



Centro de Estudios Sociológicos

Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología

Promoción XVIII

El vuelo de Ícaro. Un análisis de los procesos de ingreso a escuelas privadas de absorción de la demanda en la Zona Metropolitana del Valle de México

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

Daniel Alejandro Márquez Jiménez

Director: Dr. Emilio Blanco Bosco

Ciudad de México.

Julio 2023

*A Ana María.
Por cobijarme con su amor en todo momento*

*A María Ana y al resto de mi familia.
Por ser un ejemplo de fortaleza en los tiempos más difíciles*

Agradecimientos

Es imposible agradecer adecuadamente a todas las personas que ayudaron en la realización y culminación de este difícil proceso. Aunque este espacio es limitado, quiero usarlo para reconocer el apoyo de todos los que hicieron posible este trabajo.

En primer lugar, quisiera agradecer al Dr. Emilio Blanco por siempre ser un ejemplo de excelencia académica, por su interés en el proyecto de investigación, por su atenta lectura desde el inicio y hasta el final del trabajo, por sus sugerencias académicas y personales. Además, quisiera reconocer su confianza y paciencia que fueron clave para que pudiera concluir este trabajo.

Agradezco también a los miembros de la comisión lectora: a la Dra. Mónica López por su disposición y sus sugerencias desde el inicio del proyecto, por las recomendaciones teóricas que siempre enriquecieron el trabajo, además de ser quien facilitó el trabajo de campo en las escuelas incorporadas a la UNAM. Al Dr. Patricio Solís por sus agudos comentarios sobre las implicaciones del trabajo, su apoyo, sus sugerencias y su paciencia.

Quisiera agradecer al Colegio de México por darme la oportunidad de estudiar la maestría y el doctorado, que, además de ser un ambiente académico estimulante, es un espacio de convivencia y de respeto que ayudó a mi desarrollo personal y profesional. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología cuyo programa de becas me permitió dedicarme a la investigación de tiempo completo.

Agradezco a las escuelas de educación media superior que me abrieron la puerta para poder realizar el trabajo de campo, en especial a la Mtra. Edith Gómez quien siempre se mostró dispuesta a ayudar, y a Nayeli Grajeda quien además de todo el apoyo me ofreció su amistad. Asimismo, aprecio la colaboración y la sinceridad de todos los estudiantes que me permitieron entrevistarlos.

Quiero agradecer todo el apoyo de mi familia, quienes me han demostrado a través de los años que cualquier problema puede ser enfrentado, en especial a Ana, mi madre, por ser mi apoyo más grande, cuidarme y preocuparse por mi bienestar en todo momento. A Irma y Mariana por respaldarme y ayudarme siempre. Además, a la Dra. Paz García, cuya

confianza y amparo en mi persona nunca claudicaron, aun cuando las circunstancias parecían bastante oscuras.

Agradezco al Dr. Alejandro Márquez por sus sugerencias, su apoyo, su confianza y sobre todo por su ética laboral sin la que hubiera sido imposible terminar este trabajo. A la Mtra. Hídalía Sánchez quién siempre se mostró atenta a mi trabajo e hizo varias sugerencias a lo largo de mi formación académica.

Quiero agradecer a mis amigos cuyo apoyo ha sido fundamental para enfrentar todos los desafíos académicos y personales. En primer lugar, agradezco el apoyo del Dr. Zuriel Cruz, y del Mtro. Irving Góngora cuyo buen humor fue fundamental para atravesar por el Colegio de México. En segundo lugar, agradezco a los miembros del seminario Virginia, Daniel y Pablo por ser mis colegas y darme su atenta lectura, sobre todo al principio del trabajo.

Por último, agradezco a Kevin Martínez, Apolo Arriaga, Miguel Ambriz, Omar Acosta y a Ivar Torres quienes son mis amigos más cercanos, y cuyo apoyo y amistad han tenido un impacto inconmensurable a lo largo de los años.

Índice

Introducción	8
Planteamiento del problema	11
Justificación	12
Estructura de la tesis	15
Capítulo 1. Crecimiento y diversificación del sistema educativo universitario	18
1.1 Antecedentes históricos de la educación superior (1970-2022).....	19
1.2 La oferta privada. Expansión y Diversificación	29
1.3 Clasificación de las Instituciones Privadas de Educación Superior.....	36
1.4 Camino a la universidad: Procesos y opciones en la ZMVM.....	44
Capítulo 2. La decisión de entrada a la educación superior en contextos estratificados.....	57
2.1 Antecedentes y perspectivas de análisis	58
2.1.1 Aportes Anglosajones.....	58
2.1.2 Antecedentes Latinoamérica.....	62
2.2 Diferenciación Horizontal.....	65
2.3 Decisiones educativas.....	68
2.3.1 Las aproximaciones culturalistas. Pierre Bourdieu.....	68
2.3.2 Aproximaciones racionalistas.....	81
2.4 Propuesta de Integración.....	89
2.5 Modelo analítico	92
2.5.1 Probabilidad de éxito (π)	93
2.5.2 Destinos de clase y retornos (S, W, U).....	98
2.5.3 Probabilidad de alcanzar el destino deseado (α , β , γ y θ).....	99
2.5.4 Dos trayectorias posibles hacia las IESPAD	101
2.5.5 Hipótesis de investigación	105
Capítulo 3. Metodología	110
3.1 Estrategia metodológica. ¿Por qué un análisis cualitativo y prospectivo?.....	111
3.2 Propuesta de Selección de casos. Ciudad Nezahualcóyotl	114
3.2.1 Selección de escuelas.....	117
3.2.2 Selección de estudiantes.	120
3.3 Guiones de entrevista.....	127
3.3.1 Primera entrevista a los estudiantes.....	128
3.3.2 Entrevista con los administrativos	131
3.3.3 Segunda entrevista a los estudiantes.....	132
3.4 Dificultades y obstáculos en el trabajo de campo.....	134

3.5 Etapas de recolección y análisis de la información.....	139
Capítulo 4. Antecedentes y características de clase. Un análisis del contexto educativo y laboral de los estudiantes y sus familias.....	142
4.1 Clasificación socioeconómica de la familia de origen. Características educativas y laborales. ...	144
4.1.1 Características educativas.....	144
4.1.2 Características ocupacionales de las familias.....	149
4.1.3 Distribución socioeconómica de las familias.....	154
4.2 Criterios de decisión en la educación básica.....	157
4.3 Trayectorias típicas hacia la educación media superior.....	162
4.3.1 No COMIPEMS.....	163
4.3.2 COMIPEMS e instituciones privadas.....	165
4.3.3 COMIPEMS e instituciones públicas.....	168
4.4 Escuelas preparatorias. Diferentes ambientes de acompañamiento institucional.....	170
4.4.1 Centro educativo Jean Piaget.....	173
4.4.2 Preparatoria José Carlos Becerra.....	175
4.4.3 Colegio Nacional Nezahualcóyotl.....	177
4.4.4 Centro Educativo Andrade.....	179
4.4.5 Colegio de Bachilleres.....	180
Capítulo 5. Construcción de expectativas laborales, y el papel de la educación como mecanismo de movilidad social.....	186
5.1 Las aspiraciones y expectativas laborales.....	188
5.2 Noción del éxito laboral en la familia de origen. El papel del trabajo de los padres.....	197
5.3 Jerarquización de las ocupaciones. Criterios y mecanismos de deseabilidad.....	203
5.4 La importancia de la educación.....	210
5.4.1 Nivel de acompañamiento familiar.....	211
5.4.2 La educación como estrategia de movilidad.....	213
5.4.3 Diferencia entre lo público y lo privado.....	218
Capítulo 6. Los criterios de selección de las IES.....	224
6.1 Construcción del abanico de posibilidades educativas.....	225
6.2 Criterios Estructurales. La distancia, seguridad y los costos.....	226
6.2.1 Distancia. La cercanía a la escuela.....	226
6.2.2 Seguridad.....	231
6.2.3 Los costos de la educación.....	236
6.3 Criterios institucionales. Prestigio, calidad e información.....	243
6.3.1 El prestigio y la calidad.....	243
6.3.2 Recolección de Información.....	251

Capítulo 7. Las probabilidades subjetivas de éxito. Las expectativas de ingreso y egreso de la educación superior	263
7.1 Las probabilidades subjetivas de ingreso.....	264
7.1.1 Experiencias educativas previas	265
7.1.2 Preparación previa	275
7.1.3 Grupos de pares	281
7.1.4 Demanda de las instituciones.....	283
7.1.5 Público y privado.....	285
7.2 Las probabilidades subjetivas de egreso	287
Capítulo 8. El primer destino educativo. La confianza y la lógica de la decisión	295
8.1 La confianza en los resultados	296
8.2 Primer Destino Educativo	302
8.2.1 Privadas Acceso restringido. El caso de Sofía.....	304
8.2.2 Privadas IESPAD. El caso de Rogelio	310
8.2.3 Públicas de Acceso restringido. El caso de Silvia y Carlos.....	315
8.2.4 Salida al mercado laboral. El caso de Rafael.....	319
Capítulo 9. Reconfiguración de expectativas educativas. Las IESPAD como opción residual.	326
9.1 Tiempo y riesgo. Elementos emergentes	327
9.1.1 Preferencias y disposiciones de tiempo	329
9.1.2 Riesgo de no ingresar. Los planes de contingencia	332
9.2 Segundo Destino Educativo.....	341
9.2.1 Recursos. El caso de Verónica y Esperanza	342
9.2.2 Tiempo. El caso de Beatriz.....	354
9.2.3 La experiencia laboral. El caso de Enrique y Alan.....	361
9.2.4 La caída de la autoconfianza. El caso de Pedro	366
9.2.5 Esperar o abandonar. El caso de Adriana y Victoria	371
Conclusiones Generales	378
Bibliografía	389
Anexo Metodológico	413
Cuestionario.....	413
Consentimiento informado	419
Tablas.....	423

Introducción

En la *Metamorfosis*, Ovidio narra la historia de Ícaro y Dédalo, padre e hijo que eran prisioneros por el mandato del rey Minos. Ellos se encontraban presos en un laberinto rebuscado y confuso creado por el mismo Dédalo, un arquitecto e inventor reconocido.

Dédalo sabía que era imposible escapar del laberinto por tierra o mar, por lo que eligió intentarlo por aire. Con algunas plumas y un poco de cera de abeja logró confeccionar dos pares de alas con la finalidad de que tanto él como su hijo pudieran escapar volando de Creta. Durante el escape, Dédalo le advirtió a Ícaro sobre los peligros de volar, constantemente le recordaba que debía mantener una altura media, y que no podía bajar demasiado para evitar que las alas se hicieran pesadas, y tampoco podía subir demasiado para evitar que sus alas se quemaran por el sol.

La poca experiencia de Ícaro aunada a la sobreestimación de sus capacidades y a la subestimación de las advertencias de su padre, hicieron que decidiera subir tan alto que el sol terminó por fundir la cera de sus alas, haciéndolo caer al mar.

El mito de Ícaro ayuda como una analogía para entender el proceso de desigualdad de oportunidades educativas. Por un lado, las familias viven bajo ciertas condiciones socioeconómicas que buscan mejorar. La mayoría considera que la forma de mejorar su condición es a través de la educación superior, por lo que deciden enseñar a sus hijos a "volar".

Lamentablemente, dependiendo de los recursos educativos, culturales y económicos con los que cuentan los jóvenes, ellos desarrollan ciertas disposiciones hacia el vuelo. Esto da como resultado que aquellos padres que, como Dédalo, tienen suficientes recursos y disposiciones, acompañen a sus hijos, evitando que caigan al mar y haciendo lo posible por darles las mejores alas que eviten que se fundan con el sol. Por el contrario, aquellos que nunca han volado en su vida, dejan a sus hijos volar a merced de las circunstancias, sin saber muy bien qué características deben de tener sus alas o qué advertencias darles.

Los jóvenes al igual que Ícaro, debido a su inexperiencia; a la sobreestimación de sus capacidades académicas; y a la subestimación de las dificultades en la entrada a la

universidad, suelen intentar ingresar a opciones educativas cuyos procesos de admisión están restringidos (por características económicas, educativas o culturales).

Así, los estudiantes con poca información sobre sus posibilidades objetivas buscan desesperadamente alcanzar el sol, lamentablemente, gracias a que sus capacidades y sus herramientas para volar son frágiles como las alas de cera de Ícaro, terminan cayendo al mercado laboral o en el mejor de los casos, mantienen el vuelo en opciones educativas de absorción de la demanda.

El proceso de entrada a la universidad es un punto coyuntural en la vida de los jóvenes, en donde se manifiestan de manera general los procesos de desigualdad de oportunidades educativas, tanto a nivel institucional como a nivel individual. La presente investigación tiene como propósito analizar la transición a la educación superior, en particular hacia las Instituciones de Educación Superior Privadas de Absorción de la Demanda (IESPAD).

Las IESPAD son instituciones relativamente nuevas que han pasado por un proceso de expansión desde la década de los 90's, y cuyo rápido crecimiento permitió a los sectores tradicionalmente excluidos acceder a la universidad. No obstante, el crecimiento de estas instituciones se ha dado en un contexto de estratificación educativa en donde las universidades más prestigiosas tienen mayor presupuesto, mejores instalaciones y más experiencia en investigación, difusión y docencia, por lo que suelen seleccionar a los estudiantes con mayores recursos educativos y culturales. Por otro lado, las IESPAD tienen financiamiento privado, ofrecen un número limitado de carreras y se enfocan principalmente en la docencia, lo que las lleva a absorber a los jóvenes menos privilegiados que buscan entrar a la universidad.

El énfasis de la investigación en analizar a las instituciones privadas responde a la preocupación por conocer ¿cómo se toma la decisión de ingresar en estas instituciones?, ¿qué beneficios perciben de ellas? y ¿qué condiciones sociales los acercan a esa decisión? Así, el estudio de la decisión de entrada a las IESPAD¹ es una oportunidad para conocer el

¹ Para efectos específicos de este trabajo se clasificaron los destinos educativos en tres grandes rubros: 1) Universidades Públicas o Privadas de acceso restringido: Que incluyen IES con mecanismos de selección académicos o monetarios que por lo regular cuentan con cupos limitados. En esta sección se encuentran instituciones de alto prestigio como la UNAM, UAM, Universidad Iberoamericana y el Tecnológico de Monterrey; 2) Instituciones de Educación Superior Privadas de Absorción de la Demanda: Consideradas

papel que tiene la estratificación de la oferta educativa en la búsqueda de los estudiantes por credenciales educativas y sobre todo en la reproducción de las desigualdades sociales.

La tesis está situada en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), específicamente en Ciudad Nezahualcóyotl y sus alrededores. Nezahualcóyotl es un municipio del Estado de México que tiene fronteras con la Ciudad de México (CDMX) y con otras ciudades como Ecatepec, Chimalhuacán y los Reyes. Esta zona es considerada como insegura y problemática, además de estar relativamente lejos de las instituciones públicas más prestigiosas. A pesar de que Nezahualcóyotl es una ciudad altamente urbanizada que cuenta con una economía principalmente de servicios, es también una ciudad en donde una gran cantidad de personas se desplazan hacia la Ciudad de México de manera diaria debido a que sus trabajos se encuentran ahí.

Nezahualcóyotl es un municipio crucial para entender la forma en que se comporta la zona conurbada de la CDMX, sobre todo en términos de su oferta y demanda educativa. En general la ciudad cuenta con una oferta educativa tanto pública como privada. Gracias a esto y a que las fronteras estatales con la CDMX son casi inexistentes, Ciudad Nezahualcóyotl es un excelente caso que muestra la manera en que los estudiantes pueden optar por varias alternativas educativas, aunque cada una implica un *trade off* en varias dimensiones.

Por un lado, la cercanía de la que goza la ciudad con respecto a la capital del país les permite a los estudiantes considerar seriamente instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), sacrificando dinero, tiempo y esfuerzo a cambio del prestigio de la institución. Por otro lado, aquellas familias que prefieren una institución privada cuentan con un abanico diverso; desde campus de universidades religiosas como La Salle, hasta universidades de un solo edificio con alrededor de cinco aulas que cuentan con tres carreras en línea.

como instituciones casi siempre pequeñas cuyos costos en términos relativos de colegiaturas no son muy altos, por lo que son accesibles a un público mucho más amplio; 3) Salir: Implica tomar la decisión de no ingresar, a alguna IES. Esta clasificación se discute con mayor profundidad en el capítulo 2 y 3.

Ciudad Nezahualcóyotl es un caso excepcional en donde la oferta educativa, las características económicas de los pobladores, y las aspiraciones de los estudiantes tienen una gran varianza, lo que ayuda a poner a prueba varios mecanismos teóricos que explican la reproducción de las desigualdades.

En este sentido, la tesis se propone analizar los mecanismos que llevan a los estudiantes a decidir ingresar a instituciones de absorción de la demanda, explicando paso a paso la manera en que las IESPAD entran entre sus opciones como primera opción o como opciones residuales, y el proceso por el que las priorizan con respecto de otros destinos, así como los posibles beneficios en términos laborales, simbólicos o económicos que piensan que les pueden dar.

Planteamiento del problema

El proyecto de investigación busca responder una pregunta específica: ¿Cómo es que los estudiantes deciden ir a una IESPAD?

Esta pregunta se ubica en un contexto de discusión mucho más amplio. Diversas posturas se centran en definir a las IESPAD como instituciones poco serias y de calidad dudosa (Profeco 2003 citado en Miranda [2006:174]; Rodríguez [2004:20]). Aunque como lo menciona Gil (2005:14), es necesario evitar considerar de facto que algunas opciones educativas son mejores que otras, sobre todo porque al evaluar la calidad y el prestigio de las universidades, las posturas son heterogéneas. Mientras que algunos aportes buscan medir la calidad de la educación comparándola de forma normativa con respecto a los objetivos de cobertura y de función que idealmente deberían de cumplir las instituciones (Cajiga y Vidrio 2011; Casillas, Ortega, y Ortiz 2015; Cuevas 2011), otras aproximaciones tienen en cuenta que la calidad y sobre todo el prestigio son dimensiones fuertemente subjetivas que se construyen a través de la percepción de los estudiantes y no tanto en función de sus características objetivas (Baker y Brown 2007; Cyrenne y Grant 2009; McGuire et al. 1988:369; Volkwein y Sweitzer 2006).

En general hay poca claridad en la forma en que los estudiantes perciben a las IESPAD, además los retornos que pueden esperar de ellas en términos laborales son inciertos. Esto lleva a preguntarse: ¿Qué factores están presentes en la toma de decisiones y cómo influyen de forma que un estudiante opte por una IESPAD? ¿Cómo se diferencian los procesos de

aquellos estudiantes que optan por una IESPAD como primera opción a aquellos que la consideran como una alternativa residual? ¿Qué esperan (en términos educativos y laborales) de una IESPAD?

El objetivo principal es conocer a detalle el proceso de transición a la Educación Superior (ES), analizándolo como un proceso en donde se articulan las expectativas, aspiraciones, decisiones y prácticas, a través de los cuales, individuos con características diferentes evalúan sus opciones al terminar la Educación Media Superior (EMS), poniendo especial atención en aquellos estudiantes que se inscriben en las IESPAD como primera opción o como opción residual.

Los objetivos específicos del trabajo son:

- 1) Conocer y describir la forma en que se construyen y se articulan, las decisiones, aspiraciones laborales-educativas y las probabilidades subjetivas de éxito (de ingreso y egreso de la universidad), destacando su relación con el origen social, los arreglos familiares y la trayectoria escolar situada en el oriente de la Zona Metropolitana del Valle de México.
- 2) Analizar la forma en que las características propias de la oferta educativa y del mercado laboral son percibidas por diferentes individuos/familias ordenando y jerarquizando sus diferentes opciones al terminar la EMS.
- 3) Profundizar en la manera en que las familias equilibran sus recursos (educativos y económicos), sus expectativas y la información disponible en diferentes momentos del proceso de ingreso a la universidad, enfatizando el proceso de ajuste que sufren las expectativas y prácticas antes y después de conocer los resultados de los exámenes de admisión (en caso de existir).

Justificación

La importancia de la investigación radica en tres puntos fundamentales:

El primero es el papel que tiene la expansión universitaria y en particular el crecimiento de la oferta privada como un fenómeno con implicaciones importantes en la desigualdad de oportunidades educativas que aún no se exploran por completo. La expansión de la educación superior ha sido tema de diversas investigaciones nacionales e internacionales,

que discuten el crecimiento de las tasas de matriculación en instituciones públicas y privadas. La educación superior pública tuvo un crecimiento sustancial desde finales de los años 70's (De Ibarrola 2016:5; Ruiz 2011:40) que detonó dos procesos diferentes: por un lado la diferenciación de las opciones públicas (Ruiz 2011) y por el otro, el crecimiento de la educación superior privada (Kent 2007; Levy 1995; Muñoz, Núñez, y Silva 2004; Muñoz y Silva 2013).

Gracias al crecimiento de las tasas brutas de cobertura y de rechazo a nivel superior (Elías 2010:107), el proceso de diferenciación y heterogeneidad de las opciones educativas se vio agravado (Gil et al. 2009). Esto ha provocado la persistencia de desigualdades educativas a pesar de que las tasas de cobertura sean altas (Ordorika y Rodríguez 2012) porque gracias a la diferenciación se potenció el proceso de estratificación de las opciones en términos horizontales (Kent 2004; Lucas 2001; Netz y Finger 2016; Reimer y Pollak 2010; Solís 2013).

El segundo punto es la carencia de trabajos sobre las decisiones educativas de entrada a distintas universidades en México. La mayoría de los trabajos discuten las diferencias en los procesos de decisión vocacionales, es decir que se enfocan en conocer la forma en que los estudiantes deciden estudiar una carrera en particular. (Barberá, Candela, y Ramos 2008; Carrasco, E; Zúñiga, C; Espinoza 2014; Carrasco y Sánchez 2016; Gámez y Marrero 2003; Di Gresia 2009; Piñero 2015). Otra parte de las investigaciones sobre decisiones educativas, se enfocan en estudiar la transición al nivel medio superior (Rodríguez Rocha 2014, 2015, 2016; Solís., Rodríguez Rocha, y Brunet 2013), o al posgrado (López 2015), dejando de lado la transición a la universidad y en particular a las opciones privadas.

Hay pocos trabajos que exploren la forma en que los estudiantes construyen su abanico de posibilidades educativas dentro del marco del análisis de la estratificación de las instituciones de educación superior. Asimismo, hay poca presencia del análisis de expectativas educativas y de las probabilidades subjetivas de éxito (Blanco 2021). Esto representa un problema, porque da por hecho que todas las personas jerarquizan y ordenan opciones educativas de la misma forma, básicamente asumiendo que a pesar de que las características de estas poblaciones sean diferentes, disponen y procesan la información de la misma manera. Así, es interesante conocer la percepción y el significado que le dan a las

universidades privadas de absorción de la demanda y las expectativas que generan a partir de su ingreso.

El tercer punto es la perspectiva teórica-metodológica que adopta el trabajo. En primer lugar, se presta atención a los individuos como unidades de análisis y de observación, principalmente porque la gran mayoría de investigaciones que están enfocadas en las IESPAD tienden a analizar los procesos de expansión a través de unidades de análisis agregadas, que impiden el uso de explicaciones a nivel individual. Usualmente estas aproximaciones muestran el proceso de expansión del sistema educativo y el crecimiento del sector privado, sin ahondar en los mecanismos que hacen que los estudiantes se inscriban en estas instituciones. Los pocos trabajos que utilizan al estudiante como unidad de análisis centran sus explicaciones teóricas en tradiciones neo-institucionales, cuyos aportes centrales tienen que ver con la regulación estatal y los climas contextuales como principales explicaciones de las decisiones (Elías 2010), dejando de lado la manera en que los distintos elementos del origen social afecta el destino educativo.

En segundo lugar, el marco analítico a través del que se explican los procesos de decisión se basa en la integración de elementos tanto de la tradición culturalista como de la racionalista. A pesar de que tradicionalmente se consideran perspectivas opuestas, hay suficientes puntos de contacto como para poder usar elementos de ambas aproximaciones con la finalidad de explicar cómo es que los estudiantes ingresan a las IESPAD. En este sentido, hay pocos análisis sobre universidades privadas que tengan en cuenta como elemento principal las aspiraciones y percepciones de los estudiantes.

Por último, la tesis busca aproximarse al análisis de las decisiones desde una perspectiva cualitativa que dé cuenta de los procesos y mecanismos de ingreso a las IESPAD. Esta aproximación es de gran ayuda para ahondar en los procesos que ya ha sido ampliamente explorados en trabajos internacionales a través de análisis estadísticos. Gran parte de los trabajos sobre desigualdades educativas en México han descuidado la lógica interpretativa, por lo que quedan huecos sobre la forma en que las familias y los estudiantes interpretan gran parte de los procesos educativos (Aguilar 2013).

En este sentido, la presente investigación pretende dar luz a los mecanismos a través de los que, tanto los estudiantes como sus familias deciden ingresar a las instituciones privadas de

absorción de la demanda, a través de una perspectiva teórica que integra elementos de las teorías racionalistas y de las culturalistas. Así, los estudiantes toman elecciones razonables dependiendo de su contexto y de sus herramientas, a través de mecanismos que no son puramente racionales o de reproducción, sino que son producto de evaluaciones formales acotadas por la información que tienen y por el horizonte de posibilidad que su origen social les permite alcanzar.

Estructura de la tesis

La tesis está dividida en nueve capítulos. El primer capítulo es el marco contextual que pone en perspectiva el proceso de expansión y diferenciación de la educación superior a nivel nacional. Además, muestra la manera en que se distribuyen las IESPAD, su definición, clasificación y algunas notas sobre el proceso que siguen los jóvenes para llegar a la universidad.

El segundo capítulo es el marco teórico a partir del que se explican los principales conceptos que se usan para analizar el proceso de toma de decisiones. En este capítulo se desarrollan los conceptos más importantes de las tradiciones racionalistas y culturalistas, además de que cada elemento teórico relevante se relaciona de manera empírica, de forma que el capítulo no es solo una exposición de teorías *in abstracto*, sino que se vincula concretamente con algún elemento empírico. Por último, se culmina con una propuesta analítica que integra elementos de ambas aproximaciones tomado principalmente de Márquez (2018).

El tercer capítulo es la metodología de la investigación. Este capítulo detalla los criterios para llevar a cabo el trabajo de campo. Inicia explicando brevemente la importancia de utilizar un análisis cualitativo prospectivo con la finalidad de responder a las preguntas de investigación. Posteriormente se analizan las características de Ciudad Nezahualcóyotl que lo hacen un caso crucial para entender el proceso de toma de decisiones en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), además se detalla la forma en que se eligieron las preparatorias (pública y privada) a partir de datos institucionales (PLANEA 2017) y como se aplicó un cuestionario con la finalidad de elegir dentro de cada una de las preparatorias los casos de estudiantes con mayores y menores recursos económicos y educativos.

El cuarto capítulo analiza los antecedentes educativos y laborales de las familias y de los estudiantes entrevistados. La primera parte de este capítulo discute brevemente las dificultades en la medición y clasificación del nivel socioeconómico de las familias, después se describe de manera general un poco de la trayectoria educativa de los padres, y se ahonda en el tipo de trabajo con el que cuentan y con base en esas dos dimensiones se propone una clasificación en cuatro sectores socioeconómicos. La segunda parte desarrolla a profundidad los antecedentes educativos de los estudiantes recalcando el peso que tiene el examen de COMIPEMS como parteaguas en la construcción de su percepción de habilidad y autoconfianza en sus capacidades académicas.

El quinto capítulo explora el papel que tienen las expectativas laborales en las decisiones educativas, principalmente en las diferencias que se dan por sector socioeconómico. En particular, el capítulo describe y analiza: los criterios de deseabilidad que tienen los estudiantes para jerarquizar las ocupaciones; el nivel de claridad que tienen para vincular el trabajo que desean y la educación que necesitan; y el papel de la motivación y el empeño como elementos que modifican sus posibilidades de alcanzar sus trabajos deseados.

El sexto capítulo explora los criterios de deseabilidad y de selección de las IES. Dentro de este capítulo se desarrollan los principales elementos que los estudiantes y sus familias consideran en el momento de crear sus abanicos de opciones educativas. Se analizan las diferencias que distintos sectores socioeconómicos le atribuyen a: la seguridad; costos; prestigio e información como parte de sus procesos de decisión.

El séptimo capítulo describe el papel de la autoconfianza y la percepción de la habilidad como un factor que influye en las decisiones educativas. El capítulo inicia con una breve discusión sobre su relevancia teórica en el modelo analítico y discute sobre otros elementos que pueden influirlo y la forma particular que estos nuevos elementos influyen en las decisiones por ingresar a una institución privada.

El octavo capítulo desarrolla a profundidad los mecanismos que hacen que los estudiantes tomen distintas decisiones educativas. El capítulo comienza con una breve introducción sobre los elementos teóricos propuestos y analiza su peso en la decisión de entrada a las universidades de acceso restringido.

El noveno capítulo integra dos nuevos conceptos con la finalidad de explicar el proceso de reconfiguración de las expectativas educativas. Se usa el concepto de riesgo y de disposición de tiempo como elementos que modifican las expectativas educativas.

Por último, se dan algunas conclusiones generales, seguido de las referencias y un pequeño anexo metodológico que detalla las decisiones que se tomaron durante la realización de este trabajo.

Capítulo 1. Crecimiento y diversificación del sistema educativo universitario

Introducción

El sistema de educación superior en México ha crecido aceleradamente desde los años 70's, no obstante, este crecimiento se ha dado en condiciones de estratificación y desigualdad institucional, por lo que la creación y expansión de oferta educativa consolidó un proceso de diversificación tanto de la oferta pública como de la privada, que ha afectado a los jóvenes en distintos niveles.

Por un lado, la expansión educativa abrió la posibilidad de que los jóvenes de sectores marginados pudieran optar por la formación de nivel superior, lamentablemente, también gestó un proceso de estratificación horizontal que ha tenido implicaciones importantes en la reproducción de las desigualdades educativas hasta hoy en día. La necesidad de conocer las implicaciones que se derivaron de la expansión y diversificación de las opciones públicas y privadas recae en entender el contexto en que los estudiantes toman sus decisiones, las opciones a las que pueden acceder y el lugar que ocupan entre la diversidad de instituciones que conforman la oferta educativa.

Este trabajo aborda estas cuestiones enfocando su atención principal en la educación privada. Hasta ahora, las investigaciones que han tratado sobre la educación privada en México suelen enfocarse en dos grandes apartados: los estudios históricos y los estudios sobre expansión y calidad (Buendía 2009). Mientras que los estudios históricos analizan el origen de la educación privada, los estudios sobre expansión y calidad buscan entender las implicaciones del cambio en sus tendencias de crecimiento, su distribución territorial, la comercialización de la educación superior y el entorno regulatorio.

El presente capítulo tiene como propósito principal describir el crecimiento y diversificación de las opciones educativas tanto públicas como privadas. No obstante, se describe de manera especial las condiciones bajo las cuales se ha llevado a cabo el proceso de estratificación de las instituciones privadas procurando explicar en términos teóricos las diferencias entre las instituciones de absorción de demanda, y el resto de las opciones privadas.

El capítulo se divide en cuatro apartados. El primero expone brevemente el proceso de expansión de la educación superior en términos generales, describiendo el comportamiento de su oferta, demanda y cobertura, así como de las principales políticas y objetivos en materia educativa. El segundo apartado explica la creación, crecimiento y diferenciación de la oferta privada, dando detalles sobre el crecimiento de sus escuelas y su matrícula a lo largo de los años. El tercer apartado discute los principales criterios que han sido ocupados para clasificar a las instituciones privadas, así como las ventajas y desventajas de cada una.

El cuarto apartado explica de manera simplificada las trayectorias típicas que tienen que seguir los estudiantes para llegar a la educación superior, los procesos que tienen que enfrentar y las condiciones bajo las cuales lo hacen.

1.1 Antecedentes históricos de la educación superior (1970-2022)

El crecimiento y la diversificación de la oferta educativa ha sido un proceso paulatino que se ha visto influenciado por las condiciones políticas, sociales y económicas mexicanas (Rodríguez 1996, 1998). A pesar de que ciertos análisis abordan con profundidad las implicaciones políticas que ha tenido este proceso (Kovacs 1990), el propósito principal de esta sección es dar un contexto general de la expansión y diversificación tomando en cuenta solamente algunos de los elementos más importantes.

En primer lugar, el proceso de expansión suele estudiarse en el contexto de la reforma educativa de 1970, considerada un parteaguas en la historia educativa mexicana. Esta tenía como objetivo ampliar la oferta educativa, en términos extensivos, intensivos y modernizadores (González 2018; De Ibarrola 2016; Ruiz 2011:40), por lo que se propusieron una serie de planes y programas, siendo el más importante el Plan de Mejoramiento de la Enseñanza Primaria y Secundaria (también conocido como el Plan de once años) que buscó incentivar la creación de escuelas de nivel básico, media superior y superior.

Estas iniciativas por expandir la oferta educativa respondían a la creciente demanda por credenciales educativas en todos los niveles (Padua 1984; Rodríguez 1998). Gracias al crecimiento de las tasas de cobertura de educación básica y media superior, los estudiantes buscaban más lugares en las instituciones de educación superior públicas. Asimismo, varios

organismos internacionales habían recomendado impulsar la profesionalización de la población con el propósito de aumentar el desarrollo económico del país, lo que fue una idea presente a nivel mundial desde finales de los 60's (Benavides et al. 2015; Bils y Klenow 1997; Collins 1971; McMahon 2009; Padua 1984; Schofer y Meyer 2005).

Durante los años 70's y hasta el inicio de los 80's se considera que se presentó un primer periodo de expansión de la educación superior en México, sobre todo porque se crearon una gran cantidad de instituciones públicas. En primer lugar se fomentó la creación de los institutos tecnológicos regionales (Rodríguez 1998; Ruiz 2011), a lo largo de todo el país con el propósito de desconcentrar geográficamente la oferta pública y fomentar el crecimiento de la industria local (Ruiz 2011). Este proceso de crecimiento tecnológico representó en su momento un punto clave para el crecimiento de la matrícula, ya que en muchos casos las instituciones tecnológicas eran la única opción disponible a las que los jóvenes de las áreas no metropolitanas podían acceder.

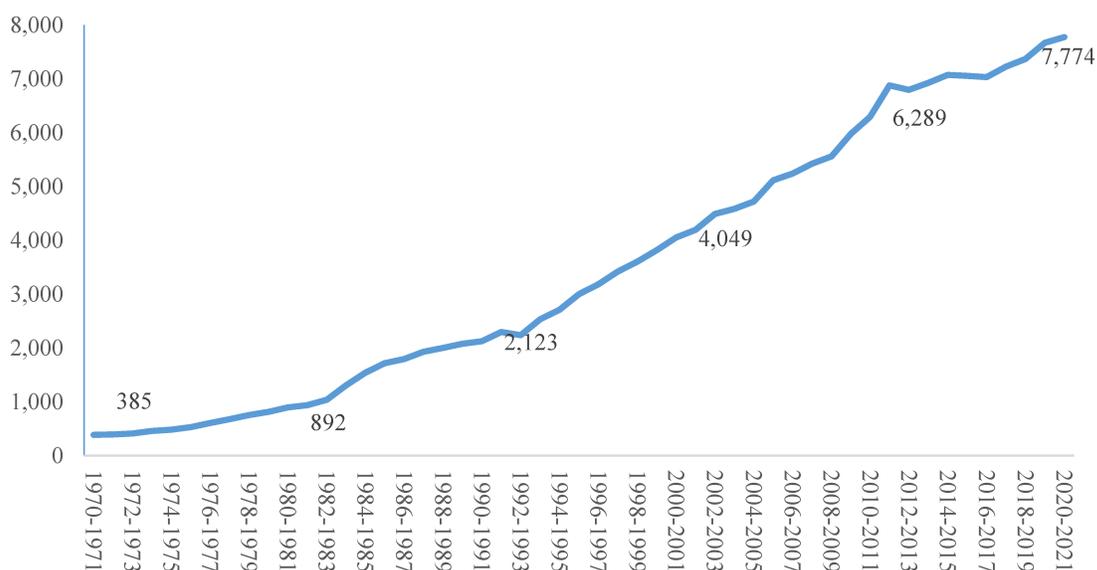
En segundo lugar, se apoyó la creación o ampliación de las universidades autónomas estatales y federales, entre las acciones más importantes se encuentra la creación de la UAM; la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ); la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) (González Villarreal 2018). Además de crear las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) de la UNAM (González 2018; Rodríguez 1998), que funcionaron como una extensión de la universidad nacional en distintos puntos de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Esta etapa se caracterizó por un fuerte apoyo estatal para la creación de instituciones públicas, aunque algunas investigaciones caracterizan esta etapa como una expansión sin regulación (Luengo 2003; Villa 2013). No obstante, parte de la política estaba enfocada en promover una serie de cambios en los planes y programas educativos con la finalidad de modernizarlos. A pesar de que la principal intención era seguir las recomendaciones internacionales y adecuar el currículo educativo a las necesidades industriales, hubo un cierto rechazo a las reformas en parte derivado del discurso universitario predominante que tenía una asociación fuerte con los movimientos sociales de los 60's (Rodríguez 1998). La

gráfica uno muestra efectivamente el crecimiento en el número de instituciones públicas a lo largo de las décadas,

La tabla 1, muestra el crecimiento en el número de escuelas desde 1970 hasta 2021 dividido por década. Asimismo, se describe la tasa de crecimiento anual con respecto al inicio del periodo anterior y su peso porcentual con respecto del total de instituciones.

Gráfica 1. Total de instituciones de educación superior entre 1970-2020



Fuente: Elaboración propia con base en la estadística histórica de la DGPPYEE SEP 2023

Tabla 1. Número de escuelas de educación superior por década

Año	Número de instituciones de educación superior	Tasa de crecimiento anual con respecto al inicio del periodo anterior	% en relación con el total de instituciones en 2020-21
1970-1971	385		5
1980-1981	892	13.2	11.5
1990-1991	2,123	13.8	27.3
2000-2001	4,049	9.1	52.1
2010-2011	6,289	5.5	80.9
2020-2021	7774	2.4	100

Fuente: Elaboración propia con base en la estadística histórica de la DGPPYEE SEP 2023

Una de las grandes implicaciones en el crecimiento del sistema fue la capacidad de ofrecer educación superior a una gran cantidad de personas con orígenes sociales heterogéneos. Esto propició que las mujeres tuvieran una presencia más fuerte en el sistema (Muñiz 1997; Rodríguez 1998), además de que las propias IES comenzaron a verse como un espacio profesional en crecimiento que requería de jóvenes preparados para tomar las riendas como funcionarios o como académicos (Rodríguez 1998)

Para finales de los años 70's y principios de los años 80's hubo una desaceleración en el proceso de expansión. En gran parte, este proceso de estancamiento se dio por la crisis económica que se presentó en el país por esos años (Luengo 2003; Tuirán 2019), además de los efectos derivados de la gran expansión universitaria de la década de los 70's. Respecto a esto último, gran parte del gasto educativo se destinaba al pago de salarios y al mantenimiento de las instalaciones recién creadas (Muñiz 1997); y comenzaron las preocupaciones sobre la calidad que brindaban las IES, la preparación de los docentes y la de ajustar el tipo de carreras que se ofertaban con respecto de las necesidades económicas del país (Muñiz 1997).

Así, se dejó de lado la creación de nuevas instituciones de educación superior y las recomendaciones de los organismos internacionales se dirigieron hacia la promoción de la educación tecnológica (Rodríguez 1998). A pesar de que el número absoluto de instituciones creció lentamente, la demanda por educación se mantuvo e inclusive aumentó (Muñiz 1997), lo que estuvo relacionado con dos procesos: 1) la desconcentración de la matrícula hacia otras entidades federativas y hacia zonas urbanas periféricas, esto debido a que las universidades tecnológicas habían llegado a zonas que no contaban con oferta educativa previa (Martínez 2001:40); y 2) el inicio de la expansión de la oferta de la educación superior privada (Luengo 2003; Rodríguez 1998).

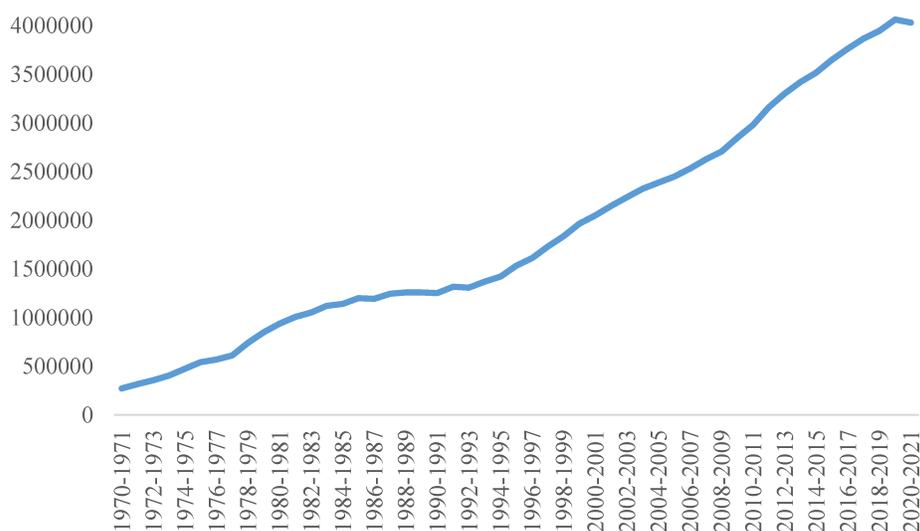
Entre mediados y finales de los 80's, como consecuencia de la crisis económica, se redujeron los salarios docentes, ante el riesgo que representaba que los profesores más calificados se fueran, en 1984 se instauró el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que actuó fundamentalmente como un mecanismo de estímulos y becas entre los docentes (De Ibarrola 2012:21). Así ante las políticas de austeridad, el estado comenzó a regular el gasto educativo a través de un proceso de evaluación institucional que tenía una doble función:

por un lado ayudaba a mantener el gasto educativo justificado, y por otro, ayudaba a retener a los docentes mejor preparados a través de su afinidad a la investigación (Luengo 2003; Muñiz 1997).

Para los años 90's la política educativa se vio afectada por un discurso modernizador (Martínez 2001), que se vio acompañado por un cambio estatal en la promoción de la educación. Poco a poco se dejaron de lado objetivos como la expansión educativa, para centrarse en la evaluación de la calidad de las instituciones y la consolidación del subsistema de educación superior (Ibarra 2002; Luengo 2003; Rodríguez Jiménez y Durand 2013).

La gráfica dos muestra como a pesar del crecimiento experimentado en la década de los 70's y hasta mediados de la década de los 80's, y el estancamiento vivido hasta casi mediado de los años 90's el crecimiento todavía es muy incipiente, a tal punto que el sistema universitario seguía atendiendo solamente a las élites (Rama 2009; Trow 1973; Tuirán 2019).

Gráfica 2. Matrícula inscrita en educación superior 1970-2021



Fuente: Elaboración propia con base en la estadística histórica de la DGPPYEE SEP 2023

Para inicios de los 90's ya se habían presentado dos grandes planes que encausaban la política universitaria mexicana. Por un lado, el Programa Integral para el Desarrollo de la

Educación Superior (PROIDES) que tenía como propósito el aumento de la calidad docente en las universidades, mejorar la coordinación entre instituciones universitarias, y además mejorar sus condiciones financieras (Rodríguez 1998). Por otro lado, el Plan Nacional de Modernización Educativa (PNME) que planteaba varios objetivos, como la mejora en los posgrados, la educación continua y el impulso hacia la investigación (Rodríguez 1998).

En el contexto de la evaluación, se crearon una serie de instituciones con el objetivo de mejorar los procesos educativos tanto a nivel institucional, a nivel de los programas académicos y a nivel de los estudiantes. Así, se creó la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), en el sector privado; y en el sector público, pero con un alcance que se constituiría como general, se establecieron los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), se formó el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y se fundó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

En este sentido, la evaluación de las instituciones, de los programas y de los estudiantes marcó una transición importante en la política educativa. A pesar de que las instituciones públicas gozaban de autonomía, la presión del estado por evaluar su desempeño a través de indicadores de productividad y de eficiencia (Acosta 2002; Ibarra 2002; Luengo 2003) hizo que muchas de ellas consideraran estas medidas como trámites burocráticos.

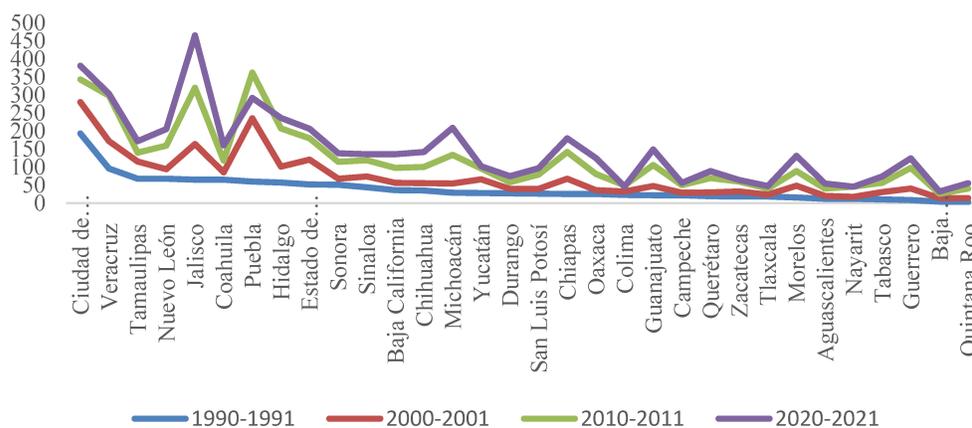
Estas políticas de evaluación fortalecieron las tendencias de diferenciación horizontal de las universidades, además de poner en duda la validez de esas medidas para evaluar legítimamente la calidad de la educación superior. Los objetivos de modernización fueron duramente criticados gracias a que ponían énfasis en resultados cuantitativos como la eficiencia terminal y el perfil de los profesores, dejando en segundo plano la evaluación cualitativa del estudiantado y de la planta docente (Ibarra 2002). Además, esto representó para varios académicos un cambio sustancial en la función y percepción de la universidad como institución social, dejando de ser un organismo destinado a la búsqueda del conocimiento a ser un productor de títulos para mejorar indicadores de evaluación (Ibarra 2002).

Durante esta década se afianzó la expansión de las instituciones privadas y se ampliaron las fuentes de financiamiento, dejando que capitales privados tuvieran una injerencia sustancial

en la creación y crecimiento de las universidades, sobre todo debido a que la tasa de cobertura comenzó a ser un indicador importante dentro de los objetivos de los planes y programas educativos. Esto, aunado a la falta de regulación en el sector privado, permitió a las universidades particulares crecer rápidamente (Villa 2013), lo que derivó en la consolidación de la diversificación de la oferta privada (Acosta 2002; Luengo 2003). Como se puede ver en las gráficas, durante este periodo (mediado de la década de los 90's a 2010) la pendiente de crecimiento en el número de escuelas y de matrícula atendida es más pronunciada, principalmente porque la educación privada ganó fuerza, gracias a la política abierta que tuvo el Estado con respecto al financiamiento educativo y a la falta de regulación.

La gráfica tres permite ver la distribución del número de escuelas a lo largo del territorio nacional. Así, a pesar de las políticas de descentralización de la educación superior seguía concentrado en la capital del país, aunque con el aumento de la oferta privada y el nuevo impulso a las instituciones tecnológicas efectivamente comenzó a expandirse en términos geográficos.

Gráfica 3. Número de escuelas por entidad federativa por década 1990-2020



Fuente: Elaboración propia con base en la estadística histórica de la DGPPYEE SEP 2023

El inicio del siglo XXI se caracterizó por mantener los objetivos de las décadas anteriores a través de los mismos instrumentos de evaluación. El estado continuó con una política de evaluación institucional que siguió hasta finales de la década de los 2010 con el cambio de administración. Durante la década de los años 2000 y 2010, la preocupación fundamental

de la política educativa fue hacer crecer las tasas de cobertura, mejorar la calidad y la vinculación (Mendoza 2015), lo que ha sido catalogado como la dicotomía cobertura/calidad (Hernández 2011).

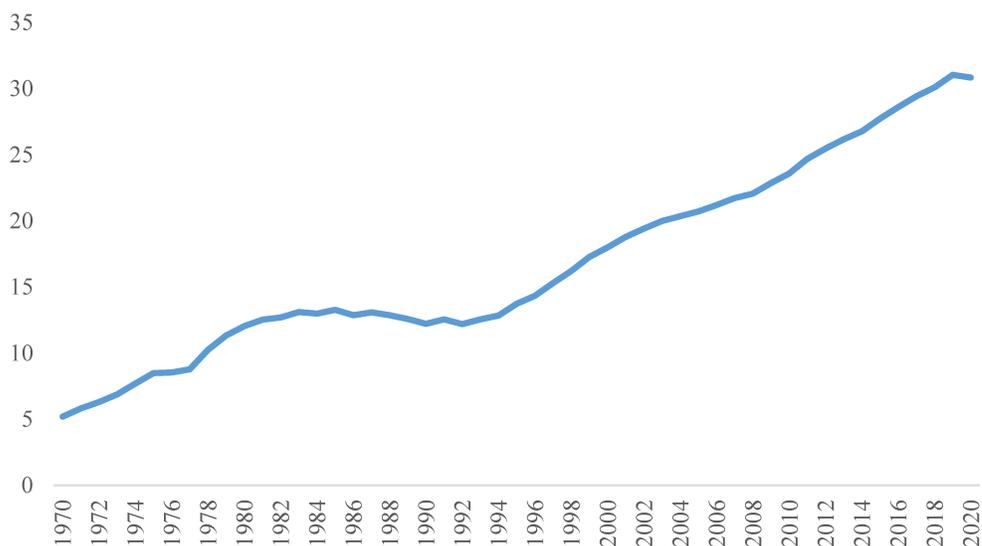
Durante estos años se buscaba mejorar la cobertura², la equidad y la pertinencia de la educación superior, destinando esfuerzos para que los estudiantes en desventaja llegaran y se mantuvieran en la universidad. Por un lado, se buscaba la reducción de las desigualdades fomentando la inclusión de la población indígena y apoyando a los sectores con menores recursos (Mendoza 2015). De esta forma se crearon dos proyectos universitarios: 1) en primer lugar, las universidades politécnicas que sirvieron como refuerzo al sector tecnológico, permitiendo que los egresados de las universidades tecnológicas pudieran transitar a carreras que les ofrecieran el nivel de licenciatura frente al de Técnico Superior Universitario (TSU) (Hernández 2011; De la Garza 2003); 2) y en segundo lugar las universidades interculturales, que tenían como principal propósito fomentar la diversidad y hacer que los sectores tradicionalmente excluidos tuvieran la posibilidad de contar con educación superior.

La gráfica cuatro muestra la tasa de cobertura a nivel nacional. De acuerdo con los criterios de Tuirán (2018) y Trow (1973) no es sino hasta finales de los 90's que las minorías ganan acceso a la universidad. Así a pesar de que los 70's se amplió la oferta educativa, la matrícula no creció de forma tan acelerada sino hasta después de que el sistema se consolidara. Posteriormente hasta 2018 se llega a un punto de masificación de la educación superior, cuando se alcanzó más del 30% de cobertura. Esto representó un logro gracias a que era un objetivo que se había planteado desde principios de los 2000

Los objetivos durante la segunda mitad de los años 2000 se enfocaron en disminuir la desigualdad y aumentar la calidad de la educación. En este contexto se creó el Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES) (Villa Lever 2013), que tenía como finalidad retener a los estudiantes y evitar el abandono escolar entre los estudiantes con mayores desventajas.

² La cobertura usualmente se calcula dividiendo el número de estudiantes inscritos en un nivel educativo entre el total de la población en edad de cursar ese nivel por cien.

Gráfica 4. Tasa bruta de cobertura de educación superior en México 1970-2020



Fuente: Elaboración propia con base en la estadística histórica de la DGPPYEE SEP 2023 y proyecciones de población a mediados de año del Consejo Nacional de Población (2018)

La tasa bruta se calculó considerando a la población de posgrado y en una edad normativa de 18 a 23 años, según lo presentan los documentos de la Secretaría de Educación Pública (2022).

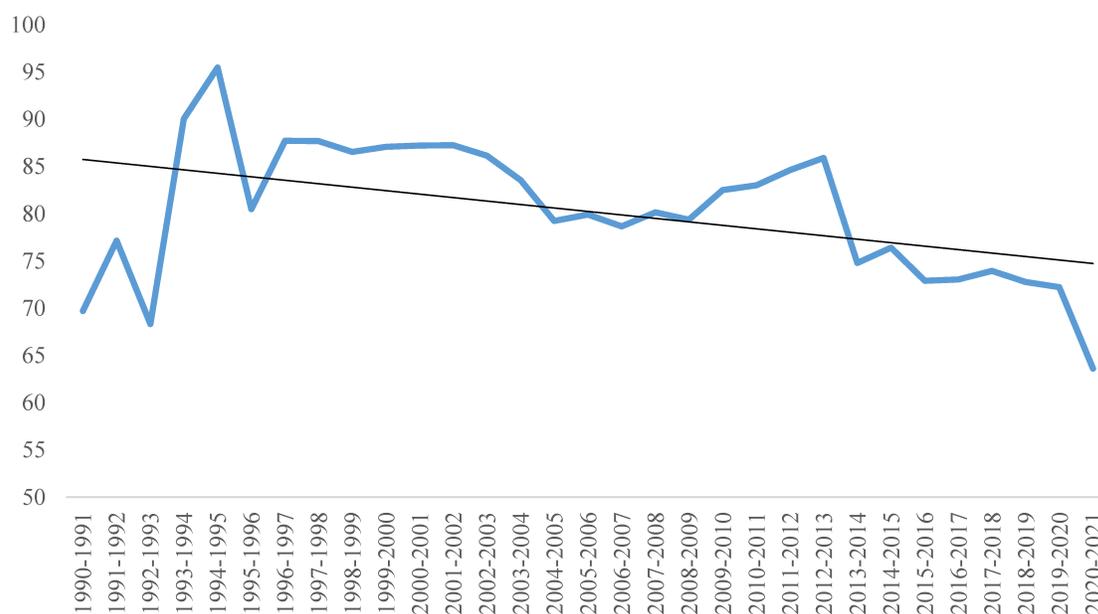
Para el periodo entre 2012 a 2018 se mantuvo el énfasis en la calidad y la inclusión en la educación superior como las principales tendencias de la política educativa. A pesar de tener objetivos claros con respecto a las tasas brutas de cobertura especialmente de los deciles más bajos de ingreso, la ampliación de la oferta y el fortalecimiento de las políticas de financiamiento (Acosta, Rodríguez Nava, y Jiménez 2018; Mendoza 2017; Silva 2015), las evaluaciones al respecto muestran progresos modestos, lo que, aunado a la nula creación de instituciones estatales o federales durante el periodo, hace que se considere como una nueva faceta de estancamiento educativo (Acosta et al. 2018; Mendoza 2017, 2018).

Para el inicio de los años dos mil ya se había consolidado la oferta privada como un sector importante, sobre todo por su capacidad de absorción de estudiantes. Ante el pobre desempeño en materia de cobertura por parte del estado en el periodo de 2012 a 2018, las instituciones privadas mantuvieron su crecimiento de forma sostenida ampliando sus planteles y diversificando la oferta.

Con la llegada del gobierno de Andrés Manuel López Obrador en 2018 se propuso una serie de reformas a la educación superior, entre las que destacan tres objetivos: 1) la

creación de al menos 100 nuevas universidades; 2) el establecimiento de la obligatoriedad y gratuidad en el acceso de la educación superior; 3) instaurar programas de becas para estudiantes de escasos recursos (Tuirán 2019). Los objetivos del sexenio son ambiciosos e implican un aumento en el gasto público extraordinario, además de que conlleva problemas de diversificación en la oferta pública.

Gráfica 5. Tasas de absorción EMS a Superior México 1990-2021



Fuente: Elaboración propia con base en la estadística histórica de la DGPPYEE SEP 2023

Desde la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en el 2005 y con la creación de las *Universidades para el Bienestar Benito Juárez García* en 2018 se amplió la oferta educativa. Estas instituciones tienen como propósito disminuir la desigualdad al ingreso a la universidad, implementando un sistema con base en sorteos para equilibrar las oportunidades de acceso. Lamentablemente aunque han ayudado a aumentar la cobertura, aún se desconocen las implicaciones que tiene a largo plazo, principalmente porque no hay regulación con respecto a la forma de evaluar su desempeño, calidad o pertinencia (Tuirán 2019).

La gráfica cinco permite seguir la evolución de la tasa de absorción de la educación superior. En general la tasa de absorción se define como el porcentaje de estudiantes que ingresan a la universidad una vez que egresaron de la preparatoria (Solís 2018). Debido a

que no se tiene certeza de que los estudiantes que ingresaron a la universidad son los mismos que egresaron de la EMS este indicador tiene el riesgo de sobre estimar la absorción, lo que ha dado como resultado tasas por encima de 100%. Es interesante que durante mediados de los 90's se dieron los puntos más altos y bajos de la absorción, para después permanecer relativamente constante hasta el inicio de los años 2010, donde hubo una tendencia hacia la baja hasta el 2021.

Por otro lado, es interesante que la pendiente de la tasa de absorción mantiene una tendencia a la baja, cayendo a finales de 2019, probablemente derivado de la crisis sanitaria producto del COVID-19. Las implicaciones que tienen estas caídas, tanto en la matrícula, como en la cobertura y la absorción es que efectivamente varios estudiantes tuvieron que abandonar o interrumpir sus estudios ante las dificultades que enfrentaron las familias durante la jornada de sana distancia.

A pesar de que el número de escuelas mantiene un crecimiento sostenido desde principios de los 90's, las preocupaciones y objetivos de la política educativa se han focalizado en la atención a grupos vulnerables quienes, a pesar de la oferta universitaria, habían sido tradicionalmente excluidos de ella. Lamentablemente, en un contexto de incertidumbre y de estratificación horizontal, esta demanda potencial por educación superior no necesariamente decide entrar a las instituciones públicas estatales o tecnológicas, sino que se decanta principalmente por las opciones privadas de absorción de la demanda.

1.2 La oferta privada. Expansión y Diversificación

La creación de las instituciones privadas de educación superior (IPES) y su posterior proceso de crecimiento y diversificación es un tema complejo de abordar, principalmente porque es un proceso largo en el que confluyeron una serie de factores políticos, económicos e inclusive ideológicos.

Levy (1995) caracteriza la creación y evolución de las universidades privadas en varias etapas llamadas "olas". La primera ola detonó la creación de las primeras instituciones particulares, principalmente bajo la influencia y recursos de las organizaciones religiosas. Esto tiene una serie de implicaciones importantes, sobre todo porque este periodo

comprende el periodo anterior a 1970, justamente antes de la expansión de la educación superior.

Durante este periodo había pocas instituciones privadas, entre las más importantes se encuentra la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) creada en 1935; la Universidad Iberoamericana (UIA) en 1943; la Universidad Anáhuac en 1964; y la Universidad La Salle en 1960. Todas ellas creadas en un contexto de constante tensión con el Estado, principalmente por los efectos que tuvo la guerra cristera (1926-1929) en la relación Iglesia-Estado. En este sentido, es en el sexenio de Manuel Ávila Camacho que se pudieron instaurar las primeras instituciones privadas (Levy 1995).

Con el impulso que el Estado le dio a la educación superior y ante la apertura de las oportunidades en las universidades públicas entre 1970 y 1980, comenzó un proceso de reestructuración de la matrícula. Poco a poco las instituciones públicas y los institutos tecnológicos recibieron a estudiantes de orígenes sociales diversos, lo que comenzó a preocupar a los sectores conservadores, sobre todo porque las universidades públicas eran vistas como centros ideológicos revolucionarios.

Antes de la expansión de la educación pública, la clase media tenía la capacidad de distinguirse con su formación académica, no solamente en términos verticales sino también horizontales. Los estudiantes más privilegiados tenían a su disposición un abanico de opciones educativas públicas y privadas, que, además de reproducir sus valores conservadores tenían una orientación a la preparación económica e industrial. Es así que nacen instituciones como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) que tenían la intención de formar profesionales con características cercanas a las instituciones norteamericanas (Levy 1995:246).

Gracias a la expansión del sistema y a la necesidad moral de reproducir sus valores de clase es que este grupo privilegiado comenzó a concentrar sus esfuerzos en el crecimiento y consolidación de las instituciones de élite seculares, lo que dio paso a la llamada segunda ola de la expansión privada, las privadas seculares de élite.

Si bien es cierto que las instituciones religiosas y las seculares de élite tienen diferencias en su ideología y sus objetivos, ambas suelen ocupar mecanismos de exclusión social que les permitieran captar a la élite mexicana. Por un lado, las altas colegiaturas de las que sacan parte de sus ingresos son (tanto para el personal de las instituciones como para los propios estudiantes) un indicador de calidad académica (Levy 1995:258), lo que comenzó a producir y reproducir la idea de que las instituciones privadas son instituciones de calidad, seguridad moral y de élite.

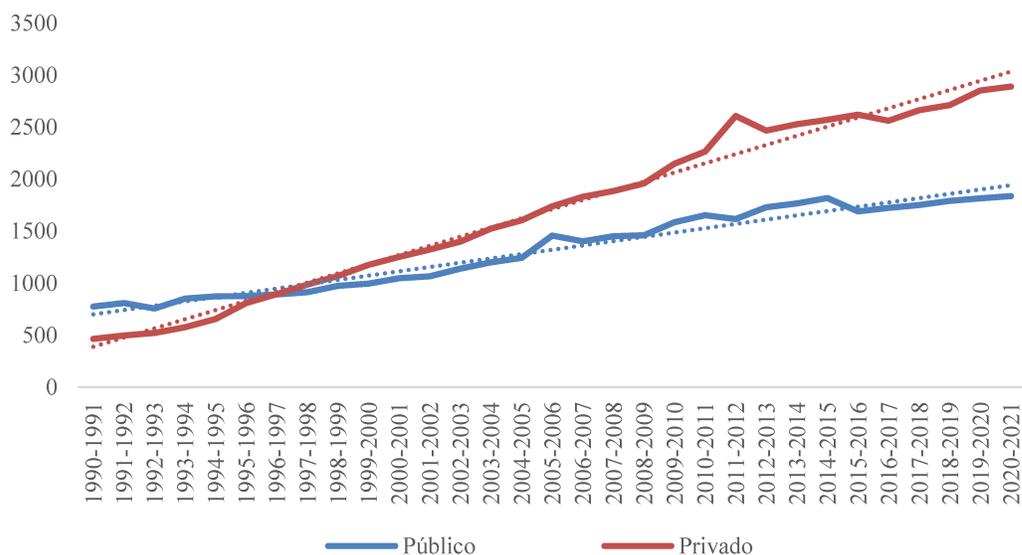
En general, las instituciones de las primeras dos olas mantenían un estatus de distinción social gracias a sus fuertes vínculos empresariales o religiosos, además de las donaciones y servicios que prestaban a la industria. No obstante, en 1990 comenzó un proceso de expansión educativa fundamentalmente privada caracterizada por la falta de regulación en el sector y por la fuerte demanda educativa de nivel superior (Acosta 2005; De Ibarrola 2012; Villa 2013).

La gráfica seis describe el crecimiento absoluto del número de escuelas de educación superior diferenciado entre público y privado. Como se puede ver, a inicios de los años 90's la oferta privada era menor a la pública, sobre todo por el fuerte apoyo estatal que se dio en las décadas de los 70's. No obstante, para mediados de los 90's el número de escuelas de educación superior privada creció por encima de la pública, con una fuerte pendiente al alza que cada vez ha incrementado la brecha entre los dos sistemas.

Es justamente con este proceso de expansión que se da paso a la tercera ola de la educación superior, descrita por Levy (1995) como la fase de la absorción de la demanda. Durante este periodo, las instituciones privadas pudieron crecer rápidamente gracias a que instituciones públicas y privadas establecieron un tope en su cobertura, además de que derivado de la crisis económica de los años 80's, muchos estudiantes comenzaron a decantarse hacia carreras comerciales, que usualmente eran ofrecidas por estas instituciones (Levy 1995:254).

Esta tendencia de crecimiento se ha mantenido a lo largo del tiempo, lo que ha desatado varios debates entre los académicos mexicanos. No solamente por la fuerte presencia privada en la oferta educativa (Álvarez 2011; Gil 2005), sino en términos de la calidad de la formación que los estudiantes tienen en esas instituciones (Luengo 2003).

Gráfica 6. Crecimiento del número de escuelas públicas y privadas. 1990-2022



Fuente: Elaboración propia con base en la estadística histórica de la DGPPYEE SEP 2023

Ante la preocupación por la regulación y la evaluación institucional de las universidades privadas, se crearon una serie de regulaciones que les permitieran ser instituciones con validez oficial (Cuevas 2011; Elías 2010).

La primera era una regulación directa obligatoria conocida como Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que comenzó a gestarse desde finales de los 90's y terminó hasta el año 2002 con la expedición del Acuerdo 279 de la SEP (Rodríguez 2004; Villa 2013:88)³. A partir de ese momento el RVOE fue usado como el principal instrumento para evaluar la calidad y pertinencia de la oferta educativa particular (Villa 2013:88).

Por otro lado, las instituciones particulares pueden someterse a regulaciones indirectas voluntarias a través de tres organizaciones diferentes: COPAES (Consejo para la acreditación de la Educación Superior); CIEES; y la FIMPES. Estas organizaciones fueron creadas desde los 80's pero ganaron relevancia por su utilidad para garantizar la calidad de los planes y programas de estudio de las universidades privadas (Luengo 2003), que

³ Es importante recalcar que el proceso de creación del RVOE fue lento, y entre tanto hubo varias negociaciones entre los representantes de las universidades privadas y el Estado. En 1994 se firmó un convenio entre la SEP y la FIMPES para garantizar la simplificación de los trámites del RVOE (Rodríguez 2004:8) y fue en el año 2000 que se presentó el RVOE como parte de la Ley general de educación.

muchas veces eran considerados de calidad dudosa o impartidas por profesores con credenciales en instituciones poco conocidas (Álvarez 2011:14) o inclusive deficientes (Miranda 2006:147).

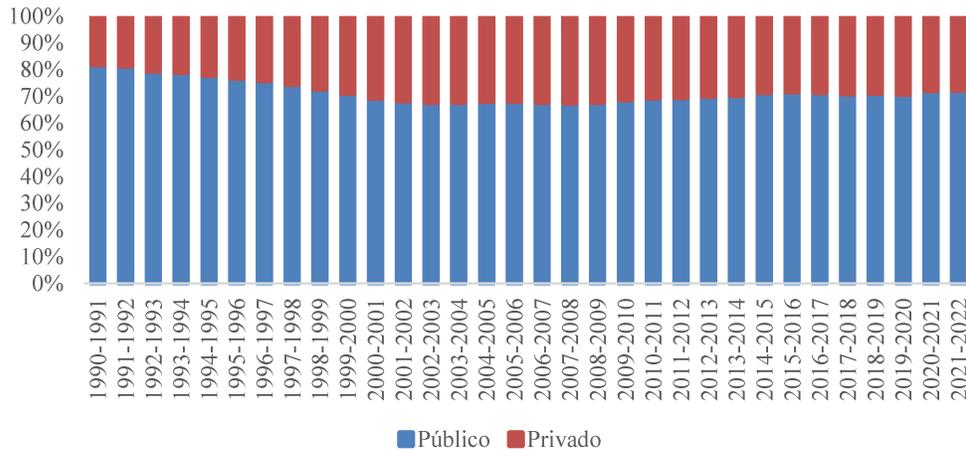
Es cierto que el estado intentó establecer una serie de regulaciones para garantizar la calidad de las universidades privadas, no obstante, los criterios de obtención del RVOE lejos de validar la calidad de la formación, fueron establecidos a través de criterios institucionales que no diferenciaban a las universidades privadas. Esto ha ido avanzando a tal punto que en 2003 la misma FIMPES expresó su preocupación por algunas instituciones privadas que ofrecían licenciaturas a bajos costos y con calidad dudosa, aún a pesar de contar con el RVOE (FIMPES 2003 citado en [Rodríguez 2004:10])

Así, las universidades privadas no solamente crecieron en número de escuelas o instituciones, sino que comenzó a captar una porción más amplia de la matrícula. La gráfica siete presenta la evolución del porcentaje de matrícula entre las universidades públicas y privadas en los últimos 30 años. Si bien, las instituciones públicas históricamente han captado a más estudiantes, el peso de las universidades privadas desde finales de los 90's fue consolidándose, llegando a captar más del 30% de la matrícula entre el ciclo escolar 2000-2001 hasta 2011-2012, porcentaje que se ha mantenido desde entonces.

Por otro lado, la gráfica ocho muestra la tendencia en las tasas de crecimiento de la matrícula entre instituciones públicas y privadas. Si bien, en términos absolutos la matrícula siempre ha sido mayor en las instituciones públicas, el **crecimiento** que tuvieron las universidades privadas en los años 90's es sorprendente.

En primer lugar, desde principios de los 90's y hasta mediados de la década de los 2010 el crecimiento de las instituciones particulares ha sido positivo, llegando a un punto máximo de alrededor de 15% de crecimiento entre el ciclo escolar 1998-1999 con respecto al ciclo anterior. En segundo lugar, es durante los 90's que las universidades privadas crecen rápidamente y permiten la absorción de la demanda por educación superior, probablemente debido a la falta de regulación del sistema privado (Álvarez 2011; Gil 2005; Gil et al. 2009; Kent 2004, 2007; Villa 2013).

