos con menos oportunidades a ir a la universidad, implicó un cambio en la composición social del estudiantado, afectar los patrones de reproducción de desigualdades, y posibilitar la movilidad social de los individuos, requiere de la expansión de los sistemas de empleo incrustados en las economías regionales.

La relación entre los contextos sociales y culturales se da en un marco socio-espacial específico que sitúa las formas que adquieren las prácticas educativas. Hay, desde la percepción de los generadores de la política de ampliación de oportunidades, una posición compensatoria implícita –benevolente– que *aligera* las condiciones académicas de acceso, en lugar de modificar las condiciones previas del tránsito educativo ni la desigualdad social en que ocurre. El riesgo es que al parecer que se amplía la igualdad de oportunidades, se genera una desigualdad de condiciones para oportunidades contrastantes.

La desigualdad regional del país, localiza las oportunidades educativas y laborales a las que podrán acceder los estudiantes en el momento de su transición hacia la educación terciaria e incorporación hacia el mercado laboral. Será a través de la agencia que los individuos reconocen,

reconstruyen, negocian, argumentan o imaginan sus circunstancias y alcances, adaptando sus percepciones y acciones, tomando decisiones que los conduzcan hacia destinos geográficos y sociales imprevistos que, desde el punto de vista de nuestra hipótesis, no están determinados –sí, quizá condicionados– por su posición en la estructura social –como señala la mirada estructuralista. Tampoco se acoplan o resignan, en todos los casos, a las decisiones de política pública que ha diversificado las opciones con un contenido geográfico indudable: al parecer, a mayor distancia de las metrópolis, luego de las ciudades grandes, después de las localidades urbanas y centros de referencia regionales, hasta llegar a comunidades de mayor aislamiento, se va perdiendo la “densidad de la oferta académica”, en cuanto a su amplitud curricular y calidad; se reduce el panorama típico de destino laboral y de continuidad en los estudios –de lo cosmopolita a lo parroquial– y se produce, una segmentación de oportunidades de acceso a la educación superior, paradójicamente en paralelo a su ampliación.

Decir segmentación significa que más allá de la diversificación horizontal, la diferenciación vertical tiende a ser una estratificación de calidades en la oportunidad de acceso al conocimiento, de permanencia y de posibilidades de tránsito al mundo laboral que marcan el curso de vida. En sentido estricto, la segmentación implica que entre los estratos no hay comunicación ni posibilidad de tránsito.

En síntesis, dado que las oportunidades de acceso a la educación superior son desiguales, cuando se abren las posibilidades de ingreso, es con base en una política que –argumentando necesidades regionales que refieren a la estructura espacial de la que se trate y democratización del acceso para grupos subrepresentados tradicionalmente en la educación superior– no aseguran el vínculo posterior con el mercado de referencia, y reservan las posiciones de privilegio a los individuos que antes eran los únicos que tenían acceso a la educación superior. La confluencia entre el impacto de la desigualdad social, y la política pública que con base en ella se orienta para satisfacer la entrada a la educación terciaria, pero distribuyendo valores de cambio incomparables entre las diversas opciones institucionales, parecería generar condiciones insuperables para la agencia de los actores. Nuestra hipótesis es que, a pesar de todo, los recursos de los que deciden transitar a la educación superior no se agotan en sus rasgos estructurales, ni en el ajuste a políticas, sino que conforman procesos complejos de decisión que no se comprenden del todo, sin abrirnos a la dimensión del sitio desde el cual se prefigura el curso de vida.

Capítulo 3

La imaginación sociológica y los determinantes de las transiciones

Introducción

El estudio sociológico de las transiciones educativas cruza el camino del estudio de las decisiones de los sujetos, ya sea de los padres de familia en los niveles educativos bajos y medios o bien de los estudiantes mismos (y sus familias) en los niveles más altos de educación. Uno de los objetivos de esta indagación ha sido el explorar los elementos que conforman esta decisión, tomando como punto de partida las vías abiertas por numerosas investigaciones en la sociología de la educación. En este capítulo presentamos las categorías de análisis que hemos seleccionado para delinear los atributos del individuo que agrupamos bajo el título de “aspectos de socialidad”, y en el siguiente abordamos desde la imaginación geográfica, las categorías que dan cuenta de los atributos de localización del individuo que denominamos “aspectos de espacialidad”.

La sociología, desde su enfoque educativo o de estudios de movilidad social, se ha dedicado de forma generosa a la exploración cuantitativa y cualitativa de los “factores” o “elementos” sociodemográficos que determinan o condicionan logros educativos específicos, según el carácter explicativo o exploratorio de cada investigación. En general, el punto de partida es la noción de que el estudio del tránsito por el sistema educativo de un individuo se da en el marco de una serie de determinantes estructurales que delimitan no sólo el resultado final del trayecto, sino también sus rasgos más generales. En este trabajo nos interesamos en la

exploración de estos ‘determinantes’ puesto que se interrelacionan con el proceso de toma de decisión de transitar o no hacia la educación terciaria, en el sentido de que las percepciones, disposiciones y decisiones de continuar o no estudiando, y dónde se considera deseable o posible, son elaboradas en el marco de estos ‘determinantes’ –pero también disputadas y renegociadas a través de la agencia. Partiendo del cuerpo de conocimiento sociológico sobre transiciones educativas y movilidad social⁵⁹ y aquel relacionado a las decisiones educativas⁶⁰ exploramos las dimensiones del capital económico (limitantes materiales), el capital cultural/familiar y la dimensión institucional/ educativa como elementos constitutivos del proceso de decisión, y que se resumen en el conjunto de recursos familiares e institucionales con los que cuentan los jóvenes para enfrentar las transiciones al concluir la EMS.

A lo largo de este capítulo damos cuenta de la forma que los recursos familiares e institucionales, se imbrican en las disposiciones y decisiones de transición de los jóvenes de las distintas localidades en relación a categorías analíticas que estimamos relevantes. Partiendo de los relatos de los estudiantes, anticiparemos algunas consideraciones en torno a sus límites, sobre todo cuando la clasificación en cierto modo rígida, puede ser ampliada con elementos de las entrevistas. En la primera y segunda parte abordamos los recursos familiares desde la consideración económica y cultural para en el tercer apartado abordad la dimensión institucional en relación a las transiciones.

3.1. Recursos familiares económicos

Los recursos económicos disponibles en las familias son un elemento central a considerar en la exploración de las decisiones de transición hacia la educación superior y sus distintas modalidades. La conclusión de la educación media necesariamente enfrenta a los estudiantes con los costos financieros de tomar uno u otro camino. En particular, las exigencias materiales de la

⁵⁹ Partimos de la revisión expuesta en capítulo 1 de este trabajo, por un lado de los trabajos que parten de la línea de la estratificación y movilidad social y que han contribuido al estudio de los factores intervinientes en determinados resultados educativos y ocupacionales aun y cuando no constituyen un antecedente directo a este trabajo, pero sí una fuente clave en la consideración del fenómeno más amplio de la desigualdad social (Para revisiones críticas sobre la basta bibliografía en esta materia ver Ganzeboom y Treiman (2000); Buchmann y Hannum (2001); Solís, Rodríguez y Brunet (2013); Solís (2014)

⁶⁰ El conocimiento sociológico generado en relación a modelos de decisión desde orientaciones estructuralistas (Gambetta, 1996), economicistas o de acción racional (Becker, 1975), de racionalidad pragmática (Hodkinson , Sparls y Hodkinson, 1996) y desde el modelo de variación individual en las decisiones (Macrae, Mcguire and Ball, 1996, 2010). Para una revisión extensa de la bibliografía sobre las decisiones educativas ver Payne (2003).

educación superior implican solventar gastos de inscripción a exámenes de admisión, pagos de inscripción o colegiatura, transporte, material educativo, gastos de vivienda y alimentación, si deben que desplazarse permanente o semipermanentemente a otra localidad.

A lo largo del trayecto educativo los recursos económicos con los que cuentan las familias han sido relacionados con las horas que los estudiantes dedican al trabajo escolar, el trabajo doméstico o a otra actividad laboral (sea esta remunerada o no). La escasez de recursos en el núcleo familiar puede ser el factor central en la decisión de no transitar hacia la educación terciaria, dada una necesidad de trabajar para complementar los ingresos del hogar (o propios). Aunque las exigencias materiales son más críticas para los pobres, el perfil económico de familias de niveles medios o altos de ingreso también es crucial en la exploración de las transiciones hacia la educación terciaria, puesto que circunscribe el universo de opciones de educación terciaria a aquellas que tienen viabilidad económica. El capital económico de las familias y las circunstancias materiales asociadas a éste, impacta los márgenes de maniobra, los “grados de decisión” (Reay, David y Ball, 2005) con respecto a las transiciones.

Sin lugar a dudas el margen de maniobra que tiene un individuo no se reduce a sus posibilidades económicas, sin embargo, en este trabajo nos pareció adecuado recurrir a una conceptualización más concreta de diferentes condiciones de origen social que tiene relación con los estudios de estratificación social con los que esta investigación dialoga. Incorporamos también la orientación analítica de las formas en que distintos tipos de desigualdad se combinan en relación a los tipos de capital con el que cuentan familias e individuos. Es en relación a este segundo interés analítico que desagregamos la categoría de origen social de los jóvenes en sus componentes ocupacionales y educativos. Así, exploramos el capital económico de los jóvenes desde la ocupación del padre, la ocupación de la madre, si el estudiante tiene empleo remunerado, si cuenta (o contó) con apoyo económico extra en la forma de beca, o si obtuvo apoyo económico extra por alguna relación de parentesco o de otra naturaleza.

Cuadro 6. Recursos económicos como dimensión analítica

Elementos que juegan en la transición / seguimiento	Detalle de clasificación
Ocupación del padre	<i>Segmento Alto</i> Propietario y productor, comerciante con empleados; profesionista de alto nivel, gerente empresas grandes <i>Segmento Medio</i>
Ocupación de la madre	Trabajadores agrícolas: Ejidatarios, propietarios; empleados no manuales en administración y comercio, pequeños comerciantes. Profesionales de menor nivel, técnicos de mayor nivel <i>Segmento Bajo</i> Trabajadores agrícolas: trabajadores sin pago, empleados y operarios, jornaleros y peones, aparceros y arrendatarios, ocupantes. Técnicos de menor nivel; Trabajadores manuales - no en la agricultura, como artesanos, empleo doméstico, ama de casa.
Estudiante tiene empleo remunerado	Percibe ingresos por empleo Tiempo a la semana dedicado al empleo Ingresos dedicados a: propia manutención, contribuye a ingreso del hogar, gastos personales.
Apoyo económico extra (becas)	Estudiante fue o es becario de oportunidades u otras becas
Apoyo económico extra (familia extendida, otros)	Estudiante recibe apoyo de familia extendida en México o en EE.UU, de otros significantes no-familia.

Una mirada a la distribución de los recursos económicos entre nuestros estudiantes permite un mejor acercamiento a sus posibilidades materiales para la transición hacia la educación superior una vez terminados los estudios de preparatoria. Como parte del diseño de investigación había sido nuestra intención “igualar” las características de los estudiantes en términos económicos facilitando observaciones que pudieran ser comparadas entre las localidades seleccionadas. En aquél primer momento, a través del cuestionario identificamos a quiénes serían nuestros “informantes” según su sexo, origen social, y si dijeron si continuarían, no continuarían o no sabían si seguirían estudiando al siguiente nivel educativo. Seleccionamos casos donde los estudiantes dijeron que no continuarían por razones económicas. Durante el trabajo de campo, exploramos a mayor profundidad las capacidades económicas de los jóvenes, recopilando información sobre la ocupación de padre y madre, si el estudiante trabajaba o no, si tenía beca oportunidades u otro tipo de apoyo oficial o si recibía apoyo económico extra de algún integrante de su familia u otro significativo. Este último punto no había sido considerado en el cuestionario pero apareció en varios de los relatos, donde algún familiar en Estados Unidos (principalmente

tíos) ayudaba con gastos del hogar, entre ellos la educación. O como un segundo ejemplo, en uno de los casos, una de las jóvenes entrevistadas recibía apoyo de su novio. Profundizaremos más adelante sobre este punto cuando discutamos el tema de redes sociales.

Para hacer comparaciones con otras categorías, la distribución de los casos según recursos económicos se organizó alrededor de la ocupación del padre del padre y madres. Para ello, ordenamos los datos según la combinación entre ocupación media o baja del padre y ocupación media o baja de la madre, y a determinadas combinaciones asignamos una categoría general de bajo y medio⁶¹. Sin embargo encontramos que son pocas las madres que perciben ingreso por su trabajo, y en ninguno de los casos, hubo una madre con ocupación media y un padre con ocupación baja, por lo que la clasificación de recursos medios da nivel familiar depende en mayor medida de la ocupación del padre.

Tabla 7 Clasificación de casos por ocupación de los padres

Clasificación de ocupación	Padres	Madres	Combinaciones	Clasificación recursos económicos	Total de Casos
X (no aplica)	2	1			
<i>Bajo</i> (hogar, manual agricultura o no agricultura (manual técnico bajo, albañil, artesano)	16	28	B-B, xB	<i>Recursos bajos</i>	17
<i>Medio</i> (comercio, profesional, ejidatario, propietario)	20	9	M-B, M-M	<i>Recursos medios</i>	21
Total	38	38			N= 38

En el primer momento de análisis surge la interrogante de si deberíamos dar cuenta de la variación de las condiciones económicas de los jóvenes en términos más finos, o por lo menos en función de tres niveles (altos, medios y bajos); encontramos que la distancia entre los tipos de ocupación era pequeña para referirnos a valores “altos”. No obstante, una vez que consideramos el capital económico a través de los relatos, sí encontramos diferencias que matizan las

⁶¹ Las combinaciones B-B resultaron en bajos recursos, y x-B (donde x equivale a padre o madre ausente o fallecida) Las M-B, M-M, x-B en recursos medios, a excepción de un caso M-B que modificamos intencionalmente por la situación de la familia (ocupación de mayor nivel del padre, pero situación de discapacidad).

experiencias de los estudiantes y sus respectivas capacidades económicas para plantarse uno u otro tipo de transición.

Todos los estudiantes dan cuenta del límite que el dinero disponible plantea a sus posibilidades de transición, sin embargo, aquellos de familias con más recursos hablan más en términos de que sus padres “los apoyan aunque represente un esfuerzo”, mientras que en los segmentos más bajos los límites de ese apoyo son económicos. Un aspecto interesante del acercamiento es que encontramos variación en las formas en que los jóvenes asimilan estas constricciones como definitivas, o bien, como un obstáculo con el cual negociar. Esta primera noticia de las variaciones en grupos con semejante capital económico es clave para profundizar en el conocimiento de las experiencias de la desigualdad y de procesos agenciales puestos en marcha para lidiar con ella, y para dar cuenta de las diferencias al interior de los grupos de “iguales”. En este sentido, podríamos decir que Hernán y Norma comparten, en cierta medida, condicionantes estructurales, ambos son de Tecomán, viven en la misma colonia y los recursos de sus familias son limitados y provienen de una tienda de abarrotes; sin embargo, la conversación cara a cara devela sutilezas de las formas en que se expresan sobre su situación económica. A la pregunta de si tiene planes de continuar estudiando, Hernán dice que sí y añade con nerviosa incertidumbre

“... pues no hay mucho dinero, pero a ver cómo le voy haciendo”[...] (*Hernán, Tecomán*)

Norma habla en un tono más acallado y serio, con reservas. Al preguntarle sobre sus planes después del bachillerato, dice

“... pues sí quisiera seguir estudiando, pero... pues...[*titubea*] ahorita está dura la crisis y todo eso, no hay dinero”. (*Norma, Tecomán*)

Los jóvenes de los segmentos bajos parten de su limitación económica para considerar una transición hacia la educación terciaria. El nerviosismo que encontramos en sus reflexiones no es fútil, pues a su entendimiento esta educación es la que los podría llevar a una mejor situación económica en un futuro (estudiar “para tener un mejor trabajo”), mientras que su realidad económica en el presente podría dejarlos fuera de aspirar a esa oportunidad (trampa de la pobreza). Este tipo de inseguridad sobre las posibilidades reales de acceder a una mejor situación económica y social da cuenta de las “experiencias de control” (Rudd y Evans, 2007) que los jóvenes

tienen sobre sus propias vidas⁶², y de los “efectos anómicos” de las mismas, conduciendo a distintos ejercicios de la agencia.

Estas experiencias de control y ejercicios de la agencia aparecen en formas diferenciadas en los relatos. Por un lado lo vimos generalmente manifestado en aquellos estudiantes que como Norma, vinculan su bienestar económico futuro a la posibilidad seguir estudiando, pero encontramos otros casos como el de Karo de Ixtlahuacán que duda de la oportunidad real que los estudios terciarios representan para mejorar su situación económica y ordena su planes post preparatoria alrededor del imaginario de migrar hacia Estados Unidos,

“... yo dije, yo no quiero seguir estudiando, yo quiero ganar dinero [...] sí pensé en estudiar para maestra, pero luego veo y digo ‘¿cuándo voy a tener una casa, un coche?’. Mejor irme a trabajar en Estados Unidos, se gana más dinero y puedo ir juntando y luego ya construir mi casa acá” (*Karo, Ixtlahuacán*)

Acercarnos a la delimitación de las posibilidades de acceso a las oportunidades educativas de los jóvenes, requiere de información sobre los recursos disponibles en las familias. Los estudios de estratificación y movilidad social han mostrado que la obtención de niveles de bienestar “pasa por el logro de empleos de buena calidad, por lo que la secuencia en el acceso a distintas oportunidades de bienestar tiende a organizarse de modo de maximizar la probabilidad que los miembros del hogar se incorporen a actividades valoradas por el mercado” (Figueira y Kaztman, 1999, p. 21). La clasificación del capital económico en función de segmentos ocupacionales arroja que los padres (varones) de los estudiantes se distribuyen equitativamente entre ocupaciones de nivel bajo, principalmente entre trabajadores del campo y otros trabajos manuales no calificados como albañilería, y ocupaciones de nivel medio, entre los que se encuentran empleados administrativos y en comercios, pequeños comerciantes y técnicos de mayor nivel como mecánicos.

⁶² Rudd y Evans (2007) encuentran que hay diferencias en las sensaciones de control sobre las carreras (los autores estudian la transición al trabajo), entre quienes parecen más seguros de sí mismos y se expresan en términos optimistas sobre las alternativas y quienes parecen ser menos seguros y son más pesimistas sobre la transición.

Tabla 8. Ocupación del padre

Ocupación	Casos
Empleado profesional	6
Actividad agropecuaria	17
Obrero	2
Oficios diversos*	6
Empleados de apoyo	3
Otros	1
No aplica (falleció)	3
Total	38

**Principalmente albañilería y operador de vehículos*

Este ordenamiento nos es de utilidad para estudiar la influencia del capital económico en otros elementos importantes de la decisión de los jóvenes de continuar o no sus estudios. Si bien mantenemos que para nuestros casos de estudio la clasificación de niveles bajos y medios de ocupación fue adecuada para caracterizar a los jóvenes y sus familias, los relatos nos permiten ver los matices detrás de estas categorizaciones, especialmente considerando la distribución espacial del trabajo, que abordamos en el siguiente capítulo. Por ejemplo, una vez que entrevistamos a algunos jóvenes que señalaron como ocupación de su padre “campesino” o “albañil” –y que fueron seleccionados en relación a este dato-, el relato a profundidad permite conocer que se trata de trabajadores del campo o de la construcción en Estados Unidos y esto les permitía proveer de mejores ingresos a sus familias, mejor incluso que algunos empleados administrativos o dueños de algún negocio en las localidades-sitio.

En este sentido, puede verse que la clasificación simple puede encubrir situaciones como la de Jonás, hijo de un trabajador en los viñedos de California que contempla en su horizonte la educación superior con los gastos de reubicación que implican al mudarse de Ixtlahuacán a Colima, pero que dice que su papá le puede ayudar con eso. Sin embargo, su relato también nos permite profundizar en la inestabilidad de ciertas transiciones asociado a lo económico, siendo que aunque a su papá tiene buenos ingresos, también hay temporadas en las que “no llega nada” y la casa familiar depende de los ingresos de Jorge y su trabajo en el campo de papaya.

Un punto interesante que develó el análisis de los casos fue el de la situación ocupacional de las madres de los entrevistados. Según nuestra clasificación únicamente una cuarta parte de las madres de los jóvenes cuenta un una ocupación de nivel medio, con el resto ubicada en el nivel

bajo, donde se encuentra la ocupación “ama de casa”, las cuales representan casi tres cuartas partes de las ocupaciones. Nuevamente, los relatos biográficos permiten observar la limitación de la clasificación ocupacional, y la necesidad de matizar la rigidez de los linderos entre distintos tipos de ordenamiento.

Tabla 9. Ocupación de la madre

Ocupación	Casos
Empleada profesionalista	2
Actividad agropecuaria	1
Comerciante	3
Empleadas de apoyo	5
Hogar	26
No contestó	1
Total	38

En general, las madres de los estudiantes son “amas de casa” en su propia clasificación, pero sus descripciones apuntan hacia que en muchos casos son la contraparte laboral de sus parejas. Encontramos esta situación en los hogares que obtienen ingresos de alguna actividad agropecuaria, como en el caso de Yareli que iniciando su reconstrucción biográfica nos dice que su mamá es ‘ama de casa’, pero más adelante describe actividades donde completa el trabajo de su papá. Veamos sus respuestas para sostener la necesidad de los matices,

Rocío - ¿Tu mamá hace algo, ahí en ese rancho?

Yareli - Pues, en el vivero hay flores. Y mi papá las corta y ella lava [*las flores*] el lunes y jueves.

En general, los trabajos de las madres que describieron los estudiantes de segmentos bajos denotan precariedad, inestabilidad y muy baja remuneración económica. Suha, como Yareli, clasifica a su mamá como ‘ama de casa’ en el cuestionario y en la entrevista nos cuenta que vende frituras y “sopitos” afuera de su casa. Esta actividad, junto con dinero que le dan los hermanos mayores, se ha vuelto el principal recurso económico de la familia, especialmente después de que su papá ‘quedó mal’ de una pierna al caer de una palma, incapacitado para seguir trabajando en el campo. Esta relación, del trabajo de la madre en función del trabajo del padre se advierte en los relatos de jóvenes que enfrentan restricciones económicas importantes en la actualidad, especialmente relacionados a eventos que marcan el curso de vida de las familias, por ejemplo por

fallecimiento, separación de los padres o bien por que la madre es madre soltera. Por ejemplo, Norma, hija de madre soltera, percibía su capital pasado y actual en la misma medida “*nunca hemos sido de recursos*”, mientras que Pamela, hija de madre viuda, percibía su pasado económico mucho mejor que el actual, la muerte del padre se presenta en su curso de vida como un punto de inflexión que reordenó la estructura de oportunidades en su familia.

Otros determinantes del capital económico

El capital económico no se determina en su totalidad por los recursos devenidos de los empleos de los padres y demás miembros del núcleo familiar. Todas las familias, ya sean de segmentos bajos o medios, gestionan la movilización de otros recursos para complementar o incrementar sus posibilidades de bienestar (Filgueira y Kaztman, 1999 partiendo de Moser, 1998; Borudieu, 1993). En relación a la educación, los principales recursos que las familias movilizan son su capital social, en la forma de redes de apoyo entre familiares, amigos o miembros de la comunidad, y los recursos del estado u otras entidades que complementan los ingresos familiares a través de becas.

Tenemos que 15 de los 38 estudiantes que entrevistamos dijeron tener beca, los cuáles en su gran mayoría pertenecen a nuestra clasificación baja (12 de nivel bajo, frente 3 del nivel medio). La beca a la que se refieren en todos los casos es al apoyo de Oportunidades⁶³, sin embargo, el desconocimiento que varios de los estudiantes tenían sobre el programa, el monto del apoyo, cuándo empezaron o dejaron de recibirlo e incluso su nombre, no fue poco común. Las experiencias de transición de algunos estudiantes dan cuenta de que la beca Oportunidades fue crucial en la trayectoria educativa y en el desenlace de transición. En los casos de Yareli y Suha, que ya hemos mencionado, no contar con la beca en el último año, y particularmente con los recursos otorgados tras acabar la EMS, determinó la insuficiencia de recursos económicos para solventar los gastos de inscripción a exámenes e instituciones. Ninguna de las dos se inscribió al examen de ingreso de la Normal y la UdeC, respectivamente, por no contar con los 750 pesos de

⁶³ En su componente educativo, Oportunidades otorgó a los estudiantes varones que cursaban media superior en el 2011-2012 \$840 pesos al mes, a las estudiantes mujeres \$960 pesos, con un máximo al mes de \$2,520 por familia. Además los beneficiarios también recibieron un apoyo único anual para útiles escolares de \$375 pesos. El programa también otorga un apoyo monetario a los estudiantes que completan la EMS antes de los 22 años de \$4,192 (Reglas de operación de programa de oportunidades para el año fiscal 2012, disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5228659&fecha=30/12/2011)

costo de admisión y posteriores pagos de inscripción (alrededor de los 2 mil pesos). Mientras que otros estudiantes como Fernando de Minatitlán, solventaron parte de estos gastos con el “bono de graduación” de Oportunidades. Siguiendo la línea de los estudios de estratificación social y vulnerabilidad (Filgueria y Kaztman, 1999), encontramos que a pesar de que las familias de estos tres estudiantes cuentan con bajos recursos, existen diferencias en sus capacidades para gestionar “activos”, como lo son los programas sociales, que complementen sus ingresos y satisfacen necesidades inmediatas, como es el caso de los gastos de transición al siguiente nivel educativo.

Las redes sociales de apoyo con las que cuentan los estudiantes y sus familias son un recurso adicional a ser movilizado para complementar o incrementar las posibilidades económicas del núcleo familiar. La forma que toma este tipo de “apoyos” o “ayudas” es diversa, desde transferencias de dinero hasta hospedaje, empleo, alimentación, contactos, etc. Más adelante nos referiremos puntalmente al rol del capital social familiar en las transiciones educativas de nuestros entrevistados; en este apartado nos interesa específicamente dar cuenta de la importancia que juegan en muchas familias lo apoyos económicos que otros parientes u ‘otros significantes’ hacen a las familias. Si bien, una mayoría de los estudiantes dijeron no recibir apoyo económico ‘extra’ de parientes u otros fuera del núcleo familiar, 37 por ciento sí obtiene recursos adicionales. Nos llama la atención que es en el segmento de bajos ingresos donde hay menos ayuda económica de familiares u otros significantes (15 de 20 estudiantes de este grupo dijeron no recibir apoyos ‘extras’ de parientes u otros), mientras que la mitad de los estudiantes de nivel medio sí lo recibió (9 de 18)⁶⁴. De los estudiantes que sí reciben apoyo, encontramos que aquéllos con familiares cercanos que se encuentran lejos geográficamente reciben más apoyo, principalmente de parientes en Estados Unidos, pero también en otros estados del país. La ayuda económica parece relacionarse a eventos, como el caso de José C, cuyo tío en Durango le ayudaría a pagar su manutención en Colima de irse a estudiar allá, o contingencias específicas del curso de vida de alguno de los miembros, como en el caso de Gerardo y su mamá (separada) que reciben dinero de los tíos en California para los gastos de la casa.

Por último, las capacidades económicas se asocian a la estructura del mercado laboral en cada localidad. Si bien seleccionamos a nuestros estudiantes tratando de buscar a quienes

⁶⁴ Una razón que se ha encontrado para dar cuenta de esta situación es que las familias pobres tienen parientes y amigos pobres que no están en capacidades de ayudar. No contamos con suficiente información sobre el perfil socioeconómico de las redes más amplias de los estudiantes, pero por lo que sabemos de ellas no parecería ser necesariamente el caso, ya que varios son parte de familias transnacionales o cuentan con familiares en empleos profesionales o semi-profesionalizados).

tuvieran recursos no muy diferenciados, el tipo de trabajo disponible en cada localidad implica grados de precariedad o inestabilidad diferentes, que caracterizan la disponibilidad de recursos en distintos momentos del tiempo. Esta *localización* debe ser considerada al sumar variables que dan cuenta de la desigualdad económica con relación a las transiciones educativas. Abordamos con más detalle la diferenciación ocupacional espacializada en el siguiente capítulo.

Para exponer la importancia crucial del capital económico desde las experiencias de los estudiantes, retomamos el relato de Suha, que nos parece da cuenta en forma resumida y directa del modo en que los recursos económicos – desde el trabajo, redes y becas- confinan sus horizontes acción, así como las maniobras que realiza para abrir sus posibilidades.

Rocío- “¿Y en este tiempo que pasó desde que nos vimos, ¿te decidiste? [última fase de entrevista, resultado del proceso]

Suha- “[...] Pues supuestamente ya estaba decidida yo a irme a la UdeC, pero luego lo platicué con mi mamá y me dijo ‘mira, ¿de dónde vamos a sacar el dinero?’ y eso. Y pues supuestamente ayer fuimos con mi mamá con el gobernador a Colima [*desde Ixtlahuacán*], para ver si nos apoya con una beca, pero no lo encontramos. Pero le dimos una carta escrita. Se la di a la secretaria y me dijo que me iba a llamar. Pero... este... le preguntamos que si también apoyaba a los de las escuelas privadas, y me dijeron que no. Y le dije ah, bueno pues ni modo. ‘Pero para el otro año, si Dios quiere, pueden venir y preguntar’ [*cita a secretaria*]. De todos modos nos dieron unos datos de lo que ocupaba y este... y pues no. De ahí fuimos con mi madrina, a platicar de eso, y me dijo ‘yo te voy a ayudar’, y mis hermanos. Ahí poco a poco.

R- “¿Y en la universidad era pagar el examen?”

S- “Sí, era pagar el examen \$650 y teníamos que llevar toda la documentación que ocupan. Y luego, ya aparte, había que pagar la carrera y era más de 2 mil pesos la carrera, cada seis meses. Era cara, pues.”

R- “¿Y se tiene que pagar todo junto o se puede poco a poco?”

S- “No, todo junto. También por eso me la pensé, ‘no pus no’. De dónde vamos a sacar ese dinero. Y dijimos ‘no pus no’. También me había gustado otra escuela ahí en Colima. Por donde está la central, en la calle Medellín para abajo, pero ahí también es privada, es de paga. Pero ahí pagan cada 2 meses. Está la carrera en derecho y en educación de pedagogía, y este dije yo ‘ah, también me gusta esta’. Y pues fueron las señoras a darnos información y que también teníamos que ir a pagar. [...] “\$1,200, creo. Y si entregábamos un ticket que nos rebajaban a \$950, y yo también pensé, “ah... está bien esta, y le dije a mi mamá ‘ya, en éste’. Y ya me dijeron, ya cuando fuimos ahí, ya que le dije a mi mamá ‘en ésta voy a estudiar’... Y ya, cuando fuimos a preguntar de una beca o algo y nos dijeron que no se podía en las escuelas privadas, pues ya dije ‘ah... pues no, entonces no’. Ya me

desanimé yo también, y ya platicué con mi madrina y me dijo que me iba a ayudar ella, en la escuela que ella estudió.

R- *“¿Y ahorita tuviste beca en el bachillerato?”*

S – “No, desde que entré no me dieron. Cuando iba a la secundaria sí. Pero cuando entré al bachi ya no le llegaba a mi mamá. No sé qué pasaría, al caso que me dieron de baja. Y mi mamá fue y platicó ahí en las oficinas de Oportunidades y les dijo que por qué no me llegaba la beca y le dijeron que ahí en la escuela me habían dado de baja. Pero como había salido otra muchacha igual, con mi nombre, igual se han de haber equivocado. Y este... y no, ya no me llegó. Y mi mamá iba con la directora para que le dieran papeles y ella los llevaba a Colima, pero no, no me llegó nada. Y la señora, la amiga de mi mamá con la que me voy a quedar ahí en Colima, ella me estuvo ayudando este año, para ver si ya me podían dar la beca este último año, ella metió papeles en donde salen los beneficiarios, a su hija la dio de baja y me metió a mí. Y me tendría que llegar la beca pero no me llegaba nada. Y dijo, ‘ah, pues voy a ir a reclamar porque tendría que llegarte’ porque ya cuando salen les dan 5 mil pesos, para que sigan estudiando. Le dije yo, ‘pues ya ni modo.’”

3.2. Recursos familiares culturales y sociales

Hemos insistido en que la sociología ha encontrado en el origen social el factor de mayor importancia para determinar los destinos educativos, laborales y sociales de los individuos. Además del capital económico, el origen social se compone del capital cultural, el cual implica otra serie de recursos que los padres transfieren a sus hijos en la forma de conocimientos, actitudes y redes para participar en las distintas esferas de la vida social. En el campo educativo, el capital cultural es central ya que estas actitudes, conocimientos y redes influyen el éxito logrado en el sistema educativo y de forma más amplia, en las posibilidades de movilidad social de los individuos.

En este trabajo estudiamos el capital cultural de las familias en relación a las decisiones de transitar o no hacia la educación terciaria, entendiendo a este tipo de capital como un mediador en la forma que toma el proceso de decisión, ya sea la capacidad para la toma de decisiones informadas que resulten en estrategias para el logro de metas (aproximación racional del elector activo y estratégico “active chooser” de Stephen Ball, en Ball, Maguire y Macrae, 2000 y Reay, David y Ball, 2005) o bien como un proceso con elementos intuitivos, desordenados, donde son más bien las circunstancias del presente y no las estrategias y cálculos las que van moldeando las

decisiones (Hodkinson y Sparks, 1996; Rudd y Evans, 2007). El capital cultural influye las decisiones desde las consideraciones más concretas del campo educativo y laboral y sus “reglas del juego” - como las opciones institucionales, profesionales, oportunidades en el mercado laboral, oportunidades de financiamiento adicional, capacidades de negociación, etc.- pero también nutre el proceso de evaluación de alternativas mismo⁶⁵, es en este sentido que los horizontes de acción de los individuos “incorporaran oportunidades externamente localizadas en el mercado educativo y laboral, y también disposiciones y ‘habitus’” (Hodkinson y Sparks, 1996: 149-150)⁶⁶.

Para acercarnos a la articulación de las decisiones de transición en relación al capital cultural familiar abordamos los elementos que afectan las decisiones de transición, objetiva y subjetivamente. Como en los estudios de estratificación y movilidad social, consideramos el nivel educativo de los padres⁶⁷ como un elemento de peso en la formación de las disposiciones y posteriores niveles de logro educativo, a la vez que estudiamos la influencia de ‘otros significantes’ y las redes familiares de los estudiantes en la configuración de las transiciones, en la medida que estos informan o facilitan el proceso. Concretamente, damos seguimiento a la influencia de los padres, los hermanos mayores, consideramos si los estudiantes contaron con otras figuras mentoras, la perspectiva de sus pares, la influencia y apoyo material disponible en las redes familiares, y las formas en que éstas se entretajan para influir el nivel de aspiración educacional y ocupacional.

⁶⁵ Bourdieu señala que las disposiciones que forman las percepciones subjetivas individuales están localizadas dentro de posiciones objetivas o estructuras sociales. El enfoque ha sido criticado por su posición determinista de los orígenes sobre los destinos. Este trabajo no busca determinar el peso de uno sobre el otro, más bien como lo hace Margaret Archer (2007), reconocer las formas en que los determinantes estructurales o culturales son mediados por la reflexividad de los agentes.

⁶⁶ Desarrollamos más sobre los horizontes de acción y del proceso de decisión concretamente en el capítulo seis.

⁶⁷ Partimos de la limitación de únicamente considerar la educación formal de los padres. Nuestro trabajo nos ha permitido identificar que otras experiencias formativas proveen conocimientos que son instrumentales en los aprendizajes transferidos a los hijos además de la disposición escolar. Las personas de niveles bajos de educación son diferentes entre sí, y vemos que el sitio marca algunas de estas diferencias formativas. Las personas de la ciudad desarrollan habilidades, formas de “lidiar con” la vida urbanizada, capacidades de movilidad, de relacionarse con instituciones del estado y mercado, “Street smarts”. Podríamos decir que tienen habilidades y mayor “control” en sentido de Rudd y Evans (2007) para desenvolverse en ciertos espacios de la vida moderna. Así mismo, las personas que tienen diferentes experiencias de movilidad geo-social, como la transnacional, han sido formados y adquirido capacidades y habilidades de otra índole que no deben ser supeditados a la educación formal.

Cuadro 10. Los recursos culturales y sociales familiares como dimensión analítica

Elementos que juegan en la transición / seguimiento		Detalle de clasificación
Esfera del capital cultural familiar	Educación del padre ⁶⁸ Educación de la madre	<i>Baja.</i> Educación primaria incompleta, completa, secundaria incompleta. <i>Media.</i> Educación secundaria, media superior incompleta, media superior completa <i>Alta.</i> Educación terciaria técnica o profesional completa o parcial, posgrado.
	Influencia padre Influencia madre	<i>No interviene</i> <i>Interviene:</i> Posición a favor de preferencias Posición en contra de preferencias
	Influencia/ejemplo de hermanos mayores (si lo tiene)	No interviene Es referencia (influye marginalmente) Informa e influye el proceso de decisión
Esfera del capital social familiar y de los jóvenes	Otras figuras mentoras	No influyen Sí influyen, proveen de información, consejo, orientación.
	Influencia de pares	<i>No interviene</i> <i>Interviene</i>
	Influencia y apoyo disponible en la familia extendida y otros significantes	Bajo. No recibe información complementaria al núcleo familiar Medio. Recibe información informal. Participación pasiva de otros significantes. Alto. Referencia importante de participación de otros significantes que informan el proceso de decisión.

El capital cultural y social familiar en los estudios de trayectorias y transiciones educativas se ha empleado en muchos casos para medir los ‘efectos’ de clase en el logro educativo y la educación de los padres ha sido una variable central para estos propósitos. No es el alcance ni la pretensión de este trabajo dar cuenta de tales efectos, pero sí hacer observaciones sobre la forma en que el origen social, en la interacción de lo económico y lo cultural, interviene en las formas en que se vive la desigualdad social desde la perspectiva de los sujetos y en relación a las transiciones hacia la educación superior desde una localización socioespacial distinta.

⁶⁸ Con respecto a la educación de los padres, en cada caso se observó la escolaridad del padre y de la madre y se ordenan las combinación de cada escolaridad. Para determinar niveles inferiores, medios y superiores, según un determinado grupo de combinaciones, en sentido de A-A, alto, A-M, M-A, *superior* y así sucesivamente hasta el nivel *inferior* B-B, agotando las combinaciones y discriminando los límites entre niveles analíticamente.

Como habíamos mencionado, un punto de partida para nuestro muestreo analítico fue seleccionar a los estudiantes según encontráramos semejanzas (aproximadas) en sus antecedentes familiares, para reducir el peso del origen social, pero permitiendo cierto grado de variación, en el entendido de que la desigualdad de los capitales culturales de los estudiantes los ubica en posiciones de ventaja-desventaja ante la transición hacia la educación terciaria. Presentamos un panorama general de cómo se distribuye el conjunto de recursos culturales entre los estudiantes, a la vez integramos parte de sus relatos como un acercamiento en que la experiencia educativa de padres, hermanos, amigos y otros significantes informa sus representaciones y acciones entorno a la educación y el trabajo.

El nivel educativo de los padres

El nivel educativo alcanzado por padres y madres de los estudiantes es semejante, en términos relativos. Estudiaron únicamente hasta primaria (completa o incompleta) 17 de 36 de los padres y 19 de 37 de las madres. El número de madres con nivel medio es discretamente mayor que el de los padres, aunque esta razón se invierte al considerar que son más los padres con educación superior, aunque tampoco por mucho.

Tabla 11. Nivel educativo alcanzado por padres y madres

Nivel educativo alcanzado	Padres	Madres
No contestó	1	1
<i>Bajo</i>	19	20
<i>Medio</i>	12	12
<i>Terciaria</i>	6	5
Total	38	38

Si bien es valioso considerar los datos de los padres por separado dado que sus experiencias educativas influyen a los hijos en formas particulares –por ejemplo, hay estudios que encuentran que el nivel educativo de la madre impacta en mayor medida el logro educativo (Reay, David y Ball, 2005; Reay, 1998; Van Zanten, 2005; Kuipers, Southworth y Reed, 1979), una mirada al nivel educativo como un agregado familiar supone ventajas analíticas. El primer movimiento en este sentido es considerar las características de los estudiantes según la generación familiar de

acceso a la educación terciaria⁶⁹. Bourdieu y Passeron (2009) ahondaron la discusión académica sobre el papel del sistema educativo en la reproducción de la desigualdad fijando posiciones sociales de ‘pioneros’ y ‘herederos’ y desde su trabajo se han hecho importantes contribuciones a este subcampo de observación. Las comparaciones entre estudiantes que son los primeros en transitar hacia la educación terciaria de sus familias, y sus pares pertenecientes a la segunda o tercera generación en hacerlo, encuentran diferencias importantes en las características demográficas de los estudiantes, su preparación académica, su proceso de toma de decisión sobre IES y carreras profesionales y expectativas de la educación, lo que Gil Antón (2005) llama “el imaginario social de las familias”.

Así, dividiendo a nuestros jóvenes en función de si alguno de sus padres transitó hacia la educación superior (haya completado o no sus estudios), tenemos que principalmente se trata de jóvenes de primera generación en aspirar a la educación terciaria. Únicamente 9 de los 38 estudiantes entrevistados pueden considerarse ‘herederos’, es decir, tienen como referente la experiencia de alguno de sus padres, al menos, en el nivel superior. Todos, a excepción de un caso, pertenecen al segmento medio de capital económico. En el segmento económico bajo, 16 de los 17 estudiantes en este grupo, serían la primera generación de su familia en acceder a la educación terciaria. Sin embargo, el número de ‘pioneros’ entre los jóvenes de recursos medios no es menor, con 13 de 21 casos.

Tabla 12. Primera y segunda generación en ES y el nivel de capital económico de la familia

	Primera generación	Segunda generación	Total
Recursos bajos	16	1	17
Recursos medios	13	8	21
Total	29	9	38

⁶⁹ El interés se centró en el criterio de clasificación de si el joven pertenecería a la primera generación de su familia en ir a la ES. Así lo datos se ordenan en relación a si en alguno de los padres había experiencias de educación superior (universitaria, normal o técnica, completada o trunca). Cada padre se clasificó según nivel alcanzado (alto, medio o bajo) y de la combinación entre niveles se distinguieron los estudiantes que fueran la primera generación en ir a la ES. Así, los jóvenes se ordenaron como de primera generación según la presencia de escolaridad alta (A) en alguno de los dos o los dos de sus padres (A-A, A-M, M-A, A-B, B-A).

Una mirada a la forma en que se distribuye el capital cultural familiar entre las localidades de estudio -acotando la observación al nivel educativo de los padres-, da cuenta de variaciones que es interesante considerar. En general, en Colima encontramos sólo 2 estudiantes con niveles inferiores, mientras el resto se equitativamente distribuye entre padres con nivel medio y superior. Por otro lado, en Ixtlahuacán, ninguno de los padres de los entrevistados cuenta con experiencia en el nivel terciario, con más de ellos ubicándose en un nivel medio, a diferencia de Minatitlán, donde el nivel educativo de los padres se distribuye entre los tres niveles. El caso más sorprendente es Tecomán, con una concentración de los casos en niveles familiares educativos bajos. Las diferencias no son casuales o triviales, como analizaremos a mayor profundidad en el siguiente capítulo, las características de cada localidad, su localización, orientación productiva y estructura del mercado laboral, su oferta de alternativas educativas y de esparcimiento están en relación con los perfiles demográficos quienes los habitan, influyendo material y simbólicamente las disposiciones y decisiones de transición.

Tabla 13. Nivel de educativo de padres y localidad de origen

	<i>Nivel educativo de los padres</i>			Total
	Inferior	Medio	Superior	
Colima	2	3	3	8
Ixtlahuacán	3	6	0	9
Minatitlán	3	4	3	10
Tecomán	9	1	1	11
Total casos	17	14	7	38

Al igual que estudios precedentes, encontramos que los estudiantes que pertenecen a la primera generación en su familia en considerar transitar hacia la educación terciaria enfrentan obstáculos que tienen que ver con el conjunto de recursos -no económicos, en este caso- al alcance. Los conocimientos de sus padres sobre generalidades del sistema educativo como el tipo de IES y carreras disponibles y valoradas, el proceso tránsito a la educación terciaria, sus capacidades para apoyarlos en las tareas escolares para obtener un mejor desempeño, o la insistencia en estudiar, son menores con respecto a los pocos estudiantes cuyos padres sí estudiaron a nivel terciario. Sin lugar a dudas, las aspiraciones y nivel de información de Miriam y Rufino, de Minatitlán, cuyos padres estudiaron educación terciaria técnica, son más altas y más

claras, que las de estudiantes como Alan, de Ixtlahuacán cuyos padres no estudiaron a nivel terciario. Sin embargo, esto no significa que estudiantes de primera generación no consideren la educación terciaria o que ellos y sus familias renuncien por completo la aspiración de ser universitarios. En palabras de Alan:

Rocío- “¿Y en tu casa qué te decían? ¿Te presionan para estudiar o no te dicen nada, les platicas de tus planes?”

Alan- “Sí, yo les decía, pues, lo que quería, y pues me decían que si quería entrar le echara más que nada ganas a la escuela, y, pues así, cuando salía bajo en las calificaciones, como que sí me regañaban porque decían que ‘cómo pues’”.

R – “O sea, les interesa que te vaya bien, aprecian que estés estudiando y todo. ¿Tus papás estudiaron algo?”

A – “Mi papá...no, él...no, mi papá no, él no estudió, nomás terminó creo la primaria y ya. Mi mamá había estudiado hasta la primaria pero salió de la secundaria, así como adulto. Y mi hermana es licenciada en enfermería, y mi hermano no, no le gustó la escuela. Solamente terminó la secundaria”.

[...]

R – “¿Y en tu familia te apoyan pues? [...] ¿Qué te dicen si no quieres estudiar este año?”

A – “Sí. Pues me dijo que buscara estudiar [su mamá]. Ella cree que debería, quiere que siga estudiando, verdad”. (Alan, Ixtlahuacán)⁷⁰

Además de la influencia del capital cultural de los padres, la experiencia de transición de los hermanos mayores u otros familiares cercanos, como primos o tíos, aporta en referencias y familiaridad, como veremos a continuación.

Influencia de la familia

El entendimiento de que la vida adulta de las personas es moldeada durante la infancia y adolescencia por la influencia de los padres y el núcleo familiar, es un punto de acuerdo en la sociología y otras ciencias sociales. Más allá del nivel educativo de los padres, en el estudio de las transiciones de nuestros estudiantes exploramos las formas en que la composición de sus familias, los conocimientos con los que cuentan los padres y hermanos, así como sus opiniones,

⁷⁰ Este extracto es de la primera fase de entrevistas, en este momento del proceso de decisión Alan no sabe si continuará hacia la educación terciaria, aunque si estudiara le gustaría entrar al ejército y hacer una carrera ahí y entrar a las fuerzas aéreas.

percepciones, consejos e indicaciones sobre los estudios o “la escuela” moldean sus disposiciones y representaciones sobre la educación y el trabajo.

Con respecto a la composición familiar, encontramos que la gran parte de los estudiantes viven con ambos padres y sus hermanos solteros, sin embargo también familias donde los padres se han separado, alguno ha fallecido o se encuentran integrados por miembros de la familia extendida como cuñados, abuelos, tíos, primos, sobrinos. Estas configuraciones no se dan en el vacío, también están situadas porque los referentes construyen un imaginario en relación a su propia experiencia socioespacial e influyen el trayecto educativo y las decisiones de transición en correspondencia a su capital cultural y al tipo de relación interpersonal que mantienen con los jóvenes. Los elementos subjetivos del valor de la educación y el trabajo desde las actitudes y posiciones de los padres aparece en todos los relatos en mayor o en menor medida y sirven para reafirmar o corregir las expectativas y aspiraciones de transición. Como lo refleja el relato de Gardenia,

Rocío - “Y sobre tu familia, ¿te apoyan, qué te dicen? como de que quieras seguir estudiando, ¿siempre te han apoyado?”

Gardenia - “Bueno, es que... mi familia está desintegrada ahorita. Mi papá está en un lado y mi mamá ahí con nosotros. Hay días que mi papá llega y me pregunta todo, que qué voy a estudiar, y me dicen que es muy difícil agarrar plaza [*quiere estudiar para maestra*]. Y pues yo les digo que no le hace, que hay que hacer el intento, yo le digo. Pero, como tengo familiares que son maestros y hay algunos que son médicos en mi familia, y les digo, pues solamente de que me ayuden en algo, pero que no me ayuden en todo, o sea, que me hagan un favor para entrar, y ya yo hago lo demás”.

R - “¿Y por qué quieres ser maestra?”

G - “Es que, bueno...A mí me, me dejaron cuidar a mis hermanos de chica, desde los 13 años me dejaron cuidarlos, y me tocó cuidar a los más pequeños, al de 10 y al de 6, y pues de ahí fui agarrando, porque les tenía que decir cómo era la tarea y todo, y me gustaba pues, o sea, enseñarle a mis hermanos, y más al pequeño que iba en primero y está aprendiendo todavía eso, las letras, y todo el abecedario y todo eso”. (*Gardenia, Colima*)

En general, buscamos explorar la percepción que los jóvenes tenían del papel que sus propios padres jugaron en la conformación de sus decisiones, identificando las ideas y actitudes que intervinieron en la socialización educativa previa y en el momento de transición posterior a la educación media. El involucramiento de los padres en la socialización educativa de los hijos se explora en relación a aspectos de tipo psico-social, socio-cultural y práctico. La formas en que los padres transmiten a los hijos valoraciones y posicionamientos sobre la educación y el trabajo es un tema complejo y requiere de un estudio detenido de las prácticas y discursos de los propios padres

y las dinámicas familiares que se desarrollan en torno a ellas. Tal consideración supera las posibilidades de nuestra indagación, sin embargo integramos a las entrevistas realizadas una línea de seguimiento que nos permitiera un acercamiento, si bien limitado, a la influencia de los padres en las disposiciones y realización de transición post EMS.

Cuadro 14. Influencia de los padres en las aspiraciones educativas

Psico-social	<i>Participación del padre/madre</i> en disposiciones de la educación: opiniones, percepciones, consejos, indicaciones sobre los estudios, “la escuela”, a lo largo de la trayectoria educativa (elementos subjetivos del valor de la educación)
Socio-cultural	<i>Reconocimiento, motivación, ayuda</i> en actividades educativas a lo largo de la trayectoria escolar.
Práctico	Inscripción/participación en actividades extracurriculares o complementarias de educación escolar (como clases de inglés, matemáticas) <i>Participación de padre/madre</i> en los conocimientos sobre el sistema educativo y mercado laboral: información y panorama de la oferta institucional, clasificación cualitativa de IES, valoración diferencial profesiones/ocupaciones, conocimiento de requisitos de IES, participación en diseño de estrategia, conocimientos de oportunidades laborales disponibles <i>Acompañamiento</i> a largo del proceso de búsqueda-decisión-inscripción

Acotando la mirada a las preferencias de transición de los jóvenes, las narrativas apuntan hacia diferencias en la participación de padres y madres. Como una aproximación indirecta a la idiosincrasia educativa de los padres, exploramos lo que los jóvenes consideran es su posición ante sus planes. Observamos si los padres se manifestaron a favor de las preferencias, en contra o si se encontraban más bien al margen del proceso y si estas agrupaciones cambiaban según el nivel socio-económico de las familias⁷¹. En primer lugar, nuestro análisis confirma resultados previos sobre la preponderancia de la influencia de la madre sobre los planes de transición de los hijos (Thompson, en Bertaux y Thompson, 1997), mientras en 28 de los 36 casos⁷² las madres se posicionan activamente a favor o en contra de las preferencias expresadas por sus hijos, sólo la mitad de los padres se posicionan ante la transición siendo considerada. Los padres y madres que

⁷¹ Clasificamos como que se encontraban “a favor” aquellos que reafirmaron los planes de los hijos, sin intervenir para reorientarlos, más bien activamente motivando su realización. Aquellos padres que identificamos como “contrarios a los planes”, intervienen, a lo largo o en algún punto del proceso, para corregir el rumbo, disuadiendo o aportando elementos para que se reconsideren las aspiraciones. Los padres que se mantienen “al margen” no expresan un posicionamiento abierto, pueden apoyar las decisiones de transición tomadas, ya sean a la educación, al trabajo o a la espera.

⁷² Las madres de Nelson y Eva fallecieron.

“tienen conocimiento pero no opinan sobre los planes” son de bajos recursos (7 de las 8 madres que no intervienen y 11 de los 18 padres). Este tipo de respuestas aparecen por lo general en la forma expresada por Juan L,

R - “¿Y en tu casa te preguntan [sobre los planes de estudio]?, ¿qué te recomiendan?”

Juna L - “Sí, mi mamá me pregunta. Que si voy a querer seguir pues, y en qué. Pero le digo que no sé. Que necesito pues saber, saber bien. Cuando nos lleven a conocer las ‘destas’ [se refiere a la feria profesiográfica], ya cuando algo sí me haya gustado le voy a decir si sí voy a seguir o no. Y me dice que sí, que está bien” [...] Ella dice que si sigo que sí me va a ayudar. Pero que si no, pues también. Que yo sé lo que quiero. (Juan L, Tecmán)”

El ejemplo de Juan L lo encontramos en varios de los estudiantes, que dicen que sus papás los apoyan y les van a ayudar, pero en realidad no intervienen en gran medida en las decisiones específicas de la transición. Por otro lado, otro grupo de estudiantes reconfigura sus decisiones en función de las opiniones e incluso indicaciones de sus padres. En estos casos la decisión de transición parece tomarse en forma colectiva al interior de la familia, y la búsqueda del mejor camino a seguir es más bien consensuada –o disputada- a largo del proceso. En este grupo de casos encontramos aquellos estudiantes cuyas madres⁷³ reafirman los planes y estrategias consideradas y aquellos donde las madres (o ambos padres) objetan o reorientan los planes de transición. La proporción de madres que reafirman las preferencias de sus hijos es muy similar entre las familias con recursos bajos y medios, sin embargo los casos donde se manifiestan en contra de las preferencias, los encontramos principalmente en las familias con más recursos.

Tabla 15. Nivel socio económico e influencia de madre en planes de transición

Nivel de capital económico	Influencia de madre en planes			Total*
	En contra de preferencias	Tiene conocimiento, no opina	A favor de preferencias	
Bajo	2	7	7	16
Medio	6	1	13	20
Total	8	8	20	36

**El total no suma 38, porque las madres de dos jóvenes fallecieron*

⁷³ Partimos de la posición de la madres puesto que son ellas las que encontramos participan más en el proceso.

Estos resultados apuntan hacia los recursos con los que cuentan las madres –o ambos padres– para involucrarse en el proceso de decisión de transición de sus hijos e hijas, a la vez que dan pistas de su involucramiento en la socialización educativa más amplia a lo largo del curso de vida. Las familias de segmentos medios tienen mayores recursos para complementar el desarrollo cognitivo y escolar, y en algunos casos incrementar el nivel cultural de sus hijos y el nivel de autoconfianza en sus capacidades. Sin embargo, este proceso no necesariamente resulta en situaciones favorables a los deseos de transición –y la más amplia experiencia de control– de los jóvenes. Recurrimos a un segmento un poco más amplio de la entrevista con Edmundo para ilustrar diferentes elementos de la influencia de los padres en el proceso de decisión de transición. La familia de Edmundo es de recursos medios, su papá es veterinario y su mamá terminó la preparatoria y trabaja de secretaria en la veterinaria del padre,

Rocío - “¿Dirías que en tu familia se valoró la educación?”

Edmundo - “Eh, me apoyaron desde chiquito. En el kínder, bueno antes empezar entrar al kínder ya me habían empezado con lecturas y dibujos y jueguitos así... que para estimular el aprendizaje”.

R - “¿Quién más? ¿Tu mamá o tu papá?”

E - “Los dos. Antes, en el kínder fue cuando aprendí a leer y más o menos a escribir”.

R - “Ah, mira. ¿Y te iba bien en la escuela?”

E - “Sí, bastante. Bueno, en primaria iba de los primeros. Pero en secundaria ya...bueno pasaron cosas, cosas externas, que me hicieron pensar y dije ‘no’”.

R - “¿Cómo qué cosas? ¿A qué te refieres?”

E - “Es que...es algo complicado. Es que...otra vez, desde chiquito, aparte de que me apoyaran con el estudio, es algo que siempre me dijeron. Mi papá me dijo, ‘no estudies’... digo, ‘no te lo aprendas, entiéndelo’. Entonces es algo que aplico. Yo no trato de aprendérmelo, trato de entenderlo... Es algo malo eso... Porque empiezo a pensar demasiado, al último terminas siendo un loco, nadie te cree”.

Más adelante en la conversación hablamos sobre sus planes de transición. Me dice que está pensando estudiar Mecatrónica.

R - “¿Y en tu familia qué te dicen de eso? ¿Cuál es la postura de tus papás? Digo, me imagino que te apoyan, si desde chiquito te ayudaban, ¿pero te apoyan en qué sentido, en lo económico, te echan porras, o te dicen mejor estudia esto...?”

E - “Al principio sí, me decían así, ‘quiero que estudies medicina’ y todo eso. Pero después de varias discusiones, debates, reflexionarlo entre todos me dijeron ‘estudia lo que quieras’. Que ‘mientras tengas un título, yo te voy a seguir apoyando’”.

R - “Ah, entonces al principio era medicina, ¿pero porque tu querías?”

E - "Ellos querían. Pero no, es mucho trabajo".

R - "Entonces preferirías acabar la carrera en menos tiempo. Pero por ejemplo, si el dinero no fuera un impedimento, o lo que recibes por una profesión, ¿qué estudiarías? Si cualquier profesión te diera la misma cantidad de ingresos..."

E. "Cinematografía" [dice que en la Universidad de Guadalajara, estudiando primero artes visuales y luego una maestría en cinematografía]

R. "¿Y lo ves como algo que podrías hacer? O es un sueño, algo que ves lejano..."

E. "No, sí... tengo con quién quedarme y todo. Nomás que acá en la realidad, primero debo de terminar esta, mecatrónica y luego ya me voy".

R. "Más bien por la seguridad de un título que puedas usar, como dices"

E. "Mmm, pues no sé si por seguridad, pero es algo que me están exigiendo por parte de la familia".

R. "Ah, sí han hablado de lo de cinematografía"

E. "Sí, pero me dicen que me voy a morir de hambre, que eso no (Eduardo, Minatitlán)"

En los jóvenes con menores recursos, vemos una forma menos concreta de la intervención de los padres, al no contar con la información y referencias sobre el proceso de transición observamos formas genéricas de expresiones de apoyo en la forma de 'me dicen que le eche ganas' y similares⁷⁴. Sin embargo, por lo general encontramos que también las madres de estos jóvenes participan activamente en reforzar la cultura educativa de sus hijos desde la infancia, como en el caso de Adela de Tecomán, su papá no estudió (no está segura si terminó la primaria) "sólo mi mamá hizo la escuela para adultos; como ellos no estudiaron, quieren que nosotros estudiemos". La motivación y reconocimiento de los esfuerzos toma la forma de lucha contra la autoexclusión de los hijos de la oportunidad educativa. Adela tiene 8 hermanos y hermanas, siete mayores y una menor, su padre trabaja en el campo, su madre en el hogar y vende comida los sábados. A pesar de una situación económica difícil, todos los hermanos mayores transitaron hacia alguna forma de educación terciaria,

Rocío – "Y de lo que me decías de que ya no querías seguir cuando estabas en secundaria, ¿cómo te iba de niña, te gustaba el estudio, en la primaria y así?"

Adela - "Pues yo decía que, que era mala. Porque sacaba bajas calificaciones y pues sentía que no, que no era buena para la escuela. Y en la secundaria como que fui mejorando en las calificaciones pero ya por terminar como que ya no quise. [...] Me acuerdo que pensaba

⁷⁴ Trabajos como Reay, David y Ball (2007) estudian las transiciones desde la experiencia de clase e identifican una "vaguedad de aspiraciones" (*vagueness of aspiration*) en las familias de clase trabajadora.

‘en la prepa a la mejor es más pesado y no voy a poder’ o ‘no, los maestros no van a ser iguales’ y ya, pus no quería”

R – “¿Y qué te convenció para meterte?”

A - “Ah pues mi mamá me decía, ‘no pus, sigue adelante’... el ejemplo de Juan, mi hermano que desde pequeño quiso ser maestro y ahorita lo logró. Y yo le decía, ‘es que yo no’ y ella me decía “no pus, échale ganas”. Pues ella fue la que impulsó”.

La influencia de los hermanos es también un elemento importante en la configuración de las decisiones de transición. Los hermanos mayores informan el proceso de transición desde su propia experiencia -ya sea hacia la educación o el trabajo-, así sea como un mero ejemplo del camino tomado o más participativamente, moldeando las representaciones, expectativas y aspiraciones de los “decisores”. En familias donde los padres cuentan con menos recursos materiales e inmateriales para orientar a los hijos frente a la transición, los hermanos mayores pueden tener un papel mucho más importante en los resultados de transición. En nuestra muestra, tenemos que 23 de los 38 entrevistados tienen hermanos mayores, y de estos, casi la mitad transitaron a la educación terciaria -ya sea que encuentren estudiando, hayan concluido o interrumpido sus estudios. No obstante que algunos estudiantes tienen un referente en sus hermanos mayores, no todos están en condiciones de orientar el proceso de transición hacia la educación superior, y al igual que el resto de estudiantes que no tienen hermanos mayores dependerán en mayor medida de otros informantes como padres, pares, maestros, autoridades educativas y otros significantes.

La influencia de los hermanos no siempre fue precisa o inequívoca. Entre los relatos de los estudiantes encontramos que su influencia, al igual que la de la madre, puede ir en contra de sus preferencias y aspiraciones de transición, a favor de ellas o estar más bien al margen del proceso. Encontramos que el número de casos donde las decisiones de los hermanos sobre continuar hacia educación superior parece no influir el proceso de los estudiantes es el mismo que aquellos que sí son receptivos a sus experiencias (16 en total). Las formas en que los hermanos informan las aspiraciones y planes varía según las relaciones interpersonales, desde la motivación por sentimientos de pesadumbre por no haber estudiado, hasta las transferencias de conocimientos prácticos sobre el proceso para lograr el acceso a la IES. También identificamos una situación en que los hermanos se manifestaron en contra de las preferencias, como en el caso de Adela que ya referimos, cuyos intereses iniciales de estudiar economía (expresados en la fase 1 de entrevistas) fueron reconsiderados por intervención de su hermana,

Rocío - “¿Y en qué estuvo [el cambio de estudiar economía a no estudiar]? ¿Cuándo fuiste cambiando de opinión, cómo fuiste cambiando tu idea?”

Adela - “No, porque mi hermana me decía, ‘no Adela, ¿economía? No te vayas por la carrera’, dice. ‘Piensa mejor en lo que vas a trabajar, o en qué vas a desempeñarte, porque... ¿economía?, ¿pues qué?’... Y le decía ‘es que estuve investigando, y me decían que a la mejor en bancos o empresas financieras [*podría trabajar*]’. Y me dijo, ‘pero otra cosa’. Y ella quería que estudiara turismo. Le dije ‘ay pero a mí eso no me gusta’. Entonces dije, es que a mí me llama la atención lo que estudió mi hermana y es parecido a eso, a la administración, entonces *pus* digo, ya quiero estudiar eso y así”. (Adela, Tecomán).

Adela vive el proceso de selección de carrera entre mucha confusión y decide no estudiar o por lo menos “este año no” para seguir trabajando y decidirse mejor sobre qué estudiar. En este caso podemos ver que la información que su hermana le provee del mercado de profesiones y empleos reajustó su nivel de aspiraciones hacia abajo, en función de los conocimientos que su hermana tiene del mercado laboral local. El caso de Olaf (Tecomán) es similar: mientras a él le hubiera gustado estudiar Agronomía, su hermano lo persuade para mejor entrar al batallón como ‘un trabajo seguro, sin tener que gastar’⁷⁵ y no puede apoyarlo con información sobre el proceso de incorporación a la educación terciaria a la que aspira.

Influencia de otros significantes

Además de los recursos disponibles al interior del núcleo familiar, los jóvenes interiorizan las experiencias y puntos de vista de otras personas que le son cercanas o importantes. Las estrategias de transición reflejan la movilización de los recursos inmateriales de las familias, principalmente apoyándose en personas que puedan informar y auxiliar el proceso de decisión y transición. Desde los estudios basados en encuestas a gran escala (Sewell, Haller y Portes, 1969), así como aquellos basados en las historias de vida y entrevistas a profundidad (Van Zaten, 2005; Gofen, 2007; Reay, David, Ball, 2005) la influencia de los otros significantes se ha relacionado con los niveles de aspiración educacional y ocupacional de los jóvenes que enfrentan una transición posterior a la educación obligatoria, en el sentido de que la motivación y modelos que estos ‘otros significantes’ proveen son incorporados a las disposiciones y decisiones de transición.

⁷⁵ El padre de Olaf es retirado del batallón, es su experiencia y conocimiento de esta trayectoria ocupacional la que informó las decisiones de su hermano mayor y ahora su posible transición. Olaf no consigue el promedio para poder inscribirse al examen de Ingeniero Agrónomo y ahora contempla trabajar un año para posteriormente incorporarse al batallón.

En la observación de los relatos de los estudiantes de nuestro estudio encontramos que más de la mitad dio cuenta de la influencia de alguna otra figura mentora, además de sus padres y hermanos. Así mismo, observamos casos en los que el proceso de decisión se da en un mayor asilamiento de influencias externas a la familia, con 14 de los 38 estudiantes no haciendo referencia a otras influencias en su proceso de decisión. Los jóvenes que sí tienen a la mano la experiencia de otros significantes comúnmente se refieren a primos, amigos, tíos, madrinas, amigos de la familia, como fuentes complementarias de información y apoyo para en el proceso de decisión. Esta información puede impactar la formación de esquemas más amplios de los modelos deseables de vida o bien las decisiones más inmediatas sobre la valoración de las carreras y profesiones. Por ejemplo, el relato de José C, cuyo padre es obrero en una ladrillera en Tecomán, nos permite ver como la experiencia de un tío ha moldeado su esquema de éxito laboral, permeando sus propias aspiraciones,

Rocío - “¿Y cómo qué te imaginas [sobre expectativas laborales]?, bueno dices que no sabes exactamente dónde trabajarías, pero ¿cómo qué te gustaría, qué ves como una meta, de cosas que quieras lograr?”

José C - “Pues ahorita, mi modelo a seguir es un tío que no estudió, pero pues le echó ganas en lo que tiene y ahorita le va bien, tiene lo que quiere y como lo quiere. Él es de Durango y allá tiene minas. Él en eso trabajó toda su vida, en minería y ahora le tocó ser el jefe y pues lo veo que anda a gusto. *Namás* acomodando papeles y vuelta y vuelta. Trabajando duro, pero en su casa. Así me gustaría a mí, batallar bien al principio y después hacer acá una empresa o algo así. O ya de perdis trabajar en un lugar donde paguen bien, no le hace que no sea el jefe”

R. “¿Y después ir subiendo?”

J.C. “Sí, no me gustaría quedar en un mismo lugar (refiriéndose al puesto)” (José C, Tecomán)

También en el caso de Gardenia vemos la influencia de la familia extendida como una compensación a la no obtenida en el núcleo familiar, sus papás no estudiaron por dificultades económicas, pero miembros de la familia extendida sí lo hicieron,

Rocío - “¿Y cómo quién dirías, si tus papás no te decían mucho de la educación [previo en la entrevista dice que no les importaba su educación], qué o quién dirías que te influenció para que quisieras estudiar?”

Gardenia - “Mi tía. [...] Bueno, mi tía y su papá, el papá de mi papá. Mi abuelo, que ya murió. Este, él me empezó a ayudar a aprender, me empezó a enseñar los países, que me los aprendiera y todo. Me enseñó muchas cosas. Y pues a mí se me empezó a dar mucho el estudio porque veía que mi tía tenía muchas cosas, así, que ya tenía su casa y todo” [...] Estudió contabilidad. Y pues me empezó a agrandar, pues lo que ganaba y lo que hacía. Y por eso pues empecé a estudiar un poquito más, me empecé a esforzar más”.

R - “¿Y con ella hablabas? ¿Ella te decía ‘Mira, si estudias puedes tener este tipo de trabajo’?”

G - "Sí, la familia de mi papá sí me decían eso, que primero el estudio. Que 'primero estudia, ten tu casa, tu carro, todo lo que quieras y ya al último ten tu novio o lo que quieras'. 'Ahí lo metes', dicen".

R - [Risas] *"Ahí lo metes, en lo que ya tengas"*.

G - [Risas] "Así me dice mi familia, siempre me dicen eso". (Gardenia, Colima)

Por otro lado, el relato de Norma sobre su decisión de inscribirse en la rama técnica del bachillerato nos orienta en considerar la forma en que la influencia de otros impacta su decisión sobre un camino específico, en una forma menos racional o calculada y más pragmática o en función de la información disponible en los amigos,

Rocío - ¿Y de tus amigas, qué quieren estudiar? ¿Qué te dicen? Cuéntame qué platican de eso"

Norma - "Pues la mayoría quiere estudiar para maestra, las cuatro o cinco que tengo, sí quieren estudiar lo mismo"

R. *"¿Ah sí? ¿Son de tu salón?"*

N. *"Sí"*

R. *"Ah todas de programación... y ¿por qué te metiste a programación?"*

N. *"Porque me gusta mucho eso de las computadoras y así"*

R. *"¿Ah sí? ¿Y por qué no estudias o por qué no te vas por algo de las computadoras?"*

N. *"Porque...no, no me agrada. Nomás porque como quien dice... porque contabilidad pos sí se me da un poco, de general [modalidad de bachillerato general] pos no, y pus dije 'programación' [...] me contaron que estaba mejor, unos amigos que ya estaban ahí, de un año más arriba"* (Norma, Tecmán)

3.3. Recursos institucionales

En este trabajo partimos de la insistencia de que las decisiones de transición posteriores a la educación media superior se dan en la intersección de influencias traslapadas de la familia y otros significantes, las instituciones y de una construcción espacial particular emanada del sitio de origen, aspecto que desarrollamos en el siguiente capítulo. La importancia de la influencia de la institución de origen es clave, puesto que se añade al capital cultural familiar con el que cuentan los estudiantes. Algunos trabajos se refieren a la influencia escolar o de los arreglos institucionales, como 'habitus institucional' (Reay, 1998; Reay, David y Ball, 2005; Smyth y Banks, 2012), identificando entre sus aspectos clave la oferta curricular -las materias y cursos que facilitan la entrada a la educación terciaria- y las facilidades de orientación y guía establecidas en la institución.

Los aspectos institucionales afectan la formación de expectativas educativas y laborales desde la preparación y orientación escolar -formal e informal-, moldeando las decisiones de transición post EMS. Identificamos la importancia de la influencia institucional en las transiciones desde dos consideraciones: en primer lugar, la escuela asigna valores al desempeño académico de los estudiantes a través de las calificaciones, posicionándolos objetivamente frente a la posibilidad de entrada al siguiente nivel educativo: el promedio en la preparatoria se constituye como un filtro crucial en la definición de tipos de IES y programas que pueden ser considerados. En segundo lugar, moldea las alternativas subjetivamente, transmitiendo conocimientos sobre las diferentes instituciones de educación superior, las carreras disponibles y los empleos y estilos de vida asociados a ellas en relación a las habilidades y capacidades percibidas. Esta información es decisiva, puesto que la naturaleza de esta orientación puede contrarrestar o reforzar expectativas previas sobre la transición posterior a la EMS venidas de la familia. Es en relación a este emparejamiento, entre el desempeño y la capacidad de selección basada en los conocimientos prácticos sobre el campo y las propias capacidades, que se establece el marco institucional de transición educativa de los estudiantes⁷⁶.

Cuadro 16. Los recursos institucionales como dimensión de análisis

Elementos que juegan en la transición / seguimiento	Detalle de clasificación
Desempeño académico en la preparatoria	La/el estudiante se refiere a su desempeño como <i>bajo, medio o alto</i> , en función de su promedio acumulado o en relación a al desempeño de sus compañeros en la EMS.
Autovaloración de trayectoria escolar en su conjunto	La/el estudiante se refiere a la forma como percibe capacidad a lo largo de trayecto educativo como <i>bajo, medio, alto</i> , incluyendo niveles previos a la EMS
Orientación/Asesoría escolar sobre transición	Formal: La/el estudiante se refiere al papel que jugó la orientación formal que recibió en la preparatoria, siendo su influencia <i>baja, media o alta</i> .
	Informal: La/el estudiante se refiere al papel que jugó la orientación de maestros, directores u otras figuras de la institución escolar siendo su influencia <i>baja, media o alta</i> , en la EMS o niveles previos.

⁷⁶ En el sentido de su selectividad por las IES y su consideración del panorama de alternativas (no de viabilidad o grado de libertad de acción; sólo el marco dentro del que, siendo todo posible, podrían actuar).

En las entrevistas con los estudiantes buscamos explorar el alcance de la influencia de los aspectos institucionales siguiendo los temas incluidos en el cuadro 7. Aún y cuando no conducimos una investigación a profundidad con autoridades de las preparatorias sobre las actividades de orientación educativa relativa a la transición hacia la ES o el trabajo ofrecidas, desde el relato de los estudiantes pudimos delinear las formas en que los aspectos institucionales alimentaron las expectativas, planes y decisiones con respecto a lo que harían una vez concluido sus estudios de nivel medio superior. Un tema central en la exploración de la influencia escolar ha sido el establecimiento de relaciones entre las características de las escuelas y la composición social de sus alumnos, en el entendido de que “las culturas socioeconómicas impactan las prácticas organizacionales que a la vez dan forma a las oportunidades y limitaciones dentro del proceso de decisión de educación superior” (Reay, David y Ball, 2005: 37).

Si bien las prepas donde realizamos las entrevistas cuentan con una homogeneidad institucional relativa, siendo que las cuatro pertenecen al sistema de la Universidad de Colima, y por lo tanto comparten estructuras y prácticas operacionales y programáticas, sí difieren en localización y tamaño, y por lo tanto en personal docente y de apoyo, resultando en capacidades pedagógicas y de gestión distintas. Mientras las preparatorias de 5 (Tecomán) y 15 (Colima) atienden a un mayor número de estudiantes, los bachilleratos 11 (Minatitlán) y 26 (Ixtlahuacán) son significativamente más pequeños lo que tiene implicaciones distintas sobre la vinculación entre alumnos y personal escolar⁷⁷. No sólo son más pequeñas, sino su localización implica características específicas sobre su composición social que determinan dinámicas intra-escuela específicas. En este apartado nos detenemos en la exploración de la influencia institucional desde el comentario de los estudiantes, abordando los temas de seguimiento y la forma en que estos informan sus decisiones de transición de acuerdo a su pasado y presente institucional.

La influencia de los aspectos institucionales sobre las decisiones de transición es importante desde consideraciones múltiples, y estas contribuyen, a la vez que se encuentran imbricadas en la estratificación educativa. Insistimos en este trabajo que la continuación o interrupción de la trayectoria educativa tiene que ver con la superposición de influencias entre las

⁷⁷ En el semestre agosto-dic 2012 (primer periodo de ciclo escolar de seguimiento), el bachillerato 5 de Tecomán tenía una matrícula total de 836 alumnos, seguido del Bachillerato 15 en Colima con 478, el 11 de Minatitlán con 213 y por último el bachillerato 26 con 120 alumnos.

cuales se encuentra la institucional, donde la segmentación institucional juega en las posibilidades futuras de sus alumnos, tema que hemos abordado en el capítulo 2⁷⁸. Como ya lo han señalado trabajos previos que hemos venido referenciando, el peso de cada influencia es distinto para cada estudiante y va cambiando con el tiempo (Rumberger, Ah Lim, (2008); Reay (1998); Reay, David y Ball, 2005), sin embargo el asistir a una institución educativa y no a otra implica experiencias similares entre los estudiantes, aunque sea en términos acotados.

Para observar la influencia institucional, seleccionamos preparatorias que por su composición social y características institucionales generales fueran semejantes y permitieran comparaciones. Aun considerando las diferencias en el tamaño entre los bachilleratos de nuestra muestra, en el sistema más amplio de la EMS en el estado, son similares en términos cualitativos – especialmente al considerar los bachilleratos de localidades con mayor oferta institucional en el nivel medio, seleccionamos los que podrían considerarse de menor “nivel” o “deseabilidad” en sus respectivas localidades⁷⁹.

Las diferencias de localización y tamaño entre los bachilleratos implica necesariamente diferencias en su composición social. Siguiendo la línea que relaciona la composición social de las escuelas con arreglos institucionales que impactan en forma diferenciada las posibilidades de transición de los alumnos, tendríamos que los estudiantes de bachilleratos 11 (Minatitlán), 26 (Ixtlahuacán) y 5 (Tecomán) se encuentran en desventaja en relación al 15 (Colima) dado que sus padres cuentan con niveles educativos más bajos. Los estudiantes de estas prepas serían en su mayoría la primera generación de su familia en asistir a la educación terciaria, lo que tiene implicaciones importantes sobre el rol de *lo institucional* en la formación de las expectativas y decisiones educativas. A continuación observamos las formas en que los aspectos institucionales, desde la semejanza y la diferencia, se reflejan en las consideraciones sobre la transición.

⁷⁸ Para un estudio de los efectos institucionales en la interrupción escolar ver Blanco, Solís y Robles (2014).

⁷⁹ La selección de los bachilleratos 5 de Tecomán y 15 de Colima se da tras la consulta exploratoria con distintas autoridades educativas de la Universidad de Colima y estudiantes de la EMS. Los funcionarios de la UdeC entrevistados (director de educación media superior y director académico para la UdeC) identificaban en estas instituciones una menor “calidad” en relación a la demás oferta universitaria local, estableciendo la posibilidad de hacer comparaciones con bachilleratos de localidades pequeñas como Minatitlán e Ixtlahuacán. La identificación de estos bachilleratos coincidió con la evaluación de dos estudiantes que informaron el proceso de selección de bachilleratos, uno de EMS y otro ya inscrito en la UdeC, y dos maestros de secundaria y prepa en la ciudad de Colima. Para el caso de Colima dijeron que al Bachillerato 15 iban a dar los rechazados de los otros bachilleratos de mayor exigencia en la ciudad.

Desempeño académico y selectividad

La forma más inmediata en que *lo institucional* influye en las posibilidades de transición y se constituye como un recurso, tiene que ver con los candados a la entrada a la educación superior, específicamente en la forma del establecimiento de requisitos mínimos en el nivel de desempeño acumulado y la prueba de habilidades y conocimientos, en la forma del promedio en la EMS y los exámenes de ingreso (Ceneval), respectivamente. El punto de encuentro entre el desempeño del estudiante y la selectividad de las instituciones y sus carreras constituye un condicionamiento objetivo a las decisiones de transición imbricadas en la estratificación espacial de la oferta educativa. Así, la estratificación educativa es de origen -de qué instituciones proviene el aspirante- y de destino -a qué instituciones y carreras va (Lucas, 2011; Ball et. al, 2010, Lindgren y Lundhal, 2010a).

En el acceso a la educación terciaria el promedio es clave puesto que en la mayoría de los programas de la educación superior pública y privada de mayor prestigio y demanda, representa hasta el 50% del requisito para la entrada a alguna carrera profesional⁸⁰. En general, el estándar mínimo de calificación es de 8, con algunos programas de mayor nivel de demanda y exigencia como Derecho y Medicina pidiendo calificaciones más altas⁸¹. Aunado a los puntajes obtenidos en los exámenes de acceso, específicamente del EXANI II del Ceneval, y sin considerar la capacidad económica de las familias para sobrellevar el gasto de la ES, los estudiantes deben ajustar sus expectativas educativas al horizonte institucional a su alcance según su nivel de desempeño. En este sentido, no es de extrañar que desde el inicio del último año de preparatoria, los estudiantes expresaran preocupación ante la transición hacia ES en términos de “alcanzar el promedio” o “pasar el Ceneval”. Conforme se acerca la culminación de los estudios, el horizonte de acción

⁸⁰ Tanto la Universidad de Colima como el Instituto Tecnológico de Colima establecen como criterios de admisión el promedio (50%), los resultados del examen de admisión (EXANI II o CENEVAL 30%) y los resultados del curso propedéutico (20%). Por su parte, el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO) selecciona a sus aspirantes tomando en cuenta en un 70% los resultados del Ceneval, en un 10% el examen psicométrico y en un 20% el promedio obtenido en la preparatoria, que debe ser como mínimo de 8.5 al momento de la preinscripción. La Universidad Tecnológica de Manzanillo no pide un promedio mínimo para la inscripción, únicamente requiere del bachillerato completo y sin adeudo de materias y los resultados del EXANI II. Las IES privadas no piden un promedio mínimo ni hacen examen de admisión.

⁸¹ La Universidad de Colima establece un promedio mínimo 8 en la mayoría de sus programas, sin embargo los aspirantes a Comunicación, Leyes, Nutrición, Psicología, Gastronomía, Ingeniería Civil, Educación Física y Deporte, Químico-farmaco-biólogo y Arquitectura requieren de 8.5 acumulado al momento de la preinscripción y un promedio de 9 para aquellos que consideren medicina.

institucional va quedando más claro ya que algunas rutas imaginadas en un inicio tendrán que ser ajustadas a metas realizables.

En el cuestionario aplicado en la Pre-fase (inicios del año escolar) los estudiantes de nuestro estudio respondieron a una pregunta que los hizo considerar en qué IES realizarían sus estudios, partiendo de sus posibilidades -económica, académica, familiar. En aquel momento, más del 60 por ciento respondió que aspiraban a la Universidad de Colima como su primera opción. A lo largo del proceso de seguimiento por entrevistas, en muchos casos la respuesta del primer momento fue transformándose hacia otras consideraciones, de IES o de otras alternativas de inserción post-EMS.

Tabla 17. Aspiraciones institucionales Pre-fase y resultado al final del proceso

Aspiración de IES en Pre-fase (Cuestionario)	Resultado Fase 3	Casos
Plan UdeC	✘	16
	✓	10
Plan ITC	✓	2
Otra IES	✓	2
Otra IES	✘	4
Plan no continuar	✓	3
No respondió en cuestionario		1
Total		38

✘= no realiza plan ✓= sí realiza plan

A un año de concluir el bachillerato, la mayoría de los estudiantes aspiraban a estudiar en la UdeC (26), y únicamente 10 acabaron como alumnos de nuevo ingreso – incluidos dos aspirantes a medicina, que no “quedaron” y tuvieron que aceptar inscribirse en carreras de segunda opción (2). De los 16 restantes que pensaron en el primer momento ir a la UdeC, cinco fueron rechazados y el resto reconsideró las IES o sus planes. Estos cambios implicaron ajustes de las aspiraciones a lo largo del proceso de decisión que no responden únicamente a la selectividad pero que sin lugar a dudas la consideran. Exceptuando a las estudiantes que desde el inicio buscaron entrar al ISENCO o alguna carrera específica del ITC, el *promedio* fue la causa para la consideración de otras instituciones del estado, como las IES privadas o el mismo ITC.

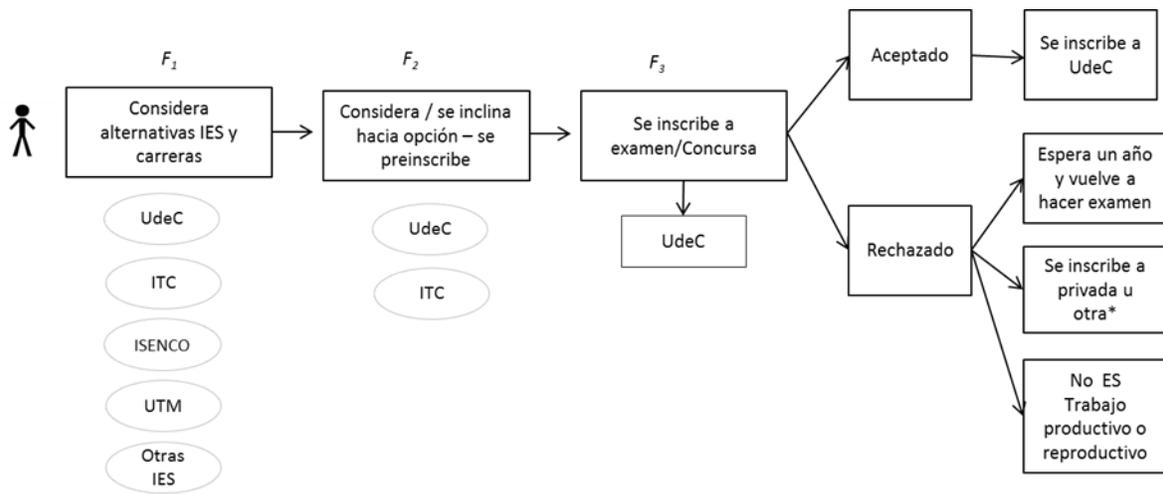
En general, los estudiantes de nuestro estudio comparten la noción de que la mejor opción institucional en el horizonte es la Universidad de Colima. Sin embargo, para algunos este horizonte vislumbrable va dejando de ser alcanzable, por lo que las aspiraciones son redirigidas a

segundas y terceras alternativas como en el caso de Luz y Edith de Ixtlahuacán, que por su promedio inferior a 8, consideran realizar sus estudios en la Universidad Vizcaya de las Américas⁸². La selectividad de este tipo de instituciones no descansa en el desempeño de los estudiantes, sino en su capital económico, por lo que observamos la barrera aún más alta para transitar hacia la ES para estudiantes de bajo desempeño y recursos económicos.

Por último, un aspecto clave que liga a la selectividad de las IES con los resultados de transición, es la normativa institucional. Las “reglas del juego” establecen como requerimiento la elección final de una sola opción -de institución y carrera- al momento del examen de ingreso. En Colima, los estudiantes no tienen la alternativa de inscribirse al concurso de selección en varias IES públicas al mismo tiempo. Por ejemplo, si están considerando ingeniero ambiental en el ITC o ciencias ambientales en la UdeC, deben decidir en cuál realizarán el examen y posteriormente, de ser aceptados, inscribirse, de ser rechazados considerar otras opciones o esperar al siguiente año y volver a concursar. La fecha y hora del Ceneval (EXANI-II) es la misma para el ISENCO, ITC y UdeC y se aplica en distintas aulas de las instituciones. Los resultados del examen no pueden usarse para inscribirse en otra IES distinta a la que se ha concursado. Este sistema de distribución de matrícula favorece a la planeación de las instituciones -al saber que, muy probablemente, quienes sean aceptados, se inscribirán- pero va en contra de estudiantes con desempeños medios y que están en riesgo de no ser aceptados.

⁸² Universidad privada de orientación comercial con sucursales en 18 ciudades secundarias que ofrece carreras de amplia demanda (psicología, derecho, administración, criminología, entre otras)

Figura 2. El marco de acción institucional en la región de estudio



*Otras opciones públicas fuera del estado

**En la figura se usa como ejemplo el caso hipotético de un joven que sigue el proceso hacia la UdeC

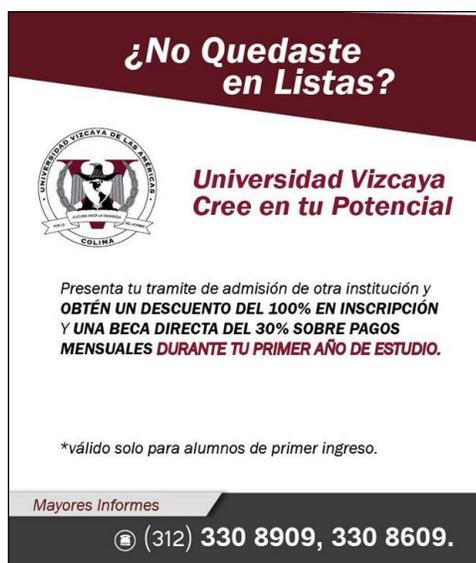
Algunos estudiantes se expresan en este sentido, como Manuel D de Colima, que prefería Ingeniería Civil en la UdeC y que tenía “miedo de jugársela” porque no tenía muy buen promedio y esta carrera es de alta demanda, mientras que la opción de ingeniería industrial en el ITC, aunque no lo “llena”, podría ser más segura porque es menos competida. Los estudiantes con más recursos económicos e institucionales -en la forma del conocimiento de las reglas del juego-, ponen en marcha estrategias de previsión ante resultados adversos en su primera opción. A la hora de inscribirse al examen, como Manuel no quería quedarse sin estudiar un año, decide inscribirse en ingeniería en Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán⁸³, en Jalisco, ya que las fechas son diferentes y así tendría una segunda opción en caso de no quedar en la UdeC.

Este tipo de candado a dejar las opciones públicas abiertas, por un lado, y en algunos casos, puede tener el efecto de desalentar las transiciones una vez que se ha fracasado en el primer intento, ya que el ingreso al mercado laboral o la espera de un año puede reorientar la disposición hacia continuar hacia la ES. Por el otro lado, favorece la IES privadas, puesto que, además de ser la opción para quienes no logran los promedios mínimos en las IES públicas, se

⁸³ Manuel consideraría primero ir y venir de Ciudad Guzmán (aproximadamente dos horas en autobús desde Colima) y luego ver dónde podría vivir. Se esperaría ese año, a ver si le gusta y si no tal vez volvería a intentar en la UdeC, aunque no le gustaría retrasarse otro año (ya había perdido uno en la preparatoria).

constituyen como la única alternativa para quienes cumplen con los requisitos pero no han sido aceptados y no quieren esperar un año más. La semana posterior a la publicación de los resultados de las IES públicas, es casi inevitable entrar en contacto con la publicidad de estas universidades. En la imagen 4.3.1 podemos ver un ejemplo

Imagen 1. Publicidad de IES privadas de absorción de la demanda



Trayectorias educativas

Hemos reiterado que el marco institucional de las decisiones de transición hacia la ES, el trabajo o la interrupción temporal, tiene lugar al interior de un sistema educativo estratificado socio-espacialmente. Los estudios de estratificación y movilidad social han aportado mucho al entendimiento de las formas en que la diferenciación institucional distribuye a los individuos según su origen social, posicionándolos en situaciones de desventaja y manteniendo las condiciones de desigualdad (Lucas, 1996; Kerckhoff, 2001; Blanco, Solís y Robles, 2014)⁸⁴. Así, es un punto de acuerdo que la desigualdad horizontal del sistema educativo moldea la *trayectoria*

⁸⁴ Esto se profundiza en este punto más adelante. La diferenciación institucional no se da en el vacío. Estos estudios reconocen la relación entre segmentación y localización, "la ubicación geográfica de las escuelas en barrios con distintos niveles socioeconómicos es un factor que genera por sí mismo desigualdad en la composición socioeconómica del alumnado (Solís en Blanco, Solís y Robles, 2014, citando a Ribeiro y Kaztman, 2008- p.77). A la inversa, la oferta única de escuelas a lo largo del trayecto (como en muchas localidades) integra distintos niveles socioeconómicos, así podemos decir que no hay *tracking insitu*, sino en relación a otros sitios).

*educativa*⁸⁵ y la conformación de posibilidades posteriores objetiva y subjetivamente. Nuestra exploración no permite llegar conclusiones causales sobre los efectos institucionales en las trayectorias educativas, pero sí al delineamiento de algunos rasgos de la influencia institucional según la percepción de los estudiantes de nuestra muestra.

En este sentido, abordamos también el posicionamiento de los estudiantes al interior del sistema segmentado con miras a dilucidar la existencia de nociones de esta diferenciación o “tracking” (estratificación de posiciones curriculares)⁸⁶. En segundo lugar observamos la influencia institucional examinando la forma en que los estudiantes se expresaron de su desarrollo educativo, si consideraron como bueno, regular o malo su paso por los distintos niveles educativos.

Los estudiantes de nuestra muestra tienen trayectorias institucionales distintas, que responden a las características del sitio donde esta se lleva a cabo. En Minatitlán e Ixtlahuacán la trayectoria educativa se ha desarrollado en la misma institución, exceptuando los casos de estudiantes procedentes de localidades aledañas con oferta en niveles educativos tempranos, pero no en los posteriores. En estas localidades hablar de “tracking” asociado al origen social no tiene el mismo sentido, puesto que la composición social de las instituciones es el resultado de la demanda total para cada nivel. En el caso de Tecomán y Colima, la diversidad de la oferta local desde los niveles educativos tempranos podrían establecer oportunidades para el análisis de cómo se va dando la autoselección y selección de estudiantes para cada institución, sin embargo, no identificamos un patrón de trayectoria inequívoco (del tipo, primaria A → secundaria A → prepa A: modalidad A). Tanto en Tecomán como Colima, prácticamente cada estudiante de nuestra muestra proviene de una primaria distinta y se integra a una secundaria distinta. Incluso considerando el origen institucional del nivel previo, en estas localidades encontramos estudiantes (en los datos agregados del cuestionario aplicado en la Pre-fase, no entre los informantes) que provienen de la secundaria de mayor prestigio (o deseabilidad entre las IEMS de oferta pública),

⁸⁵ En un significado más general, trayectorias educativas se refieren al paso por los niveles educativos. En la definición de Pallas (2003), “*well-traveled sequences of [education-related] transitions that are shaped by cultural and structural forces*” (p. 168).

⁸⁶ El tracking o la estratificación de trayectos educativos, se refiere a la diferenciación horizontal de sistema educativo, en general o en niveles educativos. La diferenciación curricular en modalidades técnicas y propedéuticas en secundaria y la EMS, es un ejemplo de “trayectos estratificados”. Diferentes sistemas educativos distribuyen en “tracks” o “trayectos” a estudiantes según su habilidad desde niveles educativos tempranos. La discusión del “tracking” cambia de relevancia según localidad. En lugares con oferta educativa única no hay alternativas ‘sólo hay de un caldo’. Por ejemplo, en Ixtlahuacán sólo se puede escoger técnico en contabilidad.

tanto en la modalidad técnica, como en la general, lo que apuntaría en una dirección distinta a los estudios de estratificación que encuentran que “el origen social incide marcadamente en la probabilidad de ingresar a las opciones educativas de mayor prestigio” (Blanco y Solís, 2014: 165-166).

En la transición al bachillerato, los estudiantes también seleccionaron -y fueron seleccionados- para determinados programas. De nuevo, el panorama de transición hacia la EMS es distinto según el sitio. En Colima sus opciones eran mucho más amplias en términos de prepas - en el proceso de ingreso enlistan hasta 8 opciones- y una vez en el bachillerato 15, pueden irse por el programa técnico en contabilidad (TC) o la modalidad general. En Tecomán escogen entre tres bachilleratos y una vez dentro del 5, entre técnico analista programador (TAP), contabilidad (TC) o general (BG). En Minatitlán sólo tienen la opción del bachillerato 11 y con la opción de dos programas, técnico en contabilidad (turno matutino) y general (turno vespertino) y en Ixtlahuacán sólo tuvieron la opción de integrarse al bachillerato 26, con la única opción del programa de técnico en contabilidad⁸⁷. Las entrevistas develaron que el proceso de esta selección no siempre es producto de un análisis racional estratégico, sino la confluencia entre el pragmatismo individual y el institucional. Varios de los alumnos no tenían mucha idea de las diferencias entre los programas y a la pregunta de por qué acabaron ahí, encontramos respuestas como “aquí me acomodaron”, por ejemplo Manuel R que asiste al Bachillerato 15 en Colima en la rama de Técnico en Contabilidad o Dino, que se cambia de bachillerato general a técnico porque no le gustaba el grupo,

Rocío – “¿Por qué te metiste a este bachillerato?”

Manuel R - “Aquí quedé, aquí me mandaron. Me iba a cambiar pero al último no quise porque ya había hecho amistades y todo. [...] Puse el 2. Pero aquí me acomodaron. Pero yo quería el 2, me quedaba más cerca. Pero pues aquí está bien también. (Manuel R, Colima)

⁸⁷ La selección de los bachilleratos se da precisamente porque comparten características: oferta de programas similares y pueden ser comparados en términos de calidad -estudiantes de bachillerato 15, son seleccionados, pocos lo escogen como primera opción. Todos son vespertinos, excepto el 11 que tiene los dos turnos, general en la mañana y contabilidad en la tarde. A partir de agosto de 2014 se inició con un nuevo plan de estudios (Plan BG10), donde se ofrece opción de bachillerato general con materias optativas de diferentes áreas de conocimiento. El bachillerato 15 ya está en este nuevo plan. Producto de la reforma a la EMS - proceso de cambio del subsistema dirigido a modificar la estructura curricular de las diversas instituciones que integran este subsistema. En la UdeC ya todos los alumnos en 1ro y 2do semestre (ciclo 2014-2015) están en el tronco común. Seis de los bachilleratos ya están en el nuevo sistema. El 11 (Mintaitlán) todavía tiene los dos programas.

Dino - "Iba en la mañana yo, pero no me gustó el grupo en el que estaba porque era muy desintegrado, y en este grupo que entré conocía a más personas y todo y me sentía más agrupado"

R- "¿Cuándo fue que te cambiaste?"

D - "Cuando entré al segundo semestre. Y pues no me costó trabajo acoplarme porque la mayoría ya los conocía [...] desde la secundaria ya conocía a varios, había estado con ellos. Y pues ya estando en prepa que me cambié de grupo se me hizo más fácil. El grupo es muy unido pues".
(Dino, Minatitlán)

En línea con el trabajo de Rosenbaum (1980), vemos que algunos estudiantes tienen percepciones confusas o adversas a la modalidad en el que se encuentran, aún y cuando ellos mismos lo han elegido. Como en el caso de Norma que ya mencionamos, que decidió meterse a *técnico analista programador* porque amigos le dijeron que estaba mejor, pero que a la hora de considerar las carreras que le gustaría estudiar (para maestra), no coinciden los intereses curriculares.

En la misma dirección que los estudios que relacionan el "tracking" con la desigualdad social (Rosenbaum, 1980; Shavit, 1990; Lucas, 2001; Kerckhoff (2001); Ross, 2003; Reay, David y Ball, 2005; Blanco, Solís y Robles, 2014) encontramos que son los estudiantes con menos recursos materiales y culturales, y que además viven el proceso de decisión sobre la transición posterior a la EMS en cierto aislamiento, a los que el posicionamiento en una determinada trayectoria curricular afecta en mayor medida en relación a sus planes de incorporación a la ES. Estudiantes como Edith (Ixtlahuacán), inclinada a las artes, la arquitectura y el diseño o Norma (Tecomán) a las humanidades, u Olaf (Tecomán) a la agronomía y el trabajo en el campo, no entran en contacto con el área de conocimiento de sus intereses por su posicionamiento en modalidades específicas, por lo que no tienen oportunidad profundizar y aumentar su grado de familiaridad con temas que son de su interés. Una mirada al programa curricular contribuye a visualizar las diferencias en la orientación educativa en el último año y los límites que esta puede suponer al imaginario educativo y profesional de los estudiantes, además de la pérdida progresiva de motivación para el aprendizaje y el desempeño.

Tabla 18. Programa curricular del último año en las IEMS contempladas

Bachillerato general (BG)	Quinto Semestre	Sexto Semestre
	Matemáticas V	Matemáticas VI
	Filosofía	Inglés IV
	Inglés III	Medio ambiente y sociedad
	Literatura Mexicana	Problemas del mundo contemporáneo
	Estética	Formación ciudadana
	Desarrollo Humano	Orientación Vocacional
	Educación para la salud	Taller de expresión oral y escrita
	Actividades culturales y deportivas	Actividades culturales y deportivas
Servicio Social	Servicio Social	
Técnico en contabilidad (TC)	Quinto Semestre	Sexto Semestre
	Matemáticas V	Matemáticas VI
	Inglés III	Inglés IV
	Probabilidad y estadística	Estructura socioeconómica de México
	Contabilidad III	Contabilidad IV
	Derecho mercantil	Derecho laboral
	Prácticas comerciales	Seguro social e infonavit
	Almacenes e inventarios	Impuestos
	Actividades culturales y deportivas	Actividades culturales y deportivas
Servicio social	Servicio social	
Técnico analista programador (TP)	Quinto Semestre	Sexto Semestre
	Matemáticas V	Matemáticas VI
	Física III	Física IV
	Inglés III	Inglés IV
	Probabilidad y estadística	Estructura socioeconómica de México
	Programación III	Programación IV
	Sistemas operativos I	Sistemas operativos II
	Análisis de sistemas I	Análisis de sistemas II
	Actividades culturales y deportivas	Actividades culturales y deportivas
Servicio social	Servicio social	

*Programa corriente en el año de seguimiento: Bachilleratos de la UdeC, ciclo escolar 2012-2013

La separación en modalidades o trayectos curriculares no siempre opera en contra de los proyectos personales, en algunos casos, la instrucción es percibida acorde a los intereses y planes y como fortalecedora del grado de preparación, sin embargo debe ser empatada a las sugerencias y lógicas de los otros influyentes en la decisión, como en el caso de Nelson de Tecomán que escogió programación porque sabía que quería estudiar algo relacionado a las computadoras,

Nelson - “Cuando yo entré aquí a la prepa, este, pues, quería entrar aquí al bachillerato 5 porque iba a estudiar programación. Um, pero como a mi abuelita se le facilitaba más que estudiara en la mañana ella me insistía y me insistía que estudiara en la mañana. Este, pero yo ya sabía que aquí era donde me convenía. Este, y pues, de tanto insistirme como que me enfadé y me inscribí aquí al bachillerato 20, en la mañana⁸⁸. Este y...igual pasa ahorita, que le digo que quiero estudiar para informática y me empieza a decir un montón de cosas que ‘no’, que ‘para qué’ y no sé qué”

Rocío- “Y como qué tipo de razones te da para que no...”

N – “No lo sé. Es, es igual, son las mismas razones por las que no quería que estudiara en el 5, simplemente porque a ella o no le parece y ya...porque no entiende, porque no le queda a gusto” (risas)

La mirada al contenido curricular de los diferentes programas apunta hacia otro componente importante de la influencia de los aspectos institucionales sobre las decisiones de transición, el de la orientación vocacional recibida por los estudiantes. Como se puede ver en el cuadro anterior, esta sólo se ofrece como materia a los estudiantes del Bachillerato General y no en las ramas técnicas. A pesar de que por las entrevistas con los estudiantes y consultas con profesores sabemos que los estudiante de TC y TAP también reciben orientación en la forma de talleres o pláticas, podemos decir que en términos formales, están menos expuestos a la orientación vocacional y educativa que lo estudiantes de la rama general. Volveremos a esto más adelante.

La importancia de considerar la trayectoria educativa como un aspecto que influye en las decisiones de transición descansa, además de la ubicación presente en determinados programas curriculares estratificados, en el efecto que tiene sobre la autopercepción que el individuo tiene de sus capacidades y habilidades educativas. En este sentido, un aspecto de exploración de nuestro trabajo fue la consideración de la influencia que tiene el paso por la institución escolar en la percepción que el estudiante tiene de sí mismo en relación a su trayectoria educativa, partiendo de que informa, desde la experiencia, las disposiciones ante la educación superior. En la percepción de la trayectoria educativa están en juego “micro procesos” donde el desempeño “objetivo”, producto de la evaluación institucional en la forma de asignación de calificaciones según conocimientos y competencias, interactúa con aspectos subjetivos, la percepción sobre las propias capacidades y habilidades que impactan actitudes más amplias frente a la educación en relación a sentimientos confianza, certeza y el “sentir derecho a” (Laurau y Wininger, 2003: 589).

⁸⁸ Nelson se cambia al programa de Técnico analista programador del Bachillerato 5 en el segundo semestre.

La autovaloración de la trayectoria es crucial porque es en este proceso que los estudiantes aprenden a clasificarse a sí mismos en relación a sus capacidades y sus posibilidades.

En general, encontramos que la mayoría de los estudiantes se consideraron mejores estudiantes en la primaria, luego un poco menos en secundaria y regulares en la preparatoria. Considerando su trayectoria escolar, 17 de 38 se clasificaron a sí mismos como un estudiante regular, 10 de como mal estudiante y 11 como bueno. Ya habíamos mencionado la forma en que esta percepción sobre las posibilidades de tener un buen desempeño pesaron sobre las consideraciones de interrupción temprana, como el caso de Adela de Tecomán que consideró no transitar hacia el bachillerato, *“no soy buena, esto no es para mí”*.

A lo largo de las entrevistas, encontramos ejemplos donde los estudiantes con mejor disposición a la cultura escolar y mayor seguridad ante la transición se refieren a la influencia de los maestros en la formación de sus aspiraciones, como el caso de Fernando, estudiante de primera generación en transitar a la ES, que ha participado en varios encuentros para jóvenes interesados en la ciencia gracias a orientación y motivación que recibe de maestros,

Fernando – “Bueno, es que tuve la oportunidad de conocer. Fui a Baja California en junio. Cada año la UNAM y la Universidad de Baja California llaman a todos aquellos que tengan un interés en la ciencia para que se den una empapada de lo que es y cuando me tocó ir y ver los laboratorios y eso. Pues sí [risas]...en Colima no hay eso”.

Rocío- *¿Y cómo fue el proceso?*

F –“Una maestra. No sé mis maestros siempre me hay ayudado. Me dijeron “aquí hay esto”.

R – *“¿Ahí fue donde ya te decidiste de qué querías?”*

F – “Ajá. Eso me sirvió muchísimo porque, no sé, mi idea...estaba muy inseguro, pero siempre en ese campo. Y pues me sirvió mucho. Y también he ido a otras cosas. En marzo hay otro curso del Instituto Heisenberg de la Universidad de Colima para estudiantes de Bachillerato. Es como para información, de qué estudiar. Muchos de los docentes [de la Facultad de Física] te dan los cursos, te dicen, si entras vas a estudiar esto y puedes dedicarte a esto. Está interesante”.

R- *¿Ése también te lo recomendó tu maestro?*

F - Sí. Me han ayudado con eso. *(Fernando, Minatitlán)*

Estas interacciones maestro-alumno han sido favorables en el caso de Fernando, su actitud favor de la cultura escolar ha sido positivamente retribuida, en la forma de mayor atención y orientación, reforzando no sólo su familiaridad con el área de conocimiento de su interés, sino también su seguridad y certeza sobre la integración a la vida universitaria. En general, son los

estudiantes destacados los que integran en sus relatos experiencias de las formas en que la percepción que los maestros tienen de ellos ha influenciado la propia y contribuido en buena medida a las aspiraciones futuras, un segundo ejemplo es el de Gerardo que cursó la primaria y secundaria en Estados Unidos y luego regresó a Ixtlahuacán y habla de su experiencia en EE.UU.,

Gerardo - “me iba bien, no era un estudiante excelente, pero tampoco era el peor. Era un estudiante regular, bien [...] me gustaba ir a la escuela. No me gustaba cuando se cancelaban clases o cuando faltaba no me gustaba. Y, ahí aprendí mucho, desarrollé mi habilidad de dibujo. [...] Y entonces en las clases de biología y así, había que hacer muchos esquemas, y los hacía pues grandes y casi casi a la perfección, y esos se los quedaba el maestro porque le gustaban y me los pedía, y los como... los exhibían, y me gustaba, me sentía orgulloso porque a todos ‘Mira, ese es mi dibujo’ [risas]. Y después cambiamos de biología a química. Y de química pues también, era uno de mis intereses cuando estaba en esa escuela. Y tenía clases normales de Ciencia, y el maestro escogió un grupo y nos puso en otra, como una clase más avanzada que la regular. (Gerardo, Ixtlahuacán)

Esta separación del resto del grupo, identificada como formas informales de “tracking”, implican clasificaciones socialmente significantes a las que los demás responden (Kerckhoff, 1976, p. 375). Los estudiantes identifican sus habilidades en términos relacionales, muchas veces por la reiteración de sus cualidades o fallas realizadas por los maestros. Al inicio del trabajo de campo, al entrevistarme con los directores y mostrarles la lista de los estudiantes seleccionados, me sugerían entrevistar a ‘éste’ en lugar de ‘aquél’ por ser mejor ejemplo de un mejor o peor estudiante. Este tipo de prácticas como la que menciona Gerardo “él me ponía de ejemplo, porque en cada reunión era como ‘su compañero Gerardo, que viene del extranjero, batalló primero pero ya es uno de los mejores’”, son ejemplos de la influencia informal que la evaluación institucional tiene sobre las expectativas propias y de los demás.

Orientación educativa y vocacional

Ya habíamos señalado que la influencia institucional o el “habitus institucional” ha sido estudiado desde la oferta curricular y las facilidades de guía y orientación -formales o informales- instaladas en las instituciones. La cantidad y calidad de orientación vocacional provista, se señala como un factor central en contrarrestar las expectativas de clase -o los límites que el origen social puede suponer a la imaginación educativa y profesional. La idea general es que los conocimientos sobre la oferta institucional a nivel terciario, sus programas y sobre el proceso de acceso a la educación superior, varía en relación al capital socio-cultural de los jóvenes y sus familias pero que

las labores de orientación a nivel institucional podrían implicar una compensación de la información insuficiente o deficiente al interior de la familia.

En general, y en caso de nuestro trabajo, podría suponerse que la relativa homogeneidad institucional implicaría programas similares de *orientación formal*, sin embargo encontramos que la variación entre las escuelas y sus programas, en intersección con sus variedades de composición social, derivan en distintas experiencias de la guía educativa y vocacional entre los alumnos. En el apartado previo hemos dado ejemplos de la *orientación informal* que recibieron ciertos alumnos de maestros a lo largo de la trayectoria educativa, por lo que en este apartado nos enfocamos en la orientación de tipo formal, aquella que se establece a través de programas dirigidos de asesoría.

La Dirección General de Orientación Educativa y Vocacional (DGOEV) de la UdeC programa actividades en los bachilleratos de forma centralizada y en un amplio abanico de temas desde desarrollo humano y salud, hasta temas más específicos y relacionados a la orientación vocacional⁸⁹, sin embargo, como veíamos al revisar el currículo, encontramos que sólo los estudiantes inscritos en Bachillerato General y que cursan el sexto semestre tienen un curso de “orientación vocacional” como materia obligatoria, el resto de los estudiantes asisten voluntariamente a talleres impartidos por los orientadores, los visitan en entrevistas ‘uno a uno’ o reciben información en ‘intervención ante el grupo’⁹⁰. De acuerdo a los informes anuales de los bachilleratos de nuestro estudio se impartieron un buen número de talleres, sin embargo únicamente en el informe del Bachillerato 5 (Tecomán) encontramos enlistados talleres con temas

⁸⁹ En los temas más generales de desarrollo humano y salud la DGOEV organiza intervenciones en grupo y talleres en manejo de emociones, bullying, educación sexual, motivación y autoestima, violencia, manejo de conflicto, sexualidad, prevención de adicciones, entre otros. Entre los temas más específicos de la orientación educativa y vocacional encontramos títulos como “ser estudiante universitario”, “descubre cómo ser un estudiante exitoso”, “motivación para el estudio”, “el sueño como impulsor del proyecto de vida y la vida familiar”, “mi proyecto de vida”, “replanteando mi proyecto de vida”, entre otros. (DGOEV, Informe de Labores, 2011).

⁹⁰ Es importante señalar que bajo la reforma de la EMS, se cambia la estructura curricular a una de “modelo por competencias”, donde se elimina la modalidad técnica en todos los bachilleratos, instalando un tronco común y posterior selección de área de especialidad por medio de la elección de materias optativas. La Universidad de Colima tiene 6 bachilleratos ya inscritos en nuevo sistema de educación media superior, y se espera que en dos años, cuando se gradúe la generación que empezó el año escolar en agosto del 2014 todos se encuentren bajo el nuevo modelo. Este cambio es importante al considerar que los estudiantes ya no decidirán desde el inicio tomar una ruta específica, sino tendrán un currículo compartido hasta la selección de las materias de su interés a partir del quinto semestre, siendo este currículo válido para cualquier institución integrada al sistema de EMS en el país.

relativos a las transición post EMS⁹¹. Además de los talleres, todos los bachilleratos promovieron - y organizaron, en algunos casos, la asistencia de los jóvenes a la Feria Profesiográfica Estatal. Por su parte, en los relatos de los jóvenes aunque aparecen referencias a las actividades institucionales de orientación formal, vemos una variación importante entre e intra escuelas que tiene que ver con la capacidad instalada de cada bachillerato, pero también con las formas en que los estudiantes de distintos recursos económicos y culturales disponen de las alternativas de asesoría fuera del currículo obligatorio.

Tabla 19. Orientación/asesoría escolar sobre transición y capital económico de los estudiantes

Orientación/asesoría escolar sobre transición	Recursos económicos		Total
	<i>bajos</i>	<i>medios</i>	
<i>Nula / Baja</i>	9	9	16
<i>Media</i>	6	7	15
<i>Alta</i>	2	5	7
Total	17	21	38

En la tabla vemos que en general la influencia de la orientación vocacional a nivel de la escuela no fue alta entre los estudiantes, las referencias que hicieron de ella en la consideración de sus planes, así fuera esta formal o informal, fue más bien marginal y sólo en siete de los 38 casos significó una diferencia importante en la consideración de la transición. Encontramos aún más baja referencia a la asesoría o guía de maestros y orientadores entre los estudiantes de menores recursos económicos, lo que podría apuntar a procesos de exclusión hallados de trabajos previos (Román, 2009; Mullen 2009; Reay, David, and Ball 2005) donde el habitus institucional opera ‘en contra’ de los estudiantes de origen social más bajo. Este tipo de trabajos comparan escuelas según sus composiciones sociales y encuentran que en las escuelas mayoritariamente de clase media se provee mayor guía y apoyo durante el proceso de admisión a universidades. No fue nuestro objetivo comparar escuelas según su composición social, sin embargo sí encontramos diferencias en las formas en que los estudiantes de distintos recursos se apropian de los

⁹¹ De acuerdo al Informe de Labores del Bachillerato (2011), encontramos que en el quinto semestre se impartieron los talleres “en el camino de tomar decisiones”, “la oferta y la demanda” y en sexto semestre un curso sobre “la oferta educativa estatal y nacional”.

programas de orientación institucionales, en algunos casos con un claro distanciamiento e incluso desconocimiento de los mismos. El extracto de la conversación con Manuel R, estudiante de bajos recursos en la rama de técnica en el bachillerato 15 de Colima, ejemplifica el tipo de respuestas que encontramos entre los estudiantes cuyas referencias se clasificamos de *baja*,

Rocío – “¿Y ya has visto dónde vas a presentar el examen? ¿Has empezado a investigar los requisitos, cuándo son las fechas, todo eso?”

Manuel R – “Aquí lo tengo en la libreta apuntado pero no me acuerdo, ahorita no me acuerdo pues, pero está en mi libreta”

R – “¿Y de dónde sacas la información, quién te la da?”

M – “La otra vez vino la, no me acuerdo quién vino, se me hace que la... una señora chaparrita”

R – “Ah, ¿pasó al salón una persona?”

M – “Ajá. Nos dijo en el salón...”

R - “¿De la Universidad o de aquí del bachillerato?”

M – “Del bachillerato. Nos dijo que si queríamos estudiar enfermería ‘anoten esta fecha porque tienen que hacer solicitud’”

En general, los trabajos que toman en cuenta la modalidad o *track* institucional en países con rutas claramente trazadas para trayectorias técnicas terminales y aquellas de carácter propedéutico para la formación profesional como Alemania o el Reino Unido, encuentran que los estudiantes de las ramas técnicas reciben menos orientación vocacional. En nuestro caso vemos que en efecto, en términos formales es así, si partimos de las diferencias en el diseño curricular. Sin embargo las entrevistas no nos permiten generalizar esta experiencia entre los jóvenes de nuestra muestra, puesto que encontramos estudiantes de la rama técnica que buscaron activamente asesoría “uno a uno” y estudiantes de bachillerato general donde la guía institucional no figura de manera importante en los relatos. Más allá del diseño curricular, otros elementos de carácter subjetivo juegan en las disposiciones de apropiación de un programa de orientación, como podemos ver en el caso de Luz de Ixtlahuacán, cuyos planes fueron moldeados por la orientadora,

Rocío - “Y entonces, ¿cómo viste la opción de psicología en la Vizcaya?”

Luz – “Lo de la escuela, la psicóloga de ahí de la escuela, antes estaba Mónica” [...] Ahorita, ya por lo de las vacaciones, creo que cada seis meses cambian, ahorita está otra, y pues no me he metido con ella porque unas compañeras ya se han metido a platicar con ella y como así, no viene bien preparada”

R – “¿Ah no? ¿Qué les dice o qué?”

L – “Nos contó que... o sea, como ya está mayor de edad, pues la otra traía folletos y todo, y pues esta psicóloga no, que se le dificulta la computadora y que no sabe cómo bien... no nos da mucha información”

R – “Entonces Mónica te había dicho de psicología en la Vizcaya”.

L – “Ajá, sí, traía los folletos y las materias. Y como casi no me gustan los números, vimos que mejor esta [carrera]”.

Una mirada a las percepciones sobre la orientación nos permite identificar la importancia de los factores emocionales y la vinculación personal que intervienen en el proceso de orientación institucional. Encontramos que los hombres se refirieron mucho menos al rol de maestros y orientadoras en su proceso de formación de aspiraciones y planes -13 de los 16 estudiantes que identificamos que se refirieron en nivel “bajo” a la orientación y asesoría-, mientras que son pocas las mujeres que no hicieron alguna referencia sobre ellos -3 de 16. Los rasgos de personalidad del orientador importan en la medida de los estudiantes se acercan o no para resolver dudas sobre el proceso, como en el caso de Ixtlahuacán, donde encontramos en varias entrevistas el rechazo al cambio de orientadora, como mencionaba Luz y confirma Edith,

Rocío – “¿Entonces te gustaría estudiar artes plásticas?”

Edith – “Pues, es que estoy, así, indecisa. Sí me gusta el arte pero me confunde lo que me dicen. Había una orientadora que me dijo [se refiere a Mónica, la misma que Luz] [...] ‘la mera verdad no te lo recomiendo; ahorita hay pocas oportunidades para eso, casi no hay, apenas van dos generaciones’, y dije ‘Ayy...’. Y me dijo ‘¿Por qué no combinas una materia que te gusta?’, y pensé en arquitectura...”

En la segunda entrevista volvemos al tema de sus planes.

E – “¡Me tengo que decidir ya! [risas]... y he ido así, como a la nueva psicóloga que está aquí, pero no me ayuda nada. “Yo pido una opinión y me dice ‘hay muchas opciones’ y yo ‘¡ya sé que hay varias universidades!’.

R – “Pero no sientes que te esté...”

E – “Orientando. Ni ayudando” [...] Fuimos yo y mi amiga que nos tenemos mega confianza. Así, nos quedábamos: así [cara de confusión]. Y me dice, ‘¿oye güey, te ayudó en algo?’, y yo ‘no, ¿a ti?’, ‘menos’...porque le encanta, ella es más fan de las matemáticas [su amiga]. Y me dijo, ‘yo quiero estudiar matemáticas, pero me confunde’” [refiriéndose a la nueva orientadora].

La orientación educativa y vocacional, formal o informal aparece como un elemento importante de la influencia institucional. En su carácter informal, moldea los deseos y las expectativas que los estudiantes van construyendo sobre la educación, como en el caso de Fernando y Gerardo, mientras que en su carácter formal transfiere conocimientos y miradas sobre las oportunidades disponibles e incluso apropiadas para los estudiantes, como en el caso de Edith y Luz.

Comentarios finales

En este capítulo nos aproximamos al estudio de las transiciones desde las dimensiones de análisis que parten de la imaginación sociológica. El objetivo general fue realizar una revisión

integrada de los determinantes de las transiciones post EMS que encontramos en los relatos de los jóvenes de nuestro estudio, con base en el extenso cuerpo de conocimientos sobre la oportunidad y desigualdad educativa. Sin duda, en nuestro intento de entender en forma integral el proceso de transición, hemos dejado de lado una profundización mayor en cada uno de los aspectos, cuya riqueza empírica y conceptual ha generado subcampos de indagación propios.

La conformación objetiva y subjetiva de la decisión de transitar o no hacia la educación terciaria depende de una serie de recursos o *capitales* distribuida en forma desigual entre los individuos que generan aspiraciones educativas y ocupacionales, a su vez, diversas y desiguales. Los principales recursos que se han identificado y que incorporamos a nuestro análisis son: los recursos económicos, propios o en las redes de ayuda y programas sociales; los recursos culturales familiares, la educación de los padres y otros familiares que informan la socialización educativa; y los recursos institucionales en la forma del desempeño académico, la trayectoria y la orientación educativa. Partimos de una tesis de confluencia entre estos aspectos devenidos de la familia y la escuela, pero no en el vacío, sino fundidos con el sitio en que se desarrolla la socialización.

La importancia de los recursos económicos en la configuración de las trayectorias y transiciones educativas es evidente y requiere de poca constatación empírica. Sin embargo, un acercamiento desde los relatos da cuenta de las diferencias en la experiencia de individuos que tienden a ubicarse en los mismos estratos, segmentos o clases. No cabe duda que los factores “estructurales” e institucionales influyen de tal manera que condicionan las posibilidades de concebir o lograr una transición a la ES desde distintos bachilleratos, pero es la combinación de “capitales” o recursos, o incluso la relación entre los recursos y las carencias que generan anhelos, que se abre el espacio para que el actor sea tal, y no un sujeto ya determinado – amarrado – a esas condiciones.

En un nivel de observación más general y con muchos casos, las diferencias encontradas en las entrevistas y vertidas en estas mallas analíticas de la imaginación sociológica se difuminan, bajo el peso de las correlaciones u otros dispositivos de relación entre variables o atributos de los casos. No se trata de optar por cuál es la escala correcta para observar un proceso, sino que la escala o nivel en que se observa depende de las preguntas de investigación. En este caso, la pregunta por la posibilidad de agencia es importante, de tal manera que requiere una aproximación como la que hemos emprendió. A su vez, estas dimensiones que derivan de la imaginación- sociológica, las queremos poner en relación a la perspectiva geográfica, dado que

toda relación social, y los proyectos de los actores, están ubicados en coordenadas sociales, y a su vez, en coordenadas geográficas que son, como veremos, mucho más que la determinación de una latitud y longitud propia de un mapa, y más bien la resultante de la manera en que se entrelazan los factores de distinto tipo para generar horizontes posibles de alcanzar. Esta será la materia del siguiente capítulo.

Capítulo 4

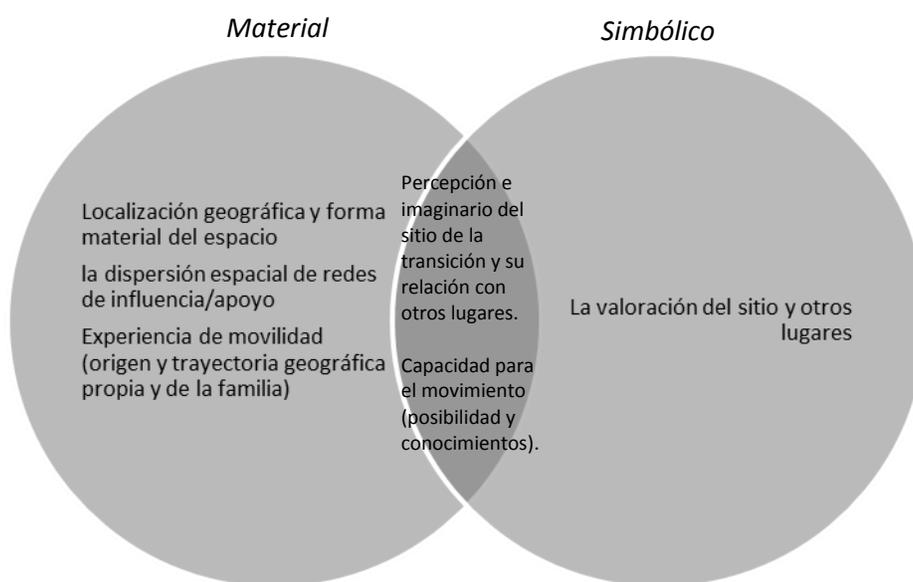
La imaginación geográfica y las transiciones

Introducción

En el capítulo 1 nos referimos a la noción Lefevbrina de la “trialéctica del ser”, integrada por la socialidad, la historicidad y la espacialidad, que en términos más simples, se refiere al entendido de que los sujetos desarrollamos nuestras vidas en relación al tiempo, al espacio y a la sociedad. Así, partimos de la convicción que la forma espacial y la localización geográfica son en sí mismos significativos para dar forma a lo social a través del tiempo. En el sentido de Doreen Massey (1984), las relaciones sociales están dispersas sobre el espacio, por lo que toman formas espaciales particulares que influyen en la naturaleza de las relaciones sociales mismas, las divisiones del trabajo y las funciones dentro de ellas. Hemos mencionado también que desde el enfoque de las trayectorias y transiciones educativas a lo largo del curso de vida de los sujetos, se ha explorado el fenómeno en sus dimensiones históricas y sociales, pero considerado en menor medida su dimensión espacial. En este trabajo tratamos de incorporar la exploración del aspecto socioespacial de las trayectorias de los jóvenes de nuestro estudio, partiendo del carácter *situado* de sus vidas, donde planos simbólicos y materiales de la diferenciación geográfica, la distancia y el movimiento (Massey, 1984: p.5) intervienen en la configuración de la transición educativa al terminar la EMS.

Es precisamente en la confluencia de lo simbólico y lo material que tiene lugar la experiencia humana. Sin embargo, como principio organizador y analítico, exploramos la dimensión espacial de las transiciones, observando las formas en que el sitio de la transición se configura como un elemento articulador de la decisión - simbólica y materialmente - dando seguimiento a lo que denominamos como *atributos de localización* del individuo. Para ello, en la primera parte de esta sección ahondamos en los elementos de *localización geográfica y forma material del espacio*, caracterizando la región y sitios donde tienen lugar las transiciones de los jóvenes de nuestro estudio (Ixtlahuacán, Minatitlán, Tecomán y Colima), y en la segunda nos referimos a la experiencia espacial del jóvenes, explorando su *experiencia y/o percepción de la división espacial del trabajo*, su *percepción e imaginario del sitio de la transición y su relación con otros lugares* (incluida a *valoración que hacen del sitio y otros lugares*, la *dispersión espacial de sus redes de influencia/apoyo*, y la *experiencia posibilidad y conocimientos para el movimiento* en relación a las transiciones.

Figura 3. La dimensión espacial de las transiciones educativas: categorías de seguimiento



4.1. Localización geográfica y forma material del espacio

Uno de los objetivos del trabajo es develar el carácter espacial de las trayectorias y transiciones, ilustrando cómo la decisión de continuar o no hacia la educación terciaria se relaciona con el *sitio* de la transición. En este sentido, buscamos caracterizar los sitios de la transición y la estructura espacial más amplia en los que tienen lugar las decisiones de transición, mas no en el sentido de su aportación a los estudios regionales, sino como un marco de referencia a las experiencias de los jóvenes..

La selección de sitios para nuestro estudio implicó la acotación práctica al estado de Colima, sin embargo la estructura espacial que consideramos, y en la que se desenvuelven las vidas de las personas, va más allá de la geografía política. En este sentido, cuando nos referimos a *nuestra región de estudio* hablamos de un orden espacial amplio que tiene lugar como producto de la geografía física y los vínculos económicos y sociales que lo delimitan, aunque sólo hasta cierto punto. Denominamos a esta región “Colmichjal”⁹², ya que en ella se ubican municipios de Jalisco y Michoacán que se encuentran en proximidad geográfica e histórica al estado de Colima y cuyos habitantes articulan sus vidas y actividades ocupacionales en torno a los centros urbanos de este estado, dado el aislamiento -geográfico o gubernamental- en el que se encuentran en relación otros centros-nodo en sus propias entidades.

Más que entrar en una discusión sobre qué son las regiones y cómo se delimitan, nos parece importante enfocarnos, en la misma línea de Von Young (1992), en exponer lo que nos ayudan a explicar. Un estudio de la dispersión espacial de las relaciones sociales y sus características acotado a límites de la administración burocrática resulta limitante, sin embargo implica ventajas metodológicas, toda vez que los límites de la geografía política determinan los de la política pública, en nuestro caso, educativa⁹³. Es en este sentido que para la selección de casos de estudio consideramos únicamente localidades de Ixtlahuacán, Minatitlán, Tecomán y Colima

⁹² Incluimos en la región “Colmichjal” a 21 municipios, (los 10 de Colima: Amería, Colima, Comala, Coquimatlán, Cuautémoc, Ixtlahucán, Manzanillo, Minatitlán, Tecomán y Villa de Álvarez; 6 de Jalisco: Cihuatlán, Cuatitlán de García, Pihuamo, Tolimán, Tonila y Tuxcacuesco; 5 de Michoacán: Aguililla, Aquila, Coahuayana, Coalcomán de Vázquez Pallares y Chinicuila). Justificamos con que las dinámicas del estado van más allá de límites administrativos, por ejemplo configuración de Tecomán con migrantes de Michoacán, etc.

⁹³ Por ejemplo, la política educativa, tanto a nivel EMS como ES, complica la comparación entre estudiantes cuyas trayectorias de desarrollaron en distintos subsistemas estatales, por modelos curriculares como por restricciones diferenciales al ingreso a las Universidades estatales según el lugar donde se cursó el nivel previo.

del estado de Colima, entendiendo las demarcaciones que esto supone para la comprensión más amplia de las decisiones de transición desde los distintos sitios de la estructura espacial. No es posible en este trabajo hacer una exploración exhaustiva de la región y sitios de nuestro estudio, por lo que nos limitaremos a presentar un perfil demográfico, productivo y social de la primera, para posteriormente describir los sitios de nuestro caso de estudio.

La región del caso de estudio

La región se caracteriza por ser un territorio accidentado y hasta hace no mucho tiempo también por su aislamiento, teniendo importantes consecuencias para su desarrollo a lo largo de la historia. La geografía de sus municipios se encuentra delimitada por la Sierra Madre del Sur y el océano Pacífico, mismos que condicionan el acceso a la región - ya sea abriéndose camino por las montañas - hacia el norte, centro o sur del país- o bien, por el mar.

Además del mar, la ruta de acceso hacia los centros urbanos de la región fue, por mucho tiempo, la vía del llamado Camino Real de Colima, mismo que coincide hoy en día con la carretera federal a Guadalajara. Un camino que en el imaginario preindustrial se presenta como casi imposible, particularmente si se considera una orografía que incluye siete barrancas entre Colima y Tuxpan a las que, de acuerdo con el recuento de Huerta (2001), los antiguos llamaban “los siete pecados mortales”. Hoy en día, esta misma ruta se realiza por una ‘megautopista’ en momentos paralela al antiguo camino, e incluye 7 puentes sobre las barrancas y cuyo proyecto de expansión implica la ampliación de carriles para facilitar el intenso tránsito de camiones provenientes de y con destino a los lugares centrales de la región: Manzanillo, Tecomán y la Zona conurbada de Colima, pero también más allá de las fronteras nacionales. A pesar de los grandes cambios en las redes de comunicación que logran imponerse a la geografía de la región⁹⁴, acortando el recorrido Colima-Guadalajara por carretera a dos horas y 30 minutos, las subregiones integradas por los municipios en la frontera de Jalisco y Michoacán continúan dependiendo de pocas y menos modernas vías de acceso que, junto a la geografía, podrían estar interviniendo en la perpetuación de condiciones de marginación de sus habitantes, dando forma a dinámicas particulares de movilidad al interior, pero también hacia el exterior de la región.

⁹⁴ El ferrocarril fue muy importante para superar el aislamiento producto de la orografía. En 1889 se conecta Manzanillo con Colima y diversas comunidades como Coquimatlán, Tecomán, Cuyutlán y Armería. Es hasta 1908, a través de un buen número de túneles y puentes, que se conecta por vía ferroviaria Manzanillo con Guadalajara, constituyéndose como la forma más importante de entrada y salida de personas y mercancías para las poblaciones del sur de Jalisco y Colima (Rivera, 2013) por casi 100 años.

En el centro y norte de la región encontramos zonas de valle que desde los inicios del poblamiento humano han articulado la organización productiva alrededor de la agricultura. Estos centros agrícolas constituyen polos de atracción a pobladores de las zonas menos desarrolladas de la región, particularmente, de los habitantes de los municipios frontera de Michoacán, pero también de jornaleros temporales de Guerrero y Oaxaca.

– *Población*

El estudio de las regiones parte de un análisis general de la concentración espacial de la población, y por lo tanto, de las características geográficas de estas concentraciones. Para nuestra región de estudio, identificamos tres subgrupos: (i) la planicie costera, que tiene como centro a las urbanizaciones de Manzanillo y Tecomán, pero que se extiende a Cihuatlán en Jalisco y parte de Coahuayana en Michoacán; (ii) el valle de Colima, que tiene como centro la zona metropolitana de la Ciudad de Colima y los municipios de Comala, Coquimatlán, Cuauhtémoc y hasta cierto punto Tonila; y, (iii) las zonas montañosas, con la mayoría de los municipios pertenecientes a Jalisco y Michoacán. Los patrones de concentración poblacional y económica giran en torno a esta configuración geográfica. Encontramos así, tres centros urbanos Colima-Villa de Álvarez, Manzanillo y Tecomán, alrededor de los cuales ubicamos los principales crecimientos poblacionales, configurándose como centros de atracción para las habitantes del resto de los municipios. Entre estas tres ciudades se encuentra el 64% de la población de la región. El crecimiento de Villa de Álvarez (217% de 1990 a 2010)⁹⁵ resulta en su consolidación como área conurbada de la ciudad de Colima, la cual alcanza una población de 266,860 habitantes⁹⁶. En segundo lugar, Manzanillo experimenta un crecimiento poblacional del 74% en este periodo, llegando a los 161,420 habitantes. Por último, Tecomán es el menos dinámico con un crecimiento para el periodo de 36.7%, alcanzando los 112,726 habitantes. El estado de Colima por sí solo tiene una población de 650,555 habitantes distribuidos en 1,273 localidades, de las cuales, sólo 6 son mayores a 10,000 habitantes. Por otro lado, encontramos otro patrón poblacional en la configuración de municipios de expulsión, en Colima únicamente Minatitlán, pero sobretudo en los municipios frontera con el estado de Colima, específicamente en los municipios de Tonila, Pihuamo, Tuxcacuesco en Jalisco y Chinicuila en Michoacán⁹⁷. Las dinámicas de movilidad poblacional, entonces, se estarán

⁹⁵ INEGI Censos, 2005 y 2010. Consultar datos en Anexo B.

⁹⁶ Con 146,904 habitantes en la ciudad de Colima y 119,956 en Villa de Álvarez (INEGI, censo 2010).

⁹⁷ Para mayor detalle, ver datos de población en Anexo B.

articulando alrededor de los centros, configurándose como centros de atracción y dinamismo económico, y la periferia, con más bien muestras de un estancamiento económico y de posibilidades de vida –o por lo menos ocupacionales- para sus habitantes.

– *Organización productiva*

De acuerdo con Unikel (1976) cada ciudad se configura alrededor de una “función predominante” o en términos de Massey (1994), regiones o áreas locales suelen desempeñar un número reducido de funciones a las cuales se asocia poder -en términos del control estratégico sobre la economía-, o pueden más bien caracterizarse por mayor prevalencia de funciones que tienen menos poder o se encuentran subordinadas. Esta relación entre los residentes de una ciudad –o localidad- y su actividad ocupacional es central y pone en relación las oportunidades de vida -interés de sociólogos de la estratificación- y las estructuras espaciales -interés de geógrafos de la desigualdad. Si la división del trabajo es el eje principal de la desigualdad social y la estratificación (Ganzeboom y Treinman, 1996), la distribución espacial de esa división del trabajo tendría que ser considerada.

Es en este sentido que incluimos en la caracterización de la región una revisión de cómo es que se encuentra constituida la población económicamente activa (PEA) por sector y las características de cada forma de organización productiva⁹⁸. Encontramos dinámicas particulares según el tipo de subregión y el nivel de urbanización de sus localidades; así, en las ciudades centro identificamos existe una mayor concentración de la PEA en el sector servicios, primordialmente

⁹⁸ Partimos de los datos y la definición del INEGI, donde la PEA se refiere a todas las personas en edad de trabajar, o contaban con una ocupación durante el período de referencia o no contaban con una, pero estaban buscando emplearse con acciones específicas. A partir del 2005, el INEGI contabiliza la PEA a partir del conteo de la población de 14 o más años de edad. El INEGI también contabiliza la población en edad de trabajar que no estaba ocupada ni tampoco estaba en situación de búsqueda en el período de referencia (es decir, que no es PEA) y le denomina Población No Económicamente Activa. Bajo este concepto quedan comprendidos todos aquellos individuos que dedican su tiempo a actividades como estudiar o quehaceres del hogar, pero sin realizar actividad alguna conducente a generar bienes y servicios para el mercado; también incluye a quienes ya han salido de la fuerza laboral, como los pensionados y jubilados e individuos que por cualquier razón (salud, invalidez, etc.) no realizan actividad de ningún tipo. Este indicador es útil para considerar la división del trabajo en la estructura espacial, especialmente si consideramos las dinámicas de género que intervienen en el trabajo productivo y reproductivo. En Colima, se contabiliza a un 42% de la población en edad de trabajar como “no económicamente activa”, un total de 207,751 personas de las cuales 58% son mujeres. No queremos dejar de señalar que la contabilización de la PNEA es problematizada por los estudios de la sociología del trabajo bajo la consideración de que se trata de un problema de desempleo, y parte de un problema más amplio de escasa absorción de la mano de obra (Márquez Scotti, 2015). Abordamos más sobre PNEA en el apartado donde describimos las localidades-sitio de nuestro estudio, puesto que la relación entre la población y el trabajo cambia según el lugar que se observe.

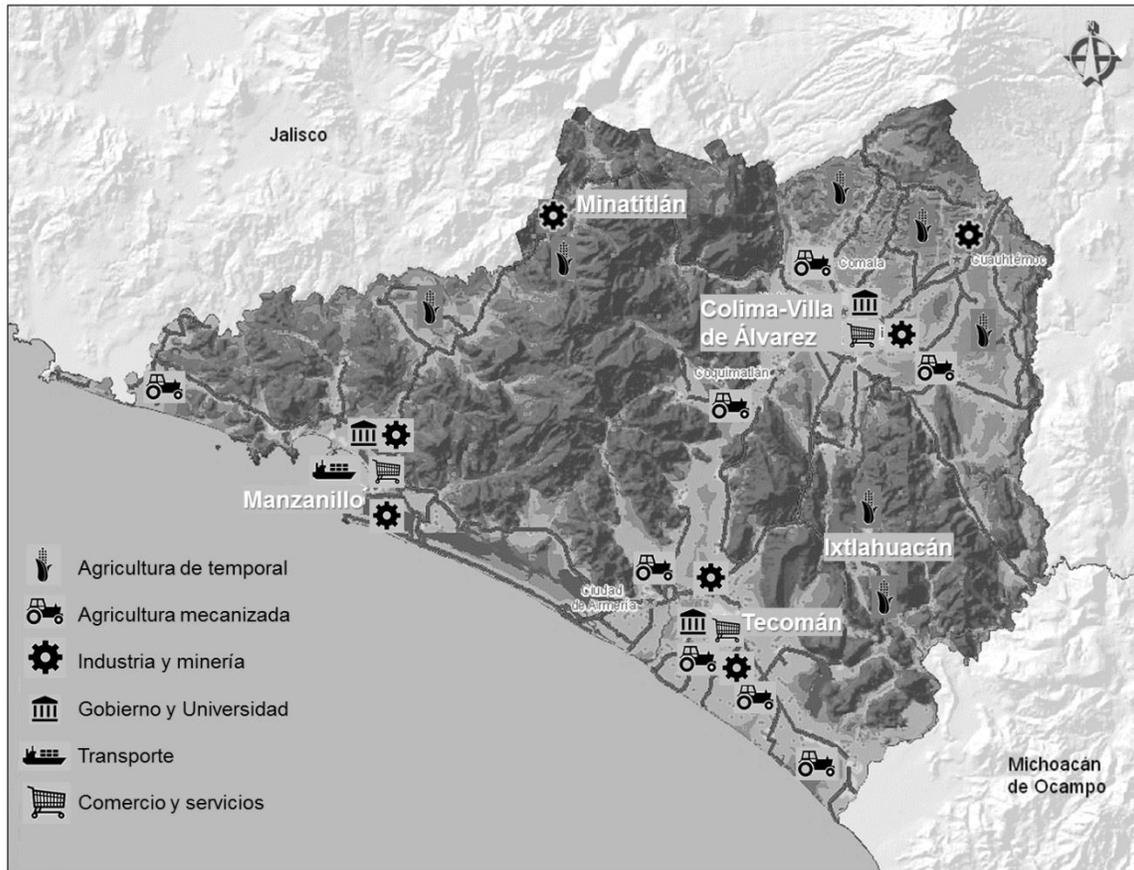
comercio en Colima y Tecomán, y en transporte y turismo para el caso de Manzanillo. En las planicies costeras y valles, identificamos una organización productiva alrededor de la agricultura, con algunos sectores de la misma bastante modernizados – primordialmente la zona del valle de Tecomán – y una proporción mayor de agricultura de temporal en las localidades de Ixtlahuacán y Minatitlán. La actividad industrial es importante principalmente en relación a la minería, localizada en Minatitlán y la agroindustria en torno a la producción del Valle de Tecomán.

En términos cuantitativos, la región tiene una población económicamente activa de 349,158 personas, de los cuales el 17.7% se dedica a actividades en el sector primario, 18.2% a actividades en el sector secundario y alrededor del 63% a actividades en el sector terciario, con casi un tercio de estos empleados en el comercio. Esta distribución de la PEA no es muy distinta a la del agregado nacional, sin embargo las diferencias comienzan a hacerse notar una vez que prestamos atención a las cifras de manera desagregada⁹⁹. Estas diferencias al interior de las regiones son importantes y nos proporcionan una idea de las características de configuración ocupacional de los municipios -con un alta concentración de la PEA en el sector terciario en los primeros- o la presencia de unidades económicas que podrían estar configurando la actividad ocupacional en torno a ellas. En resumen la organización productiva de la región, se distinguen los siguientes rasgos:

- La actividad del sector primario es de importancia en la región en dos sentidos. Por un lado, en una subregión del estado de Colima existe una agricultura moderna, con zonas de riego y de alta productividad, que se configura como generadora de demanda de mano de obra, desembocando en patrones de migración de parte de las poblaciones colindantes. En este tipo de agricultura se encuentra un 44% de la tierra sembrada de la región, encontrando municipios como Tecomán donde más del 90% de las hectáreas sembradas son tierras de riego. Sin embargo, la agricultura de temporal sigue siendo mayoritaria; en las zonas más rezagadas destaca una agricultura tradicional, de menor productividad y relevancia económica para la región.