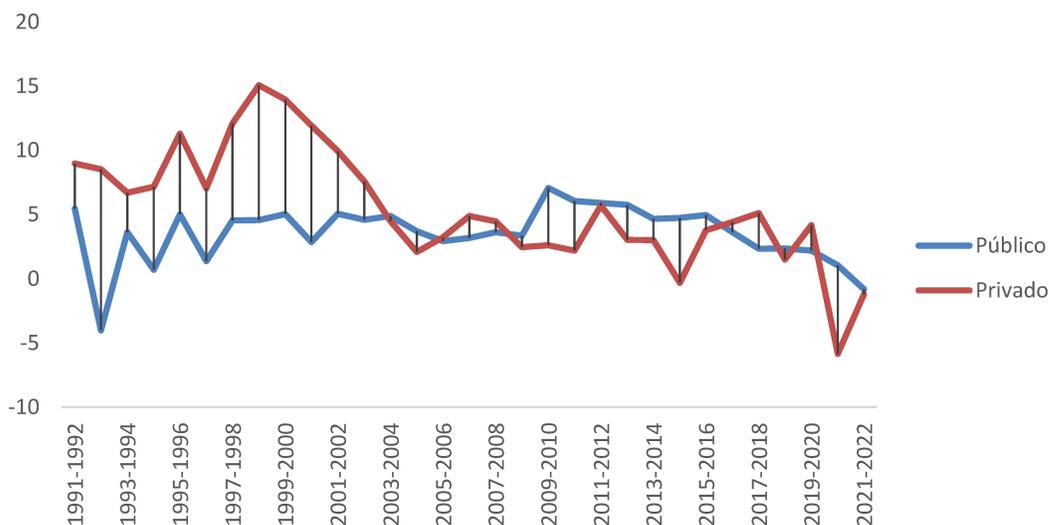
Gráfica 7. Porcentaje de la matrícula pública y privada 1990-2022



Fuente: Elaboración propia con base en la estadística histórica de la DGPPYEE SEP 2023

En este sentido, la alta demanda por lugares en las instituciones de educación superior aunado a la incapacidad del sector público por absorber todas las solicitudes ha creado una “demanda cautiva” para las universidades privadas (Elías 2010). Gracias a que las solicitudes son mayores que los lugares disponibles en las universidades públicas se han incrementado las tasas de rechazo en las instituciones de gobierno, lo que desplaza a la demanda hacia las universidades privadas, sobre todo hacia las de absorción de la demanda.

Gráfica 8. Tasas de crecimiento de la matrícula pública y privada 1991-2022

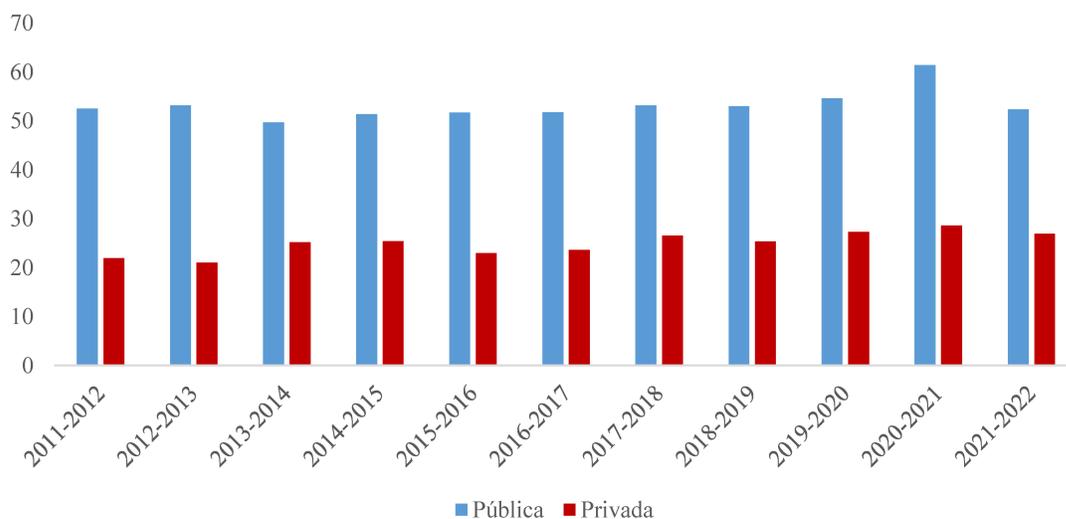


Fuente: Elaboración propia con base en la estadística histórica de la DGPPYEE SEP 2023

La gráfica nueve muestra el comportamiento de las tasas de rechazo entre instituciones públicas y privadas. Es interesante que a nivel nacional las universidades públicas son las que más rechazan estudiantes en proporción a las solicitudes que reciben, teniendo tasas cercanas al 50%. Por el contrario, las tasas de rechazo de las instituciones privadas son menores, arrojando valores entre el 20 y 30%. Así, durante los últimos 10 años, las universidades públicas rechazan a cerca de la mitad de las solicitudes que reciben, mientras que las universidades privadas solo rechazan de 2 a 3 jóvenes de cada 10 que quieren ingresar.

Con el crecimiento de las instituciones privadas de absorción de la demanda, apareció una preocupación por conocer si la naturaleza de la oferta respondía a objetivos académicos o empresariales. Bajo este contexto, la preocupación principal es que el crecimiento de la oferta educativa privada se decantara hacia un modelo orientado a las ganancias, aspecto que había alcanzado relevancia internacional considerando los procesos de este tipo de educación en países como Chile y Perú (Silas 2005).

Gráfica 9. Tasas de rechazo a nivel nacional público y privado 2011-2022



Fuente: Elaboración propia con base en anuarios estadísticos ANUIES. Los cálculos se restringen al sistema escolarizado, y únicamente para nivel licenciatura y TSU

El análisis de las implicaciones que tiene el crecimiento del sector privado en México no solo responde a preocupaciones académicas, sino también a preocupaciones sociales y

económicas. Las “instituciones con fines de lucro” suelen ser propiedad de una corporación o empresa que no necesariamente tiene como principal objetivo la calidad y cobertura de la educación, sino que actúan con principios empresariales cuya finalidad principal es la ganancia.

Esto ha llevado a que algunos grupos privados vean en la educación, la oportunidad para crear y expandir instituciones que absorban la demanda y que no tengan los valores o cualidades que tradicionalmente se atribuyen a la educación superior y principalmente a la universitaria, dejando de lado la difusión y la investigación, para enfocarse en la docencia intensiva en áreas de conocimiento con alta demanda (Rodríguez 2004).

En este sentido, las preocupaciones con respecto de la creación de estas instituciones tiene que ver con que las corporaciones que las operan, utilizan sus recursos para expandirse y establecer planteles en distintas locaciones, lo que les permiten fortalecerse como un circuito precario de educación superior privada (Casillas et al. 2015; Rodríguez 2004; Silas 2005).

Sin duda el surgimiento y la diferenciación de las instituciones privadas fue un proceso complejo que involucró varios elementos que hicieron posible su crecimiento acelerado. Por un lado, la falta de regulación correspondiente con respecto de los servicios privados hizo que el número de escuelas y de instituciones que ofrecen servicios educativos se incrementara de manera acelerada durante la década de los 90's

Por otro lado, las políticas económicas de finales del siglo XX y de principios del XXI les dieron facilidad a los capitales privados de invertir y financiar algunas instituciones de educación superior. Asimismo, el crecimiento de la demanda y la incapacidad del sistema público de absorberla de manera efectiva provocaron que una parte importante de los jóvenes decidiera matricularse en las instituciones privadas, llegando a representar en la actualidad más del 30% de la matrícula total de los estudiantes de educación superior.

1.3 Clasificación de las Instituciones Privadas de Educación Superior

A raíz del crecimiento de la oferta privada, y en especial de aquellas instituciones de absorción de la demanda (tercera ola), comenzó a intensificarse un proceso de diferenciación horizontal entre las instituciones particulares. Si bien, durante las primeras

dos olas del crecimiento privado había suficientes elementos para clasificar los objetivos, la ideología y los valores de cada institución, con la llegada de las opciones de absorción de la demanda, las categorías tradicionales de clasificación se volvieron obsoletas.

Las Instituciones Privadas de Absorción de la demanda tienen un alto nivel de heterogeneidad, lo que las ha hecho ser definidas y clasificadas desde distintas perspectivas. Una de las principales problemáticas para poder hacer una buena clasificación que dé cuenta de las diferencias entre las IESPAD es que la información de las instituciones no es pública, sino que es bastante restringida con respecto al origen de su financiamiento, a las características de su planta docente y de su matrícula.

En general hay varias perspectivas que proponen una serie de criterios para clasificar a las instituciones privadas, de forma que: 1) logren establecer claramente diferencias dentro de ellas; 2) no sean tan exhaustivas como para generar una categoría por cada caso; 3) que puedan ser reproducibles con la información disponible. En este sentido, el objetivo de este apartado es preguntarse ¿qué es lo que hace que una institución de educación superior sea considerada como de absorción de la demanda? ¿qué características tienen y de qué forma se separan de otras instituciones?

Álvarez (2013:99) explica que las clasificaciones de las instituciones pueden agruparse de acuerdo con su propósito en cuatro rubros: 1) Administrativas; 2) Taxonómicas 3) Jerárquicas; y 4) Académicas. No obstante, este tipo de clasificaciones suelen hacerse bajo el amparo de alguna institución reguladora como ANUIES, U-MAP, o Carnegie Foundation sobre todo por las implicaciones que tiene conocer el subsistema de educación superior para fines de la política pública. En este sentido es importante recalcar que muchas de las clasificaciones no tienen propósitos académicos, sino administrativos, lo que las vuelve herramientas que no necesariamente ayudan a entender mejor su dinámica.

Los trabajos de Levy (1995, 2009) han sido pioneros en proponer clasificaciones que agrupan a las instituciones de educación superior en México y América latina, según una serie de criterios históricos. Para 2009 reelaboró su tipología en función de las características de la matrícula que captan, clasificando a las universidades en dos grandes rubros: “Elite/Semi-Elite, Religioso/Cultural, y No élite/Absorción de la demanda” (Levy 2009:15),

Las características que hacen a una institución de élite están dadas fundamentalmente por la composición estudiantil, usualmente captando a estudiantes privilegiados en términos económicos y académicos. Las instituciones de semi-élite, tienen una serie de características que comparten con las instituciones más prestigiosas, estas son: 1) la selectividad y el estatus; 2) la orientación que tienen para la entrada al mercado laboral; 3) el énfasis en la especialidad de un solo campo (la mayoría de las veces está relacionado con los negocios); 4) fomentan actitudes emprendedoras; 5) conservadoras en términos económicos y/o políticos.

Por otro lado, las instituciones de No-élite o de Absorción de la demanda se caracterizan por 1) ser elegidas solo por encima de no asistir a la universidad; 2) caracterizadas como opciones técnicas o vocacionales; 3) ubicadas entre instituciones lucrativas y no lucrativas; 4) parecen ser instituciones de propiedad familiar, que ofrecen programas de poca seriedad y de baja calidad; 5) están orientadas a mercados de trabajo específicos, que captan a alumnos poco tradicionales.

Lamentablemente la aproximación de Levy (1995) y (2009) sigue siendo una clasificación limitada en tanto que muchas de las características que propone como elementos de diferenciación entre tipos de institución, están presentes en más de dos categorías, lo que hace que la clasificación sea poco consistente. Además, a pesar de que en términos conceptuales hay elementos que efectivamente separan a las instituciones, hay problemas para la generación de indicadores observables (lucrativa o no; calidad académica), o que están definidas a partir de preferencias individuales /familiares (prefieren por encima de no ir a la universidad)

Muñoz et al. (2004) integra tres dimensiones con las que pueden organizar a las instituciones privadas: 1) carácter académico; 2) la orientación social; y 3) la estructura y oferta educativa. El carácter académico separa a las instituciones en dos grupos principales (Instituciones consolidadas o en proceso de consolidación) y es descrita por Muñoz et al. (2004:190) como la dimensión que evalúa la trayectoria de las instituciones

La segunda dimensión actúa sobre la población objetivo y que por lo regular se mide en términos del costo de la colegiatura, dando paso a tres tipos de institución: 1) instituciones de elite (costos muy elevados y exclusividad); 2) instituciones de atención a grupos

intermedios (mayor apertura al ingreso y accesibles en términos económicos y académicos para una mayor cantidad de la población); e 3) instituciones de absorción de la demanda (costos bajos dirigidos a un sector aún mayor de la población).

Por último, la estructura y oferta educativa discrimina sobre los valores institucionales generando cuatro tipos de universidades: 1) tradicionales (instituciones laicas y consolidadas); 2) religiosa (influidas por los valores religiosos); 3) red institucional (contar con una serie de campus diferentes pero guiados bajo los mismos estándares, además de estar fuertemente vinculados con el sector empresarial); y 4) especialización (oferta educativa especializada)

En este sentido, Muñoz et al. (2004:242) concluyen que las características de las IESPAD son: 1) jóvenes y pequeñas; 2) ofrecen menos de tres licenciaturas que por lo regular están enfocadas a carreras poco costosas; 3) no hacen investigación ni difusión cultural; 4) colegiaturas bajas; 5) infraestructura insuficiente; 6) modelos educativos poco claros; y 7) una planta docente donde la gran mayoría son profesores de asignatura.

A pesar de que la clasificación de Muñoz et al (2004) es útil y exhaustiva, tiene el problema de que las características de las instituciones de absorción de la demanda no varían en dimensiones distintas a la población objetivo. Al ser instituciones de reciente creación no están consolidadas y si bien algunas de ellas son parte de la red institucional, hay universidades como La Salle o Anáhuac que además de estar influida por valores religiosos, es parte de una red institucional. En este sentido, los criterios dejan de ser excluyentes y otras no varían entre las IESPAD.

Silas (2005) clasifica a las universidades según la pertenencia a una serie de instituciones regulatorias (FIMPES, ANUIES, COPAES, SACS). Así, mientras más instituciones regulen las actividades de las universidades son consideradas parte de una u otra categoría. Divide a las instituciones en tres rubros: 1) instituciones de alto perfil (como aquellas que tienen al menos dos de estas acreditaciones); 2) instituciones de perfil intermedio (cumplen con al menos uno de estos criterios); e 3) instituciones de bajo perfil (solamente cuentan con el RVOE o incorporación a universidades consolidadas). Por otro lado, Estrada et al.

(2007) proponen una tipología⁴ dividida en cuatro grupos: 1) IESPAD 1 (ingreso mensual de familias de hasta 5 salarios mínimos); 2) IESPAD 2 (ingresos de hasta 10 salarios mínimos); 3) Instituciones de costo intermedio (15 salarios mínimos); 4) Instituciones de Élite: (ingresos mensuales de 20 o más salarios mínimos).

A pesar de que las propuestas de Silas (2005) y de Estrada et al. (2007) son parsimoniosas, tienen algunos problemas. Por un lado, una de ellas se basa en el número de certificaciones que pueden tener las instituciones, lo que conlleva el riesgo de no representar la calidad de las instituciones, sino la capacidad de gestión y administración de las universidades para poder certificarse. Por otro lado, considerar únicamente el costo de las instituciones con respecto del ingreso familiar, deja de lado la capacidad de endeudamiento de las familias, sus expectativas educativas y el prestigio de las instituciones.

Álvarez (2013), Vega (2009) y Ortega y Casillas (2014) están de acuerdo en que muchas de las tipologías se basan en criterios que no son excluyentes o que dejan de lado gran parte de la complejidad del sector. Vega (2009) propone una taxonomía compuesta de tres dimensiones: 1) criterios temporales; 2) estratégicos; y 3) contextuales. Los criterios temporales son los objetivos de desarrollo, la consolidación financiera y la ampliación de su mercado potencial a lo largo de los últimos 10 años. Los criterios estratégicos dependen de los modelos académicos, comunidades de práctica, ideología y comercialización (Vega 2009:48). Los contextuales, se refieren a la posición que ocupan las instituciones en los rankings universitarios.

A pesar de que es una aproximación ambiciosa y que capta las particularidades a lo largo del tiempo, es difícil de acceder a información sobre sus comunidades académicas o a su ideología. Además, muchas de estas instituciones son de creación reciente y aunque tengan más de diez años captando demanda es posible que solo las instituciones *for profit* sean las que muestren cambios a lo largo del tiempo.

⁴ Su tipología se basa en un ejercicio típico ideal de distribución del ingreso en los hogares. De esta manera, clasifican a las instituciones suponiendo un escenario en donde: 1) Se destina el 25% del ingreso (neto) del hogar a la educación; 2) Solo un hijo(a) asiste a la universidad y 3) Solo considerando el costo total de ir a la universidad como la suma de la inscripción y de las colegiaturas. Así, Estrada et al. (2007) calculan el ingreso de los hogares en términos del número de salarios mínimos, posteriormente obtienen el 25% del ingreso y ordenan.

Rodríguez (2004) y Miranda (2006) recogen utilizan una publicación de PROFECO, en donde se definen a las IESPAD como instituciones: 1) lucrativas; 2) que solo ofrecen capacitación especializada en áreas de alta demanda; 3) enfocadas a áreas cuyos costos de enseñanza sean bajos; 4) oferta guiada por la demanda; 5) profesores sin libertad de cátedra; 6) sin investigación; 7) sin compromiso social. Por otro lado, Álvarez (2013) propone otras seis características: 1) reputación; 2) clientelas atendidas; 3) precios; 4) formas organizativas; 5) distribución territorial; y 6) calidad (presumiblemente).

Si bien es cierto que estas clasificaciones logran diferenciar a las instituciones privadas y en especial dan una serie de elementos interesantes para definir a las IESPAD, es complicado hacer observables esas características. La calidad educativa y la forma de organización al interior de las escuelas son complicadas de observar debido a su naturaleza hermética y a su información privada. Esto vuelve a las clasificaciones difíciles de reproducir empíricamente y con una capacidad limitada de aplicación empírica.

Ortega y Casillas (2014) desarrollan un sistema de clasificación utilizando los cuestionarios 911 de la SEP desde 1997 hasta 2010, y lo refinan a través del concepto de educación precaria (Casillas et al. 2015), el cual definen como un conjunto de instituciones que no cuentan con condiciones suficientes para ofrecer educación de calidad. Ante la carencia de clasificaciones estables que den cuenta de la calidad de la educación en el sector superior, los autores utilizan 18 indicadores provenientes del formato 911 con la finalidad de analizar la asociación que hay entre diferentes dimensiones de calidad provenientes de la SEP (en específico del documento de 2012 “Aseguramiento de la calidad de la educación”). Los autores buscan operacionalizar cinco mediciones de calidad: 1) Generales; 2) diseño pedagógico; 3) provisión de recursos; 4) diseño curricular; 5) operación e internacionalización.

Dado que su diseño es normativo, ellos asignan una serie de puntajes arbitrarios según las respuestas que tienen en el formato 911. Así, los puntajes posibles que pueden tener las instituciones van desde -5 hasta 32 puntos

La tabla 2 muestra la forma en que Casillas et al. (2015) operacionalizan las diferentes dimensiones y el peso que le asignan a cada una de las variables. Como puede notarse, la clasificación tiene al menos tres problemas principales:

Tabla 2. Indicadores de Instituciones de Educación Superior Precarias.

No. de indicador	Variable	Características	Peso	Aspecto que evalúa	Fuente
1	Número de programas acreditados en 2012	Tiene al menos un programa reconocido por el Consejo para la acreditación de la educación superior (COPAES)	1	Acreditación curricular	COPAES
2	Número de proyectos de investigación	Tiene al menos un proyecto de investigación	1	Investigación	Estadística 911
3	Número de eventos técnicos y científicos	Tiene al menos un proyecto técnico o científico	1	Vinculación	Estadística 911
4	Número de eventos artísticos y culturales	Tiene al menos un evento artístico o cultural	1	Vinculación	Estadística 911
5	Número de libros editados	Tiene al menos un libro editado	2	Infraestructura	Estadística 911
6	Número de revistas editadas	Tiene al menos una revista editada	1	Vinculación	Estadística 911
7	Número de estudiantes en el extranjero de primer ingreso	Tiene al menos un estudiante extranjero de primer ingreso	1	Internacionalización	Estadística 911
8	Proporción de programas educativos de licenciatura con solicitudes a primer ingreso mayor a los alumnos de primer ingreso	Demanda mayor a la oferta	5	Prestigio	Estadística 911
9	Proporción de programas educativos de licenciatura con solicitudes a primer ingreso menor a los alumnos de primer ingreso	Demanda menor a la oferta	-5	Prestigio	Estadística 911
10	Proporción de programas educativos de licenciatura con solicitudes a primer ingreso igual a los alumnos de primer ingreso	Demanda igual a la oferta	-5	Calidad de la información reportada	Estadística 911
11	Proporción de escuelas construidas respecto al total de escuelas	Instalaciones construidas con fines académicos	5	Infraestructura	Estadística 911
12	Número de talleres y laboratorios en uso	Tiene o no talleres o laboratorios en uso	-1 ó 1	Infraestructura	Estadística 911
13	Proporción del personal académico de tiempo completo en modalidad escolarizada respecto al total del personal académico en modalidad escolarizada	Personal académico en la modalidad escolarizada	5	Grado de profesionalización	Estadística 911
14	Proporción del personal académico con doctorado de tiempo completo en modalidad escolarizada respecto al total de personal académico de tiempo completo en modalidad escolarizada	Personal académico con doctorado en la modalidad escolarizada	5	Habilitación de los PTC	Estadística 911
15	Oferta de programas de doctorados en las 8 áreas del conocimiento	Un punto por cada área de conocimiento en la que se tengan doctorados	Máximo 5 puntos	Variedad de oferta académica	Estadística 911

16	Proporción de profesores de tiempo completo dando en licenciatura y posgrado respecto a la matrícula de licenciatura y posgrado en modalidad escolarizada	Profesores por alumno	10 con un máximo de 2	Atención a los alumnos	Estadística 911
17	Proporción de profesores de tiempo completo con doctorado y maestría dando en cualquier nivel en la modalidad escolarizada respecto a la matrícula de cualquier nivel en modalidad escolarizada	Profesores con posgrado por alumno	10 con un máximo de 5	Atención a los alumnos	Estadística 911
18	Pertenencia a ANUIES	Un punto si es miembro de la ANUIES	5	Acreditación	ANUIES

Fuente: Tomado de Casillas, Ortega y Ortíz (2015:54-56)

El primero es que, dada la limitación de la información (el formato 911 es resultado de un cuestionario autoadministrado por las propias IES), la operacionalización se vuelve un proceso difícil, por lo que no hay completa certeza de que las variables utilizadas midan con validez la dimensión teórica que se pretende. Es decir, algunas de las dimensiones resultan bastante ambiguas, como la calidad de la información reportada y el prestigio cuyos indicadores pueden resultar insuficientes para dar cuenta de la complejidad del concepto.

El segundo problema es que la asignación de los puntajes normativos es arbitraria, es decir, no existe de forma explícita un criterio que dé cuenta del valor diferente de los indicadores, ni la manera en que se penaliza o el por qué se penaliza de esa forma.

El tercero es que Casillas et al. (2015:56) explican de forma clara que una institución cuyo puntaje sea menor a 9 puntos debe de ser considerada como una institución precaria debido a que:

esta puntuación equivale a por lo menos tener un programa educativo acreditado, un proyecto de investigación, una quinta parte de sus programas de licenciatura con más demanda que la oferta; contener al menos una quinta parte de sus edificios construidos originalmente con fines educativos, un taller o laboratorio en uso; poseer al menos la quinta parte de sus profesores de tiempo completo, una quinta parte de su profesores de tiempo completo con grado de doctorado, un profesor de tiempo completo por cada 10 alumnos.” Casillas et al. (2015:56)

A pesar de la clara exposición de los criterios, el problema principal es que todos los indicadores tienen igual valor, por lo que en realidad un puntaje de 9 puede obtenerse de

múltiples formas, y no necesariamente se encuentra distribuido de la manera en que los expresan los autores. Así, un corte a 9 puntos, sin tener un criterio claro de la asignación y valor relativo de los puntajes puede derivar en problemas de clasificación, donde instituciones desbalanceadas califiquen como no precarias e instituciones pequeñas, con problemas de captura de información pasen por precarias.

Las clasificaciones de las instituciones privadas en México parecen responder a una serie de criterios que muchas veces son multidimensionales y que no terminan por ser completamente excluyentes. Gran parte de las instituciones privadas tienen visiones o misiones muy similares, además de que muchos de los criterios que se han propuesto para clasificarlas son difíciles de operacionalizar, lo que lleva a tener clasificaciones poco excluyentes y útiles.

Asimismo, la calidad educativa, los precios y la clientela, pueden ayudar a encontrar diferencias entre las instituciones; sin embargo, hay un debate abierto por intentar operacionalizar la calidad de las instituciones, que hace necesario considerar una serie de características a las que no se tiene acceso. Con respecto a utilizar los precios y la clientela a la que están orientadas, representan un reto importante en términos explicativos, ya que es difícil establecer teóricamente que el único elemento que diferencia a las instituciones es el precio o las características de la matrícula.

En general es complicado establecer una clasificación que dé cuenta de toda la complejidad en la oferta privada, sobre todo porque las IESPAD tiene pocas categorías suficientemente claras para ser analizadas (Miranda 2006), asimismo, ni el mercado, el entorno regulatorio, o los programas formativos son elementos que logren diferenciar a las IPES (Álvarez 2013:93), lo que, aunado a la opacidad de la información de las instituciones privadas vuelve complicado establecer diferencias y políticas que permitan mejorar el sistema en términos de su calidad, su cobertura y la matrícula.

1.4 Camino a la universidad: Procesos y opciones en la ZMVM

Una vez que se dio un panorama de las características del sistema educativo, público y privado es necesario exponer los procesos a los que se enfrentan los estudiantes antes de entrar a la universidad. Esta sección reseña de manera breve la trayectoria educativa típica

que un estudiante tiene que atravesar para entrar a la educación superior, además explica a grandes rasgos las opciones educativas que tiene a su disposición y las características de la población de la zona conurbada de la Ciudad de México, dado que es la zona donde se realiza esta investigación.

La SEP organiza el sistema educativo a partir de cuatro niveles: educación inicial; básica; media superior y superior. La educación inicial se ofrece a niños menores de seis años y busca desarrollar las capacidades cognitivas y sociales de los estudiantes. Además, suele ser promovida a través del Programa de Expansión de la Educación inicial (PEEI) que atiende a niños de entre 0 a 2 años y 11 meses en los servicios de guarderías gubernamentales.

La educación básica consta de dos niveles educativos: la primaria y la secundaria. La educación primaria consta de seis años y normativamente la cursan los niños de entre 6 y 12 años. Por otro lado, la educación secundaria tiene una duración de tres años y consta de varias modalidades: general, telesecundaria, técnica, para trabajadores y para adultos. La edad normativa típica para que los estudiantes la cursen es desde los 13 hasta los 15 años.

La educación media superior (EMS) es un parteaguas importante en la trayectoria educativa de los estudiantes, principalmente porque en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México la transición a la EMS está altamente institucionalizada (Rodríguez Rocha 2016). El paso a la preparatoria pública es coordinado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), que se formó en 1996 con el propósito de regular y unificar la organización de un concurso de asignación para todos los aspirantes a la educación media superior en la Ciudad de México y 22 municipios aledaños del Estado de México. Por su lado, la entrada a instituciones privadas de educación media superior se lleva a cabo de manera independiente y es regulada por las propias instituciones.

La propuesta por instaurar un concurso único que diera atención a todos los estudiantes de la Zona Metropolitana del Valle de México trajo sin dudas una serie de beneficios en términos administrativos y en la gestión de recursos. No obstante, también ayudó a visibilizar la estratificación en la transición a la educación media superior.

Los estudiantes que concluyen la educación secundaria, si lo desean, tienen la posibilidad de solicitar un registro ante el COMIPEMS de manera que puedan concursar por un lugar en alguna de las instituciones públicas del área metropolitana. El registro de cada solicitante viene acompañado de una lista que jerarquiza las opciones educativas a las que buscan ingresar.

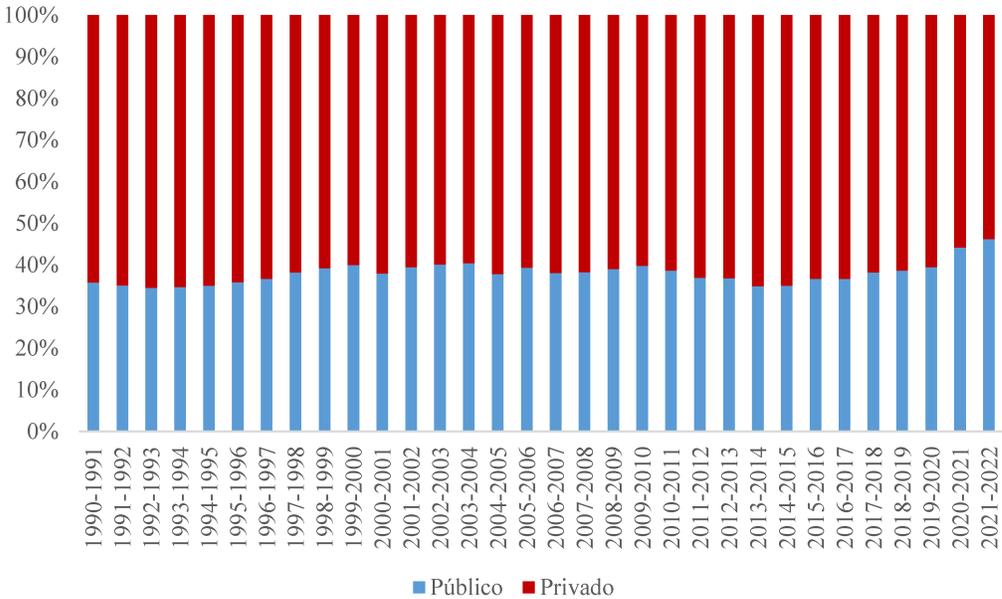
En general los jóvenes pueden optar por tres diferentes modalidades: bachillerato general; tecnológico y profesional técnico. No obstante, hay algunas instituciones públicas que tienen vinculaciones con universidades públicas de gran prestigio. Por un lado, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuenta con nueve preparatorias y cinco colegios que ofrecen bachillerato general y el llamado “pase reglamentado”. Esto significa que haber ingresado a alguna de estas 14 opciones les garantiza a los estudiantes que al egresar tienen asegurado el ingreso a la UNAM.

Por otro lado, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) tiene bajo su administración 19 Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) de los cuales 15 se encuentran en la Ciudad de México. Además, cuenta con un Centro de Estudios Tecnológicos (CET) también ubicado en la CDMX. Si bien estas instituciones no tienen pase directo hacia el IPN, son reconocidas por tener un buen nivel de preparación académica.

Lamentablemente ante el crecimiento de la demanda por educación media superior, las instituciones comenzaron a estratificarse gracias a que los estudiantes más privilegiados son los que logran entrar a las instituciones más prestigiosas, evidenciando la selectividad de parte de las instituciones. Así, el paso a la preparatoria suele ser visto como parte de un proceso de reproducción de las desigualdades sociales (Blanco 2014; Rodríguez Rocha 2016; Solís. et al. 2013; Solís 2018).

Después de que los estudiantes presentan el examen de selección, reciben un folio con el que pueden conocer el número de aciertos que obtuvieron. A partir de ese número de aciertos, y del número de lugares disponibles, los estudiantes son asignados a alguna de sus opciones. Una vez que los jóvenes conocen la institución a donde fueron asignados tienen la posibilidad de matricularse, o rechazar su lugar y entrar a una institución privada (Rodríguez Rocha 2015:28).

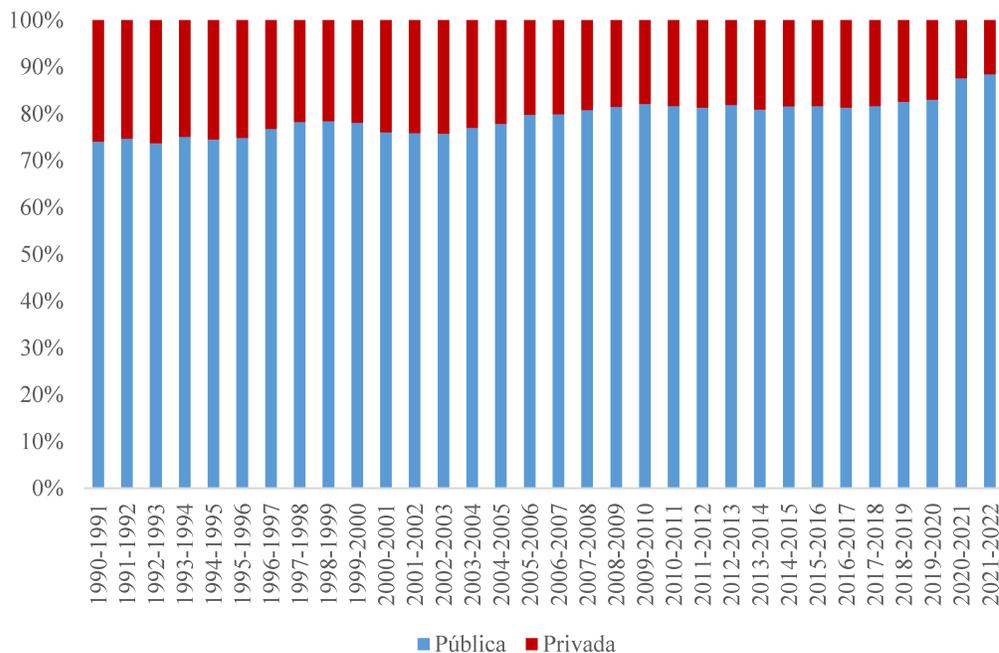
Gráfica 10. Proporción de instituciones de EMS públicas y privadas en la CDMX 1990-2022



Fuente: Elaboración propia con base en la estadística histórica de la DGPPYEE SEP 2023

Como se puede ver en la gráfica diez, la proporción de escuelas de educación media superior pública y privada es sumamente desigual, durante los últimos 30 años, las escuelas privadas representan cerca del 60% de toda la oferta en la Ciudad de México. Por otro lado, la matrícula de EMS se comporta de manera completamente distinta, la gráfica once muestra que entre 1990 y 2022 la proporción de matrícula que captan las instituciones privadas en la Ciudad de México llegan apenas al 25%. Lo anterior se explica debido a que muchas de las escuelas particulares son de muy pequeño tamaño, generando un gran contraste con algunas de las instituciones públicas que se caracteriza por su gran tamaño en términos de la matrícula que captan.

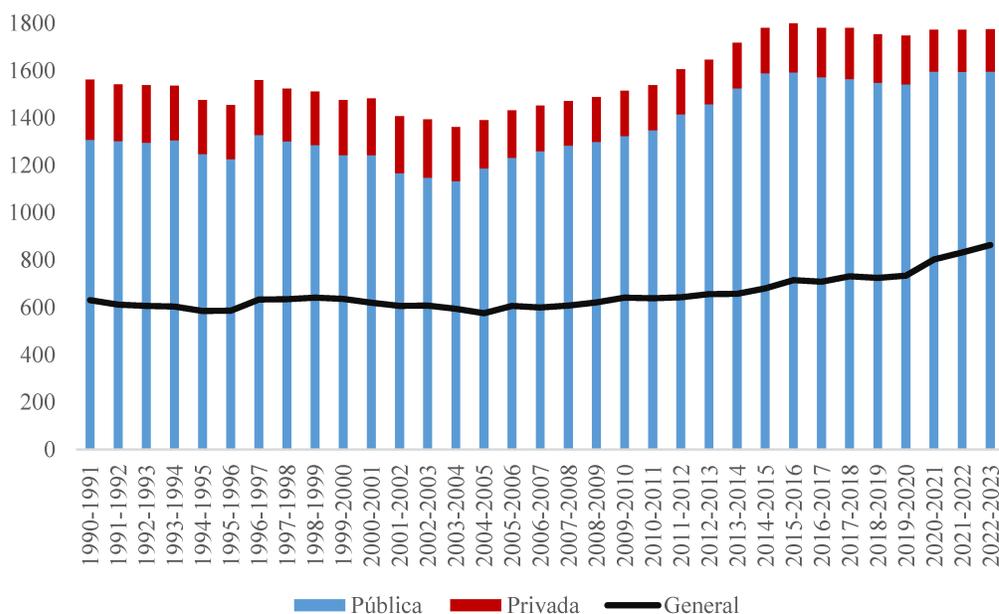
Gráfica 11. Proporción de matrícula de EMS públicas y privadas en la CDMX 1990-2022



Fuente: Elaboración propia con base en la estadística histórica de la DGPPYEE SEP 2023

Por otra parte, es importante mencionar que las instituciones públicas a pesar de que tienen un menor número de escuelas absorben a más del 70% de toda la demanda por EMS en la Ciudad de México desde 1990. La gráfica doce expone la razón de estudiantes por escuela a lo largo de los últimos años con la finalidad de mostrar que las instituciones privadas a pesar de contar con muchas escuelas captan una proporción muy baja de la demanda, lo que de manera indirecta expone la fuerte estratificación horizontal que existe entre las opciones públicas y privadas.

Gráfica 12. Estudiantes por escuela ES según régimen en CDMX 1990-2022



Fuente: Elaboración propia con base en la estadística histórica de la DGPPYEE SEP 2023

Finalmente, los estudiantes que egresan de la preparatoria tienen la posibilidad de ingresar a cualquier institución pública o privada que decidan. Lamentablemente en la ZMVM el paso a la universidad no se encuentra institucionalizado, por lo que cada institución de educación superior tiene sus propios requisitos.

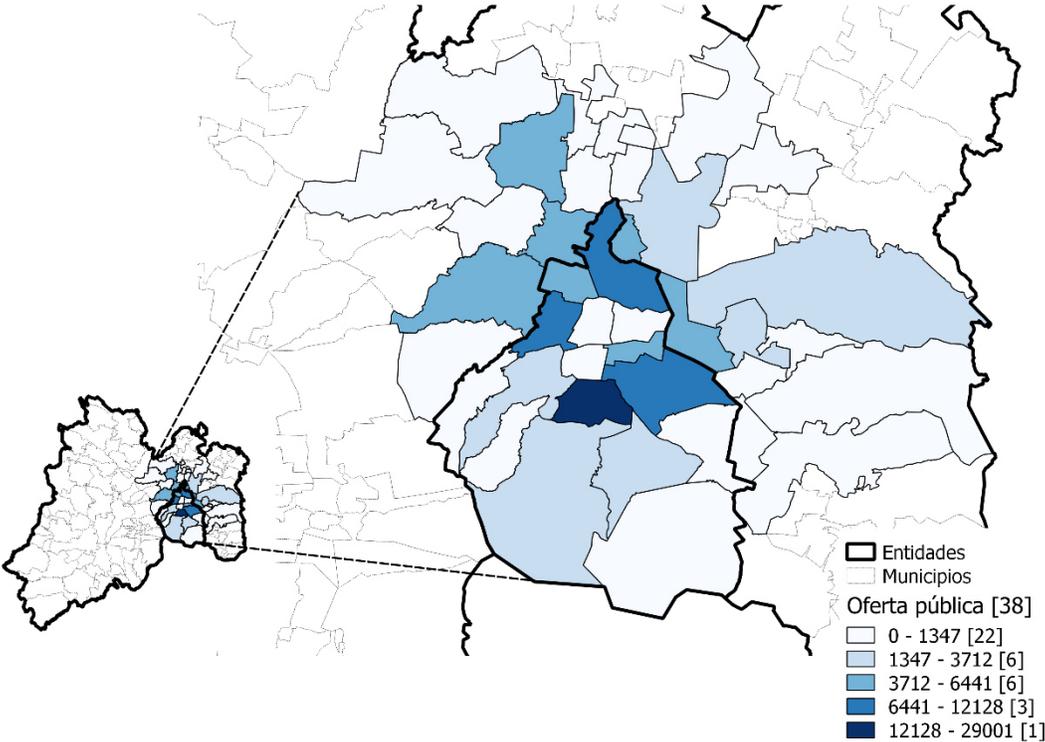
En México el subsistema de educación superior pública se clasifica en varios rubros, universidades públicas federales; estatales; estatales con apoyo solidario; tecnológicas; politécnicas; pedagógicas; abierta y a distancia; interculturales; institutos tecnológicos, y escuelas normales públicas. Por otro lado, hay una gran oferta privada que se compone de varios tipos de institución, yendo desde las universidades privadas de élite hasta las de absorción de la demanda.

En este sentido, los estudiantes tienen “libertad” de seleccionar un abanico de posibilidades educativas, gracias a que el proceso de selección no es excluyente. Es decir, que los estudiantes tienen la capacidad de aplicar exámenes de selección a varias universidades al mismo tiempo sin tener problemas.

Si bien es cierto que los estudiantes tienen la posibilidad de optar por una serie de instituciones de educación superior, la mayoría se encuentra bombardeado por información sobre universidades cercanas a la ZMVM, por lo que cabe preguntarse ¿qué opciones tienen disponibles? y ¿qué tipo de instituciones buscan los egresados de la EMS para continuar sus estudios?

Las figuras uno y dos muestran la forma en que está distribuida geográficamente la oferta educativa pública y privada entre los 38 municipios que considera COMIPEMS como parte de la zona conurbada de la Ciudad de México. Como puede verse, los lugares disponibles de las instituciones públicas se encuentran completamente **concentrados** en el centro de la ciudad, mientras que las periferias tienen pocos lugares en comparación.

Figura 1. Distribución geográfica de los lugares ofertados por instituciones públicas en la ZMVM para el ciclo escolar 2021-2022



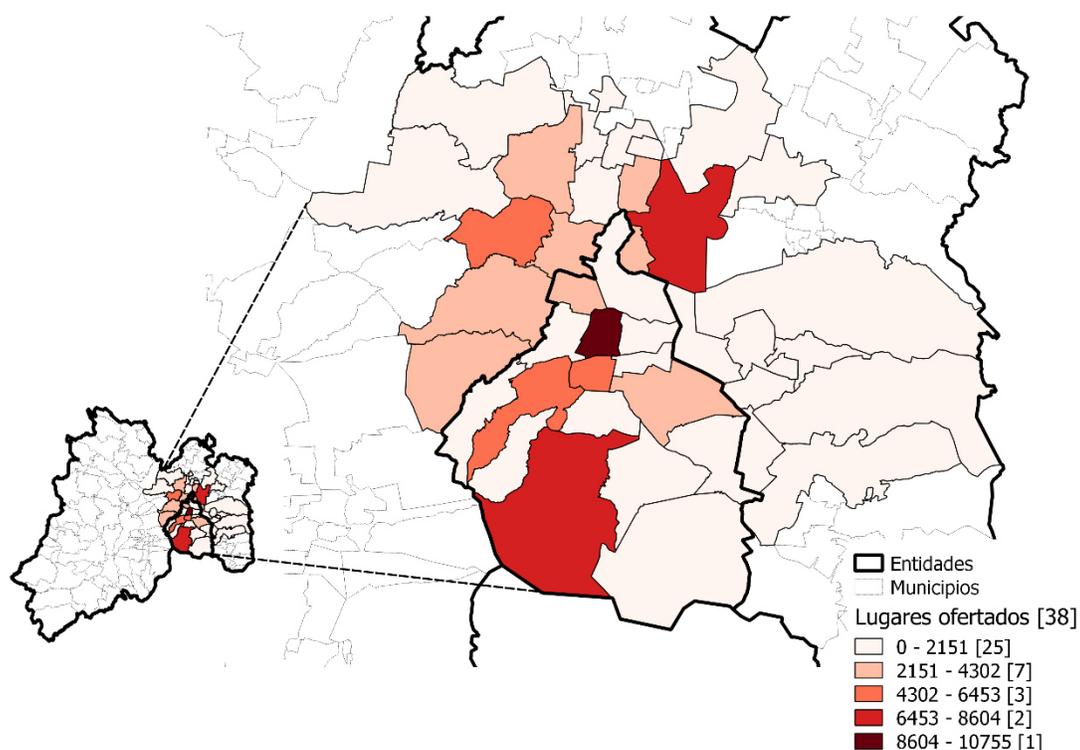
Fuente: Elaboración propia con base en anuarios estadísticos ANUIES y archivos del INEGI

*Los cálculos se restringen al sistema escolarizado, únicamente para nivel licenciatura y TSU

**Se ocupan datos de las 16 alcaldías de la CDMX y de los 22 municipios conurbados que establece COMIPEMS

Por otro lado, las instituciones privadas tienen una oferta mucho más dispersa, lo que representa su crecimiento no nada más en términos absolutos sino además ganando relevancia en zonas más alejadas de la Ciudad de México (Navarro 2016; Ortega y Casillas 2013). Es interesante que la oferta privada parece concentrarse también en los municipios de Ecatepec y Atizapán de Zaragoza.

Figura 2. Distribución geográfica de los lugares ofertados por instituciones privadas en la ZMVM para el ciclo escolar 2021-2022



Fuente: Elaboración propia con base en anuarios estadísticos ANUIES y archivos del INEGI

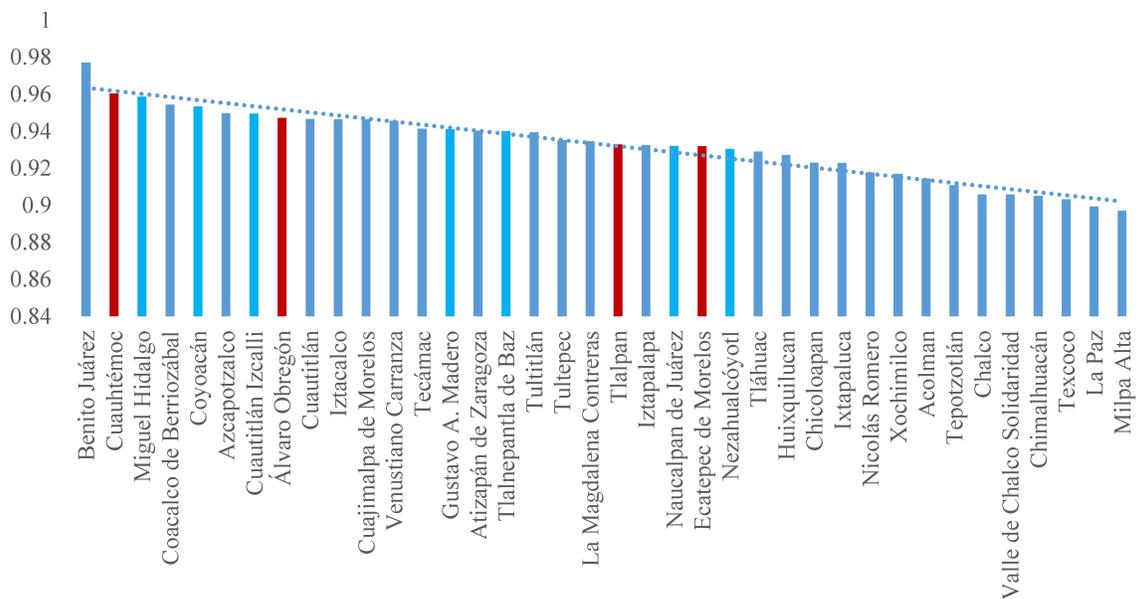
*Los cálculos se restringen al sistema escolarizado, únicamente para nivel licenciatura y TSU

**Se ocupan datos de las 16 alcaldías de la CDMX y de los 22 municipios conurbados que establece COMIPEMS

A pesar de que los lugares ofertados por instituciones públicas y privadas están distribuidos de manera diferenciada en el espacio, no parece haber una relación con las características de los municipios. Es decir, no parece que los lugares que ofrecen las instituciones privadas

se concentren en municipios solo con índices de desarrollo bajos, sino que, al igual que los lugares de las instituciones públicas están presentes en espacios con indicadores de marginación altos y bajos.

Gráfica 13. Índice de Marginación Nacional Normalizado por municipio de la ZMVM 2020



Fuente: Elaboración propia con base en el Índice de Marginación Nacional (IMN) 2020

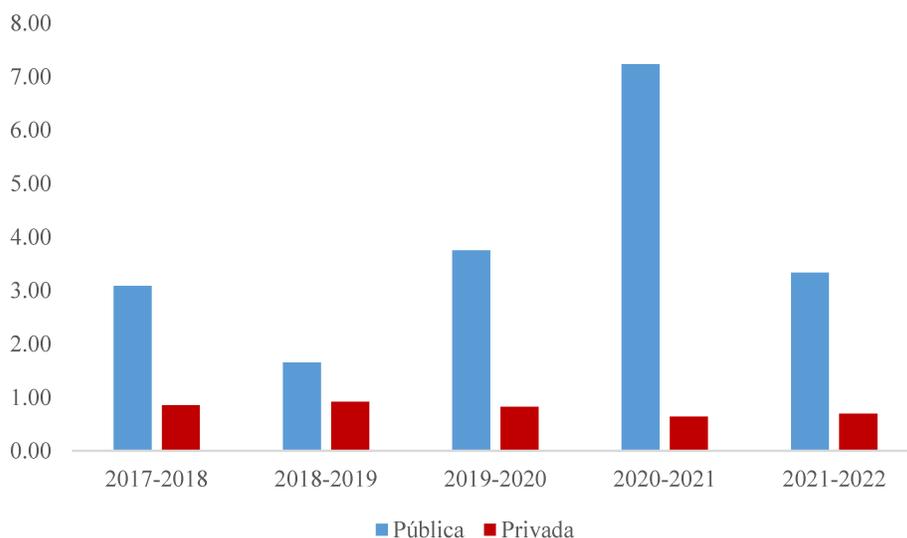
*De acuerdo con la nota metodológica, el IMN ahora se compone de un puntaje que va de 0 a 1 que da la posibilidad de compararlo entre años.

**Se ocupan datos de las 16 alcaldías de la CDMX y de los 22 municipios conurbados que establece COMIPEMS

***Los municipios marcados con color azul claro son aquellos donde se concentra los lugares públicos y los rojos es donde se concentran los lugares disponibles de las universidades privadas.

En este sentido, la gráfica catorce muestra el número de solicitudes de ingreso que reciben las universidades con respecto del número de lugares que ofertan. Como se puede ver, las instituciones públicas tienen una alta demanda entre los estudiantes de la ZMVM, así, cada uno de los lugares ofertados por las instituciones públicas es competido por más de 1 persona. Por otro lado, la demanda relativa entre las universidades privadas es menor a 1, lo que significa que el número de lugares que ofertan las universidades particulares es suficiente como para que todos los estudiantes que busquen entrar en ellas puedan matricularse.

Gráfica 14. Demanda relativa* ES por régimen educativo en la ZMVM 2017-2022



Fuente: Elaboración propia con base en anuarios estadísticos ANUIES.

*Considero demanda relativa al cociente de dividir el número de solicitudes entre el número de lugares ofertados

**Los cálculos se restringen al sistema escolarizado, únicamente para nivel licenciatura y TSU

***Se ocupan datos de las 16 alcaldías de la CDMX y de los 22 municipios conurbados que establece COMIPEMS

Es interesante que durante el ciclo escolar 2020-2021 se registró el número más alto de estudiantes que competían por un lugar en una institución pública, lo cual se debe en parte a:

- 1) durante ese periodo se presentó un incremento de 56% en las solicitudes a universidades públicas con respecto del periodo anterior, mientras que el número de lugares ofertados disminuyó un poco.
- 2) los datos del ciclo escolar 2020-2021 deben interpretarse con cautela, debido a que la jornada nacional de sana distancia canceló las clases presenciales y únicamente ofreció clases a distancia, por lo que los lugares ofertados y las solicitudes de nuevo ingreso se dieron en un contexto de aislamiento, lo cual pudo influir en el poco usual comportamiento de la demanda en dicho periodo.

Conclusiones del capítulo

El propósito principal del capítulo es dar un panorama del crecimiento y diversificación de la educación superior en general y de las universidades privadas en particular. En general la expansión educativa de los años 70's estuvo apoyada fundamentalmente por un proyecto político y económico nacional que buscaba profesionalizar a la población con la finalidad de fomentar el desarrollo industrial y tecnológico del país.

Lamentablemente a pesar del gran crecimiento que se vivió en el país, para la década de los años 80's México se enfrentó a una fuerte crisis económica que desaceleró el crecimiento de la educación superior al restringir el financiamiento que recibían del Estado. En este contexto de austeridad, surgió la necesidad de evaluar el desempeño y calidad de las instituciones creadas, lo que inició un periodo de evaluación constante dentro de las instituciones.

Por otro lado, las instituciones privadas aparecieron como una respuesta de las clases conservadoras ante la expansión universitaria. En un contexto de crecimiento acelerado de la oferta y demanda de educación superior, las clases privilegiadas buscaron mantener su distinción a través de la diferenciación horizontal de la oferta educativa. Así, crearon instituciones con una fuerte proyección empresarial y que resguardara los valores conservadores.

Poco a poco durante la década de los 90's comenzó la expansión de las instituciones privadas. Si bien la SEP tenía ciertas regulaciones para garantizar la calidad de la educación en las universidades privadas, su proceso fue poroso, lo que dio paso a un crecimiento de las opciones privadas.

Ya para principio de los 2000 se instauró el RVOE, aunque la diversificación de las instituciones públicas y privadas se había consolidado. Las instituciones públicas lograron captar a una cantidad grande de la demanda educativa con el impulso a las universidades politécnicas y a los institutos tecnológicos, no obstante, a pesar de la importancia que tuvieron como opciones educativas en zonas no metropolitanas su demanda fue cayendo con el tiempo. Por el contrario, las instituciones privadas fueron diferenciándose, pasando

de ser algunas pocas que tenían un fuerte componente ideológico en su creación para expandirse y comenzar a absorber la demanda.

Así, ante el aumento de la demanda, las instituciones públicas se vieron sobrepasadas, dejando gran parte de la matrícula a merced de las instituciones privadas, de tal forma que ha llegado a matricular a más del 30% de la demanda. El principal problema que trae consigo este crecimiento es que los procesos institucionales que se instauraron con el fin de garantizar la validación oficial de estudios por parte de la SEP fueron vistos como trámites administrativos.

Esto provocó que se crearan muchas instituciones privadas que ofrecían servicios de educación superior a precios muy bajos y en periodos muy cortos, lo que alarmó a las autoridades educativas e inclusive a las organizaciones de instituciones privadas. De esta manera, con la apertura a la participación privada en la educación aunado a la poca regulación del sector, provocó que nacieran las instituciones *for profit*, también llamadas instituciones con fines de lucro.

Con la llegada de las instituciones con fines de lucro se generaron debates con respecto de las implicaciones que podía tener en términos educativos. En primer lugar, se puso en duda la pertinencia de las instituciones, sobre todo porque su aparición implicaba que los objetivos tradicionales de las universidades estaban cambiando, dejando de lado actividades como la investigación o la difusión cultural para centrarse fundamentalmente en la docencia. En segundo lugar, la finalidad de estas instituciones fue cuestionada, ya que, si sus propósitos eran distintos a los de las universidades tradicionales, y solo se enfocaban en la generación de ganancias, ¿cómo se podía garantizar que estuvieran ofreciendo educación de calidad?

En este contexto de incertidumbre es que se proponen nuevas políticas educativas enfocadas en la calidad y la cobertura que siguen hasta el día de hoy. Lamentablemente, hay poco énfasis en la medición de la calidad a través de nuevas instituciones de evaluación además del RVOE o CIEES y COPAES. Esto ha llevado a una dificultad conceptual para separar a las diferentes instituciones debido a que los órganos encargados de hacerlo no discriminan entre Instituciones de Educación Superior de Absorción de la Demanda.

El nivel de heterogeneidad que hay dentro de las instituciones clasificadas como IESPAD es tan grande que es necesario establecer criterios para poder hacerlas inteligibles. La carencia de elementos teóricos y de herramientas analíticas que den cuenta de la complejidad del sector ha provocado que no se hayan modificado las políticas públicas de regulación, lo que sigue reproduciendo la estratificación de las opciones educativas.

Una de las implicaciones más importantes del proceso de estratificación es que los jóvenes que egresan de la educación media superior de la ZMVM se enfrentan a un contexto de incertidumbre y de falta de información. Ellos han vivido las consecuencias de la acumulación de desigualdades a lo largo de su trayectoria educativa, lo que es especialmente evidente en la transición a la educación media superior y superior.

En ambas transiciones el peso del origen social sigue siendo un elemento importante que modifica sus oportunidades educativas, lo que, aunado a la fuerte diferenciación horizontal de las instituciones educativas, a la abundante oferta privada y a la incapacidad pública de absorber la demanda, conforman un contexto estratificado donde las trayectorias de los estudiantes se separan.

Por un lado, los estudiantes más privilegiados tienen la posibilidad de continuar sus estudios en instituciones prestigiosas con percepción de alta calidad académica y alta selectividad; mientras que los menos privilegiados, en muchas ocasiones son relegados a opciones privadas solo porque estas cuentan con lugares disponibles y sus costos son accesibles, aún a pesar de ser instituciones poco reconocidas y de calidad dudosa. En este sentido, vale la pena preguntarse sobre la forma en que se ha analizado y explicado la desigualdad de oportunidades educativas, sus principales dimensiones analíticas y la forma en que éstas interactúan para reproducir las desigualdades de clase.

Capítulo 2. La decisión de entrada a la educación superior en contextos estratificados

Introducción

El principal propósito de la tesis es conocer los mecanismos que llevan a los jóvenes a entrar a una IESPAD, lamentablemente hay pocas investigaciones nacionales e internacionales que den cuenta de la **forma** en que los factores socioeconómicos, familiares, culturales e institucionales se organizan para llevar a los estudiantes a decantarse por esas opciones.

Si bien, las universidades privadas han sido estudiadas ampliamente (Álvarez 2011; Buendía 2009; Muñoz y Silva 2013; De Vries 2013), pocas investigaciones buscan conocer la forma en que la población percibe a esas universidades y los procesos que la orillan a ellas. Debido a que gran parte de estos trabajos se centran en la expansión y diferenciación del sector educativo, utilizan a las IES como unidad de análisis, lo que los ha llevado a descuidar el papel de las decisiones educativas y de las características individuales en la reproducción de las desigualdades.

El presente capítulo desarrolla las principales perspectivas teóricas sobre las decisiones educativas y la estratificación horizontal de la oferta, con la finalidad de presentar un mapa analítico que permita explicar el problema de investigación. Así, el capítulo se compone de cuatro apartados.

El primero de ellos es una revisión de los antecedentes empíricos en la producción anglosajona y latinoamericana, de modo que se tenga un panorama inicial de las tendencias de investigación con respecto a las decisiones educativas y en particular a instituciones privadas.

El segundo apartado expone en términos teóricos las principales perspectivas de análisis sobre mecanismos de decisión. Así, se elabora en la perspectiva culturalista y racionalista como los aparatos conceptuales que guían el trabajo de investigación. Este desarrollo teórico tiene la intención de ubicar algunos conceptos importantes, sus alcances y limitaciones.

El tercer apartado expone las aproximaciones teóricas que tratan la diferenciación horizontal de la oferta educativa, su desarrollo histórico y sus principales implicaciones en términos del problema de investigación.

Una vez que se recuperaron los principales conceptos teóricos y se conocen las limitaciones de estos, se propone un modelo analítico integrado a partir de la conjunción de la perspectiva racionalista y culturalista. Esto tiene una doble finalidad, por un lado, demuestra la posibilidad de considerar a ambas como complementarias; y por otro, el modelo analítico sirve como un mapa para generar hipótesis teóricamente fundamentadas

2.1 Antecedentes y perspectivas de análisis

2.1.1 Aportes Anglosajones

La preocupación por entender la forma en que los estudiantes deciden ingresar a la universidad es compartida entre países americanos y europeos, por lo que ha sido tema de múltiples investigaciones. La mayoría de las investigaciones previas al año 2000 utilizan modelos analíticos derivado de teorías de alcance medio que pueden clasificarse en dos tipos principales: los que enfatizan las etapas del proceso (Litten 1982); y los que analizan los factores explicativos (Cabrera y La Nasa 2000).

Posterior al año 2000 se han propuesto modelos teóricos más elaborados que toman en cuenta tanto las etapas en que se desarrollan las decisiones como los factores asociados a los estudiantes en distintos momentos en el tiempo. En este sentido, los principales aportes de estas investigaciones fueron que las características de origen y las institucionales actúan de forma diferente a lo largo de todo el proceso, especialmente en la formación de alternativas educativas (Flint 1992; Niu y Tienda 2008).

Los trabajos de investigación se enfocan sobre todo en cuatro elementos y su impacto en la decisión de entrada a la universidad. Un primer conjunto de investigaciones analiza los costos y las ayudas financieras como el factor principal en la elección de una universidad con respecto de otra (Avery y Hoxby 2004; Goldrick-Rab 2016; St. John, Paulsen, y Carter 2005; Paulsen y John 2002; Perna 2006a).

El segundo conjunto pone énfasis en el peso del capital cultural y social en la elección de distintas instituciones. En este sentido, consideran que el capital cultural suele influir sobre todo en procesos de autoexclusión, mientras que el capital social suele ser operacionalizado como la importancia que tiene el grupo de pares en la información de la que disponen (Baker y Brown 2007; Garcia 2014; Pérez y Mcdonough 2008; Van De Werfhorst y Hofstede 2007).

Por último, el tercer conjunto de investigaciones integra el origen étnico como un elemento que no necesariamente se vincula al origen social, y que tiene efectos en la elección educativa gracias a los procesos de discriminación y violencia simbólica que hay sobre todo en Norteamérica (Ceja 2006; Hernández 2015; Pérez y Mcdonough 2008; Perna 2000; Torres et al. 2006).

Lamentablemente, la mayoría de las investigaciones no profundizan en el análisis de los **procesos**, y suelen centrar su atención en el impacto de factores en las decisiones a través de modelos estadísticos. Si bien, algunas investigaciones se proponen explorar la forma en que los estudiantes toman sus decisiones (Baker y Brown 2007; Ball et al. 2002) la mayoría de sus hipótesis ponen a prueba únicamente los supuestos culturalistas derivados del origen social, lo que lleva a resultados donde el concepto de *habitus* es la principal explicación.

Gracias a que los sistemas educativos internacionales han pasado por etapas de crecimiento en contextos políticos, económicos y sociales distintos a los mexicanos, la mayoría de las investigaciones no enfatiza el papel de las universidades privadas ni su alto nivel de heterogeneidad. A pesar de que hay trabajos que consideran la información como un elemento central (Ball et al. 2002; Barone, Assirelli, et al. 2017; Barone, Schizzerotto, et al. 2017), la mayoría de ellas no va más allá de que la información que reciben los estudiantes por parte de su familia y amigos tienen un peso mayor que la información institucional.

Por otro lado, el sistema educativo de los países industrializados tiene particularidades que no necesariamente empatan con las que se viven en México. Tal y como se explicó en el capítulo uno, el crecimiento y diversificación de las universidades ha estado vinculado a las características políticas y económicas del país, y en los términos internacionales la oferta se ha diferenciado siguiendo distintos criterios.

En Norteamérica la consolidación de la educación superior estuvo acompañada de su historia política, económica y sobre todo militar (Werner 2013:22). A pesar de que las instituciones públicas tuvieron mucha relevancia durante la creación y expansión de la educación superior, los costos públicos que eran necesarios para mantener la expansión de la matrícula eran imposibles de sostener (Geiger 1986:14). La restricción presupuestal que se dio durante los conflictos armados, aunada a las donaciones que hicieron los egresados de universidades particulares, hicieron que se consolidara el sector privado (Geiger 1986:42).

Después de los años 70's los principales problemas del sector educativo dejaron de ser la lucha entre la educación pública y privada, para tomar acciones políticas orientadas a las ayudas financieras. La idea detrás de esta política es que los estudiantes tuvieran la posibilidad de elegir universidad considerando únicamente criterios académicos, por lo que la ayuda financiera buscaba contrarrestar las limitaciones económicas de los estudiantes menos privilegiados (Teixeira y Dill 2011). En este sentido, hay pocos trabajos que consideren la estratificación horizontal de las universidades, debido a que el acceso y la permanencia siguen dependiendo principalmente de criterios financieros (Goldrick-Rab 2016).

A pesar de que se han escrito algunos trabajos que hablan sobre el problema de la privatización de la educación superior en Europa (usualmente refiriéndose como privatización al aumento de la oferta privada), estos trabajos llegan a conclusiones parecidas a las de los estudios sobre las IESPAD en México.

Con respecto a estos trabajos, la mayoría consideran que la oferta privada en Europa y el sur de Asia ha tendido a diversificarse en instituciones que se centran en la docencia y que (presumiblemente) ofrecen educación de menor calidad. Así, mientras que las instituciones públicas se van “elitizando”, la oferta privada cuenta con suficientes lugares para absorber a estudiantes no tradicionales (Altbach 1999; Teixeira y Amaral 2001).

Otro grupo de investigaciones, suelen diferenciar la oferta privada en términos de sus finanzas, su gobernanza y su misión / actividades, (Levy 2012), derivado de una preocupación por conocer si su propósito central es financiero o académico. Asimismo, esto

ha guiado investigaciones que buscan conocer el proceso de legitimidad a través del que las instituciones privadas buscan ser reconocidas (Kwiek 2007; Shah y Sid Nair 2016).

A pesar de que hay múltiples trabajos que tratan las decisiones educativas, y otro grupo importante que habla de la diversificación del sector privado, el análisis de ambos fenómenos es una aproximación que no se encuentra. Sobre todo, al considerar que no solamente son estudiantes no tradicionales los que llegan a las instituciones de absorción de la demanda.

Las investigaciones que proponen modelos basados en las etapas del proceso de decisión consideran el tiempo más que como una variable (Bidart, Longo, y Mendez 2013). Perna (2006b) explica que el proceso de toma de decisión no es lineal, y puede no ser consecutivo (es decir que no necesariamente todos los pasos deben de cumplirse de forma ideal para tomar la decisión de ingreso a la universidad).

Varias investigaciones establecen a la 1) Predisposición; 2) Búsqueda; y 3) Decisión como tres momentos analíticos en el proceso de decisión (Gutiérrez 2015; D. Hossler, Braxton, y Coopersmith 1989; Hossler y Gallagher 1987; López 2015; Perna 2006b). Cada momento está diferenciado en términos teóricos.

En la predisposición, las actividades escolares, los grupos de pares, las experiencias preuniversitarias, entre otros factores, contribuyen en la configuración de horizontes de posibilidad, y de expectativas educativo-laborales, la búsqueda, corresponde a la conformación de un abanico de opciones educativas donde se pretende aplicar. Por último, la decisión involucra conocer la forma en la que los factores institucionales e individuales se relacionan en el momento de la aplicación y de la inscripción en diferentes destinos educativos, siendo sensible a factores como el precio, las becas disponibles y el prestigio de las universidades.

No obstante, en las decisiones de entrada a diferentes universidades en México, los límites analíticos parece ser pocos claros. Esta configuración analítica-temporal responde típicamente a procesos de entrada a la universidad en los sistemas norteamericanos, donde hay una serie de características que los hacen procesos diametralmente diferentes.

En primer lugar, los estudiantes presentan un examen estandarizado de egreso de la educación media superior SAT (Scholastic Assessment Test) que es usado con frecuencia para los procesos de admisión universitaria. Al ser un examen estandarizado, da un buen panorama con respecto a las probabilidades objetivas de ingresar a una universidad o a otra.

En segundo lugar, los modelos de decisiones norteamericanos analizan un amplio espectro de instituciones en el proceso de búsqueda, principalmente porque las opciones educativas están menos concentradas. Por el contrario, en México la oferta educativa se concentra en la ZMVM y en algunas ciudades urbanizadas, por lo que la búsqueda, raramente se consideran un abanico de posibilidades tan amplio como en los estudios clásicos de decisiones.

Por último, la gran mayoría de instituciones de educación superior prestigiosas y selectivas son opciones públicas, por lo que los costos esperados de acceso a la educación superior “de prestigio” son por lo regular bajos en comparación con otras opciones educativas. Esto contrasta con respecto de los estudios americanos y europeos en donde la entrada a la universidad depende en gran medida de la solvencia económica de la familia de origen (Hossler y Gallagher 1987:217).

Si bien se puede hablar de predisposición, en los mismos términos, los límites con respecto a la etapa de “búsqueda”, son más difusos. Asimismo, dado que una de las preocupaciones principales de la investigación radica en entender el proceso por el que atraviesan los estudiantes que ingresan a IESPAD, y dado que diversas investigaciones son enfáticas en que estas instituciones son consideradas con seriedad solamente a partir del rechazo en instituciones públicas (Estrada et al 2007; Levy 1995:140).

2.1.2 Antecedentes Latinoamérica

En términos generales la producción científica sobre las decisiones educativas no tiene demasiada varianza entre México y Latinoamérica. El análisis de las decisiones no ha sido explorado a fondo, principalmente porque las condiciones particulares de la región hicieron que el desarrollo de la investigación se diera de manera distinta a Europa o América del Norte.

Desde mediados del siglo XX en México nació una preocupación por entender y explicar el origen de la desigualdad educativa, no obstante, la perspectiva teórica dominante de la época consideraba que las causas de la desigualdad eran únicamente externas a los individuos y provocadas por: sus características socioeconómicas (Muñoz y Ulloa 1992) o por las condiciones institucionales de la oferta educativa (De Ibarrola 2012; Martínez 1983; Muñoz y Ulloa 1992).

En general estas investigaciones llegaban a resultados descriptivos, y daban mucho peso a la contextualización del problema de investigación. Asimismo, tenían la preocupación por generalizar en términos descriptivos, por lo que utilizaban generalmente herramientas estadísticas (Aguilar 2013) . Poco a poco los trabajos de investigación llegaban a las mismas conclusiones, lo que despertó el interés en las investigaciones mixtas o las de corte cualitativo, aunque su desarrollo comenzó desde mediados de los 90's, no fue sino hasta mediados de los años 2000 que se generalizó la idea de buscar las causas de la desigualdad y no nada más las correlaciones entre variables (Aguilar 2013; Muñoz y Ulloa 1992)

Poco después emergió un conjunto de investigaciones que analizan las decisiones educativas enmarcadas en la discusión sobre estratificación social. De esta forma, después de los años 2000 comenzaron a desarrollarse varias investigaciones que ponían a prueba hipótesis derivadas de marcos analíticos internacionales, por lo que se enfocaban en variables como las características de origen, las trayectorias educativas previas y las aspiraciones y expectativas educativas como elementos que no nada más impactan en la transición entre niveles, sino que interactúan entre ellos de forma que se explican los mecanismos a través de los que se reproduce la desigualdad (Quintela 2007; Rodríguez Rocha 2014, 2015; Santana, García, y Jiménez 2012; Solís. et al. 2013 Blanco 2014; López 2015; Solís 2013, 2014; Guzmán y Serrano 2010)

Asimismo, conforme el acceso a la información aumento, se ampliaron los modelos teóricos en varias partes del mundo y se pusieron a prueba en México para contrastar su capacidad de explicación en distintos contextos, por lo que se han discutido con más frecuencia, aspectos tales como: el papel que tiene la racionalidad acotada (Bonal, Verger, y Zancajo 2017; Piñero 2015) o la segregación espacial en la conformación de la demanda

educativa (Elías 2010; Gutiérrez 2015; Navarro 2016; Ortega y Casillas 2013; Rodríguez Rocha 2016).

Las conclusiones principales de estos trabajos coinciden en que los orígenes sociales tienen preponderancia en la explicación de las desigualdades, y muchas veces la acumulación de las desigualdades se ve amplificada por mecanismos de exclusión institucional y autoexclusión. Así, se comenzaron a proponer modelos analíticos que integran mecanismos de explicación causal, que reconocen el peso estructural de las características de origen y buscan conceptos que vinculen la desigualdad, el origen social y las características institucionales (Blasco 2009).

En Latinoamérica, las investigaciones con respecto a las decisiones educativas abordan temas diversos, y no solamente se enfocan al ingreso a la universidad, sino que el interés de las investigaciones se puede ubicar en tres discusiones principales. Un primer grupo de trabajos analizan las decisiones en el momento de la elección vocacional, estos trabajos son los más numerosos y suelen derivar sus hipótesis del modelo analítico propuesto por Bourdieu (2007).

En general estas investigaciones concuerdan en que la elección de carrera se toma en un contexto de incertidumbre, y usualmente está guiada por las expectativas laborales, aunque no se ahonda en los mecanismos específicos, sino que se trata de manera descriptiva, identificando esos factores y expresando las limitaciones de su análisis con el propósito de abrir discusiones en el futuro (Cordón y Ordaz 2012; Gómez 2014; Di Gresia 2009; Palacios 2007; Sánchez 2001; Vázquez y Manassero 2015).

Un segundo grupo de investigaciones tiende a enfocarse en las desigualdades de género, la mayoría encuentra que efectivamente hay un proceso de segregación de género según ciertas profesiones, lo que deriva en la reproducción de comportamientos violentos entre los jóvenes y en la generación de estereotipos (Barberá et al. 2008; Mosteiro y Porto 2000; Navarro y Casero 2012; Santana et al. 2012).

Con respecto a la investigación de las universidades privadas y de la diferenciación horizontal de la demanda, hay pocas investigaciones que den cuenta de ese proceso. En general, la mayor parte de ellas utiliza criterios históricos o ideológicos que no diferencian

de manera efectiva entre instituciones. Asimismo, la perspectiva de la estratificación social arroja algunas hipótesis interesantes sobre todo con respecto de la composición estudiantil que llega a distintos tipos de escuelas públicas y privadas, aunque se descuida el mecanismo a través del que los estudiantes eligen ir a ellas (Solís 2013).

2.2 Diferenciación Horizontal

La expansión de la educación superior es un fenómeno que ha generado gran incertidumbre en términos de las repercusiones que puede tener para la reducción o permanencia de las desigualdades de clase. Diversas perspectivas intentan explicar las causas y consecuencias que tiene la expansión de los sistemas educativos.

Collins (1971) describe que en las sociedades industriales parece haber un aumento en la escolaridad requerida para la entrada al mercado laboral, lo cual explica según dos perspectivas principales: 1) las funcionalistas y 2) las del conflicto. La perspectiva funcionalista, analiza la expansión educativa y el crecimiento de la demanda por educación universitaria como un proceso ligado a las necesidades productivas de la propia industria, es decir que la naturaleza de las ocupaciones y trabajos tiende a cambiar en sociedades industriales, necesitando de personas que tengan más y mejores habilidades técnicas que ayuden a la productividad. Por otra parte, las teorías del conflicto consideran que lejos de entender a la universidad como un espacio de preparación solamente técnico, se tiene que pensar como un espacio de aculturamiento a través del cual las elites reproducen una serie de valores compartidos que sirven como elementos que catalogan a los sujetos.

En este sentido algunas investigaciones explican que la desigualdad de oportunidades educativas se mantiene a lo largo de los niveles educativos de forma vertical, es decir que las brechas entre estratos sociales se ven representadas por diferentes niveles de escolaridad (Clases menos favorecidas alcanzan menores niveles educativos y clases más privilegiadas más años de escolaridad), reduciéndose las desigualdades solamente cuando se llega a un punto de saturación (Arum, Gamoran, y Shavit 2007; Raftery y Hout 1993) definido como el momento en que todos los descendientes de todas las clases tienen acceso a ese nivel educativo. En este sentido, la expansión de la oferta educativa tiende a reducir las brechas

entre clases, pues la universalización del acceso implica que todos tendrían el mismo nivel educativo.

No obstante, Arum, Gamoran y Shavit (2007) consideran que una de las limitaciones más importantes que tiene ese modelo es que deja de lado las diferencias cualitativas entre opciones educativas. Es decir, que en situaciones de alta expansión educativa el criterio que tiende a estratificar deja de ser la cantidad de años de escolaridad, para convertirse en el tipo de educación que se tiene (Lucas 2001). Desde esta perspectiva se tiene que tomar en cuenta la estratificación del sistema educativo, diferenciando claramente entre opciones de primer nivel y las de segundo nivel. Arum, Gamoran y Shavit (2007) discuten resultados de diferentes investigaciones encontrando fundamentalmente dos procesos asociados a las consecuencias de la diversificación de las opciones educativas: 1) La desviación y 2) La inclusión.

La desviación es un proceso que se da cuando los estudiantes de contextos menos privilegiados tienden a ser captados por opciones de segundo nivel, dejando a los estudiantes con mayores recursos en destinos educativos de primer grado. Es decir, que conforme se expande la oferta y la demanda por educación superior, algunas de las opciones más prestigiosas tienden a endurecer sus procesos de selección, estableciendo una serie de filtros que aseguran cierta homogeneidad de sus alumnos en términos de su nivel de formación (calidad) educativa, ingresos económicos y posición social. Mientras que las opciones menos prestigiosas captan a la demanda menos privilegiada que busca la entrada a la universidad, dado que el incremento de los requerimientos de selección por parte de las instituciones de élite los desvía de las mejores opciones educativas.

Por otra parte, la inclusión se da cuando las opciones menos prestigiosas se expanden, haciendo que se reduzcan las desigualdades debido a que: 1) los criterios de selección de las opciones de primer grado se vuelvan más laxos (dado que ahora tienen que buscar alumnos); y 2) los grupos generalmente excluidos tienen más probabilidades de acceso debido al aumento generalizado de la oferta educativa. En este sentido, al expandirse la oferta educativa, se tiene la posibilidad de incluir a grupos antes excluidos de la universidad, a través del aumento en número de lugares disponibles en diferentes instituciones.

Asimismo, las regulaciones estatales y la capacidad de intervención de capitales privados en la conformación de la oferta educativa tienden a diferenciar los procesos de expansión. En contextos donde la regulación estatal y el financiamiento de las universidades es predominantemente público es posible que la expansión de la oferta sea más lenta, mientras que en sistemas donde la lógica del crecimiento está guiada por el aumento de demanda y en donde hay fuerte influencia de capitales privados, la expansión educativa puede ser mucho más rápida.

La importancia de recuperar la discusión en torno a las causas y consecuencias de la expansión educativa es que, si bien se han reconstruido los procesos de expansión universitaria en México y sobre todo de expansión de oferta privada (Levy 1995), los hallazgos han servido como contextualización y caracterización del proceso en sí mismo. La presente investigación es un esfuerzo por explicar a partir de las aproximaciones teóricas antes propuestas, la forma en que la expansión de la oferta pública y privada tiende a aumentar o disminuir la desigualdad de oportunidades educativas.

Levy (1995) analiza el proceso de creación, consolidación y expansión de las universidades privadas en México y Latinoamérica, estructurando su trabajo en etapas llamadas “olas”, siendo tres principales: La ola 1 es definida como universidades religiosas; la ola 2 son privadas seculares de élite; y la ola 3 son universidades privadas seculares de absorción de la demanda. Algunos de los aportes que son sustantivos del trabajo de Levy (1995) tienen que ver con: 1) que las instituciones de la ola 2 (universidades seculares de élite) fueron una respuesta de las élites ante la masificación de la educación superior, creando instituciones que preservaran los valores de clase que consideraban relevantes (Levy 1995:247), lo cual se corresponde con las explicaciones hechas por Collins (1971); 2) Hay un crecimiento en el número de instituciones de la ola 3 (seculares de absorción de la demanda) que de acuerdo a Rama (2013) han entrado en procesos de regulación y competencia, derivado de la aparición de grupos empresariales y con fines de lucro que buscan tener más presencia en el campo de la educación como el grupo Laureate (Rodríguez 2011)

No obstante a pesar de la existencia de órganos reguladores que tienen la facultad de evaluar y certificar a las instituciones de educación superior privadas, Rodríguez (2004)

creo que no son garantía de calidad académica, dado que la lógica de mercado está presente en ellas. Asimismo, los planteamientos de Collins (1971) parecen estar limitados en el momento de explicar la expansión de la oferta mexicana, ya que, si bien algunas de las universidades privadas se formaron con el propósito de que la educación superior estuviera a disposición de una clase en particular, la aparición de las IESPAD parecen ser el producto de un proceso de diversificación de las opciones educativas cuyo crecimiento está fundamentalmente dado por empresas privadas con lógicas de mercado. No obstante, como lo hacen ver Arum, Gamoran y Shavit (2007) no hay pruebas concluyentes de lo que signifique la expansión de la oferta privada, ni las repercusiones que tiene, sobre todo porque parece haber evidencia de que puede reducir las desigualdades en los retornos laborales, pero también de que las puede aumentar.

Las implicaciones de la expansión de las universidades privadas son variadas y no han sido exploradas a profundidad en México, ya que, si bien, hay aportes que advierten de la variación que provoca el origen social, la etnia y el género al tipo de trayectoria educativa (Triventi 2013), e inclusive de las dimensiones que tiene la diferenciación horizontal (en términos de calidad de la institución y del tipo de experiencias dentro de ellas) (Gerber y Cheung 2008). La oferta privada IESPAD en México tiene la capacidad de hacer accesible la educación superior a una población que había sido excluida. De esta forma se da la oportunidad de ingreso a la universidad a más personas, desviando a los estudiantes de clases menos privilegiadas a estas opciones educativas que, si bien tienen la capacidad de expedir un título universitario, no se tiene certeza de su valor relativo en el mercado laboral con respecto de opciones más prestigiosas.

2.3 Decisiones educativas

2.3.1 Las aproximaciones culturalistas. Pierre Bourdieu

La perspectiva culturalista o de la reproducción está fuertemente influenciadas por el trabajo de Pierre Bourdieu. En este sentido, gran parte de su trabajo ha sido usado con la finalidad de explicar la manera en que los individuos producen y reproducen esquemas de percepción a través de los que actúan en el mundo. Dado que gran parte de sus investigaciones y propuestas conceptuales se orientan al análisis del sistema escolar, es

usado con frecuencia para dar cuenta de la manera en que se reproducen las desigualdades de origen al interior de la escuela.

El trabajo de Bourdieu es complejo y puede considerarse como una teoría que busca explicar el orden y el cambio, integrando dentro de sus conceptos generales elementos que explican ambos procesos. En este sentido se pueden definir cuatro aportes sustantivos que ayudan al análisis de las decisiones educativas en contextos estratificados: 1) *Habitus* o la generación de disposiciones; 2) Estrategias familiares/individuales de reproducción; 3) La noción de capitales y su impacto en términos de los intercambios simbólicos; 4) La conformación de un conocimiento *dóxico*.

Con la finalidad de hacer más clara la pertinencia de integrar cada una de estas dimensiones dentro del modelo analítico se desarrollan y se explicita el papel de cada una en la reproducción de desigualdades y la formación de expectativas educativas o laborales.

2.3.1.1 *Habitus* o la generación de disposiciones

El *habitus* es un elemento teórico central en Bourdieu, definido como una serie de disposiciones duraderas, que actúan como estructuras estructuradas y estructurantes, producto de las condiciones sociales, económicas y culturales de una clase social (Bourdieu 2007:86). Estas disposiciones se forman durante la infancia temprana y se incorporan en el cuerpo, de forma que transforma los gustos, y la forma de ver el mundo de las personas.

Por un lado, el *habitus* tiene la peculiaridad de ser estudiado a través de las disposiciones individuales o colectivas, principalmente porque su construcción depende de las condiciones sociales en que las personas nacen y crecen (King 2000:420). Para Bourdieu, el entorno afecta de forma similar a los miembros de una clase que, al ser expuestos a los mismos estímulos, privaciones y en general al estar ubicados en posiciones homólogas en el espacio social, tienden a generar disposiciones parecidas (Bourdieu 1979, 2013). No obstante, Bourdieu (2011:100) considera que, a pesar de estas similitudes, las disposiciones pueden variar de acuerdo con diferencias en las facciones de cada clase, dependiendo de si su movimiento dentro del espacio social es ascendente o descendente.

Por otro lado, el *habitus* se construye a lo largo del tiempo, diferenciándose entre primario y secundario. El *habitus* primario se forma a partir de la historia personal y de las características de la familia de origen, influenciado por el tipo y volumen de capitales que poseen, mientras que el *habitus* secundario, depende en menor medida de las características de origen, y por lo regular se consolida en la escuela (Atkinson 2021:205; Bourdieu 2004:79) . De esta forma, Bourdieu explica que las desigualdades se reproducen a partir de que la escuela impone modelos culturales determinados por las clases dominantes, lo que tiende a beneficiar a los estudiantes más privilegiados que ya cuentan con un *habitus* ad hoc a las evaluaciones escolares (Bourdieu 2013:15; Bourdieu y Passeron 1979).

Debido a que el *habitus* puede cambiar a lo largo del tiempo, no se exige de generar contradicciones, sobre todo cuando las circunstancias generadoras de las disposiciones y las condiciones en las que se tiene que actuar son diferentes (Bourdieu 1999:89, 2004:190). Con la finalidad de resolver la tensión que hay entre esas dos condiciones, el *habitus* goza de la capacidad de generar divisiones en sí mismo, teniendo la posibilidad de calibrarse, integrando las tensiones y contradicciones entre sus condiciones de generación y acción (Bourdieu 1999:89; Suárez 2012). El resultado de esta evolución del *habitus*, se conoce como *habitus escindido* y responde en situaciones que son contrarias a lo esperado por las disposiciones interiorizadas.

La importancia del concepto de *habitus* como elemento del marco conceptual recae en dos razones principales. En primer lugar, tiene un papel primordial en la formación de horizontes de posibilidad o de acción (Atkinson 2021:205; Hodkinson y Sparkes 1997:34; King 2000:420; Vázquez 2022:16) que además se encuentran diferenciados por clase. El horizonte de posibilidad puede definirse como el alcance que tienen las visiones y acciones de los estudiantes dependiendo de sus características de origen. En otras palabras, debido a la naturaleza social del *habitus* (gracias a que su creación y reproducción dependen de las posiciones en el espacio social), actúa como un contenedor, o un “repertorio de acciones permitidas que se suscribe a un horizonte cultural particular [...] por lo que hay un límite en las acciones imaginables” (King 2000: 420).

Bajo esta perspectiva, las opciones y decisiones de los estudiantes están acotadas por su *habitus*, lo que en teoría, hace que sus expectativas y opciones se encuentren estratificadas

y sobre todo, limitadas en términos de lo que consideran posible o alcanzable (Bourdieu y Wacquant 1995, 2005; Hodgkinson y Sparkes 1997; Vázquez 2022). Así hay horizontes de posibilidad separados que dependen de la distancia cultural entre los estudiantes, es decir que la conformación de estos horizontes no necesariamente se da en la misma dirección (no todos los estudiantes buscan entrar a la misma escuela ni fallan en la entrada solamente por la distribución desigual en el volumen de sus capitales), sino que se construyen diferentes ideas de lo que es deseable y posible.

En segundo lugar, la capacidad del *habitus* de integrar en su estructura las tensiones derivadas de condiciones contradictorias a lo largo de la vida de los individuos, es sin duda un elemento central, sobre todo porque ayuda a explicar la manera en que los estudiantes pueden adaptar sus acciones aún a pesar de que las condiciones en las que deciden sean divergentes a las de sus *habitus*. A veces se considera que el *habitus* de los estudiantes es tan fuerte que la manera en que se reproducen las desigualdades es debido a un “ajuste milagroso” entre las oportunidades objetivas y las disposiciones subjetivas (Bourdieu 2011:24–25). Desde esta perspectiva los estudiantes suelen decidir basándose en su historia hecha cuerpo, por lo que es tan fuerte la influencia del *habitus* que de manera sistemática toman decisiones que mantienen su estatus. No obstante, en situaciones donde las condiciones de producción y de realización del *habitus* no coinciden, los estudiantes tienen la capacidad de escindir su *habitus* actuando bajo esas circunstancias (Bourdieu 2011:79).

Es importante aclarar que, si bien el *habitus* es una herramienta teórica muy útil y que parece tener incompatibilidades teóricas con las aproximaciones racionalistas (Bourdieu 1990:11), en realidad pueden integrarse sobre todo en términos del *habitus*. Por un lado, las personas no carecen de la capacidad de hacer análisis costo-beneficio (Bourdieu 2012:202), sino que esta disposición hacia el análisis “económico” clásico es parte de un *habitus* asociado a la clase empresarial, lo que los lleva a “jugar el juego” de manera determinada (Bourdieu y Wacquant 2005). Así, estas disposiciones económicas no son universales, sino que se encuentran concentradas entre aquellos privilegiados que efectivamente tienen las posibilidades de regular sus prácticas en función del porvenir (Bourdieu 2011:88).

Desde esta perspectiva las disposiciones económicas son parte de la clase privilegiada debido a la relación directa que hay entre el volumen de capital que poseen y la “audacia”

con la que la arriesgan como forma de inversión, por lo que las familias desprovistas de ese *habitus* y de esas herramientas solamente pueden hacer estas inversiones una vez que se hayan “devaluado en el mercado”. Esto implica dos cosas sustantivas para el análisis: la primera es que las disposiciones económicas que tiene la clase privilegiada los impulsa a actuar de manera más arriesgada en “oposición a la búsqueda de la seguridad” (Bourdieu 2011:91) y la segunda es que la “rentabilidad de las inversiones depende preminentemente del momento en que se las efectúa; los más desposeídos pueden descubrir las modalidades más convenientes -establecimientos, áreas, opciones, especialidades, etc.- únicamente con retraso” (Bourdieu 2011:91)

En otras palabras, la generación de disposiciones económicas siempre y cuando se encuentren acompañadas de un volumen suficientemente grande de recursos, tienen la ventaja de hacer que los estudiantes tomen decisiones educativas como una forma de inversión antes de que sus retornos bajen. En general, esto ayuda a explicar la formación de estratificación vertical dentro del sistema educativo, ya que los sectores privilegiados tenían la posibilidad de invertir en educación antes de que los sistemas educativos se expandieran y los títulos bajaran su valor en el mercado laboral (Bourdieu, Boltanski, y Saint Martin 1973:62).

En este sentido, aunque las aspiraciones y objetivos se corresponden con las condiciones de generación del *habitus* (Bourdieu 2011:86), no está del todo clara la manera en la que los estudiantes de clases bajas siguen considerando (en promedio) optar por instituciones altamente selectivas y terminen por hacer “malas inversiones educativas” (Bourdieu 2011:91), si es que sus expectativas deberían de encontrarse con sus disposiciones. Asimismo, ¿de qué forma la estratificación horizontal es percibida considerando los *habitus* de diferentes clases sociales?

Si desde esta perspectiva, las decisiones educativas que los jóvenes toman dependen de la eficiencia de sus disposiciones (económicas, culturales y de tiempo) aunadas al peso de sus características objetivas/económicas (Bourdieu 2012:90), entonces el mecanismo de reproducción de las desigualdades se juega en términos del alcance que tienen los estudiantes en términos del procesamiento de la información, y de la claridad con la que perciben la calidad / prestigio de las IES en general y de las IESPAD en particular. En este

sentido vale la pena preguntarse si todos los sectores consideran a las universidades de absorción de la demanda como instituciones a las que hay que evitar, o en ¿qué hace que se vuelvan atractivas?

De acuerdo con este criterio teórico, hay dos posibilidades para que las IESPAD se vuelvan atractivas: la primera es que efectivamente el horizonte de posibilidad de los estudiantes sea tan distinto entre clases que los menos privilegiados al disponer de poca información sobre los retornos consideren que son iguales a las universidades de acceso restringido. Esto implicaría que el mecanismo que hace que los estudiantes decidan ir a las IESPAD se explique a través de una reproducción sistemática de la desigualdad en donde los estratos más bajos no pueden procesar la información en las mismas claves, por lo que toman malas decisiones educativas. Bajo esta premisa, las IESPAD son instituciones que desde el principio son consideradas alternativas serias.

La segunda posibilidad es que, aunque, estas instituciones no son consideradas desde el principio, se vuelven importantes en la medida en que los estudiantes son incapaces de entrar en las opciones más prestigiosas. Esto de alguna manera muestra que los estudiantes de las clases bajas tienen la capacidad de “leer” el campo en la misma forma que los de las clases altas, por lo que en teoría no deberían considerar a las IESPAD como alternativas serias. Pero si es así, ¿qué hace que se mantenga una alta tasa de absorción en este tipo de instituciones privadas? ¿De qué manera el *habitus* de los estudiantes absorbe y resuelve la disonancia que produce saber que no quieren ir a las IESPAD y después tienden a considerarlas dentro de sus opciones?

2.3.1.2 Estrategias familiares/individuales de reproducción

Desde la perspectiva culturalista, las personas suelen actuar con base en estrategias de reproducción que buscan mantener o mejorar su posición en el espacio social. Gracias a que cada campo se conforma de distinta manera y la posición depende de diferente tipo de capitales, hay una lucha interna que se libra en términos de la legitimidad de esas estrategias. La legitimidad en la dominación simbólica se mantiene gracias al control que existe en el campo del poder (Bourdieu 2013). Si bien todos los campos se encuentran relacionados con el campo del poder, este último actúa como una arena en donde se disputa la legitimidad del orden social, confrontándose diferentes facciones dominantes con la

intención de que los capitales que poseen y la forma en que los consiguieron se institucionalicen.

Bourdieu (2011:79) señala que las estrategias, aunque pudieran parecer de naturaleza racional, son engendradas a través de la relación y correspondencia que existe entre el *habitus*, las disposiciones asociadas a este y sus condiciones de realización. Es decir, que estas estrategias en realidad no son producto estrictamente de un análisis racional a través del cual los sujetos buscan de forma consciente mantener su posición en el espacio social, sino que es un proceso que se deriva de las condiciones de origen y de las condiciones de realización de las acciones, por lo que “se organizan de modo objetivo sin haber estado explícitamente concebida ni planteadas con referencia a ese fin” (Bourdieu 2013:379).

La relevancia del concepto de estrategias para el presente proyecto de investigación tiene que ver con la idea de que los sujetos y sus familias, toman decisiones por medio de las que buscan mantener su posición en el espacio social. De esta forma, el hecho de buscar mantener los privilegios de clase parece unir tanto a la perspectiva culturalista como a la racionalista.

Es posible decir que ambas perspectivas (aunque a través de mecanismos diferentes) entienden que los sujetos y sus familias suelen tomar decisiones que eviten los cambios en las posiciones sociales (especialmente en el descenso), para lo cual recurren al uso de estrategias, que no son racionales, sino derivadas de regularidades objetivas en la creación del *habitus* y que se expresan en concordancia con las características de acción de los sujetos.

Dado que las estrategias no son calculadas racionalmente, se ven ordenadas dependiendo del tipo de capital que se busca reproducir o aumentar. El concepto sostiene que la importancia de las estrategias varía por clase social, por lo que, en teoría, los estudiantes que provienen de estratos altos deberían ordenar sus estrategias de forma que prioricen la educación antes que casarse o tener hijos, siendo la educación el principal mecanismo de reproducción de sus privilegios.

Asimismo, los estudiantes menos privilegiados deberían ordenar de manera diferente sus estrategias con la finalidad de evitar el descenso en su posición dentro del espacio social,

anteponiendo estrategias de fecundidad o nupciales que les permitan mejorar su posición relativa dentro de sus comunidades o familias. No obstante, hasta en los jóvenes de clases bajas, se ha visto un aumento en la escolaridad promedio y un retraso en la edad de interrupción de los estudios (Echarri y Pérez 2007; Solís 2012), lo que es un indicador de que de manera sistemática la educación formal ha dejado de ser una estrategia exclusiva de las clases altas para generalizarse entre la población.

Esto lleva a preguntarse si la educación es considerada el principal mecanismo de movilidad para todos los sectores o si existen diferencias en la forma en que lo consideran. En otras palabras, ¿la educación como estrategia de movilidad social es igualmente importante para todos? O ¿qué otros mecanismos y estrategias conocen los estudiantes para mejorar su posición en el espacio social?

Si la educación es tan importante para mantener o aumentar las ventajas de clase entonces, ¿qué papel tienen las IESPAD como alternativas educativas entre los estratos bajos? En términos teóricos, los estudiantes de clases bajas deberían eventualmente desafiliarse de la escuela, y optar por otro tipo de estrategias.

En contextos como la zona metropolitana del valle de México en donde hay una gran proporción de comerciantes ¿será posible que las estrategias de reproducción no necesariamente sean educativas? Y ¿qué tipo de estrategias son las que ocupan los estudiantes para mantener su posición, sobre todo en contextos diversificados?

2.3.1.3 La noción de capitales y el impacto en términos simbólicos

Para Bourdieu, los conceptos de capital, campo y *habitus* se encuentran relacionados y son piezas fundamentales para explicar su teoría general de las prácticas. En general, los capitales son recursos que las personas tienen disponibles y que ocupan para mejorar la posición en un campo determinado. En otras palabras, esta aproximación explica que, en un espacio social delimitado por reglas específicas, se ponen en juego una serie de recursos para mejorar la posición de las personas dentro de ese campo, para esto, hay recursos que valen más que otros ya sea por su naturaleza o por su volumen.

No obstante, los capitales no se comportan como mercancías acumulables, ni se rigen bajo la suposición de que los individuos siempre buscan maximizar las utilidades (Bourdieu

2000), sino que los capitales son difíciles de cuantificar y su transmisión es mucho más versátil de lo que piensa la teoría económica clásica.

Dentro de este esquema, hay tres grandes tipos de capital (Bourdieu 2000), aunque algunas investigaciones lo separan en cuatro (Pret, Shaw, y Drakopoulou Dodd 2016; Thiessen y Looker 2007): El capital económico, cultural, social y simbólico. Cada uno de estos tiene diferente naturaleza, mientras que el capital económico representa la tenencia de recursos financieros, el capital social es descrito como las ventajas adquiridas por pertenecer a un grupo, mientras que el capital cultural lo subclasifica en tres tipos: Interiorizado, Objetivado e Institucionalizado.

El capital cultural interiorizado es todo aquel que es incapaz de heredarse, básicamente se adquiere mediante la inversión de tiempo, además de que es específico de cada persona; el objetivado es considerado como todos aquellos objetos que pueden heredarse y transferirse, y el institucionalizado es definido como las credenciales educativas con las que se cuenta. Por otro lado, el capital simbólico tiene una definición ambigua y suele relacionarse con la capacidad de poseer recursos que se vean como “algo especial” (Bourdieu 2000:142), recursos que tengan un valor de escasez, aunque en otros contextos ha sido operacionalizado como “trofeos, premios, publicidad, reputación y prestigio” (Pret et al. 2016:4)

Estos capitales tienen funciones específicas dependiendo del campo en que se juegan, y sobre todo, cuentan con la capacidad de intercambiarse por otros de distinta naturaleza (Bourdieu 2000; Bourdieu et al. 1973). Así, en la medida en que el campo lo permita, los recursos tienen la capacidad de intercambiarse por otros para beneficio de los individuos. No obstante, este proceso de reconversión implica la mayoría de las veces, un costo secundario, un esfuerzo que hacen las personas con la finalidad de cambiar de naturaleza los recursos con los que cuentan.

En teoría todos los capitales son propensos de ser intercambiados, por un lado, el capital económico tiene la posibilidad de transformarse en capital cultural, social y simbólico a través de la educación de élite, gracias a que costear una universidad con altas colegiaturas da la posibilidad de obtener credenciales educativas, generar redes de apoyo con

estudiantes de clases altas e inclusive puede mejorar la reputación o el prestigio como profesionistas (Pret et al. 2016).

La relevancia del concepto de capital no es importante en sí mismo, sino que cobra interés en la medida en que se relaciona con las estrategias de reproducción de clase. En este sentido, el alcance del concepto ayuda a entender la forma en que los recursos se usan para mantener o mejorar la posición de clase a través de la educación superior y en general sobre la forma en que los estudiantes los usan durante su transición a la universidad. La distribución de recursos con los que cuentan los estudiantes de la ZMVM es variada, por lo que es necesario conocer el volumen y la naturaleza de los capitales con los que cuentan, además de describir cómo es que actúan de manera conjunta con sus estrategias de clase.

En general las familias pueden contar con configuraciones de capitales de varios tipos, es decir que, puede haber estudiantes que cuenten con una gran cantidad de capital económico y que busquen intercambiarlo en escuelas de prestigio para aumentar su capital cultural, social y simbólico. Así, en la zona metropolitana del valle de México, ¿qué tipo de configuración de capitales da pie a que los estudiantes elijan ir a las IESPAD?

En primer lugar, para que los estudiantes tengan la posibilidad de acceder a instituciones privadas deben de contar con suficiente capital económico como para asumir los gastos de las colegiaturas, transportes y materiales educativos. Además, deben de contar con un capital cultural lo suficientemente alto como para valorar la educación por encima de otras estrategias de reproducción, pero no tan elevado como para evitarlas por la falta de valor simbólico de las credenciales que pueden obtener.

Asimismo, en términos sociales, los grupos a los que pertenecen los estudiantes deben de considerar igualmente las IESPAD como opciones valiosas o directamente vincularlos a ellas. En este sentido, ¿la configuración de los capitales es realmente tan importante para que los estudiantes decidan ir a las IESPAD? O ¿estas opciones se abren indiscriminadamente al tener la capacidad financiera para poder costearlas?

2.3.1.4 Conocimiento dóxico u ortodoxico

Gran parte de la postura de Bourdieu (2012) busca construir una teoría de la práctica, por lo que hace énfasis en las maneras a través de las que se genera el conocimiento a nivel social,

considerando que tanto las personas como las instituciones construyen algunas de las creencias sobre las que actúan.

Así, reconoce que dentro hay conocimiento “dado por hecho”, que actúa como lo hacen las creencias, permeando un campo en específico y logrando sedimentarse en el imaginario colectivo, lo que hace que no se dude de su veracidad. Lamentablemente, este conocimiento está fuertemente influenciado por un proceso de violencia simbólica en donde “las clases dominantes tienen interés en defender la integridad de la doxa o a falta de ella, en restaurar el sustituto, necesariamente imparcial que es la ortodoxia” (Bourdieu 2012:187)

En este sentido la doxa es un tipo de conocimiento pre reflexivo e intuitivo que no se cuestiona (Deer 2008), un elemento que se encuentra entre el campo y el *habitus*, y que funciona como disposiciones naturales generalizadas entre la población. Así, la reproducción de este conocimiento se juega en términos de la legitimidad que han impuesto las clases dominantes, es decir con respecto del nivel de poder simbólico que haya en una sociedad determinada.

Por un lado, la doxa representa las reglas y comportamientos establecidos, lo que suele verse como la conjunción entre las estructuras sociales objetivas y las condiciones mentales subjetivas (Deer 2008:122). Gracias a que estas reglas suelen favorecer a las clases privilegiadas, muchas veces hay comportamientos ortodoxos en donde no nada más se reconoce este conocimiento como incuestionable, sino que se lleva a cabo en la práctica representándose como hábitos y mecanismos “naturales” (Deer 2008:121)

La relevancia de incluir este concepto dentro de la investigación es que condensa la complejidad del sentido común, de esta forma, la educación superior parece poseer propiedades de reconversión que se creen igualmente eficientes a lo que suponía tener un título universitario antes de la expansión universitaria. Es posible que la educación superior como estrategia de reproducción se haya generalizado como una estrategia de reproducción de la posición de clase, cuando se legitimó antes de que se expandiera la oferta.

Por un lado, el acceso y titulación del nivel superior, a pesar de ser mecanismos de reproducción de la desigualdad, constantemente se legitiman al ser considerados producto del mérito y el esfuerzo de los estudiantes. En este sentido, no es casualidad que se haya

sedimentado la idea de que mayor educación implica movilidad social ascendente, fomentando expectativas educativas altas a jóvenes que las reproducen sin tener claridad del papel que juega la universidad como parte de su proyecto de vida.

En este sentido, la educación como estrategia, se reproduce casi de manera pre reflexiva entre varios estratos de la población y es considerada como una alternativa deseable cuando las condiciones lo permiten. No obstante, a pesar de que goza de un alto nivel de aceptación como destino, las clases más bajas no necesariamente lo tienen interiorizado como parte de su *habitus*, sino que lo reconocen como el mecanismo legítimo que genera las desigualdades. Esto lleva a que en general se mantengan las expectativas educativas universitarias entre un sector que no necesariamente las considera como la mejor alternativa para mantener o mejorar su posición en el espacio social.

Las propias instituciones educativas tienen lugares dentro del imaginario colectivo, conocidas a través de características simbólicas como su prestigio o calidad académica tan importantes que alumnos de estratos bajos las consideran como alternativa serias aún a pesar de su alta selectividad (Baker y Brown 2007). Es decir, que la idea de asistir a una de estas opciones educativas no pasa a través de un análisis racional, sino que se encuentra dentro del sentido común de las personas⁵.

En este sentido, ¿es posible que la educación sea una estrategia que es entendida y ejecutada de manera distinta, aún a pesar de estar sedimentada en el imaginario colectivo?, ¿Los imaginarios de las universidades prestigiosas (sobre todo las públicas) se basan en información poco actualizada de los procesos de ingreso a las universidades, lo que deriva en menores oportunidades objetivas de entrada a la universidad para los sectores bajos que no cuentan con información adicional? Este sentido común, ¿a qué factores del proceso de transición a la educación superior en general y del proceso de toma de decisiones en particular afecta con exactitud?

⁵ Las opciones más prestigiosas son universidades públicas y los costos asociados a las colegiaturas son muy pocos, mientras que los beneficios parecen ser muy altos. No obstante, esta lógica a pesar de ser presentada así no es necesariamente producto de un cálculo racional, sino que se ha sedimentado en el imaginario cultural mexicano a raíz de las oportunidades que surgieron de movilidad social producto de la expansión educativa universitaria en los años 70's

2.3.1.5 Algunas críticas al modelo culturalista

La perspectiva culturalista es un buen marco para el análisis en general de las decisiones educativas. No obstante, tiene ciertas limitaciones en contextos como el mexicano en donde la oferta educativa creció y se diversificó sobre todo en términos privados. En este sentido hay cuatro grandes críticas que son pertinentes en el análisis de las decisiones educativas.

En primer lugar, el papel de las decisiones educativas es modesto, y se analizan como una expresión del *habitus*. Entonces, a pesar de que los estudiantes tienen capacidad de agencia y de decisión, sus decisiones parecen determinadas por las condiciones de generación del *habitus*, e inclusive las estrategias de reproducción con las que buscan mejorar sus condiciones dependen de sus disposiciones interiorizadas. A pesar de que el concepto de *habitus escindido* da cuenta del proceso de cambio en los individuos, hay poca claridad en el proceso de escisión, lo que hace difícil explicar procesos de cambio o incertidumbre.

En segundo lugar, dentro de su modelo hay variables omitidas como la habilidad de los propios individuos o las características de los profesores, aspectos que se han demostrado en investigaciones empíricas influyen tanto en las decisiones educativas como la reproducción de la desigualdad (Blanco 2017; Kingston 2001). A pesar de que es un modelo teórico consistente, tiene una capacidad limitada de explicación en contextos donde: 1) la escuela no tiene la capacidad de influencia como lo sostiene la teoría; y 2) cuando grupos tradicionalmente dominados, logran llegar a espacios altamente selectivos (Nash 1990).

En tercer lugar, la complejidad teórica-metodológica de sus conceptos hace que su operacionalización en investigaciones empíricas sea limitada y que sus indicadores se vuelvan ambiguos o poco claros. En general los indicadores suelen simplificarse demasiado y se ponen a prueba de manera descontextualizada (Kingston 2001; Lareau y Weininger 2003). En este sentido, conceptos como *habitus o doxa* cuya definición se basa en disposiciones interiorizadas solo se pueden hacer observables a través de indicadores que no necesariamente son exclusivos de este marco analítico. Por ejemplo, el nivel educativo y ocupacional de los padres es importante para poder operacionalizar el capital cultural de la familia de origen, pero sus efectos son interpretables a través de la aproximación de los

efectos primarios y secundarios, lo que supone un mecanismo distinto del que propone Bourdieu.

Por último, la teoría culturalista considera que la familia y la escuela reproducen la desigualdad de manera sistemática. Dentro de la familia se proporcionan recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos que ayudan a los estudiantes más privilegiados a tener un buen desempeño escolar, mientras que propicia el rezago en los estudiantes que disponen de menores recursos. En este mismo sentido, dado que el *habitus* y las estrategias de reproducción son representativas de una clase en particular y están delimitadas por sus condiciones de producción, no es posible explicar cómo es que los estudiantes menos privilegiados que han sido víctimas sistemáticas de la violencia simbólica en ámbitos educativos sean capaces de llegar a tener altas expectativas educativas y además, las enfoquen hacia instituciones de acceso restringido.

2.3.2 Aproximaciones racionalistas

Las teorías racionalistas son una aproximación al estudio de las desigualdades, principalmente enfatizando el papel que tienen los orígenes sociales y las decisiones de los individuos en su reproducción. La principal diferencia que existe con respecto de las teorías culturalistas es que da un peso mayor a la capacidad de agencia de los individuos, asumiendo que son capaces de tomar decisiones a partir de análisis costo-beneficio (que no necesariamente son solo económicas).

Existen varios trabajos teóricos-empíricos que dan cuenta de esta perspectiva, los cuales retoman elementos provenientes de diferentes aproximaciones. De esta forma, para la integración del marco analítico se rescatan dos conceptos que tienen importancia sustantiva en el análisis de las decisiones educativas, y que no parecen estar en contradicción con las teorías culturalistas: los efectos primarios y secundarios, junto con la aversión relativa al riesgo.

2.3.2.1 Efectos primarios y secundarios

Con el propósito de entender la desigualdad de oportunidades educativas, Boudon (1974) propone dos mecanismos a través de los cuales se reproducen estas desigualdades: los efectos primarios y secundarios. Los efectos primarios se entienden como aquellos en

donde la clase de origen afecta en el desempeño escolar de los estudiantes, mientras que los efectos secundarios en realidad representan los efectos que se manifiestan a través de las decisiones educativas.

Los efectos primarios crean una brecha en el logro educativo que está diferenciada por clase social de origen. Estos efectos, por lo regular responden a una serie de interacciones entre diferentes recursos en donde destacan una serie de factores asociados, tales como: 1) genéticos; 2) ambientales (del hogar); 3) salud y nutrición; 4) tamaño de la familia; 5) sesgos culturales en escuelas; y, 6) propiedades psicológicas de los individuos (Jackson 2013b). La importancia que tienen estos efectos en términos de la investigación que se realiza, es que a partir de ellos pueden apreciarse que, en promedio, son los sujetos provenientes de clases más acomodadas quienes obtienen mejores puntajes en las pruebas estandarizadas y niveles de desempeño escolar. La inclusión de un elemento como el logro educativo es importante, dado que los resultados educativos constituyen la base de los procesos de admisión a las IES y son fundamentales en el proceso de selección que tiene como requisito la aprobación de un examen estandarizado que busca medir las competencias de los estudiantes.

Por otra parte, los efectos derivados de las decisiones que los estudiantes toman, en realidad pueden ser analizados a partir de diferentes aproximaciones, por lo que no es una posición explícitamente racionalista (Jackson 2013). En este sentido, las decisiones de transitar a un nivel educativo superior parecen estar altamente influenciadas por las características de origen de los estudiantes, teniendo una alta sensibilidad a los desempeños previos, las aspiraciones educativas y laborales. Asimismo, es importante recalcar la relación entre todos estos elementos. Morgan (2012) y Jackson (2013) discuten la forma en que las relaciones entre aspiraciones educativas y laborales puede tener efectos en términos del desempeño académico, es decir, es posible que los estudiantes tomen decisiones anticipadas, en donde las aspiraciones de ingreso a cierta institución educativa o de acceso a un empleo en particular haga que los estudiantes reconfiguren sus acciones en aras de lograrlo.

A pesar de que en esta perspectiva pueden diferenciarse analíticamente los efectos primarios y secundarios, algunos autores coinciden en señalar que: 1) la desigualdad de

oportunidades educativas se debe en realidad a ambos efectos y no solamente a uno de ellos (Jackson 2013); y 2) que los intentos por estimar los efectos por separado, lleva a resultados no concluyentes, dada la alta relación empírica que existe entre ellos y a la presencia de variables imposibles de controlar en los modelos estadísticos (Morgan 2012).

No obstante, lo anterior, esta perspectiva es altamente fértil, debido a que propone el análisis de las decisiones como un elemento principal en la reproducción de las desigualdades. Si bien, hay poca claridad en términos de los mecanismos causales que hacen que los estudiantes de diferentes orígenes sociales decidan ir o no ir a la universidad, esto se debe principalmente a que los efectos asociados a las variables dentro de los modelos pueden interpretarse desde diferentes posiciones teóricas (Morgan 2012), lo que repercute en que las explicaciones causales sean débiles.

Por otra parte, la idea de que hay decisiones anticipadas que pueden modificar el comportamiento de los estudiantes con la finalidad de ingresar a una institución en particular, implica dos situaciones que pueden ser cuestionables: 1) que los estudiantes cuentan con información confiable de su desempeño en relación no solamente con respecto a sus compañeros, sino con la media del total de aspirantes que buscan ingresar a las diferentes instituciones; y 2) que las familias y los estudiantes cuentan con elementos para ubicar de forma precisa las dificultades propias de los exámenes de admisión de las universidades más selectivas. A pesar de que las decisiones anticipadas pueden tener jugar un papel relevante en la toma de decisiones educativas, también se puede considerar que se encuentran estratificadas, siendo las clases privilegiadas las que tengan mayor precisión en la lectura de las exigencias y de las competencias necesarias para ingresar a una institución en particular, así como al tener suficiente capital financiero para solventar una intervención que ayude a la mejora en el desempeño académico, lo cual implica una ventaja en los procesos de selección sustentados en el mérito académico.

2.3.2.2 Aversión relativa al riesgo

Breen y Goldthorpe (1997) proponen un modelo de decisiones general (figura 3) que es útil para condensar los principales conceptos a partir de los cuales se construye el modelo analítico de esta investigación. Su modelo está fuertemente influenciado por el trabajo de Boudon (1974) y por la idea de efectos primarios y secundarios, no obstante, en su

aproximación teórica se pone de manifiesto que los efectos secundarios son los más importantes. Cabe destacar que el modelo de Breen y Goldthorpe (1997) en realidad se basa en una serie de suposiciones que hacen parsimonioso el modelo (Breen y Goldthorpe 1997:278), intentando alejarse de las explicaciones culturalistas que consideran insatisfactorias.

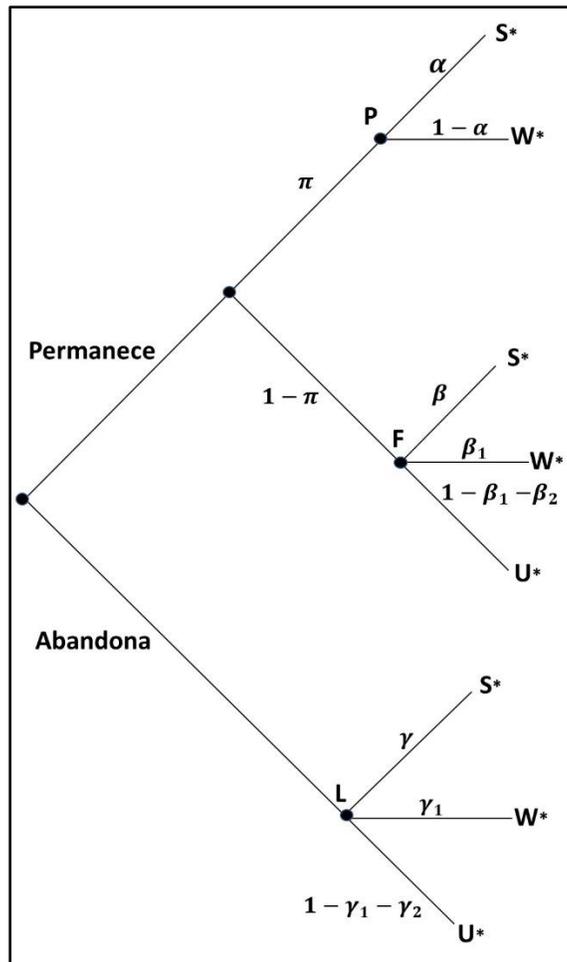
El modelo de decisiones se basa en tres premisas principales: 1) que los actores y sus familias (como tendencia central) toman decisiones de forma racional; 2) que hay una estructura de clase (basado en la relación jerárquica del mercado laboral); y 3) que el sistema educativo está diferenciado, ofreciendo diferentes tipos de educación en momentos distintos de la trayectoria educativa de los individuos, lo que ocasiona que estos tomen decisiones que no pueden revertir sin un costo asociado (Breen y Goldthorpe 1997:277-278).

Gran parte de su modelo se centra en la relación que se establece entre tres elementos: 1) los costos de permanecer en la escuela (que integra los costos directos y los retornos esperados); 2) la probabilidad subjetiva de éxito en el siguiente nivel educativo (definido en su modelo por π); y 3) las creencias sobre las probabilidades de alcanzar diferentes clases sociales, lo que se entiende en función del tipo de trabajo al que pretenden acceder en el mercado laboral. En su modelo, lo anterior se expresa a través de diferentes coeficientes para cada clase de destino, es decir⁶ representa la utilidad estimada para cada una de las alternativas. De esta forma derivan una serie de hipótesis que procuran explicar el ingreso diferenciado que tienen a la educación superior las diferentes clases sociales, mostrando los mecanismos que dan cuenta de sus diferencias.

El primer mecanismo es la aversión relativa al riesgo, entendido como una función de las aspiraciones familiares que tiene la particularidad de intentar proteger a los miembros de la generación siguiente del descenso social. Es decir, los padres buscan asegurar que la posición de sus hijos sea al menos igual que la de ellos.

⁶ El modelo solamente utiliza tres clases: clase de servicios, trabajadora y *underclass*. Cada uno de los coeficientes descritos tienen diferentes notaciones. Alfa es utilizado para estimar las percepciones de probabilidad ligadas al logro ocupacional dada la continuación de los estudios, Beta describe estas mismas percepciones tras el fracaso en el ingreso a cierto nivel educativo, y Gamma representa las percepciones cuando se decide no continuar estudiando

Figura 3. Modelo de decisiones educativas de Breen y Goldthorpe



Fuente: Tomado de Breen y Goldthorpe (1997:280)

El segundo mecanismo es a través de la percepción de habilidad y las expectativas de éxito, argumentando que estas expectativas se encuentran determinadas por la última evaluación que presentaron. El tercer mecanismo corresponde a los recursos que están definidos como la capacidad financiera que tienen las familias para garantizar la transición a la educación superior.

Este modelo teórico es fértil y parsimonioso, no obstante, se basa en varios supuestos a partir de los que construye sus parámetros que no necesariamente son ciertos para México en general y para la ZMVM en particular. En general el modelo asume seis supuestos principales (Breen y Goldthorpe 1997:282).

En primer lugar, considera que todos los estudiantes de manera generalizada asumen que ir a la escuela y terminarla, les da inherentemente una mayor probabilidad de acceder a la clase de servicios, en contraste con la probabilidad que les brinda el no terminar la universidad o salir directamente al mercado laboral.

$$\alpha > \beta_1 \quad \& \quad \alpha > \gamma_1$$

En segundo lugar, el modelo asume que quedarse en la escuela y fallar incrementa el riesgo de descender a la *underclass*, inclusive para aquellos estudiantes que optan por salir directamente al mercado laboral.

$$\gamma_1 + \gamma_2 > \beta_1 + \beta_2$$

En tercer lugar, el modelo acepta la idea de que los estudiantes que eligen no asistir a la universidad tienen mayores chances de encontrar un empleo de clase trabajadora que el correspondiente a la clase de servicios.

$$\gamma_1/\gamma_2 > 1$$

En cuarto lugar, la posibilidad de encontrar un trabajo de clase trabajadora con respecto de clase de servicios puede ser mayor o igual para aquellos estudiantes que deciden no ir a la universidad con respecto de los que deciden ingresar, pero no la pueden concluir.

$$\gamma_1/\gamma_2 \geq \beta_1/\beta_2$$

El quinto supuesto del modelo es que haber elegido entrar a la universidad y lograr completarla brinda mayor posibilidad de acceder a un empleo de clase de servicios que de clase trabajadora. Lo cual, de manera simplificada se establece con la fórmula:

$$\alpha > 0.5 > 1 - \alpha \quad (\text{Lucas 2009:279})$$

En su forma extendida el 0.5 representa el cociente entre la probabilidad de alcanzar un nivel ocupacional igual o mayor al de la familia de origen **asistiendo a la escuela** frente a la probabilidad total de alcanzar el nivel ocupacional deseado. Es decir, se puede representar para estudiantes de la clase de servicios (S) y de I como:

$$P_{is} = \frac{\pi_i \alpha + (1 - \pi_i) \beta_1}{\pi_i \alpha + (1 - \pi_i) \beta_1 + \gamma_1}$$

$$P_{iw} = \frac{\pi_i \alpha + (1 - \pi_i) \beta_1 + \beta_2}{\pi_i \alpha + (1 - \pi_i) (\beta_1 + \beta_2) + (\gamma_1 + \gamma_2)}$$

En este sentido, si el cociente entre estas dos funciones de probabilidad es mayor a 0.5 implica que los estudiantes deciden mantenerse en la escuela, porque siguen considerando que estar en la escuela (aunque no puedan egresar) les da una probabilidad mayor a 0.5 de alcanzar la misma o una mejor posición de clase.

Por último, el sexto supuesto en el que se basa el modelo es que la distribución de los recursos y las habilidades académicas es diferente por clase social de origen ($K = \{S, W, U\}$), es decir que, en promedio, los estudiantes de las clases privilegiadas cuentan con mayores recursos financieros (R) y habilidad académica (A) que los jóvenes de las clases más bajas (Boudon 1974; Breen y Goldthorpe 1997; Morgan 2012).

$$R_S > R_W$$

$$A_S > A_W$$

Una vez que se establecieron los supuestos en los que se basa el modelo se puede ver que efectivamente hay varias limitaciones en términos conceptuales. En primer lugar, el modelo no da cuenta de la diferenciación horizontal de las opciones educativas, es decir que simplifica las opciones concentrándolas entre continuar dentro del sistema escolar o salir de él, lo que deja de lado la forma en que perciben distintos tipos de oferta educativa.

En segundo lugar, el modelo asume que las utilidades asociadas a cada uno de los parámetros alfa, beta y gamma son constantes, mientras que las probabilidades subjetivas de éxito son variables, esto significa que todos los estudiantes sin importar su clase de origen asumen retornos (utilidades) iguales siempre y cuando partan de los mismos nodos (P, F y L).

Breen y Goldthorpe (1997:290) consideran que entre los parámetros puede haber diferencias por clase, no obstante, integrar esa diferencia en el cálculo de los coeficientes

conlleva el riesgo de que se “exageren las diferencias de clase en la decisión” (Breen y Goldthorpe 1997:290). De esta forma, al no integrar subíndices de clase se asume que los estudiantes y sus familias deciden con un panorama limitado y una percepción errónea de las utilidades asociadas a cada opción (Barone, Assirelli, et al. 2017:3).

Por otro lado, la percepción de éxito (π) es una función del desempeño previo en el último examen. Esto trae cinco problemas a nivel teórico: el primero es que se puede cuestionar que los estudiantes tengan expectativas de éxito por encima de sus habilidades objetivas, aunque Breen y Goldthorpe (1997) consideran que eso no presenta un problema, porque el valor promedio de π tiende a ser más alto en la clase de servicios que en la clase trabajadora.

El segundo problema es que en México no existen pruebas estandarizadas que den información a los estudiantes sobre sus habilidades. En tercer lugar, la estimación de (π) se calcula en un momento en el tiempo, por lo que asume que es constante a lo largo del proceso de decisión y no que se pueda ajustar o reestimar con nueva información. A pesar de que algunas investigaciones han propuesto modelos bayesianos que resuelven el problema de utilizar información pasada para reajustar las probabilidades subjetivas de éxito (Bernardi y Cebolla-Boado 2014; Breen 1999), se limita a la experiencia del individuo, dejando de lado que el reajuste de los parámetros se construye en relación a otros y sobre todo a través de información del agregado, es decir de las características de sus compañeros (Breen 1999:472).

En cuarto lugar, la estimación supone que los estudiantes procesan de la misma manera la información, es decir que los resultados no son cuestionados por los estudiantes en todas las clases sociales (Bernardi y Cebolla-Boado 2014:209). El quinto problema es que (π) es un estimador que no toma en cuenta ningún tipo de factor cultural (Breen y Goldthorpe 1997:278; Lucas 2009) por lo que sobre simplifica la creación de expectativas.

En general este un modelo de decisiones que permite establecer relaciones claras entre distintos elementos además propone que los estudiantes basan sus decisiones en la aversión relativa al riesgo. En este sentido supone que lo que guía en última instancia las decisiones de los estudiantes son las expectativas laborales.

Si bien la parsimonia de su modelo ha permitido ponerlo a prueba en distintos contextos (Barone, Triventi, y Assirelli 2018; Becker 2003; Becker y Hecken 2009; Bernardi y Cebolla-Boado 2014; Breen, Van De Werfhorst, y Jæger 2014; Breen y Yaish 2006; Luo, Guo, y Shi 2018; Piñero 2015; Stock 2007; Tarabini y Curran 2015), también lo hace limitado en tanto que asume que el mecanismo de decisión es igual para todos los estudiantes independientemente de su clase social así como por sustentarse en criterios que los sujetos no tienen completamente definidos.

Otra de las críticas es que se considera un modelo poco realista, principalmente porque asume que los sujetos hacen análisis completos de la utilidad, cuando otras proponen que la evaluación entre alternativas educativas y laborales se da a través de comparaciones, a través de la evaluación de cada dimensión por separado y no asignando diferentes niveles de utilidad a cada opción (Gladwin 2011:4).

2.4 Propuesta de Integración

Esta investigación se enmarca en la coyuntura de dos fenómenos que reproducen la desigualdad de oportunidades educativas. El primero es la diferenciación horizontal de los sistemas de educación superior y el segundo son las decisiones que toman los estudiantes y sus familias. Ambos fenómenos aparecen en el contexto de la transición hacia la educación superior, cuya selectividad ha ido en aumento en términos académicos y económicos. En este sentido, tanto las instituciones públicas como las privadas de élite cuentan con mecanismos de exclusión que dejan fuera a los estudiantes menos privilegiados.

Bajo el panorama anterior, el modelo analítico de este trabajo constituye un esfuerzo por integrar y simplificar los aportes teóricos de la perspectiva racionalista y culturalista, además de ponerlos a prueba en un contexto caracterizado por la estratificación horizontal de la oferta educativa. A pesar de que ambas teorías tienen diferencias sustantivas en términos de su alcance y formalización, hay puntos en común que permiten comprender los mecanismos que inciden en la forma como los estudiantes deciden ir a una IESPAD.

Por un lado, la propuesta culturalista de Bourdieu constituye una teoría general que procura explicar la estabilidad y el cambio social a gran escala, mientras que los modelos racionalistas proponen teorías de alcance medio que describen diversos elementos

relacionados con la forma en que se toman las decisiones educativas. Es claro que ambas aproximaciones tienen objetivos diferentes, mientras que una busca ser una teoría de la configuración social en varios niveles, y desarrolla conceptos con amplia capacidad de viaje (generalizables), la otra se enfoca en conocer los principales mecanismos de reproducción de la desigualdad y cuyo alcance es más limitado.

En este sentido, ambas teorías tienen diferencias importantes, ya que no gozan de la misma profundidad o nivel de explicación. No obstante, no necesariamente resultan ser teorías excluyentes, pues a pesar de ciertas posturas que parecen encontradas, las dos proponen mecanismos orientados a explicar cómo las decisiones a nivel individual se corresponden con los procesos de desigualdad educativa a nivel institucional (Glaesser y Cooper 2014:4). De esta forma, ambas aproximaciones consideran que las oportunidades y resultados educativos se encuentran estratificados por clase social de origen, aunque los mecanismos que proponen para comprender como se establecen las decisiones educativas son diferentes.

Por un lado, Bourdieu considera que la escuela ejerce violencia simbólica legítima en los estudiantes menos privilegiados, lo que sumado a su falta de recursos culturales que influyen en sus resultados educativos, los hace vulnerables a reproducir las desventajas de su clase de origen. Por otro lado, los modelos racionalistas asumen que la desigualdad en la distribución de los recursos económicos y culturales tiene efectos tanto en el desempeño de los estudiantes como en las decisiones que toman.

Uno de los principales desacuerdos entre ambas perspectivas tiene que ver con el papel de las decisiones educativas en la reproducción de las desigualdades. A pesar de que las perspectivas no son excluyentes, proponen mecanismos distintos. Por un lado, el modelo racionalista se enfoca en las decisiones educativas (efectos secundarios), debido a que las condiciones de clase (efectos primarios) son difíciles de mejorar. En este sentido, el estudio de las decisiones que reproducen la desigualdad, parte de considerar que existe un espacio de oportunidad para incidir y disminuir las brechas educativas. En contraste, en las aproximaciones culturalistas la decisión de los estudiantes no constituye un factor relevante, dado que supone que la posibilidad de acceder a determinadas opciones educativas depende de condiciones de generación y de ejecución que está dado por el *habitus*.

Los modelos racionalistas suponen que los estudiantes cuentan con la capacidad de elegir de manera racional, es decir que escogen opciones educativas a través de un análisis tipo medios-fines o costo-beneficio. El hecho de que las decisiones se tomen de manera racional no significa que cuenten con información completa o que se basen únicamente en los costos y beneficios financieros. La mayoría de los modelos racionalistas se han ido refinando de forma que suponen que las personas deciden con base en información incompleta y que buscan beneficios culturales y simbólicos además de los económicos, e inclusive proponen la integración de modelos horizontales (Barone, Barg, y Ichou 2019; Breen y Yaish 2006).

En el caso de Bourdieu, se considera que el cálculo costo-beneficio es una disposición característica de la clase privilegiada, lo que los orienta a tomar decisiones que efectivamente reproducen sus ventajas; mientras que los racionalistas, asumen la lógica costo-beneficio como parte del modelo con la intención de simplificar el proceso de decisiones. A pesar de las diferencias, ambas perspectivas concuerdan en asumir que los estudiantes con mayores recursos son quienes toman decisiones más arriesgadas, debido a que tienen la capacidad de solventar cualquier clase de error o “mala inversión” (Bourdieu 2011; Breen y Goldthorpe 1997:290). Además, la principal lógica que guía las decisiones es evitar descender en términos de la posición actual que ocupan en el sistema de clases (Breen y Goldthorpe 1997) o en el espacio social (Bourdieu 2011), para lo cual utilizan estrategias que pueden ser racionales o no.

Si bien, ambas propuestas postulan que los estudiantes más privilegiados son aquellos que tienen la capacidad de arriesgar más en sus decisiones, no hay mucha claridad conceptual sobre el mecanismo que hace que los jóvenes de menores recursos tomen este tipo de decisiones “arriesgadas”, cuando llegan a presentarse. En primer lugar, vale la pena preguntarse si acaso los estudiantes menos privilegiados consideran que inclinarse por universidades de acceso restringido/alta demanda, efectivamente cuenta como una decisión arriesgada. En segundo lugar, es necesario establecer un marco analítico que ponga a prueba los mecanismos teóricos que ambas teorías proponen con la finalidad de conocer lo que lleva a que un estudiante ingrese a una IESPAD.

2.5 Modelo analítico

El marco conceptual que se propone para este trabajo parte de tomar como base el modelo de Breen y Goldthorpe (1997) (figura 3), ya que presente varias ventajas heurísticas, como resulta el hecho de que se basa en decisiones discretas y que las hipótesis están claramente establecidas, lo que hace intuitiva la interpretación de los resultados obtenidos. Al respecto, cabe resaltar que el modelo original de Breen y Goldthorpe (1997) se basa en una decisión dicotómica (continuar o no en el sistema educativo), y a partir de eso procura determinar la probabilidad de alcanzar tres diferentes destinos de clase, que en su propuesta son representados por S, W y U.

Como se aclaró en los apartados anteriores, el modelo tiende a omitir la diferenciación horizontal y limita las opciones educativas que tienen los estudiantes (limitándose entre seguir en la escuela y tener éxito o seguir en la escuela y fallar al egreso). En este sentido, con la finalidad de lograr un modelo que supere las limitaciones señaladas, en el trabajo se integran dos nuevas rutas que representan a las IESPAD y modifican algunos parámetros del modelo original de Breen y Goldthorpe (1997). A continuación, se explican estos cambios integrados en el diagrama de decisión y se discuten sus diferencias con respecto al modelo de Breen y Goldthorpe (1997), así como la forma en que se integran algunos elementos y conceptos provenientes de la tradición culturalista.

El modelo pretende explorar la forma en que constituyen dos trayectorias educativas: la primera es cuando los estudiantes deciden ingresar a una IESPAD de forma directa, mientras que la otra es cuando su decisión ocurre después de que no fueron seleccionados para ingresar a otras instituciones. Es relevante diferenciar ambos procesos porque los factores y los mecanismos que hacen atractivas a las universidades de absorción de la demanda no necesariamente son los mismos, sobre todo porque esa ha sido una de las principales hipótesis de la literatura, que los lugares disponibles en las universidades más prestigiosas son tan pocos y la demanda es tan grande, que las IESPAD comienzan a ser opciones serias en el momento en que no hay posibilidad de alcanzar lugar en una universidad reconocida. (Gil Antón 2005).

2.5.1 Probabilidad de éxito (π)

En su modelo original, Breen y Goldthorpe (1997) consideran un único parámetro π que representa las probabilidades subjetivas de **terminar** con éxito una carrera universitaria. La primera modificación del modelo propuesto (figura 4) es que se agrega un nuevo parámetro que es la probabilidad de éxito en la **entrada** a cada destino educativo (π_1). Así el presente modelo considera dos parámetros π_1 y π_2 . el primer parámetro representa las probabilidades subjetivas de éxito que los estudiantes estiman de poder **ingresar** a una universidad de acceso restringido, mientras que el segundo parámetro calcula la probabilidad de **finalizar** sus estudios superiores.

El contar con un solo parámetro π implica que los estudiantes consideran sus posibilidades de finalizar la universidad como iguales para todas las universidades, además de que implica que la decisión de ingreso a cualquier institución se basa en la posibilidad de egreso, lo que no necesariamente ocurre. Por otro lado, el parámetro π_2 representa las expectativas de éxito de terminar la educación superior, debido a que representa el nivel de dificultad que consideran que puede tener una institución con respecto de otra.

En su modelo original, Breen y Goldthorpe (1997) consideran que el parámetro π depende de la percepción de habilidad escolar, que está formada a partir de los resultados que reciben los estudiantes de los exámenes estandarizados. Si bien el modelo analítico de la tesis coincide en que, las probabilidades subjetivas de éxito se construyen en función de las percepciones de habilidad, se propone una función mucho más compleja. De acuerdo con Breen y Goldthorpe (1997) la construcción de π es:

$$\pi = g(a_i)$$

en donde π es una función g que denota la percepción habilidad (a) de cada persona i . Según este modelo, para que un estudiante i decida ingresar a la universidad por encima de salir al mercado laboral, debe tener un $a > 0.5$. Es importante aclarar que este umbral de π (conocido como umbral K) es producto de los supuestos del modelo.

En este sentido, la habilidad (a) está en función de los resultados que tienen los estudiantes en exámenes estandarizados, dado el caso de que su desempeño escolar esté por encima de un umbral $K= 0.5$, los estudiantes deciden ingresar a la universidad. En México la presencia de exámenes estandarizados es poco común, por lo que los estudiantes no cuentan con información de su desempeño académico en exámenes estandarizados, sin embargo, eso no evita que construyan sus percepciones de habilidad en función de otros elementos.

Algunas investigaciones proponen que la habilidad puede descomponerse en dos elementos: el esfuerzo individual y la habilidad innata que tiene cada estudiante i (Bernardi y Cebolla-Boado 2014; Breen 1999). En este sentido, tanto el esfuerzo individual como la habilidad tienen la capacidad de variar a lo largo de la trayectoria de los individuos con los parámetros λ ϕ , lo que se puede representar como:

$$\pi_i = g(a_i) = g(a_i = \lambda I_i + \phi e_i)$$

Las implicaciones de esta ecuación son que las probabilidades subjetivas de éxito dependen de la percepción de habilidad, y esta a su vez varía dependiendo de un nivel λ de habilidad innata escolar de i , en conjunto con su nivel de esfuerzo ϕ . No obstante, utilizar estos parámetros conlleva varios problemas a nivel teórico, en principio resulta tautológico definir la habilidad con el mismo término, a pesar de que se modele como habilidad innata del sujeto. Por otro lado, esta función niega la capacidad que tiene la escuela como institución reproductora de la desigualdad, y le asigna todo su efecto al esfuerzo del estudiante, lo que trae consigo un sesgo por variable omitida.

Con base en eso, se propone un modelo que mantiene $\pi = g(a_i)$, y que $R_s > R_w$ & $A_s > A_w$. Además, de mantener el parámetro K de origen social, que considera $K= \{S, W, U\}$. Donde S es el umbral específico de la clase de servicios, W es de la clase trabajadora y U de la clase baja. En este sentido, tanto el modelo propuesto como el modelo de Breen y Goldthorpe (1997) coinciden en que las probabilidades subjetivas de éxito dependen en cierta medida de la percepción de habilidad y que tanto los recursos como las habilidades objetivas están estratificadas por clase. No obstante, los estudiantes no

solamente usan la percepción de habilidad para estimar las probabilidades subjetivas de éxito.

El modelo propuesto pone un mayor énfasis en el parámetro K , y considera que cada parámetro está permeado y delimitado por disposiciones de clase particulares. Así, los conceptos de las corrientes culturalistas se encuentran presentes en las funciones específicas donde se establezca este parámetro K .

En este sentido, el modelo de análisis supone una descomposición de las percepciones subjetivas de éxito en dos elementos principales, en donde a es la percepción de habilidad y CI son las características de las instituciones a las que desea ingresar. Por un lado, la confianza que tienen los estudiantes con respecto de su probabilidad de ingreso no solo depende de la habilidad, aunque en gran medida también tiene una influencia importante

$$\pi_{ik} = a + CI$$

En realidad, los estudiantes tienen la capacidad de utilizar información externa con la finalidad de establecer parámetros sobre la dificultad de entrar a las instituciones de su preferencia, por lo que la percepción de habilidad no solamente depende de información interna de los propios estudiantes, sino que también depende de información externa que puede modificar la percepción inicial de los estudiantes (Breen 1999). En este sentido, se asume que cada individuo i establece parámetros sobre el nivel de selectividad que tienen las universidades de su preferencia a partir de la demanda y el financiamiento (público o privado) a la que pertenecen las instituciones.

$$CI = Demanda + Pública + Privada$$

Por lo tanto, a mayor demanda, aumenta la competencia y disminuyen los lugares disponibles entre las instituciones más prestigiosas, lo que afecta la percepción de habilidad de los estudiantes en tanto que la entrada a la universidad se vuelve mucho más selectiva.

Con respecto a la percepción de habilidad (a), se descompone en dos elementos que pueden representarse como:

$$a_{ik} = EP + CP$$

Donde a_{ik} implica que la percepción de habilidad de un sujeto i que pertenece a la clase k , depende de dos elementos:

- 1) Las experiencias educativas previas (EP)
- 2) Las características de su escuela de procedencia (CP)

En otras palabras, los estudiantes estiman su habilidad académica influenciados por su trayectoria educativa previa, y las características de sus escuelas de procedencia.

Ante la ausencia de exámenes estandarizados obligatorios, los estudiantes construyen su percepción de habilidad usando sus resultados educativos previos, tanto de exámenes estandarizados (COMIPEMS) como de su desempeño escolar. Lamentablemente hay varias investigaciones que demuestran que el logro educativo, sobre todo a nivel medio superior se encuentra influido por características individuales y composicionales (Blanco 2011; Cervini 2013; Cervini, Dari, y Atorresi 2014).

Las experiencias previas han mostrado ser un elemento importante en la estimación de las expectativas educativas (Blanco 2021), y se pueden observar a través de cuatro indicadores: 1) las experiencias con otros exámenes de ingreso a la educación media superior o superior (EE), 2) las calificaciones escolares que llevan (CAL), 3) el nivel de compromiso escolar (COM), y 4) el número de materias que se les dificultan durante su último año de bachillerato (DIF). Lo cual puede expresarse como:

$$EP = EE + CAL + COM + DIF$$

Por último, las características de la escuela de procedencia son observables a través de dos grandes indicadores, el primero es la relación que llevan los estudiantes con respecto de sus profesores y orientadores, y el segundo es la influencia que tienen los grupos de pares a partir de los cuales se construye la percepción de desempeño, lo cual se obtiene al comparar el propio desempeño y habilidades con la de estudiantes que proceden de su misma institución educativa o con los de otras instituciones.

$$CP = Profesores + Grupos de pares$$

En este sentido, los jóvenes que provienen de instituciones menos selectivas son también los que cuentan con menores recursos /volúmenes de capital, lo que los lleva a establecer

parámetros sobre su habilidad que no necesariamente se corresponden de manera objetiva. Es otras palabras, dado que la percepción de habilidad está en función de la institución de procedencia, así como de sus experiencias previas, las percepciones de habilidad se encuentran estratificadas.