⁹⁹ De manera general, encontramos que en los municipios de la subregión de ‘Frontera Michoacán’ más de la mitad de la PEA se ocupa en el sector primario, siendo esta cifra menor –pero también significativa- para ‘Frontera Jalisco’ con un 34% y relativamente baja – igual a la proporción de país- en la ‘subregión de Colima’⁹⁹ (13%) (Anexo B, Descripción de la región). Estos datos de los municipios colindantes de Michoacán y Jalisco aportan al entendimiento de dinámicas al interior de la región, por ejemplo, la población de Michoacán que emigra a Tecomán para trabajar en el campo.

Mapa 4. Estructura espacial y localidades



Fuente: Elaboración propia sobre mapa de relieve (recursos cartográficos INEGI).

- La actividad del sector secundario gira principalmente en torno a (i) la agroindustria; (ii) la minería, con la producción de fierro en los municipios de Minatitlán y Coquimatlán y caleras en Tecomán (Apasco); (iii) el procesamiento de alimentos (atún, Tuny) en Manzanillo, embotelladoras en Colima; (iv) industria automotriz (producción de arneses en municipio de Colima); y (v) la generación de electricidad y almacenamiento de gas (municipio de Manzanillo, con una termoeléctrica entre las cinco más importantes del país).
- La mayor proporción de la PEA de la región se concentra en el sector terciario, y esta se encuentra concentrada en Colima y su área metropolitana, Manzanillo y en menor medida en Tecomán y se distribuye en su mayoría en empresas micro y pequeñas, con algunas excepciones interesantes, como el caso de Minatitlán donde el 52% de la PEA trabaja en una empresa grande, que en este caso podría tratarse de la mina de Peña Colorada¹⁰⁰.

¹⁰⁰ La distribución de la PEA empleada en el sector de servicios, según el tamaño de empresa, nos da indicios de las características de los empleos disponibles en este sector a nivel local. En teoría, las empresas más grandes, requieren de una serie de funciones diversificadas, mientras que las empresas pequeñas y micro

La región de Colmichjal refleja los patrones de desigualdad vinculados a la geografía que se observan en el resto del país. La situación que observamos a nivel subregional es el resultado de una serie de factores estructurales que hacen eco a los procesos históricos desenvueltos en los contextos supranacionales, nacionales, regionales y locales. Un cambio importante en estos desenvolvimientos, ha sido el fenómeno reciente de integración global – principalmente económica, aunque también institucional, dada la estandarización de las “reglas del juego”- que ha generado esquemas diferenciados de participación de las regiones y localidades en el desarrollo económico y social. Los datos presentados en esta sección adquieren relevancia a luz de lo señalado por Unikel (1976), donde el proceso de desarrollo económico está ligado a un proceso de industrialización y a un aumento en la productividad del sector agropecuario. Así mismo, al igual que para el análisis del sector primario, resulta importante evaluar las características y el crecimiento industrial en las regiones, considerando si se trata de un sector moderno o tradicional, con industrias destinadas al consumo no duradero, industrias productoras de bienes intermedios, industrias productoras de bienes de capital o de consumo duradero (Unikel, ídem). Para nuestra región, las actividades del sector secundario son de menor importancia relativa, pero donde existen dan cuenta de actividades más bien asociadas al sector tradicional. Esta configuración tiene implicaciones importantes para los tipos empleo en el sector industrial, caracterizados principalmente por el trabajo no calificado asociado a la producción de escaso valor agregado, significando bajos salarios y mínimas posibilidades de movilidad ocupacional para los trabajadores.

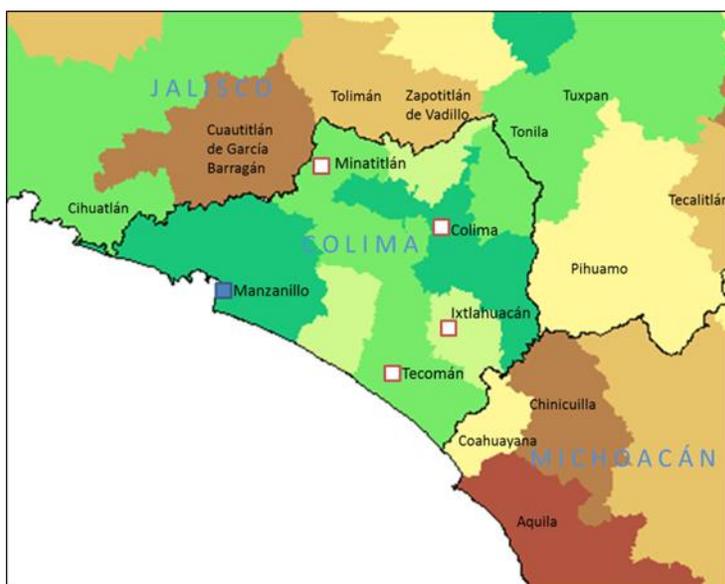
– *Desarrollo social*

Además de dar cuenta de la geografía económica y los tipos de trabajos disponibles en la región, es importante considerar la situación de la población en relación al acceso a recursos importantes que van más allá de los ingresos, como la vivienda, la salud y la educación. Más que los datos específicos -que se pueden consultar en el Anexo B-, nos interesa mostrar visualmente un resumen de esta situación en la consideración del Mapa 5, que da cuenta del nivel de bienestar¹⁰¹ (entre más ocre el tono, menor el “bienestar”)¹⁰².

tienden a tener funciones determinadas. Los criterios de clasificación del INEGI tienen que ver con el número de empleados y los montos de ventas anuales. Empresa micro, hasta 10 empleados y hasta 4 millones de pesos al año; pequeña, de 11 a 30/50 empleados y entre 4.01 y 100 millones de pesos al año; mediana, de 31/51 empleados a 100/250; grande, superior a estos valores.

¹⁰¹ La síntesis que realiza este instrumento de regiones socioeconómicas resulta en siete estratos que se ordenan, según el promedio de los indicadores considerados, del 1 al 7 de una situación relativa menos

Mapa 5. Rezago social en la región de estudio



Fuente: INEGI, Regiones Socioeconómicas

La localización de los tonos ocre en las región tiene lugar en las zonas más accidentadas geográficamente, y por lo tanto de mayor aislamiento. Las poblaciones de las zonas montañosas viven peor que las de las zonas bajas y en términos de acceso al bienestar, se encuentran en mayor desventaja. A su vez en los límites administrativos de los estados de Jalisco y Michoacán, encontramos municipios que tienen menor acceso recursos de educación, salud y vivienda que otros municipios de Colima y de sus propios estados, encontrándose incluso, entre los más rezagados de sus respectivas entidades, mientras que la mayor parte de los municipios de Colima se ven beneficiados de los efectos de la concentración urbana –en mejor situación de bienestar- de las ciudades de Manzanillo, Colima y Tecomán. Sin tener posibilidades en este momento de profundizar en el análisis, podemos observar que el aislamiento geográfico coincide con el aislamiento administrativo, impactando las vidas de quienes viven lejos y cerca de los “centros”.

La caracterización de la región, es decir, su *forma material*, es importante para este trabajo puesto que nos ayuda a entender la distribución de las oportunidades en el espacio geo-social en el que se desenvuelve la vida de los jóvenes. La división del trabajo espacializada nos dice

favorable (1) a una más favorable (7). Los colores más brillantes dan cuenta de una mejor situación en las condiciones de vida (económicas y sociales) y los colores ocre una peor situación relativa.

¹⁰² Nota: Este mapa es un recurso visual que requiere de la visualización a color de la imagen. En versiones impresas a blanco y negro o escala de grises, no se alcanza a distinguir la situación diferenciada de las localidades con respecto al bienestar.

mucho sobre qué tipo de trabajos están disponibles en la región y en las localidades, configurándose como estructuras de oportunidad objetivas, pero también subjetivas, en la medida que contribuyen a la formación de representaciones y referencias sobre el mundo laboral. Como ha señalado Torres (1991) “el territorio, visto como fenómeno social, conlleva un orden cultural y social de las acciones que en él se realizan” (citado en Correa, 2010, p. 12). La división del trabajo espacializada establece ordenes jerárquicos entre las ciudades y localidades de la región, asignando a unas áreas perfiles ocupacionales con implicaciones que sobrepasan la mera distribución de la PEA por sector de la economía. Los empleos disponibles significan realidades concretas para los sitios donde estos se localizan, vinculados a los centros de mayor jerarquía regional o suprarregionalmente. Por otro lado, considerar la vida social, económica y cultural de los sitios en sí mismos, involucra profundizar en la complejidad histórico-socio-espacial de la existencia humana, que sobrepasa a las posibilidades de este trabajo¹⁰³, pero que nos interesa abordar, al menos someramente para completar la caracterización de nuestra región y los sitios de la observación empírica de las transiciones educativas.

Los sitios del caso de estudio

Si partimos de que las localidades de nuestra región se encuentran en una relación de jerarquía funcional y social, no es de extrañar que los lugares rurales más lejanos o menos conectados con los centros regionales o suprarregionales se encuentren en posiciones menos favorables. Los municipios de Ixtlahuacán y Minatitlán son los menos poblados y más aislados en la entidad; sin embargo sus posiciones jerárquicas son distintas. El primero es una localidad eminentemente agrícola, con bajos niveles de desarrollo mientras que Minatitlán, además de ser más grande, cuenta con una actividad minera importante, la cual marca la pauta de la vida

¹⁰³ En el sentido de Robery (1991), los aspectos de la vida económica, social y cultural no pueden ser explicados en su totalidad en términos del centro. Por esta razón no nos referimos al problema de investigación desde la perspectiva del sistema-mundo (Immanuel Wallerstein) puesto que considera que los procesos sociales en regiones específicas deben ser estudiados en términos del lugar y función de esas regiones dentro del vasto sistema mundial (en contraposición a las aproximaciones de la antropología clásica que parten del poblado o la vida aldeana). Las características de la periferia o semiperiferia están supeditadas al centro del desarrollo capitalista, es el sistema capitalista y sus dinámicas el que asigna funciones a países y regiones en la economía mundial. La vida de los jóvenes de nuestras localidades de estudio explicadas en términos de las dinámicas del sistema mundial en su conjunto sobrepasa el interés y la orientación de este trabajo, aunque una consideración futura bajo este enfoque teórico podría aportar elementos interesantes a la reflexión más amplia del fenómeno (por ejemplo, transformaciones sistémicas y experiencias del día a día).

económica y social del municipio. En tercera posición, en orden de jerarquía ascendente, ubicamos a Tecomán, por su tamaño e importancia económica para la región, y en cuarto lugar a Colima, la capital del estado. Las diferencias entre estos lugares son importantes para este trabajo en el sentido de que implican experiencias de socialización muy distintas para sus habitantes en general y, por ende, para los jóvenes que enfrentan una transición posterior a la EMS. A continuación hacemos una descripción de cada lugar-*sitio* de las transiciones que hemos estudiado, como un paso más en la exploración de como este fenómeno social está constituido espacialmente, a través de categorías de localización, distancia y relación con el centro, demografía, densidad y diversificación educativa, perfil ocupacional y oportunidades laborales.

Cuadro 20. Características clave de los sitios - caso de estudio

	<i>Ixtlahuacán</i>	<i>Minatitlán</i>	<i>Tecomán</i>	<i>Colima</i>
<i>Localización relativa de centros</i>	A 50 km Colima; 30 km Tecomán; 70 km; Manzanillo	A 63 km de Manzanillo y 58 km de Colima	48km de Colima, y a 60km de Manzanillo	110 km de Manzanillo, 200 km de Guadalajara
<i>Contexto subregional – Importancia</i>	Localidad aislada. Baja importancia. Agricultura de temporal. Tecomán o Colima alternativa ocupacional.	Localidad aislada. Alta importancia. Mina Peña Colorada. Colima o Manzanillo alternativa ocupacional.	Localidad periférica. Alta importancia. Agricultura de riego. Colima o Manzanillo alternativa ocupacional.	Localidad central. Centro de servicios y mayor heterogeneidad de empleos profesionales.
<i>Aislamiento / Conectividad</i>	Conectividad baja Camino sinuoso. 2 a 3 corridas al día con Colima y Tecomán. Sin transporte urbano. Taxis.	Conectividad media. Camino sinuoso. 5 corridas al día. Manzanillo y Colima. 1 ruta de transporte urbano. Taxis	Conectividad alta. Súper carretera. Central de autobuses. Corridas cada media hora a Colima, cada hora a Manzanillo. Algunos destinos en occidente del país. Cobertura de transporte urbano.	Conectividad alta. Súper carretera a Guadalajara. Aeropuerto. Central de Autobuses (destinos en occidente, centro y norte de país). Amplia cobertura de transporte urbano.
<i>Demografía</i>	5,300 habitantes en el municipio, 2,717 localidad. Misma proporción hombres y mujeres. IRS “muy bajo” ¹⁰⁴ .	8,174 habitantes en el municipio, 4,588 localidad. Misma proporción hombres y mujeres. IRS “muy bajo”.	112 mil habitantes, localidad 85,689. Misma proporción hombres y mujeres. IRS “muy bajo”.	Colima área conurbada 266 mil habitantes. 51% de población son mujeres. IRS “muy bajo”.
<i>Perfil ocupacional</i>	Principalmente hombres asalariados. Trabajo agricultura. Mujeres: PEA 31%, PNEA, 69%	Principalmente hombres asalariados. Trabajo mina y servicios. Mujeres: PEA, 22%, PNEA 78%.	Empleo en agricultura y actividades vinculadas. Mujeres en servicios y autoempleo: PEA 33%, PNEA 67%;	PEA diversificado, diferentes niveles de calificación. Más mujeres en trabajo asalariado: PEA 47%, PNEA 57%;
<i>Densidad y</i>	Una alternativa	2 primarias, única	Amplia oferta pública,	Amplia oferta pública y

¹⁰⁴ IRS se refiere al *índice de rezago social*, agrega variables que dan cuenta del acceso a los servicios de educación y salud y la calidad de la vivienda y califica a las localidades, municipios o estados según su rezago “muy bajo”, “bajo”, “medio” y “alto”. Para mayor información, ver Anexo B.

<i>diversificación educativa</i>	institucional en cada nivel. Bachillerato técnico en contabilidad	alternativa en secundaria y Bachillerato general y técnico en contabilidad.	baja privada en educación básica. Tres IEMS pública y privada. ES de UdeC, ISENCO* (oferta limitada localizada). ES privada (absorción de demanda)	privada en educación básica. Amplia EMS pública y privada. ES de UdeC, ITC*, ISENCO* (oferta amplia). ES privada (absorción de demanda de menor y oferta de reconocimiento medio, pero baja selectividad).
<i>Localización frente a oportunidades laborales</i>	Pocos trabajos y baja calificación. Campo, empaque, tiendas y gobierno municipal (limitado)	Mina de Peña Colorada, Calificación baja, media y alta. Otros trabajos de baja calificación. Campo, tiendas y gobierno municipal (limitado).	Oportunidades de trabajos, baja calificación. Campo, agroindustria, profesionistas de apoyo, tiendas y gobierno y UdeC.	Oportunidades de trabajos, todos niveles calificación. Gobierno. Servicios profesionales y empleos de apoyo. Industria (baja calificación).

Adaptado de Green y White (2007)

**ISENCO – Instituto Superior de Educación Normal del Estado (Colima), ITC =Instituto Tecnológico de Colima,*

UdeC:=Universidad de Colima

Ixtlahuacán

Ixtlahuacán es el municipio menos poblado (4,500 habitantes) y desarrollado de la entidad. Su cabecera municipal, del mismo nombre, está localizada en un pequeño valle de la sierra que separa la región del Valle de Colima con la costa. Se encuentra a 50 km de Colima, 30km de Tecomán y 70km de Manzanillo; esta corta distancia en kilómetros se vive en forma muy distinta según el medio de transporte que se utilice para desplazarse hacia cualquiera de estas ciudades. Las dos carreteras de acceso a Ixtlahuacán, aunque asfaltadas y de mínimo tránsito, son de lenta circulación por las muchas curvas, subidas y bajadas y lo estrecho de sus carriles. Mientras que en automóvil el recorrido toma alrededor de una hora y el trayecto en “el carro”¹⁰⁵ puede tomar a lo mucho dos, la conectividad de la localidad es baja para quienes no cuentan con vehículo propio, puesto que sólo hay dos (en ciertos días tres) oportunidades de viaje hacia Tecomán o Colima, en la mañana y en la tarde. Sin la existencia de rutas de transporte colectivo al interior de la cabecera municipal y entre sus localidades, los habitantes suelen recurrir a taxis, así sea que los lleven hasta el cruce de Turla, ubicado al pie de la carretera de cuatro carriles Colima-Manzanillo donde esperan el camión de la ruta Tecomán-Colima, o hasta sus destinos en la ciudad.

¹⁰⁵Término con el que se refirieron los jóvenes al autobús o combi que hace los recorridos entre las localidades o las ciudades de la región.

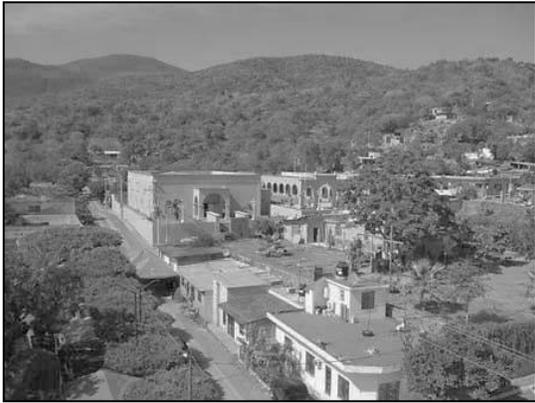
Imagen 2. Carretera y paisaje Tamala - Ixtlahuacán



Junto con Minatitlán, Ixtlahuacán es el municipio más aislado de la región, con poca gente que entra o sale del pueblo durante la semana, entre ellos algunos empleados de gobierno y los camiones cargados de fruta en ruta hacia los a los mercados de abasto de Colima o Guadalajara. Como en muchos pueblos de México, la carretera desaparece para dar lugar a la calle principal, a lo largo de la cual se encuentra el jardín central con el palacio municipal y la parroquia. Mucha de la vida de Ixtlahuacán transcurre alrededor del jardín; las fiestas religiosas, los mítines políticos, el paseo dominical. Los pocos negocios de la localidad también se encuentran en las inmediaciones del jardín y la calle principal; un par de loncherías y comidas económicas, una ferretería, la papelería y unas cuantas tiendas de ropa y regalos. La mayoría de las viviendas se distribuyen entre las 38 manzanas que integran el pueblo, cuyas calles, en su mayoría empedradas albergan pequeñas casas coloridas, de ventanas y puertas abiertas para facilitar la circulación del aire y contrarrestar el calor¹⁰⁶.

¹⁰⁶ A pesar de que Ixtlahuacán es de las localidades con menor nivel de desarrollo de la entidad, llegando incluso a tener 48% de los hogares del municipio en situación de pobreza, según los indicadores de vivienda aproximadamente el 95% de las casas cuentan con agua y drenaje conectados a la red pública, electricidad y pisos diferentes a tierra (CONEVAL, Medición de pobreza municipal 2010). A simple vista, aunque lejos una apariencia de afluencia, la localidad se percibe con un relativo bienestar en las condiciones de vivienda.

Imagen 3. Ixtlahuacán. Dos vistas de la calle central



La gente de Ixtlahuacán, pero más los hombres que las mujeres¹⁰⁷, trabaja principalmente en los campos de melón y papaya y en la principal actividad vinculada a esta última, “el empaque”¹⁰⁸. En el municipio se cultivan también a baja escala maíz, cacahuate, chile, mango y limón. Por su parte, las fuentes de trabajo no manual o de mayor nivel de calificación se concentran en los servicios de gobierno municipal, el hospital y las instituciones educativas. Con respecto a estas últimas, la localidad de Ixtlahuacán cuenta con una primaria, una secundaria y, desde 1981, con el bachillerato 26 de la Universidad de Colima, este último la opción más cercana de EMS para los jóvenes del resto de localidades del municipio.

Ixtlahuacán es una de las localidades de Colima con fuerte presencia indígena en el pasado, sin embargo hoy en día el registro de esta población puede quedar invisibilizado por el cada vez menor uso del Nahuatl¹⁰⁹. En la actualidad, vestigios de esta presencia aparecen

¹⁰⁷ Son mucho menos las mujeres que aparecen como económicamente activas, un 21% frente a un 79% de mujeres clasificadas como inactivas (INEGI, Censo 2010). En lugares como Ixtlahuacán, donde la agricultura es la principal actividad productiva, el trabajo remunerado como indicador puede no dar cuenta del trabajo de los demás miembros familiares que participan en la actividad. En el caso de nuestros entrevistados, por lo menos una tercera parte de los jóvenes dijeron trabajar “en el rancho” los fines de semana, actividad en la que participaban también la madre y sus hermanos.

¹⁰⁸ Bodega donde se lava y empaqueta el fruto en los “carros” para su transportación hacia centros de distribución.

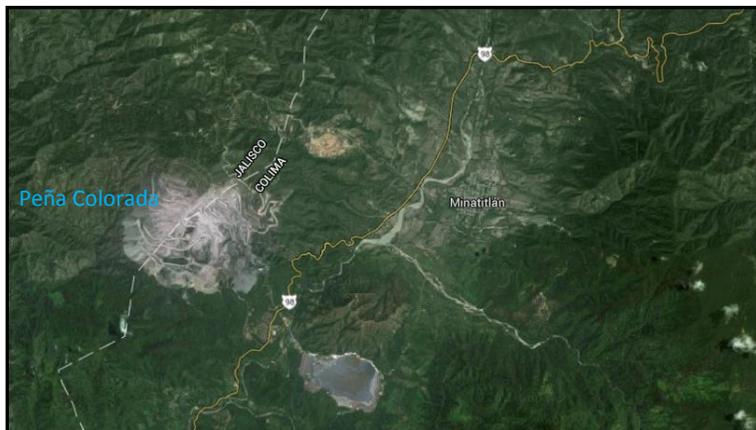
¹⁰⁹ Según recuento del cronista José Manuel Mariscal (2005), a principios del siglo XX en Ixtlahuacán la mayoría de la población era de habla indígena. El recuento actual del INEGI de estas poblaciones ha sido referido por algunos investigadores como Schmelkes (2003) como “genocidio estadístico” puesto que al sólo contabilizar a los hablantes de alguna lengua indígena, se dejan fuera dimensiones importantes de su identidad. En el caso de Ixtlahuacán, en el censo 2010 se identificaron únicamente a 9 personas como indígenas.

reflejados en tradiciones y fiestas que coexisten con rasgos familiares de prácticas culturales del mundo globalizado.

Minatitlán

Minatitlán, o “Mina”, guarda algunas similitudes geográficas con Ixtlahuacán: ambos están ubicados en un valle entre sierras, tienen una baja población – en relación a los demás municipios- y se encuentran a poco más de una hora de algún centro regional, en este caso a 63 km de Manzanillo y 58 km de Colima . Sin embargo, es la geología quien marca la diferencia entre ambos; en los cerros que rodean Minatitlán, se encuentra una de las reservas de fierro más grandes del país. La localización de Minatitlán entre las primeras montañas de la Sierra Madre Occidental ha significado su aislamiento del resto de la región. Es hasta mediados del siglo XX que se construye una carretera hacia Manzanillo e inicia la construcción de un camino para conectar a la localidad con Villa de Álvarez - que no se completa hasta entrados los años noventa. Son los yacimientos de fierro y la concesión al consorcio minero Peña Colorada para explotarlos, los que motivan la apertura de caminos hacia el pueblo de “El Mamey” que en 1950 tenía 988 habitantes - cifra que hoy alcanza los 4,588 para la cabecera municipal y más de los 8 mil para la totalidad del municipio. Como sucede en el caso de Ixtlahuacán, aunque el recorrido hacia Mina es corto si se viaja en vehículo particular -alrededor de hora y media-, el camino es sinuoso y transitado, e incluso no es raro escuchar sobre el peligro de transitarlo durante la época de lluvias, por los abundantes deslaves. A diferencia de Ixtlahuacán, hay más corridas de transporte colectivo hacia Manzanillo o Colima, con salidas hasta 6 veces al día, en la mañana, tarde y hasta las ocho de la noche.

Imagen 4. Vista de relieve Minatitlán y Peña Colorada



A mediados de la década de los setenta inicia operaciones la mina de Peña Colorada, la cual transformó radicalmente la economía del municipio y la vida de muchos de sus habitantes. Los principales cambios tuvieron que ver con la creciente y constante demanda de empleos de mayor remuneración respecto a otras actividades y la demanda de nuevos servicios para la población¹¹⁰. A lo largo de 40 años la minera ha establecido vínculos con la sociedad y el gobierno local y estatal, apoyando a los hijos de sus trabajadores con una beca por familia a lo largo del trayecto educativo, y aportando fondos para la distribución de becas para estudios de bachillerato y educación superior¹¹¹ -incluido el premio “Peña Colorada” uno de los de mayor prestigio en el estado, otorgado a los alumnos más destacados de las licenciaturas y maestrías de la Universidad de Colima- y aportando fondos para el DIF y el IMSS, entre otras.

Imagen 5. Jardín central de Minatitlán



¹¹⁰ Aunque el complejo minero está registrado en Minatitlán, abarca 5 mil hectáreas que alcanzan el municipio de Cuatitlán, Jalisco. La relación de la minera con las comunidades indígenas de este municipio ha sido una de confrontación y conflicto, puesto que desde su creación en 1967 -primero como paraestatal para luego ser privatizada durante el sexenio de Carlos Salinas- no se tomó en consideración el consentimiento de los ejidatarios, además de que acusan al Consorcio no sólo del despojo de miles hectáreas, sino también de la devastación del medio ambiente y el asesinato y desaparición de líderes comunitarios que se han enfrentado a la minera en la defensa de sus derechos. Desde nuestras entrevistas, no alcanzamos a percibir esta tensión entre las comunidades y la minera, los estudiantes no hicieron ninguna referencia a en esta dirección. Sin embargo, al leer y charlar sobre Minatitlán con cronistas y personas de la región apareció el conflicto y la devastación ambiental como un tema “tabú” en la historia de la minera.

¹¹¹ En 2013, Peña Colorada otorgó 100 becas a estudiantes de bachillerato (en Minatitlán y Manzanillo), 100 a estudiantes de licenciatura y 20 maestría. Las becas por lo general consistieron en cantidad fijas para cubrir las cuotas de inscripción (El Comentario, Universidad de Colima 2013-11-19).

La vida de Mina también transcurre alrededor de su jardín central, donde se encuentran la parroquia, el palacio y la biblioteca municipal. A diferencia de Ixtlahuacán, se percibe más movimiento en las calles, y la sensación de que es una localidad más grande y con mayor actividad económica es inmediata. Aquí sí existe una ruta de transporte urbano y en las calles aledañas al jardín es posible ver diversidad de negocios y comercios, desde papelerías y cibercafés, restaurantes y loncherías, tiendas de ropa, estéticas, carnicerías, fruterías y abarrotes. También en Mina es posible encontrar algunos negocios que ofrecen servicios profesionales, como contadores, agro-veterinarias y médicos. Aún y cuando es de mayor tamaño que Ixtlahuacán, los servicios públicos de salud y educación son limitados, con dos primarias pero una sola secundaria y un solo bachillerato, también de la UdeC, estos últimos fundados a mediados de los setenta. Al igual que en Ixtlahuacán, no existe ninguna alternativa de educación superior, vocacional o profesional, pública o privada.

La gente de Minatitlán trabaja en la mina, el gobierno, el campo o en algún negocio pequeño. Con alrededor de 950 empleados directos y otros mil indirectos en la forma de contratistas, Peña Colorada podría considerarse como el centro de la vida ocupacional de la localidad, en el sentido de que la actividad minera no sólo es importante por su tamaño, sino también porque provee de empleos de distintos grados de calificación - como ejemplo, entre los obreros hay 8 niveles, los más altos con sueldos de hasta 440 pesos el día, además de un buen número plazas que requieren de mayores niveles de profesionalización¹¹². Aún y considerando el peso de Peña Colorada, casi la misma proporción de personas se dedican al campo y son todavía más las que trabajan en los servicios, principalmente en el comercio. Las actividades agropecuarias son menos importantes en términos de su tamaño y valor – se trata principalmente de agricultura de temporal y ganadería extensiva- pero relevantes a la vida social y cultural de la localidad, reflejadas en tradiciones marcadas por la celebración del modo de vida del campo, como los son las fiestas charro-taurinas, el evento social más importante de Mina.

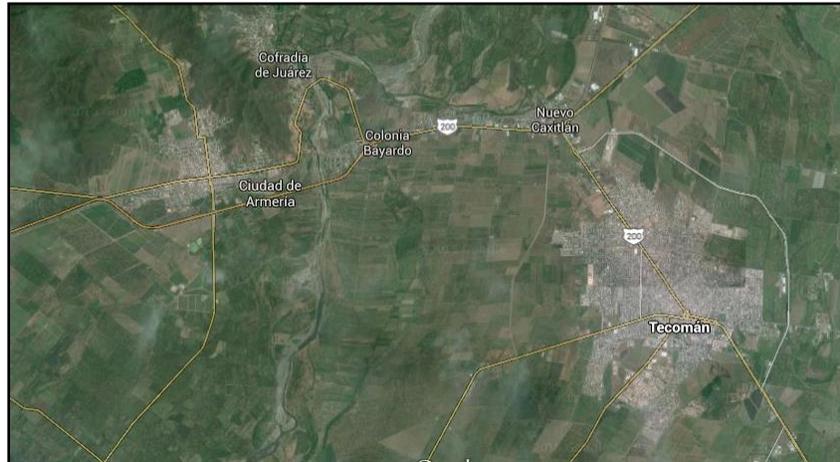
¹¹² Según cifras oficiales en la página de la empresa, Peña Colorada emplea a 1,200 personas de forma directa y a otras 3,000 en forma indirecta. No conseguimos cifras oficiales que desagregaran este dato para Minatitlán pero de acuerdo a uno de nuestras entrevistadas, cuyo padre trabaja como técnico mecánico en la mina, hay alrededor de 750 obreros y 210 ingenieros trabajando en este complejo.

Tecomán

El valle donde se encuentra el municipio de Tecomán, es propiamente una llanura costera entre la Sierra Madre Occidental y la Costa del Pacífico. Su cabecera municipal, del mismo nombre, se encuentra a 48km de Colima, y a 60km de Manzanillo, el principal polo de desarrollo de la entidad, a las cuales se encuentra comunicada por una autopista de cuatro carriles que reducen el recorrido hasta 30 minutos a la capital y 45 al puerto. Limita al oriente con el estado de Michoacán y es la única población importante para una región de más de 2,500 km cuadrados en ese estado.

En términos de la estructura espacial, Tecomán es importante desde la década de los sesenta por el fuerte impulso a la modernización del campo que se hizo desde el gobierno federal a través de créditos a la producción agrícola y la creación de infraestructura de riego y carreteras. Las obras hidráulicas de principios del siglo XX permitieron la transformación capitalista de la agricultura, con el cultivo intensivo, orientado a atender la demanda de mercados nacionales e internacionales (Correa, 2010). Hoy en día el paisaje del Valle de Tecomán se caracteriza por largas extensiones de tierra dedicadas a la agricultura, principalmente de productos frutales. Como en el resto de los distritos de riego del país, el desarrollo de la agricultura comercial y las actividades económicas relacionadas a ella -principalmente de la agroindustria-, propició el rápido crecimiento de la ciudad, al conformarse como un centro de atracción con una importante población migrante –temporal y establecida-, pero también como un centro de servicios para las poblaciones rurales de los alrededores. Lo anterior condujo a un acelerado incremento en la población entre 1950 y 1980, pasando de 12 mil a 68 mil habitantes, la tasa de crecimiento poblacional más alta del estado en ese periodo. Sin embargo, en la década de los noventa, la actividad económica ligada al campo perdió dinamismo y el ritmo de crecimiento poblacional disminuyó por debajo del a media estatal. Actualmente, la población de la Ciudad de Tecomán supera los 112 mil habitantes, y se empieza a contabilizar a la población de Armería (de casi 40 mil personas) como su zona conurbada.

Imagen 6. Vista satelital de ciudad y Valle de Tecomán



El cultivo del limón ha marcado el paso del crecimiento de Tecomán, siendo el producto agrícola generador de más ingresos, su “oro verde”, con un 60% de las hectáreas del valle destinadas a este cultivo. La enorme escultura de 33 metros de altura “Limonero; árbol de la vida”, del artista Sebastián, en la entrada de la ciudad, es un signo material y simbólico de la articulación de la vida del municipio alrededor del limón, de su influencia en la vida económica y social de la ciudad¹¹³. Aún y cuando este prolífico valle ha generado millones de pesos por la producción agrícola y de la agroindustria, el nivel de marginación del municipio y la ciudad se encuentran entre los más altos del estado (46% por ciento de la población en situación pobreza moderada, según el Coneval, 2010), y durante los últimos cinco años ha experimentado una grave situación de inseguridad, asociada al narcotráfico y tensiones en el estado de Michoacán.

El perfil agrícola de Tecomán, caracterizado por el cultivo de frutales, implica una baja mecanización de la producción, y por lo tanto dependencia de mano de obra. Alrededor de 15 mil

¹¹³ Durante nuestro trabajo de campo la plaga del “dragón amarillo” -denominación popular del Hunaglongbing, o HLB, plaga que afecta a los árboles de naranja, mandarina, toronja y limón causando que los árboles mueran en un periodo de 3 a 8 años - azotaba los sembradíos de limón, provocando pérdidas de 25 al 50 por ciento de la producción y afectando a las aproximadamente 23 mil familias que dependen del cultivo -entre jornaleros, productores, transportistas y fabricantes de derivados del limón. La referencia a la plaga y sus implicaciones para la “situación” de Tecomán fueron constantes al hablar con los estudiantes y personas del lugar. Durante nuestra estancia eran frecuentes los reportes de prensa sobre el HLB y la pérdida de empleos asociada al mismo: según uno de ellos, de julio a septiembre del 2012, 12 mil jornaleros de los campos de limón se quedaron sin trabajo por la caída de la producción. (*Dejaría descomposición social aumento del HLB*, Ángel Guardian, 23 feb 2013). Para una revisión a profundidad sobre la caracterización socio-cultural de Valle de Tecomán alrededor del cultivo del limón, ver Correa, 2010.

personas trabajan en el sector primario (30% de la PEA, ver Anexo B), la gran mayoría de jornaleros con ingresos promedio de 800 pesos semanales, y otras 7,500 (15%) trabajan en la industria, en gran parte vinculada a la agricultura. Como muchas ciudades de su tamaño, Tecomán tiene un amplio sector terciario donde predominan los negocios medios y pequeños; en este sector se ocupa el resto de la población económicamente activa (alrededor de 28 mil personas). A diferencia de Mina e Ixtlahuacán, en Tecomán la actividad comercial en el centro es intensa por los muchos locales en las calles que rodean al jardín central. Agentes de tránsito dirigen el tráfico vehicular y a cualquier hora del día hay mucha gente caminando entre las tiendas, cruzando el jardín, sentada en los restaurantes. A las afueras del centro, sobre avenidas más amplias se encuentran grandes supermercados, como Bodega Aurrera y Mercado Soriana, la modalidad de atención de estas cadenas para los segmentos de la población de menores ingresos¹¹⁴.

El rápido crecimiento de Tecomán implicó la necesidad de construcción de colonias para trabajadores del campo y de la agroindustria, significando un arreglo urbano bastante segmentado socialmente. Alrededor del centro, las colonias se caracterizan por casas de tamaño medio, algunas con espacio de estacionamiento para un automóvil. Unas cuadras al norte, un par de manzanas caracterizadas por bardas largas y altas concentran las viviendas de los segmentos altos - los dueños de los ranchos, empaques y directivos de las industrias. Es en las colonias periféricas donde la segmentación social de la ciudad acaba de delinearse. En ellas gran parte de las calles son empedradas o arcillosas, la mayoría de sus casas de ladrillo o block expuesto. Sin embargo, son las vecindades donde habitan los jornaleros migrantes las que se encuentran en peores condiciones, construcciones tradicionales de madera o pajarete, techos de palapa o lámina.

Por su tamaño, Tecomán cuenta con una red de transporte público, dos centros de salud, una oferta educativa diversificada, con 9 primarias, 4 secundarias y 3 bachilleratos públicos, todos de la UdeC y uno privado. Los jóvenes que transitan de la secundaria a la EMS pública pueden escoger entre el bachillerato matutino número 20 -con las opciones de técnico en dibujo, analista químico, agropecuario y en alimentos y el bachillerato general; el bachillerato vespertino número 5, con las opciones técnicas en contabilidad y analista programador y el bachillerato general; y el bachillerato 6, la alternativa nocturna, con la opción técnica en contabilidad y el bachillerato

¹¹⁴ Ya que estas cadenas utilizan el modelo de segmentación socioeconómica (basadas en ingresos) para designar el tipo de formato que instalarán en una localidad, suelen ser un indicador de su configuración social. “Bodega Aurrera”, es el modelo para gente de menos ingresos de Walmart, y “Mercado Soriana” el de grupo Soriana.

general. Los tres turnos, que comparten un plantel arbolado con instalaciones deportivas y de cómputo en buen estado, atienden a alrededor de 2,100 alumnos. En este nivel, la institución privada más importante es el Instituto Autónomo de Educación de Tecomán A.C. (IAETAC), unidad de la Universidad Autónoma de Guadalajara, con alrededor de 100 alumnos. A nivel terciario en Tecomán, La Universidad de Colima tiene sus Facultades de Agronomía, Veterinaria y Biología, y también ofrece las carreras de administración informática y contabilidad. El IAETAC y otras dos IES privadas de menor tamaño (y costo) ofrecen programas en carreras de alta demanda como derecho, contabilidad, psicología y administración.

Colima-Villa de Álvarez

Colima es la capital del estado y el principal centro de servicios en la región. Si bien Manzanillo es su capital económica, la ciudad capital es el centro administrativo y educativo de la estructura espacial. La zona Metropolitana de Colima-Villa de Álvarez-Comala-Coquimatlán es la más poblada de la región, con más de 320 mil habitantes, concentrando la mitad de la población del todo el estado. La capital es la sede de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la entidad, así como de las delegaciones federales, y las instituciones educativas y culturales más importantes de la región están ubicadas aquí, lo que significa una mayor disponibilidad de trabajos para profesionistas de todos los niveles por el tamaño del sector gubernamental.

Imagen 7. Colima, Mancha urbana y volcanes



Fotografía: Sergio A. Velasco "Tapiro"

La ciudad se localiza en el “Valle de Colima”, y se encuentra enmarcada por el complejo volcánico hacia el norte, la Sierra de Manatlán al oeste y las primeras elevaciones de la Sierra Madre del Sur al este y sur, orografía que por muchos años significó su aislamiento del resto del país. Los volcanes, visibles desde cualquier punto de la ciudad, sirven de referente de un norte geográfico y social. Es en la zona norte donde se encuentra la “nueva Colima”, avenidas y calles que albergan los centros comerciales y supermercados, los restaurantes y cafés, los fraccionamientos arbolados y los colegios privados. El centro de la ciudad, conserva su importancia tradicional: el jardín Libertad es el punto de reunión y la calle Madero la arteria del comercio de todo tipo de productos. Cualquier día de la semana la calle se desborda de gente que entra y sale de ferreterías, mercerías, mueblerías, bancos, papelerías, tiendas de telefonía, de telas, de maquillaje y accesorios, de ropa, de jugueterías. Al sur y oriente del centro, están las viejas colonias populares, el Tiboli, el Mezcalito, la Albarrada, con su fama de barrios bravos, y sus negocios frecuentes: estéticas, abarrotes y depósitos de cerveza.

Las dinámicas socioespaciales producto de la urbanización acelerada en la década de los ochenta y noventa, completó la integración de Colima con Villa de Álvarez, cuyo crecimiento más significativo¹¹⁵ se dio principalmente por la construcción de colonias para la clase media asalariada en expansión. Villa de Álvarez suele concebirse como un espacio distinto a Colima, distinguido por un pasado vinculado al campo mucho más reciente. En las avenidas de esta parte de la ciudad no es raro encontrar hombres a caballo y las fiestas charrotaurinas de febrero son muy importantes en la región; a la vez, es una de las zonas en mayor transformación por la expansiva clase media, de gustos recreativos y de consumo ciudadano. Al mismo tiempo, la ciudad registra otra transformación al oriente de la ciudad, con la conformación de nuevas colonias populares, en su mayoría irregulares en los alrededores del Centro de readaptación social (CERESO) y los terrenos de la feria.

¹¹⁵ Entre 1990 y el año 2000, los municipios de Colima y Villa de Álvarez pasaron de 154 mil a 266 mil habitantes entre los dos municipios, con tasas anuales de crecimiento del 1% para el primero y de casi 8% para el segundo, mientras que el crecimiento del país en este periodo del 1.8%. Durante la primera década del 2000, aunque baja la tasa de crecimiento de Villa de Álvarez a un 4%, se mantiene muy por arriba del promedio nacional de 1.4%.

Imagen 8. Jardín Libertad, centro de Colima



Más de la mitad de la población económicamente activa de Colima trabaja en los servicios (56%, Ver tabla en Anexo B), el resto se divide casi en la misma proporción entre la industria y el comercio. Algunos de los empleadores más importantes de la ciudad son el gobierno y la Universidad de Colima, con funciones en distintos niveles de profesionalización, y la Coca-Cola y Macasa¹¹⁶ con trabajos de niveles bajos de calificación, en su mayoría. En la ciudad también están establecidas empresas pequeñas que ofrecen servicios profesionales como despachos contables, financieros, legales, servicios de informática y programación, además de un par de grupos locales de medios de comunicación radiofónica y escrita, sin embargo predominan los establecimientos pequeños como fondas, estéticas, talleres, atendidos por sus dueños o uno o dos empleados de apoyo. La mayoría de las personas empleadas o en búsqueda de empleo son hombres, con únicamente un 38% de las mujeres de la ciudad en edad legal de trabajar como parte de la PEA

¹¹⁶ Las siglas se refieren a la maquiladora Manufactura Avanzada de Colima SA de CV, fabricante de arneses eléctricos, con una planta de 1,500 trabajadores.

(Censo 2010)¹¹⁷, aun así la proporción de las mujeres con empleos asalariados –o en la búsqueda de- es mayor aquí que en el resto de las localidades¹¹⁸, por lo que el trabajo asalariado de las mujeres parecería ser todavía un fenómeno urbano.

Por su tamaño y desarrollo histórico como capital, la oferta educativa en Colima-Villa de Álvarez es más amplia y diversificada. Es en esta ciudad donde se establecieron los primeros centros de enseñanza en el siglo XIX. Hoy en día los estudiantes de cada nivel se dividen entre 15 primarias públicas y 24 privadas, 13 secundarias públicas y 8 privadas; 14 IEMS públicas¹¹⁹ y 15 privadas. Según las capacidades económicas y su estatus social, las familias eligen la vía educativa privada, la vía pública o una combinación de las dos. En el caso de las familias de ingresos medios y medios bajos, desde la edad temprana de sus hijos, los padres se enfrentan a un mercado segmentado horizontalmente en el que la entrada a determinada primaria va perfilando la trayectoria institucional¹²⁰. En cuanto a la educación superior, La Universidad de Colima cuenta con una extendida y notoria presencia en la ciudad: cuatro campus dentro de la zona

¹¹⁷ Considerando los datos del Censo 2010 del INEGI en Colima hay aproximadamente 138,535 personas en edad de trabajar, de estos el 47% son hombres y el 53%, mujeres.

¹¹⁸ La distribución de las mujeres según la conducción de actividad económica en nuestras localidades se da de la siguiente manera: Colima PEA 47%, PNEA 57%; Tecomán PEA 33%, PNEA 67%; Ixtlahuacán PEA 31%, PNEA, 69%; Minatitlán PEA, 22%, PNEA 78%. La proporción de mujeres contabilizadas como parte de la PEA está por arriba del promedio nacional de 31% (INEGI, Cens, 2010).

¹¹⁹ De estas IEMS, 7 dependen de la Universidad de Colima (los Bachilleratos 1, 2, 3, 4, 15, 16 y 30); dos planteles federales del CBETIS, uno del CEDART y uno de CBTAS (en Comala); dos IEMS estatales, el ISESCO (normal de maestros), EMSAD (educación media superior a distancia) y un Telebachillerato (enfocada en la educación especial); y un CONALEP.

¹²⁰ En el contexto de trabajo de campo tuve la oportunidad de las madres para conocer mejor el sistema educativo. Una de las madres que, un primer factor de importancia en la selección de la primaria es la consideración de la secundaria. La entrada a la secundaria se determina en primer lugar por la primaria de origen, puesto que las escuelas alimentadoras tienen pase directo, y el resto de los aspirantes deben presentar un examen. En Colima una sola secundaria se considera en primer nivel de deseabilidad, la “Enrique Corona Morfín”, aunque hay otra par que se consideran buenas opciones también, por lo que algunos padres más bien eligen entre estas por la ubicación y la cercanía del hogar. La entrada a las primarias alimentadoras de mayor demanda depende de la ubicación del domicilio, priorizando la entrada de los estudiantes que residan cerca de la escuela, por lo que estrategias como recurrir a comprobantes de domicilio de familiares es algo común. La secundaria es importante para la entrada a los Bachilleratos de mayor prestigio (el 1 y el 4 al mismo nivel, seguidos del 16) puesto que dependiendo de sus promedios y resultados en el examen de acceso serán considerados para entrar en su primera o segunda opción. El bachillerato de nuestro estudio, el 15, se considera de los menos deseables puesto que se le asocia a una menor calidad y porque se encuentra retirado y en una colonia popular de la ciudad “la Albarrada”, son pocos los estudiantes que lo marcan como su primera opción y muchos los que son asignados por menores promedios o resultados en examen de selección. A su vez, el bachillerato “en el que quedas” es importante para el acceso a la Universidad de Colima, los de mayor prestigio producen estudiantes mejor preparados para el acceso, en términos de habilidades y conocimientos, pero también en términos de familiaridad con la transición hacia el nivel superior.

metropolitana en los que se ofrecen más de 50 programas de licenciatura y posgrado, la oferta de EMS de mayor prestigio, tres museos, dos polideportivos, dos teatros, una radiodifusora. Adicionalmente, en la ciudad se encuentra el Tecnológico de Colima, la Normal Superior y ocho instituciones privadas de educación superior, la mayoría de absorción de la demanda residual¹²¹, entre las que destacan por su tamaño el Centro de Estudios Universitarios Vizcaya de las Américas y la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA).

Los jóvenes y el sitio

En esta sección recurrimos a la imaginación geográfica para pensar las transiciones post EMS de los jóvenes en relación a su experiencia del sitio en que se ha desarrollado su vida, con la intención más amplia de entender las formas en que los “aspectos de espacialidad”, en intersección con los “aspectos de socialidad”, configuran las decisiones. La caracterización de la estructura espacial y los lugares desde donde nuestros informantes consideran y actúan sobre posibles alternativas de su futuro educativo y laboral profundiza el entendimiento del carácter socio-espacial de las transiciones. Hemos ordenando el carácter de “lo espacial” alrededor de los conceptos de localización, distancia y movimiento, en sus interpretaciones materiales y simbólicas, explorando la perspectiva de los estudiantes sobre sus lugares de origen y la relación de estos con otros lugares de la región, la división del trabajo en su sitio y región, sus experiencias y posibilidades de movilidad.

Cuadro 21. Dimensiones analíticas de la espacialidad

<i>Dimensiones</i>	<i>Detalle de clasificación y rasgos observables</i>
Experiencia/percepción de la división espacial del trabajo (Concepto relacionado: Localización)	<i>Baja.</i> Mínimo conocimiento de empleos disponibles en la localidad de origen. No tiene conocimiento sobre empleos fuera de la localidad.
	<i>Media.</i> Tiene conocimiento de empleos disponibles en la localidad, bajo conocimiento de alternativas en la región o más allá de ella.
	<i>Alta.</i> Conocimiento de empleos disponibles en la localidad y la región.
Percepción / imaginario del sitio y relación con otros lugares. Valoración de sitio y otros lugares. (Concepto relacionado: Localización y Distancia)	<i>Positivo.</i> Se refieren a las características del sitio en sentido positivo, agrado de lo que hay, de quedarse
	<i>Negativo.</i> Se refieren a las características del sitio en sentido negativo, desagrado de lo que hay/no hay, de irse.
	<i>Tensión.</i> Se refieren a las características del sitio en una tensión entre lo positivo y negativo. Entre irse y quedarse
Dispersión espacial de redes de influencia / apoyo	<i>Localidad.</i> Contactos que influyen/apoyan la transición se encuentran en su misma localidad.

¹²¹ Hasta el 2006 había campus del ITESM con la oferta de dos carreras y del tronco común, pero a partir del 2009 se convierte al plantel en Tec Milenio para cerrarlo definitivamente en el 2013.

(Concepto relacionado: Localización, distancia, movimiento)	<i>Región</i> . Contactos que influyen/apoyan la transición se encuentran en otras localidades de la región.
	<i>Supraregión</i> (país o EUA y otros). Contactos que influyen/apoyan la transición se encuentran en otras localidades del país, en EUA o en más de un lugar.
Experiencia, posibilidad y conocimientos para el movimiento, (Concepto relacionado: Movimiento)	<i>Experiencias y posibilidades de movilidad Baja</i> . Poca experiencias de movimiento (propias o de padres), poca o nula autonomía, baja familiaridad y conocimientos no permiten superar distancias entre sitio de origen y otros destinos.
	<i>Media</i> . Experiencias de movimiento (propias o de padres), autonomía condicionada, familiaridad y conocimientos acotan posibilidad de superar distancias entre sitio de origen y otros destinos. Conocimientos sobre posibilidades para el movimiento.
	<i>Alta</i> . Recursos, autonomía y conocimientos pueden ser movilizados para superar distancias entre sitio de origen y otros destinos.

Ya hemos establecido en otros apartados que los estudios de estratificación social, en general, y los de trayectorias y transiciones educativas en particular, han contribuido a identificar que la vida de las personas está estructurada por procesos económicos, culturales e institucionales (Mora y Oliveira, 2012; Solís, 2011; Reay, David y Ball, 2005), y otros estudios contribuyen al entendimiento de que estas estructuras no se dan en el vacío, que tienen “espacialidad” (Massey, 1994, Harvey, 2006; Ferrugia, 2013; Lindgren y Lundhal, 2009; Gulavson et al.; Green y White, 2007; Ratsika, 2012; Frånberg, 1996). Una de las principales formas en que la espacialidad puede ser abordada con respecto al estudio de las transiciones es en relación a los efectos que tienen los procesos estructurales y culturales de mayor escala en la diferenciación de los lugares.

Cambios en los procesos espaciales -desde las diferentes etapas de la urbanización del S.XX a la globalización económica actual- han resultado en la concentración de las oportunidades de empleo en las ciudades, conduciendo a una mayor diferenciación entre los lugares urbanos y los lugares rurales (Massey, 1994, Harvey, 1996, Farrugia, 2014, Lindgren y Lundhal, 2010a) y por lo tanto en las condiciones de desigualdad que enfrenta la juventud urbana y la rural. Si bien el estudio del desarrollo desigual ha sido abordado desde muchos ángulos y enfoques, la exploración de sus diferentes implicaciones para el campo de la sociología de la educación ha estado por lo general limitada a una mera contextualización de otro tipo de variables. En este trabajo vemos que la diferenciación entre los lugares de una estructura espacial importa en la conformación de determinados horizontes de acción educativos y laborales¹²².

¹²² Entendemos esta diferenciación más allá de la delimitación demográfica que se hace para caracterizar los lugares urbanos y rurales. Por evitar la simplificación de lo espacial a lo demográfico, no usamos estas

4.2. Experiencia/percepción de la división espacial del trabajo

La centralidad de la vida económica en el orden social capitalista confiere a la distribución de los trabajos un carácter de eje articulador de las oportunidades de vida de los individuos, y en términos más amplios, constituye el campo central de la reproducción de desigualdades o chances de movilidad social. Partiendo del principio de relación recíproca entre lo social y lo espacial y la yuxtaposición entre las imaginaciones geográfica y sociológica, tenemos que la división espacial del trabajo es uno de los elementos más importantes en la diferenciación entre lugares, a la vez que la diferencia entre los lugares determina la división espacial del trabajo¹²³. El desarrollo desigual implica dinámicas económicas y sociales mucho más complejas que la distribución de trabajos en cantidad y calidad en una determinada estructura espacial (Ver Massey, 1998), sin embargo, para fines del estudio de las transiciones este recorte es de interés, puesto que los trabajos disponibles informan de manera directa los horizontes laborales de los estudiantes, ya sea que consideren transitar hacia carreras específicas para posteriormente integrarse al mercado laboral, no estudiar e incorporarse al mercado de trabajo local, no estudiar y migrar a sitios con mejores trabajos, no estudiar, formar la propia familia y realizar trabajo reproductivo.

Es en este sentido que exploramos la experiencia y la percepción de los jóvenes sobre las oportunidades laborales en sus sitios de origen u otros lugares de la región. Consideramos el conocimiento que el estudiante tenía los trabajos disponibles, ya sea si tuvo alguna experiencia laboral o no, partiendo del supuesto más amplio de que los empleos disponibles en el sitio de la transición sirven de referente a las alternativas ocupacionales del futuro y por lo tanto informan las decisiones educativas en el presente. Al considerar sus percepciones sobre la división espacial del trabajo, indagamos sobre el *grado y especificidad* de sus conocimientos, el primero en relación a la organización productiva y empleos asociados y el segundo en relación a los elementos

categorías para calificar a los sitios del caso de estudio, sin embargo, recurrimos en ocasiones a ellos puesto son referencias clave en la bibliografía.

¹²³ En forma amplia, partimos de la idea división del trabajo como estructura ocupacional. Sin embargo el trasfondo de la interpretación del concepto lo retomamos de Massey (1998) y la doble división del trabajo en la consideración marxista del que parte la geografía crítica donde, primero, la división del trabajo implica una división técnica dentro de una organización donde se fragmenta el proceso productivo en un serie de tareas, y, segundo, donde implica la división social del trabajo entre empresas, industrias y clases sociales mediada a través del intercambio de mercancías en las relaciones de mercado.

cualitativos de estos empleos, como el nivel de profesionalización, autonomía, posibilidades de desarrollo, funciones de control/subordinación.

La mayoría de nuestros entrevistados se concentraron en los niveles medios y altos de conocimiento sobre las estructura ocupacional, lo que desde nuestra clasificación implicó que se refirieron a las alternativas de empleo en sus localidades, pero menos a las opciones laborales en otros lugares de la región o más allá de ella (15 de 38), o bien que conocían relativamente bien la división espacial del trabajo en la región (14 de 38). Un grupo más pequeño (9 de 15) tenía mínimos o vagos conocimiento de los trabajos disponibles en la localidad de origen y no se sabía de alternativas más allá de ella.

Tabla 22. Experiencia/percepción de la división espacial del trabajo y localidad de origen

	Localidad				Total
	Colima	Ixtlahuacán	Minatitlán	Tecomán	
<i>Baja</i>	4	1	0	4	9
<i>Media</i>	2	5	4	4	15
<i>Alta</i>	2	3	6	3	14
Total	8	9	10	11	38

La localización en un contexto de mayores alternativas laborales parecería tener relación con una disminución del interés sobre el mapa ocupacional y por lo tanto, del horizonte de acción frente a la transición. Un hallazgo interesante es que los estudiantes menos familiarizados con las oportunidades laborales fuera de su localidad se encontraban en Colima o Tecomán, aunque en el caso de Colima este tipo de percepción representó la mitad de la respuestas, y en el de Tecomán tan solo una tercera parte, para algunos estudiantes de estas ciudades, el sitio desde el que se contempla el mercado educativo y de trabajo se constituye como el horizonte referencial y de acción. Sin embargo, entre los estudiantes de estas localidades también encontramos ejemplos con mayores conocimientos de la división espacial del trabajo fuera de su localidad, como el de Manuel A que negó que existieran oportunidades de trabajo para graduados de carreras más especializadas, *“para estudiar mecatrónica y querer trabajar en Colima... acabas haciendo otra cosa, para eso es más bien irse a Monterrey, Estados Unidos”* (Manuel A, Colima), o Hernán de Tecomán, que considera que resulta mejor irse a EE.UU que estudiar algunas carreras,

Hernán- *[Sobre porqué se iría a EE.UU en vez de estudiar]* porque bueno, más que nada porque allá es bien pagado, allá todo es bien pagado. Digo, como aquí, hay contadores, ósea salen muchos contadores y aquí, aquí en Tecomán no hay trabajo *pa* contadores. Porque aquí las empresas o las

pequeñas empresas son de mismos familiares. Ingenieros agrónomos, tampoco. Hay muchos ingenieros que me los he encontrado en el campo y me dicen que si sigo estudiando y les digo 'no pus que sí', y me dice yo también 'ira, soy ingeniero en esto, y mira dónde estoy', o que 'estudí para medicina y mira dónde estoy'... Y para esas cosas, ¿trabajos aquí?...y digo, para andar igual que ellos, mejor me voy *al otro lado* y acá mando dinero porque gastándolo ahí en EEUU no rinde, pero si lo mandas *pa'cá*, a México, te rinde mucho más. (Hernán, Tecomán)

En Ixtlahuacán son más los jóvenes con un conocimiento extra-localidad, las pocas alternativas en el mercado de trabajo local lleva a un interés -y en muchos casos preocupación- por las alternativas de empleos posibles en las ciudades como Tecomán o Manzanillo: sin embargo, sus referencias son más bien vagas, como "*allá se puede trabajar en alguna empresa*" "*hay más opciones (...) en los hoteles, otros negocios*". En Minatitlán encontramos a los jóvenes más informados sobre las oportunidades ocupacionales *in situ* y fuera de él. La presencia de la mina de Peña Colorada es una referencia importante en la mayoría de las entrevistas. Las diferentes alternativas ocupacionales en ella o alrededor de ella hacen más específicos los conocimientos sobre las funciones asociadas a determinados empleos, principalmente porque familiares cercanos trabajan o han trabajado ahí.

La participación laboral de los jóvenes en alguna de las actividades económicas disponibles influye en las disposiciones y aspiraciones de transición, contribuyendo a la conformación del proyecto más amplio de vida laboral. En algunos casos ordenó las prioridades educativas o de formación para el trabajo en la dirección de esa experiencia, y muchos como una reacción en oposición. Como cuando Olaf habla de que le gustaría estudiar agronomía,

Rocío – "*¿Y por qué te gustaba lo de agronomía?*"

Olaf - "*Pues no sé... me imagino que era la única a la que le iba hallar porque he trabajado en el campo y me gustaba esa.*"

R – "*¿Y qué tipo de trabajo en el campo?*"

O – "*En casi todo. En papaya, en caña, limón y así*"

R – "*¿Y cómo qué tipo de trabajo hacen los ingenieros agrónomos?*"

O – "*Pues estás trabajando ahí y de repente dice [el mayordomo], 'va a venir el ingeniero'. Y pues la gente, cuando dicen eso... el mayordomo les dice 'tienen que estar trabajando' porque los ingenieros... que se enojan o no sé. Pero ellos nomás llegan y checan cómo están trabajando, cómo está el producto. Y así. Ven cosas de esas, de cómo va avanzando todo*". (Olaf, Tecomán)

La experiencia de Olaf es particular al contexto de Tecomán, donde la actividad agrícola ha sido transformada por la infraestructura de riego, modernizada para responder a las exigencias del mercado nacional e internacional. Los cultivos son estudiados y cuidados, por lo que hay una

división técnica del trabajo a lo largo de la cadena productiva. Fue como jornalero agrícola que entró en contacto con tareas en el campo que denotan una situación laboral de mayor jerarquía, más control y autonomía, en la figura del ingeniero agrónomo. También, Cristóbal de Ixtlahuacán que ha trabajado varios años en el campo y empaque de papaya en Ixtlahuacán quisiera ser ingeniero agrónomo, aunque no ha conocido a ninguno porque en Ixtlahuacán es menos tecnificado el cultivo. Por otro lado, los relatos también nos permiten ver las formas en que las experiencias de trabajo -asociadas a los sitios de origen- moldean las aspiraciones en oposición a lo vivido, como en el caso de Fe en Ixtlahuacán y Fernando en Mina,

(Fe hablando sobre la posición de su madre sobre ir a la ES)

Fe – “Pues de hecho ellos no me obligarían, dijo, ‘nosotros te vamos a apoyar, y si no, dinos para no gastar en vano, porque no es barato tampoco’. Y me dice, ‘si no quieres estudiar, dinos, así de fácil...te vas al campo, a trabajar...pos no vas a estar de bonita aquí’. Y le dije, ‘sí’, le dije, ‘lo bueno es que sí sé trabajar en el campo’, le dije. Me dice, ‘¡ah! ya andas con tus cosas, ya te quiero ver’ (ríe). ‘No’, le dije, ‘es por eso que sé cómo se trabaja en el campo, que no quiero trabajar ahí’, le dije. [...] Desde la secundaria he trabajado en el campo, en las vacaciones. Estas últimas vacaciones de diciembre, trabajé. Trabajé todas las vacaciones. Trabajé en el empaque, luego me tocaba en el campo, luego otra vez en el empaque, así estaba. Y el sueldo está muy feo, y es pesado, muy pesado”.

R.- “Cristobal, uno de tus compañeros me platicaba que él trabajaba ahí y que es duro”

F – “Si para un hombre es pesado, para una mujer es más”.

R – “¿Y hacen el mismo tipo de tareas, hombres y mujeres?”

F – “Sí, nos ponen a lo mismo. En el papayo, ya cuando es el cortar, los hombres son los que cargan la fruta. Ya las mujeres... algo tan pesado no lo haces. Y cortar sí, van cortando. Pero recogerla y cargarla no”.

R - ¿Y ése es el trabajo que alguien que no tiene estudios tendría que hacer aquí, o qué tipo de opciones tienen?

F – “Depende. Ahorita ya muchos trabajos te están pidiendo que salgas del bachillerato. Bueno, unos compañeros con que salieron del bachillerato, creo que tuvieron mejor oportunidad que trabajar en el campo. Pero pues aquí eso es lo que más hay. Aquí lo que más así, es el campo y es mal pagado... y bueno, yo trabajaba de 6 y media de la mañana hasta las 5 o las 5:50. En el sol. Nosotros rezábamos, para que una nube tapara tantito el sol, que se calmara tantito [risas]. Es más difícil cuando la planta está chica, -porque me tocó trabajar cuando la planta estaba chica, no tapa el sol... cuando la planta está un poco más alta, aparte de lo alto que hacen el surco, te alcanza a tapar el sol. Nombre, y chica, no [...] En el empaque es mejor porque no te está pegando el sol, pero estás todo el rato parada. Pero en el empaque no sabes a qué hora vas a salir, a veces te toca llenar un tráiler o a veces dos, y sales hasta las 10, 11 de la noche” [...] Dije, la verdad que no es que estén

más abajo las personas que trabajan en el campo, pero a mí no me gustaría trabajar en el campo, no me gustaría vivir de ahí, ¿por qué? Porque no alcanza el dinero. A la semana son, si trabajas el turno que yo hacía, son mil y tantos, y no, no alcanza”. [...] Y menos pensando, que el tiempo pasa y puedes tener una familia. [...] No, no alcanza, no rinde, la verdad. Y es muy desgastante, y mal pagado. Así que no, no”. (*Fe, Ixtlahuacán*)

Recuperamos varios extractos de entrevista con Fernando donde nos narra una experiencia similar a la de Fe,

Fernando – “[...] ahí en mi casa es o haces algo o haces algo, no puedes estar *namás* así. Lo malo de mi familia es que desde chiquito te enseñan a trabajar en el campo y es cansadísimo entonces, no, pues mejor al estudio. ¡No! No, no [refiriéndose al campo]”.

Rocío - “Y entonces, ahora sí, hablemos de lo que quieres estudiar. Supongo que no tiene que ver con el campo” [risas]

F- “No tiene que ver con el campo, efectivamente. Es un trauma de por vida. No *pues*, me gustaría dedicarme al área de la investigación. Al área científica, específicamente en física” [...] Mi padre quería que estudiara agronomía, porque al él le gusta mucho lo del campo. En realidad lo que quieren es que me quede en Mina. Por eso me decía, ‘estudias ingeniero agrónomo y te vienes *pa’cá*’. Y yo ‘¡ni madres!, ¡me quieres poner a trabajar! Ya te ayudé toda la vida’, desde los 5 años. Cuestiones incluso de irte del municipio y pasártela dos meses en otro municipio. Nos íbamos al corte de limón o de mango, nos íbamos a un rancho en Armería [Valle de Tecomán] que se llama en San Fernando (¡mira!)[expresión irónica que refiere a que el rancho se llama como él]. En realidad iban todos mis tíos. Bueno, tres de mis tíos con todo su *changuerío* de familia, (porque sí, algunos de mis tíos como que no tenían tele, procrearon demasiado, tienen demasiados cabrones). *Tons* se iban todos, para el corte de mango. Nos quedábamos en una casa grande.

R - ¿Y de quién era el rancho, era una casa para los trabajadores?

F - Pues el rancho es de mi papá, o bueno parte, es de otras 3 personas. En ese tiempo se dedicaba a eso. Toda la cosecha del mango la cortaban, la vendían y la dividían. Entonces, nos íbamos todos a cortar. Todas mis vacaciones, desde que me acuerdo. Y les decía, ‘no, que este curso de verano’... ni madres, a trabajar. Entonces eso también siento que fue un impedimento. Porque de cierta manera en vacaciones pude haber hecho algo más. En eso es de levantarte a las seis de la mañana y acabar a las seis de la tarde. Y de cierta manera, digo, me la pasaba con mis primos, no me la pasaba tan aburrido, pero el trabajo sí era duro. Por lo menos en los mangos no había sol, pero sí un chingo de mosquitos, entonces era o te morías de calor o te tragaban los mosquitos. Y yo prefería morir de calor en el limón [...] Todas las vacaciones me dediqué a trabajar en el campo. Ya a partir de los 16 me empezaron a dar más chance, de trabajar en lo que yo quisiera. Entonces yo mismo me ganaba el dinero. En mi casa es ‘ayúdale a tu padre’ o trabaja en lo que quieres, pero nada de estar de huevón en la casa’. (*Fernando, Minatitlán*)

Tanto Fe como Fernando tienen nociones negativas de la división espacial del trabajo, sus experiencias trabajando en el campo los impulsan a buscar continuar hacia la educación superior como una alternativa al trabajo disponible en la localidad. En el caso de Fe, el entendimiento de

las dificultades físicas y económicas de trabajar como jornalera y en el de Fernando la exigencia del trabajo en las tierras familiares, donde la línea autoritaria del padre sobre el trabajo en el rancho ha moldeado sus esquemas sobre el curso de acción con respecto al trabajo y la educación.

4.3. Percepción e imaginario del sitio y relación con otros lugares

Las diferencias geográficas, sociales y culturales entre lugares implican distinciones de orden material, como la organización productiva y la distribución espacial de los trabajos, pero también distinciones en su representación, es decir, en la forma que son imaginados. Los estudiantes invisten de sentido y valor (Gieryn, 2000; Jones, 1999; Basso y Feld, 1996) a sus sitios de origen y establecen relaciones clasificatorias entre ellos y los otros lugares. Estas representaciones son importantes para las transiciones puesto que moldean los deseos, las intenciones e incluso las oportunidades educativas, especialmente en el caso de quien depende de dejar el sitio de origen y establecerse en otro lugar para estudiar o integrarse al mercado laboral. Los estudios culturales sobre la juventud aportan al estudio de las transiciones situadas desde la consideración más amplia de la *identidad* de los jóvenes como entrelazada al lugar¹²⁴. En específico, este tipo de orientación apunta que la identidad se relaciona con ideas y sentimientos de *apego al lugar*, en particular a un tipo de lugar especial, *el hogar*¹²⁵, siendo que el lugar afecta la identidad temporal porque “la emoción de los seres humanos encuentra expresión y ancla en las cosas y los lugares” (Tuan 1974 citado en Easthope, 2009: 72). Esta vinculación con el sitio no siempre es positiva ya que las identidades de los individuos pueden construirse en oposición a ellos y las personas que los habitan, o bien, también pueden darse representaciones en conflicto o ambivalentes. Además, el imaginario sobre el sitio, el vínculo mental-emocional no siempre trata del lugar del que uno es, sino también de otros lugares que son representados e imaginados, valorados y jerarquizados. En este sentido, exploramos la medida en que los jóvenes se expresaron de sus sitios de origen y otros lugares relacionados a él en un sentido *positivo*,

¹²⁴ La sociología de la juventud se ha concentrado en seguir dos líneas, los estudios sobre transiciones, con su énfasis en la determinación estructural de las biografías de los jóvenes, como ya se anotó antes: (Furlong Woodman y Wyn, 2011; Farrugia, 2013; Furlong y Kelly, 2005, Ball, Maguire y Macrae 2000; Mora Salas et. al 2009; Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013; Blanco, Solís y Robles, 2014) y los estudios culturales de la juventud, enfocados en las identidades y prácticas culturales de los jóvenes (Shildrick, 2006; Blackman, 2005; Skelton y Valentine, 1998).

¹²⁵ El sentido más amplio de ‘casa’, en el uso anglosajón ‘home’, pudiendo referirse a un lugar, un espacio donde se agrupan emociones y prácticas. En general, el concepto puede ser más amplio o más concreto, pero siempre atañendo a una cualidad afectiva del lugar al que hace referencia, sea la casa familiar, el pueblo, la ciudad, el país, etc.

entendiendo que estas ideas construyen esquemas y aportan a proyectos más amplios para “quedarse” o “irse” si estas ideas se caracterizan de manera *negativa* o bien si los estudiantes más bien dan cuenta de una *tensión* entre sus consideración de los lugares.

Tabla 23 Percepción/ imaginario del sitio en relación con otros lugares, distribución de los casos

	Percepciones sobre el sitio y otros lugares			Total
	Positivo (aquí sí, allá no)	Tensión / Ambivalencia	Negativo (aquí no, allá sí)	
Colima	3	2	3	8
Ixtlahuacán	2	3	4	9
Minatitlán	3	4	3	10
Tecomán	3	3	5	11
Total	11	12	15	38

Clasificamos como percepciones ‘positivas’ las expresiones que los estudiantes hicieron del sitio de transición que indicaron un agrado y gusto por las características del lugar y la forma de vida, es decir, identificamos una asociación de afinidad entre el sitio de origen y lo que es deseable y valorado. En relación a la transición, los jóvenes con percepciones positivas del sitio hablaron de una inclinación a ‘quedarse’ -o volver, si es que debían irse para estudiar y/o trabajar- y desarrollar ahí el proyecto personal de vida. Las percepciones “negativas” se dieron en dirección opuesta: los estudiantes hablaron de las características del sitio en oposición a sus intereses, valores, gustos, indicando su preferencia de “irse” y establecerse en otro tipo de lugar donde pudiesen acceder a la forma de vida de su interés. Sin embargo, la otra parte de los estudiantes expresan una ambivalencia frente a su sitio y las características de otros sitios, por lo que la asociación entre el lugar de origen y lo deseable se da más bien como una relación de *tensión*. En general las comparaciones entre lugares y deseos se dio alrededor de tres líneas; las oportunidades materiales del bienestar económico personal expresado en términos de educación y empleo; la construcción de identidad alrededor de prácticas culturales y de consumo -como espacios de diversión y esparcimiento para disfrutar actividades de interés, principalmente en música, cine y deporte; y el mundo afectivo, la localización de la familia y otras personas importantes.

Quedarse – la percepción positiva del lugar

La percepción positiva del sitio se dio alrededor de nociones distintas según el tipo de lugar del que se trata, el nivel socioeconómico y el género de los estudiantes. En general, los estudiantes con inclinación a *quedarse* pertenecieron al grupo de menores recursos, 9 del nivel bajo y 2 del nivel medio, y fueron más mujeres que hombres, 7 de 11. En los estudiantes de Minatitlán e Ixtlahuacán las asociaciones se dieron en el sentido de la seguridad de vivir en un lugar pequeño, donde todos se conocen y las personas se ayudan unas a otras. Esta idea de ‘comunidad’, enmarcada por la vida cerca de la naturaleza, aparece como una referencia reiterada de quienes manifestaron un deseo de desarrollar ahí su vida. Entre las mujeres fue más común que las expresiones a favor del lugar se relacionaran al deseo de estar cerca de la familia, “*No, sí me gusta Colima. De hecho, digo, ‘no, si me voy, voy a extrañar a mi familia ahí’ y siento feo*” (Katia, Colima)¹²⁶. Entre los hombres de esta clasificación, también la cercanía a la familia se menciona, pero el gusto por la forma de vida y trabajo, aparece como elemento importante en la deseabilidad del sitio. Usamos el caso de Dionisio (“Dino”) para ilustrar las percepciones favorables hacia el sitio de origen y la inclinación a quedarse. Describe Minatitlán como,

“[...] campesino y acostumbrado al trabajo en el campo, donde sea pues, gente que cualquier trabajo no dice que no. Y pues la mayoría de la gente aquí se conoce...es tranquilo, así pues, hay mucha convivencia y todo eso. Diferente pues a una ciudad. Y por eso yo pienso que aquí está mejor para empezar a trabajar que en una ciudad”. (Dionisio, Minatitlán)

Su papá es obrero en Peña Colorada, pero él lo que quiere es dedicarse a la ganadería, creció trabajando en el rancho de su abuelo en Agua Fría, localidad de Minatitlán, y su apego al lugar aparece en su relato como un vínculo simbólico con sus raíces familiares en este sitio en el que “*siempre hemos tenido rancho*”¹²⁷. Para Dino no tiene sentido inscribirse en una segunda opción si no quedara en veterinaria porque es lo único a lo que se quiere dedicar, y considera que no necesariamente es en la universidad donde están los conocimientos que necesita para desarrollar su proyecto de vida,

“La verdad no me daban muchas ganas de irme porque ya estoy acostumbrado aquí” [...] *Sobre si pudiera estudiar en Mina* [...] “No, pues si hubiera aquí, aquí me quedaba, me iría más fácil. Este, se me facilita más; le digo que yo aquí puedo jugar con campos de estudio debido a que hay mucha ganadería [...] Yo me imagino que, que estudiar es como para tener más posibilidades de conseguir un empleo pues, pero no veo tan necesario el estudio porque pues todo lo aprende uno con

¹²⁶ Karina responde después de reflexionar si se iría a EEUU a trabajar y estudiar belleza, tiene mucha familia allá y es una posibilidad de contempló en algún momento.

¹²⁷ Conocemos un poco más sobre Dino en el siguiente capítulo.

experiencia y todo, [...] bueno, digo yo, este, más bien lo que aprende uno es de experiencia, no le enseñan eso a uno en el estudio". (*Dionisio, Minatitlán*)

El extracto de la descripción ilustra que la percepción del sitio es también relacional. Otros lugares conocidos, generalmente dentro de la misma estructura espacial, son considerados y comparados con el propio lugar, ordenando los planes a futuro y el imaginario sobre tipos de vida deseables; como Rodolfo y Norma de Tecomán, que dicen les gusta su ciudad porque están acostumbrados a ella y les parece mejor que otros lugares,

Rodolfo – “Pues no sé, la verdad está uno acostumbrado a la vida aquí. Como mi primo me ha dicho también que me vaya a Guzmán [*Ciudad Guzmán, Jalisco*], pero no, no me gusta allá porque, no sé, mucho tráfico...me estresa eso de ver gente desde temprano levantada andar *pa’* allá y *pa’* cá, y carros y que tienes que transbordar de una ruta *pa* subirte a otra. Me estresa eso a mí. Y tengo decidido mejor quedarme aquí. [...] sí me gusta aquí”. (*Rodolfo, Tecomán*)

El “estar acostumbrado” aparece de forma distinta en el relato de Norma: el apego al lugar se construye alrededor de un sentido de pertenencia, “aquí sí, porque allá no”. En su relato ‘aquí’ no sólo es un lugar geográfico, sino que da cuenta que la posición en el espacio es también una posición social; el imaginario sobre el propio sitio y otros lugares es jerárquico y asimilado desigual,

Norma - [*sobre si no pudiera estudiar en Tecomán se iría a otro sitio*]- “pues yo pienso que no, porque ahorita no, siento que estoy muy tranquila aquí, pienso que si no estuvieran aquí (*sus opciones de estudio*) estudiaría otra que estuviera aquí”

Rocío – y más adelante, *¿te imaginas en el futuro vivir en algún otro lugar o viajar, a otras ciudades, otros países?*

N - No, no me interesa. Aquí. Se acostumbra uno. [...] [*sobre por qué no le interesaría*] porque otras personas tienen otro nivel que yo, que no va a ser igual, y por ejemplo irme a vivir a otro país, a otro estado, no todos van a ser igual que yo, yo voy a ser diferente a ellos [...] por ejemplo yo, pues yo no soy... yo soy de un nivel medio, no soy pobre ni tan así pero si ellos sí son más ricos que yo, que tengan más cosas, me voy a sentir “*acá*”¹²⁸ *edá*¹²⁹? [risas] (*Norma, Tecomán*)

El imaginario sobre los lugares pesa en las formas en que los jóvenes se sienten integrados o excluidos de una sociedad, mediando las disposiciones y decisiones de movilidad geo-social. La familiaridad del sitio de origen y el hogar se contraponen a la incertidumbre de otros lugares, especialmente si estos se conciben en oposición al propio. Como lo hace Norma, imaginar lugares es también imaginar a la gente que los habita, es decir, pensar y clasificar la estructura social en el

¹²⁸ A nuestro juicio, el significado de “*acá*” va acompañado por un lenguaje corporal específico: sonríe y gesticula como con inseguridad, levanta los hombros, en señal de “no sé”. No dice que se sentiría ‘menos’, pero por su tono y gestos creemos que es lo que quería decir.

¹²⁹ Abreviación de “verdad”.

espacio y en relación a uno mismo. Una de las fuentes del agrado por el sitio de origen y la sensación de pertenencia e integración a él que encontramos en los relatos, tiene que ver con el grado de identificación de los jóvenes a las prácticas culturales del lugar. Recurrimos de nueva cuenta a la voz de Dino para ejemplificar,

[*Sobre qué hace en su tiempo libre, para divertirse*] “Pues la mayoría es montar los toros, ir a bailes, es en lo que más me divierto pues, deportes casi no practico [...] como aquí son rancherías, como quién dice, un mes se hace aquí, otro allá [*el jaripeo*], y es cuando *saemos*. Me junto con los demás amigos jinetes y vamos así a los ranchos pues, porque nosotros somos pues, los que montamos los toros. Y ya la gente va a vernos.

En sitios como Mina o Ixtlahuacán -y hasta cierto grado en Tecomán, por su carácter agrícola- las prácticas y consumo cultural al que tienen acceso los jóvenes son distintos a los que encontrarán en otros sitios urbanos, teniendo implicaciones sobre las disposiciones para una transición que requiera de un cambio de residencia, puesto que el cambio consiste en mucho más que esto, es dejar el medio social¹³⁰ conocido, para integrarse a uno nuevo. Los estudiantes que enfrentan la transición desde un sitio al que se sienten más apegados, o bien, que consideran mejor que otros sitios, y que deben dejar para continuar hacia la ES o integrarse al mercado laboral, enfrentan la desde una subjetividad particular, una donde lo emocional carga las consideraciones más pragmáticas sobre el futuro. Los planes y proyectos de educación y de vida se relacionan a las formas en los individuos perciben a su sitio y a otros lugares, por lo que la orientación hacia determinadas transiciones se entrelaza directamente con el lugar.

Irse – la percepción negativa del lugar

Los relatos de algunos jóvenes nos permitieron identificar formas negativas de percibir el lugar de origen donde el deseo de irse impulsa las transiciones hacia la ES o el trabajo –inmediato o futuro- en nuevos sitios que se consideran mejores. Al igual que en el caso de las impresiones positivas, las negativas ordenan y cambian según el sitio y el nivel socioeconómico y género del estudiante. En este caso son más los estudiantes hombres (10 de 14) de recursos medios los que más claramente expresan querer irse, aunque no por mucho (9 de nivel medio y 6 de nivel bajo).

De los sitios de la investigación, Ixtlahuacán se percibe de forma negativa principalmente en relación a la restringida estructura de oportunidades educativas y laborales. Referencias a las pocas alternativas aparecen en el relato de todos los estudiantes de esta localidad, hombres y

¹³⁰ Usamos “medio social” en el sentido del término en francés *milieu*, significando entorno, ambiente, con una clara vinculación a las características particulares del sitio. Se refiere al medio ambiente que se genera en la intersección del lugar social, histórico y geográfico.

mujeres que como Fe y Cristóbal, prefieren irse porque ahí “sólo en el campo” hay trabajo. Sin embargo, esta percepción también la encontramos en Minatitlán y Colima, como ya expusimos en la sección sobre la división espacial del trabajo. Isaac y Yazmín, de “Mina” mencionan que quedarse implica o buscar trabajar en la mina, en el rancho de algún conocido o si acaso en una oficina del ayuntamiento. Por su parte, en Colima, también se relativiza la accesibilidad a oportunidades laborales, como Manuel D, que dice que para trabajar de ingeniero tienes que irte. Y en Tecomán los estudiantes saben que para estudiar ciertas carreras tienen que irse, porque “aquí hay muy pocas”, como dice Sole.

Otra serie de representaciones afectaron las percepciones en dirección opuesta a la que ilustramos en el apartado anterior; los estudiantes que hablaron de las características del sitio en oposición a sus intereses, valores, gustos, indicando su preferencia de “irse” y establecerse en otro tipo de lugar donde pudiesen acceder a la forma de vida de su interés. En estos casos, como el de Edmundo de Minatitlán o Paula de Tecomán, las transiciones se expresaron menos en términos del paso hacia ES y más como una transición a una forma de vida urbana, donde podrían acceder a un mundo cultural y social más afín a sus intereses¹³¹.

Edmundo - Nunca me he sentido muy cómodo en este pueblo, cómodo, así como a gusto... por los gustos y preferencias y todo. Como por ejemplo, por la música...se los he recalcado a mis papás, una y otra vez que yo me quería ir a Colima a estudiar la prepa. Y me podían apoyar [*económicamente*] pero no me quieren soltar porque allá hay más, bueno porque hay más distintos clase de gente, algunos que les gusta el anime, patinar, el *skate*. [...] Y aquí pues la gente es más...con otros gustos...a casi todos les gusta la banda, ir a los toros. Por eso no soy tan unido a mi grupo, me siento bastante diferente. (*Edmundo, Minatitlán*).

Este tipo de expresiones se caracterizan por la vinculación de la identidad, como ya señalamos, a otro tipo de consumo cultural, uno globalizado, donde se valora estar cerca de conciertos de rock, del cine y otras alternativas recreativas y de la posibilidad de relacionarse con quiénes comparten los mismos intereses. La ciudad es la alternativa al sitio de origen, un mejor lugar, moderno, heterogéneo, abierto. Los estudiantes manifiestan su deseo de pertenecer a una serie de prácticas y lugares de las que han estado excluidos en su sitio de origen. Este tipo de referencias no son extrañas entre los jóvenes de todos los sitios, puesto que la digitalización de contenidos y su

¹³¹ Desde la sociología de la juventud se ha investigado la construcción identitaria de los jóvenes en relación a sus “afiliaciones culturales” influenciadas por el origen social y mediados por el lugar (Shildrick, 2006). Otros estudios abordan las formas en que esta identidad se encuentra incrustadas (*embedded*) en el lugar y a la vez en marcos de referencia que se obtienen de recursos culturales globales. Para más ver la revisión de la literatura realizada por Gil Jones (1999) y David Ferrugia (2007).

socialización través de internet y redes sociales, ha dado lugar una *cultura joven transnacional* (Katz, 1998). Sin embargo, gran parte de estos productos (música, video, animación, literatura, deporte) se originan y reflejan la vida en la ciudad, estableciendo órdenes jerárquicos entre las prácticas en los centros urbanos y resto de los lugares¹³² y por lo tanto en la forma en que los individuos perciben sus sitios en relación a otros. Lo anterior importa en las transiciones, puesto que los jóvenes han formado esquemas sobre formas de vida y de afiliación social y cultural deseables en relación a lo que hay y lo que no hay ‘aquí’¹³³.

Más allá de los gustos y prácticas culturales juveniles, identificamos otra línea del posicionamiento negativo ante la comunidad, particularmente en los lugares más pequeños. Así como quienes valoraron sus sitios aludiendo a imágenes bucólicas y de tranquilidad, cercanía, solidaridad, hubo quienes en lugar de encontrar pertenencia y seguridad en sus sitios, se expresaron en términos de aburrimiento, confrontación, aislamiento, interferencia, exclusión. La disposición o decisión de *irse* se relaciona en este tipo de percepciones a un ambiente social que se narra cerrado o autoritario. En el caso de los hombres, como Fernando esta percepción negativa tuvo que ver más con la autoridad paternal -la obligación al trabajo en el campo y la prohibición al esparcimiento, del que ya dimos testimonio-, o como Isaac, la vigilancia y el control familiar, “*aquí todos son mi familia, unos 250 de Figueroas [...] jamás andan viendo qué haces, con quién andas*” (Isaac, Minatitlán).

¹³² En una compilación sobre los espacios que los jóvenes consideran “chidos” (*cool places*) Skelton y Valentine (1998) se refieren a prácticas y productos culturales donde las formas de vida “chida” se asocian o han estado asociadas a la ciudad, siendo que tratan de la vida de los jóvenes urbanos. En esta misma compilación Katz (1998) se refiere a la génesis de la cultura “pop” más como un producto de la dicotomía centro/periferia (en el sentido de Immanuel Wallerstein y la teoría del sistema-mundo) que de otras clasificaciones como culturas/subculturas.

¹³³ En general, la afiliación a las tendencias culturales transnacionales está ligada a los recursos económicos (acceso a televisión por cable, internet en casa o el celular, por ejemplo) y culturales (referencias de padres o pares con acceso a otros productos culturales). Sin embargo, encontramos más bien que la apropiación no necesariamente se vincula al origen social. Los medios digitales permiten la socialización de contenidos transnacionales a través de redes sociales y otras ‘comunidades’ en línea (deslocalizadas), donde la membresía es electiva y limitada al tema de interés. Un ejemplo es el León de Minatitlán, uno de los entrevistados de menores recursos, pero muy interesado en el anime (animación japonesa) y el “on-line gaming” (juegos en línea), participando en comunidades online interactúa con gente de otros países, “conoces gente de otros lados [...] Argentina, Chile” con los que discute temas de interés, y al hacerse amigos de Facebook puede ver sobre sus vidas en lugares lejanos a Minatitlán. El consumo cultural transnacional no excluye la participación de las alternativas locales por lo que sería complejo para nosotros asociar de forma indisputada el tipo de consumo al origen social y los recursos culturales. Varios de los entrevistados interesados en rock latinoamericano o anglosajón participan en la rondalla y grupos de mariachi local.

Las mujeres también se refieren a sistemas autoritarios y de mucha “carga” de trabajo en sus familias -doméstico o de otro tipo-, pero son más ambivalentes sobre los sitios, al querer permanecer pero también irse de donde se localiza la familia, por lo que lo revisamos con cierto detalle más adelante. Entre las mujeres con percepciones marcadamente negativas de sus sitios, encontramos que en vez de describir imágenes de comunidad y expresarse del apoyo que se dan unos a otros porque todos se conocen, se habla más de los chismes y la interferencia en sus vidas. Aunque la referencia a los chismes aparece en otros relatos, en el caso de Karo y Adela ha conllevado situaciones de conflicto, incluso violencia¹³⁴. Karo describe Ixtlahuacán a partir de la intromisión y las críticas que recibe y se expresa de la siguiente manera, “*la gente de este pueblo es muy metiche [...] la gente me miró o me mira así ‘ah, esa vieja perra’ pero soy buena onda, soy buena gente con mis amigos*”, para ella la transición post EMS tiene que ver principalmente con irse de Ixtlahuacán,

“...ya de plano era lo que más quería, salir del *bachi*...ya quería salirme del pueblo, pues...se me hacía como lento que iba pasando el tiempo del *bachi*, porque era lo que yo más quería, salir del *bachi* y salirme de ahí (*de Ixtlahuacán*) para venirme para acá a Colima”¹³⁵. (*Karo, Ixtlahuacán*)

Adela se expresa en términos similares del disgusto de los chismes en su colonia, pero además dice sentir “miedo” por la inseguridad en Tecomán¹³⁶, una de las razones principales por las que Paula también quisiera estudiar y vivir en Colima,

[*Sobre irse a estudiar y dejar Tecomán*] pues este, sí hablamos de esto también [con su mamá], y yo le dije que prefería irme a Colima, porque este lugar... ay no. Pero me dice mi mamá, ‘pero Colima no es como Tecomán ya es diferente’ ‘pues sí, pero uno se acostumbra’... [*Sobre por qué no le gusta Tecomán*] pues...yo creo que por el ambiente que hay, mucha...delincuencia, se podría decir, y no, no me gusta [...] y luego las personas que viven por la casa, por donde yo vivo [...] es bien chismosa [risas], desocupada, argüendera. Puros problemas, puros problemas ahí. Y me dice mi mamá, ‘no

¹³⁴ Karo narra episodios donde ha terminado enfrentada a golpes con otras mujeres del pueblo porque le inventan historias. Los chismes a los que se refieren por lo general tienen que ver con sus relaciones con hombres. Encontramos en las descripciones de Karo y Adela y otras mujeres del estudio, prácticas de señalamiento y crítica de conductas, principalmente por otras mujeres, que pueden ser contrarias a las normas y convenciones sobre los roles y la sexualidad de la mujer. En el mismo sentido que han encontrado estudios sobre comunidad y género (Jones, 1999; Ratsika, 2012; Gun-Marie Frånberg, 1996; Jones, 2004), los cambios o cuestionamientos al orden social con respecto a las relaciones de género y familiares son sancionadas con chismes e incluso exclusión.

¹³⁵ Extracto de última fase de entrevista realizada en su lugar de trabajo en la ciudad de Colima.

¹³⁶ Casi todos los jóvenes de Tecomán hacen referencia la inseguridad y crecimiento de la delincuencia. La guerra al narcotráfico y la situación en que se ha desarrollado en Michoacán a partir de ella, ha afectado de forma importante a Tecomán. Por su posición en la estructura espacial se constituye como una “plaza” importante, siendo el centro urbano más importante para muchos municipios de Michoacán lejanos a otras ciudades en su entidad, y por las características de su economía, una donde prevalecen los negocios en efectivo y la informalidad, además de ser un centro importante para el movimiento del transporte de carga.

pues esta gente no', pero ella prefiere vivir ahí, y yo prefiero más vivir en Colima" (*Adela, Tecomán*).

Las percepciones negativas de los lugares son más marcadas fuera de la ciudad, pero también están presentes en jóvenes de Colima que aspiran a vivir en ciudades grandes. Las diferencias entre los lugares se viven de forma distinta por hombres y mujeres, aunque comparten algunos temas de insatisfacción como la falta de alternativas de trabajo y de esparcimiento, la forma en que perciben sus sitios, influyen sus planes de transición post EMS, fuertemente vinculadas, en algunos, casos a los planes de desarrollo personal, independencia y exploración de la identidad.

Tensión – la percepción ambivalente del lugar

En otro grupo de relatos encontramos una posición intermedia o ambivalente frente al sitio de origen y otros lugares. Un buen número de estudiantes nos presentó imágenes positivas y negativas de sus sitios de origen, y en los lugares donde la transición hacia la ES requería forzosamente de desplazamiento permanente o semi-permanente, el proceso de decisión se caracterizó por una tensión entre dejar el hogar-lugar y los deseos de ingresar a la universidad y comenzar una nueva etapa en la ciudad. En general, podemos decir que en estos lugares la ambivalencia se relacionó por un lado a los deseos de *quedarse* derivados de sentimientos de seguridad y familiaridad del hogar-sitio y el apego a la familia y por el otro a las ganas de *irse* por los deseos de acceder a un medio social más diverso en oportunidades y experiencias. Esta tensión es más verbalizada entre las mujeres, por lo que podríamos considerar al género como elemento que distingue las experiencias del sitio y de las transiciones, dos ejemplos en este sentido de Miriam y Eva,

Miriam - "No, aún no estoy lista. De hecho tengo miedo, de que siempre he estado aquí. Y todos nos conocemos y allí no voy a conocer a nadie [en Colima] [...] En sí, sí me gustaría mucho irme a Colima, porque allá hay muchas cosas. Aquí siento que no hago mucho. Allá entraría a pintura, a guitarra, baile. Pero banda no, a eso no le entro. Me gusta más electrónica, acá chida. Y eso acá no hay" [...] Pero la verdad me siento muy a gusto, me siento muy libre aquí [Poblado, Minatitlán]. De lo malo es que todos estos años no pude meterme a grupos, clases. Tuve que irme instruyendo yo sola. Pero igual me gusta mucho..." (*Miriam, Minatitlán*)

Eva - "Pues me gusta aquí, pero como que no hay casi nada. Pero se me hace bien porque está tranquilo y todo eso. Aquí ya tengo a muchas personas que conozco. Y si me voy a otra parte siento que sería empezar de nuevo, y no conozco a nadie, pero pues sí..." (*Eva, Colima*)

A diferencia de Miriam y Eva, León (Minatitlán) dice que le da igual irse o quedarse porque piensa que todos los lugares son iguales, a la vez que deja ver cierto rechazo por la gente y por la presencia de su familia en el sitio "[...] *yo no tengo preferencia por ningún lugar, ya que el lugar es*

tan bueno como sus habitantes. Pero pues, no. Aquí a nadie casi le hablo. Y ya en cualquier lado hay familia y no me gusta socializar, casi no". Así, en otros casos los lugares pueden adoptar representaciones negativas en relación las experiencias en la localidad o dentro del hogar, por lo que el proyecto de vida se relaciona más bien al deseo de *irse*, como un escape del hogar-lugar, que presenta una situación que se percibe insostenible, para Gardenia, Colima es una ciudad agradable, que le gusta, pero de la que le gustaría irse lejos por la vida en su casa,

"Sí me gusta el lugar, pero hay veces que sí me dan ganas de irme y vivir en otros lugares. Más lejos. [...] Es que la verdad me quiero alejar un poco de mi familia porque son muchos problemas los que tengo en mi familia. Pero sí me gustaría...irme sola, yo sola. Sí, es que no...son muchos problemas y como que ya. Me calmo cuando... pienso y pienso todo lo que hacen y me digo a mí misma que ya en unos cuantos años ya podré salir de mi casa, ya sin tener que tener esos problemas. [...] Me presiona mi mamá. Mi mamá, y a la vez mi papá. Porque los dos están peleados; y mi mamá me dice algo malo de mi papá, y mi papá me dice algo malo de mi mamá, y yo ni sé qué hacer, porque me confunden y pues ¿a quién le hago caso? [...] Y mi mamá se sobrepasa conmigo, en mi casa, porque me pone a hacer todo, la comida [...] me deja toda la responsabilidad a mí. Y por eso yo me quiero ir de aquí, de aquí ya, como de ya, yo ya no quiero estudiar y limpiar y hacer todo sin ser la mamá de los hijos, de mis hermanos. Como dice mi abuela, mi abuela dice que soy la segunda mamá de mis hermanos". (Gardenia, Colima)

El fragmento anterior da cuenta de una situación que enfrentan muchas de las mujeres de todos los sitios de nuestro estudio. La desigualdad de género no se vive en el nivel educativo alcanzado, sino en los esfuerzos detrás de él. Además de los estudios, las jóvenes trabajan en sus casas y contribuyen el trabajo de los padres, mucho más en donde la madre trabaja fuera del hogar. Encontramos que tanto las jóvenes de segmentos medios, como las de recursos bajos trabajan al interior del hogar y muchas veces fuera de él, además de estudiar. Para quienes viven en sitios donde es posible continuar los estudios, la situación no cambiará mucho en el nivel terciario -o así lo ve Gardenia, por ejemplo- por lo que su situación se complica aún más con la carga académica de los estudios universitarios.

La ambivalencia ante los lugares integra elementos que los jóvenes aprecian y desprecian de su experiencia de crecer en sitios particulares. Mientras que algunos jóvenes ven en la transición a la educación superior una puerta de salida de entornos rígidos y autoritarios, otros la ven como herramienta para dar continuidad a la vida conocida y apreciada. Sin embargo a pesar de la división analítica, la mayoría de los jóvenes experimentan sentimientos contradictorias con respecto a sus lugares de origen, sentimientos que inclinan la balanza hacia irse o quedarse en determinados lugares a la vez que demarcan las características de las transiciones y que se relacionan con la etapa del curso del vida en la que se encuentran, una en la que comienzan a

experimentar el paso a la adultez y la toma de decisiones para sus propias vidas, bajo la restricción y dependencia de la autoridad de los padres.

4.4. Otras consideraciones de la capacidad para el movimiento

Hasta ahora en nuestro análisis nos hemos aproximado al carácter espacial de las transiciones mirando las formas en que la localización de los jóvenes y su percepción sobre ella, moldean las disposiciones y decisiones. El tercer elemento de esta exploración pone en relación aspectos materiales y simbólicos de la localización y la distancia y por lo tanto es crucial en el estudio de las transiciones: nos referimos a la *motilidad*. Transitar hacia la educación superior o el trabajo requiere de movimiento; para algunos el movimiento implica pasar de una institución a otra y reacomodar la práctica del desplazamiento cotidiano en el mismo lugar, para otros el movimiento implica pasar de una institución a otra, pero también un desplazamiento de un sitio a otro de forma permanente o semipermanente. Para los estudiantes que consideran la transición, la movilidad¹³⁷ importa en la consideración de sus alternativas y una de las primeras cuestiones sobre las que reflexionan es a dónde irán (de *aquí* a *allá*) y cómo irán (cuáles son los arreglos que requiere el *ir*).

Así, la movilidad es mucho más que el desplazamiento, es una práctica que da cuenta la facilidad o complejidad para salvar la distancia entre una determinada localización y las necesidades, las oportunidades, los deseos. Es justamente por esta lectura de la movilidad que hacemos uso de la categoría más abarcadora de *motilidad*, puesto que apunta específicamente a “la capacidad para la movilidad socio-espacial de acuerdo a las circunstancias” (Kaufmann, Bergman y Joye, 2004: 750). Las transiciones post EMS se llevan a cabo de distinta manera porque las movilidades de los estudiantes pueden realizarse de distinta manera, en otras palabras, las aspiraciones educativas son mediadas por la movilidad concebida.

La problematización del movimiento a través del estudio de la movilidad y motilidad es amplio y rebasa el propósito de nuestra indagación por lo que encontramos necesario acotar la mirada a aspectos de la motilidad que vinculamos de forma más directa a las transiciones

¹³⁷ Como hemos indicado en el capítulo 1, existen diferentes movilidades, por una lado la *movilidad horizontal* (la capacidad para el desplazamiento físico en el espacio), y la *vertical*, la movilidad sociológica (el desplazamiento entre estratos o clases sociales, en comparación al ocupado por los padres). Cuando nos referimos a ellas por separado, entendemos por “movilidad” la acepción horizontal del desplazamiento, y usamos “movilidad social” cuando hablamos de la movilidad vertical; cuando hablemos de una intersección entre ambas, nos referimos a la “movilidad socio-espacial” o la “movilidad geo-social”.

educativas aquí consideradas. Entre estos elementos, por un lado incluimos un aspecto objetivo de la capacidad para el movimiento, la dispersión espacial de las redes de influencia y/o apoyo de los jóvenes como una extensión de los recursos con los que se cuenta para la transición, y por el otro, una mirada a la capacidad para la movilidad desde una consideración de la experiencia y familiaridad y la posibilidad, enfocándonos en la diferencia de género como un aspecto que demarca las transiciones situadas.

3.4. Dispersión espacial de redes de influencia y apoyo

Las trayectorias personales se encuentran entrelazadas con la vida de otras personas, así sean familiares u otros significantes. En relación a las transiciones educativas, estas relaciones son recursos en el sentido objetivo puesto que sirven para complementar los activos económicos de las familias y solventar gastos educativos, de vivienda o alimentación, y subjetivos porque pueden proveer de información que aporta a las disposiciones y decisiones a la vez que trasladan el entorno familiar en la forma de soporte afectivo, apoyo emocional, seguridad, vigilancia. Además de que las redes de los estudiantes informan los planes de transición, como hemos ejemplificado en el capítulo anterior, las relaciones más allá de la familia nuclear son un componente importante de las estructuras de oportunidad de movilidad, requerida para muchas transiciones post EMS. En este trabajo nos aproximamos a las redes como un atributo de la espacialidad de la vida de los individuos porque implican “aptitudes para el movimiento” (John Urry, 2010 y 2000) y partimos de que se constituyen como una *geografía de redes de apoyo* que los estudiantes toman en cuenta al considerar sus planes de transición.

Esta geografía de redes es particularmente relevante para quienes realizar su plan de transición, implica movilidad geográfica; sin embargo, casi todos los estudiantes, independientemente de su nivel socioeconómico, hicieron referencias a personas, principalmente familiares, que los “ayudarían” y en todas las entrevistas esta ayuda tuvo que ver en con la provisión de hospedaje en otros sitios. En este sentido, un hallazgo importante de nuestro trabajo es que en la gran mayoría de los casos esta geografía de redes es la *geografía de la movilidad*

potencial de los estudiantes, donde la dispersión espacial de las personas que apoyarían la relocalización mapea las posibilidades laborales y educativas fuera del sitio de origen¹³⁸.

Para ordenar la información de forma agregada, clasificamos la referencia a las redes de apoyo según una escala de proximidad, partiendo de quienes dijeron no tenerlas o ubicarlas en su misma localidad, quienes las ubicaron en algún lugar de la región, más allá de la región pero al interior del país y quiénes ubicaron sus alternativas en Estados Unidos. Muchos de los estudiantes hablaron de tener familiares y contactos en varias de las categorías de ubicación que planteamos, sin embargo los clasificamos según indicaron la viabilidad o intención de “activar” la red. La mayor concentración de estudiantes ubicó sus redes de apoyo al interior de la región de estudio (18 de 38), seguidos de quiénes las ubicaron en EE.UU. Decíamos que esta distribución da cuenta de la movilidad potencial, que para la mayoría de los estudiantes implica por lo menos una alternativa posible fuera de la localidad, a excepción de tres estudiantes de Tecomán que no se refirieron a redes que podrían aprovecharse para la relocalización. En Colima y Minatitlán encontramos más estudiantes cuyas geografías de movilidad van más allá de la región, a diferencia de Ixtlahuacán donde ningún estudiante se refirió a personas en otros lugares del país, pero sí en Estados Unidos. Lo anterior se relaciona a la composición demográfica de los sitios, por más o menos migrantes internos o externos, especialmente a EE.UU

¹³⁸ Algunos matices a este punto; ninguno de los estudiantes de nuestra muestra consideró irse a otro sitio sin llegar con algún conocido o familiar, sin embargo encontramos entre los hijos de asalariados (principalmente entre hijos de empleados de la mina de Peña Colorada y el gobierno) referencias a una segunda casa de los padres donde ya vive algún miembro de la familia nuclear que da cuenta de un panorama distinto al que asocia la geografía de las redes a la de la movilidad. No se trata de redes de terceros, si no de dispersión espacial de recursos familiares. Miriam y Rufino (Minatitlán), ambos hijos de trabajadores de Peña Colorada llegarán a la segunda casa de sus padres en Colima donde ya viven sus hermanos mayores que también estudian ahí (su situación es distinta porque una prestación de la mina es dar vivienda a los trabajadores, y mientras acumulan puntos de vivienda social), es el mismo caso de Edmundo (Minatitlán). También Cristóbal menciona que podría irse de Ixtlahuacán a “otra casa” que tiene su papá en Tecomán.

Tabla 24. Dispersión espacial de redes de influencia y/o apoyo según Localidad

Proximidad de red	Localidad				Total
	Colima	Ixtlahuacán	Minatitlán	Tecomán	
Localidad	0	0	0	3	3
Región	2	5	6	5	18
Supraregión (país)	3	0	3	1	7
EEUU	3	4	1	2	10
Total	8	9	10	11	38

La adición de la movilidad geográfica como un aspecto clave en la delimitación de las estructuras de oportunidad para el acceso a la educación superior, y finalmente (¿o hipotéticamente?) a mejores chances de vida, mejora la perspectiva sobre las condiciones desiguales en las que los jóvenes de distintos sitios enfrentan las transiciones. Nuestro estudio nos permitió conocer la delimitación de las alternativas de movilidad geográfica de los estudiantes de nuestra muestra y profundizar en las razones y efectos de esta demarcación. Principalmente encontramos que en esta etapa del curso de vida la movilidad de los jóvenes no es independiente de los deseos de los padres, y la consideración de las alternativas educativas intercala el ahorro económico con la continuación de la protección y el cuidado de los hijos.

Sin duda, la consideración de las alternativas de transición educativa tiene que ver con la extensión de los recursos económicos, y para los estudiantes donde la oferta educativa a nivel superior no existe o es limitada, encontramos que la localización de las redes que pueden aprovecharse moldea las consideraciones sobre instituciones y carreras a las que se puede acceder, como en el caso de José C,

“Primero, quería encontrar algo que tuviera que ver con las computadoras. Me interesó la electromecánica [...] Eh, quería estudiar algo como eso. Pensé en mecatrónica, pero pues no encontré aquí cerca, hasta Manzanillo, y no creo tener los... el presupuesto para irme hasta allá. [...] en Colima, tengo familiares y en Manzanillo no. Tengo una abuela y una tía en Comala¹³⁹ [...] y un tío nos ofreció ayuda. Además de que mi hermana también estudia allá y nos ofreció ayuda para rentar una casa. Y pues una tía tiene una casa ahí que puede rentarnos y tenemos planes de rentársela a mi tía y vivir los dos ahí”. (José C, Tecomán)

¹³⁹ Comala es un municipio cercano a Colima, que quedaría como a 1 hora de la Facultad de Ingeniería a la que busca asistir, pero más barato que ir desde Tecomán ya que el transporte es intra-urbano y no por transporte inter-ciudad.

La consideración del carácter situado de las redes profundiza el entendimiento de la geografía como constitutiva de las transiciones educativas, donde la explicación de la continuación o interrupción de las trayectorias educativas como efecto simple de las condiciones de origen limita la comprensión de un fenómeno que integra múltiples aspectos estructurales y agenciales. La viabilidad de activar una red para la relocalización pone en relación los recursos, la distancia del hogar, la deseabilidad de los lugares, y la calidad de las relaciones interpersonales. Así, tenemos estudiantes con una geografía de redes más amplia que no vinculan a su transición post EMS porque no la consideran una opción “realista” en términos de las voluntades propias o de sus padres por estar “muy lejos”, percibirse como lugares peligrosos, o porque la relación con el pariente/amigo es problemática. Así, varios de los estudiantes de Minatitlán se expresan en términos de los deseos de sus papás,

Rufino - “Mi mamá lo que quiere es que me vaya con mis parientes a Coquimatlán, pero yo siento que estaría incómodo ahí. No tengo una relación muy cercana con ellos” (*Rufino, Minatitlán*)

Miriam - [*Sobre si considera opciones fuera de Colima*] “sólo en Zacatecas porque ahí está mi abuelita y podría vivir ahí. [...] Mi mamá decía que sí, pero a mi papá no le gustaba mucho esa idea, de muy lejos. Y yo dije, pues sí. Un cambio para mi vida, y lo estuve pensando, pero ya cuando vi las opciones aquí... pero sí tengo la opción de irme para allá”. (*Miriam, Minatitlán*)

José C - “Yo para empezar no quiero vivir aquí, como soy de Estados Unidos se me facilitaría irme para allá y *pus* allá conseguir un trabajo. [...] pero pues no, no hay con quien irme para allá. Sí tengo tíos y una tía pero pues no quieren mis papás que me vaya con ellos. Cuando les platicué que me quería ir para Estados Unidos, mi mamá me dijo que sí estaban bien, pero que buscara con quién irme porque... eh, ella se fue con una tía de ella, pero dice que se la cargaba muy feo allá y no le gustó. Y que no le gustaría que yo me fuera *pa’ llá*” (*José C, Tecomán*).

Para quienes consideran la transición hacia la ES desde sitios sin oferta en este nivel, la relocalización está implicada. No obstante encontramos que los estudiantes de sitios donde existe mayor heterogeneidad de alternativas a nivel terciario (en este caso Colima), también se plantean las posibilidades de la movilidad geográfica según la disponibilidad de redes, sin embargo entre nuestros estudiantes esto se hizo menos en relación a la educación superior y más con respecto a una transición hacia el trabajo en Estados Unidos¹⁴⁰, es decir, quienes enfrentan la transición frente a más alternativas favorecen quedarse, ya sea por su voluntad o la de sus padres. No fue común encontrarnos con estudiantes que sopesaran irse de Colima para seguir estudiando o incorporarse al mercado de trabajo en otra ciudad en el país. Entre nuestra muestra, varios de los

¹⁴⁰ En futuras investigaciones sería importante realizar un muestreo intencional de estudiantes que han emigrado a ciudades en otras regiones para continuar sus estudios. Con nuestra muestra no podemos adelantar ninguna hipótesis sobre quiénes sí consideran moverse más allá de la región y quiénes no.

estudiantes tienen fuertes lazos con Estados Unidos, no sólo por el imaginario colectivo y referencias de las mejores oportunidades para ganar dinero, sino también porque sus familias son transnacionales, incluso sus padres o ellos mismos han vivido previamente ahí. En un buen número de casos encontramos que la transición post EMS implica el discernimiento entre tres alternativas con distinta carga simbólica y emocional: la continuación de la trayectoria educativa, el trabajo o la migración, como aparece en el relato de Alan mientras habla de sus posibilidades de entrar a la escuela de pilotos,

“La edad máxima que te puedes inscribir para ser piloto es hasta los 21 años, que puedes entrar. Y hay otra cosa que me, bueno, salió hace poquito, como dos semanas, me llamó un tío. Él está en Estados Unidos, me dijo que si pensaba estudiar o no y le dije que la verdad no sabía, y me dijo que iba a ver si me podía llevar para allá unos años, y no sé. Pues me dijo él, le dije que sí, nomás verdad, para ya no estar pensando, pero no, no estoy seguro. Pero no sé si podré irme pues a estar... no sé, no estar aquí.” (*Alan, Ixtlahuacán*)

Pero como decíamos, una determinada geografía de redes no implica movilidad libre o abierta dentro de ella. En muchos de los relatos los jóvenes clasifican cualitativamente las relaciones y la posibilidad de “activar” la red es más o menos viable por motivos que rebasan los cálculos económicos y que inclinan la balanza hacia algún tipo de transición. Fue común en las narrativas de los jóvenes referencias a las formas en que determinadas redes existían pero no eran accesibles por temas de carácter psico-social, el desarrollo de las relaciones intrafamiliares incorpora elementos que van más allá de lo instrumental añadiendo límites a las posibilidades de ciertos movimientos al considerar la transición. Manuel R de Colima tenía deseos de irse a EE.UU pero cambios en las relaciones familiares implicaron reconsideraciones a favor de la ES,

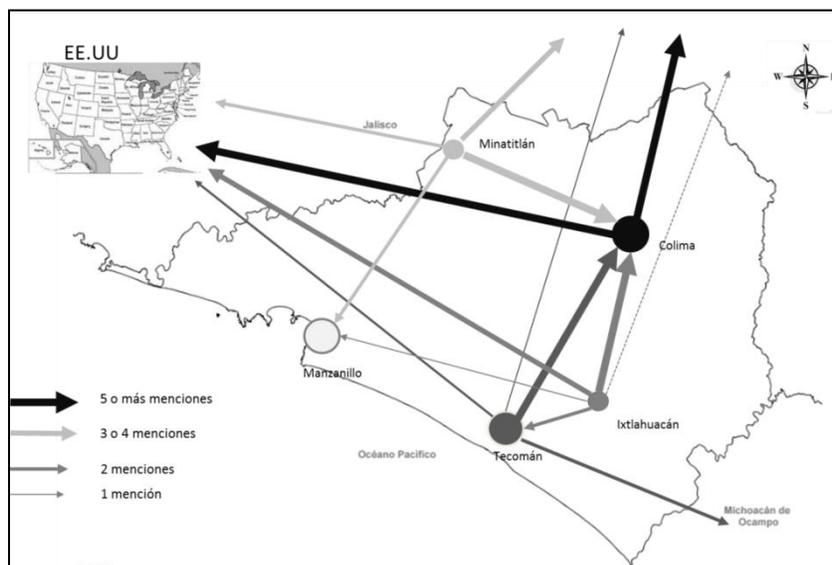
“Desde chico pensaba de irme para Estados Unidos [...] Tengo familiares allá, pero ya se pelearon con mi papá porque quién sabe qué pasó...Es que mi tío Felipe y mi tía vinieron aquí, y pues mis papás los trataban de lo más bien, pero [inaudible] inventaron arguende y todo eso, y se enojaron con nosotros y llegaron, otra vez que vinieron, llegaron así bien enojados, como si hubiéramos nosotros inventado chismes y la chingada, y ya agarraron las llaves de la camioneta y se fueron, y ya no les hablaron (Manuel R, Colima).

También en el caso de estudiantes cuyo aprovechamiento de una red sería estratégico para sus planes, se inclinan por alternativas que definen en términos de más “confianza” o “comodidad”, como ejemplifica el testimonio de Fernando de Minatitlán,

“En la licenciatura, pues me convendría más irme a la UNAM, tiene mayor prestigio a nivel nacional. Son mucho mejor tratados los que egresan de la UNAM, sí me gustaría irme allá. Pero el problema es irme para allá [...] Tengo familiares, pero son muy apáticos, no nos relacionamos así, mucho. No me gustaría dar molestias, la verdad. Preferiría aquí, y ya pues luego...” (*Fernando, Minatitlán*)

La geografía de redes se presentó en los relatos como una geografía de la movilidad potencial ante la transición, y aunque encontramos estudiantes con redes en distintas escalas no todas las localizaciones son igual de valoradas puesto que no en todos los sitios existen las mismas condiciones de acceso a la educación y el trabajo. En general, encontramos una movilidad potencial bastante acotada a la estructura espacial y hacia Estados Unidos, con solamente dos de los 38 casos moviéndose fuera de la región de estudio.

Mapa 6. Geografía de las redes de apoyo ante la transición



Este margen de movilidad potencial tiene implicaciones importantes sobre el estudio de las transiciones situadas en relación a la desigualdad social. Por su parte, la desigualdad geográfica significa que algunos estudiantes tendrán que considerar que sus redes se encuentran en otros lugares de baja jerarquía, como en sitios rurales de Michoacán o Jalisco porque sus padres emigraron de estos lugares, o bien en Estados Unidos porque sus familiares dejaron estos lugares en la búsqueda de mejores oportunidades. Así, la localización relativa del propio sitio, del sitio de las redes y del sitio de mejores oportunidades es un ejercicio que realizan los jóvenes y sus padres y lo encontramos presente en todas las reflexiones de transición.

4.5. Otras consideraciones de la capacidad para el movimiento

La capacidad para el movimiento o *motilidad* se distingue por el acceso a diferentes formas y grados de movilidad. Kaufmann, Bergman y Joye (2004) indican que la motilidad requiere de habilidades y aptitudes que ponen en relación el acceso a la movilidad y su apropiación. Los jóvenes de nuestro estudio interpretan sus aptitudes para el movimiento en relación a un determinado camino post EMS, en las que intervienen sus planes, aspiraciones, conocimientos y deseos en consideración de disposiciones y restricciones que identifican al movimiento. Sin embargo, su motilidad no sólo depende de sus aptitudes, sino que incorpora también la de sus padres. Por un lado, la experiencia de movilidad de la familia o de los padres influye en la familiaridad que los hijos tienen con ella. Mientras algunos padres han migrado ellos mismos, o toda la familia se ha movido y vivido en distintos lugares, otras llevan generaciones en la misma localidad. Por otro lado, los padres influyen en la movilidad de los hijos, ya sea en la forma de restricción directa o en la autorregulación de la forma que toman las transiciones con relación a la movilidad geográfica. En este apartado nos concentramos en este segundo aspecto, puesto que aporta en mayor medida a nuestro interés.

A través de los relatos, encontramos que en la intersección de la movilidad y las transiciones post EMS, el género da cuenta de variaciones importantes en las experiencias del espacio y las capacidades para el movimiento. Las posibilidades de movilidad son diferentes para hombres y mujeres de la ciudad y del pueblo y los relatos nos permiten ver que esta diferencia varía según determinadas etapas del curso de vida. La consideración de las experiencias de movilidad dan pistas sobre las competencias que desarrollan los individuos para lidiar con el entorno y para ubicarse en él. A través de las narrativas de los jóvenes tenemos cierta idea de cómo fue crecer en sus sitios de origen e identificamos similitudes relativas en el grado de libertad que tenían para alejarse del hogar sin la supervisión de otros adultos. En Mina e Ixtlahuacán tanto hombres como mujeres se refieren con más frecuencia a actividades en el exterior, y más específicamente en la naturaleza y expresan agrado de crecer en estas circunstancias,

“Fue muy divertido crecer aquí. Estuve muy libre desde un principio, íbamos para todos lados. Me gustó crecer así, en la naturaleza, vivía en los árboles. Me salía y regresaba en la noche. Y eso creó confianza en mí, de que mi mamá me dejara ser así. Saben cómo soy, de que llevo, que no tomo, que les llamo. Siempre fuimos muy libres”. (*Miriam, Minatitlán*)

En Tecomán y Colima vemos descripciones que dan cuenta de la movilidad en el exterior pero más en relación al espacio público, como canchas de fútbol, “la colonia”, parques. La independencia o

“autogestión del movimiento” (Katz y Monk, 1993) genera capacidades de desplazamiento pero también capacidades simbólicas que tienen que ver con la confianza de estar en distintos lugares. Las descripciones de los jóvenes también dan cuenta de diferencias en cómo las mujeres y hombres se distribuyen entre el espacio exterior -la calle, el cerro, el pueblo- y el interior, el espacio de la casa o el negocio. Los días cotidianos de las mujeres, incluyendo responsabilidades y tiempo libre, se describen mucho más en relación al interior del hogar, mientras que los hombres se refieren más a experiencias afuera de la casa. Estas geografías cotidianas también aportan a la formación de esquemas de discernimiento de los jóvenes ante las alternativas de transición¹⁴¹.

Las restricciones al movimiento de las mujeres tiene que ver principalmente con percepciones de los padres sobre el peligro o la inseguridad de los lugares, específicamente para el caso de las estudiantes que buscan continuar hacia la ES en la ciudad. Conforme las mujeres avanzan en edad, su movilidad va siendo confinada, especialmente en las ciudades, donde “andar sola” a ciertas horas del día o en ciertos lugares o eventos debe ser prevenido¹⁴². Gran parte de las jóvenes del estudio que tienen que dejar la casa familiar y su localidad, se refieren a la intranquilidad de sus padres con respecto a la relocalización, por lo que la consideración de las redes debe cumplir una función en la provisión de protección y vigilancia. Siguiendo con el caso de Miriam, la ausencia de redes de confianza en la ciudad llevan a su mamá a seguirla a Colima,

Rocío - ¿Y cómo te sientes de dejar Mina?

Miriam – “Pues me emociona, en parte. No, y mi mamá... ¡me va a seguir! No se va a quedar aquí. Y yo así de ‘ah, ¿por qué nunca me dejas sola?’. Según ella, que ‘tres días y tres días me vengo’. Pero lo más seguro es que se quede toda la semana [risas] y le digo, ‘no pus para qué vienes, ya me sé hacer de comer, aquí voy a estar con mi hermano’... Siempre, siempre ha sido así, desde pequeña ‘ah es que eres mujer, eres mi niña’ y luego como soy la más chica” [...] ella es muy nerviosa, como donde vivimos está retirado en Colima, y tengo caminar algo para agarrar la ruta... Y mi hermano que ‘cómpranos un carro, para llevar a mi hermana’”. (*Miriam, Minatitlán*)

¹⁴¹ Los límites de nuestro trabajo sólo nos permiten adelantar algunas conjeturas sobre las formas que estas movilidades moldean las decisiones de transición, donde encontramos por ejemplo, predilección de las mujeres con movilidades limitadas al hogar y actividades dedicadas al cuidado de otros por carreras y ocupaciones que siguen tratando del cuidado de otros (las maestras y enfermeras), o por el contrario, la falta de movilidad condiciona la elección de carrera a aquellas donde “moverse” esté implicado (como comercio internacional, relaciones internacionales). El trabajo de Gun-Marie Frånberg (1996) sobre la vida mujeres rurales en Suecia, profundiza en estas reflexiones.

¹⁴² Ver Katz y Monk (1981) para mayor profundidad sobre la experiencia espacial diferenciada de las mujeres a lo largo del curso de vida y Elizabeth Wilson (1992) para una revisión del imaginario patriarcal de las mujeres en la ciudad y presenta un punto de vista distinto para dar cuenta de la experiencia urbana de las mujeres.

Otras estudiantes que no tienen esa posibilidad, como Luz o Edith de Ixtlahuacán adaptan sus planes de transición a la voluntad de los padres, donde la relocalización permanente para irse a estudiar no es una alternativa realizable. Así, la aspiración a estudiar no se acota a los límites de los recursos económicos, sino a los del permiso. Para ellas la deliberación de *qué* estudiar y *dónde* involucra descartar opciones que requieran 'irse', y considerar otros aspectos de estudiar en la ciudad y vivir en Ixtlahuacán, a pesar de que sus deseos no vayan en esa dirección, como ejemplo este extracto de Edith,

"Me estaba comentando una compañera, la que ha sido mi amiga desde la primaria (Alma). Ella nos ofreció, que ella tiene una casa en la Villa, cerca de las universidades, y nos dijo que si la acompañábamos a vivir y nos repartíamos las cosas en tres partes. Y le dije que le comentaba a mi mamá y mi mamá no está muy segura, que porque dice que estoy chiquita que quién sabe qué. Como cualquier mamá que no te deja volar, y por eso no es seguro que me vaya con ella. Es más seguro que vaya y venga. Como que va a ser más difícil en la forma económica y en la forma de que 'de aquí a que llegas', te a va a dar hueva hacer tareas, vas a llegar cansado. Eso va a ser lo pesado... (Edith, Ixtlahuacán)

La movilidad restringida de las mujeres debe ser considerada a mayor profundidad por su aportación al entendimiento de las formas en que el género determina experiencias de desigualdad de oportunidades educativas. Con respecto a las posibilidades de transición, la vivencia de la movilidad desde la infancia y en la juventud contribuye a la formación de esquemas futuros sobre acceso al entorno y los lugares, geográficos y metafóricos; a la apropiación de la movilidad, en términos de Kaufmann, Bergman y Joye (2004)¹⁴³.

Referencias a la restricción de la movilidad por la autoridad de los padres¹⁴⁴ son más comunes entre las mujeres pero también están presentes en los relatos de los jóvenes. Mientras que en las mujeres la preocupación de las madres tiene que ver con cuestiones de seguridad y

¹⁴³ La experiencia diferenciada del espacio y la movilidad de las mujeres de sitios específicos, influye las perspectivas a futuro sobre los roles y las actividades a realizar. Los estudios a los que se refieren Katz y Monk (1993) identifican que el acceso al entorno exterior y la libertad deambular que caracteriza a la infancia en los pueblos permite el acceso visual a la vida de la comunidad, mientras que en la ciudad el espacio público es más peligroso para los niños, conduciendo a experiencias diferenciadas del espacio. Estas diferencias pueden favorecer el desarrollo de ciertas habilidades en los niños y no en las niñas, y los desbalances en habilidades afectan sus intereses y chances en campos educativos específicos. Sin duda, las ideologías sobre el género afectan la movilidad de las mujeres y sus transiciones a lo largo del curso de vida. Sin embargo las autoras señalan que la no-movilidad o *quedarse* debe también ser estudiada en función de sus implicaciones en las interpretaciones de satisfacción personal, como tener una vida social valorada y la distribución de las cargas productivas y reproductivas; la sensación de control y poder que están presentes en la vida de las mujeres, se hayan movido o no, hayan estudiado o no.

¹⁴⁴ En nuestras entrevistas encontramos más referencias a la preocupación o injerencia específica de la madre, aunque aparece mucho el plural de "mis papás", "ellos".

protección, los hombres se refieren más a la extensión de la vigilancia y regulación de la conducta¹⁴⁵. Sin embargo, un aspecto interesante que identificamos es la auto-restricción a la movilidad por sentimientos de responsabilidad de protección y compañía de la madre. En varias de las narrativas de los hombres (Gerardo, Alan, Jonás, Manuel D, Rufino) vemos esta tensión entre *irse* y *quedarse* en su sitio en relación a la separación de la madre, entre ayudarla ahora y ayudarla en el futuro con el fruto de sus estudios. Gerardo incluso decide sobre su alternativa de ES en Colima a pesar de que considera mejor opción la facultad en Manzanillo, puesto que quiere estudiar Turismo y ahí ve mejores oportunidades para hacer prácticas y posteriormente encontrar trabajo, sin embargo prefiere Colima,

“Pues está más cerca de aquí de Ixtlahuacán y pues mi mamá no se piensa ir, pues conmigo. Yo, mi tirada es ir a estudiar y regresar. Ir y venir todos los días [...] para que mi mamá no esté sola”. (Gerardo, Ixtlahuacán).

Manuel D. de Colima, uno de los estudiantes con más recursos, se refiere a que a su mamá le gustaría “mandarlo fuera” a estudiar porque hay mejores escuelas y trabajos en otras ciudades pero él duda de querer *irse*, y lo mismo pasa en el caso de Alan que tiene oportunidad de irse a trabajar a Estados Unidos,

Manuel D - “A mí como pues... como que sí como que no [*sobre irse a Guadalajara a estudiar*], como que no me quiero sentir, este... no quiero dejar a mi mamá sola... ella ahora que me fui a Estados Unidos me dijo que no podía estar así, pues te digo, a raíz de lo de mi papá [*su papá falleció hace cinco años*]...como que cuando yo me voy, se siente sola porque platica mucho conmigo, este, me platica problemas y yo hay veces que le doy consejos para resolverlos [...] yo estuve allá más de un mes fuera y entonces le llego, y digo: ‘¿Por qué alejarme más?’” (Manuel D, Colima)

Alan - “Pero no sé si podré irme pues, a estar... no sé, no estar aquí. [...]. No quisiera dejar a mi mamá pues. Nunca me he ido por mucho tiempo verdad, estar así...lejos. No, no sé”. (Alan, Ixtlahuacán).

En estos ejemplos vemos como la capacidad para el movimiento va más allá de los recursos (poder económico o redes) con los que se cuenta para moverse. La apropiación de la movilidad es un

¹⁴⁵ Por supuesto, hay madres que se preocupan por sus hijas en estos términos, como Edith que nos habla de las reservas de su mamá de dejarla ir a estudiar a Colima por temor de la forma en que se comportaría. En la segunda fase de entrevista, cuando averiguamos si ya había tomado una decisión, nos dice que no continuará de acuerdo a sus planes originales, “No, porque...porque mi mamá me dijo que no. Qué porque ‘quién sabe cómo voy a andar’, que quién sabe qué, que soy bien desatrapada, que me gusta mucho andar ahí, en la calle. Y me dijo ‘NO’. Y yo le dije, que me portaba bien. Y dice ‘¿bien?, bien mal’, dice. Dijo que no, ‘mejor vas y vienes, aunque me cueste más, lo mismo va a salir, de lo que pagaría de renta y comida de ir y venir’” (Edith, Ixtlahuacán).

elemento importante a considerar en las transiciones situadas, puesto que la posibilidad de ser más o menos móvil implica acceso a determinados destinos educativos, ocupacionales, sociales, cualitativamente diferenciados. La motilidad abarca de forma simultánea múltiples aspectos que hemos ido abordando a lo largo de este trabajo; la localización, la percepción del sitio, la geografía de redes y la experiencia y posibilidad para moverse. En este apartado fue nuestro interés dar cuenta de un ángulo menos considerado de la experiencia diferenciada de las transiciones situadas, el de la demarcación de las posibilidades de movilidad de acuerdo al género. Como hemos querido ilustrar, las experiencias de movilidad pasada, presente y potencial son distintas para hombres y mujeres. En términos directos, desde la restricción de alternativas por la autoridad de los padres, o en formas interiorizadas del sentido de responsabilidad afectiva para con la familia. Sin duda, la consideración de motilidad, aporta a la comprensión de porqué unas transiciones toman una forma y otras, otra.

Comentarios finales

Transitar, el paso de un estado a otro, necesariamente implica una *localización* inicial, una *distancia* hacia el siguiente lugar y un *movimiento*. A lo largo de este capítulo hemos presentado las formas en que la construcción espacial aporta al entendimiento de las disposiciones y decisiones, explorando cómo la imaginación geográfica aporta a la profundización del punto de vista sociológico, para arribar a un estudio de las transiciones que dé cuenta del carácter situado de la vida de los seres humanos. Para explorar los aspectos de espacialidad que intervienen en las transiciones, nos hemos detenido en la consideración de los referentes especiales de los jóvenes, a través de una mirada a la región y sitios donde tienen lugar sus transiciones, para después estudiar su experiencia de estos sitios con relación a sus planes post EMS.

Las voces que hemos recopilado dan cuenta de la formación de referentes sobre la educación o trabajo futuro vinculados al medio espacial conocido. La información y experiencia educativa y laboral en cada sitio informa el proceso y aporta a la construcción de un imaginario sobre las futuras posiciones que habrán de ser ocupadas. Para algunos estudiantes, la decisión necesariamente implica la movilidad geográfica, irse o quedarse tiene cargas emocionales y significados que influyen la transición desde consideraciones más allá de lo pragmático. La movilidad no es abierta ni libre, se da en el marco de una geografía específica, principalmente demarcada por las redes que complementan los recursos disponibles y “prestan” una estructura

de apoyo y cuidado extra-hogar. La movilidad también es limitada en relación al género y los imaginarios espaciales y sociales que las madres tienen sobre otros lugares, especialmente, sobre “la ciudad” y las conductas y peligros que deben ser controlados. Asimismo, la movilidad en relación a las transiciones también es autoregulada y el género opera desde el ángulo de las responsabilidades asociadas a la masculinidad y las relaciones hijo-madre, o desde las relaciones afectivas que dotan de riqueza y satisfacción a los individuos.

La inclusión de los aspectos de la espacialidad en los múltiples elementos que juegan en las transiciones aporta a la comprensión del fenómeno, tanto para el conocimiento, como para la política pública. La desigualdad de las oportunidades se da en términos de origen social, pero también de lugares; ahí donde los recursos son menores y los lugares más lejanos de las oportunidades, hay mayor dificultad para pensar y realizar planes y acceder al futuro imaginado y deseado.

Capítulo 5

Transiciones educativas situadas

Introducción

En los capítulos 3 y 4 comenzamos por un acercamiento al fenómeno de las transiciones posteriores a la educación media, a través del estudio de sus partes; circunscrito por una lado a la conceptualización e investigación emanada de la imaginación sociológica y por el otro, a la apropiación que hacemos de los conocimientos sobre la espacialidad de las relaciones sociales que nacen de la imaginación geográfica. Este ejercicio de desagregación de las dimensiones y la consideración de sus distintos elementos, nos ha permitido dotar de contenido empírico la forma en que cada aspecto se involucra en la conformación de las transiciones. Nuestro trabajo ha considerado el proceso de transición con respecto a la decisión de continuar o no hacia la educación superior, sin embargo, este proceso se puede estudiar de forma independiente de la ES, y con un énfasis en la decisión de terminar la trayectoria educativa y transitar hacia el mercado laboral. En este sentido, nos parece importante señalar que este capítulo gira en torno a las transiciones en relación hacia la ES, por lo que no extendemos sus conclusiones a experiencias que desde el inicio consideraron la entrada inmediata al mercado laboral.

En este capítulo de cierre volvemos a la consideración del todo, es decir, buscamos reintegrar las dimensiones y sus elementos para abordar las transiciones como un proceso socioespacial donde disposiciones y decisiones dan cuenta de la mediación reflexiva que hacen los agentes de los condicionantes estructurales. El primer paso en esta dirección parte de una identificación de

las transiciones como *proceso*, por lo que comenzamos con una exploración de las implicaciones y rasgos de este abordaje. En un segundo apartado, incorporamos la consideración de la agencia en el proceso de transición, abordando la discusión de la mediación reflexiva de los determinantes estructurales, observando la configuración de *horizontes y rutas* desde los *sitios* de la transición. En un tercer apartado, ensayamos la construcción de un modelo para la identificación de tipos tentativos de transiciones situadas, caracterizando a cuatro de ellos; y en un cuarto apartado sintetizamos el análisis de los tipos en la presentación de cuatro casos de transición correspondientes.

5.1. La transición involucra un proceso

La investigación cualitativa de las transiciones implica necesariamente el estudio de un proceso. En el caso de las transiciones al momento de la conclusión de la educación obligatoria, como las que aquí se consideran, se trata de un proceso de toma de decisión frente a la alternativa de continuar o no la trayectoria educativa. Uno de los objetivos de este trabajo ha sido explorar las formas comunes y diferenciadas que toma este proceso para estudiantes que enfrentan la transición post EMS desde distintos sitios geográficos y sociales. El primer movimiento que hicimos en esta dirección fue explorar los aspectos que intervienen en las disposiciones y decisiones de transición, y que de acuerdo a los propios jóvenes fungen como limitantes o posibilitantes de un determinado curso de acción. A continuación revisamos algunos rasgos del proceso de decisión que surgieron de nuestro trabajo y que aportan a la comprensión del fenómeno de las transiciones situadas y a la vez que permiten ganar cierta perspectiva sobre las experiencias de agencia en relación a los condicionantes estructurales.

El estudio sobre el proceso de transición como, precisamente, un *proceso de toma de decisión* es vasto y un campo de estudio en sí mismo que ha prestado atención principalmente a las transiciones hacia la educación superior, por lo que construimos sobre el conocimiento ya edificado en torno el tema, aunque aportando algunas ideas que surgen desde nuestro trabajo empírico. En los años ochenta, Hossler y Gallagher (1987) y luego Hemseley-Brown (1999) propusieron modelos - de tres fases lo primeros, y de dos los segundos -para la elección de universidades en Estados Unidos que orientó la decisión de nuestro calendario de trabajo de campo y conducción de entrevistas.

En la primera fase los estudiantes determinan si piensan continuar su educación más allá de la preparatoria, por lo que los autores la denominan de “predisposición”, y nosotros la llamamos *disposición-revisión*. En el caso de nuestro propio trabajo encontramos problemático establecer esta fase como *un* momento, como *una* etapa reconocible en la línea de tiempo circunscrita al último año de preparatoria, duración de nuestro seguimiento. En la disposición ante la transición intervienen simultáneamente aspectos de temporalidad imprecisa -de carácter material y simbólico, que involucran atributos composicionales y contextuales- y que se forman a lo largo del curso de vida, a la par que elementos de temporalidad definida. En este sentido nuestro primer encuentro cara a cara con los estudiantes (T_1 o F_1) se realizó a finales de su quinto semestre y tuvo una orientación biográfica, siguiendo un modelo de entrevista semiestructurada perfilada para ubicar los determinantes de la disposición y la decisión¹⁴⁶.

En la segunda fase se parte de que los jóvenes han delimitado su inclinación de transitar o no hacia la ES por lo que consiste en una etapa de *búsqueda*. El modelo de Hossler y Galhager (1987) se enfoca únicamente en estudiantes que buscan ir a la universidad, por lo que caracterizan a esta etapa con actividades en torno a la recopilación de información sobre instituciones, carreras, costos. Entre nuestros casos hay jóvenes que desde la fase 1 indican que han decidido no continuar, sin embargo identificamos que también llevan a cabo labores de búsqueda, entre algunas opciones ES, o alternativas diferentes a la ES y el trabajo (como entrar al ejército, a CONAFE, emigrar a Estados Unidos o realizan actividades de consideración y comparación de alternativas laborales posteriores a terminar el bachillerato)¹⁴⁷. El segundo encuentro con los estudiantes también consistió en una entrevista semiestructurada y se llevó a cabo a mediados del sexto semestre, cercano a las fechas de preinscripción a los programas de la Universidad de Colima (T_2 o F_2).

La tercera fase consiste en la *decisión* sobre el curso de acción emprendida o por emprender. De nuevo, este modelo de elección es limitado para dar cuenta de quienes no transitan hacia la ES, por lo que encontramos más acorde denominarlo *de decisión-no decisión*. Para quienes han decidido no continuar este momento puede o no estar marcado por una decisión específica (como haber migrado a Estados Unidos u otra ciudad para trabajar) o por una

¹⁴⁶ Más información sobre el trabajo de campo y guía de entrevistas en Anexo A.

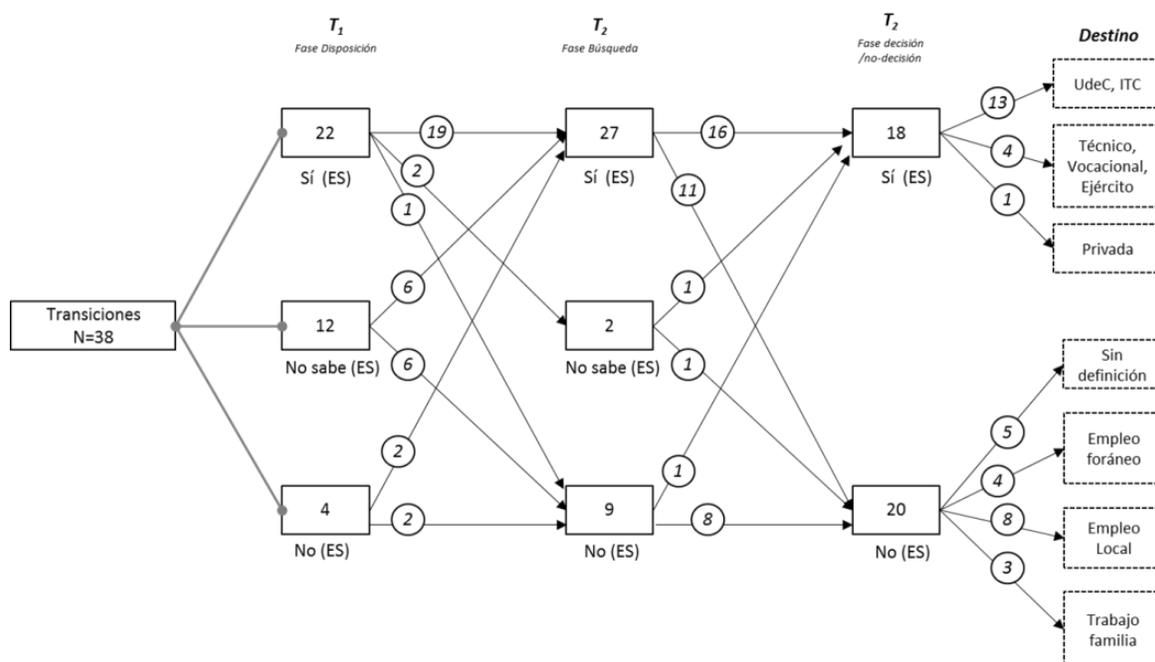
¹⁴⁷ Partimos de que el hecho de conversar en la entrevista conduce a esta contemplación. No es posible calcular en qué medida la interacción de la entrevista misma es el resultado (¿si no se hubieran entrevistado conmigo, llevarían a cabo las mismas reflexiones?). Encontramos que incluso en quienes dijeron no saber qué harían, se presentaron alternativas de curso de acción.

no-decisión (seguir una rutina similar a la que se tenía, exceptuando la asistencia a clases, en el trabajo dentro o fuera del hogar, por ejemplo). La tercera fase de entrevistas (T_3 o F_3) se llevó a cabo pasados el examen de ingreso (EXANI II) y una vez concluido el proceso de admisión, por lo que varias de las entrevistas con algunos de los jóvenes se llevaron a cabo en su primera semana en la ES, otros en sus empleos y otros en sus hogares¹⁴⁸.

Los rasgos del proceso de decisión de transición

Un rasgo salta a la vista del análisis del proceso de transición hacia ES: el cambio a lo largo del tiempo de seguimiento. El resultado da cuenta de un proceso que no es lineal en todos los casos, apuntando hacia una realidad donde las mismas circunstancias estructurales conducen a decisiones distintas de transición. Nuestro trabajo da cuenta de la diferencia al interior de grupos con características de origen geográfico y social similares, abriendo camino para una observación de las transiciones como procesos fincados en aspectos estructurales y agenciales, donde los jóvenes consideran las delimitaciones objetivas de sus posibilidades y vislumbran distintos horizontes y cursos de acción.

Figura 4. . Modelo de transición, movimiento de casos por sitio



¹⁴⁸ A excepción de quienes asistirían a escuelas privadas, que tenían fechas de inscripción dos semanas después de la última entrevista.

El diagrama busca mostrar gráficamente qué pasó con las transiciones al final del tiempo de seguimiento, y dar cuenta de los cambios en el posicionamiento de los jóvenes con respecto a su disposición (T_1) y decisión (T_3) de continuar o no hacia la ES, pasando por el periodo de búsqueda (T_2). El diagrama muestra los “destinos post-EMS” para quienes sí continuaron y para quienes no lo hicieron. Los números en los rectángulos dan cuenta de cantidad de estudiantes en cada respuesta en cada fase, y los números en los círculos indican el número de jóvenes que se mueve hacia cada respuesta entre cada fase.