Como se puede ver en la figura 4, el parámetro π_2 solo se encuentra presente para los estudiantes que se consideran lo suficientemente capaces como para ser seleccionados por instituciones de acceso restringido. Este parámetro π_2 representa la probabilidad subjetiva de terminar la universidad, y solo aparece para estos jóvenes porque egresar de una institución de acceso restringido resulta en promedio más complicado que egresar de una IESPAD. Es decir, egresar de una IESPAD resulta más seguro, debido a que se asume que la posibilidad de egresar no depende tanto de la capacidad académica, sino más bien de la capacidad financiera.

En general el parámetro π_2 representa una medida de percepción de habilidad que no es la misma que se pone en juego al ingreso, en principio porque no es el mismo proceso, sino dos eventos independientes. Asimismo, π_2 es una función de la percepción de habilidad, que está influida por dos elementos: las características de las universidades a las que desean ingresar (CI), y las características composicionales de las escuelas de procedencia (CP).

$$\pi_2 = g(a_{ik} + CP) + CI$$

Es interesante notar que ambas funciones de percepción de habilidad π_1 y π_2 son bastante parecidas, separándose solamente en un coeficiente (EP) que tiene que ver con las experiencias pasadas. A pesar de que las percepciones de habilidad al ingreso y al egreso son procesos diferentes, se encuentran influidas por variables escolares y de composición escolar.

Esto no significa que en ambos procesos las variables escolares y composicionales actúen de la misma manera, sino que, en términos generales, los indicadores pueden ordenarse en esas dos categorías. Específicamente para π_2 las variables escolares se vuelven observables y actúan en la percepción de habilidad a través de la carga académica con la que creen que

van a tener que lidiar, la dificultad de las materias, la capacidad de organización de las instituciones de acuerdo con su naturaleza pública o privada.

$$CE = Carga + DIF + Pública + Privada$$

Por otro lado, las características de la escuela de procedencia se ven representadas por la distancia percibida entre los planes y programas (CU), la calidad de los profesores (PROF) y la carga académica (CARGA) de la escuela de procedencia con respecto de sus grupos de pares.

$$CP = CU + PROF + CARGA$$

Cuando los estudiantes consideran que su habilidad no es lo suficientemente alta como poder entrar a las escuelas de acceso restringido ($1 - \pi_1$), los jóvenes pueden entrar directamente a una IESPAD, si es que tienen suficientes recursos como para solventar sus gastos.

2.5.2 Destinos de clase y retornos (S, W, U)

El modelo original de Breen y Goldthorpe (1997) considera que los destinos ocupacionales son lo que, en última instancia orienta las decisiones educativas. Es decir, que es la preocupación de los estudiantes por mantenerse en su posición de clase el principal mecanismo de los diferenciales educativos.

En este sentido, el modelo original representa estos destinos de la siguiente manera:

$$S > W > U$$

La ecuación anterior asume que la deseabilidad de los trabajos es igual para los estudiantes de todas las clases, en otras palabras, considera que cualquier estudiante considera más deseable un trabajo de la clase de servicios que de la clase trabajadora o de la *underclass*. Esto en primer lugar implica que los estudiantes tienen la capacidad de diferenciar con claridad entre estos tres destinos, además de tener claras sus características. En segundo lugar, no considera que la relación jerárquica entre S, W y U puede cambiar dependiendo de la clase social de origen. Es decir que para un estudiante de la clase más privilegiada efectivamente se puede dar esta configuración:

$$i_s = S > W > U$$

No obstante, para las clases con menores recursos puede darse otro tipo de relación, sobre todo si es que se toma en cuenta que, el *habitus* de clase funciona como un umbral que de manera inconsciente y automática excluye los destinos a los que generalmente no pueden acceder y por lo tanto se clasifican como indeseables (Elster 2016; Gambetta 1987:31; Willis 1988), o como “lo que no es para nosotros” (Bourdieu y Wacquant 1995:90; Gambetta 1987:72; Vázquez 2022), lo que puede derivar en situaciones como esta:

$$i_w = S < W > U$$

El subíndice de clase captura los horizontes de posibilidad de cada estudiante, lo que muestra que el alcance de sus expectativas laborales se encuentra condicionado por su *habitus*, de manera que las relaciones entre los destinos ocupacionales pueden ser distintas para cada clase.

En este mismo sentido, los parámetros S, W y U no solo representan destinos ocupacionales, sino que representan una serie de utilidades económicas, sociales, culturales y simbólicas. Es decir que el fin último de los estudiantes no solo es financiero (como lo consideran las críticas a los modelos racionalistas) sino que los estudiantes consideran bastantes más beneficios que los estrictamente financieros, como la flexibilidad de los horarios, o el estatus de emprendedor, frente a la seguridad y rigidez de un trabajo de oficina.

2.5.3 Probabilidad de alcanzar el destino deseado (α , β , γ y θ)

Los parámetros α (alfa), β (beta) y γ (gamma), que en el modelo original de Breen y Goldthorpe (1997) representan la probabilidad de alcanzar un trabajo de la clase de servicios (S); trabajadora (W); o de la *underclass* (U). Bajo esta perspectiva Breen y Goldthorpe (1997:282) asumen que:

$$\alpha > \beta_1 \ \& \ \alpha > \gamma_1$$

Esto implica que en general **todos** los estudiantes creen que entrar a la universidad da mayores probabilidades de conseguir un trabajo de la clase de servicios, de tal manera que

para aquellos que han elegido seguir en la universidad y la concluyen ni quisiera hay un coeficiente α (alfa) que los vincule con la *underclass*.

Esta afirmación es concordante con Bourdieu (2013), que considera que la educación es la estrategia de reproducción legítima para explicar las desigualdades de clase. En otras palabras, la educación se ha convertido en un mecanismo incuestionable de movilidad social ascendente, en parte de la *doxa*, lamentablemente, aunque el aumento en el acceso a la educación superior ha ayudado a que grupos excluidos tengan acceso, la escuela sigue siendo una institución reproductora de las desigualdades de clase.

El modelo original de Breen y Goldthorpe (1997) tiene la capacidad de explicar situaciones donde los estudiantes consideren que la educación no necesariamente es la mejor alternativa para lograr sus objetivos laborales., Lucas (2009) define esta situación como “Gates Gambit” (Lucas 2009:483), que es expresado de manera simplificada como:

$$\beta_1 < \gamma_1$$

Esto significa que la única posibilidad para que los estudiantes abandonen la universidad es porque consideran que tienen mayores probabilidades de conseguir un trabajo de la clase de servicios al entrar directamente al mercado laboral (γ), que si decidieran quedarse y fallar en los estudios (β). Lucas (2009) se refiere a esto como *Gates Gambit*, haciendo alusión a Bill Gates, quien es conocido por haber obtenido una puntuación casi perfecta en sus exámenes universitarios (SAT), por lo que su π era bastante alto. Sin embargo, a pesar de estos resultados, estimó que eran más altas sus probabilidades las probabilidades de alcanzar una mejor posición social si dejaba la universidad.

Si bien, esta situación no es algo que ocurra de manera frecuente, permite considerar que las desigualdades entre alfa, beta, gamma y theta (figura 2) no son constantes para los diferentes valores de la clase social (K) a la que pertenece el sujeto i .

La figura 4 considera que las estrategias educativas son las principales, aunque también el nivel de compromiso que cada estudiante i tiene con esa estrategia está diferenciado por clase (K) de origen. Es decir, a pesar de que ir a la universidad es un objetivo general entre la población, la importancia que tiene la educación dentro del hogar y la forma en la que se presenta como estrategia de reproducción social puede variar dependiendo de las

condiciones particulares de los estudiantes, su *habitus* familiar y de clase, por lo que no todos los estudiantes pueden creen que terminar la universidad es sinónimo de una mejor posición social.

2.5.4 Dos trayectorias posibles hacia las IESPAD

El modelo está diseñado de manera que representa dos distintos procesos de entrada a la IESPAD. El primero es ir directamente a una universidad de absorción de la demanda y el segundo es cuando los estudiantes lo deciden después de haber sido rechazados por una universidad de acceso restringido.

Todos los estudiantes empiezan enfrentándose a dos opciones, seguir a una universidad de cualquier clase, o salir al mercado laboral. Seguir en la universidad implica que su principal estrategia de reproducción está ligada a la educación, es decir que en un primer momento los estudiantes consideran ir a la universidad efectivamente les da mejores oportunidades de mejorar su posición. Mientras que los jóvenes que salen directamente al trabajo, en general lo hacen por sentirse incapaces de hacer cualquier tipo de carrera universitaria (sea una universidad de acceso restringido o una IESPAD).

Posteriormente, los estudiantes que efectivamente se mantienen en la educación tienen que elegir entre dos tipos de universidad:

- 1) Por un lado, pueden elegir entrar a universidades de acceso restringido que son todas aquellas universidades que cuentan con sistemas de exclusión académicos o financieros y que gozan de alto reconocimiento. Dentro de esta categoría se pueden encontrar la UNAM, el IPN, UAM, al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Universidad Anáhuac, Universidad Iberoamericana (UI), Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM).
- 2) Por otro lado, pueden elegir directamente ingresar a una IESPAD

Esta decisión depende del parámetro π_1 . Si la percepción de habilidad de los estudiantes está por encima del umbral de clase K , intentan seguir adelante en una institución de acceso restringido. Por el contrario, si es que su parámetro es $1-\pi_1$ tienen poca autoconfianza y directamente deciden no intentar entrar a una universidad con filtros académicos y se

matriculan en una IESPAD, siempre y cuando tengan los recursos suficientes para solventar los gastos, es decir:

$$IESPAD(K, R) = (K < 0.5) \cap (R > 0.5)$$

En dado caso que un estudiante tenga un π_1 que le dé la confianza suficiente como para intentar entrar en una institución de acceso restringido se va a enfrentar a un método de exclusión que usualmente es académico. Así, los estudiantes pueden entrar a las instituciones de su preferencia o si fallan el examen de selección reajustan sus decisiones con la finalidad de: 1) aplicar nuevamente a una institución de acceso restringido; o 2) entrar a una IESPAD.

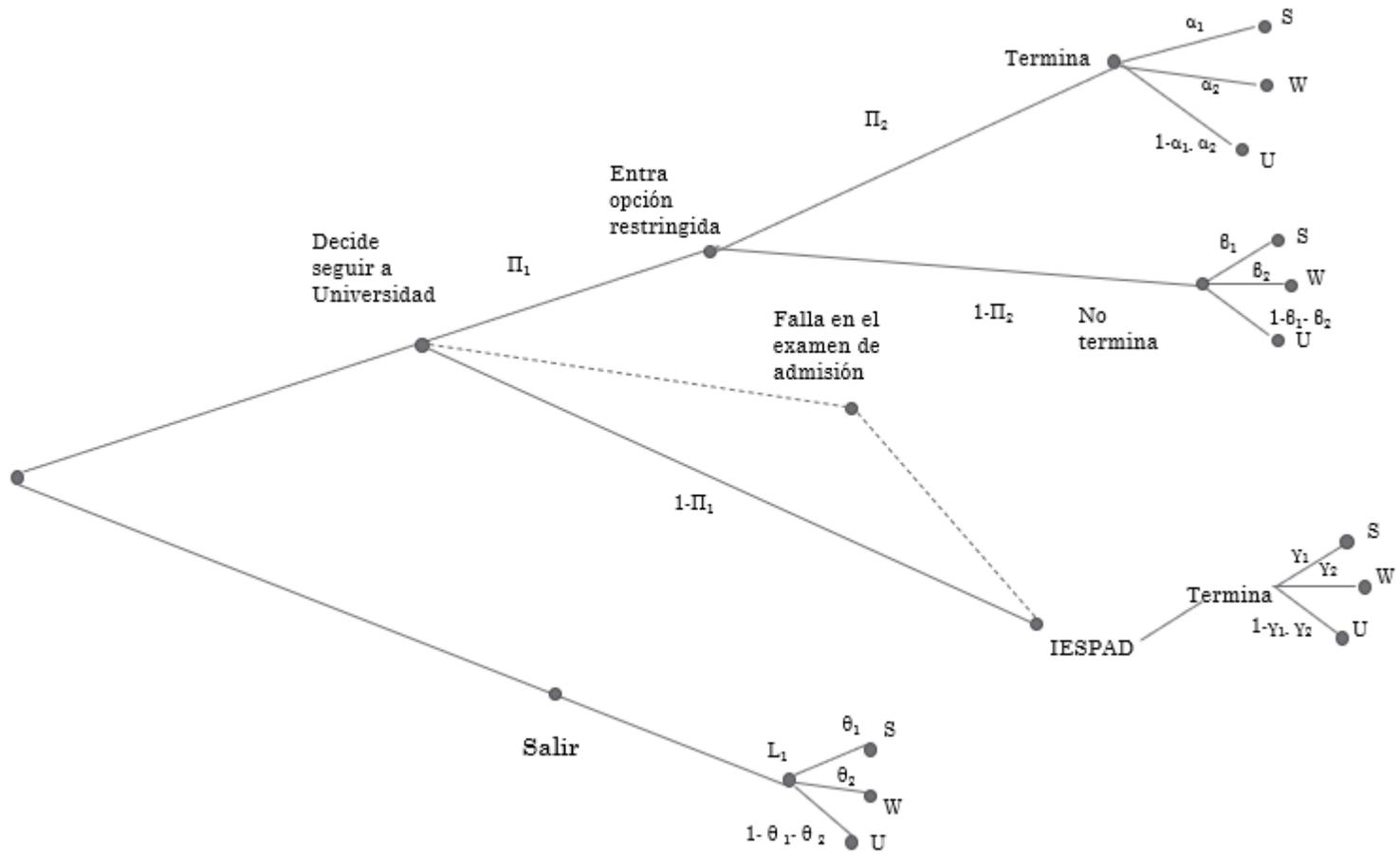
Como puede verse, este árbol de decisiones integra la posibilidad de que los jóvenes no sean seleccionados en las opciones más selectivas. Sin embargo, el haber pasado por los exámenes de admisión les da nueva información que les permite reconfigurar sus parámetros π_1 o π_2 . Es decir, después de que los estudiantes tienen experiencia en exámenes estandarizados pueden modificar sus expectativas de éxito de ingreso o de egreso, y en casos particulares pueden decidir salir. Vale la pena aclarar que por salir se entiende el estado donde los estudiantes no están matriculados en ninguna institución educativa, esto no necesariamente implica que entren al mercado laboral. En algunos casos los estudiantes tienen la opción de prepararse de nuevo con la intención de presentar nuevamente los exámenes de admisión.

Los estudiantes consideran las diferencias entre tres nodos o trayectorias distintas con la finalidad de elegir el camino que los lleve a tener mejores oportunidades de alcanzar sus destinos laborales deseados. En este sentido, los jóvenes calculan sus parámetros para estos tres nodos/ trayectorias: 1) entrar a una opción restringida; 2) entrar a una IESPAD o 3) salir. El modelo supone que al menos en términos discursivos los estudiantes aceptan las relaciones jerárquicas entre los coeficientes α , β , γ y Θ , principalmente porque la educación es la forma legítima de movilidad social, lo que permite que sea reconocida como la estrategia por excelencia entre todas las clases sociales, lo que se puede expresar como:

$$\alpha_1 > \beta_1 > \gamma_1 > \theta_1$$

No obstante, si esto se mantuviera de esta manera, ¿qué hace que los estudiantes vayan a las IESPAD? O ¿aquellos que ingresan a las instituciones de absorción de la demanda consideran que sus posibilidades de mejorar su posición son menores a las de los estudiantes de otras universidades? A continuación, se presentan una serie de hipótesis derivadas del marco analítico que proponen varios mecanismos que expliquen la entrada de los estudiantes a las IESPAD.

Figura 4. Modelo analítico de ingreso a las IESPAD



2.5.5 Hipótesis de investigación

La tesis se centra en conocer los procesos y mecanismos que llevan a que los estudiantes ingresen a las IESPAD. El marco conceptual pretende integrar elementos de dos corrientes principales: la corriente culturalista y la corriente racionalista. Hay dos procesos diferentes que llevan a la entrada a una IESPAD: 1) quienes deciden ingresar de forma directa; 2) quienes lo deciden a partir de que no fueron seleccionados en IES más selectivas.

La hipótesis general de la investigación es que: los estudiantes de todas las clases sociales (K) consideran a las IESPAD como opciones que garantizan la obtención de un título universitario. Entonces, la decisión de entrar a una IESPAD está en función de la seguridad en el ingreso y en el egreso, ya que ninguna depende de la habilidad, sino de los recursos financieros disponibles.

Las hipótesis específicas para estudiantes que optan por ingresar a una IESPAD de forma directa, son:

- 1) Los bajos costos de las IESPAD, las hacen atractivas para estudiantes de menores recursos que consideran su percepción de habilidad por debajo del umbral que necesitan para ingresar a instituciones de acceso restringido. En este sentido la flexibilidad de las instituciones para integrar trabajo y escuela les ofrece posibilidades de alcanzar mejores posibilidades de mantener o mejorar su posición social.

$$IESPAD(K, R) = 1 - \pi \rightarrow (K = W|U) \cap (R > 0.5)$$

- 2) Los estudiantes que ingresan a IESPAD de forma directa son aquellos que han asistido con anterioridad a escuelas particulares y para quienes su predisposición de clase los hace considerar a estas universidades como instituciones serias desde el principio, solo por predisposición derivado de su trayectoria personal y familiar.
- 3) Los estudiantes que ingresan a las IESPAD son en su mayoría provenientes de las clases trabajadora o clase baja, para quienes los destinos ocupacionales esperados son también de la clase baja, de manera que no aspiran a entrar a instituciones de acceso restringido.

$$i_w = S < W > U$$

- 4) Los estudiantes y sus familias consideran que los retornos derivados de estudiar en ellas no son diferentes de los que pueden conseguir en cualquier otra institución pública. Inclusive pueden considerar que sus retornos son mejores en una IESPAD que en una universidad de acceso restringido.

$$\gamma_1 > \beta_1 \text{ \& } \gamma_1 > \alpha_1$$

Antes de describir las hipótesis específicas para aquellos que ingresan a una IESPAD de forma indirecta es necesario contextualizar algunas circunstancias teóricamente relevantes. En primer lugar, tal y como se puede ver en la figura 2, los estudiantes que deciden ir a las universidades **públicas** de acceso restringido tienen una percepción de su habilidad por encima de su umbral de clase, es decir que tienen suficiente autoconfianza en sí mismos como para intentar entrar en una universidad selectiva ($\pi_i > 0.5$)

Por otro lado, los estudiantes menos privilegiados optan por opciones públicas debido a que los recursos destinados a la educación son limitados y estas son opciones prestigiosas, de calidad y gratuitas.

Una vez aclarando esto, se proponen una serie de hipótesis para los estudiantes que ingresan a las IESPAD de manera indirecta:

- 1) En primer lugar, los estudiantes con recursos suficientes para costear una IESPAD la van a elegir sobre entrar al mercado laboral. Sobre todo, porque puede brindar certidumbre de egresar y conseguir un grado educativo más alto

$$\gamma_1 > \theta_1 \rightarrow (R > 0.5)$$

- 2) Después de fallar el proceso de selección, las IESPAD se presentan como opciones temporales para prepararse e intentar ingresar de nuevo a una institución selectiva. En este sentido, los estudiantes las ocupan como un espacio para organizar su preparación. Estos jóvenes recibieron información de sus experiencias previas, lo que modifica el parámetro EE, y su nivel de compromiso (COM).

$$EP = \Delta EE + CAL + \Delta COM + DIF$$

- 3) Las IESPAD brindan información novedosa a los estudiantes que recién se matriculan, haciendo que cambien su percepción de la probabilidad de encontrar un buen empleo, igualándola a las de opciones más selectivas.

$$\gamma_1 > \beta_1 \rightarrow (R > 0.5) \text{ \& } \gamma_1 \geq \alpha_1 \rightarrow (R > 0.5)$$

- 4) La capacidad de resiliencia emocional (τ) y la diferencia de las utilidades entre ir a una universidad de acceso restringido (AR) o ir a una IESPAD están diferenciadas por clase social de origen (K). Mientras que los estudiantes de las clases privilegiadas cuentan con redes de apoyo que los sostienen para volver a presentar los exámenes de admisión a las instituciones de acceso restringido, los estudiantes de orígenes más precarios aceptar ir a las IESPAD.

$$\gamma_1 < \alpha_1 \rightarrow \tau_{is} > \tau_{iw|u}$$

Conclusiones del capítulo

El presente capítulo es un esfuerzo por explicar las principales corrientes teóricas que ayudan al análisis de la desigualdad educativa. La primera parte del capítulo desarrolla algunos antecedentes con la finalidad de describir el estado de la investigación con respecto al análisis de las decisiones educativas. Asimismo, esta revisión sistemática de la literatura permite conocer los modelos a través de los que se ha analizado la desigualdad de oportunidades educativas y los huecos teóricos que faltan por responder.

En general los aportes de las investigaciones se pueden resumir en tres puntos: en primer lugar, que hay poco análisis sobre las decisiones educativas a partir de estudios con enfoque cualitativo. La mayor parte de las aproximaciones que se han realizado tienden a responder a preguntas concernientes a los efectos de las variables de origen social, más que a explorar o poner a prueba los mecanismos que llevan a los estudiantes a decidir por determinado tipo de instituciones de educación superior.

En segundo lugar, que la mayor parte de los modelos empíricos que se han propuesto para analizar las decisiones educativas dividen este proceso en tres secciones: la predisposición, la búsqueda y la decisión. Si bien, estos cortes en el proceso ayudan a la parsimonia del modelo, dejan de lado que: 1) hay decisiones anticipadas que se toman antes de los lapsos

institucionales; y 2) la poca claridad que existe para diferenciar estos tres momentos del proceso.

En tercer lugar, que el papel de la diferenciación horizontal de la oferta educativa es limitado en sistemas educativos tales como el norteamericano o los europeos, debido a que son sistemas que resultan muy homogéneos o bien, están altamente estratificados. Con respecto a la investigación latinoamericana, hay poca claridad en los criterios que pueden servir para clasificar efectivamente a las universidades en distintos grupos.

En un escenario donde la oferta educativa privada ha crecido y se ha diversificado es necesario explorar las implicaciones que ese crecimiento tiene en términos de la reproducción de las desigualdades educativas. Por un lado, el crecimiento de los sistemas de educación superior permite que los sectores tradicionalmente excluidos tengan la posibilidad de llegar a las universidades, aunque por otro lado, debido a que la expansión de la oferta educativa no es homogénea, provoca que la reproducción de las desigualdades se presente de manera horizontal.

La perspectiva del *Effectively Maintained Inequality* (EMI) considera que el mecanismo de reproducción de las desigualdades se basa en que los sectores privilegiados buscan asegurar sus ventajas de clase a través de la educación (siempre y cuando tengan esa posibilidad) y en contextos donde las diferencias cuantitativas comiencen a decrecer, las clases más privilegiadas buscan diferencias cualitativas. En este sentido, la estratificación de las oportunidades educativas no solo se juega en términos del número de años educativos, sino en términos de la formación cualitativa de los estudiantes.

A pesar de que el modelo del EMI fue propuesto como un modelo general para explicar la desigualdad de oportunidades educativas, sus postulados no desestiman la integración de perspectivas a nivel individual (Lucas 2009:504). Además, muestra tener la suficiente flexibilidad como para integrar elementos provenientes de dos de las tradiciones más importantes en el análisis de la desigualdad de oportunidades educativas, las perspectivas racionalistas y culturalistas.

En este sentido se discute la pertinencia de elementos que provienen de ambas teorías para el análisis de la entrada a las IESPAD. A pesar de que usualmente estas perspectivas se

consideran incompatibles, en este trabajo se considera que pueden resultar complementarias para comprender mejor la forma en que se establecen los mecanismos de las decisiones educativas, ello debido a que cada una de estas perspectivas aporta elementos que no están presentes en la otra.

Para las teorías culturalistas los estudiantes cuentan con una serie de disposiciones interiorizadas que actúan como un marco de acción a través del cual los estudiantes reproducen sus condiciones de origen, las teorías racionalistas le dan un mayor énfasis al papel de las decisiones y aunque consideran que los estudiantes suelen decidir a partir de sus condiciones de clase, sus efectos se consideran menos deterministas que en las teorías de la reproducción.

En este sentido se propone un nuevo modelo analítico que se basa principalmente en dos premisas: 1) que las decisiones de los estudiantes se basan fundamentalmente en su interés por mantener o mejorar su posición de clase; y 2) que toman las decisiones educativas en función de sus expectativas laborales.

Los estudiantes que deciden ingresar a las IESPAD pueden hacerlo a través de dos procesos distintos: pueden ingresar de manera directa después de salir de la EMS, o pueden llegar a ellas después de haber sido rechazados por una institución pública o privada de acceso restringido. Aunque para cada una de ellas se derivan hipótesis específicas, en general la hipótesis principal del trabajo es que los estudiantes perciben a las IESPAD como opciones seguras en el sentido de que el ingreso y el egreso son independientes de sus capacidades académicas.

Asimismo, se proponen algunas relaciones específicas que den respuesta a las preguntas de investigación: ¿qué es lo que hace que los estudiantes elijan ir a una IESPAD? El modelo analítico considera que los estudiantes consideran que ir a una IESPAD tienen los mismos retornos que asistir a una universidad de acceso restringido, consideran que cualquier tipo de educación es preferible a salir al mercado laboral o pueden no darle demasiada importancia si es que la educación no es su principal estrategia de reproducción de clase.

Capítulo 3. Metodología

Introducción

La finalidad de este capítulo es describir a profundidad las herramientas empleadas para dar respuesta a la pregunta de investigación. En este sentido, se detallan las decisiones que se tomaron en términos metodológicos con la finalidad de poner en contexto las condiciones de producción del análisis empírico, sus principales problemáticas, limitaciones y alcances.

Dada la complejidad que encierra el estudio de las decisiones educativas y a que el propósito general del trabajo es entender los mecanismos que llevan a los estudiantes a entrar a las universidades de absorción de la demanda, se plantea un diseño metodológico cualitativo, que se enfoque en comprender el proceso y la configuración de elementos suficientes y necesarios (Becker 1996; Castro 1996; Creswell y Miller 2000) que los lleve a esas instituciones.

El capítulo consta de cuatro apartados. La primera sección explica de manera breve las razones para elegir una aproximación cualitativa como la principal herramienta para conocer los mecanismos de decisión que llevan a las IESPAD.

La segunda sección detalla el proceso de selección de la población entrevistada, comienza explicando las características teóricas que hacen de Nezahualcóyotl un caso crucial (Gerring 2006:115) que da información valiosa; sigue con algunos apuntes sobre la selección de escuelas de educación media superior y finaliza describiendo el proceso por el que se seleccionaron a los estudiantes a través de sus características teóricamente relevantes.

La tercera parte describe brevemente el proceso de construcción del guion de entrevista, los principales ejes teóricos que se operacionalizaron y la importancia de recolectar la información en dos momentos en el tiempo con la finalidad de conocer los cambios en los parámetros.

Por último, la cuarta parte explica el proceso de recolección de la información y algunas dificultades que llevaron a que varios estudiantes no siguieran en el estudio. Este segmento

presenta de manera concreta las condiciones familiares, institucionales y personales que complicaron el trabajo de campo en sus dos etapas.

3.1 Estrategia metodológica. ¿Por qué un análisis cualitativo y prospectivo?

Las tradiciones de investigación cuantitativa y cualitativa tienen diferentes objetivos y se basan en diferentes premisas. A grandes rasgos cada perspectiva responde a diferentes preguntas. El análisis estadístico tiene como principal objetivo la generalización descriptiva, y confía en que sus resultados puedan generalizarse a toda la población, mientras que el análisis cualitativo busca casos teóricamente relevantes cuyos resultados puedan generalizarse en términos teóricos, es decir que permite generalizar los mecanismos causales (Mahoney y Goerts 2006).

La pregunta que guía el trabajo es: ¿cómo es que un estudiante opta por ir a una IESPAD?, que lejos de buscar los principales factores asociados, pretenden encontrar la configuración, el mecanismo a través del cual todos sus recursos y sus condiciones influyen en que decidan ingresar a una universidad de absorción de la demanda. La tesis se basa en una aproximación cualitativa que además de ser la perspectiva adecuada para responder la pregunta de investigación tiene algunas ventajas sobre todo en el análisis de las decisiones educativas.

En primer lugar, esta perspectiva asume una serie de premisas generales sobre las interacciones y sobre las decisiones. Desde esta aproximación las personas no toman decisiones pensando en términos estrictamente racionales, sino que lo hacen a través de la definición social de la situación, a través de un intercambio de expectativas de acción que está socialmente mediado (Becker 2009). En este sentido, gran parte de las decisiones educativas se toman con base en el significado que los sujetos y su entorno les da a las opciones educativas.

En segundo lugar, el trabajo cualitativo tiene algunas características interesantes como que prioriza la descripción, no excluye la información emergente que aparece en el campo, le da mucha atención al punto de vista del propio actor, y problematiza aspectos que pudieran parecer agotados (Becker 1996). Asimismo, no se busca probar sistemas de relaciones o de

diferencia entre grupos, sino más bien tener una descripción detallada de las decisiones educativas en entornos estratificados, priorizando la comprensión, y el significado que los actores le dan a las instituciones. Al tomar en cuenta la perspectiva y el significado que los sujetos le dan a la educación en general, y a las IESPAD en particular, se evita “el peligro de adivinar mal, lo que parece razonable para nosotros, puede no parecer razonable para ellos” (Becker 1996:57).

En tercer lugar, la validez interna depende de la inmersión en el caso y la validez externa está en función de la capacidad de viaje que tienen los mecanismos sin perder su capacidad explicativa. Así, las posibilidades de inferir causalmente a partir del estudio de un caso a profundidad, o partir de la comparación entre casos, no tienen que ver con una inferencia en términos de las características de la población, sino del funcionamiento de las relaciones entre elementos clave del caso (inferencia analítica). Desde la perspectiva cualitativa las causas no son únicas ni aisladas, más que buscar factores o elementos que incidan en el cambio de un fenómeno, pone atención a las relaciones y mecanismos, los que en última instancia permiten alcanzar una explicación causal.

Por último, otra de las principales ventajas es que los instrumentos de recolección de la información se van afinando de manera dinámica durante la investigación, modificándolos dependiendo de las respuestas y los hallazgos que se vayan obteniendo en el desarrollo de la investigación (Caetano 2014)

La tesis usa fundamentalmente entrevistas a profundidad semiestructuradas que den cuenta de la manera en que los estudiantes experimentan y significan (Mccracken 2011) su paso a la universidad. En general, la entrevista a profundidad es una técnica que tiene la virtud de recolectar el significado que los estudiantes le dan tanto a conceptos, como a experiencias, que son categorías centrales en el modelo analítico propuesto.

En este sentido se optó por un modelo prospectivo que analice dos momentos en el tiempo: 1) antes de los exámenes de ingreso; 2) después de los exámenes de ingreso. Esta distinción es importante porque según las hipótesis y el modelo analítico, los principales parámetros que ocupan los estudiantes para decidir a qué universidad asistir no son los mismos antes de presentar los exámenes de ingreso, que después de que conocen los resultados. Entre ambos

momentos hay una reconfiguración de sus expectativas educativas y laborales que influyen en las decisiones educativas que toman.

Además, usar un diseño prospectivo permite evitar el sesgo en la opinión que los estudiantes tienen de las instituciones educativas. Una vez que ellos conocen los resultados de los exámenes de selección tienen la posibilidad de racionalizar su situación y reducir la disonancia entre sus deseos y sus posibilidades a través de varios mecanismos como las preferencias adaptativas, cambio de preferencia por encuadre, etc (Elster 2016).

Es necesario conocer los planes y proyectos de los estudiantes antes y después de los resultados porque hay riesgo de que aquellos que lleguen a las IESPAD de manera indirecta hayan desarrollado mecanismos (no conscientes) que los hagan sentirse cómodos en esas universidades, aún a pesar de que en condiciones ideales no hubieran querido ir a ellas. Esto conlleva el riesgo de perder información valiosa sobre el papel que tiene el rechazo en la reconfiguración de expectativas educativas y laborales.

De esta forma, el interés de la investigación no es el de generalizar características o atributos, sino de conocer a profundidad los procesos que llevan a los estudiantes a elegir a las IESPAD (Becker 2009; Gobo 2008; King, Keohane, y Verba 2007). Si bien, se descarta para la selección de los casos la representatividad estadística, se busca tener la mayor variabilidad disponible, analizando la trayectoria de estudiantes con características diferentes entre sí (Gobo 2008).

Siguiendo las recomendaciones de King, Keohane, y Verba (2007), y con la finalidad de evitar el sesgo de selección, se evitó seleccionar casos por la variable dependiente, ni por la relación entre la variable dependiente con alguna independiente. De esta manera, se excluyeron del análisis aquellos estudiantes matriculados en preparatorias públicas que tengan convenios específicos de ingreso a la educación superior (UNAM). Asimismo, los CECyT fueron excluidos, ya que, a pesar de que no tienen convenios explícitos para que sus alumnos ingresen al IPN, esas opciones tienen una alta demanda y son consideradas escuelas de alto prestigio.

3.2 Propuesta de Selección de casos. Ciudad Nezahualcóyotl

El interés principal de la investigación es conocer la entrada a las universidades privadas de absorción de la demanda; para saber en qué lugar del valle de México era mejor hacer el trabajo de campo se compararon varios municipios con la finalidad de elegir el que mejor se adecuara para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Se utilizó la base de datos “formato 911”⁷ del ciclo escolar 2016-2017 con la finalidad de conocer la distribución de universidades públicas y privada entre las alcaldías de la Ciudad de México y los municipios del Estado de México. Uno de los principales retos en términos metodológicos es que al analizar el fenómeno de las universidades de absorción de demanda es necesario establecer un criterio que dé cuenta de las diferencias en términos horizontales entre las instituciones.

Para poder clasificar a las universidades se utilizó la propuesta de Casillas, Ortega, & Ortiz, (2015), quienes calculan un puntaje que actúa como criterio normativo para conocer si las instituciones de educación superior son (bajo este criterio) instituciones que ofrecen educación de baja calidad. La lista completa de los indicadores puede ser consultada en la tabla 2 del primer capítulo.

A través de los criterios de Casillas, Ortega y Ortíz (2015) se clasificaron a las universidades en tres rubros: IES públicas, privadas y privadas de absorción de la demanda, estas últimas definidas como aquellas instituciones cuyos puntajes sean menores a 9. La tabla 3 muestra el total de instituciones públicas, privadas, privadas IESPAD, la proporción de instituciones privadas con respecto del total de oferta de educación superior y la proporción de IESPAD entre las IES Privadas que hay en el municipio/alcaldía.

Los planteles de las IES en general se concentran en los municipios y alcaldías mucho más urbanizadas, mientras que la oferta tiende a bajar en los municipios que se encuentran más alejados del centro de la ciudad. Municipios como Chalco, Texcoco, Atlacomulco e Ixtapaluca cuentan con un alto grado de oferta privada, que además de todo puede ser

⁷ El formato 911 es un formato que todas las instituciones de educación públicas o privadas tienen la obligación de llenar, principalmente cumple con un propósito de gestión administrativa para la SEP. No obstante, al contener una gran cantidad de información, múltiples trabajos han mostrado que, pese a sus limitaciones, tiene la capacidad de brindar un buen panorama de las instituciones de educación en México.

considerada como de baja calidad, principalmente porque estas universidades, tienden a tener baja participación en vinculación e investigación, dedicándose principalmente a la docencia lo que coincide con los hallazgos de Casillas, Ortega y Ortíz (2015), Navarro (2016) y Ortega y Casillas (2013),

Los criterios para situar el estudio dentro de Ciudad Nezahualcóyotl son:

- 1) Nezahualcóyotl tiene una presencia relativamente alta de IES siendo el 4to municipio del estado de México con mayor número de universidades, solamente por detrás de Toluca, Ecatepec, y Naucalpan.
- 2) Al ordenar los municipios por la proporción de universidades privadas, poco más de la mitad de la oferta educativa de nivel superior en Nezahualcóyotl es de financiamiento particular (0.67)
- 3) De ese 67% de oferta privada, cerca de $\frac{3}{4}$ partes de ella puede ser catalogada como IESPAD.

Ciudad Nezahualcóyotl es un caso interesante por la variabilidad de oferta educativa que tiene, la alta presencia de universidades de baja calidad dentro del municipio aunado a la cercanía con respecto de la Ciudad de México lo hace un caso crucial para entender los mecanismos de reproducción de la desigualdad a través de las decisiones educativas. Asimismo, la experiencia y conocimiento de la ciudad, lo hace un lugar ideal para el desarrollo del trabajo de campo.

Tabla 3. Descriptivos de la presencia de IES en la CDMX y Estado de México

Municipio/Alcaldía	Total Inst Públicas (Planteles)	Total Inst Privadas (Planteles)	Privadas/Total Inst	IESPAD/Total Privadas
Cuauhtémoc	7	60	0.9	0.75
Toluca	9	42	0.82	0.76
Benito Juárez	2	40	0.95	0.73
Ecatepec de Morelos	4	21	0.84	0.57
Naucalpan de Juárez	2	19	0.9	0.58
Coyoacán	3	17	0.85	0.65
Miguel Hidalgo	4	16	0.8	0.69
Álvaro Obregón	4	16	0.8	0.31
Gustavo A. Madero	5	15	0.75	0.67
Tlalnepantla de Baz	2	15	0.88	0.87

Metepéc	1	13	0.93	0.69
Nezahualcóyotl	6	12	0.67	0.75
Tlalpan	10	11	0.52	0.73
Cuautitlán Izcalli	4	11	0.73	0.82
Coacalco de Berriozábal	2	10	0.83	0.7
Iztapalapa	4	8	0.67	0.75
Atizapán de Zaragoza	3	6	0.67	0.67
Chalco	2	5	0.71	1
Texcoco	4	4	0.5	0.75
Atlacomulco	2	4	0.67	0.75
Zinacantepec	1	4	0.8	1
Ixtapaluca	1	4	0.8	0.5
Cuautitlán	0	4	1	1
Cuajimalpa de Morelos	0	4	1	0.25
Tecámac	3	3	0.5	0.67
Tláhuac	3	3	0.5	0.67
Iztacalco	2	3	0.6	0.67
Zumpango	1	3	0.75	1
Teotihuacán	1	3	0.75	0.67
Azcapotzalco	2	2	0.5	1
Ocoyoacac	2	2	0.5	1
Huixquilucan	1	2	0.67	0.5
Ixtlahuaca	1	2	0.67	0.5
Acambay	0	2	1	1
Atizapán	0	2	1	1
Tenango del Valle	0	2	1	0.5
Valle de Chalco Solidaridad	0	2	1	0.5
Tenancingo	3	1	0.25	1
Jilotepec	2	1	0.33	1
La paz	2	1	0.33	1
Tejupilco	2	1	0.33	1
Tianguistenco	2	1	0.33	1
Chimalhuacán	2	1	0.33	0
Valle de Bravo	2	1	0.33	0
Nicolás Romero	1	1	0.5	1
Otzolotepec	1	1	0.5	1
Tultitlán	1	1	0.5	1
Almoloya de Juárez	1	1	0.5	0
Atlautla	1	1	0.5	0
Huehuetoca	0	1	1	1
Isidro Fabela	0	1	1	1
Melchor Ocampo	0	1	1	1
Ozumba	0	1	1	1

San Mateo Atenco	0	1	1	1
Temoaya	0	1	1	1
Venustiano Carranza	0	1	1	1
Xalatlaco	0	1	1	1
Calimaya	0	1	1	0
Teoloyucan	0	1	1	0
Tepetzotlán	0	1	1	0
Tultepec	0	1	1	0
San Felipe del progreso	3	0	0	.
Lerma	2	0	0	.
Milpa alta	2	0	0	.
Zinacantepec	1	0	0	.
Amecameca	1	0	0	.
Capulhuac	1	0	0	.
Chicoloapan	1	0	0	.
Coatepec harinas	1	0	0	.
Ixtapan de la sal	1	0	0	.
Jocotitlán	1	0	0	.
La Magdalena Contreras	1	0	0	.
Sultepec	1	0	0	.
Tlatlaya	1	0	0	.
Villa guerrero	1	0	0	.

Fuente: Elaboración propia con base en el formato 911

3.2.1 Selección de escuelas

En la selección de escuelas se buscó sobre representar escuelas de educación media superior privadas, con el propósito de encontrar estudiantes que sigan una trayectoria educativa hacia instituciones privadas como lo reportan Estrada et al. (2007).

Se escogieron cinco escuelas para el trabajo de campo, cuatro de ellas privadas y una pública. Todas las escuelas privadas están localizadas en Ciudad Nezahualcóyotl y la escuela pública se encuentra en la zona oriente en el límite de Ciudad Nezahualcóyotl con la alcaldía Venustiano Carranza de la CDMX. Para escoger las escuelas a las cuales solicitar información se utilizó como referencia la base de datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2017, a partir de la cual se buscaron escuelas de sostenimiento particular que tuvieran: 1) Un número considerable de estudiantes inscritos en el último grado según la base de datos; 2) Que las escuelas no tengan un pase o

afinidad institucional hacia alguna universidad; 3) Cuyos tamaños y/o colegiaturas dieran pie a pensar que los estudiantes que ingresan a los bachilleratos privados son heterogéneos en términos de sus recursos económicos y educativos. Para la selección de la opción pública se destaca que se evitó seleccionar instituciones que tuvieran alguna clase de opción técnica terminal, precisamente porque se buscaba evitar que los estudiantes tuvieran predisposición a la salida al mercado laboral.

Cabe recalcar que se descartó la preparatoria anexa a La Salle por la afinidad institucional que tiene con respecto de la universidad, y que, a pesar de que se buscaron instituciones privadas con el mayor número de estudiantes matriculados en el último año, en general las instituciones privadas son instituciones pequeñas, que tienen en promedio 17 alumnos inscritos. Por ende, las solicitudes se concentraron en instituciones que tuvieron 36, 35 y 27 alumnos inscritos en PLANEA 2017⁸.

Las escuelas privadas seleccionadas para el estudio fueron:

- 1) Grupo Escolar Jean Piaget: Una escuela de RVOE Federal, ubicada cerca de los límites de ciudad Nezahualcóyotl con la alcaldía Venustiano Carranza. Caracterizada por ser una escuela pequeña multinivel. Sus instalaciones son bastante pequeñas, contando con pocos salones y con un solo patio de aproximadamente 25 m². Actualmente ofrece cursos escolarizados desde el nivel preescolar hasta preparatoria, además de cursos sabatinos de dos licenciaturas (Derecho y Educación) avaladas por la SEP. Asimismo, sus colegiaturas oscilan entre los 1500 a los 1700 pesos mensuales en el nivel bachillerato.
- 2) Preparatoria José Carlos Becerra: Escuela que solamente tiene preparatoria, cuanta con RVOE Estatal adscrita al Estado de México, se encuentra en los límites de Ciudad Nezahualcóyotl con el municipio de Chimalhuacán. Se caracteriza por ser una escuela pequeña con salones suficientes para estudiantes de los tres años, aunque parece más una casa adecuada para las actividades académicas. Asimismo, si se consulta el RVOE a través de la página de la SEP, es relevante que el titular

⁸ Se cambiaron los nombres de las instituciones con la finalidad de mantener el anonimato en la descripción y análisis de la información. Preparatoria José Carlos Becerra (N=36); Colegio Nacional Nezahualcóyotl (N=35); y Grupo Escolar Jean Piaget (N=27). No se tuvo información a priori de la escuela Centro Educativo Andrade. Asimismo, esta es una descripción preliminar sobre las escuelas, en capítulos posteriores se caracteriza de mejor manera.

del RVOE es una persona física y no una moral como pasa en la mayoría de las instituciones privadas, por lo que en la directora se concentra toda la gestión institucional. Se resalta que rentan sus instalaciones a una compañía que ofrece servicios de regularización y cursos de preparación para el nivel superior y medio superior.

- 3) Colegio Nacional Nezahualcóyotl: Una escuela multigrado que cuenta con dos planteles independientes, uno en donde ofrece educación que va desde maternal hasta primaria y el otro que ofrece secundaria y preparatoria. Es una institución incorporada a la UNAM, específicamente al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, su colegiatura es de 3500 pesos al mes, teniendo un número de 12 pagos en todo el año, así como un costo de inscripción de 4100 pesos. Se caracteriza por ser una institución relativamente amplia, pero con costos más elevados que además busca generar un sentido de pertenencia en los estudiantes y sus familias, constantemente se les recuerda a los estudiantes y a sus familias las ventajas que tienen por pertenecer a esa institución. Asimismo, ofrece una serie de actividades extracurriculares y eventos culturales que tienen como finalidad demostrar el desarrollo integral de sus alumnos. Sus planteles están ubicados en ciudad Nezahualcóyotl en los límites con la alcaldía de Iztapalapa
- 4) Centro Educativo Andrade: Es una escuela que solamente imparte clases a nivel secundaria y preparatoria. Se caracteriza por ser una institución pequeña, pero con costos de inscripción y de colegiatura similares al Colegio Nacional Nezahualcóyotl (Colegiatura 3518 pesos e inscripción de 4460). Por otra parte, tienen un gran interés en la certificación de sus cursos de inglés teniendo a la vista múltiples reconocimientos que los avalan como una institución que ofrece cursos con certificación de Cambridge. De igual forma que en el Colegio Nacional Nezahualcóyotl, esta institución está incorporada al plan de estudios de la UNAM. Se considera una institución bastante más modesta, no tiene mucha difusión de su oferta educativa, parece que su publicidad se da a través del boca a boca, principalmente garantizando seguridad en una zona de Ciudad Nezahualcóyotl que está fuertemente asociada a la violencia.

La selección de estas cuatro instituciones privadas maximiza la varianza en términos de los recursos que poseen los estudiantes inscritos en ellas. Las escuelas privadas más pequeñas, con menores costos de inscripción, y cuyos RVOE son federales o estatales, suelen contener a estudiantes con padres menos preparados, y con más limitaciones financieras, lo que absorbe a estudiantes con menores recursos educativos y económicos. Por el contrario, las instituciones incorporadas a la UNAM al ser escuelas más grandes, y con costos más elevados, pueden ser costeadas por familias con mayores capitales económicos y culturales, por lo que los recursos de los estudiantes inscritos en ellas suelen ser en promedio más altos. En este sentido, lejos de considerar el estatus normativo (RVOE) de las escuelas como un elemento importante en sí mismo, se presenta como una posibilidad de encontrar mayor heterogeneidad en la composición escolar privada.

Por otra parte, el bachillerato público que se eligió para contrastar fue el Colegio de Bachilleres Plantel (COLBACH) 10 “Aeropuerto”, principalmente porque: 1) No tiene ninguna clase de afiliación institucional con alguna universidad; 2) Se encuentra localizada en la delegación Venustiano Carranza, en el límite con Ciudad Nezahualcóyotl, por lo que muchos de sus estudiantes viven en municipios aledaños; 3) La composición estudiantil puede ser altamente heterogénea, por lo que las expectativas educativas y laborales son igualmente variables. El Colegio de Bachilleres se caracteriza por ser una institución pequeña, rodeada por el paradero de Pantitlán, es considerada por algunos estudiantes un plantel peligroso, asimismo, muchas de sus instalaciones se encuentran cerradas por el riesgo que representa la interacción de los estudiantes con los choferes del paradero. La gestión dentro de la institución es pobre, muchas veces delegando funciones administrativas y académicas de forma constante, y resolviéndolas a través de decisiones rápidas que son percibidas por los estudiantes como autoritarias.

3.2.2 Selección de estudiantes.

Una vez que la entrada a las escuelas quedó gestionada y aprobada, el siguiente paso fue seleccionar a los estudiantes cuyas características pudieran derivar en una trayectoria educativa dentro de una IESPAD. Como parte de la estrategia metodológica para conocer el perfil de los estudiantes dentro de cada uno de los planteles, se creó un cuestionario para

ubicar a los estudiantes según: 1) las características educativas y económicas de su familia de origen, y 2) según sus expectativas laborales y educativas.

El cuestionario se encuentra en los anexos y tiene cuatro secciones principales:

- 1) Los datos de contacto: Información personal de los estudiantes, que se recaba con la finalidad de mantener contacto con ellos y poder agendar entrevistas.
- 2) Recursos familiares: En esta sección se pregunta por la escolaridad y ocupación de los padres, además identifica los activos y las características del hogar. Esto permite estimar el nivel de recursos económicos con el que cuentan los estudiantes.
- 3) Importancia y expectativas educativas-laborales: Se preguntó la relevancia que tienen las calificaciones y la entrada a la universidad para ellos y para sus padres, además de conocer el tipo de universidad al que buscan asistir, su situación laboral y sus expectativas ocupacionales a largo plazo.
- 4) Percepciones de habilidad: Esta sección pregunta principalmente parte de su trayectoria escolar previa, su comodidad en la escuela, si se presentó el examen COMIPEMS y el número de aciertos que tuvo. Asimismo, indaga sobre la percepción de habilidad para resolver exámenes, para ingresar y egresar de una universidad pública /privada.

3.2.2.1 Construcción del cuestionario. Un análisis de la ZMVM

La construcción del instrumento se dio a partir de la exploración de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH) 2016. Se ubicaron 6 localidades que estuvieran alrededor de ciudad Nezahualcóyotl y que potencialmente fueran el hogar de los estudiantes seleccionados. De esta forma, la muestra nacional se cortó para que el análisis de la información se diera solamente en estos municipios: Ciudad Nezahualcóyotl (Edo.Mex), Chimalhuacán (Edo.Mex), La paz (Edo.Mex), Iztapalapa (CDMX), Iztacalco (CDMX), Venustiano Carranza (CDMX), lo que la redujo hasta un análisis de apenas 2604 casos. En un principio se pegaron todas las bases de datos de la ENIGH de forma que se probaron diferentes poblaciones objetivo:

- 1) Hogares de esta zona en donde hubiera reportado al menos un estudiante que asiste a la preparatoria (124 casos),

- 2) Hogares de esta zona con al menos una persona reportada en edad de asistir a la preparatoria (15 a 17 años [119 casos])
- 3) Hogares de esta zona (2604)

3.2.2.2 Variables socioeconómicas

Se realizaron dos análisis diferentes para poder conocer la forma en que se distribuyen los activos a través de la población, con la finalidad de saber cuáles son los que mejor discriminar el ingreso total de los habitantes de estos municipios. El primer análisis consistió en cuartilar el logaritmo del ingreso, de forma que se pudiera conocer la distribución de la tenencia y carencia de todos los activos entre los diferentes niveles del ingreso. La tabla 4 muestra la forma en que se distribuyen las medias de los activos según los cuartiles del ingreso total.

El segundo análisis fue un análisis factorial exploratorio, de forma que se conocieran su grado de comunalidad y unicidad. Primero se identificaron todos los activos que pudieran estar asociados a

- 1) La vivienda: Lavadero, Fregadero, Regadera, Tinaco, Cisterna, Pileta, Calentador Sol, Calentador de Gas, Medidor de Luz, Bomba de Agua, Tanque de gas, Aire acondicionado, Calefacción
- 2) Los Hogares: Teléfono, Celular, Tv de paga, Conexión a internet, Automóvil, Motocicleta, Estéreo, Televisión analógica, Televisión digital, Radio, DVD, Videocasetera, Licuadora, Tostadora, Microondas, Refrigerador, Estufa, lavadora, Plancha, Máquina de Coser, Ventilador, Aspiradora, Computadora, Impresora, Sistema de videojuegos.

Tabla 4. Distribución de las medias de activos

	Primer cuartil	Segundo cuartil	Tercer cuartil	Cuarto cuartil
Estereo	0.3505	0.4588	0.5207	0.5840
Grabadora	0.1337	0.2255	0.1991	0.2050
Radio	0.1726	0.1565	0.1504	0.1800
TV Analógica	0.4415	0.5800	0.4908	0.3859
TV Digital	0.6912	0.7013	0.8193	0.9426
DVD	0.4547	0.4250	0.6064	0.6405
Videocasetera	0.0376	0.0737	0.0940	0.0595
Licuadora	0.9351	0.9385	0.9908	0.9780
Tostador	0.0567	0.0570	0.1226	0.2331
Microondas	0.3257	0.3715	0.5950	0.6962
Refrigerador	0.8314	0.9224	0.9771	0.9494
Estufa	0.9434	0.9709	0.9975	1.0000
Lavadora	0.5799	0.7310	0.8613	0.9203
Plancha	0.7728	0.8926	0.9183	0.9473
Maquina de Coser	0.1084	0.0803	0.1311	0.2575
Ventilador	0.1132	0.1135	0.1838	0.3149
Aspiradora	0.0189	0.0290	0.0793	0.1689
Computadora	0.1735	0.3554	0.4727	0.6073
Impresora	0.0532	0.1085	0.1297	0.3305
Sistema de Videojuegos	0.0385	0.1079	0.1668	0.2650
Teléfono	0.3049	0.5859	0.7067	0.8207
Celular	0.7925	0.8509	0.9179	0.9447
Tv de Paga	0.1217	0.1972	0.3991	0.5523
Conexión a internet	0.1996	0.4272	0.6449	0.7484
Vehículo	0.1550	0.2423	0.4689	0.6060
Lavadero	0.8657	0.9272	0.9432	0.9704
Fregadero	0.3252	0.5608	0.7436	0.7772
Regadera	0.4167	0.7046	0.7715	0.8653
Tinaco	0.5277	0.6964	0.8177	0.8312
Cisterna	0.5310	0.5886	0.6724	0.7439
Pileta	0.3495	0.2428	0.2811	0.2403
Calentador Solar	0.0192	0.0515	0.0305	0.0387
Calentador de gas	0.3893	0.5938	0.7009	0.7961
Medidor de Luz	0.7960	0.8757	0.9363	0.9601
Bomba de Agua	0.4837	0.6513	0.7106	0.8114
Tanque de Gas	0.0618	0.1200	0.1930	0.3462
Aire acondicionado	0.0012	.	.	.
Calefacción	0.0012	.	.	.

Fuente: Elaboración propia con base en la ENIGH 2016

Posteriormente se recodificaron de forma que pudieran ser analizados como variables dicotómicas, con la finalidad de hacer una matriz de correlaciones tetracórica. Lamentablemente una gran cantidad de activos no discriminaron en lo absoluto teniendo porcentajes de tenencia de casi el 100%; dispositivos como el celular y el teléfono fijo tienen una presencia casi universal en las ciudades del área metropolitana.

Después de hacer las modificaciones pertinentes, se calcularon tres índices diferentes:

- 1) Un índice que contenía la tenencia de algún vehículo, además de computadora y algún sistema de videojuegos, que se consideran artículos con un costo más o menos elevado.
- 2) Uno que daba cuenta de algunos electrodomésticos (refrigerador, estufa, DVD, y televisión digital)
- 3) Uno que contenía algunas de las variables de la vivienda (lavadero, fregadero, regadera, tinaco, cisterna, pileta, calentador de gas, medidor de luz, bomba de agua, tanque de gas).

En la tabla 5 se puede ver las cargas factoriales asociadas a cada uno de estos índices junto con su respectivo estadístico KMO (Kaiser Meyer –Olkin). Los factores se encuentran estandarizados, de forma que su media es 0 y con una desviación estándar de 1.

Durante el cálculo del factor de activos de la vivienda el programa de análisis arroja un Heywood case, lo cual hace que los resultados de ese factor se deban considerar con precaución.

Tabla 5. Cargas factoriales

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Unicidad
lavadero	0.0105	0.2097	0.8392	0.0485	-0.0754	0.0543	0.0534	-0.0502	0.2353
fregadero	0.8216	0.1031	-0.0995	-0.1496	0.0764	0.1835	-0.1198	-0.1778	0.1966
regadera	0.9552	0.139	-0.0131	-0.1418	0.0777	-0.0635	0.1096	0.1122	0.0132
tinaco	0.8792	0.0205	0.0762	0.0593	-0.3071	-0.2933	-0.0373	-0.0332	0.0345
cisterna	0.7087	-0.4665	0.129	0.4102	0.0814	0.2103	0.0608	0.0385	0.0393
pileta	-0.2333	0.8036	-0.1369	0.3752	0.0746	0.0429	0.0229	0.0104	0.1323
calentador gas	0.9148	0.1213	-0.1913	-0.148	-0.0347	0.0502	0.2361	-0.0648	0.0263
medidor de luz	0.6234	0.1837	-0.0425	-0.0908	-0.3045	0.2506	-0.1222	0.1186	0.3831
bomba de agua	0.8829	-0.0436	-0.0826	0.4205	0.0857	-0.1375	-0.0906	-0.0194	0.0001
tanque de gas	0.7016	0.1329	0.2418	-0.2519	0.3411	-0.0749	-0.1018	0.066	0.2315
	Factor 1	Factor 2	Unicidad						
Refrigerador	0.8882	0.0293	0.2102						
Estufa	0.8797	0.1336	0.2082						
DVD	0.0853	0.3546	0.867						
TV Digital	0.4032	0.2811	0.7584						
	Factor 1	Unicidad							
Vehículo	0.5792	0.6645							
Computadora	0.5688	0.6764							
Juego	0.6181	0.6179							

Fuente: Elaboración propia con base en ENIGH 2016

La tabla 6 muestra las correlaciones R de Pearson que se obtienen al analizar los tres factores calculados junto con el logaritmo del ingreso total. La variable de ingreso total se

construyó bajo los parámetros que INEGI expone en la documentación oficial adjunta a la ENIGH 2016, por lo que es una suma del ingreso corriente y del ingreso trabajado, evitando así contabilizaciones dobles.

Por otra parte, dado que la distribución del ingreso tiene un fuerte sesgo y una curtosis bastante elevada, se transformó la variable a su logaritmo de forma que su distribución se normalizara. Dado que la correlación de Pearson proviene de la familia de los análisis paramétricos se consideró que era necesario mantener el logaritmo del ingreso como la variable principal y no el ingreso total.

Se puede ver como el logaritmo del ingreso parece tener una correlación notable con los artículos de lujo siendo de 0.45, mientras que con los electrodomésticos y los activos de la vivienda guarda una relación menos fuerte, de 0.25 y 0.34 respectivamente. Asimismo, parece haber una asociación moderada entre los activos de la vivienda y los artículos de lujo (0.37).

Tabla 6. Coeficientes de correlación entre factores calculados.

	Artículos de lujo	Electrodomesticos	Vivienda	Ingreso total
Artículos de lujo	1			
Electrodomesticos	0.23	1		
Vivienda	0.37	0.18	1	
Ingreso total	0.45	0.25	0.34	1

Fuente: Elaboración propia con base en la ENIGH 2016

Dado que la función de este ejercicio era conocer la relación que tienen los ítems entre sí y la capacidad discriminante que guardan con una población similar a la del campo, se decidió poner a prueba los factores a través de una regresión lineal sobre el logaritmo del ingreso total. La tabla 7 muestra los coeficientes asociados al logaritmo del ingreso, y se puede ver como los electrodomésticos no parecen tener un efecto muy grande, mientras que los artículos de lujo y de vivienda tienen efectos un poco más grandes, recalcando que todos son estadísticamente significativos.

Tabla 7. Regresión Lineal sobre el logaritmo del ingreso total 2016

	Coef.	Error Estándar	P> t	Intervalo inf	Intervalo Sup
Artículos de lujo	0.22	0.01	0.00	0.20	0.25
Electrodomesticos	0.09	0.01	0.00	0.07	0.11
Vivienda	0.12	0.01	0.00	0.09	0.14
Intercepto	11.12	0.01	0.00	11.10	11.14

N=2604
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.2546
 Adj R-squared = 0.2537

Fuente: Elaboración propia con base en la ENIGH 2016

De esta forma, a través de ambos procedimientos se pudo elegir una batería de ítems que tienen la función de discriminar “hacia arriba” y “hacia abajo” las características socioeconómicas de la familia de origen en estudiantes similares a la población analizada, con la capacidad de escoger a los estudiantes cuyas características fueran más diversas.

3.2.2.3 Variables sobre planes y expectativas

La segunda dimensión del cuestionario buscaba capturar las principales ideas sobre sus planes educativos, y sus expectativas laborales, que de acuerdo con el marco analítico son las variables más importantes para conocer las trayectorias posibles de los estudiantes.

Tres ejes guiaron la construcción de esta parte del cuestionario. 1) sus planes a corto y largo plazo: ir a una universidad pública o privada y por qué; 2) su trayectoria académica previa, específicamente su desempeño en el examen COMIPEMS o, en su defecto las razones que tuvieron para no presentarlo; 3) sus percepciones de habilidad y la probabilidad subjetiva de éxito en el ingreso y egreso de la educación superior.

Se hizo un análisis estadístico preliminar de los cuestionarios para encontrar a los estudiantes cuyas características fueran de interés teórico. Es decir, que se procesó la información de forma que se conociera la distribución de las variables de activos en el

hogar, con la finalidad de estimar un índice de ingresos estimados que se correlacionara con un índice de percepciones de dificultad⁹.

Es necesario aclarar, que en el caso de la escuela José Carlos Becerra y del Colegio de Bachilleres, no se pudo concretar un análisis descriptivo este tipo, principalmente debido a que en la Preparatoria José Carlos Becerra el número de observaciones era de apenas 21 estudiantes, lo cual dificultó el cálculo de los indicadores, además de que los resultados arrojados contaban con intervalos de confianza muy grandes. Por otra parte, en el colegio de bachilleres se presentó una serie de problemas administrativos que evitaron su aplicación sistemática.

3.3 Guiones de entrevista

En total se desarrollaron tres diferentes guiones de entrevista. Dos de ellos se utilizaron en las entrevistas con los estudiantes, y uno más con la administración de las escuelas preparatorias. La primera ronda de entrevistas se realizó dentro de los planteles, primero entrevistando a los estudiantes y luego a los administrativos. Durante la segunda ronda solo se entrevistó a los estudiantes.

Cada guion tiene la finalidad de captar distintos elementos relacionados con la decisión de los estudiantes. El primer momento de la investigación tiene el propósito de captar las percepciones de habilidad de los estudiantes, sus planes educativos y laborales, así como su nivel de confianza antes de que se enfrenten a un examen de admisión universitario, mientras que la segunda ronda de entrevistas capta la forma en que la confianza de los estudiantes, sus planes y sus proyectos se modifican dependiendo de los resultados que obtuvieron.

Por otro lado, el objetivo de entrevistar a las instituciones fue conocer en qué medida tenían relación con diferentes universidades públicas y privadas de la zona. Además de conocer la información con la que cuentan los estudiantes, la orientación que reciben y las herramientas con las que apoyan a los jóvenes.

⁹ Si bien Breen y Goldthorpe (1997) proponen la percepción de habilidad y las probabilidades subjetivas de éxito, dado que las respuestas de los estudiantes en ningún caso parecían variar demasiado, tuvieron que aglutinarse de forma que solamente pudieran obtenerse dos valores (difícil y el resto de las respuestas).

3.3.1 Primera entrevista a los estudiantes

La guía de entrevista utilizada para la primera fase de recolección operacionaliza 16 dimensiones que están guiadas por el marco analítico que se presentó en el capítulo 2 y son guiados por los parámetros del modelo.

Cabe recalcar que no todas las dimensiones tienen preguntas adjuntas, sobre todo aquellas relacionadas con las teorías culturalistas. Estos conceptos son de difícil operacionalización y usualmente se llega a ellos a lo largo de las entrevistas debido a que las disposiciones interiorizadas se revelan a lo largo de la conversación.

Conceptos complejos como el de *habitus*, por lo regular son parte de la narrativa de los estudiantes. A manera de ejemplo, cuando se les cuestiona sobre sus expectativas laborales y el porqué de ellas, no solamente se capta la información de los trabajos que esperan obtener, sino que de manera indirecta refleja la claridad de los planes laborales, la visión a largo plazo y las estrategias interiorizadas para alcanzar mejores posiciones.

Las dimensiones fueron ordenadas de acuerdo con el nivel de prioridad que representan en el marco analítico y en las hipótesis de investigación, esto con la finalidad de que los estudiantes contestaran las preguntas más importantes sin estar fatigados. La tabla 5 muestra el total de las dimensiones del primer guion.

En primer lugar, fue necesario determinar el abanico de opciones educativas que tenían los estudiantes y establecer si sus expectativas educativas podían ser catalogadas como: opciones de acceso restringido, IESPAD o salir al mercado laboral. Además, preguntar al respecto permitió profundizar la manera en que estructuran sus opciones, con qué criterios las ordenan y en general el camino que buscan seguir al terminar la educación media superior. Principalmente se preguntaron las razones para escoger una u otra universidad, junto con sus principales fuentes de información y la influencia familiar, institucional y social para jerarquizar sus opciones.

En segundo lugar, era importante capturar las variaciones de su percepción de éxito en la entrada a cada una de las opciones que tienen (π_1). Dentro de este parámetro se elaboraron preguntas que permitieran conocer la relación entre la percepción de habilidad de los estudiantes y: 1) las experiencias previas en exámenes estandarizados; 2) las características

de las instituciones a las que desean ingresar; y 3) la comparación con respecto de sus compañeros de escuela.

En tercer lugar, el parámetro (π_2) o la percepción de habilidad y el éxito en la conclusión de la universidad, requirió preguntas sobre las expectativas que tienen con respecto a las universidades, las cargas de trabajo que imaginan que pueden tener y el nivel de habilidad que consideran tener para terminar una carrera.

Las aspiraciones y expectativas laborales representan los parámetros S, W y U. Con el propósito de conocer las aspiraciones se les preguntó sobre sus planes y objetivos de vida, además de indagar en sus preferencias vocacionales y sus futuros deseados. A partir de sus respuestas se preguntaba la importancia que tenía la educación para poder cumplir sus metas, lo que permite observar la fuerza de la educación como estrategia primordial de reproducción. Para observar las expectativas laborales, se cuestionó sobre las características de deseabilidad de los trabajos, los criterios que ocupan para ordenarlos entre buenos y malos.

Los parámetros α (alfa), β (beta), γ (gamma), y Θ (theta) se hicieron observables a través de preguntas con respecto a las diferencias que encuentran los estudiantes entre diferentes universidades y sus trabajos deseados. Es decir, se cuestionó si asistir a un tipo de universidad da mayores o menores posibilidades de alcanzar sus objetivos laborales.

Los conceptos de doxa y horizonte de posibilidad delimitan lo que los jóvenes consideran que “se tiene que hacer”, y captura lo que consideran como el desarrollo “natural” de su curso de vida. Es decir, estos dos elementos hacen observables las estrategias legítimas de movilidad social y por otro lado los límites de sus acciones por clase de origen.

Los antecedentes educativos de los estudiantes y sus prácticas a lo largo de su trayectoria muestran los procesos previos de toma de decisión, sus condiciones familiares y los recursos con los que cuentan a lo largo de su curso educativo. Por otro lado, los antecedentes familiares educativos y laborales sirven como variables proxy para determinar la clase social de origen, que es una de las principales variables del modelo.

Tabla 8. Ejes analíticos del primer guion de entrevista

No.	Eje Analítico
1	Abanico de opciones educativas/criterios de búsqueda y selección
2	Aspiraciones educativas/ Éxito en la entrada (π_1)
3	Aspiraciones laborales (SWU)
4	Percepción de habilidad/Éxito en la conclusión (π_2)
5	Probabilidades de ingreso a diferentes clases ($\alpha, \beta, \gamma, \theta$)
6	Doxa/Lo que se tiene que hacer
7	<i>Habitus</i> /disposiciones (Visión a largo plazo y Horizontes de posibilidad)
8	Estrategias familiares de reproducción/ Aversión relativa o Búsqueda de movilidad ascendente
9	Antecedentes personales educativos
10	Antecedentes familiares educativos
11	Antecedentes familiares laborales
12	Importancia a la educación
13	Influencia institucional
14	Costos / “Foregoing Earnings”
15	Autonomía en las decisiones
16	Prácticas educativas a lo largo de la trayectoria

Fuente: Elaboración propia

La influencia institucional intenta conocer la forma en que las diferentes escuelas tienen programas de orientación vocacional que ayuden a los estudiantes a conocer sus capacidades, sus opciones y la forma en que las instituciones intervienen dentro del proceso de toma de decisión. Asimismo, se pregunta sobre cierta influencia de los profesores y sobre sus opiniones en el momento de ordenar sus opciones educativas.

Los costos de la educación en realidad buscan conocer las percepciones que tienen los estudiantes con respecto de los costos que representa ingresar a una universidad privada, y si lo consideran un elemento importante en el momento de elegir alguna universidad. Por último, la autonomía en las decisiones capta qué tanto sienten los estudiantes que las decisiones que toman en ese momento de su vida son respetadas, conociendo la forma en que se relaciona la vigilancia en casa con las características del proceso de transición.

3.3.2 Entrevista con los administrativos

Las entrevistas con los responsables de cada centro educativo tuvieron la finalidad de analizar los recursos institucionales con los que cuentan los estudiantes, la manera en que los orientan y el perfil de los profesores. En general la entrevista se dio a partir de ocho grandes ejes analíticos, que se ven resumidos en la tabla 9.

Tabla 9. Ejes analíticos de las entrevistas a responsables de las IEMS

No.	Eje Analítico
1	Perfiles de los orientadores
2	Preparación institucional para la universidad
3	Convenios institucionales y eventos
4	Atención a problemas
5	Recursos
6	Percepción de las preparatorias: Visiones, Misiones, Creencias que guían la enseñanza
7	Seguimiento de egresados

Fuente: Elaboración propia

El perfil de los orientadores busca comprender la formación y experiencia de los responsables de guiar las decisiones de los estudiantes durante su paso a la universidad. Se preguntaban cosas como su edad, su formación académica y las responsabilidades de su posición, para conocer si estas características variaban por IEMS.

La preparación institucional busca conocer el tipo de curriculum con el que cuenta cada escuela, la relación que tiene con los exámenes de admisión. Además, capta el momento en que se dan las orientaciones, los tópicos que se abordan, y la manera en que la institución apoya el tránsito a la educación superior.

El interés por conocer los convenios institucionales y las ferias universitarias dentro de las escuelas responde a la influencia que ejerce la administración de la preparatoria en permitir o restringir que diversas universidades se promocionen dentro de las instalaciones. La información recolectada da la posibilidad de conocer si efectivamente hay convenios con la finalidad de mantener a los estudiantes dentro de un circuito privado en la zona metropolitana.

Los problemas a los que se enfrentan las escuelas son un buen indicador del clima educativo y social de la institución; los niveles de violencia y la interacción entre estudiantes permite conocer a profundidad el contexto de dónde vienen los estudiantes. Asimismo, los recursos son un indicador sencillo que busca entender las herramientas de las que disponen los jóvenes durante su preparación para la universidad

La autopercepción de las instituciones permite ver la distancia que hay entre los objetivos institucionales y las características con las que los caracterizan los estudiantes. Por último, el seguimiento de egresados permitía conocer el nivel de vinculación que había entre la administración y los estudiantes con la finalidad de contar con el apoyo para contactar al mayor número de estudiantes posibles.

3.3.3 Segunda entrevista a los estudiantes

El propósito de la segunda fase de entrevistas fue conocer el cambio que sufrieron los estudiantes en términos de sus planes, expectativas y estrategias. En este sentido, el guion de entrevista en general estuvo guiado por los mismos parámetros que la primera entrevista con la finalidad de analizar las diferencias entre sus narrativas antes y después de que supieran sus resultados.

Los ejes analíticos tuvieron algunas modificaciones que se ven detalladas en la tabla 10. En primer lugar, se integraron dos espacios para que los estudiantes expresaran sus planes en general y además detallaran sus experiencias en el lapso entre las dos entrevistas. Ambos espacios estaban dedicados a conocer el nivel de apego a sus planes originales, preguntando si efectivamente presentaron los exámenes de admisión que habían planeado o si por el contrario tuvieron alguna clase de dificultad que los hizo alejarse de esas opciones e integrar nuevas. En segundo lugar, se eliminaron varios de los ejes analíticos que fueran redundantes, como los antecedentes educativos y laborales tanto de los estudiantes como de su familia de origen.

Para analizar el proceso de reajuste, se integran indicadores sobre el impacto emocional que experimentaron una vez que conocieron sus resultados (especialmente los de rechazo). Así, se indagó el tipo de apoyo e información que les dieron sus círculos cercanos, la manera en que significaron esas experiencias y sus hipótesis al respecto.

Tabla 10. Ejes analíticos de la segunda ronda de entrevistas.

No.	Eje Analítico
1	Experiencias y emociones después de los resultados
2	Abanico de opciones educativas/criterios de búsqueda y selección
3	Expectativas educativas/ Éxito en la entrada (π_1)
4	Expectativas laborales (SWU)
5	Información institucional e interpersonal
6	Probabilidades de ingreso a diferentes clases ($\alpha, \beta, \gamma, \theta$)
7	Percepción de habilidad/Éxito en la conclusión (π_2)
8	Doxa/Lo que se tiene que hacer
9	Estrategias familiares de reproducción/ Aversión relativa o Búsqueda de movilidad ascendente
10	Importancia a la educación
11	Costos / “Foregoing Earnings”
12	Autonomía en las decisiones

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se ocuparon los mismos ejes de análisis que en la primera entrevista, adecuándolos a la situación. Por ejemplo, a partir de sus resultados se les preguntó cuáles eran sus planes educativos, si pensaban presentar nuevamente exámenes de admisión a universidades de acceso restringido, IESPAD o si iban a salir al mercado laboral.

A partir de sus planes se cuestionó nuevamente sus percepciones de éxito y el nivel de autoconfianza en su habilidad (π_1) para ingresar a las instituciones de educación superior a las que desean ingresar. Asimismo, se inspeccionaron sus aspiraciones y expectativas laborales, para conocer en qué medida los resultados desfavorables pudieran haberlas modificado.

Se integró una nueva dimensión en donde se explora el tipo de información a la que accedieron luego de conocer sus resultados. Esta dimensión busca entender hasta qué punto las universidades privadas tuvieron un efecto en la reestructuración de sus planes y objetivos tanto educativos como laborales.

Por otro lado, se mantienen los indicadores sobre lo difícil que consideran que puede ser la universidad (π_2), las cargas de trabajo y los obstáculos para egresar de distintas

instituciones. Inclusive se volvió a preguntar sobre sus objetivos de vida y sus expectativas laborales para saber en qué medida los resultados influyen en su construcción.

Asimismo, los parámetros alfa, beta, gamma y theta se vuelven a preguntar con la finalidad de saber si en una situación de incertidumbre las probabilidades que estiman de mejorar su posición social se ven influidas por el rechazo de sus principales opciones educativas. De igual manera, los conceptos como doxa se operacionalizaron a través de preguntas que midieran lo que consideran que se debe de hacer en esa situación, cuál es el sentido natural de las trayectorias como las suyas.

3.4 Dificultades y obstáculos en el trabajo de campo

Las condiciones en que se realizó el trabajo de campo no fueron las ideales, el acercamiento a cada una de las escuelas y después hacia los estudiantes se vio entorpecido por una serie de elementos generales y particulares en cada escuela. Con la finalidad de mostrar la naturaleza de la información, el estado en general de las entrevistas y los posibles sesgos, se detallan algunas de las dificultades que mermaron el trabajo de investigación.

La primera etapa del trabajo de campo se realizó dentro de las escuelas preparatorias, y algunas de las condiciones en las que se solicitaron y otorgaron los permisos tuvieron implicaciones en el número y características de los estudiantes que aceptaron participar en el proyecto de investigación.

En general todas las preparatorias dieron facilidades para el trabajo de campo, aunque en términos reales había algunas preocupaciones presentes en todos los administrativos, y se pueden resumir en tres puntos principales:

- 1) La mayoría de estas escuelas tienen antecedentes de profesores que intentaron mantener relaciones afectivas con las estudiantes (principalmente mujeres). Una de las principales inquietudes era mantenerme vigilado por parte del personal administrativo o académico. Esto hizo difícil acceder a los datos de contacto de los estudiantes por considerarse invasivo a la privacidad de estos.
- 2) La primera impresión que tenían del trabajo de investigación era que estaba centrado en la **evaluación** de la calidad académica o su gestión administrativa,

sobre todo entre las instituciones privadas, lo que ponía a los responsables en una posición defensiva (Hammersley y Atkinson 2007:46). En general, los responsables buscaban indagar en el protocolo con la finalidad de incidir en la opinión de ciertos estudiantes para promover una agenda que los beneficiara (Jacobsson y Åkerström 2012)

- 3) Una vez que se generaba cierto nivel de confianza entre los responsables y los estudiantes, ellos perdían el interés en la investigación, priorizando eventos culturales, deportivos o las clases regulares antes que la aplicación de los cuestionarios o la realización de las entrevistas, aunque se hubieran programado con semanas de anticipación.

El ingreso al colegio de bachilleres fue particularmente complicado; además de tener los problemas previamente descritos, se presentaron algunos nuevos:

El primero y más importante de ellos fue la falta de comunicación entre los propios responsables dentro la institución, lo que derivó en un retraso en el acceso al campo.

Específicamente:

- 1) En cada reunión se delegaba la atención de mi caso a diferente personal, y cada uno de ellos solicitaba nuevos requisitos
- 2) El personal del colegio de bachilleres tenía poca confianza para preguntarle a los directivos las condiciones para llevar a cabo el trabajo de campo, y la escuela nunca había sido seleccionada con esos fines. Esto, aunado a la falta de experiencia de la institución en situaciones similares, llevó a la instauración de múltiples requisitos con la finalidad de armar un expediente.

El segundo problema se originó a partir de un evento desagradable que experimentó la administración del plantel hacía relativamente poco tiempo antes de mi solicitud de información. A raíz de un problema de violencia entre algunos estudiantes, las autoridades de seguridad de la Ciudad de México le solicitaron a la institución información personal de uno de los jóvenes.

Esto provocó un ambiente de desconfianza entre todos los responsables del plantel, por lo que eran extremadamente cuidadosos de evitar que accediera a la información personal de

los estudiantes, ya que lo consideraban un proceso ilegal. Lo anterior hizo que las autoridades exigieran dos cosas:

- 1) Que el cuestionario se levantara sin pedir ningún tipo de dato personal.
- 2) Un consentimiento informado firmado por ambos padres de los estudiantes que debía de ser entregado a las autoridades previo a realizar la entrevista.

Dada la constante vigilancia en general que impedía acercarse a los estudiantes, se optó por mediar el contacto a través de los padres de familia usando su número de teléfono fijo y el número de celular de sus padres. Si en algún momento los estudiantes preferían dar su contacto personal, se agradecía y se recordaba el carácter confidencial de la información.

Esta serie de obstáculos limitó aún más el acceso a estudiantes más vulnerables, es decir, aquellos que están desinteresados por la escuela, con trayectorias intermitentes, bajas expectativas educativas o con bajos recursos económicos y culturales. Esto tiene una serie de implicaciones metodológicas que se pueden resumir en que:

- 1) A pesar de que la aplicación del cuestionario tenía el objetivo de conocer la distribución de los recursos y expectativas de los estudiantes, debido a estas restricciones se entrevistaron a los estudiantes que aceptaron, sin discriminar por la información del cuestionario
- 2) Gracias a que el COLBACH solicitaba tantos requisitos, durante las primeras semanas del trabajo de campo dentro de la institución fueron pocos los estudiantes que cumplieron sus condiciones. Afortunadamente algunos estudiantes se mostraron entusiasmados con la idea de contar su experiencia, lo que favoreció al número de casos.
- 3) Los estudiantes de menores recursos, usualmente se encuentran en situaciones vulnerables con presencia de poco acompañamiento familiar y un desinterés por la educación bastante marcado, por lo que tampoco tenían interés en formar parte de la investigación.

La segunda fase de las entrevistas comenzó, dos semanas después de la fecha en que el IPN publicó los resultados de su primera vuelta (10 de julio). Se decidió eso porque una gran cantidad de los estudiantes entrevistados contemplaba varias opciones educativas al

momento de la entrevista, y el IPN era una de las más frecuentes, por lo que se esperó hasta que tuvieran los resultados. Además, debido a que una parte importante del trabajo se centra en conocer el reajuste de las expectativas educativas y laborales a partir de sus resultados de admisión, se decidió esperar dos semanas a la publicación de los resultados con la finalidad de que las entrevistas captasen el resultado del proceso de reajuste de expectativas.

Durante la segunda ronda de entrevistas las dificultades pueden caracterizarse de acuerdo con tres dimensiones: 1) condiciones familiares; 2) instituciones de procedencia; 3) características de los propios estudiantes.

El contacto con los estudiantes se vio afectado gracias a las condiciones familiares principalmente por cinco motivos:

- 1) Vacaciones: Durante este periodo, los estudiantes podían estar de viaje, trabajando, o con sus grupos de pares.
- 2) Seguridad: Las familias de los estudiantes se mostraban reacias a contestar las llamadas y a agendar citas para las entrevistas, principalmente porque habían sufrido acoso e intimidación por parte de grupos delictivos, lo que mermó la confianza en la investigación.
- 3) Desinterés: En varios casos, los estudiantes perdieron el interés en la investigación, por lo que decidieron salir del estudio.
- 4) Rigidez de los horarios: Dado que la mayoría de los entrevistados proporcionó números fijos de teléfono o en su defecto, el número personal de alguno de sus padres, muchas veces se volvía complicado empatar con los horarios de los padres de familia. Aunque se utilizaron varias estrategias, algunos fueron imposibles de contactar, y en otros casos, aunque se pudo hablar con los padres, los estudiantes tenían tantas responsabilidades en el hogar que era imposible para ellos salir de sus hogares.
- 5) Cambios de domicilio: En algunos casos las familias de los estudiantes no tenían propiedad sobre su vivienda, por lo que cambiaron su residencia y fue imposible contactarlos de nuevo.

Si bien, la mayoría de las instituciones ofrecieron bastantes facilidades para la realización de las entrevistas, es necesario resaltar dos elementos que tuvieron un impacto significativo en la posibilidad de que los estudiantes se mantuvieran activos en el estudio.

- 1) Espacios de presentación: Todas las escuelas a las que tuve acceso tuvieron ceremonias de clausura, que en mayor o menor medida contaban con la asistencia de los padres de familia. Lamentablemente en todas me fue prohibida la asistencia, lo que evitó que pudiera presentarme con los padres de familia.

Por último, el contacto con los estudiantes estaba atado a características de los propios entrevistados, entre las que destacan

- 1) Cambio de número de teléfono: Los jóvenes tienden a cambiar de números celulares con frecuencia y dado que tienen diferentes redes sociales a través de las cuales comunicarse, el cambio de número no representa problema para ellos.
- 2) Rompimiento de lazos institucionales: Tras la conclusión del bachillerato la mayoría de los estudiantes, rompieron sus lazos con sus escuelas de EMS y en algunos casos con el resto de sus compañeros, esto hizo que ni la institución ni sus compañeros tuvieran contacto con algunos de los estudiantes.
- 3) Vulnerabilidad emocional: Una de las principales preocupaciones en la investigación es conocer el proceso a través del que los estudiantes reajustan sus expectativas educativas y laborales después de conocer sus resultados. Lamentablemente, aunque se les recordaba a los estudiantes que las entrevistas no tenían el propósito de elaborar juicios o evaluaciones había un sentimiento de fracaso generalizado que los hacía evitar hablar sobre el tema. Aunque se utilizaron algunas estrategias para conseguir la entrevista, algunos de ellos decidieron abandonar el estudio.

Estos obstáculos derivaron en la pérdida de poco más de la mitad de los casos, no obstante, algunos de ellos se pudieron recuperar gracias a que se realizaron algunas entrevistas por teléfono. A pesar de que las condiciones no fueron ideales, se utilizaron técnicas para hacer

que los estudiantes se sintieran escuchados, sin juzgar sus opiniones o influir en sus respuestas (Irvine, Drew, y Sainsbury 2012; Kvale 2006; Miles y Huberman 1994).

3.5 Etapas de recolección y análisis de la información

La recolección de la información se hizo antes de que presentaran los exámenes de admisión universitaria de verano (junio-julio), y después de que conocieran los resultados de sus exámenes.

El proceso de recolección y análisis de la información comenzó desde la gestión de la entrada a las escuelas, cada una de las visitas fue escrita en una bitácora con la finalidad de registrar las impresiones y algunos datos relevantes sobre la infraestructura de las escuelas, y el clima escolar general.

Una vez que se agendaron las entrevistas, se comenzó con la entrevista semiestructurada, guiada a través de los ejes analíticos, pero con la suficiente flexibilidad como para no hacer preguntas cerradas. Cada entrevista se grabó y conforme terminaba se anotaban: los elementos teóricos relevantes de manera inmediata, la generación de nuevas hipótesis y los conceptos y adjetivos con los que los estudiantes describían sus experiencias.

Una vez terminadas las entrevistas se transcribieron de manera rigurosa, con la finalidad de conservar la fidelidad, calidad y riqueza de la información (Miles y Huberman 1994). Al tener cada entrevista en un archivo de texto, se analizaron a través de un software especializado que permitiera hacer anotaciones y comenzar con un proceso de codificación rudimentario, asignando categorías temporales a fragmentos de la información.

La codificación en forma se llevó a cabo una vez que se completaron las transcripciones de las primeras diez entrevistas. Se comenzaron a asignar una serie de códigos a diferentes segmentos de la entrevista usando las notas de campo y los conceptos del marco teórico. En total, se construyeron aproximadamente 45 códigos contando tanto códigos descriptivos, interpretativos como de patrón. Por último durante el análisis de la información se ocuparon varias técnicas para mapear las relaciones teóricas y empíricas entre conceptos (Kinchin y Streatfield 2010; Miles y Huberman 1994)

La tabla 11 muestra el total de entrevistas analizadas en la tesis. La primera ronda de entrevistas cuenta con 55 que se realizaron entre enero y mayo de 2019. Para la segunda ronda de entrevistas solo se pudo recuperar el testimonio de 19 de esos sujetos y se realizó entre julio a noviembre de 2019.

Tabla 11. Distribución de las entrevistas realizadas

Escuela de Procedencia	Primera ronda de entrevistas			Segunda ronda de entrevistas		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Grupo Escolar Jean Piaget (RVOE Federal)	5	3	8	0	1	1
Escuela Preparatoria José Carlos Becerra (RVOE Estatal)	1	4	5	0	2	2
Colegio Nacional Nezahualcóyotl (Incorporada UNAM)	6	5	11	4	1	5
Centro Educativo Andrade (Incorporada UNAM)	5	5	10	2	2	4
Colegio de Bachilleres	9	12	21	1	6	7
Total	26	29	55	8	11	19

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

Conclusiones del capítulo

El presente capítulo es un ejercicio de honestidad intelectual donde se detallan las decisiones que se tomaron con la finalidad de responder adecuadamente a las preguntas de investigación. En este sentido, la aproximación que se acerca de mejor manera al análisis de mecanismos y configuraciones causales es la cualitativa.

Esta tradición de investigación no se opone a ir al campo con una serie de nociones teóricas previas. El hecho de que la investigación siga un esquema hipotético-deductivo significa que se exploraron las relaciones teóricas más importantes que pudieran dar respuesta a la interrogante de por qué los jóvenes ingresan a universidades de absorción de la demanda.

Una vez que se estableció que el fenómeno es complejo y con múltiples aristas, se requirió establecer en dónde y a través de las experiencias de quiénes podía llegarse a la respuesta. Para esto se hizo un análisis general de la distribución de las IESPAD en el área metropolitana y se encontró que Nezahualcóyotl era un caso crucial, cuyas características hacían interesantes de ser analizadas.

Una vez delimitada el área para analizar empíricamente el marco analítico era necesario seleccionar una serie de escuelas y estudiantes que pudieran actuar como informantes clave en el proceso de entrada a las IESPAD. En primer lugar, se contactaron distintos tipos de

escuelas de educación media superior con la finalidad de diversificar los orígenes sociales de los estudiantes. En segundo lugar, se construyó un cuestionario con indicadores que pudieran diferenciar a los estudiantes entre aquellos con orígenes diversos y con distintas percepciones de habilidad.

Antes de la realización de las entrevistas se hizo un esfuerzo por operacionalizar de manera clara todos los elementos del marco analítico con la finalidad de probar las relaciones hipotéticas. Lamentablemente el acercamiento a los jóvenes estuvo acompañado de varias dificultades institucionales, lo que pudo provocar que se subrepresentaran a los estudiantes con trayectorias más precarias y con menor interés por la escuela como medio de movilidad social.

En total se lograron entrevistar a un total de 55 estudiantes durante la primera ronda de entrevistas, de los cuales solo 19 participaron en la segunda ronda. El análisis cualitativo es mucho más flexible con el número de casos analizados, sobre todo porque su fin último es generalizar en términos teóricos los mecanismos que llevan a que los estudiantes elijan a ir a las IESPAD.

Capítulo 4. Antecedentes y características de clase. Un análisis del contexto educativo y laboral de los estudiantes y sus familias.

Introducción

Las características de origen de los estudiantes son consideradas como uno de los factores principales que explican las desigualdades educativas y laborales a lo largo del curso de vida. Por una parte, los recursos influyen en las decisiones que toman (Boudon 1974; Jackson 2013a), ya que condicionan la información con la que cuentan, las expectativas que forman, y las utilidades que esperan (Barone et al. 2018; Breen y Goldthorpe 1997; Gambetta 1987:56–59; Jæger 2007).

Las mayoría de los modelos que analizan el nivel socioeconómico consideran tres elementos principales: el nivel de ingreso, nivel educativo, y el prestigio ocupacional del trabajo de los padres (Cirino et al. 2002:146).

Las características educativas y laborales de los padres, en teoría funcionan como un parámetro con respecto del que los estudiantes toman decisiones sobre su trayectoria académica (Breen y Goldthorpe 1997). En este sentido, los estudiantes buscan un trabajo como el de sus padres, por lo que es relativamente sencillo diferenciar el tipo de trabajo que cada clase pretende alcanzar o evitar (Dearden 1999; Stocké 2007; Stocké et al. 2011).

Por otro lado, el ingreso corriente de las familias es un indicador difícil de acceso, sobre todo en contextos de inseguridad como los que hay en la ZMVM; a pesar de eso Torche (2010:97) explica que es posible conocer el nivel económico de los estudiantes a través de un índice de bienestar que tiende a medir el ingreso permanente. Lamentablemente no se cuenta con los instrumentos necesarios para estimar un índice de bienestar entre toda la población, pero se tiene suficiente información sobre la ocupación de los padres, su nivel educativo y su estrato socioeconómico percibido para poder estimar sus parámetros de clase (Jaramillo 2019:99; López, Rodríguez-Chamussy, y Trujillo 2004; Ravallion y Lokshin 2000).

Asimismo, la trayectoria escolar es de gran interés en el análisis de las decisiones educativas (Blanco 2014; Rodríguez Rocha 2014, 2016; Solís. et al. 2013; Solís 2014), ya

que representa dos elementos teóricos principales: los criterios que los padres ocupan para elegir escuelas de educación básica; y el valor simbólico que hay en el examen de COMIPEMS durante el resto de las trayectorias educativas.

Los criterios que guían las decisiones durante la educación básica permiten conocer el grado de acompañamiento que la familia tiene con sus hijos lo que, además de información y apoyo, les brinda una transmisión de recursos culturales (Bourdieu 2000). Por otro lado, la entrada a la educación media superior es en un punto de inflexión en términos educativos y emocionales, y su análisis ayuda a conocer cómo es que se modificaron tanto las trayectorias de los estudiantes como sus percepciones de habilidad, e inclusive la preparación, la información y los recursos con los que cuentan en cada institución.

De igual manera, es crucial comprender el proceso por el que los estudiantes llegaron a diferentes instituciones de educación media superior, sobre todo porque es necesario conocer si las mismas razones están involucradas en la elección de instituciones privadas de educación superior (Estrada et al. 2007) o si por el contrario hay elementos que hacen más atractivas a las instituciones públicas de acceso restringido.

El presente capítulo tiene como propósito describir a profundidad dos elementos, en primer lugar, las características educativas y laborales de las familias de origen, con la finalidad de clasificarlos en distintos sectores. En segundo lugar, se busca conocer cuáles son los principales criterios que guían las decisiones de ingreso durante la primaria y la secundaria y si esos factores siguen estando presentes durante la decisión de entrada a la universidad o no.

El capítulo se divide en cuatro apartados: el primero propone una clasificación de clases basado en las características educativas y laborales de los padres, con la finalidad de comprender las condiciones y recursos con los que cuentan los estudiantes entrevistados. El segundo apartado describe los criterios que ocuparon las familias para tomar decisiones en la educación básica. El tercer apartado analiza el papel del examen de COMIPEMS en la trayectoria educativa de los estudiantes. Por último, el cuarto apartado describe de manera breve las cinco escuelas donde se realizó el trabajo de campo.

4.1 Clasificación socioeconómica de la familia de origen. Características educativas y laborales.

Las clasificaciones son herramientas heurísticas que permiten agrupar las observaciones de acuerdo con diferentes ejes analíticos. Uno de los propósitos de clasificar a los estudiantes y sus familias es condensar varias dimensiones con el objetivo de mostrar su posición en el espacio social, los recursos y las herramientas con las que cuentan.

Se analizaron cinco escuelas: cuatro escuelas privadas y una escuela pública. Estas se agruparon en tres grupos: 1) Escuelas privadas incorporadas a la UNAM; 2) Escuelas privadas con RVOE federal y estatal; 3) Un Colegio de Bachilleres que es una escuela pública sin pase directo a las universidades.

Con la finalidad de analizar los recursos con los que cuentan los estudiantes, y su posición en el espacio social, López (2015) propone una clasificación de cinco categorías hecha a partir del cruce entre el nivel educativo y las características ocupacionales de los padres. La educación de los padres la divide en tres rubros (educación alta, media y básica), y la ocupación la divide entre manual y no manual. A continuación, se describen brevemente las características educativas y laborales de las familias.

4.1.1 Características educativas

El nivel educativo de las familias muestra específicamente los recursos culturales con los que cuentan, así como de la seriedad con la que toman a la educación como estrategia de movilidad social; inclusive permite observar el nivel de acompañamiento que los padres le ofrecen a los estudiantes.

Las características escolares de los padres se describen de acuerdo con dos ejes principales: el último nivel educativo que alcanzaron y los obstáculos de su trayectoria educativa. El primer eje muestra de forma clara la educación formal con la que cuentan, así como los recursos lingüísticos y culturales que transmiten a sus hijos (Bernstein 1977; Bourdieu 2000).

El segundo eje describe a grandes rasgos la trayectoria educativa de los padres, lo que en gran medida tiende a influenciar su opinión sobre la educación de sus hijos.

Lamentablemente no se puede reconstruir toda la trayectoria educativa de los padres a través de las entrevistas, sin embargo, los estudiantes en alguna medida conocen las dificultades que tuvieron los padres durante sus transiciones educativas, y la manera en que las solucionaron.

La tabla 12 muestra la escolaridad de los padres por tipo de escuela; como se puede ver hay dos elementos que resaltan: el primero es que los padres de las escuelas incorporadas en general tienen un mayor nivel educativo que el resto. El segundo punto que resalta es que la distribución de la escolaridad entre los padres de los estudiantes del colegio de bachilleres y los de las preparatorias con RVOE no se diferencian en gran medida.

Esto implica que en general los estudiantes que van a las preparatorias incorporadas tienen una serie de recursos tanto económicos como culturales que los separan con respecto de los estudiantes de las otras instituciones. Asimismo, el hecho de que la población que asiste a escuelas privadas con RVOE y al COLBACH no sean tan diferentes en términos educativos permite preguntarse si para estos sectores la educación es la principal estrategia de reproducción.

Tabla 12. Escolaridad de los padres de los estudiantes entrevistados

Escolaridad	Pública	RVOE	Incorporadas
Primaria	5.4	8.3	2.4
Secundaria	32.4	25.0	14.3
Preparatoria	29.7	37.5	23.8
Carrera técnica	10.8	12.5	21.4
Universidad	21.6	16.7	21.4
Maestría o Doctorado	0	0	16.7
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

En relación con las experiencias que los padres les han compartido sobre su trayectoria educativa se pueden encontrar ciertas similitudes interesantes. Los padres que no cuentan con estudios superiores suelen hablar de cómo sus experiencias los obligaron a truncar sus trayectorias educativas a temprana edad. Hay cinco elementos que aparecen en las narrativas de los estudiantes como los principales obstáculos que tuvieron sus padres para seguir estudiando:

La falta de recursos económicos. El tamaño de la familia y el nivel de ingreso familiar son factores que obligan (sobre todo a los hombres) a ingresar al mercado laboral a edades más tempranas (Mora Salas y De Oliveira 2008; Solís 2012). Por lo general interrumpen la continuidad escolar con la finalidad de aumentar el ingreso familiar.

pues me acuerdo que sí la terminó, pero pues ya no entró a la universidad, sino se puso a trabajar para ayudar a mi abuela. Y también le pagó a mi mamá, se tituló como secretaria y se lo pagó mi tío. Se ayudaron mutuamente. Y ya en lo que mi abuelita trabajaba pues ya (hombre, pública)

Por lo mismo, por problemas económicos, problemas familiares. Por ejemplo, mi papá no estuvo con su mamá. Él tenía que salirse a vender dulces y así, para darles a sus hermanos. Se tuvo que salir de estudiar. Mi mamá, pues ya no quiso estudiar. (mujer, privada RVOE)

La tenencia del primer hijo vivo. Los embarazos no planeados parecen constituir otra de las principales razones por las que las trayectorias educativas de los padres se estancaran (Mora Salas y De Oliveira 2008). Algunos de ellos se embarazaron a edades tempranas, situación que los hizo desviarse de la escuela para dedicarse al trabajo.

mi mamá apenas acaba de de terminar la secundaria, de hecho, me tuvieron a los 15 años y mi papá me tuvo a los 18. Mi papá iba en este plantel y creo que se quedó a deber dos materias y por eso no pudo sacar certificado (mujer, pública)

Hasta la secundaria porque ella se embarazó de mí a los 17 años, entonces terminó la secundaria y ella se quería meter a la Marina, pero pues no se metió porque le faltó una milésima para su examen, entonces no se quedó, se metió a trabajar y le ganó el despapaye y terminó embarazada de mí. (mujer, pública)

La falta de interés por la educación suele ser acompañada de una baja evaluación de sus capacidades educativas. Algunos de los padres consideran que sus habilidades son insuficientes para continuar en la escuela, por lo que decidieron salir de la escuela y entrar a trabajar, lo que es interesante en la medida en que la decisión de abandonar está justificada en términos de su gusto por el trabajo. Esto parece desprenderse de un proceso de autoexclusión en donde los propios sujetos no tienen interiorizadas ciertas disposiciones que los hagan considerar a la educación como una estrategia importante para la movilidad social (Bourdieu 2013; Friedman 2016).

*Eh sí, él vivía en Chiapas cuando estudiaba, como mi abuelito se separó de mi abuela de parte de mi papá, pues nada más era mi abuelita y ella tenía que trabajar, mi papá pues nunca hacía tareas y todo eso, **nunca le gusto la escuela** y se le hizo más fácil salirse y ya no siguió estudiando. (hombre, privada RVOE)*

*Su situación económica era muy pobre y pues igual **le gustaba mucho el trabajo** y pues prefirió trabajar que estudiar y apoyo más a mi mamá y ella pues terminó su carrera y ya se salió y empezó a hacer su negocio, entonces mi papá tenía un poco más pero ya no quiso seguir estudiando. (hombre, privada incorporada)*

Ser mujer también tuvo una importante influencia en la interrupción de los estudios entre algunas de las madres de los estudiantes. Tradicionalmente las mujeres han sido vinculadas a los roles de cuidado y reproducción del hogar (D'Alessandre 2014). Algunas de las madres de los estudiantes tuvieron dificultades en continuar su trayectoria educativa debido a la renuencia de las familias debido a su condición de género.

Sí, mi mamá, este, ya no siguió estudiando por la economía que tenían mis abuelitos, ella pues si quería seguir estudiando, pero mi abuelo era de, bueno es de esas personas que dice: “Bueno, es que te vas a casar, ¿de qué sirve que estudies?” Entonces no, ya no la dejó estudiar, ella fue la única de sus hermanos que terminó la secundaria (mujer, privada incorporada)

Mi mamá se quedó en preparatoria porque mi abuelo ya no quiso que estudiara más (hombre, privada incorporada)

Dentro del análisis del curso de vida se considera como “puntos de quiebre” o *turning points* aquellos eventos que tienen la capacidad de reorganizar las prioridades de las personas en un punto determinado momento. La muerte de los padres es uno de los eventos que influyen en mayor medida en la trayectoria educativa de las personas, usualmente obligándolos a abandonar sus estudios con la finalidad de entrar al mercado laboral y en gran medida hacerse cargo de las responsabilidades como jefes del hogar.

Mi papá porque su familia no tenía mucho dinero y no pudieron seguirle pagando, entonces se tuvo que poner a trabajar, como su papá falleció tenía que ayudar a su familia y eran 8 hermanos, entonces entre todos tenían que ayudarse y mi mamá pues se metió a trabajar y de ahí le fue yendo bien, por eso ya no siguió estudiando, pero ahorita ya sabe más de lo que ella pudo aprender en ese tiempo (mujer, privada RVOE)

A pesar de que algunas de las familias no cuentan con estudios universitarios o de educación superior, la entrada a la universidad sigue representando un elemento importante al menos en términos de sus expectativas con respecto a sus hijos. En este sentido, a pesar de que ellos no cuentan con esa preparación apoyan en gran medida a los jóvenes. Esto representa que la preparación universitaria además de tener valor simbólico y de

intercambio, se ve mediado por la disposición que tienen los padres como una aspiración inconclusa.

En este sentido, además de que el ingreso a la universidad es un camino casi “natural”, también se encuentra apoyado en gran medida por las aspiraciones de los padres. Al menos en términos discursivos, todos los padres parecen estar de acuerdo en que la entrada a la educación superior es una decisión que deben de tomar.

Pues mi mamá ahora sí que nos dice: “No, ustedes van a cumplir mi sueño frustrado, ¿no?, es tener una carrera, ¿no?”. Entonces para ellos siempre ha sido pues importante, ¿no? tener una carrera universitaria, porque nos dice: “nosotros les damos la posibilidad para que ustedes la desaprovechen, entonces ustedes hagan lo que nosotros no pudimos, ¿no?” (mujer, privada incorporada)

mi papá siempre quiso, no sé, ser ingeniero o algo así, y mi papá es bueno para esas cosas. Y yo creo que le da mucha tristeza pensar en que pudo haber estado en alguna universidad ¿no?, entonces ellos si quieren que estudiemos definitivamente (Mujer Privada Incorporada)

Por otro lado, los padres que efectivamente cuentan con estudios universitarios tienen una serie de características que parecen haberlos ayudado a mantenerse en la escuela. Las más importantes de ellas son: la edad de su primera unión y la edad en que tuvieron su primer hijo vivo.

La mayoría de los padres universitarios conocieron a sus parejas durante la universidad, formando familias después de terminar sus estudios, lo que implica que le dan un lugar importante a la educación superior como la estrategia de reproducción de su posición en el espacio social (Bourdieu 2013:378). Usualmente estas familias persiguen los mismos fines a través de los mismos medios, estando en posiciones de *homogamia* dentro del espacio social, lo que explica que retrasen la tenencia de sus hijos hasta después de obtener sus credenciales educativas

- Mi papá terminó su carrera, ¡Ay! no me acuerdo la verdad no sé, creo que licenciatura. Sí, creo que licenciatura
-Terminó su licenciatura y tu mamá?
-Igual, la terminaron juntos (mujer, privada incorporada)

Pues mis papás estudiaron hasta la licenciatura, algo así, se conocieron en la universidad, este, mi papá era un chavo de bajos recursos, no tenía mucho dinero, no tenía nada para

comer, o sea, sufrió mucho mi papá, mi mamá si tuvo un poquito más de oportunidad para más educación y todo ¿no? eh porque mis papás sufrieron un poco porque, bueno se conocieron en la universidad (hombre, privada incorporada)

4.1.2 Características ocupacionales de las familias

Hay diferentes aproximaciones a través de las que se puede estudiar el estatus ocupacional de los estudiantes y de sus familias. Los análisis centrados en analizar la desigualdad y movilidad social cuentan con una serie de dimensiones que buscan entender estos procesos como fenómenos multidimensionales. (Vélez, Campos, y Fonseca 2015;Toche 2010). El análisis de la posición ocupacional condensa tanto su posición en las relaciones laborales como los recursos de mercado que cada clase controla. (Vélez, Campos, y Fonseca 2015;Toche 2010;Coxon y Jones 1978:10).

La tabla 13 muestra las características ocupacionales de los padres de los estudiantes entrevistados separados por escuela. Las ocupaciones de los padres se clasificaron con base en los esquemas propuesto por Solís (2007:266) y (2016:37) que retoma del proyecto CASMIN. Esta clasificación consta de ocho rubros compuestos por dos dimensiones analíticas principales: la naturaleza del trabajo (manual o no manual); y el nivel de calificación en los trabajos (alta calificación, baja calificación).

Solís (2007) explica que su clasificación hace algunas modificaciones en los criterios para clasificar a los vendedores; técnicos; trabajadores de la construcción y los trabajadores agrícolas. En este sentido, la clasificación de Solís (2007) es capaz de mostrar la heterogeneidad que hay entre estas categorías ocupacionales. Esto es especialmente útil gracias a que una proporción importante de los padres de familia de los estudiantes entrevistados son comerciantes de bienes y servicios, con diferentes niveles de formalización.

Con la finalidad de subclasificar a los vendedores se utilizaron los criterios propuestos por Solís (2007) y (2016), en donde la posición en el trabajo, la descripción de las actividades principales y la presencia de un local fijo o ambulante fueron los elementos centrales para subclasificar a los comerciantes.

Lo primero que destaca es que las características ocupacionales de los padres tienen un comportamiento diferente entre las escuelas. Esto parece ser producto de un proceso de estratificación en la composición de cada escuela. Cada una de estas atiende a diferentes sectores de la población, por lo que no es raro que las características de sus padres sean diferentes entre sí.

Tabla 13. Características ocupacionales de los padres (porcentaje)

Ocupación	Colbach	RVOE	Incorporadas	Total
IA	26.1	10.0	32.4	24.7
IIA	4.3	5.0	61.8	29.9
IIB	4.3	20.0	0	6.5
IIC	4.3	10.0	0.0	3.9
IIIA	8.7	10.0	0.0	5.2
IVA	39.1	45.0	5.9	26.0
IVB	13.0	0	0	3.9
IVC	0.0	0	0	0.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

Al analizar la tabla 13 se pueden notar tres cosas importantes: 1) en las escuelas con RVOE y en las escuelas incorporadas a la UNAM hay una alta homogeneidad dentro de las escuelas, no obstante dentro de las escuelas públicas hay una mayor heterogeneidad al interior de la institución; 2) en términos del estatus ocupacional, la mayor diferencia se da entre las escuelas incorporadas a la UNAM y el resto de los bachilleratos; 3) las ocupaciones que tienen los padres de las escuelas privadas de RVOE y los padres de las escuelas públicas no son tan diferentes en promedio, aunque hay una diferencia sustantiva en la manera en que se perciben a sí mismos.

El primer punto muestra que la composición laboral de los padres en escuelas de educación media superior privadas es homogéneo dentro de las escuelas y heterogéneo entre ellas. Las ocupaciones de los padres tanto de las escuelas incorporadas, como de las que cuentan con RVOE son relativamente similares, en muchos casos se dedican al comercio, aunque su nivel de formalización es diferente. Mientras que los padres de estudiantes de escuelas RVOE usualmente son pequeños comerciantes informales, los padres de los estudiantes de

las escuelas incorporadas tienen negocios formalizados, con locales establecidos y con responsabilidades que son meramente administrativas.

- *¿Me podrías decir un poco a que se dedican tus papás exactamente?*
- *Son igual, igual que yo, te digo que se dedican a vender, comerciantes.*
- *Claro, ¿venden igual zapatos?*
- *Eh mi papá, él es el que vende, mi mamá es, si pues ella vende comida.*
- *Claro, ¿y en dónde la vendes?, ¿tienes un local?*
- *Tenemos un local, es un puesto como tipo un tianguis, en donde el palacio afuera de la explanada (Hombre, privada RVOE)*

pues le llegaron bastantes buenas oportunidades, y gracias a que él decidió salirse ahí y poner su propio negocio, es que las cosas pasaron como pasaron, y pues ahorita mi papá ya está ahí tiene este, esta empresa (mujer, privada incorporada)

pues yo creo que igual bueno es que mi papá tiene su propia empresa entonces pues yo siento que ahí vamos (mujer, privada incorporada)

Dentro del colegio de bachilleres la situación laboral es distinta, las ocupaciones de los padres son más heterogéneas, habiendo comerciantes y obreros, así como trabajadores no manuales de alta calificación que por lo regular tienden a ser empleados en industrias públicas o privadas. En este sentido, la variabilidad en el estatus ocupacional que tienen las familias del COLBACH contrasta con la homogeneidad que hay dentro de las otras escuelas, lo que significa que la población a la que atienden las escuelas públicas es más diversa, mientras que a las instituciones privadas asisten solo ciertos tipos de familias.

- *¿A qué se dedica?*
- *Antes ella era comerciante, vendía catálogos: “class”, “terra”, “salvaje tentación”, pero ahora por el divorcio se metió a trabajar a una empresa que se llama “Euler” y es de limpieza y se dedica a mandar a las personas a diferentes locales, es una nueva experiencia, nunca había trabajado de limpieza (mujer, pública)*

mi mamá es psicóloga de la UNAM y mi papá es auditor, es contador de una privada y es de una gran auditoría, no sé de cuál. Trabaja en una auditoría y también es auditor (mujer, pública)

- *¿A qué se dedica tu papá exactamente? Me decías que era comerciante*
- *Sí*
- *¿Comerciante en qué?*
- *Ah, este, vende hierbas o sea hierbas medicinales*
- *¿Y tu mamá?*
- *Es ama de casa (mujer, pública)*

El segundo punto muestra que los padres de los estudiantes de escuelas incorporadas por lo regular tienen mejores trabajos que el resto de la población, casi siempre dedicándose a actividades manuales de alta y baja calificación (Solís. 2007:268). La mayoría de ellos pueden clasificarse en tres grupos 1) profesionistas que lograron empezar un negocio propio, convirtiéndose en pequeños empresarios; 2) pequeños comerciantes que se dedican a ofrecer mercancías variadas de manera formal, siendo dueños y administradores de sus negocios, aunque no cuentan con estudios de educación superior; 3) profesionistas con trabajos no manuales de alta calificación, usualmente empleados de instituciones públicas y privadas.

El estatus ocupacional de estas familias contrasta por ser diferente, sobre todo entre los comerciantes, quienes tienen diferencias importantes en términos de la formalización de los negocios (proceso que implica capacidad monetaria y de asesoría legal, además de cierta capacitación técnica-financiera para mantener los negocios a flote (Mungaray et al. 2015:122)). De acuerdo con el número de empleados y a las actividades a las que se dedican, pueden considerarse como micro y pequeñas empresas, formadas por lo regular en el seno familiar.

Los padres menos educados cuentan con negocios con locales establecidos, por lo regular dedicándose a actividades administrativas, además de que en términos financieros son capaces de pagar las colegiaturas de las instituciones privadas sin la necesidad de organizar de manera especial el gasto del hogar. De igual manera, los profesionistas cuentan con trabajos estables con suficiente solvencia económica para costear los gastos del hogar.

- *¿A qué se dedican exactamente? Por lo que has dicho parece que tienen un negocio.*
- *Sí, un negocio de ropa deportiva, por eso le digo que yo quiero seguir con él, pero quiero hacer más que ellos porque no me quisiera quedar igual.*
- *¿Ellos manufacturan o distribuyen o hacen todo?*
- *Hacen todo, se compran desde los rollos de licra, se corta, se cose, hasta que te lo entregamos así, un producto bien y ya nosotros lo entregamos, y ya lo venden, es una bonetería (hombre, privada incorporada)*

Mi papá terminó su maestría, no sé qué está haciendo ahorita, creo que un posgrado o algo así. Mi mamá igual, hasta maestría. Mi mamá estudió derecho, mi papá es administrador de empresas. [...] Él está en una empresa en el WTC. Él es gerente de una empresa, no lo considero un jefe, es un líder. Sabe dirigirse a las personas que tiene a su cargo. [...] Su

trabajo no es fácil. Tiene como cien mil personas a tu cargo y no puedes deslindar responsabilidades que te tocan a ti (mujer, privada incorporada)

mi papá es contador público, tiene su despacho y mi mamá pues, primero empezó de comerciante, a abrir su papelería y todo, pero ahorita ya entro a trabajar en una escuela particular. (mujer, privada incorporada)

Por último, el tercer punto establece que las familias que ingresan a sus hijos dentro de escuelas privadas con RVOE tienen ocupaciones en promedio similares a aquellas familias que los ingresan a la escuela pública.

Las familias de estudiantes en escuelas de RVOE que se dedican al comercio cuentan con un bajo nivel de formalización en sus negocios. La mayoría de sus tareas no nada más se dedican a tareas administrativas, sino también a la atención a clientes, distribución y almacenamiento de la mercancía que ofrecen. Algunas familias venden artículos perecederos o son productores de zapatos y camas, mientras que otras se dedican a la compraventa de material quirúrgico o restaurantero. Asimismo, es común que ofrezcan servicios varios entre los que destacan el transporte, asesoramiento y gestión de documentos.

Mi papá trabaja en lo de las pensiones de los señores grandes, de así de que trabajaron en el seguro, en empresas grandes, ¿ves que les dan como pensiones?, mi papá les saca las pensiones o el dinero de la afore, un rollo así. Trabaja más con personas grandes ¿no?, pues porque son las personas que ya tienen el dinero, depende de las semanas que junten, les dan un dinero, tienes que juntar ciertos números de semanas para que te den otro dinero (mujer, privada RVOE)

Mi papá vende productos de limpieza, de clínicos, de enfermería, está metido en un hospital, entonces él surte todo ese tipo de material que ellos necesitan, él está en eso (mujer, privada RVOE)

Solís (2010:342) explica que, a pesar de que a los vendedores se les solía clasificar en categorías similares a los oficinistas, sus características culturales y ocupacionales los ubican en posiciones más cercanas a los trabajadores manuales de baja calificación. Esta distinción es importante porque las mayores similitudes que hay entre las características ocupacionales de estos dos grupos se da entre los vendedores.

Por otro lado, los padres de los estudiantes del Colegio de Bachilleres que se dedican al comercio, por lo regular son dueños de puestos de comida callejera o de puestos de

comercio ambulantes que comparten su nivel de formalización con los padres de las escuelas de RVOE. Usualmente las familias de los estudiantes del COLBACH que se dedican al comercio cuentan con negocios informales que, a pesar de su poco nivel de formalización, les da la capacidad financiera para mantener el gasto de sus hogares.

Mi papá es comerciante pero mi papá tiene varios puestos de tenis y ropa, zapatos, playeras, chamarras, todo eso (mujer, pública)

Mi papá se dedica a la herrería, bueno no sé si se dedica todavía a eso, pero mi mamá se dedica a la costura, entonces eh pues eh, estuvimos así. Mi mamá se salió de trabajar, mi papá siguió trabajando (mujer, pública)

Mi papá es comerciante, él tiene Taquería y no le va mal, le va muy bien y si gana buen dinero (mujer, pública)

Así, el tipo de ocupaciones que tienen los padres de estos dos sectores de comerciantes son similares, al menos en el nivel de informalidad de sus negocios. No obstante, siguen difiriendo en términos de sus ingresos. En general hay un alto nivel de heterogeneidad dentro de las características financieras y ocupacionales de los comerciantes (Solís. 2007, 2010).

Como se mencionó, la composición de las características ocupacionales no es completamente homogénea dentro de cada escuela, salvo por las familias de las escuelas incorporadas quienes en promedio cuentan con mejores empleos y con un mayor nivel de formalización. Entre las escuelas privadas con RVOE la composición de clase tiende hacia los comerciantes y hacia profesionistas con trabajos no manuales. Por otro lado, el COLBACH es la institución más heterogénea de todas, habiendo familias con ocupaciones no manuales de alta calificación, hasta trabajadores manuales de baja calificación. Asimismo, la distribución de los ingresos es distinta entre los comerciantes de cada una de las escuelas.

4.1.3 Distribución socioeconómica de las familias

Una vez que se analizaron los elementos educativos y ocupacionales de las familias de los estudiantes entrevistados, se pretenden clasificar de acuerdo con los criterios de López (2015), quien propone una clasificación socioeconómica de cinco categorías hecha a partir del cruce entre el nivel educativo y las características ocupacionales de los padres.

Se modificaron los criterios que usa López (2015), sobre todo en la manera en que divide el nivel educativo de los padres, ya que, al analizar la distribución de la población, hay pocas diferencias tanto teóricas como empíricas entre los padres con un nivel educativo menor al de licenciatura o TSU (Técnico Superior Universitario). Por otro lado, la característica que mejor distingue las ocupaciones de los padres en términos factuales es la naturaleza de las ocupaciones manual o no manual, por lo que desagregar las ocupaciones en cada una de las ocho categorías no ayuda sustancialmente a la clasificación.

Elman (2005:307) explica que se puede hacer una comprensión pragmática con la finalidad de reducir los cruces que no cumplan con la función de separar efectivamente a los estudiantes en distintas clases.

Así, se propone una clasificación de cuatro rubros:

- 1) Sector alto: padres con educación superior y con ocupaciones no manuales
- 2) Sector medio alto: padres sin educación superior y con ocupaciones no manuales
- 3) Sector medio bajo: padres con educación superior y con ocupaciones manuales
- 4) Sector bajo: padres sin educación superior y con ocupaciones manuales.

La tabla 14 describe el número de estudiantes por escuela y por sector socioeconómico. Lo más importante que se rescata de la distribución es que efectivamente la población escolar al interior de cada institución se encuentra estratificada por clase social.

Una proporción importante de las familias del sector alto se concentran en las escuelas incorporadas a la UNAM, mientras que el colegio de bachilleres concentra a las familias menos privilegiadas de todas. Es interesante que los estudiantes de las escuelas con RVOE se comportan de manera similar a los estudiantes del colegio de bachilleres, es decir que su composición de clase es bastante similar al menos en términos educativos y laborales.

Tabla 14. Distribución de los estudiantes de la primera ronda de entrevistas con respecto de su clase social de origen

Escuela	Alto	Medio alto	Medio Bajo	Bajo
RVOE	14.3	21.4	25.0	30.4
Incorporadas	64.3	64.3	25.0	8.7
Colbach	21.4	14.3	50.0	56.5
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

Además, la distribución de la información efectivamente capta a una cantidad considerable de estudiantes poco privilegiados, cuyas condiciones para tomar decisiones se ven caracterizadas por una falta de recursos educativos, culturales y en gran medida, hasta económicos.

Con la finalidad de dar claridad sobre el tipo de población al que se entrevistó, la tabla 15 muestra los empleos “tipo” que hay en cada una de las escuelas. Como se puede ver los padres de las escuelas incorporadas son aquellos que tienen una mejor posición laboral, usualmente son profesionistas libres o comerciantes formales, pero ambos tienen la propiedad de sus negocios, además de que sus ingresos son relativamente altos, y tienen la capacidad de vivir de manera holgada aun pagando colegiaturas de instituciones privadas.

Tabla 15. Trabajos típicos por escuela

Escuela	Ocupación	Dependencia	Ingresos
RVOE	Comerciantes informales	Dueños	Medios Bajos
Incorporadas	Profesionistas/ Comerciantes formales	Dueños	Altos
Colbach	Obreros /Trabajadores de baja calificación	Trabajadores asalariados	Medios Bajos

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas

Por otro lado, los padres de estudiantes de privadas RVOE por lo general se dedican a ser comerciantes informales, lamentablemente, aunque sean dueños de sus negocios, sus ingresos tienden a ser medios bajos, teniendo que gestionar en alguna medida los gastos en el hogar. Por último, los padres del Colegio de Bachilleres de manera típica se dedican a trabajos manuales de baja calificación, siendo obreros o trabajadores de limpia, además de que tienen más presiones económicas que los padres de las otras escuelas.

4.2 Criterios de decisión en la educación básica

En general los criterios que usan los padres para determinar la trayectoria educativa de sus hijos durante la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y hasta la entrada a la educación media superior son relativamente homogéneos, aunque hay una fuerte asociación con el origen social de los estudiantes. Teniendo eso en cuenta el presente apartado expone las trayectorias educativas de los estudiantes diferenciándolos según su origen social.

Las familias de estudiantes de orígenes medios altos y altos suelen optar por que sus hijos ingresen a instituciones privadas durante el preescolar y la primaria. Así, para elegir escuelas, las familias consideran tres criterios principalmente.

El primero es la distancia entre el hogar y la escuela, y su importancia radica en las facilidades que otorga en la organización de la vida familiar sobre todo cuando ambos padres trabajan. El segundo son las propias características de los preescolares privados, que funcionan como una extensión de las guarderías, teniendo facilidades de horario y flexibilidad para recoger a los estudiantes.

En tercer lugar, su relación costo beneficio es accesible. Las escuelas de educación preescolar privadas son atractivas porque ofrecen diferentes servicios que ayudan al desarrollo de habilidades a edades tempranas, por lo que ofrecen clases de inglés, asesorías personalizadas y actividades deportivas.

En este sentido, los padres con mayores recursos tienen un abanico más amplio de opciones educativas donde inscribir a sus hijos, aunque sigue estando restringida por la zona geográfica en la que se encuentran (Bonal et al. 2017).

mi mamá tiene la idea de que un kinder privado empiezan a enseñar más rápido a leer bueno eso yo lo vi con mi hermana y encontré el sentido de por qué fui a una privada y luego en privada pues ya de ella fui en pura pública (Mujer Pública JNCB001)

Si bien, estos tres elementos son los más importantes, el mecanismo específico a través del que toman la decisión parece ser racional. Los padres buscan una escuela que le dé buenas oportunidades a sus hijos considerando los costos y la cantidad de recursos que pueden dedicarle a cada uno de sus hijos. En este sentido, la decisión de cada familia también depende del número de hijos y de la edad que tengan, porque eso determina la cantidad de recursos que pueden destinar a cada uno (Solís 2013).

Asimismo, los padres comienzan la búsqueda por instituciones basados en la información a mano que les proveen tanto sus familiares como sus amigos (Barone, Assirelli, et al. 2017), conocida también como información “caliente” (Ball, Macrae, y Maguire 1999). Este tipo de información se encuentra con mayor facilidad y condensa varias experiencias sociales en opiniones que gozan de un alto nivel de confianza, además ayudan a responder rápidamente a las inquietudes que las familias tienen.

Así, las decisiones que toman los padres suelen discutirse en términos de las facilidades para organizar la vida familiar y el desarrollo de habilidades, sobre todo después de recibir las opiniones de su familia y amigos y ponderar los costos que representan.

Entonces si me iba muy bien en la primaria y yo me enteré de esta escuela por mi prima, porque iba en esa escuela, entonces me dijeron pues vamos a meterte ahí. (mujer, privada RVOE)

Comencé te digo, yo empecé a ir a una guardería, bueno, allá se le conoce como maternal [...]Entonces era un colegio como bilingüe, a la vez que me iban enseñando español, me iban enseñando inglés. De ahí lo que sé de inglés hasta el día de hoy. Bueno, comenzó todo ahí, entro a preescolar en una escuela privada también, cerca de mi casa que siempre he ido salvo un año, a todas mis escuelas cerca de mi hogar [...] nunca recibí malos tratos, un golpe, un pellizco, nada. Hasta eso que fue bonito. (hombre, privada RVOE)

En la primaria me gustó porque tenía natación, taekwondo, fútbol, básquet y a pesar de eso pues escoger un taller de tareas, inglés, matemáticas (hombre, privada incorporada)

Conforme los hijos crecen los criterios de decisión cambian, los padres dejan de interesarse en el desarrollo de habilidades para buscar instituciones que garanticen la seguridad de sus hijos. La cercanía sigue siendo importante por las mismas razones (por las ventajas que da

en la gestión de la reproducción del hogar), y los estratos más acomodados inscriben a los estudiantes en escuelas que les permitan tener una mejor gestión de sus tiempos, aunque eso represente dejar de lado opciones públicas mucho más prestigiosas.

En secundaria, como mi hermana estudiaba la prepa en el Instituto Universitario, entonces dijo mi mamá para no dar doble vuelta pues entonces ya nada más las llevó a los dos, las dejo y ya, y dije: “¡ah bueno!”. Entonces ya, está bien, y ya, pero mi hermana cuando yo estaba en primero ella estaba en tercero de prepa, entonces ya iba a salir y ella se iba ir a la universidad y todo, entonces aquí mi mamá venía a dejar a mis dos hermanas, entonces me dijo mi mamá: “no, ahora te cambias con ellas para no dar doble vuelta”, entonces pues ya por eso me cambié para acá (mujer, privada incorporada)

*De hecho, mi papá tenía la opción de que ya cuando estuviera en quinto de **primaria**, apuntarme en la prepa¹⁰, no sé si sabe que tiene secundaria y la prepa, hay pase directo a la preparatoria, entonces él tenía la opción de meterme ahí, pero decía que estaba muy lejos, que quien me iba a llevar, entonces no me metió, pero sí tenía pensado poner la prepa 2 (hombre, privada incorporada)*

Por otro lado, las familias de los sectores altos y medio altos que provienen del COLBACH suelen comenzar en instituciones privadas durante la preprimaria y primaria, para después derivarse hacia instituciones públicas. Estas trayectorias privadas se truncan principalmente por problemas familiares que derivan en dificultades económicas y emocionales tanto de los estudiantes como de sus padres. Este sector de estudiantes suele lidiar con la separación de padres a edades tempranas, además de procesos de migración interna de parte de las familias, ocasionando que la educación de los hijos deje de ser una prioridad. A raíz de estos problemas, el costo de la educación comienza a impactar en el gasto dentro del hogar, lo que promueve un cambio de escuelas privadas al sector público.

me acuerdo muy perfectamente, mi kínder era privado, porque pues cuando mis papás todavía estaban juntos; porque están separados, vivíamos en Acapulco y pues allá la escuela era privada. Me acuerdo que yo tenía dos maestras y me gustaba mucho porque ahí me enseñaron muchas cosas [...] Sí, sí. Ya después entré y pues igual era privada. Mi hermano iba en segundo y yo en primero y ya estábamos ahí todo normal, hasta que se separaron. Nos tuvimos que venir aquí a México y desde ahí estuve en una escuela pública. De hecho, iba en la mañana, y ya aquí en la Ciudad de México, me pasaron a la tarde (hombre, pública)

¹⁰ La escuela nacional preparatoria número dos de la UNAM, se encuentra en el oriente de la ciudad, es una de las opciones más prestigiosas de esa zona. Esta escuela, tiene la ventaja de contar con una secundaria que solamente es accesible para estudiantes con padres que son trabajadores de la UNAM.

Con respecto a las características institucionales, la mayoría de las escuelas privadas cuentan con una serie de convenios informales con otras escuelas privadas; es común que las escuelas privadas de la región se retroalimenten entre sí, creando una especie de circuito privado en donde las instituciones pequeñas se apoyan para ofrecer facilidades en el paso entre varios niveles. Muchas instituciones se promocionan entre sí ofreciendo una suerte de “pase directo” habiendo sobre todo una serie de facilidades con el propósito de atraer a los estudiantes.

y en esa escuela donde yo estaba, tenían pase directo aquí a La Salle aquí en el bordo, entonces mis papás decían: “No pues, es que le queda muy lejos a mi hijo” entonces vinimos a ver a esta escuela (hombre, privada incorporada)

Algunas de estas instituciones inclusive gestionan RVOEs de diferentes niveles educativos con la finalidad de absorber de manera prolongada la trayectoria educativa de los estudiantes. Estos programas educativos al ser de nueva creación usualmente tienen deficiencias importantes, implementando nuevos contenidos con pocos recursos y con el mismo personal. No obstante, tanto los padres como los jóvenes se muestran cómodos manteniéndose en esas instituciones por las ventajas en términos de cercanía y seguridad que les ofrecen.

era puro preescolar y primaria y justamente, bueno, cuando iba en sexto abrieron secundaria y yo le dije a mi mamá: “No pues, déjame aquí ahorita, estoy con mis amigos”. Me fui más como por las amistades y ahí me quedé un año, bueno mi mamá y yo nos dimos cuenta de que, como apenas iban empezando no tenían, como que no estaban como preparados para enseñar a uno de secundaria porque pues nada más tenían como que pura experiencia de primaria y preescolar (hombre, privada incorporada)

Sí bueno, pues, bueno, en primaria, estaba ahí, porque estaba cerquita de mi casa y porque era privada y mis papás se sentían bastante a gusto ahí, y era una buena escuela [...] entonces, empiezo a ver como son las cosas en serio es a partir de secundaria, yo entre aquí como ya le dije, por mi hermano, por las buenas, por los buenos comentarios que teníamos de esta escuela y pues sí, yo estaba segura que aquí me iba a venir a la secundaria, y ya, pues pase a secundaria, siempre he tenido bastantes buenas calificaciones (mujer, privada incorporada)

Por otro lado, las familias de estratos bajos y medios bajos suelen inscribir a sus hijos en escuelas privadas durante el preescolar y la primaria, precisamente porque las consideran escuelas que ayudan a desarrollar sus habilidades. No obstante, los padres rápidamente

cambian de escuelas debido a su economía y por problemas familiares que deben de resolver.

El kínder fue, por lo que medio me acuerdo, fue muy divertido, yo entre muy chiquita porque no crecía y me tenían que tener mucho cuidado porque era muy enfermiza y delicada, hasta la fecha, pero iba en uno privado porque, bueno, ahí mi mamá ve como más ventaja en el privado porque les enseñan más y los cuidan más (mujer, privada RVOE)

- En el kínder wey, mi mamá me metió a un kínder de paga

- ¿Era privada?

- Ajá, pero duré como hasta tercero de primaria wey, porque mis papás tenían pedos y acá y dijeron Pues una de gobierno; me metieron a mí y a mi hermano a una de gobierno y ya en la primera de gobierno duré otros dos años, a mi mamá no le gustó cómo enseñaban y me cambió a otra de gobierno y ya de ahí acabé mi...pues ya sexto (hombre, pública)

Conforme avanzan los estudiantes en sus trayectorias educativas los criterios de decisión de los padres para escoger las instituciones se vuelven cada vez más difusos, principalmente porque su condición precaria los hace relegar esas decisiones en pro de preocupaciones económicas, asimismo estas familias no cuentan con redes de apoyo especialmente fuertes, lo que los obliga a tomar las decisiones educativas priorizando las labores de reproducción del hogar frente al desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Bonal (2017) explica que las familias de bajos recursos tienen un abanico de opciones educativas más reducido, debido a que los recursos monetarios están restringidos, además el criterio de decisión, a pesar de que sigue siendo racional, cambia y deja centrarse en maximizar el desarrollo de habilidades para priorizar la cercanía al hogar con fines de gestión familiar.

Pues en el kínder empecé a la edad que tenía que empezar. Estaba como a una cuadra de mi casa [...] Sí, era público. Ahí aprendí varias cosas. Y mi mamá como no podía, estaba trabajando, no podía cuidarme, me dejó un año más y estuve un año más en el kínder. Ahorita en mi edad ya debería estar en la universidad (hombre, pública)

Ella trabajaba de 7 am a 8pm. Mi abuela en toda mi trayectoria de kínder a 3ro de primaria, fue quien me cuidó (mujer, pública)

En quinto y sexto me cambié a otra escuela más cerca de mi casa por qué esta quedaba algo retirada [...] mis papás tuvieron alguna discusión y estuvieron separados un momento

y entonces por eso me cambié y yo tenía que cuidar a mi hermanito y cosas así (mujer, pública)

Para estos sectores las decisiones educativas se vuelven pragmáticas, lejos de decidir por un criterio que busque maximizar la seguridad de sus hijos, el desarrollo de habilidades o el tiempo para la reproducción de actividades del hogar, la entrada a distintas escuelas responde a un proceso pre reflexivo, es decir que la educación de los jóvenes tiene tan poca importancia como mecanismo de reproducción social que estas familias ni siquiera lo toman en cuenta. Inclusive las familias menos privilegiadas no consideran la educación básica como una obligación.

Tuvieron un mal sabor de boca con mi primer hermano [...] fue un mal sabor de boca porque iba a la escuela, pero no aprendió nada, simplemente reprobaba y reprobaba. Entonces fue cuando se resignaron y, de hecho, a mí ya no me querían mandar. En este caso, abogaron mis abuelos que siguiera estudiando. O sea, mis abuelos son los que intercedieron por mí. Que por error de mi hermano ya no me iban a mandar a la escuela (hombre, pública)

Esto lleva a que los sectores menos privilegiados lleguen a escuelas marginadas que cuentan con pocos recursos institucionales, que impactan en que las experiencias de los estudiantes sean de violencia y abuso tanto por parte de sus compañeros como por parte de los profesores.

Pues en el kinder estudié pero en una pública, la verdad casi no me acuerdo de nada pero si había una maestra que como me caía de mal porque agarraba y las veces que me daba no sé, porque me pegaba, no me acuerdo si en la mano y siempre le decía mi mamá pero mi mamá no le hacía nada [...] y entonces este, de hecho había un maestro que en ese momento no me di cuenta pero ahorita, bueno ya hace tiempo de analizarlo y era como que de repente ese maestro llegaba y como que me quería tocar y cosas así (mujer, pública)

4.3 Trayectorias típicas hacia la educación media superior

El examen de entrada a la educación media superior es un proceso que constituye un punto importante dentro de la vida de los estudiantes, no nada más porque condensa una serie de mecanismos de reproducción de la desigualdad, sino que revela información con respecto a las decisiones previas de los estudiantes. Este examen es considerado un parteaguas dentro de la trayectoria de los estudiantes, y ha sido ampliamente analizado, sobre todo la forma en que los componentes del origen social y las características institucionales influyen en las decisiones educativas (Rodríguez Rocha 2015; Solís. et al. 2013).

Si bien esta transición está sumamente institucionalizada, hay espacio para que las trayectorias se diversifiquen. El papel que tiene el examen de COMIPEMS no se limita a ser un mecanismo de asignación de opciones educativas, sino que implica un proceso de decisión mucho más complejo en donde se involucran las percepciones de seguridad que tienen los padres, la cantidad de recursos con la que cuentan y los criterios que priorizan en la transición a la educación media.

Para poder explicar la complejidad de la decisión y los criterios que la orientaron, se va a describir separando a los estudiantes en tres rubros. Aquellos estudiantes que no hicieron examen, los que lo hicieron y se quedaron en una institución privada, y los que hicieron el examen y se quedaron en una escuela pública¹¹.

4.3.1 No COMIPEMS

No presentar el examen de ingreso a la preparatoria representa una decisión importante para las familias. Algunos estudiantes tanto de los sectores acomodados como de los menos privilegiados **deciden** no presentar el examen de selección. Es interesante apuntar que todos los estudiantes que no aplicaron a COMIPEMS han asistido de manera regular a instituciones privadas.

El principal criterio que evitó que los estudiantes presentaran el examen de COMIPEMS fue la **seguridad**. Aunque todas las familias muestran cierto grado de cuidado para con sus hijos, las preocupaciones están claramente diferenciadas por género, debido a que buscan evitar que las mujeres salgan de un espacio conocido.

La evaluación que se hace con respecto a la seguridad suele derivarse de experiencias propias o cercanas a la familia que usualmente conocen personas que fueron víctimas de robos a mano armada o a casa habitación. La seguridad física para este sector es un

¹¹ Es importante aclarar que en realidad los posibles resultados del proceso de toma de decisiones en la educación media superior son mucho más complejos. No obstante, dados los criterios de elección de las preparatorias estudiadas, estos resultados son los más esperados. Solís, Rodríguez y Brunet (2013), sugieren que la oferta educativa a nivel medio superior está segmentada, por lo que aquellas instituciones como las preparatorias de la UNAM o del IPN tienen una demanda más grande, debido a las facilidades que brindan a sus estudiantes en el tránsito a la educación superior. En este sentido, al no considerar preparatorias de alta demanda dentro del análisis, se sabe que los resultados del proceso de asignación COMIPEMS pueden estar incompletos, aunque se recalca que ese no es el propósito del trabajo de investigación.

elemento que se está evaluando constantemente, y difiere entre preparatorias públicas y privadas.

El consumo de drogas, los embarazos no planeados y el robo dentro de las instalaciones son los principales problemas que los estudiantes y sus familias relacionan con las instituciones públicas.

Pues apenas la chava que mataron del CCH. Apenas vi otro que le pegaron con la pistola en la nuca o así, dices entonces, ya no sabría qué grados llegan, entonces pues tener mucho cuidado (mujer, privada incorporada).

Me metí a un curso de COMIPEMS en La Salle, pero mi papá me dijo: “Mira la verdad no te voy a dejar irte super lejos, o sea, no te voy a dejar, o sea, porque ni me da tiempo a mí de irte a dejar, ni me da tiempo de regresar por tí, o sea no, mejor espérate otros tres años más que ya estemos más acomodados de dinero” (mujer, privada RVOE)

mi mamá si me insistía en hacer el examen y yo decía “no, no lo voy a hacer” y mi papá tampoco quería que lo hiciera porque le daba como pendiente que yo me fuera en las mañanas porque soy mujer y cosas que pasan y todo eso, entonces para tenerme cerca de mi casa mejor ahí, por eso me dejaron (mujer, privada RVOE)

En relación con esto, la percepción de las escuelas públicas tiene una influencia nociva en la formación personal y profesional de los estudiantes. En este sentido, buscan que los jóvenes ingresen en instituciones que les garanticen control y vigilancia, de forma que su trayectoria educativa no se trunque.

Las instituciones públicas representan peligro por la autonomía que tienen los estudiantes, y constantemente hay un riesgo de descontrol. Entonces, más que evaluar las características académicas de las escuelas, se priorizan las instituciones por las características morales que reflejan.

Eh, yo creo que realmente nunca me lo planteé (hacer examen COMIPEMS), porque mi familia igual, tenía miedo de que sí me iba a alguna preparatoria pública como que me fuera a descarrilar nuevamente y no sé, que no rindiera bien, que no le diera la importancia necesaria a mi educación, y por eso como que por sí solos y también yo, porque realmente no tenía como que la ilusión de entrar a una preparatoria pública o así. Decidimos que me iba a quedar aquí toda mi preparatoria. (mujer, privada incorporada)

No quise hacer COMIPEMS, o sea, yo no quise, porque si les hubiera dicho a mis papás, pues si me hubiesen dejado, aunque yo me hubiera quedado, pero no, yo no quise, como le digo, a parte de la familia, tengo una prima que sí se quedó en Prepa 2 (de la UNAM) y

pues era una niña de puro 10, era una niña muy, muy seria y empezó de repente, no fue la niña que había sido, entonces pienso que el ambiente ahí es bastante diferente, muy muy diferente en esas escuelas (mujer, privada incorporada)

La seguridad en términos de la integridad física y moral es la razón principal por la que las familias deciden evitar que los estudiantes presenten los exámenes de ingreso a la educación media superior. A pesar de que los factores preponderantes que ocupan las familias para decidir la trayectoria educativa de sus hijos están volcados hacia la protección y la seguridad, el mecanismo de decisión que ocupan las familias es completamente racional. Si bien es una racionalidad acotada, es importante que los padres buscan maximizar la seguridad de sus hijos, intercambiando las características académicas de las escuelas por la seguridad y el control (Bonal et al. 2017:270).

4.3.2 COMIPEMS e instituciones privadas

Es común que algunos de los estudiantes decidan hacer el examen de COMIPEMS, pero ante los resultados del concurso de asignación opten por cambiar de institución, terminando como resultado en preparatorias privadas. Los estudiantes de más privilegiados por lo regular intentan ingresar a instituciones públicas de la UNAM o el Politécnico, lamentablemente no logran ser seleccionados, por lo que derivan sus trayectorias hacia las instituciones privadas.

Hay tres razones principales que los hacen elegir una institución privada: 1) seguridad; 2) disciplina; 3) desinformación y falta de preparación.