En la *primera fase* la gran parte de los estudiantes se refieren a su deseo de continuar estudiando, seguido de quienes no saben si continuarán o no y quienes dicen que no continuaran para integrarse de tiempo completo al mercado de trabajo local, regional o en EE.UU (números en rectángulos en la figura). La fase de disposición-revisión se caracteriza por la presencia de un diálogo interno alrededor de la pregunta *qué quiero* en relación a *qué puedo*. En términos reflexivos es una fase marcada por el discernimiento (Archer, 2007), donde se plantean consideraciones sobre el pasado y el futuro y se comienzan a clasificar las opciones con la información disponible. Algunos hallazgos generales del conjunto de casos:

- Inclinación para continuar hacia la ES, pero un bajo nivel de especificidad sobre el horizonte (“vaguedad de aspiraciones”)
- Claridad sobre los caminos que no interesan. Se comienza por descartar opciones.
- Bajo nivel de información institucional (IES y carreras);
- Incertidumbre ante la posibilidad de continuar hacia ES en relación a las habilidades y el perfil académico y la viabilidad económica.

A pesar de que, en general, los estudiantes tenían poca información sobre los aspectos específicos de la transición, tales como la carrera seleccionada, los pasos a seguir, los procedimientos, fechas y costos asociados, la gran mayoría plantea sus consideraciones sobre cursos de acción en relación a lo que opinaban y aconsejaban sus padres, hermanos y otros significantes, y lo que consideraban era posible lograr con respecto a sus recursos. Las condiciones de origen social y geográfico pesan en la disposición propia y de la familia -en la respuesta a la pregunta *qué quiero*- puesto que han ido estructurando referencias en torno a la educación superior -principalmente por la familiaridad de los padres con los estudios superiores -o su ausencia-, la experiencia de educación de

referentes cercanos y referencias ocupacionales asociadas a estructura espacial y dispersión espacial de las redes de apoyo. Los estudiantes que son la primera generación de su familia en transitar hacia ES -o que consideran transitar hacia la ES- dependen en mayor medida de la institución y otras fuentes para familiarizarse con el proceso.

En la *segunda fase*, nueva información sobre las transiciones y las posibilidades reconfigura las intenciones o el *qué puedo*, qué se debe hacer para acercarse al *qué quiero*. Hay nuevos indecisos y nuevos decididos a uno u otro tipo de transición. Los estudiantes deliberan sobre sus intereses, opciones y recursos. Proyectan las alternativas hacia el futuro, pensando en distintos escenarios de uno y otro camino. La fase de búsqueda se caracteriza por:

- Incorporación de nueva información,
- Clasificación de IES, programas, lugares-destino y cursos de acción;
- Identificación de opciones de IES y carreras por delimitación de curso de acción por restricciones institucionales (promedio);
- Delimitación de posibilidades de IES y sitios por recursos económicos y motilidad;
- Peso de la experiencia emocional por incertidumbre y nerviosismo ante posibilidad de “no quedar” (EXANI-II y promedio acumulado).

El modelo reflexivo de estudiantes, conduce a la reconfiguración de planes y rutas, donde entra en relación la voluntad personal con una “racionalidad pragmática” (Hodkinson y Sparks, 1996) que debe incorporar las disposiciones y deliberaciones de otros.

La *tercera fase* de decisión-no decisión, es la etapa final del proceso, donde los jóvenes se definen en una dirección de transición o no lo hacen. La *decisión no-decisión* es una fase que en este caso pone un límite en función de la continuación de la trayectoria educativa al siguiente nivel sin interrupción temporal entre ciclos. El resultado del proceso de decisión/transición no necesariamente sigue esta linealidad cuando se consideran lapsos de observación más largos, algunos estudiantes no decididos se incorporan en el siguiente ciclo escolar o más adelante en sus vidas, mientras que otros que sí se inscriben interrumpen los estudios temporal o permanentemente para incorporarse al trabajo productivo o reproductivo. En el modelo de Hossler y Gallagher (1987) en esta fase los estudiantes deciden entre el abanico de sus opciones y en el modelo de Margaret Archer (2007) el proceso reflexivo conduce a decisiones tras haber clasificado, jerarquizado y juzgado, priorizando una ruta y activando el curso de acción en esa

dirección. Aunque observamos este proceso en varios de los estudiantes de todos los sitios, otros jóvenes tienen decisiones caracterizadas por la autoexclusión, donde el proceso va arrojando información sobre rutas que existen pero que no se pueden seguir –por no tener los recursos económicos, no haber alcanzado el promedio necesario, no tener permiso. Así, en estos casos en términos de lo realizable no hay alternativas que clasificar y escoger: se trata de la “elección de una sola posibilidad”, esto es una *choice of one*, en términos de Reay, David y Ball (2005), la ausencia de un conjunto de alternativas y la existencia de una sola ruta. Esta fase se caracteriza por el ajuste de expectativas, hacia arriba o hacia abajo, como plan y como resultado en torno a la decisión, y es por ello que más que racionalidad o agencia puras, encontramos el recurso de la racionalidad pragmática como elemento para lidiar con las contingencias del momento.

Tabla 25. Proceso de transición post EMS, condicionantes estructurales y experiencias de la agencia

Fases del proceso de transición post EMS	<i>Elementos determinantes</i>		Proceso cognitivo/emocional	Naturaleza y alcance de la agencia Reflexividad y limitantes estructurales
	<i>Atributos de socialidad</i>	<i>Atributos de espacialidad</i>		
<i>Fase 1 - Disposición revisión (t₁)</i>	Recursos económicos Recursos culturales Recursos institucionales	Localización (referencias) División esp. del trabajo Relación con lugar Motilidad	Delineación de expectativas, alternativas y proyectos	Discernimiento. ¿Qué quiero? ¿Qué puedo? Conversaciones internas y externas (discernimiento colectivo/autónomo) Prospectiva de proyectos personales Formación de horizontes
<i>Fase 2 - Búsqueda (t₂)</i>	Recursos culturales Recursos institucionales Recursos familiares (sociales y culturales)	Localización Motilidad Geografía de redes	Ajuste de expectativas y planes	Deliberación. ¿Qué puedo hacer? ¿Qué debo hacer? Conversaciones internas y externas (deliberación colectiva/autónoma) Racionalidad pragmática Experiencias de “control” ante la situación Formación de rutas
<i>Fase 3 – Decisión-no decisión (t₃)</i>	Recursos económicos Recursos institucionales	Localización Motilidad	Renuncia y selección. Ajuste y maniobra. Toma de decisión.	Dedicación. Priorización. Reflexividad y racionalidad pragmática Experiencias de “control” ante la situación Rutas de acción

5.2. La conformación de horizontes y rutas

El proceso de transición se articula en torno a *horizontes* que delimitan el alcance de los proyectos educativos, ocupacionales y personales de los estudiantes, y *rutas* que marcan las vías que siguen para llevar a cabo sus proyectos. Los relatos nos permiten profundizar en el conocimiento de las formas en que la confluencia de los aspectos de socialidad y espacialidad, restringen o posibilitan determinadas rutas, pero también nos dan muestra de las formas en que los jóvenes reflexionan y responden a determinantes similares en forma diferenciada. En otras palabras, no son útiles para establecer tendencias empíricas generalizables, pero sí nos acercan a la comprensión de por qué, por ejemplo, Alan transita hacia la ES y Cristóbal no, cuando ambos crecieron y se socializaron en Ixtlahuacán y cuentan con recursos económicos, culturales e institucionales similares¹⁴⁹.

Para pensar la agencia y sus límites a partir de los relatos, nos pareció adecuado observar de qué forma los jóvenes hicieron la relación entre el *qué quiero* y *qué puedo*. Por su puesto, como señala Archer (2007) la pregunta misma de *qué quiero* está influenciada por lo que la persona conoce, y estos conocimientos, como sabemos, se distribuyen inequitativamente según el origen social -y el género y la raza y la discapacidad. Sin embargo, partimos de que en todas las consideraciones que extienden deseos y planes más allá de las condiciones originarias y donde realizan algún tipo de actividad en su consecución, hay agencia, hay individuos resistiendo sus constricciones estructurales, así sea que la “batalla” conduzca al desaliento o a la motivación¹⁵⁰. A lo largo de los distintos encuentros y conversaciones advertimos agencia en el sentido que lo plantea Karen Evans (2007), como un proceso de involucramiento social, en el que las rutinas

¹⁴⁹ Por la ocupación de su padre, Cristóbal entra en nuestra clasificación de recursos medios (trabajo de mayor calificación en empresa de logística en Manzanillo), sin embargo por problemas familiares, Cristóbal depende de su propio trabajo para cubrir sus gastos de manutención y educación. Alan y Cristóbal trabajan en el campo de papaya, tienen bajos promedios (no saben si alcanzarán el 8) y se vinculan poco con la institución para orientar sus planes. Sus padres llegaron a niveles bajos de educación, pero en ambas familias hay hermanas que llegaron al nivel terciario.

¹⁵⁰ Pensamos en un caso que hemos citado en el capítulo 4, donde dos jóvenes de Tecmán, Norma y Hernán, parten de una misma situación de desventaja sociocultural y se plantean alternativas en relación a su posición social, pero la “lucha” con los obstáculos impacta en formas distintas sus actitudes. Por un lado, Norma parece resignada, es más pasiva en cuanto a su deseo de cambiar de posición, en algunos casos diciendo que está conforme y se autoexcluye por temor a no pertenecer en otros medios sociales, mientras que Hernán tiene un discurso y actitud de confrontación con las circunstancias, resiste y se informa, está motivado para “salir adelante”. Entre estos dos casos, Hernán -que primero consideraba meterse al ejército o irse a EE.UU a trabajar- acaba como alumno de Ingeniería en Oceanografía de la Universidad de Colima en Manzanillo y Norma (que quería hacer el examen para el ISENCO en Tecmán) decide “mejor ahorita no” y sigue trabajando en la tienda de abarrotes de su mamá.

pasadas son contextualizadas y las posibilidades futuras consideradas en función de las contingencias del momento¹⁵¹. Los estudiantes dan cuenta de cambios de rumbo, de reconsideración, de búsqueda de alternativas frente complicaciones familiares -como la muerte del padre o madre, la deportación, la separación, el embarazo- o de la trayectoria educativa -la reprobación, el bajo desempeño, la rebeldía).

Sin embargo, un estudio detallado de los procesos agenciales, y su grado de acotación, requeriría de un trabajo en sí mismo, por lo que limitamos nuestra observación a la consideración en las narrativas de los factores estructurales como fuerzas que disuaden o motivan determinadas rutas de transición, en función de las deliberaciones internas (conversaciones internas), es decir, por el tipo de proceso reflexivo que identificamos con respecto a la transición. Partimos de las ideas de *reflexividad* y *conversaciones internas* desarrolladas en “Making our way through the world” de Margaret Archer y que hemos abordado en el primer capítulo¹⁵². Adicionalmente, tomamos como guía sus *modos de reflexividad*¹⁵³, realizando ajustes pertinentes para el caso que aquí se estudia, observamos las formas en que los estudiantes conversan con ellos mismos identificando cuatro modos que aparecen en las narrativas:

- *Comunicativo informado*. El proceso de deliberación no se da de manera aislada, los jóvenes consultan con familiares (principalmente la madre) u otros sus horizontes y rutas de transición. Los comentarios corrigen o afirman los planes como resultado del cruce entre diferentes fuentes de información -internet, referentes entendidos, orientador educativo, etc.

¹⁵¹ Incluimos cita textual de la definición en el idioma que fue publicado: “*An expanded concept of agency as a process of social engagement was adopted, in which past routines are contextualized and future possibilities envisaged within the contingencies of the present moment*” (Evans, 2007 cita a Emirbayer & Mische, 1998; p. 88).

¹⁵² Retomamos la definición de reflexividad en su idioma original para guiar el análisis de este apartado: “*‘reflexivity’ is the regular exercise of the mental ability, shared by all normal people, to consider themselves in relation to their (social) contexts and viceversa*” (Archer, 2007: p. 4)

¹⁵³ Simplificando, la reflexividad opera por medio de las conversaciones internas, la deliberación de un sujeto en relación a un objeto y viceversa. Su investigación gira en torno a las preferencias ocupacionales y la movilidad social, por lo que hacemos ajustes que queden mejor a nuestro grupo etario y al tipo de transición. Propone cuatro modos de reflexividad partir de un indicador de conversación interna: a) reflexivo comunicativo, cuyas conversaciones internas son completadas o confirmadas por otros; b) reflexivos autónomo, sostienen conversaciones internas autocontenidas que conducen a la acción; c) metareflexivos, aquellos que son críticos de su proceso de conversaciones internas y son críticos de la acción social en la sociedad; y d) reflexivo fracturado, aquellos cuyas conversaciones internas aumenta su angustia y desorientación en lugar de llevar a cursos de acción resolutos. (Archer, 2007: p. 62-99)

- *Autónomo*. El proceso de deliberación es más independiente, los horizontes y rutas de transición se plantean sin considerar el comentario de familiares y otros de manera relevante. La deliberación se lleva a cabo por vía de una activa búsqueda de información.
- *Comunicativo no informado*. Los jóvenes consultan y deciden con ayuda de familiares, el comentario orienta o corrige horizontes y rutas, pero son pasivos en la búsqueda de información de fuentes diversificadas.
- *Aislado*. Los jóvenes construyen horizontes y rutas de forma solitaria y pasiva. No realizan ejercicios profundos de deliberación con familiares y otros. Forman las rutas desde información al momento de T_1 o que van teniendo a su disposición de forma secundaria.

Por supuesto, los modos reflexivos a los que se refiere Archer (2007) van mucho más allá de la adaptación y delimitación que hacemos aquí. La parte reflexiva de las conversaciones internas, independientemente del modo en que esta suceda, es constitutiva del ser humano y central a la forma de cómo nos relacionamos con el entorno, “el discurso interno tiene un trabajo que hacer, el de conducirnos por el mundo” (Archer cita a Wiley, p. 88)¹⁵⁴. Esta es una “tarea de navegación” que involucra otras tareas como la priorización de nuestros “asuntos de interés” (ver cap.1) y la toma de decisiones para su realización en la práctica. En nuestro caso, acotamos la mirada a los modos reflexivos desplegados por los jóvenes ante la transición post EMS. El modo en que se lleva el diálogo interno con respecto al deseo y posibilidad de continuar o no la trayectoria educativa, así como qué estudiar y dónde hacerlo, impactan las rutas consideradas y descartadas.

A través de los relatos, encontramos que son más estudiantes los que incorporan al proceso de decisión a sus madres, padres, hermanos u otros importantes. La mayoría se informan activamente por su cuenta, pero configuran horizontes y rutas tras ejercicios de discernimiento y deliberación colectivos, son *comunicativos informados* (16 de 38). Sin embargo, otro conjunto de estudiantes también incorpora a otros al proceso, pero no llevan actividades de búsqueda activa de información por su cuenta, son *comunicativos no informados* (11 de 38). El resto de los estudiantes no incorporan en la misma medida el juicio de otros en la delimitación de horizontes y rutas, los *autónomos* (6) tienen confianza en su propio proceso reflexivo porque se han informado activamente de fuentes que consideran apropiadas. Los *aislados* enfrentan el proceso de forma solitaria y en cierta medida pasivamente, utilizando la información que tienen a la mano sin mucho cuestionamiento (5). (Ver matriz de reflexividad y distribución de los casos en Anexo C, 5).

¹⁵⁴ Wiley, “The sociology of inner speech”, p.18. Citado en Archer (2007)

La mirada a cómo se llevan las conversaciones internas (y externas) nos permite conocer como los jóvenes de distintos recursos se relacionan, reaccionan, resisten, se conforman con los determinantes estructurales. En todos los modos reflexivos hay jóvenes de distintos recursos, pero entre los aislados encontramos una concentración en el segmento bajo. Al respecto, adelantamos una conjetura: que las medidas clásicas de ingresos y capital cultural impactan la motivación y familiaridad con la transición, pero hay otras dimensiones, que modelan la subjetividad y que pueden estar presentes en familias de menores recursos, por lo que explorarla se vuelve una tarea importante para avanzar en nuestro entendimiento del fenómeno. En nuestro caso vemos que, aun entre sujetos del mismo grupo, la subjetividad es distinta, por lo que explorar aspectos como déficits emocionales (timidez, falta de confianza, temor) y las situaciones familiares que afectan el carácter y la disposición emocional importa porque hay diferencias, como relaciones conflictivas, presencia de discapacidad, eventos traumáticos, violencia o por el contrario, situaciones favorables que conducen a una mejor adaptabilidad y dinamismo con respecto a un entorno determinado.

Otro resultado interesante que surge de este análisis es que, todas las mujeres de nuestro estudio se dividen entre los dos modos reflexivos comunicativos -ya sea informada o no informada-, a excepción de Norma, que ubicamos entre los aislados. Los hombres también llevan procesos abiertos, pero en la mitad de los casos deliberan de forma no consultiva, ya sea informándose autónomamente o relacionándose pasivamente con la decisión. Las jóvenes llevaron un proceso abierto de deliberación, informando sobre los planes y rebotando ideas, especialmente con sus madres¹⁵⁵. La relación madre-hija parece central a la configuración de horizontes y rutas, por lo que una mirada más detenida sería recomendable en próximas investigaciones.

¹⁵⁵ En el caso de Paula de Tecomán y Mara de Minatitlán sus madres estuvieron durante una de las entrevistas, opinando, preguntando, manifestando acuerdo o desacuerdo con el plan de las hijas. En el caso de Mara, su mamá prefirió estar presente por desconfianza de mi interés en entrevistar a su hija. Mara comenzaba a hablar y la madre la interrumpía o corregía su intervención. En una entrevista posterior, Mara me dice que prefiere ya casarse que estudiar para poder salirse de su casa por el entorno -que percibe demasiado restrictivo. Por otro lado, la entrevista con Paula es en su casa, y la madre está doblando ropa en el mismo cuarto (sala-comedor), aunque al inicio no participa, al escuchar se va interesando y haciendo preguntas a su hija, convenciéndola o explicándome sus actitudes ante los estudios (Paula no alcanza el promedio que necesita para entrar a nutrición en la UdeC).

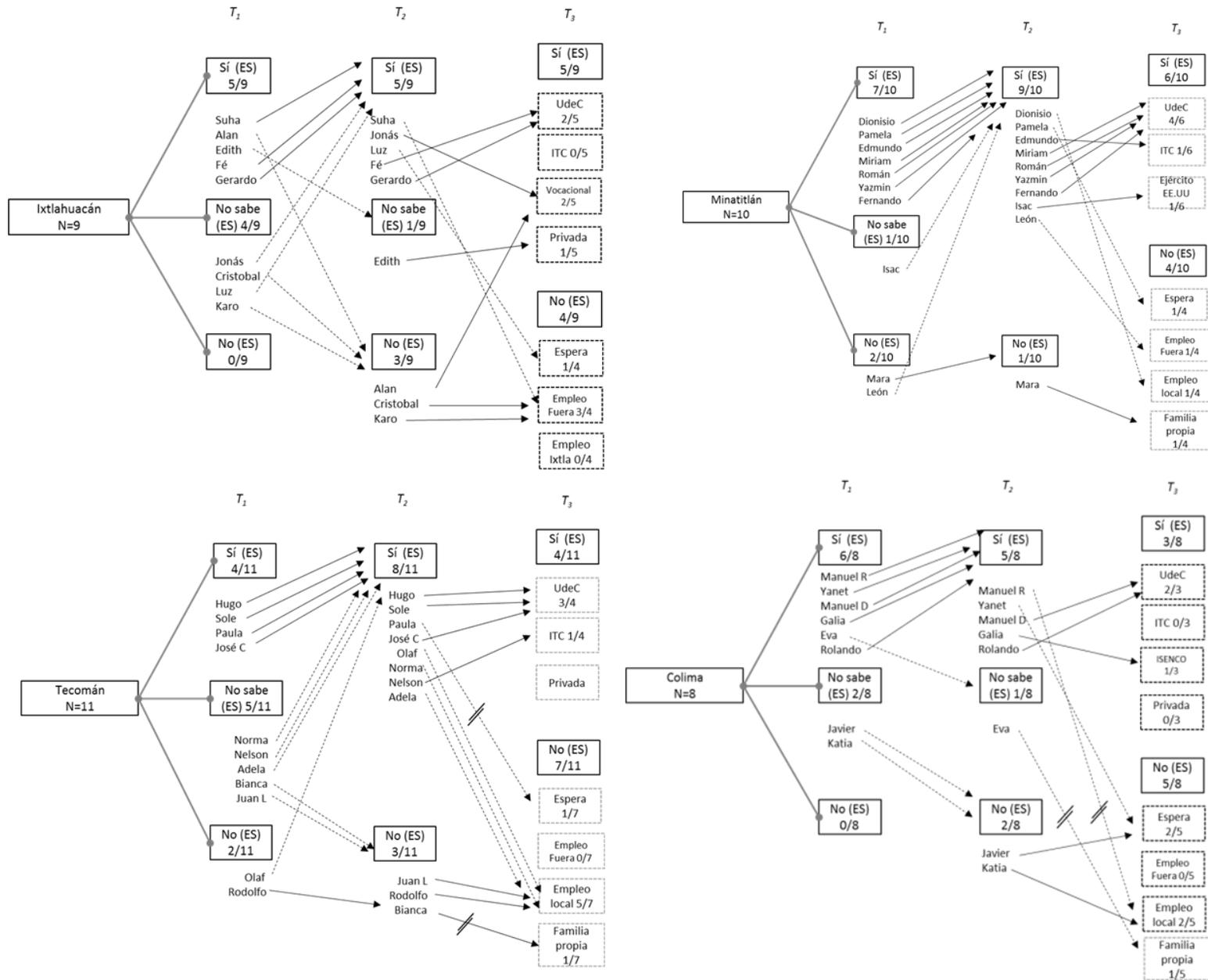
5.3. Sitios, horizontes y rutas de transición

Hasta ahora nos hemos referido a algunas características generales del proceso de transición; a continuación observamos la configuración de horizontes y rutas *desde* los sitios de la transición. Al igual que en las transiciones agregadas, una mirada a los diagramas de transición permite dar cuenta de variación –o continuidad- en las rutas entre las fases del proceso. En las figuras (figura 5), las flechas continuas indican continuidad entre la inclinación inicial y las fases posteriores; las flechas punteadas indican cambio de inclinación y la dirección en que esta se da, y el cruce de las flechas por dos líneas paralelas denota contingencia (en todos los casos embarazo).

Lo que se pone de manifiesto y que las figuras permiten identificar a simple vista, es la variabilidad del proceso de transición en todos los sitios, fortaleciendo la tesis del aporte de una consideración socioespacial de las transiciones para incrementar la comprensión del fenómeno. A continuación nos referimos a diferencias encontradas entre los lugares, sin buscar imputar efectos de sitio, pero sí avanzar en el entendimiento de que su papel es importante en la conformación del proceso de transición.

Una primera diferencia la encontramos en la forma en que se distribuyen los estudiantes en la consideración de sus horizontes de transición en la *fase 1*. En Tecomán e Ixtlahuacán son menos los estudiantes que se inclinan hacia continuar la trayectoria educativa, con cerca de la mitad de ellos diciendo que no saben que ruta seguirán. En Minatitlán y Colima las disposiciones se inclinan en mayor medida hacia la ES. A pesar de la identificación de estas similitudes, en este nivel de análisis no buscamos dar cuenta de tendencias, ya decíamos que el discernimiento alrededor del *qué quiero* y *qué puedo* es diferente para cada estudiante, puesto que los aspectos de la socialidad y espacialidad crean mapas subjetivos de lo que se quiere y lo que se puede conseguir -como hemos tratado de mostrar en los dos capítulos anteriores. A la vez, los horizontes de transición sólo pueden plantearse desde el sitio que se mira, por lo que jóvenes de los mismos sitios comparten *localización* y esto informa algunos aspectos de la transición, por lo menos las referencias ocupacionales demarcadas por la división del trabajo *insitu*.

Figura 5. Horizontes y rutas de transición desde el sitio



En Ixtlahuacán y Minatitlán cualquier ruta hacia la ES necesariamente implica el desplazamiento, por lo que la motilidad, junto con los demás recursos, es un elemento clave en la disposición y realización de la transición. Sin embargo, otros aspectos, como la mayor diversidad ocupacional de Minatitlán, debido a la presencia de la minera y sus implicaciones en la composición social de los grupos de bachillerato, diferencian a la localidad, pudiendo llevar a diferentes disposiciones ante la ES entre sus jóvenes. En cierta medida, Ixtlahuacán comparte más características con Tecomán, principalmente por la orientación marcadamente agrícola, implicando características demográficas y referenciales -frente al trabajo, o la migración, por ejemplo.

En la *fase dos*, de búsqueda, los horizontes van tomando la forma de rutas. En todos los sitios vemos ajustes: en Ixtlahuacán la incorporación de nueva información implica un ajuste hacia el “no” y hacia el “sí” a la ES para algunos de los indecisos. En Minatitlán, todos menos una joven re-orientan su inclinación a favor de la ruta hacia la ES. También en Tecomán vemos una revaloración a favor de transitar hacia la ES. Y en Colima hay ajustes en la dirección opuesta. En esta fase la información es clave para deliberar sobre las posibles rutas a seguir en términos de IES, carreras, lugares o empleos. Sabemos que el capital cultural de los padres y las referencias de familiares y otros sobre el tránsito a las ES impacta las disposiciones. Si el capital cultural de los padres es bajo—como lo es en muchos de los casos puesto que una buena parte (29 de 38) sería la primera generación en transitar a la ES- la institución se vuelve el principal canal de información. Como hemos querido mostrar, las instituciones no existen en el vacío, las preparatorias tienen determinadas características porque se ubican en determinados lugares. Dos razones son centrales en la consideración del rol institucional situado: el establecimiento de perfiles de desempeño académico a través de las calificaciones, y la provisión de orientación vocacional que genere familiaridad y comodidad con el proceso de tránsito hacia la ES. Estos aspectos se procuran en distinta medida en los diferentes bachilleratos.

La ruta de transición se dibuja en relación a la consideración de destinos profesionales carreras y ocupaciones, a la posibilidad de ingresar a ciertas IES y carreras de acuerdo al promedio, cuestión que se define en esta fase. En Ixtlahuacán y Tecomán encontramos a menos estudiantes que cumplen con los requisitos de promedio para la UdeC, por lo que ajustan sus planes a otras alternativas.

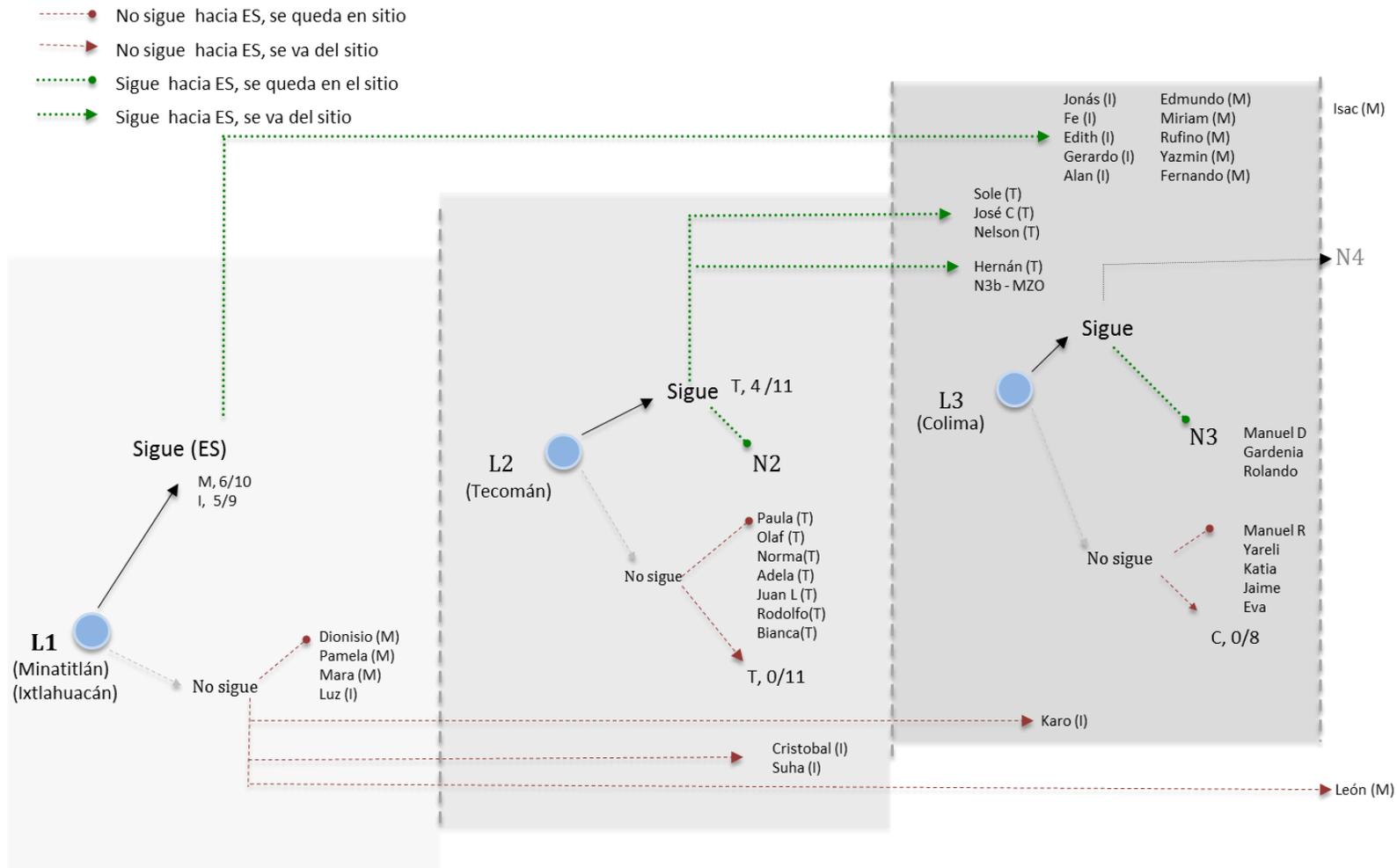
En la tercera fase (T_3), de decisión-no decisión, la confluencia de recursos económicos, culturales, institucionales y de movilidad conducen a una decisión de transición. De nuevo, en todas las localidades vemos ajustes con respecto a la fase anterior, principalmente entre quienes pensaban continuar y acaban no haciéndolo. El promedio, los recursos económicos y la “falta de ganas” son las principales razones que se expresan para explicar, y explicarse o comprender, el cambio de ruta. En Colima y Tecomán la heterogeneidad relativa del mercado laboral parece hacer más deseables las transiciones al trabajo. En Mina e Ixtlahuacán la división del trabajo no hace deseable ingresar al mercado local, por lo que quienes transitan al trabajo se van de la localidad. La menor motilidad de las mujeres es importante en las localidades sin oferta: Mara y Luz, por ejemplo, no tienen permiso para dejar Ixtlahuacán. El *irse* y el *quedarse*, desde y a partir del sitio, articula las decisiones.

Ahora, consideramos en conjunto, como se muestra en la figura 6, las distintas formas que toman las transiciones, como resultado, al conjugar las rutas, los destinos y el punto de partida (el sitio de origen).

Entre quienes deciden estudiar, vemos poco rango electivo entre las alternativas. Pocos consideran otra IES aparte de UdeC, los pocos que consideran ITC lo hacen porque su promedio es más bajo. Los que van a privadas es porque no tienen alternativas (en el caso de Edith, no la dejaron irse de Ixtlahuacán y estudiará los sábados, por ejemplo). Así, estas transiciones consisten más en la elección de carrera dentro de las mismas instituciones. Para quienes en caso de continuar tienen que desplazarse, la distancia de la casa y existencia de una red que de hospedaje delimita las opciones a la región; el promedio es límite para la institución y carrera.

La figura muestra cómo la mayor parte de los estudiantes de los sitios sin oferta diversificada se mueven hacia Colima. A pesar de un estrecho panorama electivo (distinto al modelo de Hossler y Gallagher basado en el modelo de educación superior estadounidense, donde los jóvenes se desplazan geográficamente y escogen entre numerosas universidades) los estudiantes no son pasivos. Si bien su movilidad es limitada, su capacidad para imaginar futuros y pensar un proyecto de vida más allá de las propias circunstancias estuvo presente en todos los relatos. Sin duda, los determinantes estructurales y las contingencias tienen el poder de obstaculizar estos proyectos, como en el caso de quienes no consiguen continuar por falta de recursos económicos -Suha y Yareli-, o quienes no pueden dejar la localidad por restricción de la movilidad -como Luz y Edén que no pudieron dejar Ixtlahuacán por temores de sus padres-

Figure 6. Rutas y destinos de transición



A su vez, hay quienes son rechazados por las instituciones a través de sus procesos de selección (como Dionisio y Pamela) y hay quienes no completan el proceso, a pesar de que era su intención, por contingencias como un embarazo imprevisto –como en el caso de paula, Bianca, Eva y Manuel R)

Sin embargo, no encontramos que los jóvenes aceptan los resultados pasivamente, más bien piensan en segundas mejores opciones: replantean el proyecto personal. Esto no quiere decir que tenga mayor fuerza la agencia sobre la estructura, aunque el estudio de las transiciones nos ha permitido apreciar el peso de la situación socio-geográfica para motivar o desalentar proyectos. Los atributos de socialidad y localización no son triviales: entre nuestro grupo, salvo algunas excepciones, menos recursos económicos, menos redes en sitios importantes, menos referencias extra-localidad, menos promedio, menos autonomía condujo a menos chances de vincular el *qué quiero* con el *qué puedo*.

5.4. Notas para la elaboración de una tipología de la transición situada

En este apartado nos interesa hacer un primer acercamiento a la labor de ordenación e interpretación del fenómeno social que hemos venido estudiando, integrando, si bien como ejercicio provisional, los *aspectos de socialidad y espacialidad* que dotan de un carácter situado a las transiciones posteriores a la culminación de la educación media superior. Más que aspirar a la realización de una tipología terminada de las transiciones situadas, probamos un modelo de agrupación y diferenciación de características, situaciones y experiencias individuales repetidas en las narrativas de transición, o compartidas por varios de los jóvenes que la enfrentan¹⁵⁶.

Hemos partido de que las transiciones como proceso se articulan alrededor de *horizontes y rutas* que surgen de la confluencia entre atributos individuales y de localización; así, el eje que mejor articula las posibilidades diferenciadas de transición es la *motilidad*, dado que incluye a toda la serie de recursos movilizables -que pueden ser movilizables, pero no necesariamente lo son- para seguir una u otra ruta de transición. Recordemos la definición,

¹⁵⁶ Recurrimos a la tipología en los términos planteados por Valazco Ortíz (2013), como un “procedimiento de organización, análisis de la información y [...] de construcción teórica” (p. 293) y partimos de su definición general de “tipo”, como una “serie de rasgos recurrentes, generales y distintivos, que no son propiedades atribuidas a un individuo sino al agregado del cual forma parte” (Idem, p. 265). Para nuestro ensayo de elaboración de una tipología, llevamos a cabo la construcción de las variables en los términos planteados por John McKinney, estableciendo un nexo entre lo empírico y lo heurístico. Su concepto de tipo construido es útil puesto que implica el ordenamiento de “una serie de atributos en una configuración que no se experimenta necesariamente en forma directa, y destaca uno varios atributos con fines teóricos” (Idem, p. 285).

conjunto de *aspectos de socialidad y espacialidad* sobre los que hemos venido elaborando. En este sentido, los criterios del modelo responden al ordenamiento previamente establecido donde damos seguimiento al conjunto de atributos individuales, identificados como aspectos de socialidad (recursos económicos, de la familia y de la escuela) y los atributos de localización, identificados como aspectos de espacialidad (experiencia del sitio y movilidad)¹⁵⁹. Ambos planos de la experiencia, social y espacial, son constitutivos a la forma que toman las transiciones, como hemos intentado ejemplificar en los capítulos anteriores.

La construcción del esquema exploratorio inicial requirió de la combinación de las dimensiones mencionadas por lo que avanzamos hacia la integración de la información en tres momentos de la ordenación de los datos: 1) la clasificación de la construcción espacial y de movilidad; 2) la clasificación de las aspiraciones/logros; y 3) la clasificación de los recursos.

Debido a que nos interesa observar más de cerca el carácter situado de las transiciones, el *primer paso* consistió en agrupar los resultados que arroja la matriz sobre los aspectos de espacialidad, para resumir los datos y ubicar a los estudiantes según una *síntesis de los aspectos de espacialidad (SAE)*. De este análisis, surgen tres formas de considerar los *horizontes* según los encontramos en las narrativas: localistas, regionalistas y amplios.

Por supuesto, esta clasificación es el resultado de un ejercicio de organización analítico en el que los límites entre una y otra categoría surgen de una necesidad teórica ordenadora que, con base en la información empírica, la hace posible, pero nunca la agota en su complejidad. Sin embargo, los consideramos adecuados para dar cuenta de la inclinación y posibilidad a la movilidad socio-espacial, según fue relatada en formas similares por los estudiantes. Los indicadores del que surge la *SAE* son:

- la experiencia y/o percepción de la división espacial del trabajo,
- la percepción o imaginario del sitio y su relación con otros lugares,
- la dispersión espacial de redes de influencia y/o apoyo, y
- otros determinantes del movimiento de acuerdo a la experiencia y posibilidad.

Según la combinación de valores altos, medios o bajos en estos indicadores, los jóvenes fueron identificados como *localistas*, *regionalistas* y *amplios*. Los describimos de la siguiente manera,

¹⁵⁹ Ver detalle en Anexo C “Construcción de ensayo tipológico de transición situada”.

- *Localistas*. Sus horizontes se encuentran localizados en términos materiales y simbólicos. Estos estudiantes tienen nociones vagas sobre la estructura de oportunidades educativas y laborales en su región, aunque conocen un poco más las del sitio de origen. En casi todos los casos su imaginario y valoración del sitio y otros lugares tiende a operar a favor de quedarse, por considerarlo mejor o por concebir a los otros lugares menos deseables en algún sentido. Aún y cuando sus posibilidades de movilidad potencial en función de la geografía de sus redes va más allá de su sitio, tienden a no considerar necesario “activarlas” por diversos motivos. Su experiencia de movilidad, o la de sus propias familias, es baja y pueden tener menor autonomía sobre ella. Su capacidad para el movimiento se encuentra restringida y localiza sus posibilidades de transición.
- *Regionalistas*. Sus horizontes se extienden más allá de la localidad pero dentro de la estructura espacial. Tienen mayores nociones de las oportunidades educativas instituciones y carreras- y trabajos, pero no mucho más allá la región. Su percepción de su lugar de origen -sitio- tiende a ser negativa o ambivalente. La geografía de sus redes puede encontrarse *más allá* de la región, pero consideran su movilidad en relación a las alternativas que se encuentran *en* la región. Su capacidad para el movimiento se encuentra restringida o autorestringida por conocimientos o disposiciones. Consideran la movilidad, pero marginalmente, no como parte de un proyecto más amplio.
- *Amplios*. Estos estudiantes tienen mayores nociones de la distribución de las oportunidades y jerarquías ocupacionales en relación a las profesiones en la región y más allá de ella. Tienen una inclinación a irse de su sitio, sea ahora o en un futuro, y valoran o encuentran deseables las características de otros lugares en el país y más allá. La geografía de sus redes se encuentra en la región, pero también tienen referentes en otras partes *más allá* de la misma. Aunque la permanencia de la dependencia parental limite su movilidad actual, tienen una apropiación mayor de la movilidad puesto que sus planes en el futuro incluyen el desplazamiento como parte de la experiencia ocupacional, educativa o de vida.

Una parte importante de nuestra aproximación y que nos interesa subrayar, es desvincular al lugar de origen con algún modo específico de horizonte, puesto la configuración de cada construcción espacial y de movilidad es particular al individuo y surge del entretrejo de sus propias experiencias del sitio. Así, podemos encontrar localistas, regionalistas y amplios tanto en los pueblos como de las ciudades, como veremos más adelante.

Un *segundo paso* que requirió de otro ejercicio de clasificación fue el de una determinación del nivel de aspiración educacional-ocupacional. Desde la aplicación de los cuestionarios en los bachilleratos en los que encontramos a nuestros entrevistados, tenemos idea de las alternativas de transición que los jóvenes están considerando. Sin embargo es hasta la primera entrevista que podemos acceder con mayor detalle a su *aspiración de transición* u *horizonte de transición*, como lo hemos conceptualizado. Una vez que ha elegido un camino específico en la fase 2 del proceso, hablamos de *rutras de transición*. La aspiración de transición da cuenta de una ambición particular hacia el futuro, donde el joven proyecta no sólo si le gustaría continuar la trayectoria educativa, sino también considera las alternativas sobre las que elabora juicios, se plantea escenarios sobre una opción frente a otra, por más amplio o limitado que sea este ejercicio¹⁶⁰. Clasificamos las aspiraciones (y logros) de la siguiente manera,

- *Bajo*. No quiere seguir o aspira a ruta educativa con bajo nivel de intercambio en el mercado ocupacional (educación técnica). El tipo de empleo al que aspira (o al que podría aspirar con la credencial obtenida) es de menor jerarquía en relación a funciones de subordinación-control, estatus/prestigio social y nivel de ingresos.
- *Medio/Altos*. Aspira a realizar estudios de licenciatura en IES de reconocimiento intermedio como la Normal, IES privadas de menor prestigio/calidad o en IES de mayor reconocimiento (en casi la totalidad de casos dentro de la región, por sus posibilidades de desplazamiento). Se considera o no realizar estudios de posgrado.

Hasta este momento la matriz toma esta forma,

¹⁶⁰ En términos de W.G. Runciman (1972), puede haber “pobreza de aspiraciones” en función de pobreza de referentes en el entorno -localización en lugar de baja jerarquía en la división espacial del trabajo y mínima diversificación productiva, bajos recursos familiares y escolares-. Es valioso para pensar el sentido relacional de las aspiraciones, ¿altas o bajas en relación a las de quién? ¿A la vida en qué tipo de lugar? ¿A las del investigador –integradas a la lógica de las credenciales, de la movilidad como capital, de los esquemas de éxito asociados a los ingresos y el estatus, la lógica del centro, y de la internacionalización productiva y cultural?-. ¿A las de sus padres que no lograron ese nivel educativo? ¿A las de sus pares?. Este punto da para una discusión a profundidad de nuestra clasificación y estimula la imaginación para futuras investigaciones.

Figura 8. Matriz tipológica, paso 1 y 2

		Aspiraciones/Logros de Transición	
		Bajas	Medias/Altas
Construcción espacial y de movilidad	Localistas		
	Regionalistas		
	Amplios		

El modelo, con estas dos dimensiones, incorpora los aspectos de espacialidad y las aspiraciones/logros de transición, pero también nos interesa agrupar los casos en relación a la dimensión que da cuenta de la influencia escolar y familiar. Así, como un *tercer paso* hacia la construcción inicial de una tipología de las transiciones, hacemos una síntesis de recursos familiares e institucionales clave que llamamos *síntesis de aspectos de socialidad (SAS)* y de este ejercicio clasificamos los recursos en bajos y medios¹⁶¹. Los estudiantes de recursos más bajos tienen menos capacidades económicas (según la ocupación de sus padres), culturales (según la educación y nivel de información de sus padres y otros referentes más importantes) e institucionales (desempeño académico, orientación y valoración de la trayectoria educativa) para enfrentar la transición. Por su parte, los estudiantes de recursos mayores, estarían en mejores condiciones desde sus capitales familiares y escolares, para enfrentar la transición¹⁶².

Una vez que hemos considerado las tres dimensiones de nuestro modelo, es posible identificar las casillas para la agrupación de los casos e identificación de los tipos. Un punto que es importante para el ensayo tipológico es el siguiente: siendo que este trabajo estudia un proceso, es necesario elegir cuál es el momento del que se quiere dar cuenta, o el que aporta más a la inteligibilidad del fenómeno. Por un lado podemos dar cuenta de la agrupación de casos en relación a las aspiraciones en la fase 1 del proceso (F_1), lo que aporta información valiosa sobre los horizontes, cortos, medios o lejanos, cuando la realidad estructural no ha demarcado los proyectos. Por el otro lado, podemos tipificar las

¹⁶¹ A pesar de importantes variaciones entre los recursos familiares y escolares de los estudiantes, nos parece que la clasificación entre bajos y medios es suficiente aunque no exhaustiva en la ordenación de los datos.

¹⁶² Para mayor detalle sobre la SAS y la clasificación de los recursos familiares e institucionales en niveles bajos y medios ver Anexo C.

transiciones como un resultado, en relación a lo alcanzado en la fase 3 del proceso (F₃). Para ambos casos, la identificación de los tipos se daría en función de la siguiente figura,

Figura 9. Ensayo tipológico de las transiciones situadas: F1, disposición o F3, Logros

		Aspiraciones/Logros de Transición		
		Bajas	Medias/Altas	
Construcción espacial y de movilidad	Localistas	Recursos bajos	I	II
		Recursos medios	III	IV
	Regionalistas	Recursos bajos	V	VI
		Recursos medios	VII	VIII
	Amplios	Recursos bajos	IX	X
		Recursos medios	XI	XII

A sabiendas que el modelo puede realizarse para F₁ y F₃, esto es, aspiraciones y logros, en este ejercicio de ordenamiento de la variabilidad de las transiciones partiendo del eje de la motilidad (potencial de movilidad según construcción espacial y recursos) consideramos el momento del resultado o logro de la transición, es decir el desenlace del proceso de decisión hasta el momento de la tercer entrevista¹⁶³. Sin embargo, este resultado adquiere sentido considerando la disposición ante la transición registrada en F1¹⁶⁴. Como ya mostramos en un apartado previo de este capítulo, el cambio entre las aspiraciones en F1 y los logros en F3 da cuenta de diferencias importantes (ver figura 5). En forma resumida, tenemos que la combinación de los elementos de los que queremos dar cuenta arrojan un total de 12 casillas de agrupación de los casos. Una vez que situamos a los estudiantes en las

¹⁶³ Ya hemos establecido que en varios de los casos donde no se transita hacia la ES, no ha culminado el proceso puesto que algunos de los jóvenes han decidido esperar para estar más seguros de qué estudiar, otros no han ingresado a la carrera de su preferencia pero volverán a intentar, y otros por alguna contingencia. En todo caso, los tipos que identificamos aplican para una consideración de la transición post-EMS de temporalidad regular, es decir, el proceso donde se consideran las alternativas en el último año de la educación media y se actúa sobre ellas en este lapso de tiempo. Consideramos que aunque existen temporalidades irregulares de las transiciones, este modelo aplica para todos los casos, puesto que todos los jóvenes enfrentan la decisión por primera vez en este momento.

¹⁶⁴ Por motivos de simplificación analítica no hemos clasificado a los casos según si su logro fue bajo o medio/alto, si no de si transitó o no a la educación terciaria. Por la distancia -en términos del desarrollo del proceso y de carga simbólica- entre los casos que sí transitaron de los que no, no pareció adecuado asignar bajos niveles de logro a quienes si completaron una transición. Sin embargo, nos parece adecuado mantener la distinción en modelo tipológico puesto que entre una distribución de estudiantes distinta podría ser significativa.

casillas, encontramos dos de los tipos posibles sin casos de nuestra muestra analítica (casillas II y IV): ningún “Localista”, de recursos bajos o medios, transitó hacia la ES, (a pesar de que sabemos que de los 10 jóvenes de horizonte localista, 7 aspiraron a continuar la trayectoria educativa hacia el siguiente nivel en la fase 1 del proceso (ver Anexo C, para comparar casos según aspiraciones y logros) Sin embargo, consideramos el tipo de las casillas II y IV como justificado en términos analíticos, aunque entre nuestra muestra no encontramos casos que se ubiquen en dichas casillas, no descartamos su validez para dar cuenta de las características comunes de las transiciones de *otros* estudiantes.

Figura 10. Distribución de los casos en matriz tipológica

		No (ES)	Sí (ES)
Localistas	Recursos bajos	Olaf (T), Norma (T), Suha (I), Dino (M), Manuel R (C), Yareli (C), Luz (I)	II (∅)
	Recursos medios	Bianca (T), Mara (M), Katia (C)	IV (∅)
Regionalistas	Recursos bajos	Juan L (T), León A (M), Rodolfo (T), Adela (T), Pamela (M)	Jonás (I) (Técnica), Nelson (T) (ITC)
	Recursos medios	Paula (T), Eva (C)	Edith (I) (Priv), Gardenia (C) (ISENCO)
Amplios	Recursos bajos	Karo (I), Jaime (C)	Fe (I) (UdeC), Hernán (T) (UdeC), Alan (I) (Seminario)
	Recursos medios	Cristobal (I)	Isaac (M) (Ejército, USA), Yazmín (M) (UdeC), Fernando (M) (UdeC), José C (T) (UdeC), Sole (T) (UdeC), Gerardo (I) (UdeC), Edmundo (M) (ITC), Rufino (M) (UdeC), Miriam (M) (UdeC), Rolando (C) (UdeC), Manuel D (C) (UdeC)

*I= Ixtlahuacán, M= Minatitlán, T= Tecomán, C= Colima

El resto de las casillas dan cuenta de las características compartidas que obtuvimos de las narrativas de los estudiantes. Nos interesa resaltar que los estudiantes se agrupan en relación al eje de la *motilidad*, o la capacidad para el movimiento con respecto a la transición, por lo que no hay una relación directa entre las casillas y los sitios de origen de los estudiantes, es decir, en los tipos se encuentran estudiantes de todas las localidades, como da cuenta la matriz tipológica con la distribución de los casos de seguimiento (figura 10).

El paso siguiente en la realización de una tipología atañe a la definición de los tipos sugeridos, y es un ejercicio que dejaremos inconcluso. Sin embargo, sí pretendemos explorar la fertilidad de nuestra aproximación teórico-analítica a través de la definición de los tipos polares en nuestro ordenamiento, además de la de dos casos intermedios que nos parece aportan a la comprensión de la diversidad de las transiciones situadas.

5.5. Los jóvenes, el sitio y la transición: cuatro modos de motilidad hacia la ES

En el apartado anterior hemos presentado los pasos que seguimos para arribar a una tipología tentativa donde entraran en relación las dimensiones centrales de las transiciones educativas, encontrando en la motilidad, el eje alrededor del cual se podrían articular de manera más satisfactoria los aspectos espaciales e individuales involucrados en las aspiraciones y resultados de transición post EMS. También hemos determinado centrar la atención únicamente en cuatro tipos de experiencias, que aún y cuando consideramos aportan profundidad y entendimiento al carácter socioespacial de las transiciones, asumimos la pérdida al dejar fuera otro conjunto de experiencias valiosas que deberán ser retomadas en otro momento. Así, presentamos a los tipos polares del modelo: (i) los que presentan características de inmovilidad (están *sitiados*): *los que por el contrario* presentan características de movilidad (son *móviles educativos*) y a dos tipos intermedios; (iii) los que tienen rasgos de movilidad limitada, (*restringidos*) y (iv) los que sin contar con recursos para la movilidad, la logran (*a pesar de todo, móviles*).

- *Los sitiados*

Los jóvenes que identificamos como “sitiados” (*Casilla I*) conjugan una construcción y experiencia espacial que los fija en el sitio desde el que consideran la transición. Su horizonte es “localista”, tienen menos recursos familiares e institucionales a su disposición y aún y cuando en la primera fase del proceso de decisión (F1) consideraron transitar hacia ES, no lo consiguen, y por lo, tanto se ubican uno de los polos de nuestra clasificación, el de mínima motilidad.

El proceso de transición de los jóvenes sitiados está marcado por los *atributos de localización*, donde la combinación de bajos conocimientos de las alternativas educativas y laborales más allá de la localidad, la relación de apego con el sitio - por un sentido afectivo de responsabilidad familiar o afinidad con el estilo de vida local-, la mínima dispersión de la geografía de redes - o irrelevante por su ubicación en lugares de menor oportunidad o por la dificultad de aprovecharla- y una baja experiencia de movilidad y familiaridad con otros lugares influyen la capacidad para el movimiento socioespacial - por razones propias o familiares. Así, encontramos en este grupo una construcción de la espacialidad desfavorable a la apropiación de la movilidad como un recurso en relación a las alternativas educativas o laborales consideradas. Para los sitiados, los límites geofísicos son también límites a la experiencia y al horizonte de acción y muy posiblemente, a sus chances de movilidad social.

Entre estos jóvenes, las distancias no pueden ser superadas, por un lado por la forma en que el sitio y la movilidad es concebida, y por el otro, por los recursos familiares e

institucionales que pueden ser movilizados. Por supuesto, las condiciones de desigualdad económica y cultural importan por sí mismas en las posibilidades de acceso a oportunidades laborales y educativas, sin embargo, considerando la experiencia y construcción de la espacialidad podemos apreciar como la motilidad devela la realidad situada de la desigualdad, es decir, su carácter socioespacial.

Los jóvenes sitiados, cuentan con bajos recursos económicos y este es un impedimento importante para acceder a la movilidad socioespacial, entre sus padres encontramos principalmente a trabajadores del campo, obreros, albañiles y en sus relatos vemos la articulación de las posibilidades y planes siempre alrededor de los recursos económicos disponibles. En algunos casos, el trabajo de estos jóvenes complementa el ingreso familiar, así sea contribuyendo al trabajo de los padres o con un empleo propio, por lo que el nivel de bienestar de la familia también depende de ellos, fijándolos al sitio material y moralmente¹⁶⁵. Además, los jóvenes de esta agrupación tienen mínimos referentes de la educación superior o de funciones laborales de mayor nivel de profesionalización al interior de sus familias, puesto que en general sus padres tienen bajos niveles de educación y no cuentan con otras figuras que podrían ampliar sus conocimientos sobre la transición. Aunado a menores recursos familiares de los que pueden hacer uso para enfrentar la transición, estos jóvenes también cuentan con menores recursos institucionales, habiendo llegado a niveles de desempeño medios, que reducen sus posibilidades de acceso a determinadas oportunidades educativas - ciertas instituciones y carreras más competidas o de mayor prestigio. Aunque en casi todos los casos cuentan con apoyo familiar, no han tenido acceso a una orientación mayor a sus estudios a lo largo de su trayectoria, y tienden a valorarse a sí mismos como estudiantes "regulares". Asimismo, los *sitiados* aprovechan en menor medida la infraestructura de información instalada en sus instituciones y las IES, así sea por las vías formales o informales.

Las características anteriores no necesariamente implican que los jóvenes sitiados lleven el proceso de decisión sobre su transición post EMS en la misma manera o de forma *areflexiva*. Entre los sitiados encontramos ejemplos de quien informa y consulta sus planes -

¹⁶⁵ Por ejemplo, Norma comparte con su mamá la atención a su tienda de abarrotes; Miguel R, realiza casi todo el trabajo de albañilería por el que es contratado su papá, puesto que este tiene problemas de desgaste físico; Dino ayuda en el rancho al trabajo de su padre y su abuelo y además trabaja en una carnicería; Suha ayuda a su madre con la venta de comida y botanas en la tienda de su casa; Yareli ayuda en el rancho donde trabaja su papá limpiando las flores que él cultiva y corta. Olaf trabaja como jornalero en los sembradíos de limón. Esta situación no está presente en todos los casos, por ejemplo, el padre de Luz tiene un empleo como conserje en el municipio de Ixtlahuacán y ella no contribuye con ingresos extra a la familia, aunque sí con el trabajo doméstico de limpieza - situación compartida en mayor medida por casi todas las mujeres del estudio.

como Luz y Manuel R-, quien sigue un proceso autónomo de búsqueda - como Dino -, quien depende de terceros para informar sus decisiones - como Suha y Yareli que incorporan a su proceso la información y consideraciones de su madrina y su hermana, respectivamente- y quien lleva el proceso en mayor aislamiento - como Norma y Olaf. Sin duda, el marco de imaginación y acción geo-social de los sitiados se encuentra circunscrito a la intersección del sitio con los condicionantes familiares e institucionales, en otras palabras, su agencia en términos relacionales a los demás tipos es más acotada (Evans, 2007). Una mirada a los relatos devela el carácter reflexivo del proceso, la presencia de conversaciones internas donde se bosquejan planes en relación a las posibilidades, sin embargo, estas últimas terminan imponiéndose ante los deseos y proyectos de transición. Esta situación es aún más adversa para aquellos originarios de sitios de menor posición en la estructura espacial, pues el aislamiento geográfico y la menor diversificación económica y oferta institucional presenta oportunidades limitadas a lo largo de la trayectoria educativa obligatoria y al concluir la.

- *Los móviles educativos*

Los móviles educativos se encuentran en el otro polo de nuestra clasificación tipológica (*Casilla XII*). Estos jóvenes conjugan una construcción amplia de la espacialidad - desde el imaginario o la experiencia-, mayores recursos y el logro de sus planes de transición hacia la ES. En este grupo, el entrelazamiento de los *atributos individuales y de localización* confecciona un tejido donde la movilidad es un valor en sí mismo. Para ellos, *irse* implica mejores oportunidades en el futuro, económicas, pero también de la experiencia de vida más amplia y han logrado el primer paso en esta dirección. Incluso entre quienes no se han desplazado de localidad - como los estudiantes de Colima- , la movilidad se considera de primer orden de importancia y se incorpora en sus relatos como un elemento deseable y que habrá de ser procurado con intercambios al extranjero o búsqueda de empleo profesional en otras ciudades del país.

Los móviles educativos tienen buenos conocimientos de la distribución de IES y trabajos en sus localidades, en la región y más allá de ella y establecen relaciones clasificatorias entre los tipos de trabajos a los que podrían tener acceso dentro y fuera de la estructura espacial, según se cuente con un grado profesional o no. Su percepción del sitio tiende a ser negativo, o bien establecen relaciones ambivalentes de apego y distanciamiento, a la vez que su imaginario de otros lugares, especialmente de las ciudades grandes y de “el extranjero”, se relaciona con posibilidades de desarrollo profesional y personal, realización de la identidad, la oportunidad para la aventura y el descubrimiento.

Los móviles educativos ven en la movilidad geográfica una nueva forma de adquisición de estatus, o en palabras de Bauman (2011) un factor en la construcción de nuevas jerarquías sociales (p. 16), es decir, la relación entre movilidad geográfica y la social es inequívoca. Este grupo tiene una geografía de redes más amplia que aprovecha en la medida que favorezca una transición hacia la ES - en contraposición a aprovecharla para la migración transnacional, por ejemplo-, no sólo para la reubicación si esta es necesaria, si no también vía la búsqueda de referencias sobre alternativas educativas y laborales más allá de la región. En general, estos jóvenes cuentan una experiencia de movilidad geográfica mayor, ya sea por la forma en que se han apropiado de sus desplazamientos o por las experiencias vividas en familia -viajes, reubicaciones- o por las referencias de la movilidad de sus padres; sus posibilidad para el movimiento son mayores puesto que sus capacidades y nivel de familiaridad son mayores.

Estos jóvenes también tienen mayores recursos que movilizan en favor de la transición. En términos económicos, sus familias - padres o hermanos mayores u otros - se encuentran en condiciones de apoyarlos con los gastos asociados a ES o con una parte de ellos¹⁶⁶. Casi todos los padres de estos jóvenes llegaron a niveles medios de educación - secundaria o prepa -, y aunque algunos de ellos llegaron al nivel terciario, la gran parte de estos jóvenes son la primera generación de sus familias que continuará hacia ES. Sin embargo, en casi todos los casos, los móviles educativos han recibido motivación y ayuda a lo largo de la trayectoria y tienen referentes que los han familiarizado con el proceso de transición, la educación superior y el trabajo, es decir, sus recursos culturales son más amplios. Así mismo, los jóvenes de este grupo fueron más activos en su búsqueda de alternativas, algunos considerando desde muy jóvenes qué harían en el futuro, otros informándose *sobre la marcha* con profesores, orientadores educativos, visitando IES y facultades. Sus aspiraciones educativas son altas, tienen idea de la diferenciación cualitativa de las instituciones - por lo general a nivel regional, pero algunos a nivel nacional - y ordenan sus prioridades de ingreso en relación a las mejores opciones a la que tienen acceso en este momento. Muchos de estos estudiantes hablan de un posgrado en algún otro lugar de México o el extranjero. Así, sus recursos institucionales son mayores, ya que han tenido

¹⁶⁶ Ya hemos establecido que no se trata de familias afluentes en ningún sentido, sino de mejores recursos económicos relativos al resto de la muestra. Algunos jóvenes de este grupo trabajan y ahorran para solventar sus gastos educativos, pero la situación económica de la familia, considerada desde la ocupación de los padres, es menos adversa que la de quien clasificamos como de nivel "bajo".

un mejor desempeño y tienen confianza en sus capacidades para enfrentar la vida universitaria porque se consideran “buenos” estudiantes.

En buena parte, los jóvenes de este grupo se informan sobre sus opciones y corroboran sus planes con sus padres y otros importantes, a lo largo del proceso, deliberan de forma colectiva, incorporando los comentarios recibidos y reconsiderando sus planes. Por otro lado, entre los móviles educativos también encontramos a quiénes llevan un proceso autónomo de búsqueda, activamente recopilando información de los “expertos” más que de los familiares. Aunque comuniquen sus planes a familiares y otros significantes, no lo hacen como una consulta y rara vez corrigen sus impresiones según las opiniones de quienes no están involucrados en el proceso. Los móviles educativos tienen horizontes amplios y definidos y sus recursos disponibles los llevan a conversaciones internas y externas más informadas. No encontramos móviles educativos que no contrastaran la información de sus familiares o maestros con su propia búsqueda o a quienes llevaran el proceso de decisión en forma pasiva, como sí los encontramos en otros tipos. En este grupo, aunque existe una deliberación más reflexiva, la decisión de continuar hacia la ES viene dada de antemano, el paso hacia la universidad se entiende en muchos de los casos como el paso esperado al terminar la preparatoria, incluso entre quienes son los primeros de sus familias en transitar al nivel terciario, la consideración de no continuar no es una alternativa real, por su propio deseo o el de sus padres. Así, no necesariamente la movilidad educativa implica altos niveles de agencia y control sobre el proceso de transición en todos los casos, la autoridad de los padres y la asimilación de trayecto educativo se involucra también en el proceso.

Los “a pesar de todo” móviles

Estos jóvenes conjugan un horizonte amplio con escasez de recursos y una mayor aspiración y subsecuente logro educativo (*Casilla X*). A pesar de que sus recursos familiares e institucionales son limitados, el enlace con una construcción de espacialidad que favorece la movilidad geo-social y una mayor aspiración educativa y ocupacional, resultan en una transición hacia la ES que se vive como un logro considerable. Para pensar en este tipo, usamos la distorsión óptica como metáfora, donde estos jóvenes parecerían construir sus *horizontes* y *rutas* desde una visión con hipermetropía, donde son capaces de ver con claridad los objetos lejanos, mientras que aquellos más cercanos aparecen borrosos.

Los jóvenes de este grupo tienen horizontes amplios, es decir, sus conocimientos e imaginarios los llevan a establecer una construcción espacial que va mucho más allá de su entorno inmediato. Tienen mayor conocimiento de la división espacial del trabajo en la

región y en algunos casos fuera de ella, principalmente porque conocen de primera mano las alternativas de empleo *insitu*, además de que suelen haberse informado de los diferentes trabajos en sus lugares o fuera de ellos¹⁶⁷. En el plano de lo simbólico, el sitio de origen se construye bajo representaciones en tensión; por un lado identifican las limitantes para su desarrollo, especialmente los jóvenes de los pueblos, donde identifican mínimas oportunidades para mejorar su situación económica y para su desarrollo personal en términos de actividades, amistades, experiencias, a la vez que insisten en los vínculos afectivos que los atan al lugar en la forma de su familia y la familiaridad de los lugares y la gente. Para ellos *irse* es difícil pero necesario. La geografía de redes de estos jóvenes aunque puede ser amplia, es aprovechada para para la transición hacia la ES -de ahí que casi de inmediato se descarten opciones como migrar a EE.UU, a pesar de tener la opción e incluso la ayuda para hacerlo-, pidiendo apoyo a hermanos, tíos, amigos que se encuentren en la opción más cercana y con mejores alternativas. Estos jóvenes tienen un impulso fuerte por salir de su localidad, así, sus horizontes se construyen en relación a la movilidad, aunque esta les genera cierta angustia emocional. A pesar de tener menores recursos, tienen mayores aptitudes para la movilidad geográfica puesto que tienen experiencia o familiaridad previa con ella -han vivido en diferentes lugares o sus padres cuentan con su propia experiencia de movilidad y les han hablado de ella-, además de contar con suficiente autonomía para tomar decisiones sobre su movimiento.

Para los jóvenes de este grupo, la transición hacia la ES constituye un paso importante, por el esfuerzo material que implica -a ellos y a sus familias-, pero también por su significado simbólico. Los recursos económicos de este tipo de familias proviene del trabajo del padre en empleos manuales de baja remuneración y en los casos de nuestro estudio, los jóvenes trabajaban por su cuenta para cubrir sus propios gastos o apoyar con los de la casa. El paso a la educación terciaria es importante puesto que son los primeros en su familia en continuar con los estudios. Ir a la universidad tiene una fuerte carga emocional y social puesto que ellos y sus familiares depositan anhelos de movilidad social en la obtención de un título profesional. La aspiración de transitar hacia la educación terciaria se ha ido construyendo principalmente por referentes por fuera de la familia -incluida la televisión y en algunos casos de forma importante-, ya que sus padres no cuentan con recursos culturales suficientes por sus propios niveles bajos de educación y referentes del

¹⁶⁷ Los jóvenes de nuestro estudio que pertenecen a este grupo - Fe y Alan de Ixlthucán y Hernán de Tecomán- han trabajado desde jóvenes en las alternativas disponibles - específicamente en el campo, los empaques y la construcción- y saben de otras opciones en sus sitios y en las ciudades más importantes de la estructura espacial - o incluso consideran la migración y los tipos de trabajos que podrían realizar en EE.UU-

campo educativo. En este grupo la aspiración a la ES se construye alrededor de haber experimentado de primera mano el tipo del trabajo al que tendrían acceso en sus localidades de no continuar¹⁶⁸.

Además de los bajos recursos familiares, sus recursos institucionales pueden ser variables. Entre nuestros casos vemos que en los hombres el desempeño ha sido medio e incluso insuficiente para acceder a ciertas IES, pero tenemos un caso que apunta hacia la dirección opuesta, una joven que se encontraba entre las mejores de la clase y con una valoración alta de su propia trayectoria. También la forma en que se relacionan con sus instituciones para mejorar la calidad de su información es distinta, mientras en algunos casos se utiliza para solventar la carencia de referencias sobre la transición en el hogar, en otros se descarta por no considerarse útil. Entre estos estudiantes el peso del bachillerato específico es central, puesto que la percepción de una buena o mala orientadora o directora influye la búsqueda de consejos y orientación – como en el caso del bachillerato de Ixtlahuacán.

Por último, una característica de estos jóvenes es que llevan el proceso de decisión activamente. Por lo general, buscan información, contrastan fuentes, incorporan nuevos datos, así se trate de fuente expertas o cercanas y no expertas o si la decisión final es más autónoma o colectiva. Debido a que estos jóvenes están motivados, no hay quienes lleven procesos reflexivos en forma pasiva, aunque sí podemos ver aquellos cuya decisión es altamente influida por padres motivados que llevan las labores búsqueda de información, contraste y consejos para tratar de orientar la decisión de transición de sus hijos.

- *Los restringidos*

En este grupo encontramos la intersección de horizontes acotados a la región, la escasez de recursos y una ausencia de logro de las aspiraciones educativas (*Casilla V*). Apoyándonos de nuevo de la metáfora de la distorsión óptica, podemos decir que como punto de partida

¹⁶⁸ En los tres casos que identificamos en este tipo, la experiencia de haber trabajado en el campo aparece marcadamente en los relatos. El prospecto de continuar con ese tipo de trabajo motiva la búsqueda de la alternativa educativa; por ejemplo, en el caso de Alan de Ixtlahuacán, fastidiado de estudiar decía que no quería continuar, pero tras trabajar dos meses como jornalero en Ixtlahuacán - al terminar la EMS -, prefirió cursar estudios terciarios en el seminario, su mejor alternativa por sus recursos disponibles - incluida las relaciones de la madre con un sacerdote que los orientó- y su promedio. Alan no tenía planes de continuar a la ES saliendo de la prepa porque se le pasaron las fechas para la escuela de aviación. Sus aspiraciones educativas son distintas que las de Fe y Hernán puesto que él no quiere seguir en la experiencia escolar porque está cansado, pero eso no quiere decir que se conforme con las alternativas locales. Su plan es prepararse en el seminario pero buscar ir a la escuela de aviación en Guadalajara. Profesionalmente, quisiera ser piloto aviador de líneas comerciales, de vuelos “a dónde sea, lugares diferentes”.

vislumbran horizontes y rutas desde una miopía, viendo con mayor claridad los objetos cercanos, mientras que lo más lejano no alcanza a distinguirse.

La construcción espacial de estos jóvenes, su horizonte, se desarrolla alrededor de límites regionales. En este grupo encontramos conocimientos medios de la distribución de los trabajos *más allá* de la estructura espacial de la que forman parte, los jóvenes saben de la existencia de alternativas educativas y trabajos en las ciudades cercanas, pero tienen nociones más vagas sobre empleos y actividades económicas fuera de la región. Su percepción del sitio de origen tiende a ser positivo, estableciendo relaciones de apego con el lugar. Precian la forma de vida y su mundo psicosocial es de gran importancia para ellos, aunque también en este grupo hay quienes dan cuenta de una relación de tensión entre irse y quedarse, identifican aspectos que les desagradan del sitio pero entran en conflicto al considerar alejarse. El imaginario que tienen de otros lugares es positivo si tienen cierto grado de familiaridad con él, si les es posible establecer continuidad entre sus formas de vida *aquí* y *allá*. Sus representaciones de sitios más allá de la región son lo suficientemente vagas para generar reservas y dudas de su deseabilidad o de su posibilidad de adaptación social. Además, la geografía de redes de estos jóvenes también se extiende en un área menor, una confinada a la región, o bien, por el otro lado sus redes son transnacionales (EE.UU.) lo que limita también su movilidad potencial en relación a las transiciones educativas. En general, sus aptitudes para la movilidad geográfica son menores, puesto que el alcance de sus horizontes se circunscribe a la familiaridad con la vida en el sitio y la experiencia de sus propios desplazamientos o los de su familia, que por lo general han estado limitados a la región. Su construcción espacial se ha desarrollado sin un interés más amplio de movilidad geo-social, por lo general, estos jóvenes querrían irse, pero sólo si pueden permanecer cerca.

Los jóvenes de este grupo tienen menores recursos movilizables para transitar hacia la ES. Los trabajos de sus padres tienden a ser de baja jerarquía y remuneración, además de cuentan con un menor nivel educativo. En general, encontramos aquí a padres que trabajan en el campo y madres que atienden el hogar a la vez que trabajan por su cuenta para complementar el ingreso familiar (vendiendo comida, por ejemplo). La condición económica de sus familias hace que los jóvenes tiendan a trabajar a la vez que estudiar, aunque no siempre de tiempo completo. La preocupación de la transición tiende a estar asociada con los recursos económicos, del presente para pagar gastos de sus casas y de la ES, y del futuro, para acceder a mejores empleos e ingresos. Así, entre los confinados existen estudiantes cuyas aspiraciones eran de transitar directamente al mercado de trabajo - quienes no siguen

el proceso de ingreso-, además de quienes sí pensaron ir a la ES - pero prefirieron esperar para trabajar, o fueron rechazados. Por lo general el nivel educativo de sus padres es bajo y estos no intervienen en su formación escolar, aunque tienden a favorecer la continuidad educativa pero sin poder intervenir activamente en el proceso. Aunque estos jóvenes tengan otros referentes que los familiaricen con la transición, como hermanos o pares, estos no tienden a enriquecer su conocimiento objetivo del proceso.