La seguridad sigue siendo un elemento central que estructura las decisiones de las familias y los estudiantes. Si bien hay familias que evitan que sus hijos presenten el examen de ingreso, otras familias dejan que se presente el examen, pero deciden rechazar su lugar en el concurso, principalmente por la percepción de inseguridad que tienen con respecto al transporte público.

me empezó a meter ideas: “no pues que ahí se pone pesado, que las drogas, que, si te roban, que si luego no entras a las clases, que si los profesores”; como que se me metió la idea y al final esa emoción que tenía, a lo mejor era disfrazada, sirvió de disfraz para el miedo que tenía. (hombre, privada incorporada)

Es interesante que lejos de tener miedo de la seguridad dentro de los planteles (es decir que consideren que en las escuelas públicas haya delincuencia o drogadicción dentro del plantel) lo que realmente les preocupa tanto a los estudiantes como a sus familias es el traslado hasta las escuelas.

como que me tocó varias veces que se subieran al camión armados, luego recuerdo que un día igual nos asaltaron y era el día de san juditas y llegué al metro e igual me volvieron a pedir dinero y no, pues desde ahí, ya dije: “no, mejor ya”. (mujer privada RVOE)

Algo que llama la atención es que, aún ante la posibilidad de entrar a una escuela prestigiosa o de alta demanda como el bachillerato de la UNAM, se opta por una escuela privada, gracias a que la cercanía con el hogar da certeza de que los estudiantes no corran riesgos.

Hice COMIPEMS y me había quedado en la prepa 6, en la de Coyoacán, pero no quise ir por el horario, me había quedado en la tarde, se me hacía pesado, porque ya mis padres no me iban a prestar el carro, que debería y usaría transporte público, iba a llegar a las 12 a casa, que era muy feo porque era mujer, peligroso para una mujer andar en la noche. No son los mismos riesgos para un hombre que para una mujer. La sociedad ahorita se encuentra muy afectada, el machismo, las violaciones, muchas cosas. Yo estando chiquita, y entrar de jalón a esa realidad, se me iba a dificultar (mujer, privada incorporada)

Hice examen para la Prepa 2 y sí me quedé. Pero la verdad, por la trayectoria, me tocó en la mañana, mis abuelitos no quisieron. Porque dicen: “Vas a llegar. Te vas a ir bien temprano de aquí a allá, te vas a ir desvelada. tus papás se pueden ir desvelados. Un choque y no, mejor algo cerca” (mujer, privada RVOE)

Por otra parte, los problemas de disciplina siguen afectando las decisiones de las familias. Algunos estudiantes que entraron al concurso de selección fueron reubicados por sus padres con la finalidad de evitar que sus problemas de disciplina se presentaran en escuelas donde tuvieran menor capacidad de injerencia, decantándose por transferirlos a instituciones privadas donde están constantemente vigilados.

igual le dije a mamá que igual y me quedaba, y me dijo que sí pero que las pusiera, que de todos modos no me iba a dejar ir hasta allá, por el problema que tuve en la secundaria, me quería tener vigilado para no volviera a hacer lo mismo, y como mi novia va en CCH, ella también está pasando por los mismos problemas, por lo mismo de que no, no este, debe creo que 8 materias (hombre, privada RVOE)

me hubiera perdido yo creo, porque como te platique hay muchas distracciones, muchos caminos que tomar y al menos que alguien esté muy centrado o de plano sus papás estén encima de él, eh, pues podría salirse, pero pues conozco gente del CCH, de bachilleres no

ninguna, pero gente de CCH donde el tema de las drogas y los embarazos son común, no dudo que algo así me pudiera haber pasado (hombre, privada incorporada)

Asimismo, la desinformación y la falta de preparación con frecuencia son elementos presentes. Es común que en estudiantes que provienen de educación básica privada, haya una suerte de desconocimiento de los procesos institucionalizados para el registro y la presentación del examen. Hay una diferencia importante entre las escuelas públicas y privadas, mientras que en las instituciones públicas el proceso del examen tiene espacios previamente establecidos para orientar a los estudiantes, en las instituciones privadas la atención que se le presta es menor, precisamente ante la conveniencia que representa retener a la mayoría de los estudiantes en la misma institución. De esta forma, los estudiantes que están dentro de instituciones privadas suelen transitar hacia las mismas.

hice el examen de COMIPEMS, era algo que como también era mi primera vez, no sabía antes de primero de secundaria que se tenía que hacer examen, entonces ahí si tuve que ir a curso, y me mandaron a curso una vez, hice el examen, no me quede, me dijeron que me daban la oportunidad de estar aquí en esta preparatoria, estuve aquí un año, lo que yo tenía en mente era estar un año aquí y poder estar en una prepa, aunque me retrasara un año (hombre, privada RVOE)

Por otra parte, hay jóvenes que carecieron de orientación familiar, enterándose de la presencia del examen hasta la salida de la secundaria, obligándolos a prepararse de forma apresurada, sin realmente tener conocimiento de las opciones que eligieron. Inclusive si hay presencia de interés por parte de los padres, el proceso de toma de decisiones es narrado por los estudiantes como unilateral, hecho totalmente por la familia, de forma que las instituciones que se elijan cumplan con los requisitos de cercanía y seguridad.

yo ni sabía que lo iba presentar o sea mi papá me dijo: “yo ya te inscribí” y yo que le digo: “bueno está bien” y ya este, no lo pase y me daban varias opciones, pero pues dije: “no, ya no quiero” Entonces pues ya, mejor me vine para acá y entonces pues sí, me sentí un poco nerviosa porque no sabía ni qué iba a venir, en ese (examen) si no estudié nada entonces y como que si me saqué de onda y dije: “ah no pues ya” (mujer, privada incorporada)

ese formato yo recuerdo que lo llenó mi mamá, porque a mí no me interesa, o sea, no estaba orientada y no tenía el conocimiento de esa escuela porque ¿no? así, entonces ese formato lo llenó mi mamá, ella fue la que decidió a que escuela iba a ir (mujer, privada RVOE)

Las familias que tienen suficientes recursos económicos buscan proteger a los estudiantes de la entrada a las instituciones públicas, ubicándolos en preparatorias privadas que generan

confianza y sobre todo permite que los jóvenes no salgan al mercado laboral o dejen de ir a la escuela.

Bueno, yo entré a una prepa privada, porque, bueno, yo hice mi examen de COMIPEMS y puse como tres opciones, que eran una del poli y otras de UNAM, pero pues no me quede en ninguna de mis opciones, y entonces mi mamá optó por meterme a una privada, o sea, ella no quería que dejara de estudiar, optó por meterme a una privada y este, pues ahora sí que empecé a estudiar la prepa (mujer, privada RVOE)

bueno mis papás en mi primera opción pensaron aquí, “bueno no se quedó, ¿a dónde lo mandamos? No pues, ahí hay prepa y aparte ya lo conocen” (hombre, privada incorporada)

4.3.3 COMIPEMS e instituciones públicas

Los estudiantes que presentaron su examen COMIPEMS y se quedaron en las opciones que les fueron asignadas, poseen características diferentes, y aunque la decisión de mantenerse en una institución pública se basa fundamentalmente en criterios financieros, también responde a mecanismos como la desinformación.

unos que hicieron el COMIPEMS y no se quedaron en la escuela que querían, dicen: “ah bueno, te metemos a una escuela de paga un año, y luego vuelves a hacer el examen el siguiente año para la universidad”, se me hace un gastadero de dinero, no vale la pena, no vas a terminar en esa escuela, y es dinero que se va a malgastar. Se mal gasta, no solo es lo que inviertes, es pasajes comida, los libros (hombre, pública)

Es interesante que, contrario a lo que sucede con los estudiantes de las escuelas privadas la seguridad deja de ser un criterio central y pasa a ser relegado frente a otros de carácter más estructural, principalmente financieros. Además, matricularse en instituciones públicas implica que no tienen prejuicios respecto a estas instituciones. Lejos de priorizar la seguridad de los jóvenes, intentan priorizar su preparación académica, y a veces es una decisión de los propios estudiantes con la finalidad de reafirmar su autonomía

Él (padre) no quería que viniera aquí por la ropa, por si pasaba algo, mi papá y sus preocupaciones y mis primos hablaron con mi papá y dijeron que sí, y si decidí venirme para acá, porque no quería estar cerca de mi casa. (mujer, pública)

No obstante, este sector suele tener carencias en el conocimiento de los procesos de admisión, además de que los recursos con los que cuentan sus padres los pone en una situación vulnerable en el momento de tomar las decisiones. Esta serie de características

hace que estos estudiantes lleguen al colegio de bachilleres como producto de la desinformación y de la falta de acompañamiento.

yo no sabía qué opciones poner y agarré su hoja a mi amigo y copié sus escuelas y ya lo que hice fue acomodarlas por me quedaban más lejos, porque prepa 3 está más lejos que el CCH, fui acomodando por lugares (mujer, pública)

no tenía como una típica de que escuela quería o algo así, simplemente porque hermana estudio aquí y dije no pues me voy con mi hermana y ya, o sea no me lo planteé demasiado, en ese momento no tenía como muchas ideas (mujer, pública)

Por otro lado, un sector de estudiantes agradece la oportunidad de ser aceptados en una institución educativa. Ellos suelen ser los jóvenes más desprotegidos, con padres ausentes y trayectorias previas intermitentes, por lo que la peor de las posibilidades para ellos es dejar de estudiar, quedarse en otras instituciones públicas que consideran peores o derivado de su desafiliación escolar dedicarse al hampa y terminar muertos o encarcelados.

Hubiera sacado más, llore porque me quede en esta escuela y no sin escuela (Mujer Pública)

me decepcioné mucho porque la primera vez wey, me quedé aquí en un pinche CETIS del Estado, creo que CETIS 72 o 52, no sé cuál sea...de esos pedos no, no me agradó nada wey, me valió verga y deje de estudiar, como tres, dos años, fue cuando me metí al bacho a los 17 wey (hombre Pública)

mi mamá me marcó wey, y me dijo “¿ya viste las noticias?” Y le dije “¿Qué sucedió má?” Y me dijo, empezó a llorar wey, y me dijo: “Pues es que ya los agarraron, ya valieron verga, ya salieron en Televisa de que los chingaron”. Dije: “No mames, mis compas ya se quemaron a un grado ojete wey”, ¿qué pedo? ¿no? ojetísimo wey, o sea ya criminales wey. (hombre, pública)

El examen de ingreso a la educación media superior sigue siendo un evento importante en la trayectoria de los estudiantes y hay una clara diferencia en los procesos que llevan a los estudiantes a decantarse hacia escuelas públicas y privadas. Mientras que los estudiantes de las escuelas privadas muchas veces deciden quedarse dentro de estas instituciones como una estrategia para mantener su seguridad y su integridad moral, los estudiantes del colegio de bachilleres tienen una composición tan distinta que ni siquiera piensan en entrar a una preparatoria privada porque no cuentan con los medios necesarios para costearla, además de que no consideran que las escuelas públicas representen un riesgo en términos de su comportamiento.

Al analizar las trayectorias típicas hacia la educación media superior de los estudiantes se encontró que tanto la seguridad, como la desinformación son los elementos más importantes que condicionan su entrada a instituciones privadas. Esto tiene varias implicaciones teóricas relevantes, en primer lugar, la seguridad no aparece como un elemento central en ninguna de las aproximaciones teóricas.

Las decisiones que toman las familias se guían a través de un cálculo racional que no es económico. Para la mayoría de los padres de este sector es importante maximizar la seguridad física y moral antes de cualquier otro tipo de característica educativa, social o monetaria.

4.4 Escuelas preparatorias. Diferentes ambientes de acompañamiento institucional

La escuela de procedencia de los estudiantes ha mostrado tener un impacto tanto en su desempeño escolar, como en la forma en que se perciben las alternativas educativas. En este sentido, tanto la perspectiva de los efectos primarios y secundarios, como los análisis sobre el *habitus* familiar e institucional muestran que las escuelas de educación media superior influyen en las decisiones educativas (Baker y Brown 2007; Jackson 2013a; Morgan 2012; Reay, David, y Ball 2001). Las características de las instituciones afectan en términos generales las experiencias educativas de los estudiantes a través de cuatro elementos principales: 1) en los aprendizajes; 2) en las opciones educativas que consideran; 3) en la información que tienen; y 4) en los valores que promueven¹².

En este sentido es necesario describir las características de las escuelas preparatorias desde donde los estudiantes toman las decisiones con la finalidad de dar un panorama de lo que significa cursar el bachillerato dentro de preparatorias públicas y privadas de la zona oriente de la ciudad de México, los estímulos a los que están expuestos, la formación y los valores que están presentes por influencia de la institución y sobre todo por la influencia de la composición estudiantil. Este apartado busca conocer las principales diferencias que existen en términos del aprovechamiento, de los valores que inculcan y de las características que tienen las escuelas preparatorias públicas y privadas.

¹² En este apartado se desarrolla de manera extensa la relación que tienen las características de las instituciones con los aprendizajes. En el capítulo 7 se explica a profundidad cómo los profesores, orientadores y grupos de pares de las distintas escuelas influyen en la selección y jerarquización de las universidades

Conocer las escuelas permite saber la oferta curricular que ofrecen, el tipo de gestión institucional con el que cuentan, y las expresiones culturales que se desarrollan dentro de la escuela. Lo que permite conocer el nivel de compatibilidad que hay entre los valores familiares y escolares: su conducta, comportamiento y expresiones (Donnelly 2018; Reay et al. 2001), así como dar una idea del nivel de preparación educativa que tienen al momento de enfrentarse a los exámenes de ingreso.

Uno de los primeros elementos que se buscan describir es el ambiente de aprendizaje que tienen en cada institución. Este es un tema vasto en sí mismo y comprende una serie de elementos que han sido vinculados al desempeño de los estudiantes (Blanco 2011, 2017). Es importante conocer sobre las condiciones institucionales para tener una idea del nivel de preparación académica a la que tienen acceso los estudiantes. Si bien, no se cuenta con un puntaje estandarizado que muestre su desempeño y que pueda compararse entre escuelas, es posible describir los elementos asociados a la calidad de la educación que ofrecen cada una.

Asimismo, las prácticas y conocimientos que la escuela transmite a los estudiantes son calificados por Bernstein (1977:34) como parte de dos órdenes diferentes; el orden expresivo y el instrumental. El orden expresivo tiene que ver con la forma de comportarse dentro de la escuela, los modales y valores que se intentan transmitir por parte de los profesores y de la institución, por otra parte, el orden instrumental tiende a tener indicadores más confiables dado que representa el desarrollo de habilidades concretas.

Por otra parte, Jackson (2013) explica que uno de los principales efectos que mantienen la desigualdad de oportunidades educativas tienen que ver con características del origen social y la forma en la que eso repercute dentro del desempeño educativo. Blanco (2011) desarrolla las diferentes dimensiones a través de las cuales se evalúa el impacto que tienen las características escolares con el aprendizaje, enfocándose en siete indicadores: 1) infraestructura; 2) tamaño de la escuela; 3) estabilidad del personal docente; 4) la capacitación de los profesores y administradores; 5) clima escolar; 6) gestión escolar; y 7) oportunidades de aprendizaje.

En general estas características dan cuenta de la capacidad que tienen las instituciones educativas de organizar contenidos y promover el ambiente para la enseñanza. Si bien la infraestructura y el tamaño de la escuela no tienen efectos directos sobre el aprendizaje, dan

cuenta de los recursos que tiene cada institución tanto en términos de espacio como de capacidad de atención a los estudiantes. Asimismo, la calidad de las instalaciones y de los materiales muestra algo de la actualización de los contenidos, además de conocer las condiciones en las que se desarrollan los estudiantes.

La estabilidad del personal docente y la capacitación con la que cuentan describen la capacidad que tienen los profesores de transmitir y desarrollar ambos órdenes de conocimientos y prácticas. La experiencia docente y el nivel de compromiso que tienen con la institución dan una idea de la generación del sentido de pertenencia que pueden transmitir, y los valores que buscan inculcar en los estudiantes. Asimismo, el estatus laboral al que se adscriben y las características de las plazas disponibles muestran el tiempo y la dedicación que los profesores le pueden dar a sus clases.

Por último, el clima escolar es definido por Blanco (2011) como un conjunto de significados y valores que los miembros de la escuela comparten, separando en tres elementos principales: cultura; grupalidad; y motivación. La cultura representa los valores y creencias que tiene la institución en donde se rescatan la misión y visión de la institución. La grupalidad está asociada a la relación que hay entre los miembros de la institución y su nivel de acuerdo con respecto al trabajo académico y hasta afectivo. La motivación tiene que ver con lo gratificante que encuentran los miembros de la escuela con el trabajo dentro de la institución además del grado de compromiso que tienen los profesores con el aprendizaje de sus alumnos. Por otra parte, la gestión indica la forma en que la organización interna de la institución tiene efectos en el clima escolar; las oportunidades de aprendizaje son evaluadas a partir de la cantidad y calidad de los contenidos que se enseñan dentro de las aulas, la conclusión de los calendarios escolares y de los cronogramas.

Como puede darse cuenta los indicadores de clima escolar, gestión y oportunidades de aprendizaje son los que más se parecen en términos teóricos a lo presentado por Bernstein (1977). En este sentido, la institución se convierte en un agente importante en la generación de valores y en la formación de habilidades específicas. Se van a utilizar estos indicadores como guía para describir las características de las instituciones. Lamentablemente no hay suficientes elementos dentro de las entrevistas para desarrollar a profundidad todas las

dimensiones, pero se cuenta con información capaz de dar un panorama general del estatus de estas.

4.4.1 Centro educativo Jean Piaget

La escuela se encuentra en una esquina entre dos avenidas poco transitadas cerca de la delegación Venustiano Carranza. Ofrece educación desde preescolar hasta bachillerato escolarizado, (ofrecen dos carreras de nivel superior con RVOE federal, pero se dan en la modalidad a distancia, por lo que los sábados son los días que ocupan para hacer las asesorías). Cada nivel educativo tiene una serie de salones asignados de acuerdo con el número de grupos con los que cuenta.

La escuela tiene una construcción vertical de tres pisos. Dentro de la escuela se puede observar una estructura circular con un patio pequeño de aproximadamente 22 metros cuadrados. Los baños son pequeños y se encuentran establecidos en una de las esquinas de la planta baja, a lado de una cafetería/papelería que ofrece diferentes servicios a los estudiantes. Si bien la escuela cuenta con una biblioteca, esta corresponde al tamaño de un salón normal con dos mesas destinadas al trabajo de los estudiantes.

La construcción en general se nota poco planeada y cuenta con modificaciones que parecen hechas conforme se aumentó la matrícula. Además, se ve una clara falta de mantenimiento y de inversión en la infraestructura. El techo es de lámina, y está puesto en una estructura de metal. En general las instalaciones lucen descuidadas por dentro, algunas de las paredes tienen pedazos de pintura cayendo y es posible ver óxido en las escaleras de metal que dan a los últimos pisos.

Los materiales educativos con los que cuentan se ven reducidos, si bien hay escritorios y pizarrones, no hay ningún otro tipo de material didáctico propiedad de la escuela. El mobiliario se ve desgastado. En la oficina donde se encuentra la directora del bachillerato se almacenan materiales que son pedidos a los estudiantes a manera de cuotas, estos materiales solo pueden ser usados si es considerado necesario por la directora. La mayoría de los recursos guardados y usados por los estudiantes son recursos que deberían ser dispuestos por la misma institución (papel de baño, gises, etc). Lo más notable es la falta de elementos tecnológicos (computadoras y cañones) que muestran lo antiguo de los recursos

disponibles, las únicas computadoras se encuentran en la dirección y están a la disposición de la directora.

En cuanto al tamaño, esta es una escuela pequeña que tiene una matrícula condensada. La mayor parte de sus estudiantes están inscritos en educación básica, y solamente una fracción se encuentra estudiando el bachillerato. El número de estudiantes matriculados en último año es pequeño, de tal forma que los estudiantes de cada generación forman un grupo único que ha estado junto desde el inicio de la preparatoria de aproximadamente 20 a 30 estudiantes.

En general los profesores cuentan con preparación universitaria sin posgrados y algunos de ellos son responsables de impartir clases para las que no tienen preparación especializada, es decir que en algunos aspectos la preparación de los docentes es más baja para el desempeño real de sus obligaciones.

Todos los profesores están contratados por horas, y de forma temporal. Esto provoca que haya profesores que impartan dos o tres clases al mismo grupo, además el poco personal y la concentración de los estudiantes hace que los mismos profesores acompañen a los estudiantes desde el inicio de la preparatoria.

La institución prioriza la confianza frente a la preparación de los docentes, se da preferencia a las personas de confianza y jóvenes profesionistas que buscan experiencia laboral. Según testimonios de los estudiantes algunos miembros de la planta docente fueron contratados como profesores siendo anteriormente miembros del personal de intendencia.

Pues se va a escuchar mala onda, pero, por ejemplo, mi maestra de arte era la de intendencia, ya al siguiente año que entre ya era la maestra de arte y son títulos que pues sí, sientes que no están bien con esto. Te enseñan lo básico, el de inglés, ¿no? lo ubicas de siempre lo mismo. Yo quisiera aprender más cosas, ir más avanzado ¿no? Algo, que te presione a hacerlo bien, porque si no, te da la hueva hacerlo igual (hombre Privada. RVOE)

El proceso de contratación de estos profesores parece depender en gran medida de la negociación que se hace con respecto a su salario.

La institución es propiedad de una familia de particulares que constituyeron una sociedad civil, cuenta con RVOE federal y en general mantiene una organización altamente jerárquica. La institución cuenta con políticas que buscan propiciar el sentido de

pertenencia como el uso de uniforme y credencial. La entrada y la salida del plantel están fuertemente controlados evitando que los estudiantes salgan del plantel a menos que sus tutores vayan a recogerlos.

Hay una gran variedad de actividades extracurriculares como bailables y kermeses que buscan crear un sentimiento de comunidad en los estudiantes. Lamentablemente estas políticas han tenido el efecto contrario, la mayoría de los estudiantes tienen opiniones negativas con respecto al uso del uniforme y de la credencial.

Hay un choque entre la forma en la que son tratados por parte de la administración y la edad con la que cuentan. Los estudiantes son obligados a participar en las actividades extracurriculares de la escuela, requiriendo material que tienen que comprar, además de dedicar tiempo de clase para la preparación de los eventos.

El obligar a los estudiantes a convivir a lo largo de los años ha afectado la relación que tienen entre ellos y con la administración. A pesar de que la escuela cuenta con grupos pequeños y relativamente homogéneos, la poca preparación de los profesores junto con las responsabilidades excesivas que la propia administración escolar les asigna promueve que las clases se vuelvan repetitivas y aletarguen a los estudiantes. Los profesores lejos de sentirse motivados o de encontrar satisfacción en las clases, se muestran desinteresados por la preparación de los estudiantes.

Sus colegiaturas en general oscilan entre los 1500 a los 1700 pesos mensuales en el nivel bachillerato, dependiendo del momento del año en el que se inscriban los estudiantes y la puntualidad en el pago de las colegiaturas.

4.4.2 Preparatoria José Carlos Becerra

La escuela es pequeña, se encuentra localizada en los límites de Ciudad Nezahualcóyotl con el municipio de Chimalhuacán, Estado de México. Se ubica sobre una calle muy poco transitada, lo que dificulta que la escuela pueda verse desde las avenidas principales. La escuela solamente ofrece educación media superior.

En general la construcción es pequeña en comparación con los edificios aledaños, cuenta con solo dos pisos (planta baja y primer piso), las instalaciones se ven descuidadas y viejas

de primera vista. Los baños son bastante pequeños, y los terminados son de cemento, solo hay un retrete para hombres y otro para mujeres que comparten un lavabo a lado de los baños. El patio es pequeño y cuenta solamente con una banca para que los estudiantes se sienten durante los descansos. La escuela cuenta aproximadamente con cinco aulas y una sala audiovisual, aunque cuenta con una papelería y una cafetería que son negocios de la misma escuela.

En la planta baja se encuentra la oficina de la directora que cuenta con una televisión conectada a un sistema de seguridad a través del cual supervisa los límites del colegio. En general la escuela parece descuidada y no se nota planeación dentro de la construcción. La matrícula es de aproximadamente 20 estudiantes por generación.

Los materiales con los que cuenta la preparatoria son escasos, los pizarrones usan gises y no hay presencia de proyectores o mapas a primera vista. El mobiliario se nota viejo, pero es suficiente para la matrícula que atienden. Es interesante que después de las dos de la tarde, las instalaciones son rentadas por la empresa que ofrece servicios de regularización y preparación para el examen de COMIPEMS. Esta asociación tiene oficinas dentro de la escuela, pero no pertenece a la misma organización.

Los profesores por lo regular tienen una preparación modesta, cuentan con certificación universitaria, aunque su formación es poco clara. Todos son contratados por horas, teniendo cambios de personal de forma constante, algunos de ellos son jóvenes que buscan experiencia en la docencia, mientras que otros son de mediana edad y cuentan con diferentes ocupaciones adicionales a la escuela.

Hay pocos docentes que cuentan con estabilidad dentro de la institución, la mayoría de ellos parecen tener un vínculo afectivo con la directora del plantel lo que da cuenta de un proceso de solidaridad mecánica entre los miembros más cercanos de la escuela.

La escuela es propiedad de una familia de maestros normalistas, y se considera de origen familiar. Entre sus características más importantes se encuentra la carencia de actividades extracurriculares y de espacios de dispersión. Además, no cuenta con reglamentos sólidos, por el contrario, la resolución de los problemas depende de la decisión que tenga la directora del plantel, lo que muestra la jerarquía que existe y el poco grado de división del

trabajo que hay. La mayor parte de la gestión de la institución recae en una sola persona y en su orientadora que funge como prefecta, orientadora y profesora.

Dado que la matrícula es pequeña, los estudiantes tienden a compartir clases con el mismo grupo desde hace tiempo, esto provoca que haya rencillas entre los alumnos y que el ambiente sea de constante competencia. A pesar de que los estudiantes cuentan con un uniforme obligatorio, lo consideran pueril, cosa que no ayuda a fomentar el sentido de pertenencia hacia la institución. La falta de interés por parte de la institución crea un ambiente de apatía que es visible entre los estudiantes que llevan más tiempo en la escuela. Su colegiatura oscila entre los 1400 a los 1600 pesos.

4.4.3 Colegio Nacional Nezahualcóyotl

La escuela se encuentra localizada en ciudad Nezahualcóyotl en los límites con la alcaldía de Iztapalapa. Tiene bastante proyección, ya que está ubicada sobre dos avenidas principales de Ciudad Nezahualcóyotl. Cuenta con dos planteles en donde se ofrece educación desde maternal hasta bachillerato. Los dos planteles se notan con buen mantenimiento, las entradas y salidas están custodiadas por personal de vigilancia y cuentan con múltiples cámaras de seguridad que muestran el interior y el exterior de cada escuela.

El plantel en donde se encuentra la preparatoria es amplio y cuenta con dos patios interiores; adentro hay una serie de reconocimientos sobre la gestión de la institución. La recepción está llena de posters que promocionan viajes de estudio al extranjero y al interior de la república.

Cuenta al menos con siete salones dedicados exclusivamente a los alumnos de bachillerato, además de un aula más grande que sirve como audiovisual. Tiene una cafetería dentro de la escuela que parece ser concesionada y algunos salones de usos múltiples. Los baños están bien acondicionados. Los materiales educativos con los que cuenta son numerosos, además de contar con tres grupos de último año de aproximadamente 20 estudiantes cada uno.

Los profesores son contratados por horas y las nuevas contrataciones están completamente institucionalizadas, al ser una escuela incorporada a la UNAM, los profesores tienen que

cumplir con los protocolos de la institución. Algunos profesores tienen a su cargo varias asignaturas.

Los profesores cuentan con niveles educativos que en su mayoría están por encima de la licenciatura, aunque llegan solamente hasta la maestría. La escolaridad de los profesores es una condición derivada de las exigencias de la DGIRE, que impone los criterios de contratación docente a todas sus escuelas incorporadas. Por otra parte, el currículum y las horas dedicadas a cada materia dependen del plan de estudios de la UNAM, por lo que en general se mantienen constantes. Además, de las clases que hay en el plan de estudios, la institución destina parte del horario a actividades extracurriculares e idiomas.

La escuela es propiedad de una sociedad civil que gestiona una serie de planteles de la misma institución. Es una sociedad relativamente grande que cuenta con dos planteles bajo su gestión. La seguridad es muy estricta dentro del plantel, los estudiantes no pueden salir de los salones sin supervisión y tampoco pueden abandonar las instalaciones. Hay oficiales de seguridad privada que custodian todas las entradas de la institución y se encargan de vigilar alrededor y dentro de los planteles.

La institución en general cuenta con uso del uniforme, situación extendida a todos los niveles. Además, la escuela cuenta con clases de inglés adicionales y una agenda llena de exposiciones científicas y artísticas.

Los estudiantes se mantienen dentro de un salón todo el tiempo salvo por los breves recesos que tienen programados. Estos recesos son de aproximadamente diez minutos, y están diferenciados entre niveles educativos para que todos los estudiantes tengan oportunidad de utilizar las instalaciones.

Uno de los principales atractivos de la escuela son sus actividades extracurriculares. La escuela ofrece una serie de campamentos y viajes escolares a diferentes partes de la república. La incorporación que tiene su plan de estudios es usada como un elemento de propaganda, el escudo y los lemas de la universidad están presentes dentro de la institución. Dado que los procesos de contratación están homologados con los de la UNAM algunos de los profesores han tenido experiencia dando clases dentro del bachillerato de la UNAM, lo que hace fomenten un sentimiento de pertenencia hacia la universidad, apelando a valores

“universitarios” que tienen que ver con el comportamiento dentro de las clases y con una suerte de compromiso académico. Su colegiatura es de 3500 pesos al mes, teniendo un número de 12 pagos en todo el año, así como un costo de inscripción de 4100 pesos

4.4.4 Centro Educativo Andrade

La escuela se encuentra localizada en el municipio de Nezahualcóyotl cerca de los límites con la alcaldía de Iztapalapa. Es una escuela pequeña, que cuenta solamente con un patio y con menos de seis salones para las clases de bachillerato. Comparte sus instalaciones con una secundaria que también es privada.

En general es una escuela compacta cuyas instalaciones parecen ser planeadas; los baños y los patios tienen una distribución tradicional. Asimismo, hay una sala de usos múltiples que es usada como un pequeño auditorio. La escuela cuenta con cámaras dentro de las instalaciones y dentro de los salones.

La directora constantemente se encuentra supervisando tanto la labor docente como el comportamiento de los estudiantes, confiscando material no permitido dentro de las instalaciones de la preparatoria. Los baños de la institución a pesar de ser compactos y estar en una de las esquinas de la institución, parecen funcionales, teniendo múltiples lavabos afuera de los retretes.

Los materiales con los que cuenta la institución son suficientes, si bien no todos los salones cuentan con proyectores, hay bancas de sobra para los estudiantes. La infraestructura en general se nota planeada, con escaleras que, si bien son de metal, tienen un buen ancho y se sienten sólidas. El piso de los salones y el de los pasillos tiene mosaico y en general las instalaciones se notan cuidadas.

La escuela cuenta con una pequeña sala de espera con una puerta reforzada que impide la entrada a la escuela. En esta sala se encuentran exhibidos una serie de reconocimientos que tienen que ver con certificaciones de inglés

La mayoría de los profesores están contratados por horas, aunque hay algunos que tienen cargos administrativos que los hacen ser trabajadores de planta. Los profesores cuentan con

preparación universitaria, y algunos otros con maestría. El proceso de contratación de los profesores esta institucionalizado por las normas de la UNAM.

Los profesores no cuentan con trabajos adicionales a la docencia, aunque algunos de ellos se organizaron para ofrecer a los estudiantes cursos de preparación para la universidad. Hay una estricta vigilancia por parte de la administración para con los profesores, todas las clases son grabadas por las cámaras que tienen en las instalaciones.

Asimismo, la mayor responsabilidad que hay con respecto a las clases recae en la dirección de la preparatoria, que está en constante comunicación con la DGIRE, teniendo evaluaciones constantes para mantener la incorporación al plan de estudios de la UNAM.

La escuela fue fundada por una organización familiar que ofrecía educación particular a precios relativamente elevados. Los profesores cuentan que fue la primera en obtener el reconocimiento de validación de estudios por parte de la UNAM, lo que les otorgó un incremento en la demanda, llegando a tener la capacidad de seleccionar entre un número elevado de aspirantes durante sus primeros años.

Una gran parte de los alumnos que están matriculados son recomendados por amigos o familiares, que han estudiado ahí con anterioridad. Esto hace que la escuela se considere a sí misma como una institución modesta y familiar.

La gestión de la escuela estuvo a cargo de la familia fundadora hasta hace cerca de seis años, a partir de ese momento una asociación comenzó a hacerse cargo de la escuela, lo que ha originado discrepancias internas en la organización de la institución y una baja en la inscripción y reputación de la escuela. La escuela cuenta con una moderada presencia de actividades extracurriculares que van desde festivales y eventos organizados por los propios estudiantes hasta concursos y viajes al interior de la república. Su colegiatura es de 3518 pesos con un pago único de inscripción de 4460 pesos.

4.4.5 Colegio de Bachilleres

La escuela se encuentra cerca del paradero de la estación del metro Pantitlán, específicamente de la línea cinco del metro. Para poder llegar a la institución hay que caminar por alrededor de tres minutos desde la estación hasta las puertas de la institución. La calle sobre la que se encuentra la escuela es usada como base de transporte colectivo,

por lo que usualmente hay una serie de microbuses a lo largo del camino. A lado del plantel hay un espacio muerto destinado a colocar tiraderos de basura, este es un espacio amplio, oscuro y solitario que por lo regular es ocupado por los mismos estudiantes como lugar de reuniones.

La fachada de la escuela es amplia, y aunque el tamaño de la escuela no es demasiado grande, es más grande que todas las instituciones privadas. Cuenta con alrededor de 5 edificios de los cuales 4 están destinados para la docencia, y uno para la administración de la escuela; cuenta con al menos dos áreas de dispersión y una tercera que se encuentra cerrada por la proximidad con el paradero de Pantitlán.

Los recursos educativos con los que cuenta son suficientes, tienen mobiliario viejo, pero funcional. Cuenta con pizarrones en cada aula, laboratorios y un pequeño auditorio. No cuenta con proyectores en la mayoría de los salones y en general los recursos a los que tienen acceso los profesores están limitados a los que ellos pueden llevar. No obstante, los salones especializados están bien equipados, hay restiradores y computadoras que pueden utilizar los estudiantes.

Los profesores por lo regular tienden a cambiar entre los diferentes horarios. Parece que hay profesores de carrera que están presentes desde que abre la escuela hasta que cierra, por lo regular están encargados de alguna materia y cumplen con funciones administrativas. Por otro lado, hay profesores de asignatura que tienen una clase a su cargo y varios grupos que por lo regular solo dan clase durante un turno.

El perfil de los docentes cambia de acuerdo con el turno en el que dan clases. En el turno matutino los profesores tienen una mayor disposición a muchas actividades, además tienen más años de experiencia y en general tienen un control de avance de los contenidos más claro que los profesores del turno vespertino. Los profesores del turno vespertino son más jóvenes y tienen menos experiencia en grupo. Los profesores del turno matutino se dedican exclusivamente a la docencia, mientras que los profesores del turno vespertino han dicho a los estudiantes que cuentan con trabajos adicionales. Asimismo, la preparación con la que cuentan es variada; mientras que los profesores del turno matutino cuentan con posgrados y son especialistas en la asignatura que imparten; los del turno vespertino cuentan solamente con preparación universitaria.

El colegio de bachilleres es una institución pública, por lo que su plan de estudios está avalado por la SEP. Al ser una institución pública, su gestión recae completamente en la dirección de educación media y en específico con las autoridades generales del Colegio de Bachilleres.

La gravedad de los problemas que enfrentan los estudiantes del colegio es mucho más grande que en las otras escuelas; dentro de la institución hay problemas de seguridad debido a la presencia de grupos porriles y a la venta y consumo de drogas. En este sentido hay una segregación de los estudiantes dentro de la institución.

Dentro de la escuela hay varios servicios de orientación, lamentablemente solo están disponibles por la mañana, esto hace que la atención que brindan tiende a ser de poca calidad.

La motivación que tienen los estudiantes varía por turno. Los estudiantes del turno matutino tienen una alta motivación para el aprendizaje además de que con el tiempo desarrollan un sentido de pertenencia institucional. Esto es importante porque atraviesan por una transición interesante entre su ingreso al COLBACH y su egreso de este. Antes de egresar muestran orgullo de pertenecer a la institución. Por otra parte, los estudiantes del turno vespertino tienen una motivación mucho menor además de que tienen un sentimiento de pertenencia menos marcado.

Los horarios benefician a los estudiantes del turno matutino, habiendo conferencias y ferias que se organizan durante la mañana, mientras que, en la tarde, los estudiantes carecen de esos espacios

En cuanto a la gestión, la institución es bastante porosa. Cuenta con una estructura jerárquica en donde el director general tiene completa autoridad sobre el plantel, y delega responsabilidades hacia el subdirector y los coordinadores. No obstante, uno de los principales problemas es el tiempo de respuesta que tienen las autoridades para la toma de decisiones. En muchos casos los administrativos tienen que esperar la autorización del director o del subdirector, lo que ralentiza la mayoría de las actividades.

Conclusiones del capítulo

En general el capítulo describe cuatro elementos que influyen en el proceso de ingreso a las IESPAD: 1) el origen social; 2) los criterios de decisión durante la educación básica; 3) la transición a la educación media superior; y 4) las características de las escuelas preparatorias de donde egresan.

El origen social de los estudiantes tiene implicaciones teóricas fuertes, debido a que es un elemento fundamental en el marco analítico que se propone. En este sentido, se utiliza una clasificación con base en las características educativas y laborales de las familias con la finalidad de describir la forma en que distintos estudiantes experimentan la transición a la educación superior.

Algunos de los hallazgos más importantes es que la distribución de los recursos está estratificada por escuela de procedencia, es decir que la población a la que atiende cada una de las cinco escuelas es diferente. Las escuelas incorporadas a la UNAM concentran a estudiantes hijos de profesionistas o de comerciantes formales, y no tienen carencias visibles. Las escuelas privadas con RVOE atienden a hijos de comerciantes informales que usualmente no alcanzaron la educación superior. Por último, el COLBACH es la institución más diversa de todas, y atiende tanto a estudiantes de orígenes precarios (padres sin educación superior y en trabajos manuales de baja calificación) como a estudiantes con altos recursos educativos y laborales (padres con educación superior y trabajos no manuales de alta calificación).

Por otro lado, el análisis de los criterios de decisión en la educación básica tiene la función de conocer la influencia de esos criterios a lo largo de la trayectoria educativa de los estudiantes. Es decir, ¿Cuáles de los criterios con los que la familia decide por instituciones en la educación básica se mantienen en la transición a la educación superior? Y sobre todo ¿cómo es la lógica de decisión y si esa se mantiene a lo largo del tiempo?

Las familias de todos los sectores buscan durante la educación básica instituciones que les ofrezcan a sus hijos desarrollar habilidades a temprana edad o que cuenten con actividades extracurriculares (inglés, deportes), que ayuden a la gestión de la vida familiar y que se encuentren cerca de casa.

En general, el mecanismo por el que los padres deciden en qué instituciones matricular a sus hijos se basa en un análisis costo -beneficio. Los padres evalúan las ventajas de mantener a los jóvenes en instituciones privadas que les ofrezcan esas ventajas, aunque lo ponderan dependiendo de los recursos disponibles para la educación de sus hijos.

Conforme los estudiantes van creciendo la seguridad empieza a tomar un lugar preponderante en la decisión, lo que aparece como el principal criterio de decisión en la transición a la educación media superior. La preocupación por la integridad física y moral de los estudiantes configura en gran medida las opciones educativas que las familias consideran.

Las familias de mayores recursos prefieren asumir el costo de las instituciones privadas, sacrificando recursos, y hasta prestigio y calidad académica con la finalidad de proteger a sus hijos de las instituciones públicas y de los riesgos que representan (delincuencia y libertinaje). Por otro lado, las familias menos privilegiadas, al disponer de menores recursos para la educación de sus hijos, suelen optar por instituciones públicas, aún cuando estas tengan problemas de violencia y consumo de sustancias dentro de los planteles.

Por último, es interesante que los recursos institucionales también se encuentran estratificados, si bien todas las preparatorias cuentan con las instalaciones y mobiliario necesario para brindar educación de nivel medio superior, el nivel de organización, de recursos y el perfil de los profesores cambia drásticamente entre instituciones. De manera similar al origen socioeconómico, las instituciones incorporadas a la UNAM concentran a los profesores más preparados y con mayor experiencia, mientras que en las preparatorias con RVOE su planta académica y su gestión es irregular. Inclusive en el COLBACH hay varios problemas de violencia que son imposibles de controlar por la planta académica y administrativa.

Este capítulo muestra cómo las desigualdades de origen efectivamente se mantienen y se reproducen a lo largo de la trayectoria educativa. Los jóvenes con menos recursos tienen menos opciones educativas, optando solamente por instituciones públicas, porque las preparatorias privadas son imposibles de costear. Esto los hace pasar de contextos familiares precarios a contextos institucionales precarios.

Por otro lado, para los estudiantes con mayores ventajas, sus recursos de origen se ven puestos en juego en instituciones (por lo regular) privadas, con la finalidad de guardar su integridad física y moral, y además ayudarlos en términos educativos. De esta manera se reproduce la desigualdad de origen y sobre todo pone en desventaja a los jóvenes durante su paso a la educación superior.

Capítulo 5. Construcción de expectativas laborales, y el papel de la educación como mecanismo de movilidad social

Introducción

Uno de los principales elementos que orientan las decisiones educativas son las expectativas laborales (Beal y Crockett 2010; Kim, Klager, y Schneider 2019; Patton y Creed 2007:128; Yates et al. 2011). De acuerdo con el marco teórico cada estudiante elige entre varios caminos educativos con la finalidad de alcanzar los trabajos que minimicen sus probabilidades de movilidad social descendente y que aumenten sus oportunidades de movilidad social ascendente.

Dentro del marco analítico los destinos ocupacionales (descritos como S, W y U) varían de acuerdo con las características de origen de los estudiantes, no obstante, vale la pena preguntarse si durante la transición a la educación superior los estudiantes tienen claros sus objetivos laborales, o si su nivel de claridad se modifica dependiendo de sus características. Asimismo, si los estudiantes no tienen suficiente claridad en sus objetivos, entonces ¿qué los guía para tomar sus decisiones educativas?

La perspectiva de la aversión relativa al riesgo considera que uno de los mecanismos para reproducir la desigualdad educativa es que los estudiantes tomen sus decisiones buscando reducir la posibilidad de descender en su posición social. En este sentido, el trabajo de los padres actúa como parámetro de referencia con el que estiman sus expectativas laborales, por lo que vale la pena analizar el papel que desempeña durante todo el proceso.

Tanto las teorías de la reproducción como las racionalistas están de acuerdo en que la evaluación del éxito laboral se encuentra estratificado por clase. Es decir que, tanto las características de los trabajos de clase S, W y U, como la jerarquización de los empleos pueden variar de acuerdo con el origen social de los estudiantes, por lo que es necesario analizar los criterios que usan para ordenar las ocupaciones que consideran deseables.

Por otro lado, se requiere explorar si los trabajos deseados (S, W, U) a corto, mediano y largo plazo responden a sus expectativas o aspiraciones laborales. En la literatura hay una

clara diferencia entre esos conceptos, pero de manera empírica, es valioso saber el peso que tiene cada uno en la conformación de los parámetros S, W y U.

En general, la educación es la estrategia por excelencia para evitar la movilidad social descendente y para de mejorar la posición social, aunque no es la única posibilidad. Con esto en mente, se explora el valor que tiene la educación como estrategia de movilidad entre estudiantes de distintos sectores y sobre todo si consideran que el tipo de institución (pública o privada) puede darles mejores oportunidades de alcanzar sus metas.

Con la finalidad de responder a estas cuestiones, se analiza el proceso de creación y consolidación de las expectativas y aspiraciones laborales, además de explorar su papel en las decisiones educativas entre los estudiantes de distintos sectores, lo que hace que el modelo no sea estático y considere variaciones por estrato social (Barone et al. 2019).

Asimismo, se analiza la diversidad de estrategias por las que los estudiantes consideran que pueden llegar al éxito laboral, lo que permite destacar el papel de la educación como estrategia de reproducción de clase o de movilidad social ascendente. Para algunos estudiantes la escuela es un mecanismo fundamental para conseguir mejores empleos, mientras que para otros se puede llegar a mejores posiciones sin la necesidad de una credencial educativa.

El presente capítulo se organiza en cuatro secciones, la primera describe brevemente las aspiraciones y expectativas laborales que tienen los estudiantes de acuerdo con su origen social. En segundo lugar, se desarrollan las opiniones que tienen los estudiantes con respecto de los trabajos de sus padres con el fin de conocer el papel que desempeña la ocupación de estos en la construcción de las expectativas laborales. La tercera parte describe los criterios que utilizan los estudiantes de distintos estratos para jerarquizar las ocupaciones deseables.

El cuarto apartado analiza la importancia que tiene la educación dentro de la familia de origen, sobre todo como parte fundamental de sus mecanismos de movilidad social, poniendo énfasis en el vínculo que perciben entre educación y empleo esperado. Por último, se retoma la importancia que le dan a la universidad y se centra en las diferencias que perciben entre asistir a una universidad pública o privada.

5.1 Las aspiraciones y expectativas laborales

El proceso de construcción de expectativas y aspiraciones es distinto entre sí y a pesar de que mantienen una relación estrecha, es resultado de dos procesos cognitivos diferentes. Por un lado, las aspiraciones muestran la afinidad vocacional que tienen los estudiantes con respecto a sus planes ideales, y aunque ideales, estratificados. Por otro lado, las expectativas suelen ser mucho más aterrizadas o “realistas”, producto de evaluaciones tanto de sus recursos como de sus capacidades.

Las aspiraciones ocupacionales son esas metas que los estudiantes forman basados en una vocación de interés y bajo condiciones ideales (Rojewski 2005:132). En general estas aspiraciones se desarrollan desde la adolescencia, siendo parte fundamental durante la transición a la vida adulta, ya que permiten moldear los intereses de los estudiantes y enfocar su atención en ocupaciones específicas. No obstante, las aspiraciones son escenarios idílicos creados por las ambiciones propias de los estudiantes (Rojewski 2005:133).

Por otra parte, las expectativas laborales son aquellos escenarios que reflejan de mejor manera las probabilidades subjetivas de los estudiantes. Las expectativas son los trabajos que los estudiantes piensan que realmente pueden llegar a tener y mantener en el futuro. Son destinos que, si bien son imaginados, también son más realistas, es decir que son planes con un mayor grado de compromiso, y que cuentan con una evaluación seria de sus oportunidades (Rojewski 2005:133).

Separar el análisis de las aspiraciones y de las expectativas, se debe a dos razones principales. La primera es que la distancia entre ellas muestra la claridad que tienen los estudiantes con respecto a sus capacidades y sus objetivos laborales. Esto implica que entre menor distancia haya entre aspiraciones y expectativas hay más posibilidades de mejorar el destino laboral (Kim et al. 2019) o alcanzar mejores salarios (Staff et al. 2010), sobre todo porque los estudiantes pueden enfocarse desde el inicio en sus intereses y objetivos (Gambetta 1987:155). Aquellos estudiantes que tienen dificultad para alinear sus aspiraciones y expectativas, encuentran difícil mantenerse en un *track* académico, lo que

da como resultado una mayor probabilidad de que sean NINIS¹³ (ni estudian, ni trabajan)(Yates et al. 2011).

El segundo punto es que las expectativas laborales que desarrollan los estudiantes guían en gran medida las decisiones que toman con respecto a la educación. Mientras más claras sean las expectativas laborales y los estudiantes sepan los requisitos educativos necesarios para cumplirlas, es más probable que sus decisiones educativas vayan acorde con esas metas (Goyette 2008).

Para las teorías “clásicas”, las características de la familia de origen son los principales elementos a partir de los que los estudiantes generan su panorama laboral (Blau y Duncan 1978:165; Kim et al. 2019; Rojewski 2005:138), principalmente debido a que sus panoramas se construyen a través de dos mecanismos: la evaluación y opinión que reciben de sus otros significativos (principalmente sus padres, maestros y compañeros) y el potencial mental que perciben a través de su desempeño académico.

Esto provoca que las opiniones de sus padres, maestros y compañeros estén sumamente relacionadas con su posición socioeconómica (Knottnerus 1987:116). Asimismo, otras investigaciones muestran la importancia de las características individuales en la conformación de las expectativas y aspiraciones laborales a través de elementos como su pertenencia a grupos migrantes (Feliciano 2006), su personalidad, salud experiencia (Bradley 1991) y sobre todo a la percepción de su nivel de habilidad (Breen y Goldthorpe 1997; Marks 2010).

Por otro lado, las aproximaciones culturalistas pueden dividirse en dos posturas principales. La primera retoma los conceptos de Bourdieu, apoyándose en la idea de que las aspiraciones y expectativas laborales son parte del *habitus*, En este sentido, los estudiantes más privilegiados tendrían (en teoría) un mayor número de recursos económicos, culturales, y educativos que les permiten construir un mapa de ocupaciones deseables mucho más amplio que los estudiantes menos privilegiados.

Así, aquellos estudiantes con mayores recursos, tienen la posibilidad de aspirar a mejores y más diversas ocupaciones (sobre todo aquellas que necesitan una preparación educativa

¹³ En inglés se les conoce como NEET (Not in employment, education or training)

previa y que requiera cierto nivel de solvencia económica *v.gr* Odontología) (Bourdieu y Passeron 2003:21).

La segunda postura se basa en mecanismos puramente culturales, en donde los estudiantes menos privilegiados desarrollan una contracultura escolar, propia de la clase obrera (Willis 1988:14). Desde esta perspectiva, la generación de la noción de éxito está estratificada, dejando de lado una versión meramente vertical definida a través del prestigio ocupacional, para dar paso a una estratificación horizontal en donde los estudiantes de clase obrera se consideran exitosos en trabajos manuales de baja calificación a través de su relación con el trabajo y de las cualidades que encuentran en él (orgullo, honestidad, flexibilidad).

Rowan-Kenyon, Perna, y Swan (2011:331) adaptan un modelo para analizar las aspiraciones ocupacionales derivado del propuesto por Perna (2006b). Este modelo cuenta con cuatro capas que influyen en la construcción de las aspiraciones ocupacionales. La primera capa está construida por el contexto familiar y por las redes de información de los estudiantes; la segunda capa representa el contexto escolar, especialmente de la educación básica; la tercera capa se conforma por las características específicas de la escuela de educación media superior, su capacidad de ofrecer orientación educativa y su currículum; por último, la cuarta capa se compone por el contexto político general y particular que influye en las escuelas y los estudiantes.

Estas cuatro capas tienden a influenciar a los estudiantes en términos objetivos y subjetivos (Rowan-Kenyon et al. 2011:332). Por un lado, las características de la escuela son importantes por los efectos que la composición tiene en la conformación de expectativas con base en la opinión de sus pares, desarrollando particularidades derivadas de la composición educativa (Blanco 2011:151). Por otra parte, las características curriculares propias de cada escuela tienen la capacidad de modificar sus expectativas y aspiraciones dependiendo del tipo de educación que imparten (Hartung, Weßling, y Hillmert 2022) y de los recursos disponibles dentro de la escuela (Rowan-Kenyon et al. 2011:351).

Rojewski (2005:134) propone una serie de dimensiones e indicadores que permiten medir las aspiraciones laborales. Lo que propone es dividir las metas que tienen los estudiantes en términos de: 1) el tiempo (corto o largo tiempo); 2) el nivel de idealismo (poco idealistas o más realistas); 3) el estatus ocupacional del trabajo deseado. Asimismo, se pueden conocer

a través de las ambiciones en términos financieros y de autonomía; la naturaleza del trabajo que buscan conseguir; la relación que esperan tener con el trabajo.

Por último es necesario aclarar que tanto las aspiraciones como las expectativas se encuentran estratificadas por género, situación socioeconómica (Patton y Creed 2007; Rojewski 2005:133), experiencias previas de aprendizaje, intereses, y por las características de la escuela (Rowan-Kenyon et al. 2011:331).

Los estudiantes de los sectores más privilegiados tienen una idea clara de la relación trabajo-ganancia que les gustaría tener en sus empleos. Para ellos los mejores trabajos son aquellos relacionados con administrar o supervisar procesos, es decir, que buscan mantener su nivel de estatus ocupacional.

La idea que prevalece es que el “trabajo duro” brinda la experiencia necesaria para avanzar laboralmente a posiciones de mayor jerarquía, teniendo al final la capacidad de administrar sus propios negocios. Es interesante que en general sus aspiraciones están enfocadas en la fundación y gestión de una empresa. Así, la estabilidad laboral exitosa se encuentra en la consolidación de negocios formales a edades jóvenes con la finalidad de dedicar su tiempo a actividades familiares y de desarrollo personal, diferentes a lo estrictamente laboral.

-Si tú me tuvieras que describir a qué te quieres dedicar a los 30 años ¿a qué sería? ¿Qué te gustaría hacer?

- O sea, mi meta en mi vida o es crear mi propia empresa desde cero y trabajar y así llegar a administrarlo, o trabajar para una empresa grande, ya sea Google o Microsoft (hombre, pública)

Claro, esta extraño porque yo no, mi meta no es un empleo como tal, si no, obviamente hay que empezar por algo, si planeo emplearme en algún momento de mi vida, pero nunca, nunca dejar de crecer, o sea, siempre iba por más y por un mejor puesto, un mejor puesto hasta llegar al punto de tener mi propio negocio o mis propias cosas, porque este, yo lo he visto incluso hasta con mis papás, podría ser un muy buen trabajador o hacer todo lo que te pidan y hasta más ¿no?, pero muchas veces si el jefe o quien esté de gerente o lo que sea, pues es que ahí sí, tienen la última palabra ¿no? Entonces siempre es el que se lleva más, siempre es el que hace menos a veces (hombre, privada incorporada)

Las aspiraciones de este sector suelen definirse entre mediano y largo plazo. Para estos jóvenes sus metas están proyectadas para ser cumplidas a los 30 años o antes. Consideran

que la motivación para el trabajo y el deseo de prosperar son suficientes para completar sus proyectos a edades jóvenes.

- Me decías que tu sueño es tener como un despacho de arquitectos, ¿a qué edad esperas lograr ese objetivo?

-Antes de los 30 porque bueno yo siempre he tenido presente que y papá me dice si tú ya no hiciste antes de este de los 30 algo para ti, ya no lo vas a poder hacer porque si si vas a formar una familia, ni modo que tampoco le vas a dedicar tiempo o a tus hijos o así, antes de los 30 (mujer, privada. incorporada)

- ¿A qué edad te imaginas tener lo que quieres?

- 25 y 28 años, más o menos (hombre, pública)

Asimismo, los criterios económicos están presentes, pero de manera implícita. Dentro de las respuestas que dan los estudiantes con respecto a los trabajos que esperan obtener, el acceso a recursos económicos se da casi por sentado, tienen una fuerte confianza en que van a tener trabajos con buenas remuneraciones económicas, lo que provoca que releguen esa característica y aspiren a trabajos en función del tiempo libre que les pueden dar, la tranquilidad, y el reconocimiento social

Lo que me gustaría realizar es tener un trabajo, una casa propia, un auto aunque sea chico, tener supongamos mis figuras, porque soy muy fanático de las historietas y todo eso, tener todas mis figuras ahí y todo eso, poder viajar a lugares que yo quiera ir y todo eso y no sé, tal vez iniciar un canal de Youtube, cosas así, tal vez intentarlo en la música o algo así, lo estoy pensando pero también he tenido el pensamiento de tener una familia más tarde, tal vez un hijo o dos hijos, es lo que estoy pensando (hombre, privada incorporada)

llegar a ser un gran médico, uno de los mejores, ser reconocido y pues trabajar por lo que me gusta, ¿no? No quiero, como ya te lo había dicho, no quiero trabajar por el dinero, sino, quiero trabajar algo que me guste (hombre, privada incorporada)

Bueno, primero me gustaría estudiar veterinaria, y sí es posible tener varias veterinarias, o sea que sean como que varias así en todo el país, bueno, aparte yo tener mi trabajo, y pues también me gustaría viajar o que hubiera trabajo en otros lugares, de ver animalitos por ejemplo de África o así, de Asia, es lo que a mí me gustaría hacer (mujer, privada incorporada)

Para aquellos con aspiraciones más altas, la idea del trabajo queda completamente descartada a los 30 años, sus proyecciones son tan elevadas que los más ambiciosos consideran que en aproximadamente 12 años a partir de la entrevista, sus empresas van a ser capaces de generar suficiente dinero como para que ellos puedan dejar de trabajar.

Además, entre este sector de estudiantes buscan que sus proyectos tengan reconocimiento internacional que les dé la capacidad de viajar como parte de su trabajo.

- ¿Cómo te ves tú en esa edad?

-A esa edad para mis metas que yo quiero, yo ya no trabajaría, yo nada más estar manejando así a la gente pues, o sea, checar el taller, y solo estar: “prodúceme esto y esto”, y que pase alguien a recoger todo y ya, pero yo ya no trabajar. Salario, no me imaginaría yo cuanto, pero si quiero vivir donde no me falte nada, tener todo lo indispensable. (hombre, privada incorporada)

Mi empresa, ser internacionalmente reconocida como de medicamentos y ser completa mi vida es tener a mis hijos y a mi pareja, yo con él o ella porque ¡wow! sería un gran logro tener familia y que mi empresa triunfará mucho, sería para mí un logro porque definitivamente he tenido logros, pero no muy relevantes para mí, y créame que ese momento de que mi empresa fuera reconocida internacionalmente, sería un gran logro para mí y para mi familia (hombre, privada incorporada)

Por otra parte, los estudiantes de los estratos medios concentran sus objetivos en dos rubros: 1) quieren ser jefes o supervisores dentro de los negocios familiares; 2) buscan empleos que les permitan viajar. Es importante notar que el nivel de claridad de estos estudiantes es distinto al que presentan los estudiantes del sector alto. Estos jóvenes saben que quieren viajar gracias a sus empleos, pero no tienen detalles sobre la manera en que buscan hacerlo, sus metas no están acompañadas de un plan específico de acción.

Este sector tiene aspiraciones poco claras a tal punto que no pueden describir sus trabajos deseados en términos del estatus ocupacional o del nivel de ingresos. En general sus aspiraciones y expectativas son tan ambiguas que lo único que saben con certeza es que quieren posiciones de poder o contar con suficientes recursos como para poder viajar, que no están vinculadas con un plan concreto de acción.

Pues no sé, bueno por lo que yo quiero estudiar geografía es porque quiero salir, conocer lugares y a experimentar otras cosas, incluso yo quería que mi trabajo sería que me mandaran a otros países a conocer y así (hombre, pública)

yo creo que me veo siendo jefe, por lo menos en una de las líneas de lo que tiene mi familia (hombre, privada RVOE)

El hecho de que sus imaginarios sean tan difusos trae consigo situaciones en donde el nivel de desalineación entre aspiraciones y expectativas es tan alto que no tienen planes concretos, o si los tienen, estos se contraponen entre sí. Las aspiraciones de este sector se

forman fundamentalmente a través de estereotipos (Gottfredson 1981) confusos como alcanzar la independencia financiera antes de los 30 años, tener bienes inmuebles y utilizar su tiempo libre para actividades de dispersión.

-Exactamente ¿qué es lo que quieres hacer cuando termines la preparatoria?

-Estudiar una carrera y así como pues estudiar lo que me gusta, que sería medicina o en este caso enfermería [...] Me gustaría que me pagaran por viajar, así como que podría conocer o no sé ¿has visto los estudios de mercado que hacen? así me gustaría que me pagaran, pues por un estudio de mercado, pero de viajar [...] Tener un departamento, amm y siento que viajar, es que a mí me llama mucho la atención viajar, o sea, porque de hecho yo, yo, yo quiero estudiar aeromoza, pero pues como que sí [...] a mí me gusta mucho eso de viajar (mujer, privada RVOE)

- Si tú te visualizaras a los 30, en unos ocho añitos ¿qué te latería estar haciendo?

- Verga wey, yode huevos, sí me gustaría ser como abogado wey, porque esa gente, la arman muy chido porque sabe defender a gente que pues, realmente no saben hablar o cosas así, ellos ven la forma de cómo ayudarte wey, muy cabrón y pues, hasta te salvan wey, de ir a la cárcel, de esos pedos wey [...] Sí wey...y aparte ganan un varote wey

- ¿Tú cómo te ves a los 30 años?, ¿tú qué te ves haciendo?

- (Silencio) ¡Putá madre wey!, es que la neta no creo que la arme para la escuela wey, y pues yo creo que, como que tendría ya un negocio muy vergas de comida wey con mi novia, un local ya muy verga wey, ya todo chido, porque esa morra cocina delicioso wey, o sea, toda su familia se la prueba cabrón. Wey, no mames, la prueban de que cualquier cosa y todos dicen: “No mames wey, qué pedo” y pues yo ya he hablado con ella y pues yo creo que sí, sí tendríamos como un gran negocio que yo creo que sí nos dejaría hasta para pagar pues deudas wey, la neta hasta tener un bebé wey, pero ya mucho más adelante obviamente wey (hombre, pública)

En este sentido, la mayoría de los estereotipos sobre los que construyen sus planes tienen un nivel elevado de idealismo, que va de la mano de una confianza desmedida en su éxito laboral. A pesar de la vaguedad de sus aspiraciones, estos jóvenes consideran que son capaces de encontrar un empleo con la capacidad financiera que les permita movilidad social ascendente. Llama la atención que el éxito es una dimensión separada del trabajo, es decir: saben que quieren ser exitosos, pero no tienen planes claros sobre los medios necesarios para llegar a ese punto, y el nivel de desajuste entre aspiraciones y expectativas que está presente en los otros grupos, sus aspiraciones parecen ser completamente independientes de sus expectativas.

Pues tal vez ya con mi propia casa, mi carro, pues un trabajo pues estable que yo sienta que es lo que yo quiero, lo que yo tenía planeado hacer en la vida, ya haber tal vez viajado no se a 3 países si acaso, si acaso, es lo que más o menos me veo o sea, tal vez mis planes

como muchos dicen, no pues con hijos y así, no, esos no serían mis planes, yo siento que si estudio es para poder salir y conocer y viajar y no estar atado a un bebé o a un esposo a una casa, yo sería como de tener mi departamento e ir ahí pero ir todo tranquilo, que haya mis fotos de viajes y cosas así (mujer, privada RVOE)

Me gustaría tener un buen trabajo, ganar mi dinero, tener mi propia cosa, grande y así bien chida, la verdad no quiero tener familia, no me llama la atención, a lo mejor después, hago mis cuentas y sería terminando la carrera, como a las 23, trabajo, como a los 28-29 a lo mejor juntarme no sé y a los 30 tener un hijo o hija y me dice mi mamá que ya voy a estar muy grande pero yo digo que no hay problema en eso porque si voy a tener una familia tengo que tener bien un trabajo, tengo que tener un sustento económico, no es solo tener una familia, entonces a si me imagino, una de mis metas es ir a Brasil, Francia, Inglaterra y Colombia, son los cuatro países que me gustaría mucho ir y conocer (mujer pública)

Las familias de clases bajas tienen aspiraciones ligadas al éxito profesional, y mucho mejor alineadas con respecto de sus expectativas, aunque en el mismo nivel de idealización que los estudiantes del sector medio. Mientras que los estudiantes de estratos altos aspiran a ser dueños de empresas, los estudiantes que provienen de familias de estratos bajos aspiran a ser profesionistas con cierto nivel de éxito laboral y de autonomía.

a los 30 años me imagino con trabajo, en mi caso, me imagino rentar un local y poder dar sesiones de psicología e incluso clases de inglés, para mí sería un buen trabajo, porque es auto empleable. Creo que ningún trabajo te deja sin comer, para todo se le tiene que chingar, entonces, sería así. También sería que trabajara en una empresa o gobierno, pero aparte mis clases y mis sesiones de psicología muy aparte, de donde trabaje (mujer, pública)

Me veo, en una oficina, bueno en un consultorio que sea mío, que tenga como relaciones con otras personas, en el sentido de que a lo mejor yo soy nutrióloga, pero me asocie con un dentista o una doctora, me veo así, me veo como poder ayudar a la gente, que atienda personas que tengan la confianza de ir conmigo, de poder establecer mis proyectos, poder estar como viajando, ayudando a la gente, me veo en ¿qué lugar? mmm pues aquí me vería como en Toluca, o sino en otro estado, me vería como más hacia el norte (mujer, privada RVOE)

Me gustaría entre semana trabajar de mesero en hoteles y los fines de semana o los días que se ven los eventos de lucha libre, estar ahí luchando, o sea, hacer las dos carreras que estudie y ponerlas en práctica y sentirme satisfecho conmigo (hombre, privada RVOE)

Por otro lado, los hijos de comerciantes tienen aspiraciones laborales similares a los de los estudiantes de las clases más altas buscando trabajos que les permitan viajar de manera internacional, además de contar con un ingreso suficientemente alto como para dejar de trabajar a los 30 años. Las características monetarias en realidad no están presentes de

manera explícita, sino que están sobreentendidas, poniendo mayor énfasis en la satisfacción personal, moral y de autorrealización que pueden obtener a través del trabajo.

En el que yo me sienta a gusto, en el que yo gane bien en el que haya participación o a mí me gusta mucho trabajar en equipo y si pues [...] estaría muy bien donde haya como resultados buenos como tanto a la empresa tanto en mi donde yo crezca como persona culturalmente social y todas estas cuestiones o sea yo soy una persona que me gustaría trabajar no sé si aquí en México pero estar en un lugar a otro o sea no sé, ir Estados Unidos y en Alemania o sea, recorrer el mundo, de hecho yo, mi idea es trabajar hasta los 30 o sea hasta los 30 nada mas 30-32 e irme a viajar, o sea, sonará, no sonará que tengo muy poquito tiempo, considero que tenemos muy poquito tiempo de vida y tenemos que hacer lo que nos gusta ya iniciarle y pues si (mujer, pública)

Algunos elementos comunes a todos los estudiantes son: en primer lugar, una preocupación por encontrar trabajos que los hagan “ser felices”. Los objetivos de autorrealización son una parte importante para los jóvenes, no obstante, a pesar de la importancia que tienen en sus discursos, no profundizan en su relación con el trabajo.

En general buscan trabajos que les permitan viajar de manera nacional e internacional y los alejen de dinámicas sedentarias, con suficientes ingresos como para vivir de manera cómoda, a pesar de que no tienen completa claridad de la forma de acceder a esos trabajos.

Mi objetivo en la vida sería poder viajar y conocer culturas y poder aprender de todas las culturas, pues ese es como mi objetivo, viajar, conocer, averiguar, saber ¿qué tiene esta cultura?, que ¿qué tiene la otra?, no es parar en un turismo, pero bueno (mujer, privada RVOE)

En vacaciones estuve analizando, pensando y, o sea, yo quería viajar y área dos no lo permite, bueno, no solo el área, pero un médico no viaja, solo se la pasa estudiando. El abogado igual, siempre va a estar estudiando porque se hacen leyes y todo se modifica, etc. Pero un médico es más riguroso su formación, pero tienen más posibilidades de viajar. Yo no soy alguien que pueda hacer varias cosas a la vez, o sea yo hago esto porque lo hago bien. Entonces no hago nada a medias, entonces creo que no me daría chance de hacer cosas diferentes, como viajar (mujer, privada incorporada)

Es interesante que los jóvenes consideran la entrada al mercado laboral como un proceso desestratificado; da la impresión de que la entrada al trabajo es una transición orgánica que se va a dar como una consecuencia no buscada. En pocos casos los jóvenes realmente tienen una preocupación fuerte por planear su futuro y por recolectar información. Esto es concordante con los resultados de Ball, Macrae, y Maguire (1999:221) que encuentran una fuerte estratificación en los horizontes de acción de los estudiantes. Los estudiantes menos

privilegiados, suelen tener pocos planes a futuro, y tienden a simplificarlos en términos de: “tener trabajo, carro o departamento” (Ball et al. 1999:221), mientras que los más privilegiados efectivamente vinculan en mayor medida las expectativas educativas y laborales.

5.2 Noción del éxito laboral en la familia de origen. El papel del trabajo de los padres

De acuerdo con las aproximaciones culturalistas y racionalistas, el trabajo de los padres es visto por los estudiantes como un punto de partida a través del que forman distintos criterios de deseabilidad. Inclusive en países industrializados encuentran una correlación positiva entre las características educativas y ocupacionales de los padres, con el nivel de las aspiraciones de los jóvenes (Blau y Duncan 1978; Schoon y Parsons 2002)

Estas preferencias cambian de acuerdo con la posición de clase que tiene cada familia evaluando de manera conjunta las ventajas y desventajas de sus trabajos. Para poder describir con claridad las opiniones que tienen los estudiantes, el análisis se organiza de acuerdo con la posición de clase empezando con las familias de los sectores acomodados hasta los de nivel bajo ¹⁴.

La información con la que cuentan los estudiantes acerca de la posición laboral de sus padres es escasa y en muchos casos tienen solo información general con respecto de sus ocupaciones. La importancia que le dan al trabajo de sus padres en el proceso de construcción de sus propias expectativas laborales es en general bastante menor de la que se espera teóricamente, y su relación no es tan clara como lo supone Breen y Goldthorpe (1997) o Bourdieu (2013).

Los estudiantes desarrollan opiniones con respecto de los trabajos de la familia de origen, y en gran medida, estas opiniones son una evaluación vocacional de sus ocupaciones, es decir que se limita a considerar la carrera a la que se dedican por encima del estatus y las

¹⁴ A pesar de que algunos de los estudiantes tienen información sobre las ocupaciones de los padres, muchos viven en familias no tradicionales (monoparentales, extensa, reconstruida, etc), lo que limita el efecto que tienen los recursos educativos y monetarios a su disposición. Asimismo, la construcción de expectativas y aspiraciones laborales se ve influida no solamente por la familia nuclear, sino por miembros de la familia extendida y amigos cercanos, quienes modifican la información con la que cuentan y cuyas opiniones tienen efectos en los estudiantes.

características ocupacionales. En este sentido, el papel de la educación de los padres es ayudar a definir las características que no quieren en sus trabajos.

De manera contraria a lo que se hipotetiza en términos teóricos, la ocupación de los padres no necesariamente actúa como una meta a alcanzar, sino que es un parámetro desde donde quieren subir. Los estudiantes en general no se preocupan por la movilidad social descendente, sino que se enfocan en las características negativas de los trabajos de sus padres y a partir de ellos buscan mejorar su posición.

En primer lugar los padres de familia suelen ser profesionistas (IA; ser supervisor de otros trabajadores, dedicarse a la aplicación de conocimientos técnicos-científicos, necesidad de contar con un nivel de habilidades profesionales equivalente a educación superior [International Labour Organization 2022; Solís. 2007]), y sus trabajos son usualmente descritos por sus hijos como destinos poco deseables por dos razones: porque consideran que esos trabajos son demandantes sin remuneración suficiente; y porque tienen aspiraciones vocacionales distintas.

Estas impresiones reflejan una alta motivación general, además de que son críticos de las condiciones laborales de sus padres. Algunos consideran que las cargas laborales son más grandes de lo que les gustaría, además de que tienen una noción clara sobre las prestaciones que quieren a futuro.

En este sentido, la manera en que los estudiantes forman sus opiniones y evalúan el trabajo de sus padres, no se basa en el estatus ocupacional o en su naturaleza (manual o no manual), sino en la flexibilidad, horario y carga de trabajo. En general, consideran que el exceso de control, la burocracia, el horario y la falta de seguridad laboral en sus empleos son elementos que quisiera evitar.

-Mi papá, por lo que tengo entendido, estudió ingeniería civil [...] Mi papá trabaja, creo que, en una constructora, creo que por reforma; mi mamá es ama de casa

- ¿Qué piensas de sus trabajos?

- A mi papá lo explotan. Él es un encargado y hay otros 10 encargados. Él es el único que hace trabajos al día, el resto se hace tonto, como saben que mi papá es el que va a terminar en la fecha que pues, se supone que está planeado, a él le cargan la mano, porque los demás entregan cuando quieran, siento coraje. Siento que te mataste tantos años para que te traigan así y los demás no hacen nada.

- ¿Te gustaría trabajar en algo como el de tu padre?

- *Buscaría otra cosa. No que no pueda. No quiero. Si no que abusarían de mí, ellos tienen la idea de que soy una máquina. Llegaría cansado y a veces el estrés (hombre, pública).*

- *¿Si trabajas en algún trabajo como el de tus padres?*

- *En un trabajo como el de mi mamá, ¡Jamás! En cuanto me empiecen a tratar mal, lo abandono. Yo valgo mucho. Al de mi papá, siempre está en una oficina, la verdad no me gusta estar encerrada, me estreso. No me gusta la rutina, mi padre lo controla bien, a mí no me funciona. Si hubiera tipo prestaciones con el salario de mi papá sería perfecto. Claro, pero sería difícil. Tampoco me puedo poner exigente. Ábrame las puertas en todos lados. Pues no. Sería un gran inicio (mujer, pública)*

Entre las familias de comerciantes se considera seriamente el autoempleo y la creación de negocios o empresas propias, dejando como opciones de respaldo a los negocios familiares. En este sentido, los estudiantes de los sectores más privilegiados suelen calificar el trabajo de los padres con menor rigidez y a pesar de que no consideran deseables los trabajos de los padres, tampoco rechazan sus ocupaciones.

Es como tener como un despacho de arquitectos, entonces este, y ya si no sería eso este, pues me gustaría verme en una empresa, pero pues igual bien pagada y todo eso y ya, y si no, pues también me iría por la empresa de mi papá, o sea me quedaría como que ahí, entonces ya [...] mi papá pues si me gusta lo que hace y todo, pero no me llama mucho la atención y es muy muy poquito (mujer, privada incorporada)

Pues están bien sus empleos, pero a mí me gustaría abrir mi propia empresa o sea y yo tener lo mío, hacer lo mío bien, una empresa propia, para ahora sí que disfrutar de mi vida, sino, no voy a poder hacerlo (hombre, privada RVOE)

La mayoría de estos estudiantes consideran que pueden superar el estatus ocupacional de sus padres y manifiestan que quedarse en esos puestos representaría una decepción, aunque encuentran una serie de ventajas en las ocupaciones de sus padres, lo que los vuelve destinos aceptables. Así, el mecanismo que los guía no es la aversión relativa al riesgo de descender en términos de su posición social, sino una fuerte motivación por lograr movilidad ascendente, a tal punto de que mantenerse en un trabajo como el de sus padres es considerado por ellos como un destino indeseable.

Pues me sentiría, no sé, tal vez no decepcionado, pero sí con algo que no, de que no pude lograr lo que yo quise (hombre, pública)

- *¿Cómo ves el trabajo de tus papás?*

- *Yo siento que en el trabajo ellos están en la gloria.*

- *Te gustaría llegar a trabajar de lo que ellos hacen?*

-No al contrario, yo creo sería de mis últimas opciones, pero sí, lo que es dentro de la abarrotería, nunca se va a acabar, porque siempre lo va a necesitar la gente (hombre, privada RVOE)

La relación que tiene este sector con el trabajo es particular, la mayoría de los estudiantes han trabajado, aunque no lo hacen por necesidad, sino por el valor cultural que implica entrar a trabajar, el trabajo es para ellos y sus familias un símbolo de emprendimiento que es digno de ser reconocido. Dado que algunas familias tienen negocios propios, los estudiantes han tenido trabajos relacionados con estos, promoviendo la vinculación con el mercado laboral a edades tempranas, ya que consideran que es a través de las actividades laborales que se desarrollan habilidades como la responsabilidad y la perseverancia.

- ¿Alguna vez has trabajado?

- Sí, trabajo [...] Trabajo en una tortillería, trabajo de 8 de la mañana a 7 de la noche, este pues es cansado, pero es bueno, eso me ha hecho que también sea como responsable de mí mismo, que me haga responsable de mi dinero, de lo que yo vaya a hacer, si ya no quiero trabajar o no, eso como que también me ha abierto a que sea más responsable y académicamente como hacia mí.

- Claro ¿y que dicen tus papás de que trabajas ahí en ese trabajo en específico?

Pues, se sienten orgullosos porque dicen que si ya no llegas a trabajar o te quedas en algo pues ya tienes como algo de experiencia en algo y también mi abuelito [...] como que me ha hecho que sepa un poquito más allá de lo que, aparte de lo que quiero estudiar, saber un poco más de en general, de lo que se hacen las cosas. (hombre, privada incorporada)

- ¿Alguna vez has trabajado?, ¿llegaste a trabajar con tu mamá?

- Sí, por ejemplo, estos años de la prepa que salimos en mayo, pues hasta agosto que empieza el otro son tres meses y ni modo de estar de ociosa en mi casa y mi mamá me decía “ponte a trabajar conmigo” (mujer, privada incorporada)

Por otro lado, las percepciones de los estudiantes que se encuentran en el estrato medio bajo sobre el trabajo de sus padres no difieren mucho entre ellos y el sector más bajo. Estos sectores suelen dedicarse al área de servicios, sobre todo al comercio ambulante. La evaluación que hacen los estudiantes con respecto del trabajo de sus padres es por lo regular positiva; la mayoría de los estudiantes considera que las ocupaciones de su familia tienen ciertas desventajas, pero muestran interés en sus trabajos. Este sector es mucho menos crítico hacia las condiciones laborales de sus padres y le otorgan al trabajo un valor simbólico adicional que está cargado de un sentimiento de respeto.

A pesar de que muchos jóvenes tienen que cumplir con responsabilidades en el negocio familiar, consideran el trabajo cansado y precario, por lo que aspiran a empleos con mayor estabilidad. Si bien consideran que los negocios familiares dan suficientes ingresos para poder vivir de forma digna, el hecho de que sean inconstantes los hace considerar no optar por ellos.

Es muy cansado, la verdad yo antes también incluso pensaba en diseño de modas, pero ella me dijo que no, ella me dijo que no quería que su hija acabará en una máquina como ella, si es una se puede decir una joda estar en el trabajo, porque son telas pesadas, estar cosiendo, que ya se reventó la aguja, que ya te enterraste la aguja, entonces es muy cansado el hecho de que tengas que estar sentada por tantas horas cansa (mujer, pública)

Pues bien, mientras tenga un trabajo que sí me alcance para mis cosas, digo ya no pido más, pero cualquier trabajo es bueno (mujer, privada RVOE)

Pues yo siento que, a lo mejor sí, me sentiría mal, pero pues le echaría ganas, sobre todo le echaría muchas ganas para salir adelante, no me puedo quedar estancado en el hoyo, tengo que trabajar pues, de lo que sea (hombre, privada RVOE)

pues por ejemplo que mi papá va al día, mi papá no tiene un sueldo fijo, sin embargo, mi papá pues diario te llega con; no sé \$1500 diario diario o hasta más. En cambio, mi mamá pues si tiene como un empleo estable préstamos y todas esas cosas entonces en cuestión de los dos me gustaría trabajar más como mi mamá (mujer, pública)

Los estudiantes de estos sectores han tenido que entrar al mercado laboral desde edades tempranas, y a pesar de que algunos de ellos ayudan en los negocios familiares, también han tenido experiencias en distintos trabajos lejos de sus padres. Estos jóvenes entran al mercado laboral debido a la dificultad que tienen para mantener sus gastos, inclusive algunos de ellos trabajan con la finalidad de apoyar a sus padres en el gasto familiar. Su entrada al mercado laboral usualmente se corresponde con la entrada a trabajos precarios atendiendo negocios de comida, venta informal, reparaciones eléctricas, etc

trabajaba en una fábrica de mofles[...]De hecho, yo tenía las manos muy cuarteadas, bueno, ahorita ya dejé de trabajar hace 2 meses para iniciar el servicio social [...] Es algo que a mí me molesta, o sea, saben que los papás hay veces que, o sea, no tienen ni para pagar todos los servicios pues que adquieren para darles una mejor calidad de vida, y pues ellos ya están pensando en fiestas (hombre, pública)

Los estudiantes de los sectores más bajos consideran que tener trabajo es lo único deseable, y no tienen reparos en considerar los trabajos de sus padres como alternativas serias en su vida a futuro. No obstante, buscan trabajos mejor pagados y con menor carga laboral,

aunque es interesante que tienden a justificar las condiciones de precariedad laboral. Por otro lado, su entrada al mercado laboral es completamente diferente al de los estratos altos, usualmente tienden a entrar para apoyar la situación económica en la que se encuentran, además de que los trabajos a los que pueden acceder son precarios y lejos de tener experiencias en la administración o gerencia de negocios, se encargan de trabajos manuales no calificados.

La influencia que tienen las características ocupacionales de los padres como punto de partida en la construcción de las expectativas laborales de los estudiantes es mucho más pequeña del que las teorías suponen. A pesar de eso, las opiniones de los estudiantes con respecto a los trabajos de sus padres revelan algunos puntos interesantes que tienen implicaciones teóricas importantes.

En primer lugar, que los estudiantes en general no tienen mucha información sobre el trabajo de sus padres, y aquellos que tienen más información es porque se han dedicado en mayor o menor medida a trabajar con ellos. Esto implica que en general se ha sobreestimado su influencia en la configuración de las expectativas laborales para todos los sectores.

En segundo lugar, las diferencias de clase son sumamente evidentes, sobre todo con respecto al papel que tienen los trabajos de los padres en su proceso de construcción de expectativas. Las decisiones que toman los estudiantes más privilegiados no se orientan a través del mecanismo de aversión relativa al riesgo, por el contrario, este sector es mucho más arriesgado (Bourdieu 2011:91), buscando mejorar su posición, no mantenerla.

Por otro lado, los sectores con menos recursos suelen ser más precavidos, considerando el empleo como un privilegio y siendo menos críticos con el trabajo de sus padres, aunque su principal motivación sigue siendo ascender en términos laborales. A pesar de que los sectores más desprotegidos buscan movilidad social ascendente (sobre todo porque el riesgo de descender es prácticamente nulo [Barone et al. 2019]), sus ambiciones están limitadas por sus condiciones de origen.

En este sentido, aunque los estudiantes privilegiados y no privilegiados busquen mejorar sus condiciones de origen, las expectativas laborales de los primeros están muy por encima

de los estudiantes menos privilegiados. Esto implica que efectivamente hay un *habitus* de clase que limita el imaginario de los estudiantes más pobres hacia trabajos no manuales de baja calificación.

En tercer lugar, hay una fuerte tendencia a considerar el autoempleo, tanto por las características que ofrece como por el valor simbólico que implica ser emprendedor entre las familias de la ZMVM. Esto es un efecto indirecto de la ocupación de los padres, ya que muchos se dedican al comercio (formal e informal), lo que abre la posibilidad a diferencias aún más sutiles en términos de sus imaginarios sobre todo cuando intentan emprender.

Es tan importante la entrada temprana al mercado laboral que la mayoría tiene experiencia en el trabajo, diferenciada por el nivel de acompañamiento del que gozan por parte de sus padres. Los estudiantes con mejores posiciones usualmente son empleados como parte de los negocios familiares en posiciones privilegiadas, ayudando a sus padres en la gestión y administración, mientras que los estudiantes de menores recursos tienen experiencias en trabajos más precarios.

Por último, entre todos los estudiantes se encuentra un mecanismo que utilizan para poder evaluar el trabajo de sus padres tiene un fuerte componente vocacional, es decir que no hacen una evaluación racional estricta sobre la posición de sus padres, sino que las rechazan en primer lugar porque sus intereses son distintos.

5.3 Jerarquización de las ocupaciones. Criterios y mecanismos de deseabilidad

Breen y Goldthorpe (1997), consideran que en las sociedades industriales la jerarquía de ocupaciones es la misma para todos los estudiantes (Barone et al. 2017:3) y que el proceso de construcción de la deseabilidad de las ocupaciones es homogéneo entre las clases. Es decir que los trabajos de la clase de servicios son deseados en mayor medida que los trabajos de la clase trabajadora o de la *underclass*.

Las investigaciones clásicas sobre las expectativas educativas consideran que la jerarquía de las ocupaciones se organiza a través de “imágenes ocupacionales” que son fundamentalmente estereotipos de los trabajos que usualmente se encuentran estratificados en términos socioeconómicos y de género. Conforme hay un proceso de socialización, la

visión de las distintas ocupaciones se condensa, creando una percepción laboral general que después se modifica en función de la personalidad, de las preferencias y de la percepción de accesibilidad (Gottfredson 1981).

Por otro lado, las teorías culturalistas explican que el mecanismo de jerarquización de los empleos se deriva de sus disposiciones familiares y de clase, de tal manera que la principal forma de ordenar las ocupaciones se da de acuerdo con criterios culturales y educativos.

En primer lugar, los jóvenes recurren a estrategias (inconscientes) con la finalidad de mantener su posición de clase. En este sentido, los estudiantes más privilegiados tienen mayores recursos económicos, culturales, y educativos que les permiten construir un mapa de ocupaciones deseables mucho más amplio que los estudiantes menos privilegiados, de tal forma que aquellos estudiantes con mayores recursos, tienen la posibilidad de aspirar a mejores y más diversas ocupaciones (sobre todo, aquellas que necesitan una preparación educativa previa y que necesiten solvencia económica *v.gr* Odontología) (Bourdieu y Passeron 2003:21).

Inclusive el aspecto vocacional se encuentra estratificado de tal forma que, los estudiantes de mayores recursos se derivan hacia disciplinas con un *ethos* romántico e intelectual, distinguiéndose de los estudiantes menos privilegiados quienes suelen ser atraídos hacia ocupaciones menos selectivas (Bourdieu 1979; Bourdieu y Passeron 2009)

En segundo lugar, algunas investigaciones señalan que la jerarquización de las ocupaciones, especialmente entre los estudiantes menos privilegiados responde a mecanismos puramente culturales, debido a que desarrollan una contracultura escolar, propia de la clase obrera, que los hace considerar como deseables y posibles trabajos manuales de baja calificación (Willis 1988:14). Desde esta perspectiva, la generación de la noción de éxito está estratificada, dejando de lado una versión meramente vertical definida a través del prestigio ocupacional, y dando paso a una estratificación horizontal en donde los estudiantes de clase obrera se consideran exitosos en trabajos manuales de baja calificación a través de su relación con el trabajo y de las cualidades que encuentran en él (orgullo, honestidad, flexibilidad).

En general, los estudiantes utilizan toda la información a su disposición para establecer límites superiores e inferiores de la deseabilidad de las ocupaciones. En este sentido, es necesario conocer los criterios que ocupan para ordenar el tipo de empleos a los que quieren dedicarse. Así, vale la pena preguntarse ¿cuál es el criterio que la mayoría de los estudiantes considera para poder ordenar los trabajos? y si ¿este criterio varía de manera sistemática con alguna característica de clase?

Los estudiantes de los estratos altos tienen en general una idea bastante clara de lo que no quieren, y el mecanismo de construcción de los límites inferiores tiene una correspondencia con la ocupación de los padres; es a partir de ese conocimiento que los jóvenes estructuran sobre todo los criterios que buscan evitar. En este sentido, el papel del trabajo de los padres es un punto de partida cuyas características son en general indeseables.

- ¿Para ti que es un mal empleo?

- Donde no tendrías un horario fijo. No lo sé, donde entras a las 7 de la mañana y no tienes hora de salida; y con pago injusto (hombre, pública)

Un trabajo como el de mi mamá, trabajar 8 horas, que no te dejen ver el celular, no le dejan estar fuera mucho tiempo. Para salir de la oficina tiene que pedir permiso, tiene tiempo exacto de comida, ni un minuto más, ni uno menos. No puedo visitarla, tiene que pedir permiso para todo, si se siente mal, tiene que ir a perder el día en el ISSSTE porque no le aceptan otro justificante. Es muy controlado, luego la mandan a sitios que no le gustan, está bajo el sol, es jodido. Luego no hay suficientes servicios, y esta de coña: “Quiero ir al baño y no hay quien lo lave”. Y le digo: “pues renuncia” (mujer, pública)

Asimismo, evitan cualquier trabajo que les resulte desagradable, y dentro de sus narraciones está claramente presente la relación entre educación y trabajo, sobre todo porque consideran que la preparación educativa debe representarse a través de trabajos con mejores salarios, lo que es concordante con investigaciones que describen la relación entre las expectativas educativas y laborales como complementarias (Patton y Creed 2007; Vilhjálmsdóttir y Arnkelsson 2003; Yates et al. 2011).

Pues yo digo no tanto el empleo, si no lo que vayas a hacer, porque mucha gente entra o trabaja por el dinero, pero no lo hace porque le gusta o porque le apasiona, o sea ese sería como un mal empleo (hombre, privada incorporada)

Pues yo considero que un empleo mal pagado es algo en lo que tú tienes que trabajar, pero no te gusta o sea no es como tu rama digámoslo que tu digas: “sí, me gusta y le voy a echar ganas” o sea no, es como mal pagado también y también se me hace, así como injusto que

las personas por ejemplo de intendencia también tengan un sueldo mínimo cuando hacen muchísimas cosas entonces eso se me hace un mal trabajo (mujer, privada incorporada)

-Se supone que, al estar en una escuela privada se supone que tu salario debe ser mínimo lo que pagaste de colegiatura o arriba de eso. Un empleo malo sería ganar 15mil o 20mil pesos.

-Esta idea de “tu salario debe ser mínimo lo que pagaste de colegiatura” de donde la sacaste?

-Mi papa me lo comentó. Es algo que se saca por estadística. No puedes tener una educación tan cara, cuando tu pago será de tres mil porque no es proactivo para ti (mujer, privada incorporada)

Por otro lado, la conformación de las características deseables se relaciona fundamentalmente con la capacidad de organización de sus tiempos, las prestaciones, y un salario “justo” como mínimo. Es interesante que las ocupaciones más deseables son producto de ideas, prejuicios y nociones (Gottfredson 1981) que no tienen una relación fuerte con un criterio económico, sino que se fundamentan a través de criterios culturales y simbólicos, específicamente con respecto del estatus y gusto.

Sería, no ser como el ayudante, por así decirlo. Estar en puestos bajos. Sé como que tengo que estar desde abajo para ir escalando poco a poco, porque eso es lo que se hace. No es bueno ser así, que estes debajo de otros y otros, encima de otros, no es mi objetivo. Yo busco algo como ser directora, claro, arriba de mí, serian dueños, directivos, etc. (mujer, privada incorporada)

Pues ahora sí que primero necesitaría encontrar un trabajo y que me den, más que nada, que me den las facilidades, los préstamos, los seguros, todos los servicios que conlleva uno [...] porque en cualquier caso de que yo me llegara enfermar o equis cosa, aunque ya no me paguen mucho, pero sé que me van a cubrir o sé que me van a echar la mano. Entonces como no tengo tantos gastos no hay necesidad tampoco, pero tampoco vamos a por eso mismo vamos a recibir un salario mínimo (hombre, pública)

En el que tu organizas tus tiempos. Donde no solo eres un empleado, sino que también te consideran, como de: “Puedes hacer esto” o si tengo tanto tiempo libre, lo quieres o no puedes, vas a estar de tal a tal hora, haciendo esto, ah ok. En el que te tomen en cuenta. La vida no es trabajar. (mujer, pública)

mmm un buen trabajo es que te guste, que te guste porque si no te gusta tu trabajo pues como lo vas a desarrollar, te debe de gustar y pues desarrollarlo correctamente también y así (mujer, privada incorporada)

Los jóvenes de los sectores medios utilizan varios elementos para caracterizar los malos trabajos. En primer lugar, consideran inaceptable cualquier ocupación en donde consideren

que haya cierto nivel de explotación. En general se guían por una noción de justicia que tiene que ver con el respeto a los horarios laborales, el trato digno y la tenencia de contrato.

- *¿Que es un mal empleo?*

- *Ser explotado, las injusticias no me han gustado, yo no hago lo que no quiero que me hagan. No me gustaría que en un trabajo me explotaran como negro, no me gusta decir esto, me siento racista. No me gustaría trabajar tanto, si mis horas de trabajo, alguna que otra hora extra, y que me digan que me quede, pues muchas gracias por tu trabajo, pero gracias. Y tampoco quiero que me denigren mi trabajo, tampoco por ser mujer, me pueden pedir proyectos, pero no hare más de lo que diga mi contrato, para mí eso es un mal trabajo. Pagar algo que vale más de lo que estás haciendo*

En segundo lugar, rechazan las ocupaciones no manuales de baja calificación (IIB trabajos de rutina), esto implica que la jerarquización de las ocupaciones es distinta a lo que consideran los modelos teóricos clásicos, ya que no todos los estudiantes ordenan los trabajos no manuales como los más deseables, por el contrario, integran nuevas características que consideran ideales, relacionadas con empleos dinámicos y emocionantes, que no están suficientemente claros.

- *¿Qué sería un mal empleo?*

- *Bueno, soy una persona que es como muy dinámica, como que me gusta estar aquí y allá, y hacer esto y todo, entonces a mí, como estar como en una oficina, solamente sentada o tener una vida sedentaria como que no, siento que no me gustaría, para nada, para mí fue difícil elegir esas carreras del área 3 porque ahora sí que influyo mucho la opinión de mis papás, de que pues hay veces que tiene uno que sentarse en su realidad ¿no?, y saber para que eres capaz ¿no?, entonces yo considero que no soy como buena tanto en esto, estar en una oficina, estar checando papeles, expedientes, todo eso como que no, casi no me gusta. (mujer, privada incorporada)*

Pues, o sea un trabajo malo para mí, aunque me paguen muy bien, es como ya le mencioné, o sea, como yo estar solamente atada a una computadora, sentada doce horas al día frente a esa computadora, o sea, es algo que no me gusta a mí, que no me alimenta, o sea no sería una persona feliz, eso para mí es un mal trabajo, pero no es mediocre, puesto que hay buenos ingresos, entonces pues sí, un mal trabajo para mí, es dónde no eres una persona feliz, dónde no puedes interactuar y tener las libertades que tú quieres, o sea para mí eso sí es un mal trabajo, mediocre pues, personas conformistas (mujer, privada incorporada)

Pero este, no sé, me gusta moverme, me gusta que sean progresivas las cosas que poco a poco las cosas se vayan armando y vayan quedando bien, me gusta este, buscar un trabajo que se pague bien, uno en el que pueda aprender y descubrir nuevas cosas siempre siempre siempre, estar aprendiendo nuevas cosas y pues crear yo creo, me gusta mucho por ejemplo escribir historias así de mí y yo creo que algo así con lo que pueda contar historias (mujer, privada incorporada)

Sus trabajos ideales tienen una relación con la búsqueda de la felicidad, así como con un pago “justo” que, en términos prácticos, lo definen como aquel que les dé la capacidad financiera suficiente como para mantener su estatus económico. Sus principales preocupaciones suelen asociarse al gusto por ciertas profesiones y a la manutención de sus privilegios. No obstante, es interesante que estas proyecciones no son específicas, y tienen características generales, además de que, dentro de su narrativa no hay una relación explícita entre empleo y educación.

Un buen trabajo, mm yo creo que si te gusta algo pues lo vas a hacer bien ¿no? Entonces eh pues considero que si te gusta algo lo haces bien, no importa tanto las circunstancias externas en sí [...] Bueno, sí a lo mejor este, si tuviera un trabajo como relacionado a la biología a lo mejor, porque también, o sea es como otra cosa ¿no? a mí me gusta la biología, pero yo trabajo con mi mamá como ayudante de maestra, y también me encantan los niños, me encantan a mí, entonces mmm, yo creo que, bueno no sé si, no sé en realidad cuanto sería bueno que me pagaran, simplemente con que me guste creo, creo yo. (mujer, privada incorporada)

Un buen trabajo, que tengas oportunidad, bueno, primero que te ofrezcan una buena calidad de vida, que puedas este viajar, que puedas vestir bien, que puedas transportarte en un carro, no voy a decir algo muy lujoso, pero pues, al menos que esté bien ¿no? (hombre, privada incorporada)

Por último, los estudiantes del sector más bajo juzgan a los trabajos indeseables a partir de criterios como el ingreso bajo, la explotación laboral y la falta de prestaciones. Para ellos, trabajar mucho y ganar poco en términos económicos es la principal característica de los malos empleos. Es interesante que en la medida que el estatus ocupacional de la familia de origen decrece; la importancia de las características monetarias en los empleos aumenta.

Mira, yo pienso que un empleo mediocre, es aquel que no te pagan bien, no sé, realmente estar laborando, explotando laboralmente, te tratan mal, no te dan servicios médicos, ni prestaciones, ni vacaciones, o sea te tienen ahí de 24 x 24 con un sueldo mínimo (mujer, pública)

Pues donde te denigren ¿no? Yo siento que el valor como persona lo que es que tener y donde tú te dejes humillar en todas esas cuestiones pues no están bien, donde te exigen más (mujer, pública)

Los que son así, mal trato, que no te dure para nada [el salario] y que sea como un ojo de la cara, pero estableciendo, como dicen que lo hicieron super, como si fuera ir de traje o algo así (hombre, privada RVOE)

Por otro lado, las principales características de un buen empleo son para este sector aquellas que tienen que ver con el nivel de ingreso, pero sobre todo con el trato digno y la convivencia amena. Para algunos jóvenes los trabajos más deseables dejan de ser guiados por criterios meramente vocacionales (es decir por el gusto específico de los estudiantes por dedicarse a algo en particular), y describen las características deseables de las ocupaciones como cercanas a las prestaciones mínimas de ley (pagos puntuales, no explotación laboral, trato digno).

- ¿Qué es lo que tú consideras un buen trabajo?

- Yo creo que tiene que tener un buen sueldo, que se acople a los horarios que tú tienes, que no exceda, que no sea como una explotación laboral o también tenga prestaciones, yo creo que es más que eso, que te den vacaciones (mujer, pública)

Pues no sé, donde te paguen bien, donde recibas un trato digno, que te den comodidades, que te comprendan cuando estás enferma y eso que tenga un trato digno y que haya una buena convivencia (mujer, pública)

¡Ah sí!, que te den un buen seguro de vida, los mismos jefes cumplan también con sus pagos, del trabajo que has hecho, buenos horarios de tiempo y no sé, que pague bien supongo (hombre, pública)

En general todos los estudiantes tienen a su disposición tres fuentes de información, a partir de las que configuran sus parámetros: en primer lugar, el trabajo de sus padres les ayuda a tener ciertas consideraciones; en segundo lugar, su propia experiencia laboral, y por último la experiencia y opiniones de su grupo de pares.

No sé, que te traten mal, el hecho de que no te respeten, no respeten tus horarios, porque he escuchado amigos que ya trabajan en una empresa y no les respetan los horarios, es decir: “hoy te quedas a hacer algo”, “pero ¿por qué?, mi horario es esto”, “te debes quedar es tu obligación” y eso no me gustaría que no respeten mis horarios, mis tiempos y aparte que no te paguen a tiempo (mujer, pública)

El call center era de VTv por Sky. Era de ayuda y cobranzas. Te explotaban demasiado. [...]. Tenías que entrar a las 7, y te ibas hasta las 4 de la tarde por 4 mil pesos al mes. 2 mil por quincena. Te descontaban si no hacías tus llamadas y no lograbas lo que te pedían, te descontaban. Si querías 2 horas extras, eran otras 4 horas (mujer, pública)

- Ya me dijiste un poco lo que consideras un buen empleo, ahora ¿qué consideras un mal empleo?

- Yo creo que todo lo contrario sería, que no cumpla con sus pagos, que a lo mejor que tú te esfuerces tanto en la escuela, que hayas hecho todo como debió ser y haces un trabajo y no

te pagan por lo que hiciste, bueno me refiero a que ya estás trabajando y lo que tú estudiaste no te reconozcan ese trabajo; los seguros de vida, bueno en mi caso, en mi caso ha habido muchos este sucesos, que mi papá no tenía seguro de vida y tuvo muchos accidente, claro que pues nosotros teníamos que pagar y no, no me gusto ese tipo de cosas, porque obviamente perdíamos nosotros ganancias; eso sería un mal empleo (hombre, privada RVOE)

Un hallazgo interesante es que las características de los empleos que no desean son mucho más claras que las cualidades de los empleos que les interesan. En este sentido, las aspiraciones de los estudiantes parece que se construyen “de abajo hacia arriba”. Es decir que los estudiantes comienzan conociendo a lo que no se quieren dedicar y en la medida en que tienen mayores recursos, tienen planes mucho más claros.

Además, hay una relación inversa entre el origen social de los estudiantes y la importancia que le dan a las características financieras de los empleos; usualmente los estudiantes más privilegiados les dan menos importancia a las características económicas, casi dándolas por sentado, mientras que para los estudiantes de las clases más bajas se vuelve un eje rector en la jerarquía de las ocupaciones.

Asimismo, aunque la inclinación general de los estudiantes tiene que ver con el gusto, la comodidad y la tenencia de prestaciones, el peso relativo que cada clase le da a estos criterios es distinto. Los estratos privilegiados les dan menor importancia a las prestaciones y se enfocan en sus gustos profesionales; los estratos medios son los que menor claridad tienen, rechazan los trabajos no manuales rutinarios y aspiran a empleos emocionantes para los que no tienen referencias. Por último, los estratos bajos tienen bastante claro que el orden de deseabilidad de las ocupaciones depende en gran medida del salario y de las prestaciones.

5.4 La importancia de la educación

Una vez que se exploraron los criterios a través de los que ordenan sus destinos ocupacionales, es necesario analizar cuáles son las estrategias que cada uno de los estratos usa para mantener o mejorar sus posiciones de clase.

Desde las posturas racionalistas, la educación es la estrategia de movilidad social por excelencia, los estudiantes de todos los estratos consideran que mantenerse en la escuela les da mejores oportunidades de conseguir un buen trabajo. Asimismo, las credenciales

educativas actúan como el mecanismo legítimo de reproducción de las ventajas de clase, lo que deriva en que los estudiantes no solo consideren que asistir a la universidad les brinda al menos los mismos beneficios en términos laborales y económicos que a generaciones pasadas (Gambetta 1987:126), sino que también los distingue en términos culturales.

No obstante, el lugar que tiene la educación dentro de las familias está estratificado, por lo que el valor que los padres le otorgan a la educación, depende, sobre todo, del nivel de conocimiento y concordancia que haya entre sus valores y disposiciones familiares y los que les enseñe la escuela (Bernstein 1971). En este sentido, se busca comparar el significado que le otorgan a la universidad como estrategia de movilidad social, además del nivel de acompañamiento que cada familia les da a sus hijos a lo largo de sus trayectorias académicas.

5.4.1 Nivel de acompañamiento familiar

Con respecto al nivel de acompañamiento con el que los padres orientan a los estudiantes a lo largo de su transición a la universidad es interesante mencionar que los padres más privilegiados se preocupan por la educación de sus hijos desde sus primeros años escolares, orientándolos en las tareas escolares y en la resolución de dudas durante la educación básica, manteniendo comunicación con ellos a lo largo de su trayectoria educativa.

El hecho es que mi mamá estudio una licenciatura, mi mamá ahorita es ama de casa, no es, decidió dejar su trabajo y todo por mi hermano y por mí, algo que le agradezco 100 % porque pues si estuviera mi mamá trabajando todo el tiempo, como lo hizo mi papá, o sea yo no estaría con ellos, no tendría los mismos pensamientos que tengo en estos momentos, gracias a mis papás (mujer privada incorporada)

Por otro lado, los padres de los sectores medios tienen ocupaciones que les impiden ser figuras de apoyo importantes durante su paso por la educación básica, por lo que usan las redes de apoyo con las que cuentan para afianzar los conocimientos, lo que los pone en una desventaja con respecto a los sectores más privilegiados.

Pues no, de hecho, a mí siempre se me facilitaron las matemáticas y todo, en el momento que me las enseñaron y yo podía hacerlas rápido sin problemas, pero al momento de llegar a álgebra a física, fue que me di cuenta de que no sabía álgebra ¿no? porque no sabía muchas cosas, no sabía despejar no sabía hacer eso y así; y pues en se aspecto si fue

cuando me puse ver con mi maestra ¿no? haber, esto es así y lo empecé a intentar y así y ya supe como pude hacer las cosas (mujer, privada RVOE)

Sí, porque tengo una prima que es muy lista y ella me enseñaba antes el inglés cuando iba en la primaria, ella me ayudaba a mi tarea (mujer, privada RVOE)

Por último, los estudiantes de los sectores menos privilegiados son los más desprotegidos de todos. A pesar de que los padres muestran gran entusiasmo porque sus hijos se mantengan en la escuela, la carencia de recursos económicos y educativos los obliga a asumir responsabilidades de reproducción del hogar que no necesariamente les corresponden. Así, lejos de tener apoyo durante la educación básica y media superior, se encuentran sin orientación parental y con recursos limitados.

[...] hacía yo mis tareas en ese entonces solo. Mis papás en ese entonces, mi papá trabaja en la Central de Abastos, no tenía mucho tiempo para ayudarme, mi mamá no sabe leer, simplemente creo que terminó 3ro de primaria, entonces yo aprendí a leer solo. Mi hermano, como te repito, iba en 3ro, ya sabía leer, él más o menos me enseñaba. Yo como te digo, él se sentaba con mis papás, mi papá más o menos sabe leer, entonces, le iban enseñando más o menos, y yo como iba con él, me sentaba en la mesa en la mesa con ellos, pues adquiría sus conocimientos (hombre, pública)

La opinión generalizada de los estudiantes es que se sienten apoyados para continuar con sus estudios; la mayoría considera que sus padres encuentran la educación valiosa. No obstante, las condiciones de reproducción de la vida familiar y el acceso a recursos culturales y educativos mantienen estratificado ese apoyo a la educación. En las familias con mayores recursos educativos por lo regular los estudiantes son apoyados por sus padres, quienes modifican sus horarios o dedican tiempo para conocer los planes educativos y laborales de los estudiantes.

Por el contrario, aquellas familias con menores recursos educativos y financieros, por lo regular carecen de acompañamiento durante toda su trayectoria educativa, además los estudiantes tienen responsabilidades en la reproducción de la vida familiar, teniendo que ser cuidadores de sus hermanos pequeños o ayudando en la limpieza y organización del hogar. Las familias con mayores recursos no nada más le dan una importancia sustantiva a la educación, sino que los ambientes que generan son de protección. Por otro lado, los estudiantes con menores recursos tienen que lidiar con eventos y situaciones que los hacen estar en posiciones vulnerables.

nada más somos mi mamá mi hermana y yo, y pues, mi hermana (y yo) nos llevamos 10 años y ya tiene siete y tengo que cuidarla. Y su papá también es otro caso, el chiste es que todo mi tiempo está ocupado con ella y no tengo el tiempo suficiente. (mujer, pública)

5.4.2 La educación como estrategia de movilidad

Los estudiantes que cuentan con mayores recursos, hijos de familias con trabajos estables y prestigiosos, suelen tener claro el papel que tiene la universidad dentro de su proyecto de vida. Las familias de estratos altos sienten gran respeto por la educación, alentando de forma sistemática a los estudiantes a ingresar a la educación superior. Esto se ve reflejado en que para los estudiantes la entrada a la universidad nunca ha estado en duda, es una decisión anticipada que se les ha inculcado desde edades tempranas (Morgan 2012; Thompson 2017).

Pues no nos dieron un curso ni nada, simplemente pues yo digo: “Es como el siguiente paso de la prepa, ¿no?” Sí, lo tenía decidido desde que entré dije: “Si voy a estudiar la universidad hasta que acabe” (mujer privada incorporada)

Siempre te dicen que la educación es lo primordial, de los más importantes, tanto mi mamá como mi papá, mi papá es más recto en ese sentido, dice “es que estudiar es todo” (hombre privada incorporada)

Al igual que los jóvenes, estos padres están más preocupados por ayudar a sus hijos a experimentar movilidad social ascendente, que por evitar la descendente. La entrada a la universidad se vuelve un requisito para formar un proyecto de vida. Además, es parte de un discurso sobre la movilidad social que ellos experimentaron, explicando que las ventajas y privilegios que han logrado concretar son producto de las credenciales educativas.

Por otro lado, los padres de los estratos medios consideran la educación como una estrategia de movilidad social y no rechazan la entrada al mercado laboral; consideran que entrar a trabajar es un camino igual de importante que seguir estudiando, sobre todo si es que el desempeño de los estudiantes es percibido como poco prometedor. Inclusive los estudiantes creen que el trabajo da una capacitación y entrenamiento que no necesariamente te da la escuela. El hecho de tener empleos a edades tempranas les da la confianza a los estudiantes y a sus familias de entender la lógica del mercado.

Es que mi papá, mi papá casi no. Sí tiene interés, porque sí ha platicado luego conmigo y sí me ha dicho, ¿no?, o sea, sí me ha dicho que, pues, que trabajara. No que trabajara, que estudiara y que le echara muchas ganas y luego si me ha dicho, así como de: “si no quieres

trabajar mejor dime y dejen de pagar y te vienes a trabajar conmigo” pero yo si ¿no?, pues yo lo que yo quiero es estudiar (hombre, privada incorporada)

Hay una separación entre la idea de la preparación universitaria y el desarrollo de las habilidades laborales que está presente en la mayoría de las familias de este sector, sobre todo entre los comerciantes, quienes valoran el desarrollo de habilidades que ellos consideran valiosas en el mercado laboral. En última instancia consideran que, la pericia en la venta y las habilidades de administración son más importantes que los conocimientos teóricos.

por ejemplo, tengo un primo que iba a la universidad y todo lo que vio en la universidad no lo ve en su trabajo, y dice que ve cosas así bien básicas y que todo lo que vio no lo ve en su trabajo y yo creo que, dependiendo de eso, que te enseñen lo que realmente vas a desarrollar para el trabajo que vas a emprender (hombre privada incorporada)

Para este sector la educación sigue siendo importante aunque los padres no logran transmitir de forma clara el medio en que la educación puede ayudarlos a alcanzar un mejor empleo (Bernstein 1971; Donnelly 2018). Las familias suelen tener precauciones con respecto a las habilidades que sus hijos pueden desarrollar, priorizando aquellas carreras que consideran más prometedoras en términos financieros. En este sentido, para garantizar la movilidad social ascendente, no basta con acceder a la universidad, sino que requiere una elección profesional de carreras que permitan encontrar trabajos con buenas proyecciones financieras.

mi mamá decía que ella quería que yo estudiara medicina, medicina, medicina, y yo le decía “Es que a mí no me gusta” entonces me metían esas ideas como de: “No, es que tú estudias medicina porque vas a ganar más que en veterinaria” (mujer, privada incorporada)

mi mamá no quiere que estudie cine porque me ha dicho directamente: “yo pienso en tus ingresos hija, porque, ¿de qué vas a vivir?” (mujer, privada incorporada)

Por último, las familias del estrato más bajo constantemente insisten en que sus hijos lleguen a la universidad, lo que es especialmente notable a través de sus narraciones. Dentro de este sector, la educación es importante por la capacidad que tiene de mejorar las probabilidades objetivas de encontrar mejores trabajos, y además brinda la oportunidad de aumentar la cultura y la distinción (Bourdieu 1979).

No, mis papás no tienen estudios ni nada de eso, se supone que mi papá me ha dicho que la gente que estudia, pues tiene más posibilidades de ganar más que en un mal trabajo. (mujer, privada incorporada)

- *¿Piensas que la educación es muy importante para poder ganar más dinero?*

-Claro, desde la forma en que hablas, se distingue la gente ¿no?, no digo que por discriminación ni nada, pero pues también el habla te identifica en algo, tanto la seguridad como la inseguridad y pues cosas así. (hombre, privada incorporada)

Inclusive, para este sector la entrada a la escuela implica el mantenimiento de la seguridad de los estudiantes; estas familias buscan que sus hijos se mantengan en la escuela, para protegerlos de eventos que pueden truncar su carrera educativa. Esto está obviamente influido por la historia familiar en donde la tenencia del primer hijo vivo, o la primera unión hizo que los padres no pudieran continuar estudiando.

Mi papá no quiere que salga embarazada porque hay muchas que están embarazadas, a los quince años ya están embarazadas, entonces no es algo que a mí me guste, salir embarazada ahorita, pero igual mis papás me orientan a que yo estudie. (mujer, pública)

En este sentido, su principal preocupación es encontrar cualquier tipo de institución educativa que los aleje de ambientes peligrosos si es que comienzan a buscar oportunidades laborales, lo que los puede llevar a destinos como la cárcel o la muerte.

No. Que empezamos a vender vicio wey, ese wey y yo, este, como trabajaba en los antros de “La Roma”, wey, pues una vez yo estaba medio pedo y pues ese wey como que luego sentía que ya era yo del equipo, pero al chile no wey, nunca me quise meter en sus pedos, pero ya estábamos chupando y una vez me dijo que, me dijo: “¿Qué crees wey?, agarramos a un wey que estaba vendiendo vicio en el antro y lo vamos a matar wey” (hombre, pública)

Es interesante que en sociedades con un mayores niveles de seguridad, consideran que mantener a sus hijos dentro de la escuela es una estrategia que los ayuda a evitar el desempleo (*parking theory*) (Gambetta 1987:133). No obstante, entre los sectores menos privilegiados, la permanencia en la escuela se relaciona en mayor medida con la necesidad de que los jóvenes retrasen su salida al mercado laboral ante el riesgo que representa que opten por el hampa, o inclusive que al entrar a trabajar dejen la escuela por completo.

A mí se me hace muy ficticia esa idea de que sin tener una universidad o sería mucha palanca y mucha suerte que llegaras a tener un buen empleo si no te preparas, muchos me dicen “voy a dejar un año y voy a seguir estudiando” y yo siento que dejar un año completo sería mucha pérdida, porque conociéndolo no tienes el mismo interés, te vas a rendir y te vas a quedar ahí (mujer, pública)

Algo interesante que está presente entre la mayoría de los estudiantes es que consideran que el éxito laboral se puede alcanzar a través de disposiciones que no necesariamente están ligadas a la preparación escolar. En general piensan que desarrollar cualidades como la disciplina, constancia y tenacidad son suficientes como para lograr sus objetivos laborales. Esto implica que el discurso meritocrático está fuertemente interiorizado entre los estudiantes de todos los sectores, de forma que se subestima el papel que tienen las características estructurales en favor de la motivación y el mérito.

- *¿Qué pasos piensas tú que son los necesarios para alcanzar ese objetivo?*
- *La constancia la disciplina no se tener o sea no dejarte porque hay mucha gente que es muy te manipulan o sea hay mucha gente que se deja guiar por otro tipo de personas, no sé, tener que estar muy enfocado en lo que realmente quieres (mujer, pública)*

Principalmente las ganas. O sea, si tú tienes una meta clara, tú la ves, pero no tienes ganas, o sea, literalmente no lo vas a lograr, porque creo que las personas que tienen una meta, antes de proponerse la meta, se tienen que proponer esa superación personal, esas ganas de sobresalir en la vida, como persona, como trabajador, como todo. Esa sería la primera parte. Ya de ahí viene como la dedicación, viene como la constancia, ahora sí que insistirte a ti mismo, insistirle a la vida (hombre, privada RVOE)

Supongo que el apoyo familiar, porque creo que es el más importante, es como si te dijeran: "tú no puedes" y tú te agüitas y ya no acabas la universidad, porque si influye y también supongo que algo laboral como tu trabajo porque necesitas tener como qué experiencia y amigos, como que contactos y es lo único porque creo que lo demás como que no, el apoyo familiar y de amigos, es lo más esencial para poder apoyarte y ser alguien en la vida, porque creo que sin apoyo nadie logra nada (hombre, privada incorporada)

Dentro de su narrativa hacen alusión a características del orden de las intenciones, priorizándolas por encima de una planificación detallada para alcanzar sus objetivos. Este comportamiento se encuentra interiorizado casi como un *habitus* que les ha sido heredado. Los estudiantes pocas veces se preguntan sobre los pasos necesarios para llegar hasta sus empleos deseados, y cuando lo hacen constantemente manifiestan la idea de que las actitudes frente a la vida, el optimismo y el trabajo duro son los factores fundamentales para el éxito laboral, elementos que están presentes sobre todo entre los comerciantes sea cual sea su nivel de formalización.

- Si tu tuvieras que decirme ¿Cuáles son los pasos a seguir para lograr este objetivo? ¿Cuáles dirías que son?*

-Pues, nunca me había puesto a pensar en eso, pero siento que, no lo sé [...] pues en lo mercantil pues no es tanto la escuela, sino que trabajarle y tener la mente para, no sé si quieres hacer tu taller, no sé, tienes que expandirte, tienes que hacer más corte y así. Siento que no es tanto la escuela, bueno que, si tiene que ver algo, pero no mucho, porque pues es como trabajos (hombre, privada incorporada)

En general, el papel de la educación es bastante oscuro dentro de sus planes futuros, los estudiantes consideran su transición al trabajo como si fuera producto de cualidades actitudinales y no necesariamente de la relación que hay con la educación. En este sentido, la persecución de credenciales educativas de nivel superior no necesariamente pasa a través de los mecanismos clásicos que describen Breen y Goldthorpe (1997), en donde el aumento de las expectativas educativas responde en general a que es el camino que mayores posibilidades da de alcanzar un puesto de trabajo de la clase de servicios.

Parece que los estudiantes consideran la universidad como una transición natural que forma parte de convertirse en adultos, la mayoría de ellos considera que es importante mantenerse en la universidad, pero lo entienden como un evento de transición en donde tanto sus intereses como su atención se va a enfocar en algo en particular.

La universidad parece ser ese espacio en donde priorizan la preparación profesional, pero (sobre todo para los estudiantes que vienen de escuelas privadas) es la oportunidad de sentirse con mayor libertad. En este sentido, la importancia de entrar a la universidad trasciende su utilidad como un mecanismo de movilidad para ser una experiencia y un espacio en donde los grupos de jóvenes establecen una serie de ritos de transición hacia la edad adulta (Blumenkrantz y Goldstein 2014; Tinto 1992) e inclusive mantener un interés en sus actividades extracurriculares más que académicas.

Yo creo que ya centrarme, se podría decir en ese aspecto, que es madurar, siento que ya el madurar es algo super diferente, ya ves las cosas de otra manera, ya piensas luego hasta en gastarte, luego ya piensas hasta en gastarte 100 pesos por ejemplo ¿no? Por ejemplo, ya va cambiando tu estilo de vida y yo me veo en la universidad, sí la veo, bueno yo siento que la universidad a mí en lo personal me va a encantar mucho (hombre, privada RVOE)

Como va a haber un mar de gente que voy a conocer, o sea me voy a sentir muy contento de entrar ¿verdad? Este me voy a llevar muy, eh no voy a decir bien con todos porque pues son demasiados, pero sin duda, yo creo que conoceré gente muy valiosa, gente muy agradable, conoceré seguro, eh gente desagradable, me llevare muchísimos conocimientos, no tanto académicos, pero sí de vida (hombre, privada incorporada)

Es que la verdad como que no mucho así, es que también porque juego fútbol americano y lo veía en el sentido de buscar una escuela que tuviera esa carrera y pudiera jugar, entonces dije “si me meto ahí, en la UNAM, me meto en el equipo de los pumas y si me meto en el poli me meto en el de los burros blancos” pero así bien bien metido en la carrera como que no, nada más así como que la investigué tantito y ya, pero bien metido no (hombre, privada incorporada)

5.4.3 Diferencia entre lo público y lo privado

A pesar de la dificultad que tienen los estudiantes para identificar el papel de la educación en sus planes futuros, es interesante ver que tienen mayor claridad para establecer diferencias entre las oportunidades que ofrecen las universidades públicas y privadas en la búsqueda por un buen trabajo, aunque en términos generales hay una idea general que prioriza el papel de las características individuales por sobre las institucionales.

Los estudiantes de los estratos altos consideran que la universidad tiene la capacidad de hacer una diferencia en el paso a la vida laboral. No obstante, este sector es especialmente heterogéneo con respecto del tipo de mecanismo por el que consideran que la universidad influye en su futuro laboral.

Algunos de ellos tienen claro que las credenciales tienen valor en el mercado laboral, mientras que las escuelas públicas de acceso restringido tienen prestigio suficiente para garantizar una buena preparación, las escuelas privadas son consideradas como un indicador tanto de prestigio, como un trampolín específico a trabajos de acceso restringido, es decir que las clases más altas, efectivamente tienen la idea de que las instituciones privadas pueden ayudarlos a alcanzar sus posiciones laborales esperadas a través, no nada más de la preparación académica que reciben, sino a partir de las redes sociales que generen ahí.

Creo que el prestigio de las universidades habla por sí sola. Si muestras tus papeles, y eres egresada de la UNAM de medicina y titulada: UNAM, medicina y titulada ¡Wow! Significa que eres de los mejores. Si eres de privada, significa que tienes los medios para pagar tienes un prestigio, pero diferente (mujer, pública)

Tienen contacto con las empresas y de ahí dices pus, quiero irme a un despacho, para la bancaria tiene muchos enlaces para que te puedan mandar a un despacho, son despachos reconocidos en el país, y ahí haces tus prácticas profesionales. O si quieres cambiar en un semestre a otra empresa, lo más recomendable es que sigas en esa para que puedas hacer más experiencia, lo puedes hacer. Ese beneficio no lo tienen las escuelas públicas porque

uno tiene que ir tocando puertas, si te aceptan o no te aceptan, si tienen espacio todavía. Lo principal es el trabajo, que saliendo no tienes que andar buscando, tocando puertas. Es un 80% que tengas trabajo al terminar tu carrera (mujer, privada incorporada)

No obstante, otro grupo de estudiantes de los estratos altos, sobre todo aquellos que son hijos de comerciantes o de pequeños empresarios tienen la impresión de que el prestigio de la universidad no representa inherentemente una ventaja en sí mismo, sino que depende de la motivación de cada persona.

Para los hijos de comerciantes hay una fuerte disposición de clase que tiene que ver con el sacrificio y la motivación como elementos que representan el camino al éxito, aún por encima de las características institucionales.

Yo creo que eso es depende de lo que tu seas, porque obviamente yo sé que la escuela no hace al alumno porque no conozco personas que... y no por hablar mal de ellas ni nada, pero salen de la UNAM y realmente dices ¿qué has hecho de tu vida? ¡Nada! Y dices: “¿qué tanto sirve ser la UNAM?”, ejemplo mi mamá salió de una escuela patito, se llama el Colegio Holandés, ella ahí estudió Administración, y uno la ve y es así como bien inalcanzable y mi papá salió de la UNAM, él estudió Contabilidad y ellos ahorita están separados y mi papá se las ve como de ¿ahora que hago?, entonces ahí te das cuenta que la escuela donde tu estudies no te va a hacer ni mejor, ni peor, tú puedes entrar a la más chafa en la carrera que tú quieras y puedes ser una persona muy exitosa a diferencia de salir de la máxima casa de estudios y no hacer nada (mujer, privada incorporada)

Por otro lado, los estudiantes de las clases medias (tanto alta como baja) se decantan a pensar que las características de la universidad no tienen efectos sobre la preparación profesional ni las posibilidades de encontrar un mejor empleo. Para este sector las características personales tienen un mayor peso en la preparación profesional, mientras que la universidad desde donde egresen no es muy relevante, además hay algunos mecanismos muy marcados a través de los cuales se consigue llegar a sus metas. Estos mecanismos tienen que ver con disposiciones hacia el trabajo, la motivación, la capacidad de resolución de problemas, la inteligencia, la pasión y las habilidades individuales.

No, yo creo que, para conseguir un buen empleo, depende de tu responsabilidad, no tanto de sí estudias o no, porque cualquiera puede ser buen estudiante, pero hay un, muchas personas que no ejercen su carrera ¿no? que están trabajando en otras cosas totalmente diferentes a las que estudiaron, entonces no creo que sea indispensable la escuela para tener un buen empleo [...]No, no le repito que yo creo que es por habilidades, yo creo que las personas lo que buscan son habilidades y sí tal vez el título, pero tú puedes, es como lo de las calificaciones, ¿no? aunque lleves 10 no quiere decir que seas muy bueno o muy

malo, entonces pues no este, no creo que les crean a la vista, como que ya por estudiar ya vas a ejercer y te van a pagar bien (mujer, privada RVOE)

Hay una fuerte idea de que las habilidades prácticas que se generan a través del trabajo o de la inteligencia son independientes y más importantes que las habilidades “teóricas” que se desarrollan con la educación formal. Esta diferencia es interesante ya que, en países cuyas trayectorias técnicas y académicas tienen diferencias institucionalizadas, los estudiantes tienden derivarse hacia las opciones técnicas cuando consideran que sus habilidades no son suficientes como para seguir por una carrera universitaria (Karlson 2015). Desde esta perspectiva la mejor manera de conseguir un buen trabajo es mantenerse en la universidad con la finalidad de aprender tanto los conocimientos académicos, como las disposiciones sociales que te da la universidad (o en términos de Bernstein (1977), desarrollar habilidades de los dos órdenes distintos: instrumental y expresivo).

No obstante, lo que sí reconocen es el valor de los conocimientos técnicos en la medida en que consideran que efectivamente ayudan al desempeño del trabajo. Algo interesante es que estos conocimientos técnicos no se adquieren tampoco en instituciones técnicas o tecnológicas, sino que se adquieren en el trabajo.

por ejemplo, tengo un primo que iba a la universidad y todo lo que vio en la universidad no lo ve en su trabajo, y dice que ve cosas así bien básicas y que todo lo que vio no lo ve en su trabajo y yo creo que dependiendo de eso, que te enseñen lo que realmente vas a desarrollar para el trabajo que vas a emprender (hombre, privada incorporada)

En muchos casos esta idea se encuentra estructurada a partir de dos mecanismos: 1) las experiencias de personas cercanas a los estudiantes, en donde las credenciales educativas no tienen una influencia importante para los trabajos que desean conseguir; y 2) su composición socioeconómica. Para Ball et al. (1999) la información “caliente” que proporcionan las personas cercanas a los estudiantes es considerada un conocimiento valioso, decisivo e inclusive inequívoco, en contraposición con la información “fría” que es otorgada por las propias instituciones. Con base en esas experiencias cercanas e interpersonales los estudiantes tienen la capacidad de rápidamente emitir juicios con respecto a las opciones educativas públicas y privadas. Por otro lado, su composición de clase los hace considerar que las habilidades importantes para la entrada al trabajo se dan a través de la experiencia, cosa que es razonable en un entorno como Ciudad Nezahualcóyotl,

donde hay una proporción importante de comerciantes cuyas disposiciones y estrategias de reproducción de clase están ligadas a esas habilidades.

Los estudiantes de estratos bajos, por el contrario, consideran que hay una diferencia entre las instituciones públicas y privadas, pero no en términos de su preparación o de la calidad de su currículo, sino que lo perciben como un efecto indirecto de los costos asociados al pago de la colegiatura. Es interesante que los estudiantes tienen marcada la idea de que hay un acceso privilegiado al mercado laboral a partir de las universidades privadas, principalmente a través de dos mecanismos: el primero es el costo de las colegiaturas implica la compra de un lugar en la bolsa de trabajo de la universidad

Sí, hay una gran diferencia. La diferencia es que en la privada tú ya estás pagando por un puesto de trabajo. En la pública estás aventándote a conseguir un trabajo; es la única diferencia. Ellos mismos te lo dicen, te consiguen trabajo donde les conviene a ellos. Te dicen: "Te tenemos tu trabajo ya garantizado" Tú estuviste en la plática que nos dieron ¿Qué dijeron?: "Con nosotros ya tienen trabajo garantizado". Que, en el Teletón, que, en un club deportivo, que no sé qué dónde. Ellos ya tienen su lugar garantizado para el trabajo. La diferencia es que ellos se pagan su puesto, no se ganan su puesto (hombre, pública)

El segundo mecanismo parece estar implícito en el acceso restringido que representa pagar por educación. Los estudiantes perciben que el acceso a los puestos de trabajo se juega en un terreno que no es necesariamente educativo, sino cultural. Tener la capacidad de asistir a una institución privada suele asociarse a una distinción de estatus, para ellos, pagar una colegiatura universitaria representa tener suficientes recursos económicos como para tener una ventaja en el mercado laboral, aunque no tienen claro el proceso a través del que se da. Es curioso que sus preocupaciones se asemejen al proceso de estratificación que describe Collins (1971, 1979), en donde la educación funge como un bien cultural que restringe la entrada de personas que no cuenten con cierto nivel de estatus.

Pues a mi parecer yo podría decir que, de una privada, porque como ahí puedes pagar, obviamente dicen "Ah, pues como tú tienes dinero puedes pagar algún buen empleo" Pero ya se esfuerzan más los de escuela pública, ya por lo mismo de que están preparados y eso. (hombre, pública)

Creo que sí, si demuestras que vienes de una privada demuestras que tienes dinero, demuestras, o sea, algunas personas ven ese aspecto, si vas en una escuela pública, pueden decir que el pobre, entonces no, yo considero que en algunas partes afecta eso todavía (hombre, pública)

Conclusiones del capítulo

Las aspiraciones y expectativas laborales son dos de los elementos más importantes para el marco analítico, debido a que son estas proyecciones las que guían a los estudiantes a tomar distintas decisiones educativas. Estos elementos han mostrado estar estratificados por clase de origen, y aunque hay ciertos elementos comunes a todos los estudiantes, los horizontes que consideran posible y deseable son distintos para cada familia.

En primer lugar, las teorías racionalistas se basan en la premisa de que las decisiones de los estudiantes tienen como propósito evitar descender de su estatus socioeconómico actual. En este sentido, el trabajo de los padres es un buen parámetro para conocer el tipo de empleo al que aspiran, y los que quieren evitar. No obstante, la mayoría de los estudiantes tiene poco interés en mantenerse en ocupaciones como las de sus padres, principalmente por razones vocacionales.

Así, la manera en la que ordenan las ocupaciones depende en gran medida de su posición socioeconómica. Por un lado, los estudiantes más privilegiados basan sus decisiones en sus gustos e intereses, decantándose por objetivos ligados a la administración de empresas, y consideran indeseables todas las ocupaciones que no sean de su interés o su gusto.

Por otro lado, los estudiantes de las clases medias rechazan los trabajos no manuales de rutina, y buscan evitar ser burócratas. A pesar de eso, no son explícitos en las ocupaciones que persiguen, y las caracterizan de manera general con cualidades como: emocionantes y dinámicas. Los estudiantes de las clases más bajas utilizan criterios mucho más claros, pero también menos ambiciosos, para ellos los trabajos con prestaciones, buen ambiente laboral, respeto y buen salario son suficientes para sentirse plenos.

Es interesante que, aunque algunas investigaciones consideran que los estudiantes menos privilegiados tienen una aversión a descender casi nula, debido a que ya se encuentran en el fondo de la estructura socioeconómica y no hay a dónde más bajar (Barone et al. 2019) y suponen que los estudiantes conocen su posición social, lo que no es necesariamente cierto. En este sentido, los jóvenes con mayores carencias no suelen optar por las opciones más arriesgadas (que en este caso es tener movilidad social ascendente), sino que son ellos los más reservados (Bourdieu 2011), considerando óptimos trabajos con prestaciones mínimas y donde sientan que su trabajo es reconocido.

Aunque la mayoría de los estudiantes consideran que la educación es el mejor mecanismo de movilidad social, el trabajo tiene relevancia en la medida en que la posición de los jóvenes desciende. Es decir que los estudiantes con mayores recursos dan por hecho que la educación es un medio legítimo para poder mantener sus ventajas e inclusive aumentarlas, mientras que las familias de menores recursos consideran que el trabajo desarrolla disposiciones y habilidades que la escuela no proporciona. Asimismo, los comerciantes efectivamente consideran deseable que sus hijos se integren al mercado laboral con la finalidad de que entiendan la lógica del trabajo, lo que indica una clara separación entre la escuela y el trabajo.

En este sentido, el efecto que tiene la naturaleza de la universidad (pública o privada) en las probabilidades subjetivas de alcanzar mejores oportunidades laborales es notable, está presente en su mayoría entre los estudiantes de estratos bajos, quienes consideran que entrar a una institución particular muestra cierto nivel de capacidad adquisitiva y promueve que los estudiantes tengan mejores oportunidades gracias a los recursos económicos con los que cuentan.

Finalmente, el capítulo muestra que los jóvenes que transitan a la educación superior tienen expectativas laborales imprecisas, principalmente porque buscan la movilidad social ascendente, pero la información con la que cuentan para saber a dónde quieren llegar es limitada. Por un lado, el trabajo de sus padres es considerado indeseable, pero no cuentan con muchas más fuentes de información, lo que los lleva a reproducir discursos en donde los trabajos a los que aspiran están caracterizados por generalidades (dinámicos, excitantes, prestigiosos).

La poca claridad de las expectativas laborales lleva a que los estudiantes no formen planes educativos sólidos, lo que trae como consecuencia que el vínculo entre educación y trabajo sea mucho más vago de lo que se presupone teóricamente. Esto implica que, en la medida en que las expectativas laborales y educativas se encuentren más desalineadas, es menor la relevancia que tienen las características educativas de las instituciones de educación superior. Es decir, que el prestigio y la calidad educativa no necesariamente se encuentran presentes como un elemento importante cuando las expectativas laborales son poco claras.

Capítulo 6. Los criterios de selección de las IES

Introducción

La búsqueda y jerarquización de las instituciones de educación superior es un proceso que condensa los deseos, preferencias y necesidades de los estudiantes y sus familias. Teóricamente este proceso es operacionalizado a través del número de universidades a las que visitan, y la cantidad y calidad de la información que recolectan (Don Hossler, Braxton, y Coopersmith 1989; Perna 2006b). No obstante, estos elementos, son incapaces de reflejar el mecanismo a través del que los estudiantes construyen su abanico de posibilidades.

Para los estudiantes de la ZMVM, el proceso de búsqueda de universidades no está guiado solamente por un criterio económico, sino que intervienen factores socioculturales propios de su contexto (Ball 2006). En este sentido, la recolección y jerarquización de información sobre la oferta educativa es un reflejo de la capacidad de planeación y de la claridad que tienen los estudiantes en el proceso de transición a la educación superior.

Así, los criterios económicos, morales, culturales y académicos juegan un papel fundamental en el proceso de jerarquización de las opciones educativas y dependen en gran medida de sus características de clase (Ball et al. 2002), lo que también se manifiesta en la manera en que las familias y los estudiantes recolectan la información y pre seleccionan las instituciones a donde quieren ingresar.

El presente capítulo busca ordenar los criterios con los que los estudiantes y sus familias califican a las diferentes IES en función de su clase social de origen, considerando también los efectos que tiene la institución de donde provienen, los recursos educativos y culturales con los que cuentan y sus estrategias de reproducción de clase.

El capítulo está dividido en dos grandes apartados que describen los factores a través de los que los estudiantes y sus familias ordenan sus opciones educativas. El primer apartado discute las características estructurales poniendo énfasis en la manera en que la distancia entre la escuela y el hogar tiene implicaciones en el gasto privado de las familias, y genera una preocupación por la seguridad de los estudiantes. El segundo apartado se enfoca en la manera en que el prestigio, la calidad y el tipo de información que recolectan afecta el orden de sus opciones educativas.

6.1 Construcción del abanico de posibilidades educativas

En el paso a la educación superior, los estudiantes pueden escoger varias opciones educativas, esto implica que en la conformación de sus opciones hay criterios a través de los cuales las ordenan. Tanto las teorías culturalistas como las racionalistas explican la importancia del proceso de búsqueda y jerarquización de las opciones, aunque poniendo énfasis en diferentes elementos.

Las teorías culturalistas lo analizan desde una perspectiva en donde las normas y valores de clase guían las decisiones de los estudiantes (Bourdieu 2013; Bourdieu y Passeron 2009), se eligiendo instituciones concordantes con los valores familiares o con un estilo de vida, de gusto, o de clase (Ball et al. 2002:52–53). Por otro lado, las teorías racionalistas parten de tres elementos principales: 1) los costos; 2) las probabilidades subjetivas de éxito; 3) retornos monetarios y no monetarios (Breen y Goldthorpe 1997; Breen et al. 2014; Jakob y Combet 2020).

Los costos son un elemento meramente económico que implica contar con los recursos suficientes para cubrir los gastos directos e indirectos (costos de oportunidad) de la entrada a la educación superior de los estudiantes. Las probabilidades subjetivas de éxito son aquellas que determinan la autoconfianza que tienen los estudiantes de poder concluir la universidad, considerando su nivel de habilidad académica. Por último, los retornos esperados son entendidos como el nivel de utilidad tanto monetaria como cultural que los estudiantes y sus padres perciben como resultado del ingreso a la educación superior.

Desde esta perspectiva, la evaluación de los gastos y de sus posibles retornos (monetarios o no), son los elementos principales a partir de los que, tanto los padres como los estudiantes, toman sus decisiones (Breen y Goldthorpe 1997; Breen y Yaish 2006; Holm y Breen 2016). No obstante, los estudiantes no necesariamente intentan maximizar la utilidad financiera en sus decisiones.

Por otra parte, las teorías culturalistas enfatizan las estrategias que siguen las familias para mantener sus ventajas de clase. En este sentido, la elección de las opciones educativas tiende a considerar escuelas en función de los recursos con los que cuentan y “de la incidencia relativa del capital cultural en la estructura del patrimonio” (Bourdieu 2013).

En general, hay dos dimensiones en las que las familias ordenan a las IES: 1) una dimensión cognitiva performativa (en donde se considera la calidad y exigencia de las instituciones); 2) una dimensión sociocultural (en donde se clasifican a las instituciones con base en sus valores y distinción académica y social) (Ball et al. 2002:53). Ambas dimensiones están relacionadas entre sí, además de ser influidas por su trayectoria educativa previa y su circuito de información local (Ball 2006:329).

Entre los estudiantes entrevistados hay cinco elementos que guían sus procesos de conformación de opciones educativas: 1) la seguridad; 2) la cercanía al hogar; 3) el prestigio y la calidad de las instituciones; 4) los costos; y 5) la información disponible. Estos cinco criterios pueden dividirse en dos rubros: uno que representa las características estructurales de las escuelas, en donde se engloba la seguridad, la cercanía al hogar, y los costos; y otro que muestra la manera en que el prestigio, la calidad y la información de las instituciones son elementos que modifican el orden de las preferencias educativas.

6.2 Criterios Estructurales. La distancia, seguridad y los costos

La distancia y la seguridad son los dos criterios principales a través de los que los jóvenes ordenan sus opciones educativas y dependen en gran medida de los valores de clase que cada familia busque reproducir, así como del miedo por la integridad física y moral de los estudiantes. Por otro lado, los costos de transitar a la educación superior tienen una importancia relativa diferente entre sectores socioeconómicos, dependiendo de la cantidad de recursos que cada familia puede destinar a la educación de sus hijos.

En este sentido, no solo se busca conocer los factores que influyen en la decisión, sino la lógica a través de la que los estudiantes los utilizan durante la transición, lo que implica conocer si las decisiones son guiadas a partir de un análisis costo beneficio explícito entre los jóvenes (Holm y Breen 2016), o a partir de estrategias de reproducción inconscientes (Bourdieu 2013).

6.2.1 Distancia. La cercanía a la escuela

La forma en la que los estudiantes se relacionan con el espacio físico es un factor importante, que afecta la forma en que organizan sus actividades y acciones cotidianas (Harvey 1989:214). En este sentido, la distancia del hogar a las escuelas ha mostrado ser

relevante en las probabilidades de ingreso, sobre todo por la relación que sostiene con la economía del hogar y el perfil educativo y laboral de los padres (Frenette 2004, 2006). Las perspectivas ligadas al análisis de la exclusión social ponen énfasis en la desigualdad de la distribución geográfica de los servicios urbanos, esto implica que la disponibilidad y accesibilidad a las instituciones de educación superior son características que moldean a las decisiones de los estudiantes (Casado Izquierdo 2014; Connolly 2009; Lucas 2012; Rabiei-Dastjerdi, Matthews, y Ardalan 2016).

Lamentablemente uno de los principales problemas de estas aproximaciones es que el efecto de la distancia se centra únicamente en los costos (traslado, renta y comida, etc.), dejando de lado la dinámica de movilidad dentro de la ciudad, lo que es una característica relevante de toda la zona metropolitana. Asimismo, la disponibilidad y la accesibilidad son operacionalizados a través del número de escuelas por unidad geográfica y de la distancia directa que hay entre el hogar y la escuela. Esto supone que los estudiantes deciden ingresar a la universidad más cercana en función de los costos asociados al traslado, así como del número de instituciones accesibles cerca del hogar.

Para los estudiantes de la ZMVM, la distancia se mide en cuatro dimensiones: el tiempo; el costo; la seguridad y el esfuerzo. En este apartado en particular se discute la distancia en términos del tiempo, esfuerzo y costo de traslado, mientras que la seguridad se desarrolla en el siguiente apartado.

Gracias a la cantidad de recursos con la que cuentan, los estudiantes de los estratos altos y medio altos tienen la posibilidad de absorber los gastos de traslado hacia las universidades más lejanas, que también son las más prestigiosas. En algunos casos, las familias son capaces de cambiar de domicilio con la finalidad de hacer más accesible el traslado a la universidad, mostrando una flexibilidad en la gestión de los gastos para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes.