Además de sus bajos recursos familiares, sus recursos institucionales también son menores. Estos jóvenes suelen mantener su distancia con el aparato institucional, aunque pueden o no tener buen desempeño, se acercan poco con maestros y orientadores buscando consejos o mejorar su información.

Estos jóvenes, además, llevan su proceso de decisión de distintas formas, puede haber ejemplos, aunque excepcionales, de quienes son autónomos y buscan y consideran sus planes y estrategias con independencia de familiares e instituciones, y aunque la decisión no sea de una transición hacia la ES en este momento, hay cierta claridad sobre un camino a seguir - como Rodolfo de Tecomán, que quiere trabajar y luego inscribirse en el programa de CONAFE para tener una beca en la ES. También hay quienes se informan y deciden con el insumo de sus familiares -madres, por lo general- pero por bajo desempeño no logran la transición hacia la ES - como Pamela de Minatitlán, que no fue aceptada en la UdeC. Y hay a quienes su deliberación los lleva a una continua discusión de alternativas con familiares, pero cuyo proceso no se beneficia de información que disminuya la brecha del capital cultural familiar - como Adela de Tecomán, que va recibiendo información que la aleja de un conocimiento más concreto de carreras y ocupaciones y decide no continuar. También entre estos jóvenes encontramos a quienes llevan el proceso de forma aislada, y pasiva, no se informan ni discuten a profundidad sus alternativas, se dejan llevar por “lo que vaya saliendo”, y en este momento su transición toma más bien la forma de una “no-decisión” - como Juan L y León A, de Tecomán y Mina, respectivamente. Aunque sus modos reflexivos varían, en general tenemos que en la confluencia de los bajos recursos y su construcción espacial limitan la consideración de una movilidad geo-social a una mayor distancia de su mundo conocido.

Para profundizar un poco más en la forma en que identificamos nuestros tipos analíticos en las experiencias de transición, en el siguiente apartado retomamos los relatos de cuatro jóvenes que empatamos a cada uno de los tipos que hemos definido.

Cuatro experiencias de transición situada

En este segmento volvemos a los relatos de cuatro jóvenes cuyas experiencias de vida y transición corresponde a los cuatro que hemos presentado previamente. Por medio de un ejercicio de síntesis de las narrativas recuperadas a través de las tres entrevistas, presentamos a cada caso, recuperando elementos de su biografía que contribuyen a comprender las disposiciones, decisiones y resultados del proceso de transición. Nuestro propósito es que la exposición de los casos, desde un parafraseo de sus voces, haga visible nuestra interpretación sobre la confluencia e interrelación de elementos sociales y espaciales que dan forma a las transiciones en relación al sitio en el que se enfrentan, además de presentar una oportunidad para la consideración de la utilidad y límites de nuestra propuesta tipológica.

Los casos de Fernando y Dionisio, “Dino”, dan cuenta de nuestros tipos polares: Fernando como *móvil educativo*, y Dionisio como *sitiado*. Nos pareció importante seleccionar dos casos polares de la misma localidad, para reflejar la forma distinta en que el sitio, los recursos familiares e institucionales y el modo reflexivo se entrelazan para dar lugar a diferentes aspiraciones y resultados de transición. Los casos de Fe y Adela buscan reflejar dos tipos intermedios de nuestra ordenación. Desde el relato de Fe identificamos los elementos que la llevan a ser “*a pesar de todo*”, *móvil*, mientras que el relato de Adela nos permite acercarnos a la combinación e intersección de elementos que *restringen* su aspiración y resultado de movilidad educativa a un área geo-social específica. Estos dos casos pertenecen a jóvenes mujeres de localidades sin oferta o de oferta limitada, con el propósito de resaltar por un lado la experiencia desde estos sitios y por el otro para comparar y reflexionar sobre las diferencias de género presentes en los relatos de transición.

Fernando – Minatitlán – móvil educativo

El tercer encuentro con Fernando tienen lugar en un parque de la Albarrada, una colonia popular de Colima donde se ubica la casa de su abuela. Que nos veamos ahí significa que logró “quedar” en la Universidad y ahora es estudiante del primer semestre de la Licenciatura en Física. Un año antes, había contestado en el cuestionario exploratorio que consideraba estudiar física, que pensaba asistir a la UdeC, pero que de poder ir a dónde fuera, le gustaría ir a Harvard. El horizonte y la ruta de transición de Fernando tienen una forma lineal, es decir, su inclinación inicial y planes no cambian -sustancialmente- entre las

fases del proceso de transición, aunque en el primer momento de la entrevista todavía no estaba seguro de qué carrera estudiar, sí sabía que sería algo científico. Concluye que “su corazón” está en la física, tras revisión de currículum, asistencia a cursos - fuera y dentro de la región-, charlas con profesores conocidos de la universidad. Su convicción y conocimiento llama la atención desde el principio, sabe que quiere dedicarse al área de investigación o tal vez una ingeniería. Aunque expresa cierta ansiedad por la dificultad de decidirse -se le hacen interesantes varias cosas-, no tiene duda de su capacidad para lograr el objetivo de ir a la Universidad. Sus horizontes son amplios, de poder ir a dónde él quisiera, elegiría Harvard porque ha leído que los mejores científicos son egresados de ahí o de otras Universidades en Estados Unidos. Con humor, nos dice que ahorita no se puede, pero tal vez en el futuro, cuando se vaya a hacer el doctorado, y si no “pues a la UNAM” o a Ensenada, donde están los mejores centros de investigación en ciencias en el país. Con cierto pesar nos dice que sabe que le convendría ir ahí desde ahora, pero sería imposible porque no tiene con quién quedarse, y porque sus papás no lo “sueltan”.

Fernando creció en el rancho de El Convento, a 6 km de Minatitlán. Sus papás se conocieron en el pueblo, cuando su mamá venía de Colima a hacer su servicio como maestra. Sus abuelos paternos “fueron personas de campo, a eso se dedicaron, a trabajar la tierra y mi papá también”. Hoy en día, su papá tiene dos trabajos, uno en el municipio en el área de desarrollo rural y tiene sembrado arándano; su mamá es una ama de casa dedicada y afectuosa “no trabaja, pero nos dice que nosotros somos su tiempo, ahí dedicado”. Sus papás lo apoyan económicamente para seguir estudiando, aunque en la prepa siempre trabajó para pagar su inscripción y útiles escolares, no menciona que el dinero haya sido impedimento para considerar la transición hacia la ES. La ubicación de su abuela en Colima facilitó la recolocación, aunque no vive en una situación de mucha comodidad -algunas semanas al mes duerme en el suelo porque comparte cuarto con un tío-, no representa un gasto extra.

Por su educación, la familia se va vivir a Minatitlán. En El Convento sólo había preescolar y era muy complicado ir y venir todos los días a la primaria. Desde chico le gustó estudiar y fue bueno, su mamá le inculcó la lectura y era ella quien le ayudaba con las tareas porque su papá no sabía los temas, apenas terminó la primaria. Su mamá, en cambio, se había metido a estudiar para trabajadora social, pero por cuestiones familiares “tuvo que desertar”. Recuerda que de niño le gustaba ir a la escuela, las clases y jugar los con los amigos. Por esos tiempos le empezó a interesar la ciencia, aunque su único contacto fuera de las clases, eran los programas científicos que pasaban en la televisión, y veía todos los

que podía; de animales, de volcanes, de microorganismos. En la secundaria también es un alumno destacado, recibe motivación de maestros que lo inscriben en competencias estatales de matemáticas y debate, aunque nos dice que eran formados en ciencias sociales y no podían hacer mucho por encaminarlo mejor hacia la ciencia. Por eso también, saliendo de la secundaria quería irse al bachillerato 4 en Colima, “uno de los mejores de la UdeC”, varios de sus amigos dejaron Mina desde este nivel, “todos los que sobresalían se fueron y a mí no me dejaron ir mis jefes”. Desde esta edad ya tiene noción de la diferenciación horizontal de las instituciones y su distribución espacial. Nos explica que los que van al Bachillerato 4 pueden estudiar técnico en físico matemático y en físico químico, por lo que salen con mejores conocimientos en estas áreas dejando a los que tienen que estudiar en Mina en desventaja en el examen de ingreso, pero también cuando ya entran porque no han visto temas que los demás sí, “se hace un poquito más complicado e incluso son los que desertan”. También reconoce que el nivel de los compañeros y los maestros es importante, especialmente en matemáticas. En Mina la clase va lenta y la exigencia es baja. En muchas ocasiones los maestros le han pedido que ayude a compañeros atrasados, aunque aclara que tampoco le molesta, le sirve para repasar. Una de las pocas inseguridades de Fernando es cómo le irá en el propedéutico de física y matemáticas antes de entrar a la universidad porque siente que se ha quedado relegado en conocimientos que ya debería de tener y culpa al freno que sus padres pusieron a su movilidad por no entender, pero también porque su papá necesita tenerlo a su disposición para trabajar en el rancho.

Hacia finales de secundaria les encargan de tarea que les pregunten a sus papás qué les gustaría que fueran de grandes y recuerda que fue la primera vez que supo que iba a seguir otro camino que el de su familia, “mi jefe me dijo que Ingeniero Agrónomo. Y yo dije ¡no!. Safo, safo. Porque eso del campo no, ni madres, ni madres. Yo no”. Su relato biográfico y de transición se desenvuelve en relación a esta identidad y actividad de “ser de campo”. Su familia siempre se ha dedicado a la agricultura, por lo que el curso de la vida ha estado muy de la mano de los ritmos que marcan los ciclos de los cultivos. Desde muy pequeño, ha trabajado en el rancho, fines de semana, días libres, vacaciones. La imposición de la actividad y la demanda física del trabajo fueron moldeando su rechazo hacia ese modo de vida. Fernando incluso plantea su dedicación al estudio como la estrategia para salir, un vale de escape canjeable en un futuro.

Irse de Minatitlán se fue volviendo una meta en sí misma. Su relación con el sitio fue evolucionando con la edad. Nos cuenta que desde muy niño era independiente, que iba y volvía a su casa caminando, hacía la tarea y a las 4 o 5 de la tarde otra vez a salir a jugar y

andar dando la vuelta por Mina hasta la noche. Le gustó mucho crecer así, nos dice que se sintió muy libre. Pasó mucho tiempo de su infancia y adolescencia caminando en los cerros, buscando animales y plantas, esto es algo que extrañaría mucho al irse a vivir a una ciudad. También le gusta que el pueblo es tranquilo, aunque dice que Mina “es todo familia, todos venimos de los mismos, somos los mismos y eso es malo para mí, porque todo mundo me conoce y no puedo hacer malas acciones porque luego le dicen a mi jefe”, nos dice que por eso mejor él siempre fue tranquilo, que por eso el pueblo es tranquilo, porque la gente chismea.

A pesar de sus descripciones agradables de Minatitlán, sus horizontes están mucho más allá de las posibilidades ocupacionales locales. Un sitio con pocas referencias ocupacionales y marcado por la actividad predominante de la mina de Peña Colorada, conduce a la orientación de las aspiraciones educacionales en la misma dirección. Fernando nos dice que de sus amigos todos quieren estudiar ingeniería en la UdeC y entrar a Peña porque los que salen de la universidad tienen puesto seguro por acuerdos existentes entre la mina y la Facultad de Ingeniería. Además, en una localidad con pocos empleos para profesionistas, los sueldos para ingenieros en la mina se perciben como muy buenos, “por eso muchas de las personas que viven aquí en Mina quieren estudiar ingeniería en la Universidad”. En la primera entrevista, cuando todavía estaba indeciso me cometa que también consideraba una ingeniería y le pregunto si era parte de su plan entrar a la mina, me responde: “En la mina, para nada. A mí me gustaría ir a lo grande, salir del país. Me gustaría vivir fuera”. El horizonte y la ruta han sido establecidos, el desenlace lo concederá la motilidad.

Dionisio - Minatitlán- sitiado

Dionisio, “Dino”, al igual que Fernando, creció en Minatitlán y ha pasado buena parte de su vida en Agua Fría, un rancho a una hora por camino de terracería, el lugar donde crecieron su papá y su abuelo y donde este último aún vive con su abuela. Desde que tiene memoria se iban a trabajar a ese rancho, cuando era niño su abuelo le enseñó a cuidar las vacas y poco a poco le fue agarrando gusto. Su abuelo paterno también nació ahí, las tierras habían pertenecido a su bisabuelo que cosechaba café y lo llevaba a vender a Manzanillo. Cuando sus hijos fueron adultos lo repartió entre ellos y cada quien se quedó un pequeña parte. Varios vendieron su tierra para irse a Estados Unidos y ahora quedan pocos familiares en Agua Fría. Hoy en día, su abuelo tiene unas cuantas vacas que usa para la producción de

leche, pero por su edad puede trabajar mucho menos, así que son más bien Dino y su papá quienes se ocupan de las tareas más pesadas.

Sus abuelos maternos llegaron a Minatitlán de un pueblo de Jalisco cercano al volcán cuando su mamá era muy chica. Por sus años de secundaria su papá empezaba a venir de Agua Fría a las fiestas del pueblo y ahí conoce a su mamá, “como se conoce mucho la gente de por acá”, en las fiestas de las rancherías. Cuando nace Dino, su papá entra a trabajar como obrero en la mina de Peña Colorada, pero nunca deja de trabajar el rancho. En la mina se rota el trabajo entre departamentos en tres turnos, cuando le toca el de la noche, de las 23 hrs. a las 7 am, saliendo se van él y Dino al rancho y vuelven a Mina para la hora de la comida. Casi toda la secundaria y bachillerato se la pasa así, entre el trabajo de escuela y el trabajo del lado de su papá y su abuelo. El último año y medio, entró a trabajar a una carnicería y sólo le quedó el domingo para ir al rancho, aunque este día se trata menos de trabajar y más de estar en familia.

Desde nuestro primer encuentro, en la carnicería en la que trabaja, Dino sabe que quiere estudiar Veterinaria, aunque inicialmente también le interesa la psicología y cuando asiste a la feria profesiográfica en Colima a mediados del sexto semestre, se lleva el folleto de la carrera para conocer mejor las materias por semestre y de qué trata la profesión. La información más bien le sirve para tener mayor certeza que prefiere Veterinaria. Desde niño le gustó trabajar con animales de rancho: vacas, borregos, caballos. Hoy su aspiración sigue esa misma línea, lo ha pensado mucho y sabe que le gustaría dedicarse a crecer animales, producir su propio alimento y comprar y vender ganado o carne a las mismas carnicerías de Minatitlán. Conoce las diferentes funciones a lo largo de la cadena, sabe del cuidado de los animales por lo aprendido de su abuelo en el rancho, y sabe del resto del proceso porque ha ido a las ferias de ganado con “su patrón” y con amigos, ha visto cómo se seleccionan y valúan las reses, cómo se llevan al rastro y después cómo se venden a las carnicerías, y de ahí cómo se cortan y ofrecen a los clientes.

Los padres de Dino no terminaron la secundaria, por lo que siempre han buscado que él y sus dos hermanos menores, “le eche ganas al estudio”. Durante la primaria fue buen estudiante, pero en secundaria comenzó a bajar las calificaciones paulatinamente, hasta que en prepa reprobó el segundo semestre. Se cambió al grupo de la tarde, sin darle mucha importancia que implicaba un cambio de la modalidad *técnica en contabilidad* a la *de bachillerato general*, más bien porque en el grupo de la mañana no se sentía integrado. El último año comenzó a esforzarse más en el estudio y ahora se siente más seguro, “he ido mejorando mis calificaciones, ya he sacado dieces, que antes no sacaba”. Además de

mejorar su promedio, Dino se siente más preparado que sus compañeros para trabajar y salir adelante en la vida porque aunque cuenta con el apoyo de sus papás, él “busca la manera” sin depender de ellos.

Aunque los recursos económicos familiares son limitados, Dino piensa que con el apoyo que le puedan dar sus papás y con su trabajo, eso “ahí va saliendo”. Es más bien la selectividad de las instituciones por desempeño académico lo que se va convirtiendo en su mayor obstáculo para transitar a la ES. En nuestro segundo encuentro nos cuenta de cómo han ido cambiando los planes. Con ayuda de la orientadora de la preparatoria, adquiere toda la información sobre requisitos y trámites para preinscribirse en Veterinaria. La convicción y el entusiasmo del principio se intercalan ahora con la incertidumbre de si será posible seguir esta ruta, puesto que se requiere promedio de 8 y él sólo tiene 7.5. Como cree que no podrá inscribirse al examen en la UdeC, comienza a considerar otras alternativas que ya había hablado con sus papás, una de ellas, la de irse a vivir con unos amigos de la familia a Ciudad Guzmán, Jalisco. Allá también hay Facultad de Veterinaria - de la Universidad de Guadalajara- y, según lo que ha visto, sí podría inscribirse con su promedio. Sus papás hablan con los amigos y los invitan a Minatitlán para que puedan hablar formalmente, los señores le dicen que puede vivir con ellos y que incluso podría trabajar en el rancho de un conocido y así tener para los gastos e ir aprendiendo más cosas. De todas formas y para estar seguro, por consejo de un maestro de secundaria con el que platicó, Dino va a pedir informes a la Facultad en Tecomán y le dicen que este año recibirían solicitudes con promedios hasta 7.5, así que ese mismo día logra inscribirse al examen y el curso propedéutico en la UdeC.

A pesar de que está emocionado de irse a estudiar, no está contento de irse de Minatitlán porque le gusta mucho la vida ahí. Además de ser estudiante de bachillerato, y trabajar en la carnicería, Dino es jinete de toros, y sus mejores amigos también lo son. Es algo que le gusta mucho hacer, andar en las fiestas de las rancherías con ellos, que la gente lo conozca y a veces hasta ganar dinero si tiene una “buena monta”, nada de esto podría hacer en Tecomán porque “allá es diferente”. También extrañaría la tranquilidad de estar el rancho ayudándole a su abuelo.

No le gusta la idea de irse a Tecoman, lo piensa como un pueblo grande donde tampoco hay muchas cosas, como Mina pero conflictivo, “no puedes salir a la calle confiado, siempre tienes que andar cuidándote”. Sin embargo, reflexiona que aunque no le den ganas de irse, “uno tiene que acostumbrarse a todo y me sirve de experiencia porque uno solo se va buscando la forma de sobrevivir, ya sin contar, pues, con los papás”. Para Dino, la

transición hacia la ES es también un paso importante hacia la adultez, hacia empezar “a ver por mí mismo”. Cree que será difícil al principio, pero también lo ve como un ajuste temporal, porque terminando la carrera le gustaría regresarse a Mina y empezar a trabajar aquí.

Nuestro tercer encuentro es en Minatitlán: no fue aceptado en la Facultad. Presentó el examen de ingreso y se quedó al curso propedéutico de dos semanas pero no fue seleccionado porque había mejores candidatos. Nos dice que se sentía “un poco agüitado” pero que en realidad desde que estaba en el curso ya tenía idea de que no iba a quedar porque era mucha competencia. Lo habían asignado a un salón con los demás aspirantes de promedio inferior -alrededor de 40 estudiantes de un total de 100-, y ahí sabían que de este grupo casi nadie se iba a quedar. Además, no había podido dedicarse bien al propedéutico porque como no tenían conocidos en Tecomán para quedarse durante el curso, se fue “de recomendado” a trabajar en un rancho y ahí mismo le daban hospedaje y comida. Tenía que darle de comer a los animales, luego ir al potrero y quitar toda la yerba que no sirve para pastura, “era todo lo que hacía, pero era pues de todo el día. Y luego el sol, no era muy bueno pues, acababa muy cansado”. Trató de ir todos los días, pero a veces no podía porque tenía que trabajar, o por el trabajo y el cansancio no llegaba muy preparado a los exámenes que le hacían. Además, también cree que fue mala suerte porque siempre habían aceptado a aspirantes con menor promedio porque no era una carrera muy demandada, pero que este año se presentaron muchos.

Este resultado del proceso requiere de un ajuste de los planes. Cuando fue con su mamá a ver la lista y supo que no había quedado, se regresaron a Mina platicando sobre qué haría ahora. Su mamá le dice que todavía podría irse a Ciudad Guzmán y en los próximos días viajan, pero encuentran que el proceso ahí también se ha cerrado. Decide que en febrero volvería a intentar, esta vez en Tecomán y en Cd. Guzmán. En lo que espera, hizo solicitud para entrar a la Mina de Peña Colorada, y mientras le resuelven, se fue a ayudarles a sus abuelos al rancho de Agua Fría. Cuando le preguntamos si considera la posibilidad de no estudiar, dice que por ahora cree que volverá a intentar porque le gustó lo que vio en el propedéutico, pero nos aclara que tampoco ve como muy malo no estudiar porque la educación (universitaria) sirve para conseguir un empleo, y para lo que él quiere hacer más bien se necesita trabajar con alguien que tenga la experiencia, no tanto el estudio. Eso es algo que considera que puede conseguir y seguir con su mismo plan de tener ganado y trabajar su rancho.

Fe – Ixtlahuacán - la movilidad educativa, a pesar de todo

Fe pasó los primeros años de su vida en Ixtlahuacán y terminando preescolar la familia se muda a Chiapas por el trabajo del padre, un militar de bajo rango. Cursó casi toda la primaria en Tonalá¹⁶⁹ y a mediados de sexto grado regresa a Ixtlahuacán para quedarse a vivir con sus abuelos maternos para evitar perder un año de más de escuela por las reubicaciones del padre. Su mamá se regresa Chiapas con los hermanos menores para pronto después mudarse a la Ciudad de México. Después de un año y medio separadas, su madre y hermanos regresan a Ixtlahuacán y el padre visita y manda dinero de vez en cuando desde distintos puestos del país, hasta hace un año, que se jubiló y ya vive con ellos de tiempo completo.

Fe recuerda los años en Chiapas en torno a vivencias de carencia y dificultad económica. Al padre “lo mandan” largos periodos a otros lugares, fuera de Tonalá. En ocasiones pasaron meses sin que les depositara dinero y la situación económica empeoraba “hay veces que no teníamos qué comer”. Para Fe, todo era más grave porque estaban en un lugar donde no conocían a nadie, por lo menos al principio, y buscar trabajo no fue fácil para su mamá, sin familiares o amigos que la recomendaran. Eventualmente encontró la forma, lavando y planchando ropa por encargo; Fe le ayudaba con la ropa y cuidando de sus hermanos y lo que se necesitara. Desde chica aprendió a bañar a sus hermanos, a hacer la comida. Recuerda entre risas que se montaba en un banco, y mientras su mamá planchaba, le daba instrucciones y supervisaba el guiso. Estas experiencias son las primeras que influyeron su proyecto de estudiar, de “ser alguien”, y aunque se corrige y dice “bueno, ya soy alguien”, se refiere a que quiere ser profesionista y valerse de sí misma, no tener que depender de alguien más, porque eso hace la vida más difícil. Pensar sobre su infancia y la dificultad de su mamá la lleva a una convicción que repite a lo largo del relato, “yo no quiero pasar por lo mismo”.

Sus padres llegaron a niveles bajos de educación. De su papá no sabe bien la historia, sólo que se salió desde chico de la escuela, pero de su mamá sabe que ya nacida, migró con sus papás de Michoacán a Estados Unidos y después a Tijuana. Cerca de la edad de Fe regresan y se establecen definitivamente en Ixtlahuacán. No pudo seguir estudiando porque, siendo la más grande, se encargaba de sus 6 hermanos. Pero Fe insiste en que si ella ha sido buena estudiante, es gracias a que su mamá le enseñó desde muy chica a leer, a escribir y cuidar la ortografía. La admiración y respeto por su madre son centrales a su relato

¹⁶⁹ Tercera ciudad más importante Chiapas por la ganadería, el turismo de la costa de Boca del Cielo y Puerto Aristas y por su ubicación en la ruta Tuxtla Gutiérrez-Tapachula.

y su proyecto, y recalca que tiene mucha capacidad a pesar de que llegó hasta la primaria, “ella es una persona que dije ‘*guau*, si hubiera tenido la oportunidad de estudiar...’”. La madre de Fe le cuenta de su frustración por su falta de oportunidades, diciéndole que si sus padres hubieran sido de otra cultura, ella hubiera sido diferente; y Fe me aclara, “esa cultura de antes, de apegarse *namás* a un hombre”.

Sin duda, su mundo doméstico y los consejos de su madre, han sido clave en moldear su motivación para “salirse” de Ixtlahuacán. Pero también su experiencia directa del sitio. Reflexiona sobre su entorno inmediato y se pregunta qué podría hacer si se quedara, al responderse se da cuenta de que no quisiera esa vida. Desde secundaria ha trabajado todas las vacaciones y muchos fines de semana en el campo y el empaque de papaya y conoce de primera mano la demanda física y mínima retribución de ese trabajo, sabe que en Ixtlahuacán el campo es la única alternativa para quien no ha estudiado y que el dinero que deja no alcanza. Además de eso, está la gente, que no tiene mucho que hacer y le gusta entrometerse en los asuntos de los demás, y aunque a ella no le importa lo que digan, prefiere otra cosa, cambiar de aire. Se imagina conociendo otros lugares, viajando lejos, viviendo en una ciudad, teniendo su propia casa y coche, ayudando a su mamá y a sus hermanos. Aunque no es específica, su fantasía de movilidad socioespacial gira en torno a la vida urbana. Pero mientras profundiza en la posibilidad de dejar Ixtlahuacán, sus ideas se develan ambivalentes, aunque no le gustan muchas cosas, considera una prioridad la cercanía con su familia, le gusta la tranquilidad de Ixtlahuacán, que sea pequeño, saber que tienes apoyo porque te conocen, le da miedo la vida la ciudad, que sea peligrosos andarse moviendo sola, conocer otro tipo de gente que no le guste, gente que presume de lo que tiene o que se siente más que los demás.

El tercer encuentro con Fe es en la facultad de Educación Especial en la ciudad de Colima. Lleva una semana de clases y está visiblemente entusiasmada. El proceso de decisión la llevó de considerar estudiar medicina en el Heroico Colegio Militar en la Ciudad de México en la primera fase, a reconsiderar y orientar sus esfuerzos a entrar a la UdeC. Por su alto promedio, Fe podría preinscribirse a cualquier carrera -incluida ciencias médicas que pide un promedio de 9-, sin embargo sólo le interesaba estudiar medicina en el Colegio Militar; por la información de su papá y otros conocidos, considera que es el mejor lugar por la calidad y porque te ayudan con lo económico. Además, le da miedo que no tiene buen nivel de inglés y en medicina de la UdeC te lo piden - en Ixtlahuacán no hay opciones de clases extra y aunque algunos de sus compañeros van a hasta Colima a clases particulares, ellos no tienen para ese gasto. Además de que se le pasaron las fechas para entrar el

siguiente ciclo a médico militar, dejó esta ruta porque investigó mucho sobre educación especial y le fue gustando más. A pesar de que le interesa la medicina, tampoco quería irse tan lejos y se dio cuenta que era mejor para ella la educación espacial. Cuando vivió en Chiapas convivió mucho con un niño con síndrome de down de su vecina, le gustaba cuidarlo y jugar con él. Fe siempre ha tenido interés en “la gente en circunstancias más difíciles”.

Durante el proceso, la principal persona que consulta sobre sus planes es a su mamá. No le dan ganas de acercarse a la orientadora educativa porque no cree que le ayude - ha escuchado lo que dicen otros compañeros- y de todas formas ella ya sabe qué quiere y se informa por su cuenta de qué debe hacer. Vive el proceso con cierta angustia por los costos y por dejar a su mamá que se apoya mucho en ella para cuidar a sus hermanos y ayudarles con la escuela y porque es su respaldo para todo; pero su mamá le ha dicho que quiere que estudie y que “sea como sea” le va a ayudar y va a sacar la carrera. Desde la segunda fase ya ha hablado con su tía que vive en Colima y la invitó a vivir con ella sin cobrarle renta, pero su mamá le dice que le ayudaran como puedan con la luz o gastos de comida. En un principio consideró ir y venir entre Colima e Ixtlahuacán, principalmente por los nervios de su mamá de que se fuera sola a la ciudad, pero el costo de casi 100 pesos diarios la convenció que sería mejor irse.

Conforme se acerca la fecha, consulta en internet los programas y procedimientos y se prepara para el examen del Ceneval. Al principio no se siente nerviosa, pero sale del examen convencida de que no iba a llegar al puntaje porque venían temas que no estudió y que contestó por lógica y al azar. El día que publican la lista de aceptados la acompañan sus papás, su hermano y un tío a ver los resultados a la facultad - los podía ver por internet, pero desde un día antes se fueron a Colima para ir en persona. Les dice que prefiere ir ella sola y ellos la esperan en el coche; cuando ve su nombre en la lista se emociona tanto que se le salen unas lágrimas. Regresan y les dice “sí quedé”, todos la abrazan y la felicitan porque ha dado un gran paso, Fe es la primera de toda la familia en ir a la Universidad y se siente muy contenta.

Adela – Tecomán – la movilidad restringida

Adela tiene seis hermanos y hermanas mayores y una menor. Sus papás llegaron de Huetamo, Michoacán, antes de que ella naciera. Su papá trabaja como jornalero en los sembradíos de limón del Valle de Tecomán y su mamá es ama de casa y vende comida en su colonia los sábados. Varios de los hermanos mayores de Adela transitaron hacia el nivel terciario, un hermano estudió para maestro, dos contaduría, otra enfermería. Aunque en su

casa no ha habido mucho dinero, sus papás, pero especialmente la madre, los han impulsado para que se esmeren en el estudio; cree que para ellos es muy importante porque no tuvieron esa oportunidad, y sabe que cuenta con su apoyo para seguir estudiando, su madre se lo ha dicho muchas veces.

Desde que su familia llegó a Tecomán, siempre han vivido en la colonia Libertad. Ahí fue a la primaria y a la secundaria, es hasta el bachillerato que tiene que tomar “la ruta” para ir a la escuela, porque ahora sí le queda lejos. Al principio no le gustaba ir porque perdía mucho tiempo, pero ahora ya se acostumbró. Además del traslado, su adaptación a la preparatoria no fue sencilla, cuando estaba por terminar la secundaria concluyó que ya no quería seguir estudiando. Sacaba malas calificaciones y sentía que no era buena para la escuela, “yo decía que era mala”, recuerda. Pensar en la prepa la angustiaba, le daba miedo que fuera más pesado y “no poder”. La idea de nuevos maestros, compañeros y temas la asustaban. Fue su mamá la que la impulsó para seguir adelante, motivándola para que lo intentara, además del ejemplo de su hermano que siempre quiso ser maestro y lo logró. Decide entrar a la prepa, y aunque fue incómodo al principio, se fue adaptando y le fue gustando, incluso se expresa con confianza de sus capacidades, y aunque no es de las mejores, tiene buen promedio y no tendría problema para aspirar una carrera en la UdeC.

La primera vez que nos vemos, a seis meses aproximadamente del examen de ingreso, Adela considera estudiar economía en la Universidad de Colima. Tiene muchas dudas todavía y se siente muy nerviosa por la decisión, pero cree que es la carrera que más le gustaría estudiar. Supo de ella en una clase en la que les hablaron de las distintas carreras, las clases que se llevaban en cada una, los tipos de trabajos que podrían tener en un futuro, y piensa que le podría gustar mucho¹⁷⁰. Se imaginó trabajando en un banco, siempre le han llamado la atención las muchachas que trabajan en los escritorios y detrás del cristal y se imaginó ahí.

De las cosas que más le gustaron es que la carrera estuviera en Colima, le hace mucha ilusión estudiar y vivir allá. A pesar de ir muy poco, le gusta que la ciudad es más grande, que hay más cosas, a diferencia de Tecomán donde “ni cine hay”; vincula su transición a la ES con la oportunidad de irse, no le gusta vivir ahí y habla con pesadumbre de la posibilidad de quedarse toda su vida. Además de las pocas alternativas de esparcimiento, le parece un lugar peligroso, con mucha delincuencia, donde se debe andar con cuidado y no le gusta vivir con ese miedo. Sobre todo no le gusta la gente, especialmente la que vive en su

¹⁷⁰ Adela cursó la modalidad de Bachillerato General, donde los estudiantes sí reciben cursos de orientación educativa como parte del currículo, a diferencia de los estudiantes de la modalidad técnica que lo reciben como actividad extracurricular, como vimos en el capítulo 3.

colonia, personas “chismosas, desocupadas, argüenderas” que hablan de los demás a sus espaldas. Ha platicado mucho de esto con su mamá - no tiene mucha relación con su papá - , y aunque está de acuerdo con sus impresiones de Tecomán, le dice que piense bien si debe irse, “Colima no es como Tecomán, ya es diferente”. Aunque se iría a vivir con una hermana casada que vive allá, su madre teme de los peligros, pero también de que Adela cambie. Por la relación con su mamá, no le gustaría irse más lejos, no tiene mucho interés en viajar o trabajar en otras ciudades, no conoce mucho, sólo Huetamo y Colima, “ni Manzanillo conozco”, y no le llama la atención.

En nuestro segundo encuentro, Adela me dice que ha decidido no estudiar por ahora. Se siente muy indecisa y fastidiada así que seguirá trabajando en la tienda de abarrotes de su calle, en la que ya tiene turno completo - llevaba cuatro meses trabajando los fines de semana y vacaciones. Saliendo del “bachi” talvez buscará algo mejor en el centro, en una oficina o una tienda de ropa, porque el trabajo de la tienda es tedioso y sólo le pagan 60 pesos al día y va de dos a diez y media de la noche. Durante este periodo ha platicado mucho con su mamá, y aunque ella hubiera preferido que estudiara, la apoya con la decisión de no continuar. También su hermana le dice que se vaya con ella a Colima para ayudarle a buscar un mejor trabajo, pero no se ha decidido. En un año volverá considerar estudiar, y ha cambiado de área de estudios, de economía a administración, la Universidad de Colima ofrece la carrera en el campus de Tecomán y eso le facilitaría las cosas - aunque esa es más la posición de su mamá, porque ella preferiría irse a Colima. El proceso de deliberación de Adela fue colectivo, cambió de idea porque su hermana le recomendó que no estudiara economía, le preocupaba que no iba a tener en qué desempeñarse y aunque Adela le decía que había investigado que podría trabajar en empresas financieras, su hermana le insistió que no era buena idea, le recomendaba estudiar turismo, pero a ella no le interesa esa carrera. Entre la confusión prefirió esperar. No pudo ir a la feria profesiorgráfica en Colima así que no tuvo la oportunidad de hablar con alguien de la carrera que le explicara un poco más. La única información que recibió fue de las facultades de la Estación - el campus de la UdeC en Tecomán- porque fueron a la prepa a distribuir volantes de sus carreras¹⁷¹.

¹⁷¹ El campus de Tecomán tiene tres facultades donde se ofrecen 5 carreras: la Facultad de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, donde se imparten las carreras de Ingeniería Agropecuaria y Licenciatura en Biología; la Facultad de Contabilidad y Administración Tecomán, donde se ofrece Contabilidad Pública e Informática Administrativa; y la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia: Medicina Veterinaria y Zootecnia.

En nuestro tercer encuentro, Adela se siente arrepentida de no haberse inscrito al examen. Ahora algunos de sus amigos están empezando clases y ella sigue trabajando en la tienda de abarrotes. Sintió angustia de haber tomado una decisión apresurada por lo que consideró inscribirse en el Instituto Solís, una de las opciones privadas, pero no le gustó, le pareció caro y “como que no” -dudando de su calidad. Decide que este año se quedará trabajando en la tienda, pero que el siguiente año seguirá estudiando. Su hermana menor saldrá de la prepa y pueden hacer los trámites juntas. Ella fue de las personas que la hizo reflexionar sobre la decisión, pensar en cómo sería quedarse trabajando siempre en la tienda, sentirse mal de que sus amigos sí estudiaron o de que tienen buenos trabajos. También ha decidido quedarse en Tecomán y estudiar en la facultad de contabilidad, su mamá no quiere que se vaya a Colima, ve problemático que se quede con su hermana y su marido, además de que no ve para qué se tiene que ir si puede estudiar aquí. Adela se conforma y dice que está bien así, aunque también cree que no es igual la facultad en Tecomán que la de Colima, allá son mejores maestros, mejores instalaciones; no es igual.

Consideraciones de los relatos

A pesar de que tanto Dino como Fernando crecieron en Minatitlán, viviendo experiencias similares en sus familias y en la escuela, sus planes hacia el futuro son muy distintos. Ambos quieren ir a la Universidad, pero mientras que para Fernando es un paso obligado, para Dino es más una herramienta deseable pero no indispensable. El proceso de decisión de Fernando ha involucrado deliberación y discernimiento con antecedentes más atrás del tiempo de seguimiento, mientras que, si bien Dino también ha ido conformando su disposición a lo largo de su vida, su decisión de transición se parece más a la descripción de Hodkinson y Sparks (1996) de una “racionalidad pragmática”, ni completamente irracional ni completamente técnica y racional. Incluso ante el resultado desfavorable de transición a la ES y los condicionantes externos - como su promedio-, Dino reacciona a esta contingencia movilizand o otros recursos y considerando otras opciones. Por su parte, Fernando se resiste al condicionamiento de sus antecedentes culturales, familiares y del sitio, imaginando un futuro en la investigación científica, en otro país. Ambos jóvenes han vivido experiencias formativas cercanas al modo de vida en Minatitlán, trabajando desde niños en los ranchos de los abuelos. Mientras a Fernando la obligación del trabajo y la demanda física lo fue acercando a la lectura y el estudio, a Dino, participar de la actividad a la que se han dedicado por lo menos tres generaciones de su familia antes que él, lo influye de forma positiva, estableciendo lazos emotivos con el sitio y el trabajo en el campo. Los planes de estos dos

jóvenes comienzan a definirse en relación a su lugar de origen en sentidos opuestos, uno construye un imaginario de movilidad y estilo de vida distinto en otro lugar, y el otro fortalece el apego e imagina caminos educativos y profesionales a ser desarrollados en su sitio.

Si consideráramos estos dos casos desde un óptica de los estudios clásicos en estratificación, podríamos atribuir la diferencia en los resultados de transición al mayor nivel educativo de la madre de Fernando, quien estuvo cerca de estudiar el nivel terciario, o a la ocupación del padre de Dino que es obrero de Peña Colorada, a diferencia del papá de Felipe que es empleado del municipio. Estas realidades importan, pero más como punto de partida a la profundización y complejización de las circunstancias familiares o escolares que dotan de unas características y no otras a determinadas transiciones y proyectos de movilidad socioespacial.

Lo mismo aplica al considerar las experiencias de Fe y Adela. Sus recursos familiares económicos y culturales son bajos, pero las han llevado a diferentes resultados de transición. Sus experiencias del sitio y su imaginario de otros lugares dan cuenta de diferencias que influyen sus proyectos y visualizaciones de ellas mismas en el futuro. Mientras Fe vislumbra horizontes socio-espaciales lejanos, Adela los ha delimitado a una distancia de lo que es familiar y conocido. Ambas jóvenes vinculan salir de sus localidades con la posibilidad acceso a mejores oportunidades para su desarrollo personal y para alejarse del escrutinio de los otros, pero el ímpetu de este deseo es distinto. Fe busca distanciarse de su experiencia, especialmente porque ha vivido en carne propia la exigencia de un trabajo extenuante en el campo y busca activamente escapar un destino que la localice. Adela, por su parte, ha vivido el trabajo más como una experiencia de aburrimiento y tedio, que le desagrada pero que puede tolerar “por mientras” reorienta su plan. Fe capitaliza al máximo sus recursos y busca activamente llenar huecos de información para tener mayores conocimientos, Adela adapta su aspiración a la retroalimentación del entorno, tanto en la forma de consejos de su madre y hermanas, como de las oportunidades del mercado educativo y laboral inmediato.

El mundo emocional y afectivo es importante en los relatos de Fe y Adela, aunque está presente de forma menos abierta en los de los jóvenes varones. Acceder a las experiencias de hombres y mujeres nos permite ver como el género marca diferencias en cada una de las dimensiones que hemos considerado, a lo largo del curso de vida y con relación a la transición post EMS. Los relatos de Fe, Adela, Dino y Fernando, develan como

las actitudes alrededor de roles de género están presentes e influyen las prácticas y el punto de vista, pero también de como las emociones importan en el proceso de decisión.

Comentarios finales

A lo largo de este capítulo hemos hecho un ejercicio de re-integración de los *aspectos de socialidad y espacialidad* que abordamos de forma específica en los dos capítulos anteriores. Nuestro interés ha sido retomar el entendimiento de confluencia entre ellos en la vida de los sujetos y permitir la consideración de que su entretrejimiento conduce a vislumbrar distintos horizontes y rutas que a su vez conllevan a resultados distintos de transición entre los jóvenes.

Para realizar este ejercicio observamos las características del proceso de decisión, tanto de forma general y agregada, así como en relación a los sitios específicos del caso de estudio. Encontramos como rasgo la variabilidad del proceso en muchos de los casos, identificando también en qué formas el sitio específico implica determinadas características en cada fase del proceso para quienes consideran la transición. Encontramos además, que los jóvenes se relacionaron de distinta forma con el proceso, en algunos casos aceptando y en otros negociando con los obstáculos estructurales, dando cuenta de distintos grados de agencia, a través de una mediación reflexiva sobre sus deseos y las posibilidades “realistas” de alcanzarlos.

En la segunda parte de capítulo hemos presentado el ensayo de una tipología para las transiciones situadas. Indicamos que es un ensayo, puesto que el esfuerzo surge del proceso analítico que fuimos desarrollando en las etapas posteriores y no tenemos tiempo ni espacio para agotarlo en el marco de este trabajo. Sin embargo, sostenemos que es adecuado para integrar una consideración central a las transiciones desde distintos sitios, habiendo construido sus tipos alrededor del eje de la motilidad, logramos dar cuenta de la confluencia entre los múltiples elementos que intervienen en las decisiones, y finalmente entender el proceso de transición como *socioespacial*. Caracterizamos cuatro tipos que nos parecen interesantes para considerar el rango de experiencias de transición que abarca nuestra tipología. Para avanzar en la profundización, dejamos de lado la definición a detalle de las demás casillas tipológicas, para terminar la caracterización de los tipos elegidos, esta vez a través de las narrativas de cuatro jóvenes.

La tipología propuesta no busca ser exhaustiva, aunque parte de un ejercicio analítico intencional, la distribución de casos en los tipos dejan fuera algunas explicaciones de los resultados que van más allá de las dimensiones de análisis que los conforman,

específicamente nos referimos al papel de las contingencias. En nuestro trabajo encontramos transiciones que acabaron por definirse en relación al evento de un embarazo (4 casos), afectando los planes previstos y re-articulando los horizontes y rutas. Sin duda, nuestro trabajo ha dejado fuera una esfera importante para el estudio de las transiciones en este grupo de edad, y los estudios sobre la transición hacia la adultez podrían contribuir mucho a mejorar la comprensión de las trayectorias y transiciones educativas. Por último, también quedamos en deuda de una mayor sofisticación teórica y analítica sobre las diferencias de género en las transiciones situadas, a pesar de que nuestro trabajo ha permitido un acercamiento empírico a esta diferencia que impacta la forma y resultado que toman las transiciones situadas, un enriquecimiento analítico podría mejorar nuestras interpretaciones.

Consideraciones Finales

Una simple idea resume nuestro interés de profundización en el fenómeno de las transiciones en relación al sitio, *nadie vive en el mundo en general*¹⁷². En este trabajo nos hemos esforzado por acercarnos a un entendimiento de que *el lugar que uno ocupa* tiene implicaciones sociológicas y geográficas que aportan a la discusión académica y política de las trayectorias y transiciones educativas. Así, hemos presentado un trabajo de corte exploratorio sobre las formas en que diferentes experiencias del sitio –y de otros lugares- se entretajan con los recursos con los que cuentan los individuos, dando forma a diferentes resultados de transición.

Nos han interesado en particular, las experiencias del proceso de transición de jóvenes situados en localidades donde la configuración educativa (lugares donde la oferta educativa es escasa, circunscrita o nula) y la dinámica socio-geo-económica son o *podrían ser* limitantes. Por un lado, porque sabemos poco sobre el fenómeno en este tipo de sitios, y por el otro, porque consideramos que “afuera” de los centros económicos y educativos se dibujan rasgos particulares de la desigualdad. El interés por observar el proceso de transición desde diferentes *sitios* de una región nos exigió a una mirada panorámica, que dio muestra de una configuración espacial específica, de localización y distancia entre sitios de importancia relativa, y por lo tanto de la posibilidad o necesidad del desplazamiento entre sus habitantes. Entendimos así, que el proceso de decisión de transición hacia la educación superior implica en muchos casos la consideración de *irse* o *quedarse*. Los amplios aportes de la sociología al estudio de la *movilidad social* han explorado en menor medida las formas

¹⁷² “For it is still the case that no one lives in the world in general. Everybody, even the exiled, the drifting, the diasporic or the perpetually moving, lives in some confined and limited stretch of it – “the world around here” (Geertz, 1996: p. 262).

en que esta se encuentra vinculada a la *movilidad geográfica*. Para los jóvenes de nuestro caso de estudio, encontramos que la capacidad para la movilidad, la motilidad, es un eje que pone en relación al sitio con los demás recursos que dan forma a la transición, por lo que se trata de una movilidad que es mejor entendida como socio-espacial.

Recapitulando

Este trabajo parte de un ejercicio de revisión de las formas que la desigualdad ha sido abordada desde la sociología y desde la geografía, y propuso una perspectiva analítica que permitiera dar cuenta de los elementos familiares, institucionales y espaciales que intervienen en las transiciones. Así, buscamos tejer una red analítica ecléctica, partiendo de conceptos y “formas de mirar” emanadas de la geografía, recurriendo a una noción amplia de “lo espacial”, incorporando sus dimensiones de localización y diferenciación geográfica, distancia y movimiento en sus planos materiales y simbólicos. Integramos a este tejido las categorías centrales de la sociología para el estudio de las transiciones, aquellas que profundizan en la diferenciación de recursos familiares e institucionales con los que cuentan los individuos, y que influyen de manera importante los resultados de las transiciones educativas. Para pensar en la agencia, sus posibilidades y limitaciones, partimos del trabajo de Margaret Archer sobre la reflexividad, dando seguimiento a la forma en que los jóvenes de distintos sitios y recursos pusieron en relación a sus deseos y planes y los límites estructurales a su acción.

La consideración de las transiciones de nuestro caso requería de un ejercicio de localización relativa frente al problema más amplio de las transiciones educativas hacia la educación superior en México, por lo que nos abocamos a entender un sistema complejo, ampliamente diferenciado horizontal y verticalmente. El desarrollo histórico del SES da cuenta de una política pública que ha asumido su propio entendimiento de la dimensión espacial del fenómeno educativo y ocupacional, llevando a cabo estrategias de distribución – desigual- de la oferta pública del nivel terciario a lo largo del territorio. Fijamos nuestra observación en el que sería nuestro estudio de caso más general, el Estado de Colima, habiendo entendido su localización en la geografía nacional de la educación superior. Los conocimientos acumulados en esta revisión, sirvieron de punto de partida para identificar el marco de acción institucional de las transiciones hacia la ES en nuestra región de estudio y más allá de ella. Encontramos que la incorporación de la consideración geográfica complejiza el estudio de la desigualdad social y educativa en relación a la lógica de la política

educativa imperante, sus supuestos sobre la racionalidad de los agentes educativos y su distribución en la estructura social.

El seguimiento a los jóvenes -en tres etapas a lo largo del último año de la EMS- arrojó una amplia cantidad de información sobre sus biografías, gustos, prácticas, ideas, sueños, frustraciones que debimos encausar hacia un recorte específico de nuestro interés académico. Así, en el capítulo 3 recurrimos a la imaginación sociológica para pensar las transiciones desde categorías clásicas, observando, desde la perspectiva de los estudiantes, el potencial de tales categorías y sus limitaciones para el entendimiento del fenómeno. A través de un análisis que ordenó por dimensiones específicas lo contenido en las narrativas y testimonios, identificamos las formas diferenciadas y vividas en que los recursos económicos, culturales e institucionales se entretajan con el sitio, dando lugar a diferentes rasgos de la transición. Encontramos que en la intersección de déficits de los “atributos de socialidad”, como los hemos agrupado, existen menores rangos de libertad para pensar y emprender caminos más allá de las demarcaciones de clase.

Sin embargo, también advertimos que la voz de los jóvenes nos permite matizar algunas preconcepciones sobre las formas en que determinados recursos debilitan y habilitan disposiciones y cursos de acción. Entre nuestros casos encontramos diferencias intra grupo, esto es, aunque recursos similares ponen límites a las posibilidades de transición, hay variación en cómo estas constricciones se asimilan como barreras definitivas o como obstáculos con los que, de algún modo, se deberá lidiar sin que sean, en principio, del todo insuperables. De igual manera, los recursos familiares culturales y sociales impactan la familiaridad de los jóvenes con el proceso de transición, pero esta relación tampoco es directa o unidireccional. Entre nuestro grupo son mucho más los jóvenes que forman parte de la primera generación de sus familias en transitar a la ES, y entre sus padres, hayan tenido o no la experiencia de estudiar en este nivel, encontramos diferentes impulsos e influencias para adaptarse a la cultura escolar. Además de los padres y hermanos, otras personas fuera de la familia también impactan las aspiraciones y nociones de éxito a través de la educación que encontramos en varios de los estudiantes.

Por su lado, como han mostrado los estudios de movilidad social, en esta transición el peso del origen social puede ser menor, porque la escuela se configura como un jugador importante en la provisión de información y experiencias de familiarización con la educación superior. En nuestro trabajo hallamos, en efecto, que los estudiantes con una cultura escolar fuerte, han sido impulsados, formal o informalmente, por maestros, orientadores o directores, para concebir horizontes educativos más lejanos; sin embargo, una buena parte

de los estudiantes sigue dependiendo y confiando en mayor medida de la información y consejo de sus familiares, teniendo en muchos casos un panorama incompleto de sus alternativas. El sitio es importante para observar cómo se encuentran distribuidos estos recursos, puesto que dependiendo de configuraciones productivas y demográficas específicas de los lugares, las escuelas serán más grandes o pequeñas, los grupos de cohortes tendrán determinada composición social según las personas que habitan los lugares, habrá más o menos hijos de profesionistas, campesinos, obreros, migrantes, mujeres trabajando en casa y en el mercado laboral, y otras diferencias que marcan distintas experiencias de una posición social determinada en la estructura socio-espacial más amplia.

Nuestro trabajo consideró, y ha aportado evidencia significativa en su desarrollo, que el espacio y el lugar son componentes integrales en el estudio de la sociología en general, y de la sociología de la educación en particular. Recurrimos a la imaginación geográfica para explorar la espacialidad de las trayectorias de los jóvenes de nuestro estudio, partiendo del carácter *situado* de sus vidas, donde planos simbólicos y materiales de la diferenciación geográfica, la distancia y el movimiento intervienen en la configuración de la transición educativa al terminar la EMS. Como un espejo del capítulo anterior, el quinto parte del análisis detenido de categorías emanadas de la geografía pero con profunda resonancia sociológica en el campo de las transiciones hacia la ES. El cometido fue terminar de dibujar la malla de los múltiples elementos que intervienen, de manera relevante, en la transición, esta vez considerando por su propia cuenta los “atributos de localización” del individuo.

Partimos de una mirada panorámica, caracterizando la estructura espacial más amplia en la que tienen lugar las vidas de nuestros sujetos, para después hacer un acercamiento a la localización específica a cada uno de los sitios de la transición. En forma resumida, abordamos la diferenciación “campo-ciudad” como articuladora, en lo material y lo simbólico, de la desigualdad que enfrenta la juventud urbana y la rural, es decir, nos interesó poner distancia de interpretaciones de esta diferencia como un “contexto” o telón de fondo, porque entendemos que la diferenciación entre lugares y estructuras espaciales intervienen, juegan, participan en la conformación de determinados horizontes de acción educativos y laborales.¹⁷³

¹⁷³ Esto es equivalente a no confundir una perspectiva de género, con la diferenciación en las tabulaciones de la población por sexo. Es decir, una mirada que incorpore al carácter espacial – situado- de las transiciones, requiere ir más allá, de la consideración de lo rural o urbano como variables de contexto.

Además de las distinciones del orden material, como la organización productiva y la distribución espacial de los trabajos, las distinciones entre lugares también se dan en el espacio de la representación, es decir, en la forma que son imaginados. Mientras que algunos jóvenes manifiestan agrado y gusto por las características del lugar y la forma de vida, otros hablan del mismo sitio en oposición a sus intereses, valores y gustos, indicando su preferencia de “irse” y establecerse en otro tipo de lugar donde pudiesen acceder a la forma de vida de su interés. En otros casos la asociación entre el lugar de origen y lo deseable se da más bien como una relación de *tensión*. Cualquiera que sea su percepción del sitio, los estudiantes invisten de sentido y valor (Gieryn, 2000; Jones, 1999; Feld y Basso, 1996) a sus lugares de origen, y establecen relaciones clasificatorias entre los “suyos” y “otros” lugares.

La transición a la ES, para muchos jóvenes geográfica y socialmente lejos de las oportunidades educativas, implica la consideración de dejar el sitio y la necesidad de *moverse* para poder continuar con la trayectoria educativa. En este sentido, un hallazgo importante de nuestro trabajo es que la geografía de redes se vuelve central a la transición, puesto que se configura como la *geografía de la movilidad potencial* de los estudiantes, donde la dispersión espacial de las personas que apoyarían la relocalización mapea las posibilidades laborales y educativas fuera del sitio de origen. Estas alternativas de movilidad geográfica se presentan, dada la fase vital en que se encuentran, en el marco del parecer y la autoridad de los padres, donde la consideración de las alternativas educativas intercala el ahorro económico con la continuación de la protección y el cuidado de los hijos. En la consideración de la relocalización entran en relación los recursos, la distancia del hogar, la deseabilidad de los lugares, y la calidad de las relaciones interpersonales.

Para estudiar el movimiento, partimos del concepto de motilidad puesto que abarca la consideración de habilidades y aptitudes que ponen en relación el acceso a la movilidad y su apropiación. En nuestro trabajo encontramos que la forma en que los jóvenes se apropian de su movilidad en relación a un determinado camino post EMS es distinta, y en ella intervienen sus planes, aspiraciones, conocimientos y deseos en consideración de disposiciones y restricciones que identifican al movimiento. Las restricciones pueden originarse en una menor familiaridad con la movilidad misma, por la regulación parental o la autorregulación que hacen los jóvenes de su propia movilidad. Los relatos nos permitieron ver que las posibilidades de movilidad son diferentes para hombres y mujeres de la ciudad y del pueblo, por el imaginario que los padres tienen de otros lugares y de los roles de género, significando en algunos casos la restricción de la movilidad de las mujeres por la

autoridad paternal o la auto restricción de los hombres por roles asumidos al interior del hogar. La consideración de la construcción espacial de las experiencias de movilidad dan pistas sobre las competencias que desarrollan los individuos para lidiar con el entorno y para ubicarse en él.

En el capítulo de cierre, buscamos reintegrar los aspectos de socialidad y espacialidad para abordar las transiciones como un *proceso socioespacial*, donde disposiciones y decisiones dan cuenta de la mediación reflexiva que hacen los agentes de los condicionantes estructurales. Comenzamos por presentar los rasgos compartidos de cada fase del proceso, desde una observación agregada -todos los casos de nuestro estudio- para luego ver qué características tomó en cada sitio considerado. La presentación visual del proceso a través de figuras nos permitió identificar cambios, dando cuenta, por ello, que el proceso no es “lineal” en todos los casos y sobre todo, a reconocer que las mismas circunstancias estructurales pueden conducir a decisiones distintas de transición. Desde la observación de grupos similares (por recursos o localidad), los jóvenes consideran las delimitaciones objetivas de sus posibilidades y vislumbran distintos horizontes y cursos de acción. Por supuesto, entre mayores constricciones, menores grados de libertad para decidir y mayor necesidad de ajuste con relación a los planes iniciales, pero siempre observamos que hay un proceso reflexivo, no una adaptación automatizada a las limitaciones. Los relatos nos permiten profundizar en el conocimiento de las formas en que la confluencia de los aspectos de socialidad y espacialidad, restringe o posibilita determinadas rutas, pero también nos dan muestra de las formas en que los jóvenes reflexionan y responden a determinantes similares en forma diferenciada.

Partiendo de que las transiciones como proceso se articulan alrededor de *horizontes* y *rutas* que surgen de la confluencia entre atributos individuales y de localización, identificamos a la motilidad como el eje que mejor articula las posibilidades diferenciadas de transición y ensayamos una tipología de experiencias de transición alrededor de ella. Buscamos identificar y agrupar las diferencias en la construcción del espacio y la movilidad (horizontes), con relación a determinadas transiciones (rutas) desde puntos de partida similares en la estructura social (recursos de la familia y la escuela). Del cruce de los atributos individuales y de localización con respecto a la transición encontramos 12 tipos analíticamente factibles, de los cuales caracterizamos cuatro para ensayar la fortaleza de la perspectiva socioespacial. Decidimos hacerlo empleando los dos extremos posibles de la tipología y dos tipos intermedios, puesto que consideramos que muestran, de manera más clara, el incremento en la comprensión del fenómeno que hemos venido abordando.

Cerramos el capítulo, y este trabajo, con el relato de la vida y transición de cuatro casos específicos (que se ubican en cada uno de los tipos seleccionados) buscando mostrar la fertilidad de nuestra propuesta. Si bien, y con claridad, lo consideramos un punto de vista que ha de enriquecerse en el futuro, ya permite comprender, de mejor manera, las formas específicas del entretrejimiento de aspectos sociales y espaciales para configurar transiciones determinadas.

Contribuciones y limitaciones del trabajo: hacia futuras investigaciones

La aproximación al fenómeno de estudio a través de las narrativas de los jóvenes, nos ha permitido dar cuenta de la diferencia de la experiencia socioespacial al interior de grupos que se suponen iguales (por pertenecer a la misma localidad o tener recursos similares): es claro que estas formas divergentes de experiencia socioespacial influyen en las decisiones de transición al terminar la EMS. En un nivel de observación más general y con muchos casos, las diferencias encontradas en las entrevistas y vertidas en las mallas analíticas de la imaginación sociológica y geográfica, se difuminan, bajo el peso de las correlaciones u otros dispositivos de relación entre variables o atributos de los casos. No se trata de optar por cuál es la escala correcta para observar un proceso, sino que la escala o nivel en que se observa depende de las preguntas de investigación. En nuestro caso, la percepción de los individuos sobre los determinantes estructurales en relación a la posibilidad de agencia era importante, de tal manera que requería una aproximación como la que hemos emprendido. Este trabajo nos ha permitido comprender que toda relación social, y los proyectos de los actores, están ubicados en coordenadas sociales y geográficas que son, mucho más que la determinación de una latitud y longitud propia de un mapa: son la resultante de la manera en que se entrelazan los factores de distinto tipo para generar horizontes posibles de alcanzar.

Además, nuestro trabajo nos ha permitido incorporar el testimonio de quienes no habían sido escuchados, puesto que gran parte del conocimiento acumulado sobre las transiciones hacia la ES o el trabajo, trata de jóvenes de ciudades grandes o sitios “centro”, donde la oferta ocupacional, cultural y educativa es más amplia y diversa. Gracias a estas voces podemos ver en qué formas la experiencia de socialización en localidades de menor jerarquía – económica, educativa y cultural- en el ordenamiento espacial (lo que los entrevistados refieren como “aquí en *el pueblo*, salir *del pueblo*, estar en *el pueblo*) es diferente a la de la ciudad, y como esta socialización resulta en transiciones distintas o semejantes. Los relatos muestran que la desigualdad opera principalmente en la distancia

material y simbólica de los horizontes vislumbrados y las rutas que pueden seguirse para alcanzarlos.

Sostenemos, con base en la perspectiva analítica propuesta y la evidencia conseguida a través del seguimiento y escucha de los actores, que entender las transiciones como un tejido conformado por aspectos de socialidad y espacialidad, aporta a la inteligibilidad del fenómeno, así como a la generación de nuevas preguntas sobre cómo opera y se vive la desigualdad espacializada. Si se tuviera que sintetizar la tesis en un solo párrafo, este, creemos, lo haría.

El trabajo que hemos emprendido es, o implica, como todos los que corresponden no solo a etapas formativas sino a los procesos del conocimiento humano, un recorte de una realidad amplia y compleja. En nuestro intento por aproximarnos al fenómeno desde esta complejidad, procurando integrar consideraciones de distintita índole en un solo tejido, hemos tenido que eludir la profundización detenida que cada uno de los aspectos, teóricamente importantes, merecen. En este sentido, y como producto de nuestros resultados hemos identificamos algunas áreas y temas que podrían enriquecer la investigación de las transiciones.

En primer lugar, encontramos esencial un acercamiento que incorpore desde el diseño de investigación la perspectiva de género. A pesar de que hemos tratado de dar cuenta de las diferencias de las experiencias situadas de la transición entre hombres y mujeres, nuestra revisión y problematización analítica desde este enfoque ha sido insuficiente y deja abiertas muchas áreas de exploración. Algunas preguntas que consideramos relevantes a partir de nuestros resultados serían: ¿en qué forma están presentes las relaciones asimétricas de género en la socialización de hombres y mujeres con relación a las transiciones situadas?, ¿en qué medida la restricción de la movilidad geográfica de las mujeres afecta a su movilidad social?, ¿qué cambios podemos ver con respecto a la apropiación del espacio y movilidad de las mujeres y hombres que impactan las transiciones educativas, sus características y su resultado en posiciones socioespaciales futuras?.

Un segundo punto importante que encontramos en los relatos de transición situada y que dejamos subexplorado es el peso de la dimensión emocional. Las familias y el entorno afectivo de los jóvenes influyen las decisiones de forma independiente al capital económico o cultural. El mundo de lo afectivo afecta el carácter, la motivación o el desánimo, la confianza o la inseguridad. En todos los casos, los jóvenes nos hablan, verbal y no verbalmente (en sus gestos, sonidos, posturas corporales), de sentimientos: miedo,

melancolía, angustia, entusiasmo; emociones que no están solo relacionadas al dinero, sino a múltiples preocupaciones, como alejarse de la familia, dejar a los amigos, enfrentar un entorno desconocido del que no se comparten códigos e, incluso, la expectativa de encontrar, en esos otros sitios, desconocidos pero anhelados, otra manera de vivir. En fin, el proceso es intensamente emocional, especialmente para quienes transitar a la ES significa *irse*, influyendo las consideraciones más pragmáticas sobre las transiciones. La investigación de transiciones ganaría inteligibilidad integrando al análisis la perspectiva de la sociología de las emociones.

Acercarse al estudio de los procesos requiere de estrategias metodológicas que den cuenta de la interacción, más allá de la suma de elementos. Las entrevistas son un gran instrumento, pero también son limitadas. Uno de nuestros hallazgos es que el proceso de decisión en esta etapa del curso de vida se vive en forma colectiva. Por citar una referencia casi general en los casos estudiados: en intensa consulta con, y en algunos casos dependencia de, la madre. Nuestro análisis se ha limitado a la perspectiva del estudiante, y aunque valioso por sí mismo, se ganaría mucho de un diseño que incorpore las voces de padres, maestros y otras personas importantes en el proceso de transición. Metodológicamente, una aproximación etnográfica podría resultar apropiada para una profundización mayor de las transiciones. Especialmente para entender cómo diferentes fuerzas de la desigualdad operan, no como una suma de desigualdades, sino como una interacción entre las mismas.

Nuestro diseño de investigación y selección de los casos a seguir, como se ha señalado, partió de la identificación de estudiantes “iguales” en cuanto a origen social en dos grupos, jóvenes de recursos bajos y jóvenes de recursos medios de distintas localidades. Lo anterior fue de gran ayuda para dar cuenta de diferencias al interior de estos grupos, sin embargo el estudio de las transiciones situadas aportaría situaciones interesantes cuando la aproximación cualitativa compare grupos de “diferentes” en sitios similares. La construcción de la espacialidad con respecto a la transición debe ser distinta, sería una conjetura sostenible, en el caso de jóvenes de clase media alta de las ciudades en relación a jóvenes de clase media baja o baja.

Un punto clave sería un abordaje más completo de la clase social como una situación que deriva del entrelazamiento de la ocupación, educación y expectativas, y su resultado en el acceso a formas distintas de poder, consumo y estatus. Tal manera de concebir este concepto supera, sin duda, la referencia indirecta a la situación u origen social que hemos empleado en la tesis. En cierto sentido, esta es una demanda de muchos campos

de la sociología, ya insatisfechos con “ubicaciones” de “clase” derivadas de estratos ocupacionales. Complejizar en vez de simplificar puede aportar mucho a nuestra comprensión de la experiencia de transición situada *desde* la clase social.

Por último, nuestro caso de estudio más amplio, la región de Colima, presentó ciertas ventajas al trabajo de campo por su tamaño y al diseño metodológico por sus características socioespaciales. Sin embargo es una entidad particular en el vasto y diverso territorio nacional. Aunque sostenemos la validez del modelo analítico para estudiar las transiciones situadas, hemos dejado fuera importantísimos contrastes que aumentaría la comprensión del fenómeno, específicamente, la consideración de los grupos, cuya localización geográfica y social da cuenta de un olvido sistemático por parte de la política pública educativa y de todo tipo: los grupos indígenas. Sin duda, un área de enriquecimiento importante para la línea de investigación y análisis que aquí proponemos, consistiría en realizar trabajos en estructuras espaciales que den cuenta de mayor diversidad, geográfica, económica, cultural e institucional

Implicaciones para la política pública

A partir de los noventa vemos un cambio en la política educativa con respecto a la distribución territorial de la oferta en educación superior. La reestructuración de la educación se alineó a la mundialización de nuevos discursos, valores y prácticas que replanteaban la relación universidad-sociedad desde una lógica preponderantemente económica. La formación se determina desde las nuevas necesidades de cualificación implicadas en el desarrollo productivo de las ciudades, regiones y países.

El nuevo mapa de la educación en México se dibuja con los trazos de las políticas descentralizadoras y el impulso federal a la educación tecnológica. Mientras que en la primera fase de la regionalización, en los años sesenta y setenta, se buscaba distribuir geográficamente el crecimiento de la matrícula, liberando la demanda en la capital del país, en la nueva fase se reorienta el discurso a la repartición más equitativa del servicio educativo en el interior de sociedades regionales desiguales. Los últimos veinte años se han caracterizado por la apertura de más alternativas de formación tecnológica siguiendo una racionalidad eminentemente espacial, alrededor de la concepción de proximidad: la idea es “acercar” la oferta a quienes no pueden acercarse a ella.

La nueva geografía de la educación superior da cuenta de una distribución de la cobertura entre las distintas regiones del país. El paso de un sistema de educación para las élites a uno de las masas ha dado lugar a una diversificación de la oferta de educación

superior pública (y privada). Sin embargo, las distinciones cualitativas de esta oferta dan lugar a reflexiones sobre los esfuerzos de la política pública, ¿la educación técnica, en cualquiera de sus variantes, ofrece una educación superior con los mismos estándares de calidad que en las universidades federales y estatales? ¿Se ofrece una educación focalizada a un grupo de población “focalizado”, esto es, definido como carente en sus posibilidades de desplazamiento e incluso acceso a estudios más complejos? ¿Cuáles son los supuestos detrás de esta focalización?, ¿las características del subsistema responden a una diferenciación del tipo de oferta, o se invierten recursos y esfuerzos que profundizan las brechas de las oportunidades de acceso al conocimiento y al mercado laboral entre grupos sociales situados? ¿El acercamiento de la oferta, fija las alternativas y posiciones ocupacionales geográfica y socialmente? ¿La oferta necesariamente crea la demanda?, es decir, ¿los jóvenes de segmentos bajos y de lugares lejanos, responderán a la racionalidad de la política pública, irán a las alternativas técnicas por que “están ahí”?

Nuestra tesis es que, a pesar de todo, los recursos de los que deciden transitar a la educación superior no se agotan en sus rasgos estructurales, ni en el ajuste a políticas, sino que conforman procesos complejos de decisión que no se comprenden sin abrirnos a la dimensión del sitio desde el cual se prefigura el curso de vida. El curso de vida se “diseña” desde un sitio, que es construcción social básica, y no desde su simplificación en una geolocalización de latitud y longitud, y menos, desde el lugar asignado por la convergencia de rasgos estructurales. Este trabajo no ha abordado directamente todas estas preguntas, pero han estado en el trasfondo del análisis de los relatos de los jóvenes.

Con respecto a nuestro caso de estudio, podemos decir que hay dos planeaciones, la de la macro política educativa -la central, pensada y diseñada por los altos funcionarios de la educación y sus asesores, generalmente en sus oficinas de la Ciudad de México- y la de los sujetos que son objeto de la política -los estudiantes, dispersos en los muchos tipos de preparatorias y lugares de este país.

Las deficiencias en la política de expansión de oportunidades educativas surgen de la aproximación al problema educativo como un asunto simple: oferta aledaña y becas. La necesidad, o quizá la falta de comprensión de la acción social, de reducir la complejidad de la desigualdad y estratificación social espacializada a factores que puedan traducirse en metas de planeación e indicadores de resultados, llevan a la confusión de identificar en la localización -geográfica y social- un problema de distancia, buscando corregir el efecto de lejanía acercando una oferta que localiza geográfica y socialmente. Es confundir los horizontes con la capacidad de movimiento -la motilidad- de los agentes.

En nuestro trabajo encontramos que para los jóvenes, la distancia importa, pero también la calidad y el prestigio. Son pocos los casos donde se asuman pasivamente posiciones asignadas o donde se consideren las alternativas *areflexivamente*. A pesar de la existencia de una Universidad Tecnológica en Manzanillo, ninguno de los jóvenes de los que recopilamos información, incluidos los 406 del cuestionario exploratorio, mencionó la UTM entre sus primeras tres alternativas. Al preguntarles por qué no la consideraban, varios respondieron que no sabían de su existencia. La mejor opción para los jóvenes de bajos y menos bajos recursos que se encuentran en las localidades lejanas, es la mejor opción que para los de las ciudades: la Universidad de Colima. La orientación productiva del sitio puede moldear intereses en carreras vinculadas a actividades económicas específicas, pero el prestigio importa, la diferencia cualitativa importa: la política pública, entonces, u olvida o reserva para ciertos sectores sociales, los rasgos de distinción asociados a los estudios superiores. Por eso, en ciertos casos, a los que no se ajustan a lo que la oferta predice que sea su proyecto, y se salen del redil buscando otras opciones, se les ha llamado “obcecados”.

El cambio de paradigma en la política educativa tiene implicaciones importantes sobre la igualdad de acceso a la educación terciaria. La segmentación horizontal de la educación pública requiere de una reflexión seria sobre la distribución de las oportunidades educativas desde el centro, ¿quiénes van a las IES de prestigio públicas en las capitales del país?, ¿quiénes van a las IES en las capitales de los estados?, ¿quiénes van a las IES no universitarias en centros urbanos periféricos de las regiones? ¿Esta distribución de los *transeúntes* debe darse por natural o indiscutible? La desigualdad educativa se vive de forma distinta según el origen social y el género, pero también según el origen geográfico y el género. El estudio empírico de la movilidad puede aportar una pregunta distinta, complementaria y enriquecedora en el análisis: ¿quiénes tienen capacidad para moverse y a dónde van?

Por otro lado, un aspecto central relativo a la política educativa desde su escala micro, tiene que ver con el funcionamiento y operación institucional a nivel de “*piso*”. En primer lugar, la selectividad opera en contra de quienes han llevado trayectorias educativas menos exitosas, que se sabe tienden a ser personas de menores recursos. El filtro a la entrada a instituciones de calidad, por su densidad académica y riqueza de servicios y oportunidades de vida intelectual, deja fuera a jóvenes motivados que podrían desarrollar un tránsito exitoso en la ES, interesados en áreas de conocimiento específicas que no son parte de la oferta “cercana”. La oferta de instituciones donde el promedio no importa, no compensa la aspiración y deseo de muchos de ir a la “la mejor” institución. Programas

remediales y de regularización para quienes no cumplan con el promedio o los resultados del examen de ingreso, parece una medida más inclusiva que rechazar a miles de jóvenes de las instituciones públicas mejor financiadas y de mayor calidad, mientras se les “incluye” pero en IES de menor rango en la jerarquía institucional y cuyas credenciales valen menos en el mercado laboral. Esta es una falsa inclusión, una “inclusión excluyente” (Uribe, 2013).

En segundo lugar, en nuestro trabajo encontramos que muchos de los estudiantes de menores recursos (familiares) también tenían menor información sobre el proceso de transición. Sus ideas sobre las alternativas institucionales, profesionales, laborales eran más vagas y estaban más supeditadas a la experiencia de su localidad. La planeación educativa de menor escala puede dar pequeños pasos para “nivelar” el campo de juego ante las transiciones, desde la provisión de información y orientación vocacional para compensar posibles déficits de capital familiar. Mucho más en lugares no urbanos, donde las referencias de alternativas son mínimas para quienes llevan el proceso en mayor aislamiento. Nuestro trabajo apunta a que “mejores oportunidades” implica más acceso a procesos de familiarización con el tránsito a la ES. Programas fijos, escolares o extra escolares, de orientación y acompañamiento, de exposición a la diversidad de alternativas de programas y empleos, de testimonios de jóvenes de sus mismas localidades y estrato social. La reducción de la incertidumbre, y la sensación de estar “fuera de lugar” es clave a lo largo del proceso de transición. En el caso de nuestro trabajo, los estudiantes con mayor información, aun siendo de bajos recursos y localidades sin oferta, lograron sus planes “a pesar de todo”; muchos otros con aspiraciones de ir a la universidad y tener un empleo profesional, se quedaron en el camino.

Bibliografía

Acuña Cepeda (2007). J. Jesús Ursúa Estrada, Sacerdote y Educador. En *Escenarios, actores y procesos: la educación en Colima durante el siglo XIX y primeras décadas del XX*. Universidad de Colima.

Agnew, J.A. y Duncan, J.S. (1989). Introduction. In J.A. Agnew and J.S. Duncan (Eds.), *The Power of Place: Bringing Together Geographical and Sociological Imaginations*. Boston: Unwin Hyman.

Archer, L. y Hutchings, M. 2000 "Bettering yourself?" Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 21 (4), pp 555-574.

Archer, M (2007). *Making our way through the world, human reflexivity and social mobility*. New York: Cambridge University Press

ANUIES (2006). Consolidación y avance de la educación superior; temas cruciales de la agenda. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en <http://www.anuies.mx/secciones/convocatorias/pdf/consolidacion.pdf>

----- (2003). Mercado laboral de profesionistas en México: desagregación regional y estatal de la información. Diagnóstico (1990–2000), tercera parte, Vol I. Biblioteca de la Educación Superior, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

----- (2000). La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo : una propuesta de la ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf

Balán, J., H. L. Browning y Jelin, E. (1977). El hombre en una sociedad en desarrollo. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ball, S. J., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social-class contexts. *Sociological Review*, 43, 52-78.
- Ball, J., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1996). School Choices, Social Class and Distinction: The Realisation of Social Advantage in Education. *Journal of Education Policy* 2(1) 89–112.
- Ball, S. y Vincent, C. (1998). I heard it on the grapevine: hot knowledge and school choice, *British Journal of Sociology of Education*, 19 (3) 377-400.
- Ball, S. J., Maguire, M. y Macrae, S. (2000). *Choice, pathways and transitions post-16*, London: Routledge.
- Ball, S., Davies, J., David, M. y Reay, D. (2002), Classification and Judgment: social class and the cognitive structures of choice of higher education, *British Journal of sociology of Education*, 23 (1) 51-72.
- Baptista, M. y Medina, L. (2011). Caracterización y Contraste de Instituciones de Educación Superior Privada a través del análisis del discurso de misión institucional. *Reencuentro*, núm. 60, abril, 2011, pp. 68-80
- Barkin, D. (1971). Acceso de la educación en México: un enfoque regional. *Revista Mexicana de Sociología*, 33, 1 (Ene. – Mar.), 33-50.
- Bartolucci, J. (1994). La admisión escolar en la UNAM: el síndrome de la expansión educativa. En Rodríguez R. y Casanova, H. (coords.). *Universidad Contemporánea: racionalidad política y vinculación social*. México: CESU-UNAM. M.A. Porrúa.
- Bartolucci, J. (1994a). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: CESU/Porrúa.
- Basso, K. y Feld, S (1996., *Senses of place*. Sante Fe: School of American Research Press
- Bauman, Z. (1998a). *Globalization. The human consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1998b). On Glocalization: or Globalization for some, Localization for some other. *Thesis Eleven*, 54(37), 37-49.
- Bauman, Z. (2009). Education in the Liquid-Modern Setting. *Power and Education*, 1(2), 157-166.
- Beck U., Bonß, W. y Lau, C. (2003). The theory of reflexive modernization. Problematic, Hypotheses and Research Program. *Theory, Culture and Society*, 20 (2), 1-34.
- Bertaux, D. y Bertaux-Wiame, I. (1997). Heritage and its lineage: a case history of transmission and social mobility over five generations. En Bertaux, D.y Thompson, P. *Pathways to social class. A qualitative approach to social mobility* (62-97). Oxford: Clarendon Press.
- Bertaux, D. y Thompson, P. 1997. Introduction. En D. Bertaux y P. Thompson. *Pathways to social class. A qualitative approach to social mobility* (1-31). Oxford: Clarendon Press.

Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de población*, 20(80), 249-280.

Blanco, E. (2014). Cap. 2 Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida. En: Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (coords.) *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México, D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - El Colegio de México.

Blanco, M. (2011). El enfoque de curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (8).

Blau P. M. y Duncan, O. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley

Blossfeld H., y Johannes. H. (1991). Human Capital Investments or Norms of Role Transition? How Women's Schooling and Career Affect the Process of Family Formation? *American Journal of Sociology* 97 (1), 143-68

Bonfil, P. (2001). ¿Estudiar para qué? Mercados de trabajo y opciones de bienestar para los jóvenes del medio rural. La educación como desventaja acumulada. en *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. Pieck, E. (ed), México: UIA/IMJ/UNICEF/Cinterfor-ILO y CONALEP.

Bourdieu, P (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P y Passeron, J.C. (2003). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI de México.

Breen, R y Goldthorpe, J. H (1997). Explaining educational differentials – towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275–305.

Breen, R. (1999). Beliefs, rational choice and bayesian learning. *Rationality & Society*, 11 (4) 4634-79.

Breen, R. y Jonsson, J.(2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*. 31:223-243.

Brunner, J. J. (1991). *Educación Superior en América Latina*. , México: Fondo de Cultura Económica.

Brunner, J. (2007). Universidad y Sociedad en América Latina. Universidad Veracruzana. Disponible en http://www.uv.mx/bdie/Brunner/brunner_universidad_sociedad.pdf

Buchmann, C., DiPrete T. A., y A. McDaniel (2008). Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*. 34, 319-337.

Buchmann, C., y Hannum, E. (2001). Education and Stratification in Developing Countries: a Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology*, 27, 77-102.

- Butler, T y Hamnett, C (2011) Location3 Education3: place, choice, constraint in London1 , Children's Geographies, 9:1, 35-48,
- Canzler, W., Kaufmann, V. y Kesselring, S. (2008). *Tracing Mobilities: Towards a Cosmopolitan Perspective*. Hampshire: Ashgate.
- Casey, E. (1996). How to get from space to place in a fairly short stretch of time. En: Basso, K. y Feld, S. (Eds.), *Senses of place* (pp. 13–52). Sante Fe, NM: School of American Research Press.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International small business journal*, vol. 5,
- Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment: Findings from the Condition of Education*; Washigton, D.C.; U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Chow, K. y Healy, M. (2008). Place attachment and place identity: first-year undergraduates making the transition from home to university. *Journal of Environmental Psychology*, 28 (4), 362–372.
- Cobb, R. A., McIntire, W. G., & Pratt, P. A. (1989). Vocational and educational aspirations of high school students: A problem for rural America. In R. Quaglia (Ed.), *Research in Rural Education*, 6(2), 11-23.
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2011). Las tipologías y sus aportes a las teorías y la producción de datos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Nº1. Año 1. 36 - 46.
- Condon, R. (1988). *Inuit youth: Growth and change in the Canadian Arctic*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- CONAPO (2012). Catálogo. Sistema Urbano Nacional 2012; México: CONAPO/SEDESOL. Disponible en: <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1539/1/images/ParteslaV.pdf>
- CONEVAL (2010). Índice de rezago social a nivel municipal y por localidad. Disponible en <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/IRS/Paginas/%C3%8Dndice-de-Rezago-social-2010.aspx>
- Corbett, M. (2007). *Learning to Leave: The Irony of Schooling in a Coastal Community*. Black Point: Fernwood Publishing,
- Correa, R. (2010). El valle de Tecoman, Colima: un estudio regional. THEOMAI nº 22 segundo semestre 2010 . Disponible en http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2022/art_Rosangela.pdf

Cortés, F.; Escobar, A. Y Solís, P. (2007). *Cambio estructural y movilidad social en México* (Coord.). El Colegio de México.

Cortés, F. (2010). Pobreza, desigualdad en la distribución del ingreso y crecimiento económico, 1992-2006. En Cortés, F. y de Oliveira, O. (coord.) *Desigualdad social* (61-100). El Colegio de México, 452. *Los grandes problemas de México, Vol. 5, 1a. ed.* México, D.F., ISBN 978-607-462-111-2 (obra completa) ISBN 978-607-462-117-4 (volumen V).

Cortés, F. (2003). Casi cuarenta años de desigualdad. En Bizberg, I. y Meyer, L. *Una historia contemporánea de México: Transformaciones y permanencias*. México: Océano de México.

Covo, M. (1989). Algunas condiciones no académicas de la deserción. En *Nuevas perspectivas críticas de la Universidad*. México. Cuadernos del CESU No. 16. UNAM. México.

Covo, M. (1986). La Universidad: ¿reproducción?. En Zorrilla, J. (coord.) *Los universitarios: la élite y la masa*. México: UNAM. Cuadernos del CESU, núm 1.

Cox, K. R. (2005) From Marxist Geography to Critical Geography and Back Again Department of Geography, The Ohio State University, October 28, disponible en <http://geog-www.sbs.ohio-state.edu/faculty/kcox/Cox9.p>

Cresswell, T. (2006). *On the Move: Mobility in the Modern Western World*. Abingdon: Routledge.

Cresswell, T. (2010). Towards a politics of mobility. *Environment and Planning D: Society and Space*, 28 (1), 17-31.

Cruz Centeno, J, Archundia, J y Gil Antón, M. (2015) No es lo mismo caber que estar: 100 años de diversidad en la oferta educativa superior en México. No publicado.

Cuervo, H. y Wyn, J. (2012). *Young People Making it Work. Continuity and Change in Rural Places*. Melbourne: Melbourne University Press.

David, M. , Ball, S. J. y Reay, D. (2003) Gender Issues in Parental Involvement in Student Choices of Higher Education. *Gender and Education*, 15(1) 21-37.

David V. (1997) Shadow and Reality in Occupational History, en Bertaux, D. y Paul Thompson, P., *Pathways to Social Class* (98-123). Oxford: Oxford University Press

De Garay, A. (2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. Ediciones Pomares, S.A. México.

De la Garza, E. (2003). Las universidades politécnicas. Un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior* Número 126

De Ibarrola, M. (1982), El crecimiento de la escolaridad superior como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la Buguesía. En *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm.9, noviembre, DIE, CINVESTAV, IPN México

De Ibarrola, M. (1983). La formación de profesionales y la producción nacional. En Banca, Proyecto Nacional y Educación Superior. Foro Universitario. Ediciones Mundo Marino, S.A. *

De Vries, W., 2000, "Silencios y ruidos: las políticas para la educación superior en México", *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES, Vol. XXIX, N°114, 33-46.

De Vries, W. (2002). Políticas federales en la educación superior mexicana. The Alliance for International Higher Education Policy Studies, Disponible en <http://www.nyu.edu/steinhardt/iesp/aiheps/downloads/finalreports/fedmexp.pdf>

De Young, A.J., y C.B. Howly (1990). The Political Economy of Rural School Consolidation. *Peabody Journal of Education* 67 (4), 63-89.

Didou, S. (1999). Ciudad y Universidad, dinámica de organización en México, 1970-1994. México,: ANUIES:, 114 páginas, ISBN: 9687798424.

Didou, S. (2011). Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México ¿Cambio de política o de retórica?. *Perfiles educativos*, 33(spe), 59-65.

Donaldson, G. A. (1986). Do you need to leave home to grow up? The rural adolescent's dilemma. *Research in Rural Education*, 3(3), 121-125.

Duru-Bellat, M. (2000) Social inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factors, *Journal of Education Policy*, 15(1), pp. 33-40.

Easthope, H (2009): Fixed identities in a mobile world? The relationship between mobility, place, and identity, *identities: global. Studies in culture and power*, 16:1, 61-82

Edmondson, J. (2001). *Prairie Town: Redefining Rural Life in the Age of Globalization*. Nueva York: Rowman & Littlefield.

Edwards, R. y Usher, R. (eds.) (2003). *Space, curriculum and learning*, Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Elder, G. (1985). Perspectives on the life course. en Elder, G. (ed.) *Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968-1980*. Ithaca (Nueva York): Cornell University Press.

——— (2001). Life course: sociological aspects. En Smelser, N. y Baltes, P. (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, vol. 13. Oxford: Elsevier.

Emirbayer, M., y Mische, M. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962–1023.

Evans, K., y Heinz, W. R. (1993). Studying forms of transition. *Comparative Education*, 29, 145–158.

Evans, K., (2007). Concepts of Bounded Agency in Education, Work, and the Personal Lives of Young Adults. *International Journal of Psychology*, 42 (2).

Erikson, R. y Goldthorpe, J.(1992). The constant flux: A study of class mobility in industrial societies. Oxford: Clarendon Press.

- Erikson et. al. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30 (4).
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14 (4): 532-550.
- ExECUM (2014). Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas, Explorador de datos. UNAM. Disponible en: <http://www.execum.unam.mx/>
- Farrugia, F. (2014). Towards a spatialised youth sociology: the rural and the urban in times of change. *Journal of Youth Studies*, 17 (3), 293-307.
- Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Filgueira, C. H. y Kaztman, R. (1999). *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*. Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- Filgueira, C. H. (2001) Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes. En CEPAL *Seminario vulnerabilidad*. Santiago: CEPAL.
- Filgueira, C., (2003). *La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina*. Santiago: CEPAL
- Flores Crespo, P. (2007). *Educación superior y desarrollo humano*. México: ANUIES-UIA (Biblioteca de la Educación Superior).
- Foskett, N y Hesketh, A. (1997): Constructing Choice in Contiguous and Parallel Markets: institutional and school leavers' responses to the new post-16 marketplace, *Oxford Review of Education*, 23:3, 299-319
- Franberg, G. (1996). East of Arcadia: three studies of rural women in Northern Sweden and Wisconsin, USA. Department of Education, Umeå University
- Fresán, M. y Taborga, H. (1998). *Tipología de Instituciones de Educación Superior*. Colección Documentos, México: ANUIES, 44. Disponible en: http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib13/0.htm
- Fuentes, B. (2001). Los institutos tecnológicos, su necesaria valoración y promoción. En *La Educación Tecnológica Pública, un Reto de Calidad para México*. México: COSNET-SEIT.
- Fuentes Molinar, O. (1989). "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro", Universidad Futura, México: Vol. 1, N° 3, oct., 2-11.
- Fuentes Molinar, O. (1983). Las épocas de la universidad. *Cuadernos Políticos*, 36, 47-55.

Furlong, A., Woodman, D. y Wyn, J. (2011). Changing Times, Changing Perspectives: Reconciling “Transition” and “Cultural” Perspectives on Youth and Young Adulthood. *Journal of Sociology*, 47 (4) 355–370.

Furstenberg, F., Cook, T., Eccles, J, Elder, G.H. (2000). *Managing to Make It: Urban Families and Adolescent Success*. Chicago: University of Chicago Press.

Gálvez, E. y Villagómez, R. (1976). *Análisis regional de la educación superior*. México: ANUIES

Gambetta, D. (1986). *Were they pushed or did they jump? Individual decision-making mechanisms in education*. Boulder (Colorado): Westview Press.

Ganzeboom H.G., Treiman, D.J. y Ultee W. (1991). Comparative intergenerational stratification research: Three Generations and Beyond. *Annual Reviews Sociol.* 17: 277-302

Ganzeboom H.G. y Treiman, D.J. (1996): “Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations”. *Social Science Research* 25: 201-239.

García, G. y Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico: Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (35), 1267-1288.

Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.

Gieryn, T. (2000). A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology*, Vol. 26: 463-496

Gil Antón, M., Mendoza Rojas, J., Rodríguez Gómez, R. y Pérez-García, M.J. (2009). Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

Gil Antón, M. (2010). Acceso a la educación superior: caminos, veredas, barrancos y vías rápidas. En *Los grandes problemas de México, V5. Desigualdad Social*. México: El Colegio de México.

Gil Antón, M. (2005). El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a paradójico... ¿o inesperado?. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (1)(133) 9-20.

Gil Antón y Pérez García (2011) *El caso de México para: Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2011*. Santiago: CINDA-UNIVERSIA Chile.

Gil Antón, M., R. Grediaga, L. Pérez, N. Rondero, M.A. Casillas, A. de Garay Sánchez, et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A,

Gofen, A. (2007). How First-Generation Higher-Education Students Break the Intergenerational Cycle. *Institute for Research on Poverty*, Discussion Paper no. 1322-07. University of Wisconsin–Madison

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), 481-505 (Special Issue for Lockwood)

Grediaga, R., Padilla, L. y Huerta, M. (2003) *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México*. México: ANUIES

Green, A.E. y White, R.J. (2008) Shaped by place: young people's decisions about education, training and work. *Benefits: The Journal of Poverty and Social Justice*, 16 (3), pp. 213-224.

----- (2007) *Attachment to place: Social networks, mobility and prospects of young people*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Gruenewald, D. (2003a). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619-654.

Gruenewald, D. (2003b). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.

Gulson, K. N. & Symes, C. (2007). Knowing one's place: Education theory, policy, and the spatial turn. En Gulson K. N. y Symes C. (Eds.) *Spatial Theories of Education: Policy and Geography Matters*. London: T & F Books UK, 1-16

Grusky, D. (2001) [1976].. *Social Stratification in sociological perspective. Class, race and gender*. Colorado: Westview Press, 271-273.

Hakim, C. (2000). *Research Design, Successful designs for social and economic research*. Londres: Routledge.

Haller, E. J., & Virkler, S. (1993). Another look at rural non rural differences in students' educational aspirations. *Journal of Research in Rural Education*, 9 (3), 170-178.

Hanson, S. L. (1994). Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among U.S. Youths. *Sociology of Education*, 67, 159-183.

Haraway, D. (1991). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. En Haraway, D., *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*. New York: Routledge, 183-201. Disponible en:
https://faculty.washington.edu/pembina/all_articles/Haraway1988.pdf

Hatcher, R. (1998). Class Differentiation in Education: Rational Choice? *British Journal of Sociology of Education*, 19, (1), 5-24.

Harvey, D. (1993). From Space to Place and Back Again: Reflections on the Condition of Postmodernity, En Bird, J., Curtis, B., Putnam, T., Robertson, G. y Tickner, L. (eds.) *Mapping the Futures*. London: Routledge

Harvey, D. (1996). *Justice, nature, and the geography of difference*. Malden, MA: Blackwell.

Harvey, D. (2005). The Sociological and Geographical Imaginations. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 18, (3), pp 211-255

Hektner, J.M. (1995). When Moving Up Implies Moving Out: Rural Adolescent Conflict in the Transition to Adulthood. *Journal of Research in Rural Education* 11 (1), 3-14.

Hemsley-Brown, J. (1999). College choice: perceptions and priorities. *Educational Management and Administration*, 27 (1), 85-98.

Hervey, E. (2005). "Staying in their place": Toward an understanding of place-based family and cultural factors that influence college aspirants in the Mississippi Delta. Ed.D. dissertation, Peabody College for Teachers of Vanderbilt University, United States -- Tennessee.

Hinton D. (2011) 'Wales is my home': higher education aspirations and student mobilities in Wales, *Children's Geographies*, 9 (1) 23-34.

Hodkinson, P. y Sparkes, A. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18 (1), 29-44.

Holdsworth, C., 2006. 'Don't you think you're missing out, living at home?' Student experiences and residential transitions. *Sociological Review*, 54 (3), 495–519.

Holdsworth, C., 2009. Going away to uni: mobility, modernity and independence of English higher education students. *Environment and Planning A*, 41, 1849–1864.

Holloway , S.L., Brown, G. y Pimlott-Wilson, H (2011) Editorial introduction: Geographies of education and aspiration, *Children's Geographies*, 9 (1), 1-5,

Hodkinson, P., Sparkes, A. y Hodkinson, H. (1996). *Triumphs and Tears: Young People, Markets and the Transition from School to Work*. London: David Fulton.

Hossler, D., Braxton, J., y Coopersmith, G. 1989. Understanding student college choice. En Smart, J. C. (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research (IV)*, , New York: Agathon Press, pp. 231-288.

Hossler, D., y Gallagher, K.S. (1987). Studying college choice: A three-phase model and the implications for policy-makers. *College and University*, 2, 207–221.

Hutchings, M. and Archer, L. (2001) "'Higher than Einstein": constructions of going to university among working-class non-participants'. *Research Papers in Education* 16 (1), 69-91.

Howley, C., Harmon, H., & Leopold, G. (1997). *Rural scholars or bright rednecks?: Aspirations for a sense of place among rural youths in Appalachia*. Charleston, WV: The Rural Center, Appalachia Educational Laboratory. ERIC

Huerta, R. (2001); Artes de México: Colima; Colecciones.

INEE (2011). *La Educación Media Superior en México: informe 2010-2011*; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

- INEGI (2009). *Censos Económicos*. Disponible en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/ce2009/default.asp?s=est&c=14220>
- (2010). *Censo de Población y Vivienda*. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>
- (2000). *Regiones socioeconómicas*. Disponible en: <http://sc.inegi.gob.mx/niveles/index.jsp>
- Jackson, M., Golthorpe, J., y Mills C. (2005). Education, employers and class mobility. *Research in Social Stratification and Mobility*. [Volume 23](#), 3–33
- Jones, G. (1992), Leaving Home in Rural Scotland: Choice, Constraint and Strategy, *Youth and Policy*, December, No. 2, pp. 34-43.
- Jones, G. (1999). The Same People in the Same Place? Socio-Spatial Identities and Migration in Youth. *Sociology*, 33 (1), 1–22.
- Jones, G. (2004). A risky business: experiences of leaving home among young rural women. *Journal of Youth Studies*, 7 (2), 209-220.
- Karen, D. (1991). The Politics of Class, Race, and Gender: Access to Higher Education in the United States, 1960-1986. *American Journal of Education*, 99 (2) 208-237.
- Katz, C. 1998. Disintegrating Developments. Global Economic Restructuring and the Eroding of Ecologies of Youth. En Skelton, T (ed)., *Cool Places: Geographies of Youth Cultures*. London, New York: Routledge. 130– 144.
- Katz, C y Monk, J. (1993). *Full circles: geographies of women over the life course*. London: Routledge
- Kaufmann, M. (2002). *Re-Thinking Mobility: Contemporary Sociology*. Aldershot: Ashgate.
- Kaufmann, V., Bergman, M. M. y Joye, D. (2004) 'Motility: Mobility as Capital', *International Journal of Urban and Regional Research*, 28 (4) 745- 765.
- Kaufmann, V. (2010). Mobile social science: creating a dialogue among the sociologies. *The British Journal of Sociology*, 61 (s1), 367–372.
- Keith, M., & Pile, S. (Eds.). (1993). *Place and the politics of identity*. New York: Routledge.
- Kent, R. (2009). La economía política de la educación superior durante la modernización, en *Las políticas de educación en superior en México durante la modernización: un análisis regional*, Kent. R (coord.). Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES
- Kerckhoff A.C. (1995). Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. *Annual Review of Sociology*, 15, 323-47

Kerckhoff, A.C. (2001): *Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective*. *Sociology of Education Extra Issue* 2001:3-18.

Kidd, J. and Wardman, M. (1999). Post-16 course choice: a challenge for guidance. *British Journal of Guidance and Counselling* 27 (2), 259-274.

King, G., Keohane, R. O., y Verba, S (2000). *El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza Universidad.

Kuipers, J., Southworth, L., y Reed, H. (1979). *Occupational and educational goals of rural Appalachian children and their mothers*. Knoxville, TN: Tennessee Agricultural Experiment Station. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 219 169)

Kysel, F., West, A. y Scott, G. (1992). Leaving school: attitudes, aspirations and destinations of fifth year leavers in Tower Hamlets. *Educational Research* 34 (2), 87-105.

Larsen, J. & Jacobsen, M. H. (2009). Metaphors of Mobility – Inequality on the Move. En T. Ohnmacht, T., Maksim, H. y Bergman, M. M. (Eds.) *Mobilities and Inequality*. Farnham: Ashgate, 75-96.

Lefebvre, H. (1992). *The Production of Space*. Malden: Wiley-Blackwell.

Legard, R., Woodfield, K. y White, C. (2001) *Staying Away or Staying On? A Qualitative Evaluation of the Educational Maintenance Allowance*. Sheffield: Department for Education and Employment Research Report RR256. Disponible en <http://dera.ioe.ac.uk/4672/1/RR256.pdf>

Levy, D. (2002). Cuando la educación superior privada no brinda diversidad organizacional. En Albach, Philip G (comp.), *Educación Superior Privada*. México: UNAM-CESU, México. Porrúa, pp25.65.

Lindgren, J and Lundahl, L (2010a). Mobilities of Youth: social and spatial trajectories in a segregated Sweden, *European Educational Research Journal*, 9(2), 192-207.

Lindgren, J. (2010b). Spaces of social inclusion and exclusion. A spatial approach to education restructuring and identity in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 69-89.

Lefebvre, H. (1991) *The production of space*. Oxford: Blackwell.

Litten, L. (1982). Different Strokes in the Applicant Pool: Some Refinements in a Model of Student College Choice. *Journal of Higher Education*, v53 n4 p383-402

Lucas, S.R (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106 (6), 1642-1690.

Macrae, S., Maguire, M. y Ball. (1996) Competition, 'choice' and hierarchy in a post-16 education and training market. En Tomlinson S. (ed) *Education 14-19: critical perspectives*. Londres: Athlone Press

Mare, R.D (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295–305.

----- (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46, pp. 72-87.

Marion, S., Mirochnik, D., McCaul, E., & McIntire, W. (1991). *The educational and work experiences of rural youth: A contextual and regional analysis*. Orono, ME: Center for Research and Evaluation, University of Maine.

Márquez Scotti, C. (2015). *Buscadores, desalentados y rechazados. Las dinámicas de inclusión y exclusión laboral enraizadas en la desocupación*. Tesis. El Colegio de México

Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20) 165-193.

Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Año/vol. 8

Massey, D. (1979). In What Sense a Regional Problem?. *Regional Studies*, 13, 233–243.

——— (1984) *Spatial divisions of labour: Social structures and the geography of production*. New York: Methuen.

——— (1992) Politics and space/time. *New left review* i/196, november december

——— (1994). *Space, place, and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

——— (1995). *Spatial divisions of labor: Social structures and the geography of production*. New York: Routledge

——— (1998). "The Spatial Construction of Youth Cultures." En Skelton, T. y Valentine, G. (eds) *Cool Places. Geographies of Youth Cultures*. Londres: Routledge

——— (2005). *For space*. London: Sage

Massey, D y Allen, J. (1984). Editors; *Geography Matters!: A Reader*. Cambridge: Cambridge University Press

Maychell, K. and Evans, C.(1998). Leaving at 16: a study of factors affecting young people's decision to leave full-time education. Slough: National Foundation for Educational Research.

Miller, D. (1998). Conclusion: A theory of virtualism. En J. G. Carrier & D. Miller (Eds.) *Virtualism: A new political economy*. Oxford: Berg, 187-216.

Mora, M. y de Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, 28 (79) 267-289.

Mora, M. y de Oliveira, O (2012), Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionista mexicanos, *Estudios Sociológicos*, vol. XXX, No. 88, 3-43.

Muñoz Izquierdo, C., M. Núñez Gornés y M. Silva Laya (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*. ANUIES.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1996). *Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo. Seguimiento de egresados de diferentes instituciones a partir de las universidades de origen y de las empresas en que trabajan*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES.

Narro J., Martuscelli, Q., Jaime y Barzana García, E.(2012) . *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM disponible en: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>

Nash, R. (1999). Realism in the sociology of education: 'explaining' social differences in attainment. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (1) 107-125.

Nordli Hansen y Mastekaasa (2006). Social origins and academic performance at university. *European Sociological Review* 22 (3) 277–291

Ohlendorf G. y Rafferty, D. (1982). The Educational and Occupational Aspirations of Louisiana Rural High School Students, A Comparative Study. Research Report; *National Longitudinal Study High School Class 1972*; Southern Youth Study; United States, disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=ED218020>

Ohnmacht, T., Maksim, H. & Bergman, M. M. (Eds.) (2009). *Mobilities and Inequality*. Farnham: Ashgate.

Oliveira, O. de y Ariza, M. (2001). Transiciones familiares y trayectorias laborales femeninas en el México urbano. En Gomes, C. (comp.) *“Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica”*. México D.F.: Flacso/M. A. Porrúa.

Ovando, C. J. (1984). School and community attitudes in an Athapaskan bush village. *Educational Research Quarterly*, 8, 12-29.

Pacheco, E. (2011). Las mujeres y el trabajo agropecuario en México: un acercamiento al trabajo de subsistencia, en la última década del siglo XX. En *Género en contextos de pobreza*. El Colegio de México.

Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. En Mortimer, J.T. y M. J. Shanahan, M.J. (Eds.), *Handbook of the Life Course* (165-184). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Payne, J. (2003). *Choice at the end of compulsory schooling: A research review*. Research Report RR414. Department for Education and Skills. United Kingdom.

Peters, G. (1998). *Comparative Politics, Theory and Method*, New York: New York University Press.

Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles Educativos*, 132.

Piñeira, D. (2004). Las Universidades Públicas Estatales Y El Estado Benefactor En México. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y Latinoamericano *La Universidad como*

Objeto de Investigación Tucumán, Argentina, octubre, 2004.. Disponible en:
http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje6/10.htm

Pugsley, L. (1998): Throwing your brains at it: Higher education, markets and choice, *International Studies in Sociology of Education*, 8:1, 71-92

Rama, G.W. (1982). Condiciones sociales de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios. En G.W. Rama (Comp.), *Universidad, clases sociales y poder*. Caracas: Ateneo.

Ratsika, N. (2012). *Between tradition and modernity, the occupational choices of young people in rural Crete*. Umeå: Umeå University.

Reid, J. N. (1989). The rural economy and rural youth: Challenges for the future. *Research in Rural Education*. 6 (2), 17-24.

Reay, D. (1996). Contextualizing choice: social power and parental involvement. *British Educational Research Journal*, 22 (5) 581-596.

——— (1998a). 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice, *Journal of Education Policy*, 13 (4), 519-529.

——— (1998b). Engendering social reproduction: mothers in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education* 19 (2) 195-209.

——— (1998c). Making their minds up: family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24

——— (2005). Who goes where in higher education: an issue of class, ethnicity and increasing concern. Institute for Policy Studies in Education. London Metropolitan University. Disponible en:
https://www.academia.edu/3071993/Who_goes_where_in_higher_education_an_issue_of_class_ethnicity_and_increasing_concern

Reay, D. y Ball, S. J. (1997). Spoilt for choice: the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23, 89-101.

Reay, D., David, M. y Ball, S.J. (2005). *Degrees of choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education*. London: Trentham Books
Reimer, D. y Pollack, R. (2010). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review* 26 (4): 415-430.

Ribeiro, L. y Kaztman, R. (2008). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ

Rieger, J. H. (1972). Geographic mobility and the occupational attainment of rural youth: A longitudinal evaluation. *Rural Sociology*, 37, 189-207.

- Roberrey, W. (1991). Los campesinos y el mundo, En *Antropología Económica*, Alianza Editorial, México.
- Rodero López, N, 2005 *La carrera académica en la Universidad AM: un largo y sinuoso camino*; México. ISBN 970-31-0421-5.
- Rodríguez Álvarez, M. (2007). *Escenarios, actores y procesos: la educación en Colima durante el siglo XIX y primeras décadas del XX*. Colima: Universidad de Colima
- Rodríguez G., R. (1998a). Educación superior y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3 (5).
- Rodríguez G., R. (1998b). Expansión del sistema educativo superior en México 1970- 1995, en: Fresán, M (ed.), *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, México, ANUIES, 1998, págs. 167-205. Disponible en: http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1041&context=roberto_rodriguez
- Rodríguez G, R. (2007). Educación superior y federalismo. Segunda parte; *Campus Milenio* Núm 254 [2007-12-20]
- Rodríguez G., R. (2008a). Sistemas universitarios del sector privado, en *Campus Milenio*, disponible en <http://rodriguez.blogspot.com/campus-268/>
- Rodríguez G.R. (2008b). Los Rechazados. *Campus Milenio*, de <http://rodriguez.blogspot.com/campus-284/>
- Rodríguez G. R. (1996). *Educación superior y desigualdad social. Un estudio sobre las determinaciones sociales y académicas de la titulación en la UNAM*. Tesis de Doctorado. El Colegio de México
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media ¿quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4) 95-119.
- Rondero López, N. (2005). Periodización y caracterización de los modos de regulación del trabajo académico en la UAM, En Gil Antón, Manuel (Coord.) *La carrera académica en la UAM. Un largo y sinuoso Camino*. México: UAM
- Rosenbaum, J.E. (1980). Track Misperceptions and Frustrated College Plans: An Analysis of the Effects of Tracks and Track Perceptions in the National Longitudinal Survey. *Sociology of Education*, 53 (2):74-88.
- Ross, A. (2003). Access to higher education: Inclusion for the masses? En Archer, L., Hutchings, M. y Ross, A. *Higher Education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion*, London: Routledge Falmer, 45-73.
- Rubio Oca, J. (2006). La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance. Fondo de Cultura Económica.

Rudd, P & Evans, K. (1998). Structure and Agency in Youth Transitions: Student Experiences of Vocational Further Education, *Journal of Youth Studies*, 1 (1), 39-62.

Ruiz Larraguivel, E. (2009a), Los técnicos superiores universitarios. Diferenciación educativa, estratificación social y segmentación del trabajo, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, núm. 3, julio-septiembre, pp. 557-584.

Rumberger, R. y Ah Lim, S. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. California Dropout Research Project*. Santa Barbara: University of California Santa Barbara.

Sarigiani, P. A., Wilson, J. L., Petersen, A. C., & Vicary, J. R. (1990). Self-image and educational plans of adolescents from two contrasting communities. *Journal of Early Adolescence*, 10, 37-55.

Schuurman, F. (2002). The impasse in development studies. En Desai, V. y Potter R.B., *The Companion to development Studies* 12-15. Londres: Routledge

Schmelkes, S. (2003). Educación superior intercultural el caso de México. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior", Universidad de Guadalajara y la ANUIES, los días 17 a 19 de noviembre de 2003. Disponible en:
http://www.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural_El%20caso%20de%20M%C3%A9xico_Sylvia%20Schmelkes.pdf

Serrano Álvarez, P (1997). *La búsqueda de la modernidad y el regionalismo*. Colima: Instituto Colimense de Cultura.

Sewell, W., Haller, A.O. y Portes, A. (1969). The Educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34 (1) 82-92.

Shildrick, T., Blackman S., y MacDonald, R. (2009). Young People, Class and Place. *Journal of Youth Studies* 12 (5): 457-465.

Silas, J. C. (2007). *Conocimiento y Comunidad en la Actuación de las Instituciones Privadas de Educación Superior En México: una propuesta para su Análisis*. IX Congreso de Investigación Educativa. Mérida, noviembre 2007, de www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/aplicacion/pat13.htm

Silva, E. y Lucatero, S. (2012). *Pertinencia de la matrícula de la Universidad de Colima. Paralelismo de la evolución de la Universidad con el desarrollo socioeconómico del estado*. Colima: Universidad de Colima

Shavit, Y.; Yaish. M. y Bar-Haim, E. (1990): *The persistence of persistent inequality*. Disponible en http://www.ccsr.ac.uk/qmss/seminars/2008-crossnat/documents/shavit_new.pdf

Shavit, Y. y Müller, W. (1998). *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. New York: Clarendon Press.

- Skelton, T., y Valentine, G. (1998). *Cool Places: Geographies of Youth Culture*. New York, Routledge.
- Smyth, E. y Banks. J. (2012). There was never really any question of anything else: young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 33:2, 263-281
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Malden: Blackwell Publishing.
- Solís, P. (2007). *Inequidad y movilidad social en Monterrey*. México D.F.: Centro de Estudios Sociológicos (CES) de El Colegio de México.
- Solís, P. (2011). Desigualdad y movilidad social en la ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, 29 (85) 283-298.
- Solís, P., Rodríguez Rocha, E. & Brunet, N. (2013). Orígenes Sociales, Instituciones, y decisiones educativas en la transición a la Educación Media Superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59) 1103-1136.
- Solis, P. (2013). Desigualdad horizontal y vertical en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos* 31 (Número extraordinario).
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En: Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (coords.) *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México, D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - El Colegio de México.
- Sorokin, P (1927). *Social Mobility*. New York: Harper and Brothers
- Stearns, E., Potochnick S., Moller and S.Southworth (2010). High School Course-Taking and Post-Secondary Institutional Selectivity. *Research in Higher Education* 51, (4).
- Stromquist, N. (1999). What Poverty Does to Girls' Education: The Intersection of Class, Gender, and Ethnicity in Latin America. Paper presented as the keynote speech at the Oxford International Conference on Education and Development (Oxford, England, United Kingdom, September 9-13, 1999). Disponible en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED435122>
- Taborga H. (2003). Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México ANUIES. México, D.F.
- Taborga H. (1995). Análisis y opciones de la oferta educativa. Temas de hoy en la educación superior. ANUIES. México, D.F.
- Taylor, M. (1992). Post-16 options: young people's awareness, attitudes, intentions and influences on their choice. *Research Papers in Education* 7 (3), 301-335.
- Tepichín, A.M. (coord.) *Género en contextos de pobreza*. México: Colegio de México.

Terenzini, P. T., Cabrera, A. F., & Bernal, E. M. (2001). *Swimming against the tide: The poor in American higher education*. New York: The College Entrance Examination Board.

Thomson, R. & Taylor, R. (2005) Between cosmopolitanism and the locals. Mobility as a resource in the transition to adulthood. *Young*, 13(4), 327-342.

Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES, Cuadernos de planeación universitaria.

Treiman, D.J y Ganzeboom, H.B.G (2000): The fourth generation of Comparative Stratification Research. En Stella, R. (Ed) *The International Handbook of Sociology*. Londres: Sage

Tuan, Y. (1977). *Space and place*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Tuirán, R. (2011) La Educación Superior en México: avances, rezagos y retos, Publicado en suplemento Campus Milenio 27 de febrero de 2011.

UdeC (2011). Informe de labores 2011; Dirección General de Educación Media, Universidad de Colima. Disponible en http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/DGEMS/archivos/informes/INFORME_DGEMS_2013.pdf

Unikel, L (1976); *El desarrollo urbano de México : diagnóstico e implicaciones futuras*; El Colegio de México

Uribe, S. (2013). *State and frontier. Historical ethnography of a road in the Putumayo region of Colombia*. PhD thesis, The London School of Economics and Political Science (LSE).

Urry J. (2007). *Mobilities*. London: Polity.

Urry, J. (2008) *Mobilities*. Oxford: Blackwell.

Urry, J. (2010). Mobile Sociology. *The British Journal of Sociology*, Issue Supplement: Shaping Sociology Over 60 Years, 347–66.

Valls Esponda, J. (2015). Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/jaime-valls-esponda/nacion/2015/09/15/la-anuies-y-su-contribucion-al>

Van De Werfhorst, H.G. (2003); Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29 (1), 41-62.

Van Zanten (2005), New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies, *European Educational Research Journal*, 4 (3).

Velazco Ortiz, M.L. (2013). Un acercamiento al método tipológico en sociología. En Tarrés, M.L. (coord.) *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (265-295) México: El Colegio de México/Flacso.

- Von Young, E. (1992); *Mexico's regions: comparative history and development*, San Diego: University of California.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications
- White, R.J. and Green, AE. (forthcoming) Geography Matters! Re-asserting the importance of place when understanding the uneven employment trajectories and aspirations of young people. *Work, Employment & Society*.
- Wiborg, A. (2004). Place, Nature and Migration: Students' Attachment to Their Rural Home Places. *Sociologia Ruralis* 44 (4): 416–432.
- Wilson, E (1992). *The sphinx in the city urban life, the control of disorder, and women*. University of California Press.
- Wright Mills, C. (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Yañez, J.C (2014); La educación en Colima, 1ª parte. AZ Revista de Educación y Cultura, Disponible en <http://educacionyculturaaz.com/analisis/la-educacion-en-colima-1a-parte/>
- Yaschine(2012). *¿Oportunidades? Movilidad social intergeneracional e impacto en México*. Tesis. El Colegio de México.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*, Newbury Park CA: Sage
- Yin, R. K. (2002). *Case study research, design and methods*. Londres: Sage

Anexo A

Notas sobre el trabajo de campo

El trabajo de campo para esta investigación tuvo una pre fase exploratoria a finales del 2011 en la que buscó probar la pertinencia de las preguntas de investigación conduciendo una entrevista de ensayo con un estudiante enfrentando la transición a la ES en una localidad frontera de Colima en Jalisco. Además, visitamos bachilleratos en localidades de Colima, Jalisco y Michoacán para arribar a un buen modelo de trabajo de campo que fuera realizable en el periodo de un año. Tras los resultados de este ensayo, se volvió al planteamiento del problema y se redefinió el área más amplia en que tendría lugar el trabajo de campo. Originalmente, pensamos en contrastar a estudiantes de la región más amplia de Colmichjal, pero por la complejidad y el efecto que podrían tener los límites administrativas entre los Estados, decidimos acotar la indagación al estado de Colima.

Primera fase del trabajo de campo

En agosto del 2012 comenzó la exploración de campo, llevando a cabo entrevistas con funcionarios de la Universidad de Colima, cuyos principales objetivos fueron profundizar en el conocimiento del régimen de la EMS y ES en la entidad, acercarnos a la selección de los que serían los bachilleratos de nuestra muestra y obtener la autorización para la aplicación de un cuestionario en los mismos. Durante este lapso de dos semanas, sostuvimos reuniones con el secretario académico, con el encargado de sistema de información y con el Director General de Educación Media Superior de la UdeC. A la vez, exploramos la región para tener una noción de los sitios y los bachilleratos. De este trabajo surgen los criterios para la selección de localidades y IEMS en los que se conduciría el estudio, partiendo de la relación que buscamos observar -la conformación de la transición educativa en consideración de la dimensión espacio-territorial- arribamos al entendimiento de que esta depende y cobra sentido con la comparación de contrastes socio-espaciales.

La siguiente fase del trabajo de campo consistió visitas a las localidades y bachilleratos seleccionados: Minatitlán (Bachillerato 11), turnos matutino y vespertino; Ixtlahuacán (Bachillerato 26) turno vespertino; Tecomán (Bachilleratos 5 y 20) turnos matutino y vespertino; y Colima (Bachillerato 15) turno vespertino. En estas visitas se sostuvieron entrevistas semiestructuradas con directores/ asesores pedagógicos sobre contenidos de cuestionarios y percepciones sobre oportunidades de transición para estudiantes. A inicios de septiembre se aplicó un instrumento (que incluimos en este anexo) a un total de 663 de estudiantes de 5to semestre, en los bachilleratos seleccionados¹⁷⁴. Después de las primeras

¹⁷⁴ La información se recopiló a nivel censal, levantando datos para la totalidad de estudiantes en el 5to semestre de los bachilleratos 11 de Minatitlán, 26 de Ixtlahuacán, 5 y 20 de Tecomán y 15 de Colima. Para los primeros dos casos, los bachilleratos representan la totalidad de la oferta pública de educación media superior en las respectivas localidades. En el caso de Tecomán se dejó fuera de la aplicación del cuestionario el bachillerato 6, por su carácter nocturno y de distinta orientación, y en el caso de Colima, se incluye únicamente el Bachillerato 15. Después de varias consultas y

revisiones de los datos se decide dejar fuera del análisis a los bachilleratos matutinos de Tecomán y Colima, puesto que sus características diferían del resto de la muestra por lo que acabamos haciendo uso de la información de 406 estudiantes.

La primera fase de análisis de los datos tuvo dos objetivos principales: en primer lugar, se buscó conocer las características generales de nuestro universo de estudiantes de los bachilleratos seleccionados en las localidades de estudio; y en segundo lugar, contar con la mayor información de la población considerada, para la selección de los casos individuales de seguimiento cualitativo. A continuación enumeramos algunos rasgos generales de la muestra:

- El universo se encuentra constituido por los estudiantes del último año (ciclo 2012-2013) de los Bachilleratos 11 de Minatitlán, 26 de Ixtlahuacán, 5 de Tecomán y 15 de Colima. Esta población está constituida por 56% de mujeres y 44% de hombres. Una revisión agregada de los datos apunta hacia la conformación de la muestra por estudiantes de tipo “regular”, es decir, en general encontramos alumnos que se encuentran en la edad escolar institucionalizada: 87% de los estudiantes con 17 y 18 años de edad. La gran parte de los estudiantes son solteros (94%), y sin hijos: solo 6 estudiantes dijeron tener hijos. Aún y cuando únicamente 5%, dijo tener dependientes económicos, el número de estudiantes que cuenta con un empleo remunerado alcanza el 23%, cuyos ingresos destinan en su gran mayoría a gastos personales.
- Una buena parte de los encuestados reside en casa de sus padres (95%), vive con hermanos (el 80%) y en la población donde asiste al bachillerato. Sin embargo, 24% de los estudiantes se desplaza, casi en su totalidad diariamente, a la localidad donde asiste al bachillerato. Encontramos también que una buena parte de los estudiantes vive con ambos padres. Sin embargo, 22% señalaron vivir en hogares con la madre. Por la forma en que se encuentra planteada la pregunta no podemos concluir si ésta desarrolla el rol de cabeza de familia en cuanto a la dotación de los recursos más relevantes.
- Separando por padre y madre vemos que los mayores porcentajes de máximo nivel de estudios para ambos se concentran en la secundaria, sin embargo, ocurre una variación de casi el doble de padres con mayor formación profesional que las madres (13% de los padres y 7% de las madres).
- Además de la información de los padres, casi 95% de los sujetos dijo vivir con hermanos. Más allá de la cohabitación, fue de nuestro interés identificar aquellos casos en los que los estudiantes tuvieran “hermanos mayores”, puesto que su influencia podría ser de importancia en las disposiciones conducentes a la transición, encontrando que 62% de los estudiantes tiene hermanos mayores. Dado que pocos estudiantes proporcionaron información sobre la edad de sus hermanos, utilizamos la escolaridad del “hermano 1” para acercarnos a la distribución de hermanos que cursan o cursaron el nivel de educación terciaria, ya sea en su nivel técnico o profesional: 33% de los estudiantes cuenta con un hermano al menos que transitó al nivel terciario.
- Dentro de las dimensiones de mayor peso para nuestro análisis se encuentra el origen social de los estudiantes, estudiado desde la escolaridad y ocupación de los padres. Con

consideraciones, se seleccionó este bachillerato puesto que presentaría características que facilitarían la comparación con las contrapartes no urbanas.

respecto a lo segundo, en el caso del padre, los datos arrojan una concentración de casi del 50% en las ocupaciones de “actividad agropecuaria”, “oficios varios” y “empleados de apoyo”. Entre las madres de los estudiantes destaca la ocupación exclusiva al “hogar”: 53% de ellas no cuenta con un empleo remunerado. El resto de las madres que sí trabajan se ocupan principalmente (30%) en el “comercio” o son “empleadas de apoyo”. Utilizando la información sobre la ocupación del padre, se creó la variable de clase ocupacional¹⁷⁵ para poder llegar a una clasificación de mayor agregación. Desde esta clasificación, identificamos que la mayor parte de los estudiantes pertenecen a la “clase intermedia manual y apoyo” (33%) seguidos por la “clase obrera/campesina” (21%).

- Además del sitio de la trayectoria educativa, la movilidad de las familias se exploró preguntando el lugar de origen de los padres. Alrededor del 52% de los padres provienen de una localidad distinta, ya sea del mismo Estado o fuera de él, a la del bachillerato donde asiste el estudiante. Para las madres, este número representó 51%. Esta categoría de padres “foráneos” sentó la base para mayor exploración desde el relato de los estudiantes durante las entrevistas, en el análisis de los datos agregados permite comparaciones en el nivel agregado entre las características e intenciones de transición de los estudiantes con diferentes antecedentes de movilidad.
- Por último, una tercera parte del cuestionario estuvo enfocado a la obtención de información relativa a las intenciones de los estudiantes de continuar hacia la educación terciaria. Se encontró que casi 88% de los encuestados declaran que seguirán hacia el nivel universitario. El 11% declara no estar decidido y únicamente el 1.8% dijo que no continuará. Las áreas de estudio como destino que aparecieron con mayor frecuencia fueron las “ingenierías y tecnología” con 18%, “Carrera magisterial y pedagogía” con 17% y “ciencias de la salud” (primordialmente por la carrera de enfermería) con 16%. El resto de las intenciones profesionales se distribuyeron en las áreas de ciencias administrativas y contabilidad (14%) y leyes y criminología (8.4%). Sobre sus aspiraciones universitarias en términos de las instituciones a las que les gustaría asistir, el 48% dijo que de tener cualquier opción abierta elegiría la Universidad de Colima para realizar sus estudios. El resto de las respuestas se distribuyó, principalmente entre “una IES pública fuera del Estado” con preponderancia en Guadalajara (17%), y en “una universidad privada” (14%). El 73% de los estudiantes consideraron a la Universidad de Colima como la mejor alternativa para llevar a cabo sus estudios, seguido por 11 de cada cien que respondió otra IES pública en el Estado. Por último, también la mayoría de los estudiantes, dos tercios: 67%, dijo que tenía contemplado realizar sus estudios en la UdeC, 11% en otra IES en el Estado, 5% fuera del Estado, 6% no sabe y otro 6% en una IES privada.
- El cuestionario también arrojó que la mayoría de los estudiantes (63%) se ha considerado “buen estudiante” a lo largo de su trayectoria educativa y 30% como “estudiante regular”. Resultó interesante que una vez que separamos primaria, la percepción de la trayectoria de los buenos estudiantes bajó a 56%, aumentado la percepción de ser “estudiante regular”: vimos también que para este reactivo, hubo más casos sin respuesta.

¹⁷⁵ Partimos de la aproximación teórica de clase social en Goldthorpe y Eirkson (1979) como una jerarquía ocupacional y no como sistema de relaciones sociales.

- Por último, con relación a cómo los estudiantes perciben la posición de sus padres y amigos sobre la continuación de sus estudios a nivel terciario, 45% dijo contar con el apoyo incondicional de sus padres ya que considera la transición como “normal”, simplemente “el paso que sigue”. Otro 44% expresó que a pesar de no contar con recursos, sus padres harían un gran esfuerzo para la continuación de sus estudios. El 3% de los estudiantes dijo que los padres consideraban como “bueno” seguir estudiando, pero lo consideran imposible por las condiciones de la familia. Con respecto a la posición de sus amigos sobre la decisión de continuar con los estudios a nivel terciario, la mayoría (69%) respondió que los consideran una necesidad para progresar en la vida, y 20% respondió que sus amigos consideran que simplemente “es el paso que sigue”. Pese a este movimiento general por continuar, 3% respondió que sus amigos consideran que “es mejor ponerse a trabajar de una vez” y 4% dijo no hablar de eso con sus amigos.

Para acercarnos a la selección de nuestros casos, miramos más de cerca la diferencia entre localidades que arrojaron los datos del cuestionario

- Con respecto a las variaciones en el origen social según la localidad, encontramos que el nivel educativo de los padres es parecido en Minatitlán, Ixtlahuacán y Tecomán (incluso un poco más bajo en Tecomán con 69%). Por otro lado, la mayor diferencia se da en los estudiantes cuyos padres cuentan con un nivel educativo alto, donde Colima presenta un 30%, mientras Minatitlán e Ixtlahuacán un 4% y Tecomán un 11%. Por mucho los estudiantes “pioneros”, tanto hombre como mujeres, se encuentran en Minatitlán e Ixtlahuacán y Tecomán (71% en los dos casos frente a un 46% en Colima). Además, la mayor proporción de hermanos universitarios (hermanos mayores que sí estudian o concluyeron la educación terciaria) se concentra en Colima con un 40%. En Minatitlán e Ixtlahuacán y en Tecomán estos valores están alrededor del 30%.
- Por su parte, la clase ocupacional a la que pertenecen los padres de los estudiantes en Minatitlán e Ixtlahuacán en casi el 50% en la clase obrera y campesina, mientras este valor es de 6% para los padres de los estudiantes de Colima. En esta localidad y Tecomán, la mayor concentración en la clase ocupacional se da en la “clase intermedia manual y apoyo” con 44% y 39%, respectivamente.
- Otro dato que da cuenta de la variación en la situación económica de los estudiantes es el de empleo y dependientes económicos. Como ya se ha mencionado anteriormente, son escasos los estudiantes que dijeron tener dependientes económicos, sin embargo es en las localidades sin oferta educativa a nivel terciario (Minatitlán e Ixtlahuacán) donde se concentran los estudiantes que dijeron tener dependientes económicos (del subgrupo que así lo declara, el 55%, comparado con el 30% en Tecomán y 15% en Colima). Como vimos, un 23% de los estudiantes en la distribución trabaja además de estudiar el bachillerato. Los porcentajes de estudiantes con empleo son similares en las tres localidades, aunque es en Colima donde menos estudiantes tienen empleo.
- Sobre la intención de transitar hacia la educación terciaria, los datos desagregados por bachillerato apuntan hacia la concentración de la mayor parte de los indecisos en cuanto a la continuación de sus estudios a nivel terciario en las localidades sin oferta educativa (Minatitlán e Ixtlahuacán). La distribución del área de estudios seleccionada por los estudiantes en estas localidades se concentró (28%) en las ingenierías y tecnología. En

Tecomán los estudiantes se encuentran equitativamente distribuidos entre las áreas de estudio. En Colima en la carrera magisterial y pedagogía se concentró el 20% de las intenciones. Sobre las IES de preferencia, en las tres localidades los estudiantes manifestaron su interés en llevar a cabo sus estudios en la UdeC. El 80% de los estudiantes de Mintitlán e Ixtlahuacán, el 66% de Tecomán y el 77% de Colima.

Segunda fase del trabajo de campo

La realización del trabajo de campo que tuvo como objetivo central el seguimiento a lo largo de un año (comenzando en la prefase del cuestionario) y la recolección de *relatos de transición* de estudiantes en procesos de culminación de la EMS. Para la selección de casos de seguimiento se buscó a individuos con rasgos *similares* en los tres tipos de localidad, el punto de partida para esta selección fue el supuesto de que, entre más similares sean los casos, mayor la posibilidad de aislar los factores “responsables” por las diferencias entre ellos.

La selección de estudiantes “similares” se llevó por medio de un muestreo analítico derivado del universo de estudiantes encuestados en los bachilleratos de nuestro estudio. Los aspectos que consideraron para “igualar” entre localidades a los estudiantes que se convertirán en nuestros informantes se basaron principalmente en: i) la clase ocupacional de los padres; ii) el capital cultural de los padres y hermanos (padres/hermanos mayores con nivel bajo, hasta educación primaria; medio, hasta educación media superior; alta, con educación terciaria); iii) la posición del individuo sobre transitar a la ES (sí, no, no sé); iv) el sexo del informante.

Para ordenar los casos por clase usamos la clasificación ocupacional que Erikson et al. (1979) realizan para su investigación sobre la movilidad de clase intergeneracional en sociedad de Europa Occidental, y retomada por Cortés (2003) en su estudio sobre cambios en la desigualdad en México sirvió de orientación a la clasificación realizada. Su aportación es de utilidad para nuestro trabajo dado que el esquema que construyeron tuvo el propósito de conjuntar ocupaciones cuyos participantes estuvieran involucrados en situaciones de mercado y trabajo similares -además de que consideraron participantes de actividades agrícolas. Adicionalmente, para una caracterización más cercana al contexto ocupacional agrícola en el país recurrimos a la clasificación propuesta por Pacheco (2011). Lo que se buscó es que las estructuras de clase en los tres tipos de localidad a estudiar sean lo suficientemente similares en su forma genérica para lograr comparaciones que hagan sentido: “...la similitud a cierto nivel de abstracción debe presuponerse antes de que las diferencias en niveles inferiores puedan ser examinados” (Erikson, 1979: p. 421). Ubicamos todos nuestros casos en el segmento medio y bajo de esta clasificación para los tres tipos de localidad.

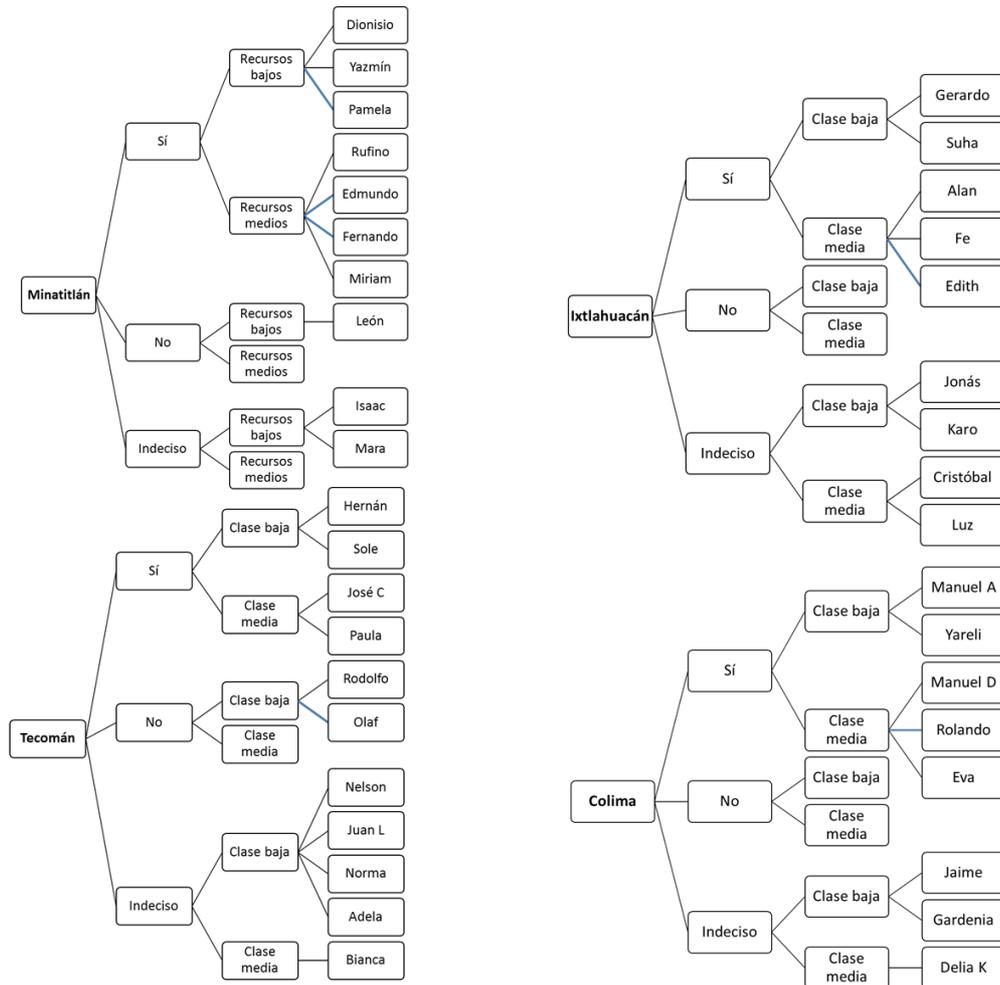
Cuadro A1. Subcasos de estudio: Agrupación de unidad de estudio por clase y género

<i>Ixtlahuacán y Minatitlán</i>		<i>Tecomán</i>		<i>Colima</i>	
H	M	H	M	H	M
Segmento Alto Propietario y productor, comerciante con empleados.		Segmento Alto Profesionales y funcionarios de mayor rango, gerentes en establecimientos industriales grandes, grandes propietarios.		Segmento Alto Profesionales y funcionarios de mayor rango, gerentes en establecimientos industriales grandes, grandes propietarios.	
		Profesionales de menor rango y funcionarios, técnicos de mayor rango, gerentes en empresas medianas y establecimientos industriales, supervisores de trabajadores no manuales.		Gerentes en empresas medianas y establecimientos industriales, supervisores de trabajadores no manuales.	
Segmento Medio Trabajadores agrícolas: Ejidatarios, propietarios; empleados no manuales en administración y comercio, pequeños comerciantes. Trabajadores en industria, obreros de mayor calificación, técnicos.		Segmento Medio Trabajadores agrícolas: Propietarios; pequeños comerciantes; actividades comerciales con empleados, empleados no manuales en administración y comercio, personal de ventas, otros trabajadores de servicios		Segmento Medio Profesionales de menor rango y funcionarios, técnicos de mayor rango Pequeños comerciantes, actividades comerciales con empleados, empleados no manuales en administración y comercio, personal de ventas, otros trabajadores de servicios.	
Segmento Bajo Trabajadores agrícolas: trabajadores sin pago, empleados y operarios, jornaleros y peones, aparceros y arrendatarios, ocupantes. Trabajadores manuales - no en la agricultura, como artesanos		Segmento Bajo Trabajadores agrícolas: ejidatarios o comuneros, propietarios. Trabajadores manuales - no en la agricultura		Segmento Bajo Trabajadores manuales - no en la agricultura Trabajadores técnicos de bajo nivel. Supervisores del trabajo manual	

Esquema de clase. Agrupaciones ocupacionales de Erikson et. al (1979) y Cortés (2003) complementado por clasificación de sujetos agropecuarios propuesta por Pacheco (2011) adaptado a la región de estudio.

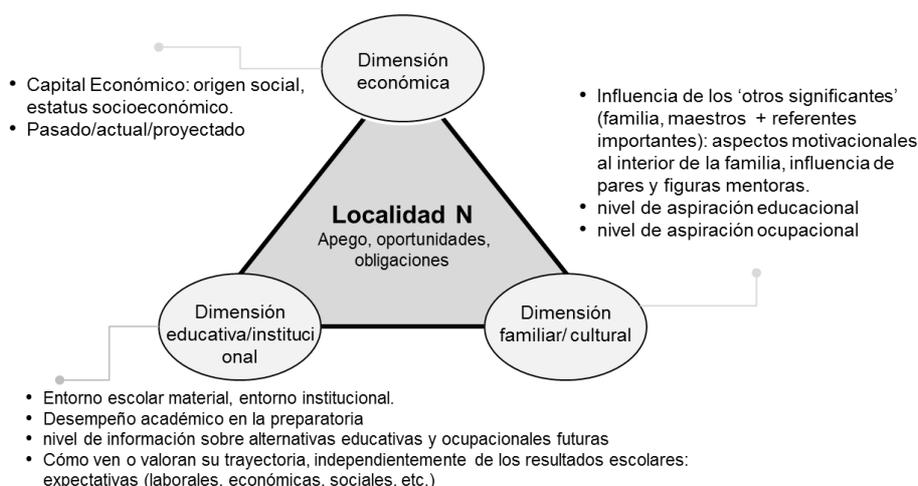
El modelo de selección respondió a un diseño simétrico de casos por localidad, esto arrojó un total de 48 casos de seguimiento, que en el recorte analítico llegó hasta 38.

Figura A1. Casos seleccionados para el seguimiento



Una vez seleccionados quiénes serían los casos a seguir, procedimos a solicitar una reunión con los jóvenes de cada bachillerato en sus respectivas localidades y agendar las entrevistas. El primero grupo de entrevistas para el seguimiento de la fase 1 del proceso de decisión se dio entre diciembre 2012 y 2013. Esta ronda de entrevistas tuvo una orientación biográfica, por lo que en la duración varió entre 40 y 60 minutos. La segunda ronda de entrevistas se llevó a cabo a en las últimas semanas de abril y las primeras de mayo del 2013, con un modelo semiestructurado para dar seguimiento al proceso de búsqueda hacia la decisión. La tercera entrevista se llevó a cabo la última semana de julio y la primera de agosto, también con un carácter semiestructurado para indagar sobre el resultado del proceso. En general los temas de exploración giraron en torno a los aspectos familiares, económicos y culturales e institucionales, y a una exploración de la construcción de espacialidad y relación con la movilidad del individuo y lo temas de seguimiento más amplios desarrollados (Figura A2).

Figura A2. Temas de seguimiento según dimensiones consideradas



Temas para abordar en entrevista

Las siguientes fueron las líneas de indagación generales de las entrevistas. Fue un recurso que usamos en las tres fases para abordar los temas centrales (o retomar si hubieran quedado fuera de la conversación). La primera entrevista trata de abordar lo más posible para hacer una reconstrucción biográfica y tiene un carácter menos estructurado.

Antecedentes: Presentación y resumen biográfico

- Dónde naciste, creciste
- Composición familiar, a qué familiar eres más cercano
- Con quién vives, desde cuando
- Dónde han vivido
- En qué trabajan tu padres
- Hasta qué grado estudiaron tus padres
- Cómo es la relación con tus padres y hermanos. ¿Cómo es la relación con otros de familia extendida, hay alguien con quién tengas relación más cercana? En qué trabaja

Sitio

- Descripción de lugar de origen, de residencia (barrio, colonia). De lo más amplio a lo más cercano.
- Descripción física, descripción de alternativas laborales, educativas, de esparcimiento
- Que características, atributos relacionas a este sitio (agradable, seguro, tranquilo, peligroso, ruidoso, pobre, rico, segregado, etc). ¿Cómo es la atmósfera? Que ideas asocias a esto: libertad, oportunidad, paz. (planteamiento de la imaginación geográfica del sitio, representaciones espaciales...la idea es que estas representaciones están relacionadas a la movilidad, ya que dan lugar a deseos y normalidades con respecto a la movilidad)
- Cuál es tu lugar de identidad (de dónde eres, dónde ubicas tus raíces...si eres migrante en otro lugar, si tus papás son de otro lugar).

- Cuánto tiempo has vivido en este lugar? Cómo fue crecer aquí, pláticame sobre eso.
- ¿Qué percepciones tienes de la gente que vive aquí? ¿Cómo es? ¿Cómo es la vida de la gente de aquí, qué hacen para divertirse?
- Cómo son los alrededores, ¿cómo ves a las ciudades vecinas, a la capital. ¿Lejos o cerca? ¿Cuánto contacto tienes? ¿Cómo imaginas la vida en sitios diferentes al tuyo?
 - Identificación de patrones de movimiento espacial (cuál es ritmo, normal, deseado, inevitable, imposible, forzado, etc)
- Te ves aquí en el futuro? Si/no, porqué razones. ¿Cómo es el lugar donde te gustaría vivir? ¿Qué características tiene? (conflicto irse/quedarse). ¿Te quedarías si hubiera qué cosas?
De irte, regresarías? ¿Qué te atrae a regresar? ¿Cuándo y por qué razones? (Noción de hogar “home”).
 - ¿Se construye el lugar como a uno que se regresa?
- De dónde provienen referencias de otros lugares, propios ¿viajes? ¿De su familia? ¿De los medios? ¿De la escuela?, etc

Pregunta subyacente: ¿qué le permite o no ser móvil?

- Cuál es su percepción/aproximación y experiencia con respecto a la movilidad (¿cuánto a has viajado? ¿Dónde has vivido? ¿Tienes referencias de otros lugares? ¿Cuáles? ¿Quién te cuenta?
 - ¿Qué valores asocia a la movilidad y la no movilidad?). ¿En qué forma la movilidad ha afectado su identidad?
- ¿Qué posibilidades tienes de irte a estudiar a otro lado? ¿qué lugares tienes de alternativa, porqué? ¿De poder ir a dónde fuera dónde irías? ¿cómo es el lugar en el que te quedarías si te vas a otro lado? ¿qué piensas tus papás, te ayudan?
- ¿Qué información recibes desde la escuela sobre posibilidades de movilidad? ¿Qué te han enseñado sobre tus alternativas de estudios, trabajo?
 - ¿La escuela juega algún papel en las predisposiciones, competencias e identidades relacionadas a la movilidad? ¿Qué características tiene tu escuela, por las que has pasado a lo largo de tu vida?
- ¿Cómo se maneja emocionalmente la transición socio-espacial? ¿Ansiedad de moverse? ¿Qué razones da de la ansiedad? ¿qué sabe sobre otras historias de transición?, ¿moverse es algo que le preocupa? ¿Inseguridad de movilidad? ¿Asociada a ser mujer? ¿Miedo a qué? (¿violencia sexual?, ¿respeto?, ¿estigma?). ¿movilidad como empoderamiento? ¿Asociada a qué? (a autonomía, independencia, anonimato) ¿Asociada a experiencia desde el género?

Sobre educación terciaria

- Percepciones y planes. Conocimiento (tuyo) sobre posibilidades – valor de la educación y el trabajo. ¿Qué asociaciones tiene entre carreras y trabajo y lugar? ¿Lo que estudias es para ejercer? ¿Cómo qué trabajos imaginas según profesiones? ¿dónde te imaginas?
- ¿Qué carreras te gustaría estudiar? ¿qué IES piensas que son las mejores? ¿Por qué? ¿Qué IES consideras y carreras consideras? ¿Que asocia a estar profesiones? ¿Cómo imaginas tus días laborales en esa profesión? ¿Si estudias eso, qué tipos de trabajos encontrarías? ¿Dónde te ves? ¿Por qué decidirías una y no la otra? ¿Calculas a cuál

área de estudio le sacarás más? (en sentido ¿económico?, de ¿estatus y prestigio?, de ¿movilidad socioespacial?)

- ¿De dónde sacas la información de las carreras y trabajos?
- ¿Conoces la oferta educativa de las distintas universidades? ¿Cuál es el principal factor que consideras con respecto a estudiar o no? ¿Cuál es el principal factor que consideras para escoger carrera e IES?

Rol de padres

- ¿Cuál es la actitud de tus padres hacia la educación? ¿Cómo eran cuando eras niño? ¿Ahora que eres mayor? ¿Qué información y preferencias tienen ellos en cuanto a carreras, IES, lugar de estudios? ¿De qué otra persona importante viene la influencia?
- ¿De qué forma te ayudan tus padres en el proceso, dirías que te apoyan? ¿Cómo? ¿Por qué crees que es esto? ¿Qué tan importante en tu decisión es lo que piensan tus padres? ¿Qué expectativas tienen tus padres de ti y tus capacidades?
- ¿Es diferente la actitud de tus padres hacia tu educación que hacia la de tus hermanos? ¿De qué forma? ¿Comparando con tus hermanos de distinto sexo, ves alguna diferencia?
- ¿Con qué información cuentas sobre IES, carreras de estudios, mercados de trabajo asociado a esas profesiones, calidad de IES, proceso de ingreso a la universidad.
- Influencia de hermanos y otros significantes. Tus hermanos estudiaron después de prepa? ¿qué carreras, dónde? ¿Qué te dicen de estudiar a nivel terciario? ¿Te aconsejan sobre carreras, IES, lugares?
- ¿Quién más te aconseja? ¿Dirías que tienes alguien que te influya, que sea un ejemplo o que te guíe? ¿quién es, estudió, dónde, dónde vive?

Sobre habitus institucional

- ¿Cómo describirías tu bachillerato? (maestros, clases, compañeros, orientadores, autoridades, instalaciones).
- ¿Qué información recibes en tu escuela sobre la continuación a la ES o el trabajo? ¿Qué te dicen? ¿Cómo reciben esta información (clases, folletos, visitas, etc)? ¿Cuáles son tus impresiones? ¿Aporta algo a lo que ya sabías, lo consideras de utilidad? ¿Qué información encontraste como una novedad? ¿Consideras que la información provista moldea tus ideas originales (en qué sentido)?
- ¿De qué forma (con qué tipo de actividades) te puede apoyar tu escuela en el proceso de aplicación a la universidad?
- ¿Qué expectativas crees que tienen de ti tus maestros, directores, orientadores? ¿Tienes una relación particular con alguno? Cómo ha sido tu relación con ellos a lo largo del tiempo? ¿Te han ayudado/alentado o desalentado?

Sobre pares

- Percepciones y actitudes de pares hacia la educación terciaria y el trabajo de amigos
- ¿Consideras a tus amigos importantes en tu vida? ¿Quién es la influencia más importante para ti. ¿A quién admiras y respetas, por qué?
- ¿Cómo es tu grupo de amigos (un mejor amigo, un grupo?) Plátame de ellos. Qué tipo de cosas hacen, desde cuando son amigos. Hablas sobre qué sigue después de

la media con tus amigos? ¿Qué piensan tus amigos? ¿Qué planes tienen? ¿Hacen planes juntos? ¿has hecho parte del proceso acompañado de tus amigos?

- ¿tienes idea de qué piensan de ti tus amigos? ¿Cómo crees que te perciben? ¿Qué rol juegas en el grupo?

Sobre la trayectoria educativa

- Cómo ha sido tu trayectoria educativa. Háblame de cómo fue tu experiencia en primaria, secundaria, prepa. Qué piensas de tus maestros, autoridades en cada momento. Te parece fácil, difícil, te gusta, te aburre...
- ¿Cómo consideras tu desempeño? ¿Cómo te acomodas entre tus compañeros por arriba, en medio abajo?
- ¿Disfrutas de la escuela? Qué es lo que más te gustaba estudiar en cada etapa. ¿Para qué eras “bueno”? ¿Si trabajas, disfrutas de tu trabajo? ¿Cómo experimentaste la transición de nivel (primaria-secundaria-prepa) o de una escuela a otra, de localidad a otra.
- ¿Compararías de manera distinta a los hombres y mujeres a lo largo de tus estudios? ¿Qué me puedes decir de esto?

Actitudes hacia la educación (pasada y futura)

- ¿Cómo ves la educación? ¿Para qué sirve? ¿Qué te aporta?
- ¿Cómo imaginabas el bachillerato? ¿Cómo imaginas la universidad? ¿Cómo comparas los tipos de educación? Técnica vs. Profesional (sabes algo de estas diferencias?, por el mero nombre?)
- Te influye de alguna manera lo estudiaron/trabajo de tus padres y tus hermanos? Te gustaría estudiar lo mismo?

Género

- Actitudes (¿diferentes?) hacia la educación
- Actividades de rutina. Como es un día “normal” en tu casa (entre semana y fin de semana). (responsabilidades y uso del tiempo)
- ¿Qué actividades disfrutas en tu tiempo libre?
- Campos de estudio. ¿qué carreras te interesan? ¿por qué crees?
- Desplazamiento a otra ciudad (situación de vivienda). ¿es un problema irte a otro lado: dinero, responsabilidades, permiso, apego, novio/a? ¿tienes con quién quedarte?
- Planes de formar familia. ¿Te interesa formar tu propia familia? ¿Pronto? ¿qué es lo que más te atrae de formar tu propia familia? ¿Qué tipo de rol te gustaría tener en el familia? ¿Cómo imaginas tu familia?
- ¿Dónde te gustaría trabajar? ¿qué tipo de actividades?

Temas específicos de la segunda fase (F2)

Para la segunda fase de entrevista, delineamos una pauta más específica debido a que buscábamos determinar las características del proceso de búsqueda y el rol de familiares e instituciones en la conformación del proceso de decisión. Estas entrevistas se llevaron a cabo en las localidades de origen, en espacios públicos, el bachillerato o sus casas.

- En qué parte del proceso vas?. ¿Qué pasos has dado desde la última vez que nos vimos?. Platícame sobre el proceso.
- Cuáles han sido las fuentes de búsqueda? (¿qué fuentes?). Las consideras útiles o no. Explica (porqué las consideras útiles o no). ¿Cómo fue tu proceso de búsqueda? ¿Cuánto

tiempo invertiste a la búsqueda en línea? ¿Lo hiciste sólo o con alguien más?
¿Imprimiste algo? ¿Mostraste a tus padres? ¿Cómo consideraron esta información?

- ¿Qué rol juegan los tipos de información consultada en el proceso de decisión?
- ¿Cómo has usado estas fuentes? ¿Qué tipo de información tienen estas fuentes?

Redes sociales (familia y amigos)

- ¿Consultaste a tus padres?
- ¿Qué tipo de información te da tu padre?
- ¿Qué tipo de información te da tu madre?
- ¿Qué otro miembro de la familia te dio información?
- Pláticame lo más que te acuerdes cómo han sido estas conversaciones
- ¿consultas con tus amigos? Con quién más hablas de esto (vecinos, maestros, compañeros, otros)
- ¿Desde cuándo empezaste a hablar con amigos de esto? Qué tan a menudo sale el tema?- ¿Qué piensan tus amigos y tú cómo ves sus opiniones?
- Además de padres y amigos consultas con alguien más? ¿Qué te dicen? ¿Qué opiniones te sirven y cuáles no?. ¿Si hermanos mayores que estudiaron, ellos te orientan en qué hacer y qué estudiar? Desarrolla qué te dicen y qué piensas de lo que dicen.

Escuelas e IES

- ¿Consultaste a algún maestro sobre lo que quieres hacer? ¿Cuántas veces? ¿Dónde? ¿Qué te dijo? ¿Te hizo recomendaciones de algún tipo? ¿Te dio nueva información? ¿Consideraste útil la información que te dio?
- ¿Tuviste cursos de orientación profesional? ¿Qué te parecieron? La información que ahí recibiste, ¿te cambió ideas previas? ¿Alguna vez expresaste que querías estudiar alguna carrera y te invitaron a reconsiderar? ¿Te hablaron sobre las carreras y las áreas en las que podrías trabajar y qué localidades? (¿te dieron nombres de empresas, por ejemplo?)
- ¿Hiciste visitas a facultades? ¿Por tu cuenta o con la escuela? Hablaste con gente de las facultades? ¿Qué destacas de estas visitas? ¿Influyó tu decisión conocer las instalaciones? ¿Qué sirvió más, la información o ver el lugar? Narra ese día, cómo fue la experiencia para ti. Cambiaron ideas que tenías antes?
- En tu búsqueda ¿consideraste otra IE de la que tenías pensada? ¿Otra carrera? ¿Cuándo empezaste a considerar otras opciones? ¿Qué ideas te llevaron a cambiar de la idea original?
- ¿Qué es lo que consideras más importante para considerar IES? (requisitos de la entrada, prestigio, prospectos de empleo, ubicación, vida estudiantil, costo).
- ¿Qué elementos consideras en la elección de carrera?
- ¿Te informaste cuánto va a costar? ¿Cuánto vas a necesitar para vivir al mes? Ese dinero ¿de dónde sale (padres, trabajarás)?. La decisión de IES y carrera ¿tiene que ver con cuánto cuesta?
- ¿El lugar dónde se encuentra la IES importa? ¿Viste alguna opción en un ciudad donde no habías considerado? ¿Por qué no consideraste una opción más lejos o estudias algo que hay aquí? ¿Buscaste alternativas en función del lugar de la IES? ¿Dejaste de considerar opciones por el lugar en el que se encuentra la IEs?
- ¿Qué piensan tus papás de que te vayas a otra ciudad? ¿Es un problema? ¿Te dejarían ir a un lugar más lejos? ¿Qué hablan de que te vayas?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos que identificas en esta fase? ¿Cómo los solventaste?

Temas específicos de la tercera fase (F3)

La tercera entrevista se da después de que aquellos que transitan a la ES han completado el proceso. Se lleva a cabo en las facultades, en lugares de trabajo, en espacios públicos de la ciudad destino o de origen, según el estudiante se haya relocalizado o no. Esta entrevista es más breve (de 20 a 40 min) y gira en torno a cómo viven el proceso en general de transición y su etapa final.

- ¿Cuál es el resultado del proceso? Cómo fue el resto del proceso? Si sigue hacia ES, cuéntame cómo se da cuando tienes que decidir. Cuáles son los pasos que seguiste, qué cambios hiciste.
- Cómo fueron los días de terminar el bachillerato. Cómo te sientes al respecto
- A qué dedicaste el tiempo cuando terminaste (trabajar, preparar el examen, por ejemplo)
- Cuéntame del examen de ingreso. Cómo es? Narra ese día. Cómo te sentiste
- Cómo fue el proceso de esperar los resultados. Cómo fue el día que publican las listas.
- Que siguió a ser aceptado? Qué hablaste con tus padres? Que arreglos hicieron para preparar la entrada a ES (mudanza? Hablar con parientes, cómo se lleva a cabo lo de la vivienda)
- Qué siguió a ser rechazado? Cómo fue la conversación con tus padres
- Si ya no sigue, a ES; qué hiciste al terminar el bachillerato? Qué planes tienes? Considerarías estudiar más adelante?
- Cómo reconstruyes el proceso, ¿qué obstáculos ves, sientes que fue complicado/fácil? ¿Sentiste mucha presión, personal o de tus padres?

Hola, gracias por participar en esta encuesta. Tus respuestas son completamente confidenciales y serán de gran valor para el trabajo de investigación doctoral que realizo sobre el paso de la preparatoria a la educación superior en Colima. No dudes en anotar mis datos para cualquier consulta: Rocío Gutiérrez Martínez rgmartinez@colmex.mx, rociogtz@gmail.com Cel: 045 55 2699 3700.

.....

1. DATOS DE CONTACTO

- 1.1. Nombre _____
- 1.2. Bachillerato _____ General Técnico 1.3. Turno _____
- 1.4. Grupo _____
- 1.5. Correo electrónico _____ 1.6. Teléfono casa _____
- 1.7. Celular _____

2. INFORMACIÓN PERSONAL

- 2.1. Fecha de nacimiento día ____mes ____ año____ 2.2. Sexo: M H
- 2.3. Lugar de nacimiento
- Localidad _____ Municipio _____
- 2.4. Situación conyugal: Casado Unión libre Soltero
- 2.5. ¿Tienes hijos?: Sí Cuántos _____ No
- 2.6. ¿Algún miembro de tu familia depende de ti económicamente? Sí No
- 2.7. ¿Cuál es tu municipio y localidad de residencia?
- Localidad _____ Municipio _____
- 2.8. ¿Vives en la población donde asistes al bachillerato?
- Sí Pasa a sección 3 No
- 2.9. ¿Te desplazas a la localidad donde se encuentra el bachillerato:
- Diariamente Semanalmente Otro _____

2.10. ¿Con quién vives en la localidad donde asistes al bachillerato:

Parientes

Amigos

Por tu cuenta

Casa de Huéspedes (estudiantes)

Otro

3. Antecedentes Escolares

3.1. Lugar donde cursaste la primaria

Localidad _____ Municipio _____

3.2 Lugar donde cursaste la secundaria

Localidad _____ Municipio _____

3.3. Nombre de escuela primaria a la que asististe

Pública Privada

3.4. Nombre de la secundaria a la que asististe

Pública Privada

4. Información familiar

4.1. ¿Cuál es el lugar de origen de tu padre?

Localidad _____ Municipio _____ Estado _____

4.2. ¿Cuál es el lugar de origen de tu madre?

Localidad _____ Municipio _____ Estado _____

4.3. ¿Vives actualmente con tus padres? Sí ____ No ____ (pasa a la pregunta 4.5)

Con ambos

Con mi madre

Con mi padre

Otra situación

4.4. Además de con tus padres o alguno de ellos, vives con:

Hermanos

Tíos

Primos

Abuelos

Otros

4.5. ¿Tienes hermanos? Sí Cuántos _____ No

4.6. En qué orden te ubicas entre tus hermanos (siendo el mayor el número 1).

4.7. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios que alcanzaron tus hermanos, siguiendo el orden de mayor a menor? *Favor de señalar en el recuadro si tu hermano (a) es hombre o mujer.*

	Hermano 1 M <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	Hermano 2 M <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	Hermano 3 M <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	Hermano 4 M <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	Hermano 5 M <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>
No estudió					
Primaria Incompleta					
Primaria					
Secundaria Incompleta					
Secundaria					
Preparatoria Incompleta					
Preparatoria					
Carrera Técnica					
Carrera Técnica Incompleta					
Carrera Profesional Incompleta					
Carrera Profesional					
Posgrado					

4.8. ¿Cuál es el nivel máximo de estudio que alcanzaron tus padres?

	Padre	Madre
No estudió		
Primaria Incompleta		
Primaria		
Secundaria Incompleta		
Secundaria		
Preparatoria Incompleta		
Preparatoria		
Carrera Técnica Incompleta		
Carrera Técnica		
Carrera Profesional Incompleta		
Carrera Profesional		
Posgrado		

4.9. ¿Tus padres trabajan (tienen un empleo remunerado)?

Padre: Sí No

Madre: Sí No

4.10. ¿Cuál es su ocupación?

Padre

Madre

5. Situación laboral

5.1. Además de estudiar la preparatoria, ¿tienes un empleo remunerado?

Sí No *Pasa a sección 6*

5.2. ¿Cuánto tiempo a la semana dedicas al empleo? _____

5.3. ¿A qué dedicas los ingresos obtenidos de tu empleo?

A mi propia manutención

Contribuyo al ingreso familiar

Gastos personales

Otros _____

6. Planes y aspiraciones educativas

6.1. ¿Tienes pensado continuar estudiando a nivel universitario?

Sí

No he decidido

No Pasar a pregunta 6.7

6.2. ¿Qué carrera o carreras has pensado que te gustaría estudiar (*ordénalas de tu primera a última opción, según tus preferencias*)?

6.3. Si pudieras elegir cualquier opción disponible en tu estado o fuera de él, en una universidad pública o privada, ¿en cuál te gustaría realizar tus estudios universitarios?

6.4. ¿Cuál institución consideras como la mejor alternativa en tu estado para realizar los estudios de tu área de interés?

6.5. Considerando tus posibilidades académicas, económicas y de apoyo familiar actuales, ¿Dónde tienes contemplado llevar a cabo tus estudios universitarios?

6.6. ¿Cuáles son las razones que a pesar de tus intenciones de continuar estudiando, podrían llevarte a que **no** continuarás con tus estudios a nivel superior?

6.7. Si contestaste que **ya has decidido no continuar** con tus estudios a nivel superior, ¿cuáles son las razones por las que has tomado esa decisión?

6.8. Independientemente de tu decisión de continuar o no los estudios a nivel superior, marca en la tabla que sigue cómo calificarías tu desempeño académico a lo largo de tus estudios:

	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Primaria	1	2	3	4	5
Secundaria	1	2	3	4	5
Preparatoria	1	2	3	4	5

4.9. ¿Cuál de las siguientes opciones **se acerca más** a lo que opinan tus padres sobre la continuación de tus estudios? (marca sólo una)

Los consideran normal, es simplemente lo que sigue

A pesar de no contar con grandes recursos, harán un gran esfuerzo para que continúe

Es conveniente pero no necesario

No es necesario

Sería muy bueno, pero es imposible por las condiciones económicas de la familia

No es importante

No hablan de eso conmigo

Otro

4.10. ¿Cuál de las siguientes expresiones **se acerca más** a lo que opinan tus amigos sobre la continuación de tus estudios?

Es el paso que sigue

Es una necesidad para progresar en la vida

Es importante, pero no necesario

Es mejor ponerse a trabajar de una vez

Son indiferentes

No es importante

No hablamos de eso

Otro

¿Tienes algún comentario complementario a las preguntas de este cuestionario?

¡Gracias!

Anexo B

Localización geográfica: datos descriptivos sobre la región de estudio

En este anexo presentamos mayores datos de la región de estudio que contribuyen a un mayor entendimiento de la estructura espacial en la que tienen lugar las transiciones de los jóvenes de nuestro estudio. No pretende ser una descripción exhaustiva de la región, sino el esbozo de un perfil demográfico, un revisión de su organización productiva y la consideración de ambos fenómenos sobre su desarrollo, partiendo del reconocimiento de la interdependencia entre estos aspectos y su imbricación con las estructuras de oportunidad en los entornos sociales inmediatos donde se desarrolla el curso de vida de los individuos.

Población

De 1990 al 2010, la población de la región de estudio pasó de 594 mil a 841 mil habitantes, representando un incremento del 41%, mientras que el país experimentó un cambio de 38% en el mismo periodo¹⁷⁶. Al interior de la región los cambios más sustantivos los ubicamos en los municipios de Colima y Villa de Álvarez, donde se experimentó un crecimiento en este periodo de 154 a 266 mil habitantes entre los dos municipios, con tasas anuales de crecimiento del 1% para el primero y de casi 8% para Villa de Álvarez en el periodo de 1990-2000 y de 4% en el periodo 2000-2010. Por su parte, el municipio de Manzanillo fue el segundo centro de mayor crecimiento poblacional, pasando de 92 a 161 mil habitantes en 20 años, con una tasa de crecimiento anual cercana al 3%, lo que lo convirtió en el municipio más poblado de la región¹⁷⁷.

Con respecto a la composición de la población según sus grupos de edad, encontramos aproximadamente las mismas características que el país. Así, observamos que los grupos que concentran la mayor parte de la población son el de adultos, con un 43% de la población total en este grupo y niños, con un 30%. Sin embargo, atendiendo a los datos desagregados -por los grupos de municipios que componen la región- observamos que aquellos de frontera Michoacán se

¹⁷⁶ El estado de Colima por sí sólo tiene una población de 650,555 habitantes distribuidos en 1,273 localidades, de las cuales, sólo 6 son mayores a 10,000 habitantes.

¹⁷⁷ Lo anterior cobra especial relevancia al considerar el crecimiento del resto de los municipios, donde encontramos que de los 21 municipios que identificamos como pertenecientes a nuestra región, el "Colmichjal", 5 tienen un decrecimiento en su población, destacando los casos de Pihuamo y Chinicuilla, los cuales perdieron en este periodo una cuarta y quinta parte de su población respectivamente. Del resto de los municipios sólo Cihuatlán tuvo crecimiento por arriba del promedio regional (2.2 versus 1.5% de crecimiento anual). Asimismo, es destacable el caso de Aquila y Cuatitlán de García Barragán, los dos municipios con menor índice de desarrollo humano en la región, quienes tuvieron crecimientos por encima de los municipios fronterizos de Michoacán y Jalisco. Lo anterior podría estar asociado a la permanencia de altas tasas de natalidad en las localidades de menor desarrollo.

encuentran por arriba de la pauta nacional y estatal, estando su población compuesta por más dependientes, siendo que un 37% de la misma son menores a los 15 años de edad. Así mismo, es este grupo de municipios el que cuenta con la menor proporción de adultos respecto al total de su población, un 36%, encontrándose 7 puntos porcentuales arriba del patrón nacional.

Cuadro B1. Población y Cambios para el periodo 1990-2010

Entidad federativa	Municipio	1990	2000	2010	Crec. anual 1990-2000	Crec. anual 2000-2010	Cambio relativo 1990-2010
06 Colima	001 Armería	27,666	28,564	28,695	0.3%	0.0%	3.7%
06 Colima	002 Colima	116,435	129,950	146,904	1.1%	1.2%	26.2%
06 Colima	003 Comala	16,690	19,355	20,888	1.5%	0.8%	25.2%
06 Colima	004 Coquimatlán	15,966	18,746	19,385	1.6%	0.3%	21.4%
06 Colima	005 Cuautémoc	24,368	26,444	27,107	0.8%	0.2%	11.2%
06 Colima	006 Ixtlahuacán	5,103	5,478	5,300	0.7%	-0.3%	3.9%
06 Colima	007 Manzanillo	92,761	125,010	161,420	3.0%	2.6%	74.0%
06 Colima	008 Minatitlán	8,184	8,466	8,174	0.3%	-0.4%	-0.1%
06 Colima	009 Tecomán	82,449	99,084	112,726	1.9%	1.3%	36.7%
06 Colima	010 Villa de Álvarez	37,762	80,793	119,956	7.9%	4.0%	217.7%
06 Colima	Total	427,384	541,890	650,555	2.4%	1.8%	52.2%
14 Jalisco	022 Cihuatlán	22,265	31,504	39,020	3.5%	2.2%	75.3%
14 Jalisco	027 Cuautitlán	13,027	16,045	17,322	2.1%	0.8%	33.0%
14 Jalisco	065 Pihuamo	15,559	14,115	12,119	-1.0%	-1.5%	-22.1%
14 Jalisco	099 Tolimán	8,797	9,277	9,591	0.5%	0.3%	9.0%
14 Jalisco	103 Tonila	7,399	7,433	7,256	0.0%	-0.2%	-1.9%
14 Jalisco	106 Tuxcacuesco *	4,357	3,766	4,234	-1.4%	1.2%	-2.8%
14 Jalisco	108 Tuxpan	33,195	33,103	34,182	0.0%	0.3%	3.0%
14 Jalisco	122 Zapotitlán de Vadillo	6,289	6,461	6,685	0.3%	0.3%	6.3%
14 Jalisco	Frontera Jalisco	110,888	121,704	130,409	0.9%	0.7%	17.6%
16 Michoacán	008 Aquila	18,908	20,984	23,536	1.0%	1.2%	24.5%
16 Michoacán	026 Chinicuila	6,297	6,949	5,271	1.0%	-2.7%	-16.3%
16 Michoacán	015 Coalcomán	13,174	13,779	14,136	0.5%	0.3%	7.3%
16 Michoacán	014 Coahuayana	17,521	21,576	17,615	2.1%	-2.0%	0.5%
Michoacán	Frontera Michoacán	55,900	63,288	60,558	1.2%	-0.4%	8.3%
Región Colmichjal		594,172	726,882	841,522	2.0%	1.5%	41.6%
Mexico		81,249,645	97,483,412	111,960,000	1.8%	1.4%	37.8%

Fuente: INEGI Censo de Población 2005 y 2010

La siguiente tabla desagrega los datos de la población económicamente activa por sector económico.

Cuadro B2. PEA y sectores de la actividad económica

Entidad federativa	Municipio	PEA	Sector de actividad económica				
			Primario ¹	Secundario ²	Comercio	Servicios ³	No especificado
06 Colima	Armería	12,966	40.5	19.2	13.8	26.4	0.1
06 Colima	Colima	65,382	4.4	19.0	20.1	56.2	0.3
06 Colima	Comala	8,753	23.7	25.6	14.8	35.5	0.4
06 Colima	Coquimatlán	7,977	35.0	17.7	14.0	33.0	0.3
06 Colima	Cuauhtémoc	10,835	22.8	23.9	15.4	37.2	0.8
06 Colima	Ixtlahuacán	2,340	46.0	17.4	7.8	28.7	0.2
06 Colima	Manzanillo	73,106	6.3	18.1	19.0	56.1	0.5
06 Colima	Minatitlán	2,958	29.2	30.2	10.3	28.7	1.5
06 Colima	Tecomán	48,668	30.3	14.5	22.3	32.5	0.4
06 Colima	Villa de Álvarez	55,980	3.3	18.1	20.4	57.5	0.7
06 Colima	Total	288,965	13.4	18.3	19.3	48.6	0.5
14 Jalisco	Cihuatlán	14,096	19.1	18.4	19.9	41.7	0.9
14 Jalisco	Cuautitlán	5,057	55.5	14.8	7.8	20.1	1.8
14 Jalisco	Pihuamo	4,384	45.4	17.1	12.7	24.5	0.4
14 Jalisco	Tolimán	3,113	57.4	14.9	11.8	15.6	0.3
14 Jalisco	Tonila	2,818	42.0	18.2	9.9	29.2	0.6
14 Jalisco	Tuxcacuesco *	1,279	49.7	17.7	12.9	19.5	0.2
14 Jalisco	Tuxpan	12,094	27.7	25.9	15.2	31.1	0.2
14 Jalisco	Zapotitlán de Vadillo	2,284	46.3	15.3	10.8	27.4	0.2
14 Jalisco	Frontera Jalisco	45,125	34.4	19.4	14.7	30.8	0.6
16 Michoacán	Aguila	6,799	59.8	14.0	5.8	19.1	1.3
16 Michoacán	Chinicuila	1,922	75.1	5.7	5.0	13.9	0.2
16 Michoacán	Coalcomán	6,347	37.0	21.2	11.8	29.4	0.5
16 Michoacán	Coahuayana	4,652	53	9.9	10.5	25.1	1.4
16 Michoacán	Frontera Michoacán	15,068	52.1	16.0	8.2	22.8	0.8
Región Colmichjal		349,158	17.7	18.3	18.2	45.2	0.5
14 Jalisco	Total	2,992,334	9.0	27.4	21.6	40.8	1.3
16 Michoacán	Total	1,551,250	23.2	22.2	19.1	34.6	0.9
Mexico	Total	42,699,571	13.4	16.1	19.2	50.1	1.3

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI, Censo de Población 2010.

¹ Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca.

² Minería, extracción de petróleo y gas, industria manufacturera, electricidad, agua y construcción.

* Municipio censado con cuestionario ampliado.

³ Transporte, gobierno y otros servicios.

Nota: Los límites de confianza se calculan al 90%.

Agricultura

Colima como subregión emplea al 13% de su población económicamente activa en actividades agropecuarias, de silvicultura y pesca, y esta actividad económica constituye el 8.45% del PIB estatal. Resulta relevante destacar que el municipio de Tecomán, en un número reducido de hectáreas concentra una alta proporción de la producción del estado, siendo el limón, la fuente

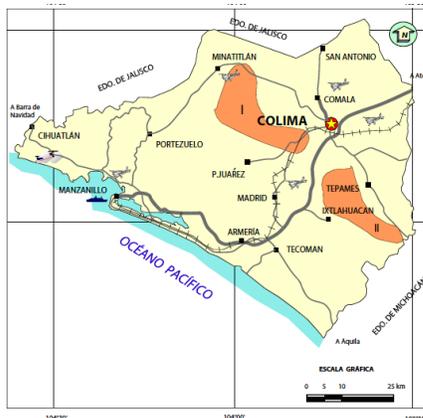
principal de los ingresos: el 60% de las hectáreas se destinan a este cultivo. Más allá de los municipios que no figuran en las cifras de SAGARPA de los principales productores, la agricultura se sigue constituyendo como importante en el resto de los municipios, hablamos particularmente de aquellos que se encuentran en las regiones montañosas de la región, dentro de Colima y especialmente en las subregiones de frontera Jalisco y frontera Michoacán en las que nos encontramos con localidades pequeñas donde el trabajo agrícola sigue siendo característico

Cuadro B3 . Superficie sembrada total 2009 (hectáreas)

Municipio	Total	Temporal		Riego	
		Abs.	Proporción	Abs.	Proporción
Armería	15,360	3,322	21.63	12,038	78.37
Colima	15,387	11,691	75.98	3,696	24.02
Comala	7,542	6,902	91.51	6,40	8.49
Coquimatlán	10,916	3,937	36.07	6,979	63.93
Cuauhtémoc	12,177	11,936	98.02	2,40	1.97
Ixtlahuacán	6,278	5,548	88.37	730	11.63
Manzanillo	31,434	26,122	83.10	5,312	16.90
Minatitlán	9,163	8,795	95.98	368	4.02
Tecomán	39,228	2,657	6.77	36,571	93.23
Villa de Álvarez	7,239	5,812	80.29	1,427	19.71
Total	154,724	86,722	56.0	68,001	43.9

Fuente: SAGARPA. Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera.

Industria



Por su parte, la actividad minera tiene una presencia importante en la región. El mineral predominante son los yacimientos de hierro y en menor proporción se encuentran el cobre, plata, plomo, zinc, oro. La explotación del hierro es la actividad minera de mayor importancia para la región con una producción de 3, 098,270 toneladas, representando 26.53% del valor de la producción nacional para el mineral (Panorama Minero del Estado de Colima, INEGI: 2010). La explotación del mineral se lleva a cabo primordialmente en la zona de Minatitlán, en los distritos de Peña Colorada y del Cerro Nahuatl y en la zona de Piscila del municipio de

Colima, lo que explicaría la concentración de la PEA en actividades del sector secundario reflejado en la Tabla X revisada previamente.

Servicios

Al interior de la categoría de servicios, encontramos que las actividades más importantes son las de comercio, turismo y transportes. De acuerdo a las cifras disponibles en los Censos Económicos del INEGI (2009)¹⁷⁸, se observa que el comercio emplea casi al 50% de la población, y del 1999 al 2009 creció en un 6% anualmente. Por su parte, el turismo se configura como la segunda actividad de concentración del empleo con menos de un cuarto de la distribución, pero con un crecimiento anual superior en un punto porcentual al comercio para el mismo periodo. En tercer lugar se encuentran los servicios de transporte, lo que no es de extrañar dado el papel que desempeñan las actividades del puerto de Manzanillo para la región. De acuerdo a los Censos Económicos, se emplean en este subsector únicamente alrededor de 10 mil personas.

Cuadro B5. Distribución de la PEA según el tamaño de las empresas en cada localidad

Municipio	Tamaño de la empresa			
	1) Micro	2) Pequeña	3) Mediana	4) Grande
Armería	64%	22%	14%	0%
Colima	43%	21%	21%	15%
Comala	71%	19%	10%	0%
Coquimatlán	83%	13%	4%	0%
Cuauhtémoc	59%	13%	2%	26%
Ixtlahuacán	63%	27%	10%	0%
Manzanillo	41%	25%	22%	12%
Minatitlán	33%	10%	6%	52%
Tecomán	56%	21%	20%	4%
Villa de Álvarez	57%	16%	14%	13%
Total general	48%	21%	19%	12%

Fuente. Censos Económicos, Estado de Colima, 2013.

Desarrollo social

Una mirada más detenida recurriendo a los instrumentos de medición de desarrollo social, como el Índice de Rezago Social (IRS) o el de Regiones Socioeconómicas de México generados a partir de los datos censales, permite profundizar aún más nuestra caracterización socioterritorial. El IRS agrega variables que dan cuenta del acceso a los servicios de educación y salud y la calidad de la vivienda, pero no incorpora variables de ingreso por lo que no se trata de una medición en relación a la pobreza, sino de acceso de recursos importantes de las familias que no dependen enteramente de sus ingresos. El índice es útil ya que permite comparaciones entre municipios y

¹⁷⁸ Es importante tomar en cuenta que no considera agricultura, por lo que los datos difieren de los de proporcionados por los Censos de Población con respecto a la PEA.

localidades, facilitando el acercamiento a la estructura espacial en términos de la distribución de los activos sociales entre los sitios de una región.

Cuadro B6. Índice de rezago social, cambios del 2005 al 2010 en la región

Estado	Municipio	Índice de rezago social ¹⁷⁹			Grado de rezago social		
		2000	2005	2010	2000	2005	2010
Colima	Armería	-0.72	-0.78	-0.68	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
	Colima	-1.82	-1.54	-1.50	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
	Comala	-0.82	-0.86	-0.92	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
	Coquimatlán	-0.94	-1.01	-0.98	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
	Cuauhtémoc	-1.51		-1.35	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
	Ixtlahuacán	-0.45	-0.76	-0.73	Bajo	Muy bajo	Muy bajo
	Manzanillo	-1.55	-1.32	-1.33	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
	Minatitlán	-1.09	-1.08	-1.06	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
	Tecomán	-0.82	-0.70	-0.67	Muy bajo	Bajo	Muy bajo
	Villa de Álvarez	-1.93	-1.63	-1.68	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
Michoacán	Aquila	1.33	1.27	1.87	Alto	Alto	Alto
	Chinicuila	0.44	0.54	0.30	Alto	Medio	Medio
	Coahuayana	-0.40	-0.48	-0.41	Bajo	Bajo	Bajo
	Coalcomán	0.19	0.31	0.14	Medio	Medio	Medio
Jalisco	Cihuatlán	-0.97	-0.83	-0.80	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
	Cuautitlán	0.61	0.44	0.38	Alto	Medio	Medio
	Pihuamo	-0.54	-0.65	-0.57	Bajo	Bajo	Bajo
	Tolimán	-0.03	-0.15	-0.28	Medio	Bajo	Bajo
	Tonila	-1.19	-1.09	-1.11	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
	Tuxcacuesco	-0.07	-0.49	-0.54	Medio	Bajo	Bajo
	Tuxpan	-1.18	-0.97	-0.99	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
	Zapotitlán de Vadillo	0.14	0.05	-0.32	Medio	Medio	Bajo

¹⁷⁹ El IRS utiliza la técnica estadística que resume en un indicador agregado las diferentes dimensiones de interés que se estiman en función de 12 indicadores (Educativos: Porcentaje de la población de 15 años y más analfabeta, Porcentaje de la población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela, Porcentaje de los hogares con población de 15 a 29 años, con algún habitante con menos de 9 años de educación aprobados, Porcentaje de la población de 15 años o más con educación básica incompleta; Salud: Porcentaje de la población sin derechohabencia a servicios de salud; Calidad, servicios y activos de la vivienda: Porcentaje de las viviendas particulares habitadas con piso de tierra, Promedio de ocupantes por cuarto, Porcentaje de las viviendas particulares habitadas que no disponen de excusado o sanitario, Porcentaje de las viviendas particulares habitadas que no disponen de drenaje, Porcentaje de las viviendas particulares habitadas que no disponen de energía eléctrica, Porcentaje de las viviendas particulares habitadas que no disponen de lavadora, Porcentaje de las viviendas particulares habitadas que no disponen de refrigerador). El índice resultante permite ordenar las unidades de observación (localidad, municipio, estado) según sus carencias sociales, utiliza la misma técnica CONAPO en su índice de marginación.

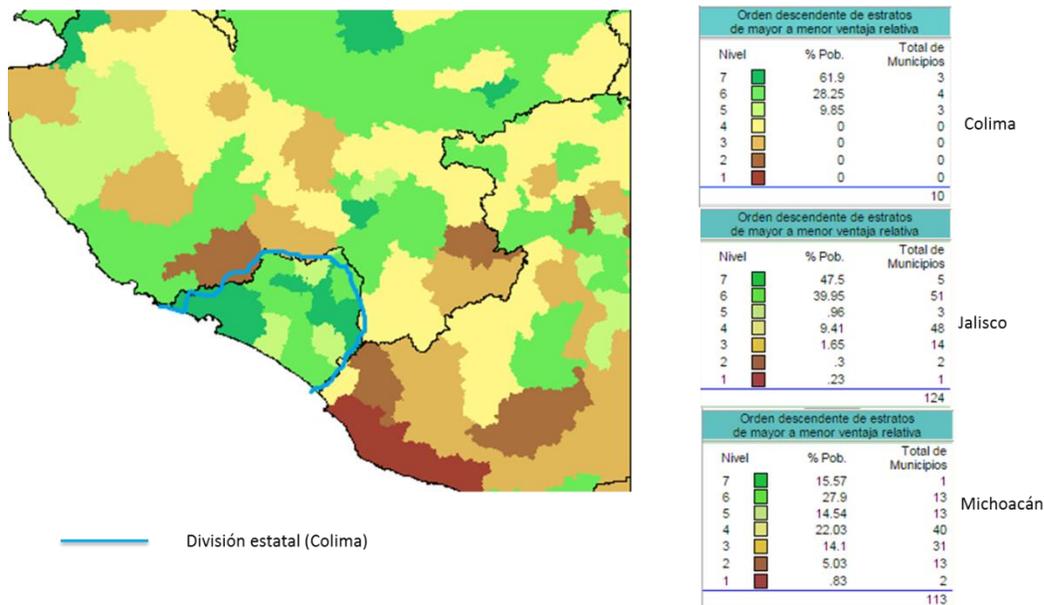
Fuente: Índice de rezago social, cambios del 2005 al 2010.

El IRS da cuenta de que el acceso a los activos sociales de educación, salud y vivienda se encuentra con bajos niveles de rezago en los municipios de Colima pero es más variable en Jalisco y Michoacán. Los cambios en la última década han supuesto mejoras para un buen número de municipios, aunque menos para Michoacán y Colima que mantienen niveles similares que en el 2000. El alcance institucional a estos municipios “frontera” es muy distinto al de los que se encuentran escasa distancia geográfica pero en el estado de Colima, marcando situaciones muy distintas de acceso a oportunidades de uno y otro lado de líneas administrativas.

Por su parte, la herramienta de *regiones socioeconómicas* es efectiva en la presentación visual de las disparidades de desarrollo intermunicipal en el país ya que toma en cuenta indicadores asociados al bienestar¹⁸⁰. La síntesis que realiza este instrumento resulta en siete estratos que se ordenan, según el promedio de los indicadores considerados, del 1 al 7 de una situación relativa menos favorable (1) a una más favorable (7). Los colores más brillantes dan cuenta de una mejor situación en las condiciones de vida (económicas y sociales) y los colores ocre una peor situación relativa. Encontramos así, y en concordancia con lo analizado hasta el momento para Colmichjal, una disparidad intrarregional de importancia, especialmente considerando la brecha entre los municipios pertenecientes al estado de Colima y aquellos pertenecientes a los estados de Jalisco y Michoacán.

¹⁸⁰. El índice de Regiones Socioeconómicas considera las condiciones de: a) la infraestructura de la vivienda (agua entubada, luz, drenaje); b) la calidad de la vivienda (piso que no sea de tierra, material de las paredes y techos); c) el nivel de hacinamiento (cuántos habitantes hay por cada habitación de la vivienda); d) el equipamiento en la vivienda (baños, calentadores a gas, refrigerador, televisión, teléfono, vehículos); e) la salud (hijos sobrevivientes de mujeres de 20 a 34 años, porcentaje de derechohabientes a servicios de salud, porcentaje de gente mayor de 65 años con acceso a servicios de salud, porcentaje de personas menores de 18 años derechohabientes a servicios de salud y porcentaje de mujeres jefas de hogar derechohabientes a servicios de salud); f) el nivel educativo (porcentaje a alfabetismo, asistencia a diferentes niveles escolares, promedios de escolaridad, y porcentaje de hogares donde el jefe tiene primaria completa o más); y, g) empleo (porcentaje de población económicamente activa, mujeres ocupadas, niveles salariales, personas beneficiadas por los salarios). Estos indicadores son relativizados y ordenados según la situación de las poblaciones en relación a estos indicadores.

Mapa B1. Regiones socioeconómicas: región y más allá



Fuente: INEGI, Regiones Socioeconómicas

Una comparación entre los niveles de desarrollo de los municipios del país, nos permite observar que en la subregión de Colima se tienen condiciones similares a los de entidades de mayor desarrollo como Nuevo León o Baja California, mientras que en las subregiones de 'Frontera Jalisco' y 'Frontera Michoacán' encontramos niveles de bienestar municipal similares a los de entidades de bajo desarrollo como Chiapas o Oaxaca (observable haciendo "zoom out" en el recurso del INEGI), lo que apunta hacia capacidades institucionales y estructuras ocupacionales muy distintas a uno y otro lado de la frontera administrativa que da cuenta de la dinámica regional polarizada.

Anexo C

Construcción de ensayo tipológico de transición situada y matriz de reflexividad

En este anexo se presentan los resultados a través de las matrices para la ordenación de los datos en relación a las dimensiones más amplias del análisis, los aspectos de socialidad, de espacialidad, las aspiraciones y logros de transición. De estas matrices y las combinaciones entre los elementos surgen las síntesis que condujeron al ensayo tipológico presentado en este trabajo.

C.1. Matriz de resultados AE: indicadores de aspectos de espacialidad y síntesis para ordenamiento

Construcción del espacio y la movilidad									
Nombre	Loc	Sexo	Experiencia / percepción de la división espacial del trabajo	Percepción/ imaginario del sitio y relación con otros lugares	Dispersión espacial de redes de influencia / apoyo	Capacidad para el movimiento (experiencia y posibilidad)	Síntesis SAE	Motilidad en relación a AE	Concepto
Olaf	T	h	B	B	B	B	BBBB	menor	localista
Norma	T	m	B	B	B	B	BBBB	menor	localista
Suha	I	m	B	B	M	B	BBMB	menor	localista
Mara	M	m	M	B	M	B	MBMB	menor	localista
Bianca	T	m	B	M	M	B	BMMB	menor	localista
Manuel R	C	h	M	B	M	B	MBMB	menor	localista
Yareli	C	m	B	B	A	B	BBAB	menor	localista
Luz	I	m	M	B	M	B	MBMB	menor	localista
Katia	C	m	B	B	A	B	BBAB	menor	localista
Dino	M	h	M	B	M	B	MBMB	menor	localista
Pamela	M	m	M	B	M	M	MBMM	medio	regionalista
Rodolfo	T	h	M	B	A	B	MBAB	medio	regionalista
Juan L	T	h	M	M	M	B	MMMB	medio	regionalista
Paula	T	m	M	A	M	B	MAMB	medio	regionalista
Gardenia	C	m	B	M	M	M	BMMM	medio	regionalista
Adela	T	m	M	A	M	B	MAMB	medio	regionalista
Jonás	I	h	M	A	M	B	MAMB	medio	regionalista
León A	M	h	M	M	A	B	MMAB	medio	regionalista
Nelson	T	h	M	A	M	M	MAMM	medio	regionalista
Eva	C	m	M	M	A	B	MMAB	medio	regionalista
Edith	I	m	M	M	A	B	MMAB	medio	regionalista
Fe	I	m	A	M	M	A	AMMA	mayor	amplio
Yazmín	M	m	A	M	M	A	AMMA	mayor	amplio
Miriam	M	m	A	M	A	A	AMAA	mayor	amplio
Sole	T	m	A	A	M	M	AAMM	mayor	amplio
Karo	I	m	M	A	M	A	MAMA	mayor	amplio
José C	T	h	A	A	M	M	AAMM	mayor	amplio
Gerardo	I	h	A	M	A	A	AMAA	mayor	amplio
Cristobal	I	h	A	A	M	A	AAMA	mayor	amplio
Fernando	M	h	A	A	M	A	AAMA	mayor	amplio
Edmundo	M	h	A	A	M	A	AAMA	mayor	amplio
Rufino	M	h	A	M	A	A	AMAA	mayor	amplio
Hernán	T	h	A	M	A	A	AMAA	mayor	amplio
Jaime	C	h	B	A	A	A	BAAA	mayor	amplio
Alan	I	h	A	A	A	M	AAAM	mayor	amplio
Isac	M	h	M	A	A	A	MAAA	mayor	amplio
Manuel D	C	h	A	A	A	M	AAMM	mayor	amplio
Rolando	C	h	A	A	A	A	AAAA	mayor	amplio

I= Ixtlahuacán, M= Minatitlán, T= Tecomán, C= Colima
m= mujer, h= hombre
B= bajo, M= Medio, A= Alto

C1.1. Indicadores de Aspectos de Espacialidad (AE)

En el cuadro C1.1 se detalla la forma en que se integró la matriz de los aspectos de espacialidad. Señalamos los indicadores, su medición y una descripción de cómo fueron codificados.

Cuadro C1.1. Indicadores de los aspectos de espacialidad.

Indicador	Medición	Descripción	Código
<i>Experiencia/percepción de la división espacial del trabajo</i> (Mide los conocimientos que el estudiante tiene de la distribución de trabajos en el territorio (región o supra) y si los clasifica y juzga según valor) (DET)	Baja	La estudiante tiene conocimientos limitados de los trabajos. Alguna idea de la oferta local. No tiene mucha idea sobre la separación funcional de laborales (subordinación vs control). Ideas genéricas de actividades.	B
	Media	El estudiante tiene idea de los trabajos a nivel local y regional y las funciones asociadas a ciertos tipos de trabajos. Nivel de conocimiento acotado a algunas actividades y lugares donde pueden realizarse unas y otras.	M
	Alta	El estudiante sitúa la localización de los trabajos en estructura espacial, en general a nivel nacional (ciertos tipos de trabajos, ubicados en ciudades industriales, por ejemplo). Tiene mayor nivel de conocimiento sobre jerarquía de actividades en profesiones y lugares)	A
<i>Percepción / imaginario del sitio y relación con otros lugares y valoración de sitio y otros lugares</i> (Mide Representación del sitio de origen y otros sitios, apego o ruptura que impacta inclinación a preferencias sobre irse o quedarse) (IS)	Percepción positiva (aquí sí). Baja inclinación a irse	Agrado y gusto por las características del lugar y la forma de vida. Asociación de afinidad entre el sitio de origen y lo que es deseable y valorado. Inclinación baja a irse	B
	Percepción mixta. Tensión entre irse y quedarse	Ambivalencia frente a su sitio y las características de otros sitios. Irse es necesario y deseable pero no por rechazo. Podría volver.	M
	Percepción Negativo (aquí no). Alta inclinación a irse	Características del sitio en oposición a sus intereses, valores, gustos. Indica preferencia de irse. Prefiere otro tipo de lugar donde para acceder a la forma de vida de su interés (trabajo y prácticas culturales y de consumo).	A
<i>Dispersión espacial de redes de influencia / apoyo</i> (Mide el grado de localización o movilidad potencial) (DER)	Dispersión acotada (Localidad)	No cuenta con redes de las que pueda hacer uso fuera de la localidad.	B
	Dispersión media (Región)	Redes de las que puede hacer uso se encuentran en la región.	M
	Dispersión amplia (Supraregión -país y EE.UU)	Redes de las que puede hacer uso se encuentran tanto en la región como más allá de ella, ya sea en el país o más allá (principalmente EE.UU.)	A
<i>Capacidad para el movimiento (posibilidades imaginadas y reales)</i> (Mide el grado de apropiación y control de la movilidad. Forma en que las representaciones espaciales (lugares, distancias, movilidad) abren o cierran posibilidades de movimiento) (MOT)	Baja	Baja apropiación de movilidad (propia o por restricción). Movilidad geo-social concebida en menor nivel.	B
	Media	Apropiación de movilidad limitada (propia o por restricción). Quiere movilidad limitada y realiza movilidad limitada.	M
	Alta	Apropiación de movilidad. Movilidad geo-social entendida como capital.	A

C1.2 Combinaciones para clasificación

Un siguiente paso en el análisis rumbo a un ensayo tipológico consistió en la agrupación de los casos según las combinaciones de los indicadores de espacialidad, es decir, según la síntesis SAE. Los resultados arrojaron un total de 22 combinaciones para los 38 casos. Estas combinaciones permitieron la agrupación analítica de los casos de acuerdo a características compartidas según el grado de la experiencia y alcance de la espacialidad de los jóvenes así fuera *menor*, *media* o *mayor*. De esta clasificación surge la asociación conceptual de “horizonte”, los cuales definimos según fueran localistas, regionalistas o amplios. A cada clasificación asociamos un término conceptual según consideramos adecuado al grupo de casos. El cuadro A1.2 resume el ejercicio.

Para determinar qué combinaciones estarían ligadas a cada clasificación partimos del recorte analítico observando los grados de la percepción y alcance de experiencia espacial. Agrupamos en la clasificación “menor”. Y por lo tanto de *horizonte localista*, a los jóvenes en cuyos valores de la SAE predominaron los bajos (B) o en dónde los valores medios (M), aunque manifiestos, podrían ser de menor peso una vez considerando los relatos específicos¹⁸¹. Para la clasificación “media” y de horizonte regionalista consideramos al grupo de combinaciones con predominancia de “M”, o dónde el valor entre M y A diera una balance más cargado hacia esta clasificación (como en el caso de MBAB). Por último, agrupamos como “amplios” donde encontramos presencia de “A” en dos indicadores o más o donde el balance entre M y A inclinara más hacia esta distribución una vez considerando los casos.

Cuadro C1.2. Combinaciones de los aspectos de espacialidad y agrupación analítica de los casos

Síntesis SAE DET/IS/DER/MOT*	Casos	Percepción y alcance de experiencia espacial	Horizonte
<i>BBBB</i>	Olaf (T), Norma (T), 2	menor	localista
<i>BBMB</i>	Suha (I), 1	menor	localista
<i>BMMB</i>	Bianca (T) 1	menor	localista
<i>BBAB</i>	Yareli (C), Katia (C) 2	menor	localista
<i>MBMB</i>	Mara (M), Luz (I), Dino (M), Manuel R (C), 5	menor	localista
<i>MBMM</i>	Pamela (M)	medio	regionalista
<i>MBAB</i>	Rodolfo (T), 1	medio	regionalista
<i>MMMB</i>	Juan L (T), 1	medio	regionalista
<i>MAMB</i>	Paula (T), Adela (T), Jonás (I), 3	medio	regionalista
<i>BMMM</i>	Gardenia (C) 1	medio	regionalista
<i>MMAB</i>	León A (M), Edith (I), Eva (C) 3	medio	regionalista
<i>MAMM</i>	Nelson (T) 1	medio	regionalista
<i>AMMA</i>	Yazmín (M), Fe (I) 2	mayor	amplio
<i>AMAA</i>	Miriam (M), Gerardo (I), Rufino (M), Hernán	mayor	amplio

¹⁸¹ Tanto en BMMB como en MBMB, la disposición para la movilidad es mínima, a pesar de que se cuente con conocimientos o redes fuera del sitio o la percepción del sitio de origen y otros lugares sea ambivalente.

	(T), 4		
AAMM	Sole (T), José C (T) 2	mayor	amplio
MAMA	Karo (I), 1	mayor	amplio
AAMA	Cristobal (I), Fernando (M), Edmundo (M), 3	mayor	amplio
BAAA	Jaime (C), 1	mayor	amplio
AAAM	Alan (I), Manuel D (C) 2	mayor	amplio
MAAA	Isaac (M), 1	mayor	amplio
AAAA	Rolando (C), 1	mayor	amplio

DET: División espacial del trabajo; IS: percepción e imaginario del sitio y otros sitios; DER: distribución espacial de las redes de apoyo; MOT: Capacidad para el movimiento
(I)= Ixtlahuacán, (M)= Minatitlán, (T)= Tecomán, (C) = Colima
B=bajo, M= medio, A=Alto

C2. Matriz de resultados: aspectos de socialidad (simplificados) y síntesis para ordenamiento

Nombre	Loc	Sexo	Recursos Económicos			Recursos culturales familiares				Recursos institucionales				Síntesis SAS	Nivel de recursos
			Ocupación padre	Ocupación madre	RE Combinación	Educación del padre	Educación de la madre	info dispnible familia y otros	RCF Combinación	Desempeño académico en la prepa	Orientación / asesoría escolar sobre transición	valoración de trayectoria	RI Combinación		
Jonás	I	h	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	BBB	bajo
Juan L	T	h	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	BBB	bajo
León A	M	h	B	B	B	B	B	M	B	B	B	B	B	BBB	bajo
Olaf	T	h	M	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	BBB	bajo
Nelson	T	h	B	x	B	B	x	M	M	M	B	M	M	BMM	bajo
Alan	I	h	M	B	B	B	M	B	B	B	B	B	B	BBB	bajo
Rodolfo	T	h	B	B	B	B	B	M	B	M	B	B	B	BBB	bajo
Norma	T	m	x	B	B	x	B	M	B	M	M	M	M	BBM	bajo
Suha	I	m	B	B	B	B	B	B	B	M	M	M	M	BBM	bajo
Dino	M	h	B	B	B	B	B	M	B	M	B	M	M	BBM	bajo
Adela	T	m	B	B	B	B	B	B	B	M	M	M	M	BBM	bajo
Manuel R	C	h	B	B	B	B	B	M	B	M	B	M	M	BBM	bajo
Yareli	C	m	B	B	B	B	B	B	B	M	M	M	M	BBM	bajo
Karo	I	m	M	M	M	B	A	B	M	B	B	B	B	MMB	bajo
Luz	I	m	M	B	M	B	B	B	B	M	M	M	M	MBM	bajo
Hernán	T	h	B	B	B	B	B	B	B	M	A	M	A	BBA	bajo
Pamela	M	m	x	B	B	M	M	B	M	M	M	A	A	BMA	bajo
Jaime	C	h	M	B	M	M	M	A	M	B	B	B	B	MMB	bajo
Isac	M	h	M	B	M	M	M	A	M	M	B	M	M	MMM	medio
Cristobal	I	h	M	B	M	M	B	M	M	M	B	A	M	MMM	medio
Yazmín	M	m	M	B	M	B	B	M	M	A	M	A	A	MMA	medio
Bianca	T	m	M	M	M	B	M	B	B	A	B	M	M	MBM	medio
Fe	I	m	B	B	B	M	B	B	B	A	B	A	A	BBM	medio
Fernando	M	h	M	B	M	M	B	B	M	A	A	A	A	MMA	medio
Mara	M	m	B	B	B	A	M	B	M	A	M	M	A	BMA	medio
José C	T	h	M	M	M	B	B	M	B	A	M	M	A	MBA	medio
Edith	I	m	M	M	M	M	A	M	M	M	M	B	B	MMB	medio
Sole	T	m	M	B	M	B	B	A	M	A	M	A	A	MMA	medio
Paula	T	m	M	B	M	A	B	M	M	M	A	M	M	MMM	medio
Eva	C	m	M	M	M	A	A	M	A	M	B	B	B	MAB	medio
Katia	C	m	M	B	M	M	A	M	M	M	M	M	M	MMM	medio
Gardenia	C	m	M	M	M	M	M	M	M	A	M	M	M	MMM	medio
Gerardo	I	h	M	M	M	M	B	M	M	A	A	A	A	MMA	medio
Edmundo	M	h	M	B	M	A	M	M	M	M	A	A	A	MMA	medio
Rufino	M	h	M	B	M	A	M	A	A	A	B	A	A	MAA	medio
Miriam	M	m	M	B	M	A	B	A	A	A	A	A	A	MAA	medio
Rolando	C	h	M	M	M	M	M	M	M	A	A	A	A	MMA	medio
Manuel D	C	h	M	M	M	A	A	A	A	M	A	A	A	MAA	medio

I= Ixtlahuacán, M= Minatitlán, T= Tecomán, C= Colima
m= mujer, h= hombre
B= bajo, M= Medio, A= Alto, x= no hay dato (falleció o ausente)

C2.1. Indicadores de los aspectos de socialidad (AS)

En el cuadro C2.1 se detalla la forma en que se integró la matriz de los aspectos de socialidad. Señalamos los indicadores, su medición y una descripción de cómo fueron codificados.

Cuadro C2.1. Indicadores de los aspectos de socialidad

Subdimensión	Indicador	Medición	Descripción	Código
Recursos económicos (RE)	Ocupación del padre	Bajo	Trabajadores agrícolas: trabajadores sin pago, empleados y operarios, jornaleros y peones, aparceros y arrendatarios, ocupantes. Técnicos de menor nivel; Trabajadores manuales - no en la agricultura, como artesanos, albañiles, empleo doméstico, ama de casa.	B
		Medio – alto	Trabajadores agrícolas: Ejidatarios, propietarios; empleados no manuales en administración y comercio, pequeños comerciantes. Profesionales de menor nivel, técnicos de mayor nivel (p.ej., minería)	M
	Ocupación de la madre	Bajo	Trabajadores agrícolas: trabajadores sin pago, empleados y operarios, jornaleros y peones, aparceros y arrendatarios, ocupantes. Técnicos de menor nivel; Trabajadores manuales - no en la agricultura, como artesanos, albañiles, empleo doméstico, ama de casa.	B
		Medio – alto	Trabajadores agrícolas: Ejidatarios, propietarios; empleados no manuales en administración y comercio, pequeños comerciantes. Profesionales de menor nivel, técnicos de mayor nivel (p.ej., minería)	M
Recursos culturales familiares (RCF)	Educación del padre	Baja	Baja. Educación primaria incompleta, completa, secundaria incompleta.	B
		Media	Media. educación secundaria, media superior incompleta, media superior completa	M
		Terciaria	Alta. Educación terciaria técnica o profesional completa o parcial, posgrado.	A
	Educación de la madre	Baja	Baja. Educación primaria incompleta, completa, secundaria incompleta.	B
		Media	Media. educación secundaria, media superior completa o incompleta	M
		Terciaria	Alta. Educación terciaria técnica o profesional completa o parcial, posgrado.	A
	información y apoyo	Bajo	Nivel bajo de información en la familia y otros sobre el proceso (oferta de IES, carreras, empleos)	B

	disponible en la familia y otros significantes	Medio	Nivel medio de información en la familia y otros sobre el proceso (se conoce en forma general tipos de IES, carreras, empleos asociados)	M
		Alto	Nivel mayor de información en la familia y otros sobre el proceso (se conoce mejor tipos y oferta de IES, carreras, empleos)	A
Recursos institucionales (RI)	Desempeño académico en la preparatoria	Bajo	La/el estudiante se refiere a su desempeño como bajo, en función de su promedio acumulado o en relación a sus compañeros.	B
		Medio	La/el estudiante se refiere a su desempeño como medio en función de su promedio acumulado o en relación a sus compañeros.	M
		Alto	La/el estudiante se refiere a su desempeño como alto en función de su promedio acumulado o en relación a sus compañeros.	A
	Orientación sobre alternativas educativas-ocupacionales	Bajo	Influencia de la orientación formal/informal institucional es mínima en proveer información sobre la transición (IES, carreras, empleos)	B
		medio	Influencia de la orientación formal/informal institucional provee de información sobre la transición (IES, carreras, empleos), presentación en clase, folletos.	M
		Alto	Influencia de la orientación formal/informal institucional es alta en proveer información sobre la transición (IES, carreras, empleos). Acompañamiento y ayuda.	A
	valoración de trayectoria	Bajo	La/el estudiante se refiere a la forma como percibe su desempeño a lo largo de su trayecto educativo como bajo	B
		Medio	La/el estudiante se refiere a la forma como percibe su desempeño a lo largo de su trayecto educativo como regular	M
		Alto	La/el estudiante se refiere a la forma como percibe su desempeño a lo largo de su trayecto educativo como alto	A

C2.2. Combinaciones para clasificación en recursos medios y bajos

El vaciado de los datos en la matriz de los aspectos de socialidad arrojaron varias combinaciones según el nivel bajo (B), medio (M) o alto (A) de los recursos económicos, culturales e institucionales, de las que partimos para la reducción y simplificación de los datos en una síntesis de los indicadores en nivel *bajo o medio para cada estudiante*. Partiendo de la síntesis de los aspectos de socialidad (SAS), encontramos 16 casos con recursos bajos y 22 con recursos medios. Dicha simplificación, aunque no es exhaustiva, nos parece suficiente como componente ordenador de los casos para la elaboración de la tipología. En el cuadro A2.2. presentamos un cuadro con las combinaciones encontradas.

Los límites entre la clasificación en niveles bajos y medios de recursos entre unas combinaciones de recursos y otras se establecieron según la predominancia de valores B, M y A. Dado que la SAS es un ejercicio de reducción en varios indicadores de los recursos económicos, culturales e insitucionales, en algunos casos fue pertinente asignar a ciertas combinaciones una clasificación en forma discrecional. Un ejemplo, aunque BMA y MBA comparten valores, en el primero la situación económica restringe aún más las opciones, incluso considerando la mayor educación de los padres por eso lo identificamos como nivel “bajo”.

Cuadro C2.2. Combinaciones de indicadores de recursos familiares e instituciones y casos

Síntesis SAS Combinaciones RE/RCF/RI*	Casos	Nivel de recursos
<i>BBB</i>	Jonás (I), Juan L (T), León A (M), Olaf (T), Rodolfo (T), Alan (I) 6	Bajo
<i>BBM</i>	Norma (T), Suha (I), Dino (M), Adela (T), Manuel R (C), Yareli (C) 6	Bajo
<i>BMM</i>	Nelson (T) 1	Bajo
<i>BBA</i>	Hernán (T), Fe (I) 2	Bajo
<i>BMA</i>	Pamela (M), Priscila (M) 2	Bajo
<i>MMB</i>	Karo (I), Edith (I), Jaime (C), 3	Bajo
<i>MBM</i>	Luz (I), Bianca (T) 2	Bajo
<i>MMM</i>	Isaac (M), Cristobal (I), Paula (T), Katia (C), Gardenia (C) 5	Medio
<i>MBA</i>	José C (T) 1	Medio
<i>MMA</i>	Fernando (M), Gerardo (I), Edmundo (M), Rolando (C), Yazmín (M), Sole (T) 6	Medio
<i>MAB</i>	Eva (C) 1	Medio
<i>MAA</i>	Rufino (M), Manuel D (C), Miriam (M), 3	Medio
RE (recursos económicos), RCF (recursos culturales familiares), RI (recursos institucionales) B=bajo, M= medio, A=Alto		

C3. Matriz de resultados: aspiraciones y logros

En la matriz de aspiraciones y logros se detallan las aspiraciones de los jóvenes a lo largo de las diferentes fases del proceso de decisión, es decir, en la fase 1 (F1) fase 2 (F2), y el logro registrado en la fase 3 (F3).

Cuadro C3. Matriz de aspiraciones y logros

Nombre	Loc	Sexo	Aspiración / F1	Aspiraciones / F1 (Detalle)	Nivel de aspiración	Cambio de F1 a F2	Resultado / F3	¿Transición a ES?
Olaf	T	h	2	Trabajo técnico, soldado	bajo	1	2	no
Karo	I	m	9	Carrera profesional militar	bajo	2	3	no
León A	M	h	2	Trabajo técnico, soldado	bajo	2	3	no
Mara	M	m	2	Trabajo técnico, soldado	bajo	2	5	no
Rodolfo	T	h	2	Trabajo técnico, soldado	bajo	2	3	no
Juan L	T	h	2	Trabajo técnico, soldado	bajo	2	1	no
Jaime	C	h	9	irse EUA	bajo	1	2	no
Gerardo	I	h	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	2	6	sí
Alan	I	h	5	Carrera profesiona IES AO (privadas patito o de absorción de demanda)	medio / alto	1	4	sí
Jonás	I	h	5	Carrera profesiona IES AO (privadas patito o de absorción de demanda)	medio / alto	2	4	sí
Cristobal	I	h	3	Carrera técnica	medio / alto	1	1	no
Edith	I	m	5	Carrera profesiona IES AO (privadas patito o de absorción de demanda)	medio / alto	1	4	sí
Suha	I	m	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	1	4	no
Fe	I	m	4	Carrera profesional militar	medio / alto	2	5	sí
Luz	I	m	5	Carrera profesiona IES AO (privadas patito o de absorción de demanda)	medio / alto	3	5	no
Dino	M	h	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	1	1	no
Fernando	M	h	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	3	6	sí
Edmundo	M	h	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	3	5	sí
Rufino	M	h	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	3	6	sí
Isac	M	h	4	Carrera profesional militar (EUA)	medio / alto	3	6	sí
Yazmín	M	m	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	3	6	sí
Miriam	M	m	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	3	6	sí
Pamela	M	m	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	2	3	no
Hernán	T	h	4	Carrera profesional militar	medio / alto	2	6	sí
José C	T	h	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	3	6	sí
Nelson	T	h	4	Carrera profesional militar	medio / alto	2	6	sí
Sole	T	m	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	2	5	sí
Paula	T	m	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	1	1	no
Norma	T	m	7	Normal/maestra	medio / alto	2	4	no
Adela	T	m	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	1	3	no
Bianca	T	m	7	Normal/maestra	medio / alto	1	1	no
Manuel R	C	h	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	1	1	no
Rolando	C	h	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	2	5	sí
Manuel D	C	h	6	Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	medio / alto	3	6	sí
Yereli	C	m	7	Normal/maestra	medio / alto	1	1	no
Eva	C	m	5	Carrera profesiona IES AO (privadas patito o de absorción de demanda)	medio / alto	1	1	no
Gardenia	C	m	7	Normal/maestra	medio / alto	3	6	sí
Katia	C	m	3	Carrera técnica	medio / alto	1	3	no

C3.1. Codificación matriz de aspiraciones y logros

Los cuadros C3.1a y C3.1b presentan la forma en que se llevó a cabo la codificación y clasificación de los resultados para integrar la matriz de aspiraciones y logros.

Cuadro C3.1a. Clasificación de aspiraciones post EMS

Aspiración (plan post EMS, F1)	Código	Clasificación de nivel de aspiración
Trabajo manual	1	bajo
Trabajo técnico, soldado	2	bajo
Carrera técnica	3	bajo
Carrera profesional militar	4	medio/alto
Carrera profesional IES AO (privadas patito o de absorción de demanda)	5	medio/alto
Carrera profesional IES reconocidas/mayor demanda	6	media/alto
Normal/maestra	7	medio/alto
Entre trabajo y estudios	8	bajo
Irse EUA	9	bajo

Cuadro C3.1b. Codificación de logros post EMS

Logros/Resultados, F3	Código
Hay logro profesional planeado	6
Hay logro profesional ajuste moderado (cambio de carrera, misma IES)	5
Hay logro profesional nueva estrategia (cambio de tipo de IES)	4
Hay logro trabajo	3
No se ha decidido	2
No hay logro contingencia	1
Cambio en planes, de F1 a F3	Código
No hay cambio	3
Cambio ajuste	2
Cambio radical	1

C4. Distribución de casos en casillas – hacia tipos de transición

Los siguientes cuadros dan cuenta de la distribución de los casos en las casillas de la tipología, habiendo integrado los aspectos de especialidad, socialidad, los recursos y las aspiraciones o resultados. El primer cuadro da cuenta de los resultados en F3 (C4.1a) y el segundo de las aspiraciones en F1 (C4.1b)

Cuadro C4.1a. Distribución de casos en casillas de acuerdo a resultados de transición en F3

Horizontes	Recursos	Resultado de transición en F3		
		Bajos (no ES)	Medios/altos (Sí ES)	
Localistas	bajos	Olaf (T)	II	
		Norma (T)		
		Suha (I)		
		Dino (M)		
		Manuel R (C)		
		Yareli (C)		
		Luz (I)		
	medios/altos	Bianca (T)	IV	
		Mara (M)		
Katia (C)				
Regionalistas	bajos	Juan L (T)	Jonás (I) (Técnica)	
		León A	Nelson (T) (ITC)	
		Rodolfo (T)		
		Adela (T)		
		Pamela (M)		
	medios/altos	Paula (T)	Edith (I) (Priv)	
		Eva (C)	Gardenia (C) (ISENCO)	
Amplios	bajos	Karo (I)	Fe (I) (UdeC)	
		Jaime (C)	Hernán (T) (UdeC)	
			Alan (I) (Seminario)	
	medios/altos	Cristobal (I)		Isaac (M) (Ejército, USA)
				Yazmín (M) (UdeC)
				Fernando (M) (UdeC)
				José C (T) (UdeC)
				Sole (T) (UdeC)
				Gerardo (I) (UdeC)
				Edmundo (M) (UdeC)
				Rufino (M) (UdeC)
				Miriam (M) (UdeC)
				Rolando (C) (UdeC)
				Manuel D (C) (UdeC)

Cuadro C4.1b. Distribución de casos en casillas de acuerdo a las aspiraciones de transición en F1

Horizontes	Recursos	Aspiraciones	
		bajos (No ES)	medios/altos (Sí ES)
Localistas	bajos	Olaf	Suha Manuel R Norma Yereli Luz Dino
		Mara	Katia Bianca
Regionalistas		Juan L León A Rodolfo	Jonás (Técnica) Nelson (ITC) Adela Pamela
	medios/altos		Gardenia (Normal) Paula Eva Edith (privada AO)
Amplios	bajos	Jaime Karo	Hernán (UdeC) Alan (Seminario) Fe (UdeC)
	medios/altos	Cristobal	Isac* (Ejército, USA) Yazmín (UdeC) Miriam (UdeC) Sole (UdeC) José C (UdeC) Gerardo (UdeC) Fernando (UdeC) Edmundo (ITC) Rufino (UdeC) Rolando (UdeC) Manuel D (UdeC)

C5. Matriz de reflexividad

La siguiente matriz da cuenta de la distribución de los casos según su proceso reflexivo de acuerdo a la clasificación de Archer (2007) en relación a los horizontes y si transitó o no a la educación terciaria. Se indica en color a qué grupo de los tipos caracterizados pertenecen.

Cuadro. C5. Matriz de reflexividad

Horizontes	Transita a terciaria	Proceso de decisión, tipo de reflexividad			
		<i>Comunicativo Informado</i>	<i>Autónomo (activo, informado)</i>	<i>Comunicativo No informado</i>	<i>Aislado (pasivo, solitario)</i>
Localistas	No	Luz Manuel R Katia	Dino	Suha Mara Bianca Yareli	Norma Olaf
	Sí				
Regionalista	No	Pamela Paula Eva	Rodolfo	Adela	Juan L León A
	Sí	Gardenia		Jonás Edith	Nelson
Amplios	No			Cristobal Jaime Karo	
	Sí	Gerardo Miriam Rufino Isaac Yazmin Román Manuel D Sole Fe	Fernando José C Edmundo Hernán	Alan	

	<i>Sitiados</i>
	<i>Móviles educativos</i>
	<i>Confinados</i>
	<i>a pesar de todo, móviles</i>