Los dos en el mismo año [ella y su hermano] como que cambiábamos a la universidad y a la prepa [ella a la universidad, y su hermano a la prepa], y pues ahí donde vivíamos antes no estaban nuestras opciones, entonces eso nos motivó a nosotros para movernos. Mi hermano hizo examen a la prepa entonces él ahorita ya está en prepa uno de la UNAM, está en Xochimilco. Entonces mi mamá desde un principio dijo: “no pues donde se quede tu hermano, nos vamos a cambiar de casa” (mujer, privada incorporada)

íbamos a ir a vivir, bueno por ahí, íbamos a rentar un departamento, entonces mí, ya estábamos haciendo planes ¿no?, de que: “¡No!, si te quedas, nos vamos a vivir ahí, está más bonito, nos queda más cerca del trabajo de tú papá y así ¿no?” (mujer, privada incorporada)¹⁵

El esfuerzo está relacionado con la capacidad de traslado y con el papel que desempeñan los estudiantes en la reproducción de la vida familiar. La mayoría de los jóvenes de este sector no mencionan ser responsables de las actividades domésticas, por lo que en general, se dedican por completo a la escuela y los pocos estudiantes que trabajan no lo hacen por necesidad, sino como parte de su búsqueda por experiencia.

Trabajo en una tortillería, trabajo de 8 de la mañana a 7 de la noche, este pues, es cansado, pero es, bueno, eso me ha hecho que también sea como responsable de mí mismo[...]. Pues, se sienten orgullosos porque dicen que si ya no llegas a trabajar o te quedas en algo pues ya tienes como algo de experiencia en algo (hombre, privada incorporada)

En general, los estudiantes hacen una evaluación con respecto al esfuerzo físico y mental que conlleva la entrada a la universidad y suelen tener una visión optimista de ella. Los estudiantes de este sector consideran que son capaces de sobrellevar la carga académica y el desplazamiento. Esto muestra dos elementos interesantes: 1) que la entrada a la universidad se considera inherentemente más difícil, lo que está ligado a la idea de que es una etapa en su vida en donde necesitan seriedad y concentración; 2) que suelen hacer un *trade off* en donde priorizan la incomodidad y el esfuerzo que representa el transporte lejos del hogar por la calidad de la educación.

Bueno no sé, entonces yo decía: “no pues a lo mejor no aguantaría tanto” por el transporte y todo, pero pues al final me animé porque dije: “no creo que haya carrera fácil” y pues la universidad va a ser muy pesada independientemente de lo que tengas que hacer en el transcurso, las maquetas y todo eso (hombre, privada incorporada).

Sorprende que, pese a que las mujeres han sido tradicionalmente asignadas a los trabajos de manutención del hogar (D’Alessandre 2014), las estudiantes de este sector no están obligadas por su familia a cumplir con estos. En general, estos sectores valoran el tiempo

¹⁵ Este extracto se refiere a la posibilidad que había de cambiarse de domicilio derivado de su participación en el concurso de COMIPEMS. Ella había pedido el CCH sur, pero no fue seleccionada. A pesar de eso, es importante notar que los padres se encontraban planeando el cambio de domicilio, evaluando su mudanza a la luz de un resultado académico, lo que muestra la importancia de la educación por parte de la familia de origen. Posteriormente en su trayectoria, efectivamente cambiaron su domicilio para que quedara cerca de su universidad.

libre e inclusive sus expectativas con respecto de sus actividades extracurriculares están ligeramente romantizadas (Baker y Brown 2007).

De los horarios que he checado de las universidades sí están como, si es como de, o sea, no están tan pesadas a comparación de lo que yo pensaba, pero pues es más cantidad de trabajo, por ejemplo, si salgo temprano y tengo tarea que hacer, me gustaría ir a la biblioteca y ahí terminar rápido, para tener el resto de la tarde libre (mujer, privada incorporada)

me gustaría mucho tener la sensación de que tengo un poco más de libertad, en el aspecto de que puedo o pueda hacer un poquito de más cosas entre mis horarios (mujer, privada incorporada)

y me dicen “¿qué quieres hacer en la escuela?”, “pues descansar”, ya quiero que me dejen en paz, quiero estar en paz, que nadie me fastidie con cursos, no quiero que nadie me fastidie, me dice mi papá: “es parte de tu objetivo”, ya sé, pero yo quiero estar tranquilo, no quiero hacer nada, pero lo voy a recordar cómo esos tiempos en que gasté todo por la UNAM, si no me quedó al menos gasté todo lo que pude en la UNAM (hombre, privada incorporada)

La distancia a la escuela está estrechamente relacionada con la composición de clase. Para los sectores la distancia entre las instituciones y el hogar deja de ser un elemento principal (Ball 2006:167). En este sentido, se priorizan las opciones educativas de acceso restringido, aunque se encuentren lejos de las viviendas.

Por otro lado, las familias de los estratos medios bajos y bajos consideran importante el costo de traslado a las instituciones de educación superior, lo que en última instancia representa un intento por gestionar los pocos recursos que tienen de manera que sus hijos puedan acceder a educación superior.

[...] aquí no gastas en pasajes, nada más gastas en la comida, ya si tú la quieres comer o no, ya allá, tienes que pagar, tanto pasajes como comida ya es un poquito cara. (hombre, privada RVOE)

También está el de universidad que es para la UNAM. Pero realmente me queda más en la UAM por el tiempo que me ahorro. Está más cerca de donde yo vivo, no tengo que estar gastando tanto para llegar, hasta puedo llegar a pata. Queirme hasta el metro, luego trasborda, luego regrésate en camión y así, me estresa. Si de aquí yo me tengo que ir hasta Constitución, imagínate hasta allá, No, paso. Por eso no me llama mucho la atención (hombre, pública)

El esfuerzo que les representa a los estudiantes trasladarse hasta las instituciones de educación superior se puede analizar a través de dos rubros: en términos de sus

responsabilidades académicas; y con respecto de la organización en la reproducción del hogar. Por un lado, estos jóvenes tienen un mayor nivel de incertidumbre sobre el paso a la universidad, principalmente porque cuentan con poca información familiar sobre la dificultad de ingresar a la universidad. En general, consideran que el esfuerzo mental que van a dedicar para cumplir con las actividades escolares va a ser mayor al que están acostumbrados; asimismo, la distancia y el esfuerzo lo vinculan al tiempo de trabajo extraescolar y al tiempo para descansar.

Sí iba a elegir CU, pero en la UNAM, si quiero ir hasta allá me tomaba mucho tiempo, unas 2, 3 horas seguiditas en transporte público, y la FES ZARAGOZA me toma una media hora, también por eso la elegí, y al verla vi que estaba esa carrera la cual es orientadora, ya con eso la de químico en UNAM se me hace complicada (hombre, privada RVOE)

Mi papá es como el que no quería que me fuera a la UNAM ni nada de eso porque, irme a la UNAM es irme más lejos, y él decía: “mejor un lugar cerca” porque como ven que estaba presionado y todo eso, “si apenas puedes con eso, imagínate la universidad” y pues como mi papá decía eso, pero mi mamá es como de lo que yo quiera (hombre, privada incorporada)

Pues siento que va a ser mucho más pesado siento que aquí está relax a comparación como que dicen que la universidad es mucho más pesado y si se ve, tu escuchas de que “es que hoy no dormí nada”, de personas que ya están en la universidad o así (mujer, privada RVOE)

Va a ser el doble que esto, había veces que quería matarme, porque a veces la tarea era demasiada, pero las hacía, pero aprendí con bastantes profesores, te dejaban tarea de un día para otro. Ni modo. Lo que me dé Dios. Yo sé que en la universidad no me van a recibir con globos, no. iniciará de cero abrir paso poco a poco. Como aquí. Será lo mismo, pero creo que con un nivel superior (mujer, pública).

Aquí son tranquilas, pero allá no sé, un ejemplo, un ensayo de 50 páginas, de un día para otro. Yo espero la adrenalina de la presión, eso me hace que saque todo rápido (mujer, pública).

Por otra parte, los alumnos de este sector tienen responsabilidades en el hogar que no pueden delegar, esto está particularmente presente para las mujeres. Ante esto, algunas jóvenes buscan minimizar el tiempo de traslado con la finalidad de ayudar en la reproducción del hogar.

me regrese a vivir con mi padre, mi mamá me dio la libertad de vivir sola con él, yo cuidaba a mi hermano, se me complicaba por los tiempos, mamá me dijo que si quería me cambiara al bacho cuatro (mujer, pública)

Nada más somos mi mamá, mi hermana y yo y pues mi hermana y yo nos llevamos 10 años y ya tiene siete y tengo que cuidarla y su papá también es otro caso, el chiste es que todo mi tiempo está ocupado con ella y no tengo el tiempo suficiente (mujer, pública).

Los estudiantes de los estratos más bajos ni siquiera consideran tener tiempo libre, todo su tiempo lo tienen programado para cumplir con las actividades escolares, mantenerse en el mercado laboral o hacerse cargo de las labores del hogar. Esto muestra lo distintos que son los sectores escolares en su composición y en la forma en que significan la distancia en función de múltiples dimensiones.

*- ¿Por qué la distancia o por qué la cercanía crees que es importante?
- Porque tenemos más oportunidad con nuestro tiempo y podemos hacer más actividades y no tenemos tanto tiempo en estar yendo y viniendo y así [...] ¡Ah! Pues que es a veces como un poco este, complicado, porque hay veces en las que tengo tiempo para en el trabajo para las actividades escolares, y hay veces que no y tengo que llegar a mi casa a hacerlas (mujer, privada RVOE)*

6.2.2 Seguridad

La seguridad es un elemento sumamente importante para las familias del oriente de la ZMVM, debido a que municipios como Nezahualcóyotl, Ecatepec, y Chimalhuacán tienden a mostrar una alta percepción de inseguridad asociada a diferentes espacios (transporte público, escuela, calles, etc) (INEGI 2022). Estas percepciones tienen una fuerte repercusión sobre todo para las familias con mayores recursos.

Aunque la percepción de seguridad está fuertemente asociada con la cercanía del hogar, se consideran como elementos teóricamente separados porque las razones que los estudiantes tienen para considerar uno u otro como prioridad son diferentes. El énfasis por la seguridad se expresa en dos espacios: dentro de la escuela y en el trayecto a la escuela.

Las familias de clases alta y media alta matriculan a sus hijos en escuelas privadas durante la educación básica, con la finalidad de mantenerlos en un entorno controlado, además de buscar instituciones cerca de casa para evitar los traslados prolongados y garantizar su integridad física. Durante la fase de búsqueda y conformación de opciones educativas, este sector sigue teniendo como prioridad mantener estándares altos de seguridad dentro de la escuela.

En general, las familias más privilegiadas consideran que las instituciones públicas representan un riesgo moral, es decir, estos sectores hacen una evaluación del nivel de alineación que hay entre sus valores y actitudes y las de las instituciones de educación superior, con la finalidad de evitar que los jóvenes ingresen a ambientes “peligrosos”.

yo viéndome a mí, yo no me veo en una pública, porque me descontrolo a veces muy fácil y hay más gente, va a sonar muy clasista, pero siento que va a haber gente con más vicios y cosas así en una pública que en una particular, que no digo que no vaya a haber en particulares, pero va a ser más reñido y cosas así [...] Yo la decisión por la que decidí meterme a UNITEC, es porque incluso aparte de que en mi casa van a cuidar mi carro, pues van a hacer cateo de que no tengas drogas, armas, sin en cambio en una pública no, en una pública puedes llegar, meterte, traer 15 kilos de cocaína y no te van a decir nada, entonces es como yo lo veo, esa seguridad. (hombre, privada RVOE)

Por otra parte, la entrada a la universidad representa un evento en su curso de vida, que involucra madurez emocional y compromiso académico, siendo considerada por los estudiantes como una etapa en donde deben enfocarse en cumplir sus objetivos. En este sentido, los estudiantes más privilegiados suelen mostrar disposición a considerar la universidad como algo serio, lo que efectivamente ayuda a calmar las preocupaciones familiares.

*- ¿Cómo te imaginas la universidad, la convivencia con otras personas, las clases?
- Siento que serían más serias, porque pues ya los chavos no son de 16, 17 años, bueno sí 17, pero serían muy pocos, y pues siento que serían más serias (hombre, privada incorporada).*

estos últimos meses me he vuelto callado y responsable, porque ya me aburrí el desmadre, ya no, ahora me siento y me pongo a leer y ver en facebook notas de ciencia o a buscar, hace poco una exposición de Hillary Clinton, cosas relevantes que ha hecho, me he vuelto más así, como que tengo esa conciencia de que voy a entrar a otro nivel diferente (hombre, privada incorporada)

sí también he entrado a CU, también me gusto demasiado y los veo muy, muy centrados, podría decirse que, hasta demasiado, a mi punto de vista, entonces en lo personal yo veo, cuando he ido, pienso y digo, como que no, todavía no estoy para esto, no dudo que no voy a estar, pero siento que ahorita me falta, primero madurez mental, segundo: disciplina, me hace falta demasiada disciplina, y estar más centrado en lo que quiero (hombre, privada incorporada)

La percepción de la seguridad no se reduce a la integridad física, sino que implica la sensación de certidumbre, el sentimiento de protección y las características morales que

perciben de las instituciones. Estos elementos suelen verse afectados inherentemente durante la transición a la universidad, sobre todo porque implica un cambio en los valores a los que están acostumbrados los estudiantes (Tinto 1992).

Las mujeres parecen ser las más afectadas por este cambio, principalmente debido a que durante toda su trayectoria académica han sido vigiladas tanto en el entorno académico, como en el familiar.

lo que he visto aquí de las UVM es como de cómo mucho descontrol mucho descontrol sobre los alumnos entonces como que no me llama mucho la atención y la UNITEC como que se me hace igual entonces como que no (mujer, privada incorporada)

también es algo que luego me da miedo como entrar a las universidades públicas porque, ahora que me iba a inscribir y a tomar la foto y todo eso, digo es algo gigante, o sea, eso es lo que me asusta, y por eso me siento muy a gusto aquí, porque es un ambiente sumamente familiar y es algo que me gusta mucho, porque sí me siento muy a gusto en esta escuela (mujer, privada incorporada)

pues es que yo siempre he tenido como no sé si es miedo o algo a entrar una pública porque pues nunca he entrado a una pública y siempre les he dicho a mis papás no yo no quiero entra una pública y me han dicho: “haz el intento y así” y digo: “bueno está bien” (mujer, privada incorporada)

Por otro lado, los hombres parecen mostrar menor cautela con respecto a la idea de alcanzar la educación superior en general y en particular hacia las instituciones públicas. Inclusive algunos de ellos consideran que la entrada a la universidad representa la oportunidad para aumentar su autonomía ante sus padres.

yo diría más de mis padres, es más imposición de ellos, es más como que no me he sentido muy protegido en ese sentido, por ejemplo, en 5to me iba solo, apenas me iba solo y nos robaron en nuestra casa y ahora ya no me dejan ni salir de aquí, digamos ya son la una y me voy no puedo, tengo que esperar a que vengan por mí (hombre, privada incorporada)

Para estos sectores enfrentarse a la inseguridad en el traslado a la escuela es parte de un proceso de normalización de la violencia y de la delincuencia. Los estudiantes, consideran que el traslado a la universidad es por definición inseguro, y depende de ellos aprender a protegerse, siendo la violencia una dimensión que necesita aprenderse y normalizarse.

No no, simplemente que, pues, digo, también en el politécnico pasan muchísimas cosas, a mi hermana apenas la asaltaron saliendo del poli entonces digo, en cualquier este parte es insegura ya pero pues o sea pues no o sea no es como que prefieren el poli porque la

UNAM pasen cosas o así sea todos los lados tienen sus riesgos ¿no? Pero también saber cuidarte tú o así. (mujer, privada incorporada)

Pues sí, sí pueden pasar muchas cosas, pero no me siento inseguro en nada. En lo que me pase, pues siento que me va a ayudar a saber aprender de los errores y aprender cosas más nuevas. (hombre, privada incorporada)

La marcada violencia de género que sufren las mujeres en la zona metropolitana hace que las estudiantes lleven a cabo una serie de estrategias que garanticen su seguridad durante el traslado a la escuela. Usualmente la estrategia más común es buscar familiares o amigos que transiten a las mismas instituciones o que compartan secciones del trayecto con ellas, incluso algunas familias son capaces de negociar un cambio de domicilio con la finalidad de garantizar que las estudiantes no usen el transporte público.

Pues no sé, la verdad es que bueno, estaba una compañera, este, dice que también ella se quedó en Cuautitlán, dije pues a lo mejor si me quedo, pues ya podemos compartir, no sé, podemos irnos juntas o podemos vivir, aunque sea allá. (mujer, privada incorporada)

Nunca nunca, he tenido la necesidad de subirme a transporte público, pues no, entonces en ese aspecto me considero muy miedosa. Si de plano tengo que salir y de plano tengo que salir en transporte público, mejor no, porque yo con el transporte público no puedo porque es algo que me da mucho miedo [...] y de plano en el transporte público, no es que nunca me haya subido, si me he subido, pero yo sola no (mujer, privada incorporada)¹⁶

Por otra parte, el caso de los estudiantes de los sectores medio bajo y bajo es completamente diferente. En primer lugar, la seguridad dentro de las universidades no es una prioridad, ya que, su propia trayectoria escolar y sus condiciones familiares los han hecho enfrentarse a situaciones peligrosas.

Los estudiantes de sectores bajos suelen tener historias familiares de encuentro con la violencia mucho más crudas que las otras clases sociales; los límites de violencia a los que están acostumbrados son diferentes. Esto tiene importancia en la medida en que estos estudiantes y sus familias son menos exigentes con las instituciones de educación superior.

Es interesante que, para ellos no hay una evaluación moral en el ingreso a la educación superior y sus opciones no se ven influidas por ese elemento. Para estos alumnos el proceso de madurez no está ligada explícitamente a la entrada a la universidad,

¹⁶ La familia de esta joven decidió cambiarse de domicilio con la finalidad de quedar en una posición más cercana a las opciones educativas de sus hijos.

La verdad es que muchos deberían quitarse, los que ya están y todavía siguen con que: “¡Ah todavía la puedo librar!” Yo creo que ya es momento de que empiecen a madurar y ver por sus estudios, lo que realmente quieren y lo que les va a hacer bien (mujer, pública)

No sé si la madurez o qué pasó conmigo, empezó a cambiar mi visibilidad del mundo, empecé a ver el error de los jóvenes, de lo mal que están pensando, de los errores que comenten en la adolescencia (hombre, pública)

Uno que se viene a esforzar y ellos que se rascan la panza pues no. No les hablo si son ellos, solo para evitar que no me pase nada. Soy desmadrosa, pero no con ellos. Son muy inmaduros por su edad (mujer, pública)

Por lo menos, yo digo: “ok está chido el desmadre y todo”. Yo hago mi desmadre, pero siendo responsable. O sea, estás en la escuela. (hombre, pública)

Asimismo, la seguridad dentro de la universidad no es un criterio explícito entre los estudiantes, y aunque consideran a la universidad como un espacio en donde conviven con personas que los superan en conocimientos, edad, y experiencia, estos estudiantes se muestran optimistas ante la transición y no tienen impacto importante en su evaluación.

No. De hecho, otra de las razones por las que no quisiera entrar, es porque siento que como que me agarrarían de bajada. También, siento que no debo hacer las cosas por miedo, siempre. (mujer, privada RVOE)

Esto no implica que la seguridad sea una preocupación menor, sino que cualquier opción universitaria, es percibida como más segura que el colegio. Esto es particularmente notorio para las mujeres, quienes han sufrido de acoso sexual y asaltos; eventos que consideran importantes, pero que consideran fuera de su alcance.

-Se han robado celulares, se pierden documentos. No es buena ni mala ni buena. No ha habido muertos. También por la misma zona en la que estamos. La seguridad es más o menos. Lo tolero como algo bien.

-Afuera como ves la zona?

-Fea, insegura, demasiada intranquilidad. Guardar todo es lo primordial, guarda el celular, ah, sí. Guarda el monedero, ah, sí, el monedero. Ya vamos a salir, entonces hay que guardar y ya, y no lo saques, hasta el metro. Y los policías no sirven de nada, solo te quitan la tira y ya, no sirve

-Te ha pasado algo afuera?

-He visto ventas de drogas, puntos de reunión de porros. Hay muchas cosas desgraciadas aquí. Pero por la misma zona, es la misma gente que utiliza a los alumnos para vender. A veces, no son los mismos alumnos los que venden drogas, simplemente es la gente que se esconde por tanto alumnado. (mujer, pública)

[...] ese día me toco venir formal a la escuela, traje vestido y tacones. Salí de la escuela, yo siento cuando me miran, o me siguen. De reojo veo que alguien me sigue y empiezo a zigzaguear entre los puestos, y me va siguiendo. En ese momento me alcanzo, me empezó a manosear, empecé a llorar y después me ayudaron. Me fui corriendo al mexibus para que me llevara a mi casa. Y luego me manosearon en el mexibus, y luego llegue mal a casa. Llegue llorando, mi papa me decía que no llore, pero no sabían qué me había pasado. Desde entonces me cambiaron en la mañana. Mis hermanas se reían de mí porque yo me metí a bañar, entonces mis hermanas me decían: es que tú, parece que te violaron y no sé qué. Yo me sentí tan mal, es que no estuvieron en ese momento. Bueno ya. Siempre me hacen burla por eso, pero ya me vale. Ya lo tomo más tranquilo. (mujer, pública)

La percepción de seguridad es en general mala para todos los estudiantes de la zona metropolitana del valle de México. Las familias de los sectores privilegiados siguen considerando a la seguridad como uno de los principales criterios para evitar que sus hijos ingresen a escuelas públicas y lejanas de casa. Para estas familias, las instituciones públicas representan un riesgo, siendo percibidas como ambientes ausentes de normas y fuentes de vicios. Por otro lado, las familias de sectores más bajos no tienen opiniones peyorativas sobre las instituciones públicas.

Con respecto al traslado hacia la escuela los sectores privilegiados asumen el riesgo que representa la distancia y la seguridad en favor de que sus hijos vayan a las instituciones más prestigiosas, mientras que los sectores con mayores desventajas consideran normal vivir en un estado perpetuo de inseguridad, siendo parte del tránsito a la vida adulta junto con la mayoría de edad y el aumento de las responsabilidades individuales (Pallas 2007).

6.2.3 Los costos de la educación

Investigaciones nacionales e internacionales han puesto énfasis en los costos privados derivados de la entrada a la educación superior y la influencia que tiene en la progresión escolar, mostrando que los hogares de los deciles más bajos de ingreso tienen dificultades para la gestión del gasto destinado a educación. Sobre todo en lo que respecta a educación superior (Bhattacharya 2012; Bracho 1995).

En México, la oferta educativa es altamente heterogénea con respecto de los costos que implica entrar a la universidad. Para los padres mexicanos, no todas las universidades cuestan lo mismo; las universidades públicas gozan (además de prestigio académico) de costos asociados mucho menores que las universidades privadas más reconocidas. En este

sentido, las universidades públicas representan la mejor opción costo-beneficio en términos monetarios, son ellas las que gozan en promedio de mayor reconocimiento y de menores costos. No obstante, estas opciones son también las que tienen un proceso de selección más estricto, usualmente dejando de lado a estudiantes que provienen de contextos poco privilegiados (Guzmán y Serrano 2010).

El análisis de los costos es pertinente, principalmente por dos motivos: 1) que la principal diferencia teórica que se busca conocer es entre los estudiantes que buscan ir a una universidad pública y a una privada; 2) que estas percepciones están situadas en un momento en el tiempo previo a su primer examen de admisión a instituciones de acceso restringido. Así, los estudiantes de los diferentes sectores condensan en los costos una serie de preocupaciones con respecto a la universidad, además de expresar su percepción con respecto al nivel de recursos disponibles para su entrada a la educación superior.

Los estudiantes de los sectores más privilegiados (clases alta y media alta) tienen opiniones heterogéneas con respecto a los gastos que implica la entrada a la universidad; estas opiniones están relacionadas fundamentalmente con su trayectoria académica previa, y el costo-beneficio que perciben.

Un primer grupo de estudiantes consideran los costos dentro de su evaluación, aunque no son fundamentales en la constitución de sus opciones educativas. Este grupo en particular considera a las universidades privadas como alternativas relevantes, además perciben una relación entre el costo y la calidad de la educación. Asimismo, tanto las familias como los estudiantes perciben beneficios adicionales derivadas del pago de servicios educativos, como la constitución de una red de contactos que los ayuden a alcanzar mejores puestos laborales.

- *Claro eh, ¿todas estas son universidades privadas?*

- *Sí*

- *Y ¿qué es lo que te llama la atención de estas tres universidades?*

- *Yo creo que principalmente por la carrera, que quiero ejercer que es derecho pues aquí lo relevante es que puedo obtener como mayores conexiones y ¡ajá! como que mayores promociones estando en universidades privadas, que estando en públicas (mujer, privada incorporada)*

mi mamá hace poquito me menciona el ITAM, y o sea siempre he sabido que, en esas escuelas, las universidades son grandísimas ¿no? los contactos son una cosa muy buena, entonces sí voy a hacer mi examen para el ITAM y bueno es que a parte ahí, se sabe de personas bastante reconocidas, de ahí por ejemplo Felipe Calderón, José Antonio, o sea son pura gente de política (mujer, privada incorporada)

Estos jóvenes cuentan con la capacidad adquisitiva para optar por opciones privadas de acceso restringido, por lo que las IESPAD no figuran dentro de sus opciones. Similar a lo que propone Lucas (2001) y Holm & Breen (2016) este sector de estudiantes no consideran los costos de la educación como un elemento importante, justamente porque valoran el prestigio y la calidad por encima del costo financiero que representa el pago de las colegiaturas. Así, los estudiantes establecen un sistema de intercambios en donde saben que entrar a las universidades más caras les va a traer beneficios en distintas dimensiones, tanto su preparación, como el prestigio y el reconocimiento de las universidades.

También si vas a la ITAM, a la Ibero, a la Anáhuac, o sea si, si estas como pagando por la educación y por el nivel de educación que te están dando, pero también por todos los productos que existen como que estas pagando como por el prestigio, también, siento que no solamente estoy pagando por tu educación y todo eso, sino también por el nombre de la escuela y así (mujer, privada incorporada)

Un segundo grupo de estudiantes considera que su paso por instituciones privadas ha provocado fuertes gastos familiares que buscan reducir con la entrada a la universidad. Este sector está compuesto por hijos de comerciantes y pequeños empresarios formales; además, casi todos cuentan con varios hermanos, lo que limita los recursos disponibles en su familia. Los estudiantes consideran que sus padres tienen dificultad para pagar las colegiaturas de sus preparatorias, y buscan ayudarlos al disminuir los gastos, esto hace que las instituciones públicas se vuelvan opciones atractivas. En algunos de ellos, se encuentra un sentimiento de obligación para con sus padres, considerando que los bajos costos asociados a las universidades públicas pueden ayudar a la economía familiar, a pesar de que no hay evidencia de que los padres los presionen para ahorrar recursos financieros.

yo tengo la oportunidad de entrar a una privada, pero también como que no la quiero hacer, porque también son muchos gastos, bueno, yo lo pienso así, por mis papás, porque ya tienen más de 50 años, ya están cansados, toda su vida han trabajado desde chicos (hombre, incorporada)

siempre he tenido dudas, siempre me he sentido mal, también por eso me quiero quedar en la UNAM, por eso, por esa situación que quisiera que ellos no pagaran, no gastaran tanto,

no me gusta eso, si es por la educación que ahora yo les de dinero a ellos, que yo los cuide a ellos, a mis padres, yo digo que sí es un cambio de rol ahora, no me gustaría que tuvieran que gastar tanto, no me gusta, me lo dicen en la cara y a mí no me gusta. (hombre, incorporada)

Es interesante que este sector de estudiantes deja de considerar las opciones educativas más caras, las universidades privadas de mayor costo están fuera de su abanico de opciones. Los jóvenes de este sector consideran imposible asistir a las escuelas más caras, si no es con ayuda de una beca, por lo que, a pesar de que los estudiantes las consideran con prestigio y calidad, son imposibles de costear en su situación económica actual.

Obviamente existen esas pláticas de “Ah es que yo quisiera ir en el TEC o yo quisiera ir en la Anáhuac”. Obviamente esos lugares tienen también sus planes de beca, tiene todo ese tipo de cosas, pero a fin de cuentas hay cosas que simplemente están fuera de nuestro alcance de algunas personas (hombre, privada RVOE).

Y pues yo le dije a mi papá “oye papá” “¡ay eso está super caro” “pues hay una que abrieron apenas”, “pues hay que checarlos”, o sea, pero como que sí le digo así, pues hay que ver en el TEC o sea, “¡Sácate tú, ¿cómo crees?!”, pues o sea, así como que venga ¿no?, “pues échale coco ¿no?” pues tampoco te va a pagar un TEC (mujer, privada RVOE).

Estos estudiantes muestran su disgusto por las IESPAD, y son usualmente percibidas como opciones poco serias, y de baja calidad. En este sentido, la educación representa un bien simbólico que los ayuda a obtener estatus y prestigio; son conscientes de este proceso a tal punto que dejan de lado a las instituciones que no se los pueden dar.

- *¿Qué piensas de escuelas como UNITEC, UVM?*
- *Siento que no tienen calidad de formación académica y no me llama la atención, no sé si el termino este bien empleado, siento que son escuelas patito. Porque no se me hacen escuelas de verdad, no son buenas.*
- *¿Has visto en alguna de esas escuelas?*
- *No. No serian opción (mujer, privada incorporada)*

por ejemplo, si entro a una escuela particular, no sé qué tan bueno sea, porque bueno como varios comentarios que he escuchado, de las personas que dicen no pues, son las escuelas patito ¿no? para que entres ahí no? o sea, ni son conocidas y sí, entonces no sé, creo que sería una escuela particular, a diferencia del TEC de Monterrey, o la Anáhuac o la Ibero (mujer, privada incorporada)

Por último, aunque estos jóvenes tienen suficientes recursos para costear una universidad privada, ven en el proceso de selección la oportunidad de probar sus capacidades, y

“ganarse” un lugar, casi como un ritual para reproducir simbólicamente el mérito (Blumenkrantz y Goldstein 2014). Estos jóvenes consideran que la entrada a las instituciones privadas se deriva casi por completo de la tenencia de recursos monetarios, por lo que ven en el proceso de ingreso a la universidad la oportunidad de ahorrar recursos económicos y conseguir estatus simbólico.

mmm no sé creo que para mí sería como más orgullo que yo haya estudiado en el Politécnico o algo así porque yo me gane mi lugar ¿no?, porque yo entre, porque me esforcé, a que, pues mis papás están pagando una colegiatura, ¿no?, como que no. Me gustaría más una pública. (mujer, privada incorporada)

y yo en lo personal no quisiera que me,irme a alguna universidad privada, porque pues no, siento yo, que nada como, como ganarse lo propio, ¿no? Entonces, pero, yo me sentiría muy muy orgulloso ganarme mi lugar y saber que fue por mí (hombre, privada incorporada)

Tengo la idea de que me quiero quedar en la UNAM, tener ese logro por mí misma y no sé, no es que la gente que vaya privada sea burra, pero me sentiría burra yo meterme a una privada (mujer, privada incorporada)

Entre las familias de los sectores medios bajos y bajos las preocupaciones financieras tienen un papel más importante, que no solo afectan su construcción de opciones educativas, sino que es una parte importante de su vida familiar. La mayoría de estos estudiantes suelen poner como prioridad a las instituciones públicas, dejando de lado cualquier universidad privada debido a los costos asociados que se derivan de su entrada.

-Claro, entiendo, ¿alguna vez has considerado o has platicado sobre tu mamá la posibilidad de ir a una universidad privada?

-mmm No

-Y ¿por qué no te llaman la atención?

-Pues, digamos que no tenemos los suficientes recursos y también, bueno principalmente económicamente (mujer, pública)

¿Y por qué la UNAM? ¿Qué es lo que tiene la UNAM?

Te da más beneficios en lo económico, que sólo te piden para los exámenes y materiales. Y pasajes. Yo siento que es mejor así (mujer, privada RVOE)

Algunos pocos de estos estudiantes, tienen una capacidad adquisitiva por encima del promedio, lo que los hace tenerlas en cuenta¹⁷, aunque su evaluación siempre está ligada a

¹⁷ Una de las particularidades del estudio es que el sector de los comerciantes es tan heterogéneo que hay algunos estudiantes cuyos padres carecen de preparación universitaria y cuyos trabajos son considerados

la tenencia de becas de rendimiento académico. Es interesante que tienen suficiente confianza en la educación de estas instituciones como para poder comprometerse al pago de créditos educativos durante un largo plazo.

-Si igual estuve viendo el Tec de Monterrey por mi promedio yo soy de 9.5 entonces igual me dijeron que igual me iban a dar tanto por lo deportivo porque me gusta el basquetbol como por lo académico me iban a dar una una una una como se llama una beca de un tanto por ciento

-de cuánto perdón?

-Creo que era del 40% en el en el cómo se llamen el Tec de Monterrey y en el ITAM pues es dependiendo si sacabas en el examen 1200 no 1250 aciertos te quedabas con la beca del 100% y ellos decían si te daban un préstamo porque supone que ahí hay como dos tipos ¿no?, o sea, es como de: “yo te presto tú vas estudiando y ya hasta que tú acabes de estudiar me lo vas pagando o yo me hago cargo de todos tus estudios” (mujer, pública)

En general, los estudiantes de estos sectores suelen pensar en las IESPAD cuando se habla de instituciones privadas, y para los menos privilegiados son efectivamente opciones serias desde el primer momento, principalmente por costeables, la facilidad para combinar la escuela y el trabajo, y el acceso a becas.

y hubo una que me llamo mucho la atención, no recuerdo el nombre, esta algo raro, ahí sí, Ixtlahuaca algo así, pero se encuentra en Toluca, me gustó mucho porque estaba Ligada a la UNAM, entonces pues sales con título de la UNAM, –claro– y pues la colegiatura estaba más o menos, no, no tan excesiva y aparte decía de que si llevabas un buen promedio te daban una beca (mujer, privada RVOE)

Sí en una de esos no me quedo, ya tomaría una de paga y la base puedo tomar la UNITEC y a parte porque puedes trabajar a la vez y al final puedes pagar tu carrera, es como la mitad mis padres y la mitad yo (hombre, privada RVOE)

Por otro lado, la obtención de becas suele tener un efecto sobre la jerarquización de las opciones educativas. Los estudiantes de estratos bajos consideran una ventaja la obtención de esos apoyos, aunque en términos reales son solo una serie de descuentos con respecto al pago de las colegiaturas (Avery y Hoxby 2004). Lejos de ser un apoyo real de parte de las instituciones, es una estrategia en donde suelen bombardear a los estudiantes con información sobre las ventajas que obtienen al inscribirse con ellos.

manuales de baja calificación por su poco nivel de formalización, pero cuyos ingresos son mucho más altos que el promedio. Esto crea casos de estudiantes que bajo los criterios tradicionales tienen un origen social bajo, pero cuentan con la capacidad adquisitiva de la clase media alta.

Si, igual tengo pensado eso, meterme a trabajar y yo pagarme mi escuela privada, la otra vez vinieron aquí, vinieron varias escuelas privadas y yo me acerqué a mi carrera de Relaciones Internacionales y si habían tres y había una que me llamó la atención El Colegio Holandés y me gusta porque nada más daría de colegiatura \$1870, serían en sí \$3780 pero me van a descontar lo de la beca, entonces iría pagando los \$1870 (mujer, pública)

Por último, para aquellos estudiantes con más desventajas las IESPAD son consideradas instituciones demasiado costosas como para considerarlas como parte de sus opciones educativas. Los recursos destinados a la educación superior es de alrededor de dos mil pesos, cuando en promedio, las colegiaturas de las IESPAD están situadas en promedio entre los 10,500 hasta los 15,000 pesos (Gama 2010)

- *¿En algún momento has pensado la UVM como una opción?*
- *No*
- *¿Podrías explicarme?*
- *Porque siento que es como una escuela como para los que tienen dinero, entonces como que no, siento que tengo otras posibilidades de no gastar tanto dinero, me gustaría más entrar a una pública que a una privada (mujer, privada RVOE)*

Si, la UNITEC, son 15 mil al mes, para que pagas algo que no tienes, mis padres son así de: ni creas que vamos a pagar por una escuela privada. Si lo tienen pensado, pero no tanto, en esos aspectos, así como son mis padres, no son de: “tengo mucho dinero”. Somos una familia media, si me pudieran meter una escuela de paga sería de 2 mil pesos pues sí. Pero no 15 mil. Hay compañeros que sí, que ya hasta vieron en la UNITEC, has de tener mucho dinero porque pagar esas cantidades grandes, pues.... no sería bueno que pagaras por estudiar (mujer, pública)

La evaluación de los costos deja de ser solo un análisis instrumental del capital financiero para convertirse en una estrategia a partir de la cual los estudiantes con mayores recursos buscan mantener sus ventajas, pagando para ingresar a instituciones que les den la posibilidad de relacionarse en ambientes más privilegiados.

La capacidad que tienen los estudiantes de diferenciar entre instituciones públicas, privadas o privadas IESPAD está fuertemente asociada a los recursos con los que cuentan, asimismo, su estimación sobre los costos refleja su posición en términos económicos y culturales. Mientras que los estudiantes más privilegiados ni siquiera consideran a las IESPAD dentro de sus opciones educativas, los estudiantes con menor acceso a recursos educativos y económicos se ven influenciados por lo accesibles que se ven los costos de estas instituciones.

6.3 Criterios institucionales. Prestigio, calidad e información

El proceso de búsqueda y jerarquización de opciones educativas depende en gran medida de las características estructurales como la distancia y la seguridad, además de las características institucionales como el prestigio de las universidades, la calidad académica y sobre todo, de las fuentes de información a las que tienen acceso.

Por un lado, el prestigio y la calidad de las instituciones son criterios que están presentes tanto en las teorías racionalistas, como con las aproximaciones culturalistas. Desde las perspectivas de la diferenciación horizontal, el prestigio de las instituciones es un elemento clave desde el que se mantiene la desigualdad (Lucas 2001, 2017). Este prestigio representa un valor simbólico que no necesariamente tiene que ver con la calidad de la formación académica, sino con el peso y la historia que tienen las universidades dentro de sus círculos familiares y sociales más inmediatos (Baker y Brown 2007), haciendo que las opciones prestigiosas sean opciones inmediatas, casi obligatorias.

La información es un elemento importante, que además ha sido trabajado desde ambas perspectivas. En ambas aproximaciones, se asume que los estudiantes toman las decisiones y construyen sus panoramas educativos en la incertidumbre. Mientras que las teorías racionalistas ponen énfasis en que la información de la que disponen los estudiantes es incompleta y los lleva a subestimar o sobreestimar varios de sus parámetros, las teorías de la reproducción, por su parte muestran que a pesar de que todas las familias tienden estar influidas por información local, sus características de clase los hacen procesarla de manera distinta, usualmente siendo las características educativas, las que tienen un mayor peso en el proceso de selección y clasificación de la información (Ball 2006:253)

6.3.1 El prestigio y la calidad

El prestigio y la calidad de las instituciones educativas tiene una importancia teórica sustantiva desde dos puntos de vista. El primero está basado en las teorías racionalistas, donde la calidad es un elemento que ayuda a estimar la utilidad esperada por parte de los estudiantes en la elección por continuar a la universidad (Breen y Goldthorpe 1997; Jakob y Combet 2020); el segundo es que desde las perspectivas de la diferenciación horizontal los padres y los estudiantes buscan utilizar los recursos que tienen a su disposición para

garantizar la obtención de ventajas educativas, en términos de cantidad y de calidad de la educación (Guetto y Vergolini 2017; Holm y Breen 2016; Lucas 2001; Lucas y Byrne 2017).

Una de las primeras consideraciones con respecto al análisis del prestigio y la calidad es que, estos elementos se caracterizan a través de la percepción de los estudiantes y sus familias. En este sentido, las características de las instituciones y sus capacidades objetivas no son necesariamente relevantes, sino la percepción que hay de ellas (Carpenter y Krause 2012; McGuire et al. 1988:369). Así, la evaluación del prestigio y la calidad de las IES que hacen los estudiantes y sus familias no es un ejercicio abstracto ligado a la estimación de tasas de egreso y la producción científica de las universidades (que son criterios comúnmente usados desde la bibliografía especializada (Cyrenne y Grant 2009; Volkwein y Sweitzer 2006)); sino que es un proceso mucho menos claro en donde las familias consideran otro tipo de indicadores.

Los estudiantes y sus familias cuentan con una serie de dimensiones desde las cuales construyen imágenes del prestigio y la calidad de las instituciones educativas. El primero es la opinión que tiene la familia y el grupo de pares de cada institución; el segundo son los elementos no académicos, usualmente representados por las actividades extracurriculares y la vida universitaria; el tercero es la disponibilidad de recursos educativos, reflejada en la evaluación de la infraestructura; el cuarto son los elementos académicos que son ligados al reconocimiento de los egresados de esas instituciones, los planes de estudio y la demanda; y por último una dimensión que comprende criterios no reflexivos que usualmente reflejan el desconocimiento objetivo de la calidad de las instituciones.

Es importante considerar que estas dimensiones se forman a través de un proceso constante de recolección y contraste de información, en donde la familia de origen y las escuelas de procedencia moldean las percepciones de los estudiantes. Por ende, la importancia que los estudiantes de cada sector le dan a estas dimensiones están diferenciadas; además, la información a partir de la cual evalúan estas dimensiones tiende a estar estratificada, por lo que cada sector parece configurar su opinión de manera diferente (Barone, Schizzerotto, et al. 2017; Henry 2012; Long 2004; Perna 2006a).

Los estudiantes de las clases alta y media alta consideran el prestigio y la calidad de las instituciones como los dos elementos más importantes durante la búsqueda de las opciones educativas, poniéndolos por encima de la distancia y la seguridad. La evaluación de la calidad no se construye en el momento de la decisión, sino que es producto de un proceso mucho más largo.

En primer lugar, la trayectoria familiar los empuja a considerar opciones educativas ya conocidas. Gracias a las características educativas de los padres, los estudiantes crecen con una fuerte afiliación cultural-familiar hacia una institución en particular, lo que lleva a una creencia pre reflexiva compartida de que hay instituciones mejores que otras. Esto es especialmente notable para el caso de la UNAM, el Politécnico y la UAM a las que consideran opciones de acceso restringido, de mayor calidad y prestigio.

en el politécnico, bueno, porque mi papá siempre me ha dicho: “no, el politécnico siempre es mejor para los ingenieros, no sé qué”. Entonces dije: “ah bueno”, y pues voy a intentar ahora si el examen y ya (mujer, privada incorporada)

y pues bueno escogí ahora sí que las mejores universidades de México, yo creo que cualquiera de las tres es buena, en donde estudie yo creo que va a ser bueno, entonces y por eso también me quise ir del lado de acá porque dije no, pues privadas no me interesan [...] mi hermano está en el Politécnico, mi hermana en la UAM, entonces como que mi hermano me dice, no pues el Politécnico es muy bueno, el plan de estudios, este nada más que las matemáticas son muy pesadas, pero a fin de cuentas es una buena universidad por su prestigio, mi hermana también estudia en la UAM, me dice, no pues también está bien (mujer, privada incorporada)

Esta afiliación hacia una institución en particular es en algunos casos tan fuerte que termina por ser una obligación para los estudiantes. Esto está especialmente presente para aquellos estudiantes con padres profesionistas cuyas ocupaciones están ligadas al ámbito académico (profesores o investigadores). En este sentido, la consideración de una institución de educación superior se vuelve una estrategia de distinción objetiva, haciendo que sea una obligación la transición hacia estas escuelas, con la finalidad de consagrar su posición de clase a través de los medios educativos que consideran valiosos (Bourdieu 2013:146).

Estudiar la universidad, específicamente la FES Aragón que fue donde mis papás estuvieron estudiando sus respectivas carreras que fueron Derecho y Relaciones Internacionales, en mi caso yo voy a estudiar Relaciones Internacionales [...] específicamente Fes Aragón, donde más te preparan, me dicen mi mamá que estudió la misma carrera de Relaciones que yo también, me dice que allá te enseñan muy bien en

cuestión política, en cuestión de comercio, te obligan a tener tres idiomas para poder incrementarlos y eso es como que una materia aparte pero la tienes que cursar, desde ahí como que es más familiar en ese ámbito, imagínese tiene una familia en la UNAM, su papá lo ha influido, su papá lo ha influido, siempre te lo han puesto en la cabeza que es lo mejor y todo eso, también te han dado cierta parte de hacerlo, cierta responsabilidad de entrar ahí, es como el destino de todos (hombre, privada incorporada)

En si el politécnico, Como mi mamá es del politécnico y mi papá del politécnico del politécnico, pues yo dije: politécnico. Ellos me lo inculcaron, me lo decían medio brusco, pero ya ahorita que estoy más grande y pude entenderlos un poco más, me di cuenta de que está bien el poli (hombre, pública)

Por otra parte, las características no académicas que afectan la percepción del prestigio y la calidad de las instituciones usualmente tienen que ver con actividades extracurriculares y con cualidades administrativas.

Las actividades extracurriculares son un elemento atractivo en la configuración de las opciones, ligado directamente con el prestigio de las instituciones y decantada hacia las actividades deportivas o culturales. Por otro lado, las cualidades administrativas y de gestión institucional afectan, sobre todo la percepción de calidad de las **instituciones públicas**. Estas universidades suelen ser vistas por este sector como instituciones con graves problemas de gestión, lugares donde las huelgas y los paros académicos ponen en riesgo su tránsito por la educación¹⁸.

yo decía no quiero realmente una pública por cuantos paros tiene la UAM, que está en paro, que estaba en huelga y cuánto tiempo duro, por eso no quisiera una pública además de la inseguridad que tienen como alumnos, yo decía si no es una pública pues yo tengo la opción de irme a una privada (mujer, privada incorporada)

que se vayan a la UAM, como también tengo una hermana y estudia ahí y pues he visto que sí trabajan, pero siempre están en huelga. (hombre, privada incorporada)

Si llegara a quedarme en alguna pública [...] yo creo que sí, no conformaría ningún problema por mi parte obviamente, pero como sé que muchas veces esto, pues también por los paros y de las huelgas y de los estudiantes también es algo que pasa bastante, caso contrario de lo que pasa por, como con las universidades privadas, de que sí hay huelgas en ocasiones, pero no son como, no son muy frecuentes, ni son como muy comunes (mujer, privada incorporada)

¹⁸ Durante el 2019, las demandas de los trabajadores de la UAM por un aumento salarial y la creación de nuevos puestos administrativos llevaron a la institución a entrar a la huelga más larga de su historia, ocasionando que, durante el primer semestre de dicho año, no hubiera información sobre las convocatorias de ingreso. Estos problemas hicieron que algunas familias de estos sectores dejaran de considerarlas como opciones serias, provocando un cambio en el orden de sus opciones educativas.

es que también porque juego fútbol americano y lo veía en el sentido de buscar una escuela que tuviera esa carrera y pudiera jugar, entonces dije “si me meto ahí, en la UNAM, me meto en el equipo de los pumas y si me meto en el poli, me meto en el de los burros blancos” pero así bien bien metido en la carrera, como que no, nada más, así como que la investigué tantito y ya, pero bien metido no. (hombre, privada incorporada)

La infraestructura y los recursos educativos son esenciales como elementos que conforman el imaginario de prestigio que construye estos sectores enfocándose fundamentalmente en características estéticas como la infraestructura, las áreas verdes o el estilo arquitectónico. Las teorías culturales explican que estas características pueden ayudar a formar no solo una idea sobre la calidad de las instituciones, sino que forma parte de una especie de percepción integral de las instituciones. Bajo esta perspectiva, las universidades más grandes y que gozan de reconocimiento e historia suelen tener una posición indiscutible dentro del imaginario de los estudiantes (Baker y Brown 2007).

fui y cheque la UVM, y no me gustó nada porque me dieron el recorrido y todo y solo tenía como 2 maniquíes, no había anfiteatro ni nada de eso y después fui a ver la Panamericana y me encuentro que tiene un anfiteatro, un quirófano, hacen prácticas en conejos y como que tiene un montón de maniquíes y eso es lo que más, yo quisiera más material así, no como en UVM (mujer, privada incorporada)

De la Anáhuac sus instalaciones y todo lo que tienen y así se ve muy padre y todo en cuanto a mi carrera pues si se ve que, que está desarrollada, pero pues no, desconozco de ellos (mujer, privada incorporada)

pues, es una escuela que se me hace muy bonita, más que nada, ahorita que fui al Poli, pues, o sea, no es una escuela bonita, que, pues sí esta tiene sus jardines y todo, pero a mí me gusta mucho la UAM Xochimilco, porque es muy bonita, y, o sea, se me hacen unas muy buenas instalaciones (mujer, privada incorporada)

Las características académicas son, para este sector uno de los factores más importantes, ya que es a partir de estas características que los estudiantes evalúan los posibles beneficios que pueden obtener, sean monetarios o no (Perna 2006b:116). Hay varios indicadores que los estudiantes de este sector toman en cuenta para su evaluación, entre estos se encuentran: la preparación de los profesores, el reconocimiento de sus egresados, los planes de estudio y la demanda de las escuelas.

Pues la UNAM obviamente es la máxima casa de estudios, entonces como pertenecer a la UNAM siempre te da un renombre y pues aparte de eso el plan de estudios es muy similar al de la UAM y a mí me gustaría mucho estar en cualquiera de esas dos, por su plan de estudios está muy padre [...] Pues he estado checando qué escuelas tienen medicina y me

aparecen varias, voy descartando conforme el plan de estudios, los voy comparando con la UNAM y la más similar es como que si me interesa, ésta no porque esto y esto, son varias cosas. (mujer, privada incorporada).

Ah por el plan de estudios, un maestro nos dio una hojita y venía el plan de estudios y me gustó mucho, está muy completo (mujer, privada incorporada).

pues tal vez puedo encontrar el plan de estudios que vienen en el Poli. Entonces me metí, lo busqué, lo encontré, el del año 2016, creo y dije, bueno, me llamó la atención, porque son algunas materias que me llaman la atención (hombre, privada RVOE)

Por último, los estudiantes a veces son incapaces de especificar las razones de su evaluación. Los pocos estudiantes que son incapaces de expresar las razones por las que dejan de considerar una u otra opción provienen en su mayoría de padres que no alcanzaron la educación superior, además de que sus discursos parecen confusos, probablemente porque durante la entrevista fue la primera vez que elaboraron sobre estos criterios.

más que nada de la UNAM pues no hay una, ¿cómo le digo?, pues una idea, ¿cómo se podría decir?, como algo por lo cual no la quiera, o sea simplemente no sé, no me llama la atención. Sé que no he buscado, pero es porque no me llama la atención, porque no y bueno, aunque he conocido a varias personas que han estado ahí y me han dicho que: pues sí, está bien y todo eso. No, o sea, no me atrapa la idea (hombre, privada incorporada)

Su preparación, bueno me han contado, me dicen que son las escuelas de mucho privilegio, bueno la UNAM más que creo que es la mejor de aquí del país, de todo el continente latinoamericano y pues por eso, pues siendo sincero, le voy al equipo y es una forma por la que también quisiera meterme, yo, bueno si no tuviera de que por ejemplo si estudiara a mí me gustaría practicar el deporte ahí, por ejemplo, el futbol o así (hombre, privada RVOE).

Por otra parte, los estudiantes de los estratos bajos y medios bajos son los más heterogéneos con respecto a la conformación de criterios de calidad y prestigio educativo. La manera en que estos sectores evalúan la calidad académica y el prestigio de las instituciones suele estar asociada a las opiniones de amigos y familiares.

Gambetta (1987) explica que las decisiones que toman los estudiantes están fuertemente asociadas con los grupos de referencia, por lo que los miembros de su comunidad y su grupo de pares tienden a influir en la continuidad o interrupción de los estudios. Este mecanismo hace que los estudiantes consideren los estándares y opciones que tienen los demás miembros del grupo como alternativas relevantes por el hecho de ser consideradas importantes por ellos.

Porque creo que tiene una buena oportunidad, y porque bueno antes quería UNAM y me aferre bastante, pero mi mamá y el taxi vinieron a ver ésta conmigo, dijeron que la UAEM también era buena, pero pues no tiene ese prestigio ¿no? Es porque todos quieren entrar a la UNAM y no, o sea no tanto porque tenga el nivel, así como UAEM (mujer, privada RVOE).

Y pues la UAEM, pues la escogí así nada más porque sí. A parte, también me dijeron mis primos, “Ay no, pues ahí estudiamos también nosotros”, y dije: “ah bueno, está bien”, dije: “si tú te quedaste pues yo me quedo” (mujer, privada RVOE).

Por otra parte, las características no académicas son menos relevantes para este sector, principalmente porque tienen menos oportunidades de conocer las instalaciones de las instituciones que les interesan, o tienen información que proviene de sus profesores o grupos de pares.

empecé a investigar donde podía estudiar medicina y me salió ese y entonces empecé a ver su campus, aparte una profesora me oriento y me dijo que era nuevo el plantel que habían abierto apenas esa, esa carrera y plantel y que prácticamente todo el material era nuevo (mujer, privada RVOE)

Por lo que vi en mi examen, UPIICSA es muy buena, todo es bueno las salas, salones, todo, yo me emocioné de ver todo bien cuidado, equipo de cómputo. Aquí todos nos peleamos por el proyector, en UPIICSA, cada salón tiene su proyector (mujer, pública)

La evaluación de la calidad a través de criterios académicos como el plan de estudios o la preparación de los profesores también es limitada. Si bien, algunos de los estudiantes mencionan buscar los planes de estudio, estos no son determinantes en la constitución de sus opciones.

De la UAM me arrepentí, no, no la quiero, no me gusto el plan de estudio y no tiene tanto reconocimiento. No bye. No lo metí. La descarté (mujer, pública)

Sí, la información sobre el plan de estudios y todo eso y me llamo la atención, entonces ahí decidí que quería esto (mujer, privada RVOE)

Es interesante que los estudiantes de estos sectores son incapaces de caracterizar con especificidad las razones por las que consideran a estas instituciones como sus opciones principales. Algunos tienen un sentido de pertenencia ligado a alguna institución de educación superior, lo cual se relaciona con una visión romántica de la universidad (Baker y Brown 2007), en donde el prestigio y la calidad de las instituciones forman parte de un saber común.

Porque tenía primos y tíos que decían que la UNAM y que la UNAM y que CU, y pues un día me metí a buscar y vi la escuela y me gustó mucho, está muy bonita y dije “yo quiero estar ahí cuando sea grande” y siempre desde chiquita yo me voy a la UNAM, pero ahorita me pongo a pensar y yo creía que nada más ibas y te inscribías, no sabía, estaba chiquita (mujer, pública).

A parte porque me gusta mucho esa escuela, desde que yo estaba chiquita siempre dije “quiero estudiar en esa universidad” pero pues no sé, espero y si quedarme (mujer, pública).

En este sentido, algunos de los criterios de calidad y prestigio de este sector se forma a través de un proceso pre reflexivo en donde no se cuestiona la calidad de las universidades más grandes o más viejas (Baker y Brown 2007), llegando a dotarlas de un valor romántico. Así, la calidad de las universidades más grandes y con mayor presencia en el imaginario colectivo se reifica como parte de un conjunto de creencias que no necesitan afirmarse para creerse ciertas, y que además son internalizadas e incuestionables (Bourdieu 1999 p. 29)

De la UNAM, pues yo creo que, bueno, de la UNAM si no conozco como que grandes cosas, pero creo que sí me deje llevar como que mucho, por lo que saben las demás personas, o sea, ay no, pues tiene una excelente oferta académica y es muy buena y así (mujer, privada RVOE)

Es que, pues no sé. bueno, siempre me ha llamado mucho la atención ¿Por qué? No lo sé. Tiene algo así como cuando se enamora, tiene algo que me enamoró que no lo sé explicar realmente (mujer, privada RVOE).

Por otro lado, muchas de las opiniones que tienen los estudiantes de este sector con respecto a la calidad de las universidades, se forman a través de opiniones, que ellos consideran estereotipos. Hay poca claridad en la forma en que estas imágenes de prestigio y calidad se forman en los estudiantes, pero es posible que sean parte de un saber sedimentado que no es cuestionado por ellos. Esta forma específica de percibir la calidad es endeble, lo que le permite a este sector, reconfigurar a través de opiniones la jerarquía de la calidad de las instituciones, siendo capaces de considerar a las IESPAD como instituciones de calidad y prestigio.

Pues sí se podría, pero el decir que estudias en la UNAM como que te da un prestigio o te da una importancia mayor, como es la casa más grande de estudios de México, pues le dan un gran prestigio y eso te hace poder trabajar en lo que quieres y tener las oportunidades (hombre, pública)

La UNAM, los estereotipos que nos hemos hecho de ella que es buena escuela, que tiene más beneficios, que vas a aprender más, que es más bien los estereotipos que nos hemos quedado de la escuela, no tanto porque la conozca bien, sino por todo lo que he oído, que aprendes bien, que te va a ir mejor en un puesto cuando salgas de tu carrera profesional, conseguir trabajo más fácil. (mujer pública)

El estrato de estudiantes de menores ingresos, muchas veces utiliza criterios de definición de la calidad tan vagos que sus evaluaciones pasan a través de dimensiones que para otros sectores son consideradas inimaginables, reflejando el pobre acceso que tiene este sector a información y acompañamiento durante la transición a la educación superior. Para los sectores con más desventajas algunos de los criterios que ayudan a jerarquizar las opciones educativas son elementos no sistemáticos, derivados de su carencia de recursos educativos y de la falta de experiencia educativa de su familia de origen.

- ¿Cómo fue que quisiste que la UAM fuera tu opción?

-Porque estaba en el metro y vi UAM y dije “¿Qué es UAM?” y ya después vi que era que era una institución de universitarios. Y dije pues a ver qué tal, si tienen un metro ha de estar chido (hombre, pública).

6.3.2 Recolección de Información

La información con la que los estudiantes cuentan, la forma en la que la obtienen y la confianza que le otorgan a cada una de sus fuentes, tiene una relevancia conceptual importante. En general la información de la que disponen los estudiantes es pobre y usualmente deriva en ideas equivocadas sobre los costos que representa la universidad, la exigencia académica de las instituciones de educación superior y sobre el valor de los títulos en el mercado laboral (Barone, Schizzerotto, et al. 2017).

Algunos aportes han destacado las similitudes que hay entre la toma de decisión de entrada a la universidad y las estrategias de compra que tienen los consumidores, por lo que algunos modelos de decisión ponen énfasis en la importancia que tienen los intermediarios de la comunicación entre los estudiantes y las escuelas como actores que pueden modificar las opciones educativas de los estudiantes (Simões y Soares 2010; Vrontis, Thrassou, y Melanthiou 2007)

La constitución de un espectro de opciones educativas es un proceso que está construyéndose de manera continua, principalmente porque hay una diversidad de

convocatorias que no se rigen a través de un examen único, sino que cada institución de educación superior convoca a los interesados a registrarse en sus pruebas de selección; estas convocatorias están diferidas a lo largo del primer semestre del año, esto hace que el abanico de opciones se construya y reconstruya a lo largo de varios meses, teniendo la opción de considerar instituciones que no estaban en sus planes originales.

Los grupos de pares, la familia de origen y las instituciones de origen tienen una influencia importante en la construcción de las opciones educativas. Mientras que los estudiantes más privilegiados cuentan con un mayor número de fuentes de información confiables, los estudiantes menos privilegiados se encuentran con desinformación y rumores que usualmente no cuestionan. En general los estudiantes usan cuatro dimensiones: 1) los amigos y compañeros; 2) los profesores y orientadores; 3) su familia de origen; 4) sus opiniones

Los estudiantes de clases altas y medias altas buscan y organizan la información de forma sistemática, a tal punto que algunos comienzan con este proceso desde el inicio de la preparatoria. La idea de transitar a la universidad está dada por sentado a tal punto que tienen una serie de actitudes proactivas hacia la búsqueda de información. En este sentido, como parte de sus estrategias de reproducción de clase tienen interés en contactar con los departamentos de las universidades con la finalidad de conocer sus ventajas.

pero mi papa me había hablado de ella. Que era una escuela demasiado buena y que, si quería, me iba a quedar ahí. Después fuimos a pláticas informativas, y si me interesó (mujer, privada incorporada)

De hecho, yo había buscado muchas antes de este año, yo ya buscaba unas universidades que yo quería ver, pero yo no iba porque no era como que tengo prisa (hombre, privada incorporada)

¿Por qué medio? Pues, principalmente como es la era del internet y la tecnología pues, casi todo lo encuentro en Facebook, pero si no llegara a encontrar como cierta información ya sea que marque por teléfono o que vaya directamente al plantel de la universidad (mujer, privada incorporada)

Por otra parte, también toman en consideración las opiniones de amigos o familiares, por lo que la información local con la que cuentan está constantemente cuestionada a la luz de sus experiencias familiares, además es acompañada por una búsqueda en fuentes que consideran confiables.

Porque tengo muchos familiares que ahorita están estudiando la universidad y otros que están estudiando maestrías, posgrados, cosas así, entonces también como que yo conviví mucho con esa gente, pues se me pega mucho esa parte [...] entonces pues tengo opciones de todo, y ya me dicen en realidad como son las escuelas (hombre, privada RVOE)

La información a la que acceden, les permite tener retroalimentación interpersonal, un intercambio de experiencias que está más allá de la propia comunicación de indicadores académicos, llamado también un conocimiento “caliente” (Ball 2006).

*- Pues tengo dos hermanos mayores, que igual, también estudiaron en esta escuela, eh, igual hicieron su examen para la UNAM, mi hermano que es el más grande, lo hizo varias veces porque no se quedó. luego ya me ha platicado cosas de la UNAM, El Poli y la UAM y todo eso y de ahí me han dicho -no pues, vete a la escuela eh, vete a CU, y pues así.
- ¿Tienes alguna otra, cosa como en la que te fijas?
- Yo creo que, pues nada, porque mi hermana ya estudio en esa escuela en FES Aragón, por eso (hombre, privada incorporada).*

Si bueno, de todo esto he platicado con varios primos y mi hermano sobre qué tan bueno se ven diferentes escuelas, ya me han platicado de todo, pues que sí, bueno, o sea, lo principal que me dijeron fue que saliera de aquí, como para conocer, pues más que eso fue por una parte de las que. sí bueno. sí sé que hay varias, pero el poli fue como que me llamó la atención, y ya también mi hermano me platicaba pues que si usa que si está muy muy bien la escuela pues que la verdad a él sí le gustaba mucho está muy cómoda y yo creo que eso fue como más que nada que me interesó[...] Pues creo que nada más me he enfocado a lo que a mi interesa se podría decir, o sea, nada más he buscado como en el poli y aquí han llegado varias escuelas, bueno a recibir información y todo eso, y pues si he visto otra que es UVM que también ahí mi hermano el que estudió arquitectura anda y salió, y estas son opción ya la segunda sería como que UVM (hombre, privada incorporada).

mi papá me había hablado de ella. Que era una escuela demasiado buena y que, si quería, me iba a quedar ahí. Después fuimos a pláticas informativas, y si me interesó tome mi decisión de quedarme ahí. Es una escuela de paga (mujer, privada incorporada)

Por otro lado, el papel que juegan las instituciones influye de acuerdo con la opinión de los profesores y orientadores, y con respecto al acceso que dan a universidades privadas. Gracias a que las instituciones privadas suelen ser pequeñas, cuentan con una matrícula reducida y grupos pequeños, se suele favorecer la comunicación entre los estudiantes y los profesores por lo que es común que los estudiantes pidan opiniones y recomendaciones a los profesores, no nada más con respecto a instituciones sino con respecto a carreras.

Sí pues aquí fue influyeron mucho de los profesores y también luego no agarra confianza con los profesores y sí a mí sí me dan la libertad de preguntarles por ejemplo y si como que

te dicen, no pues si es bueno seguirle en eso, y sí te apoyan, bueno yo si sentí apoyo con varios profesores (mujer, privada incorporada)

Él (profesor) igual me mencionó, bueno él siempre me ha mencionado bastantes universidades, que en el Tec. una beca, que en el ITAM una beca, o sea, siempre beca, beca, beca, porque él sabe que son escuelas con un alto nivel y pues, sí bueno me da sus opiniones acerca de lo que yo le menciono, pues siempre han sido positivas, siempre me ha como alentado más a que yo haga las cosas (mujer, privada incorporada).

Por decir, mi maestro de matemáticas que fue el que me convenció estudiar todo eso con él si hablaba de como qué carreras estudiar y todo eso, él me había dicho que estudió petrolero químico y ya me decía de su carrera y todo eso, nada más con él hablé un poco más, como no hablo mucho de eso (hombre, privada incorporada).

Por otra parte, las actitudes que tiene este sector con respecto a la orientación vocacional se pueden clasificar en tres rubros: el primer grupo considera que la labor de los orientadores fue inútil en la construcción de opciones educativas debido a un mal desempeño de los profesores; el segundo grupo considera inútil el trabajo de los orientadores, debido a que sus planes y expectativas educativas estaban planeadas con antelación; finalmente el tercer grupo reconoce la utilidad de los orientadores, aunque la información que les ofrecen siempre está en relación con la elección vocacional.

Sí les aplicamos ¿no?, para conocerse a sí mismo, se les aplica un test de orientación vocacional, de intereses y aptitudes y valores y un test de personalidad, sobre todo de rasgos de personalidad y temperamentos que esos 4 elementos, que nos permite que el alumno vea por dónde más van sus intereses (Admon., privada incorporada).

Pues tuvimos en cuarto y quinto, sí, una materia que era como para orientación. Pues era, bueno, orientación educativa, donde si te decían pues que, que que bueno que podías estudiar en cada una en cada escuela, venía [...]y yo creo que eso no me influyó tanto en mi decisión que estoy hoy en día hoy en día que es que quise pues el poli y negocios internacionales creo que no tuvo un papel o influencia (hombre, privada incorporada)

Si tuvimos materias relacionadas, orientación educativa, creo, en quinto tuvimos otra. Creo que no me sirvieron mucho ni los exámenes, porque no le dan la prioridad que es. Yo pensaba que en 5to me darían pláticas sobre las áreas. No lo enseñan. No hubo orientación como yo quería que dieran. No influyeron en mi decisión, tuve que hacerlo por mi parte (mujer, privada incorporada)

también lo tome mucho en cuenta, porque al momento de escoger una carrera, tienes que ver sí tus intereses, pero también tus aptitudes, o sea, de nada sirve, no sé, que quieras estudiar comunicación y que seas una persona bastante introvertida, o sea, no sirve de nada o al menos tendrías que esforzarte o tratar de cambiar este aspecto, pero no muchas veces se puede, entonces también tomando en cuenta de que mis aptitudes si congenian para derecho, sí tome la decisión (mujer, privada incorporada)

Dado que la mayor cantidad de estudiantes de las clases media alta y alta se encontraban dentro de las preparatorias privadas incorporadas, vale la pena explicar que dentro de estas instituciones existen una serie de convenios con universidades privadas. Estas universidades usualmente llegan a través de dos mecanismos: Las universidades más prestigiosas y caras usualmente son invitadas a participar en ferias universitarias, eventos que les permiten a los estudiantes conocer la oferta educativa privada dentro de la preparatoria, teniendo acceso a folletos e información de primera mano de los promotores universitarios. Por otro lado, las universidades menos prestigiosas ofrecen servicios de orientación vocacional adicionales a los de la escuela con la finalidad de recolectar datos personales, informándole a los estudiantes sobre promociones o becas. Estas instituciones a través de convenios (escritos o verbales) tienen la capacidad de llevar a los estudiantes a conocer sus instalaciones.

UNITEC, UVM, INSURGENTES, son las que están viniendo constantemente, vienen les dan pláticas, les han dado talleres de otros temas, pero para tener ese acercamiento con los muchachos, les han aplicado pruebas de habilidades, de aptitudes e intereses vocacionales, entonces vienen y les dan sus resultados y si hay convenios, les dan una beca especial para por ejemplo UNITEC o UVM, pero sí, si hay ese contacto, y de universidades públicas en orientación si los mando a la feria de carreras (Admon., privada incorporada).

Aquí nos vinieron las escuelas, las universidades, entonces pues aquí te dan todo lo que dan, bueno las universidades de paga y dicen que carreras imparten, entonces fue aquí donde la UVM dan veterinaria, dije pues fui a ver y ya marqué, puse mis datos en la computadora para que mandaran información y ya me marcaron, me dijeron que la tenían, en que campus y así (mujer, privada incorporada)

No, vinieron aquí a la escuela a dar informes, bueno, varias escuelas vinieron, y pues al ver esa me acerqué y pregunté y apenas ayer fui a pedir informes. (hombre, privada incorporada)

Asimismo, el uso que le dan a la información parece ser mucho más instrumental, habiendo indicios de que ordenan sus opciones educativas con base en la información puntual que reciben. Es notorio que este sector de estudiantes investiga el número de aciertos de las instituciones públicas de educación superior, con la finalidad de aumentar las probabilidades de ingreso.

- En Cuautitlán es el área que pedían menos aciertos pues dije, a lo mejor y sí me llego quedar.
- ¿Y porque en FES Zaragoza?

- Eh bueno, a parte por la distancia que está cerca, e igual pedían menos aciertos (mujer, privada incorporada)

¿Ventajas? que pedía menos puntaje, que mi hermana ya estuvo ahí [...] por eso no pedí tampoco CU, porque además pedía más aciertos y que no me sentía tan seguro para eso (hombre, privada incorporada)

Para este sector de estudiantes, las fuentes de información predominantes para la construcción de sus opciones educativas tienden a ser su familia, amigos, y profesores. No obstante, la capacidad que tienen para discriminar información, ligada a las características educativas de sus padres los hacen jerarquizar sus opciones educativas con la finalidad de aumentar sus probabilidades de ingreso a las instituciones más prestigiosas. Por otra parte, en el proceso de construcción de las opciones educativas, este sector utiliza varias fuentes formales e informales, contrastando la información de la que disponen, muchas veces ampliando su abanico de opciones. Asimismo, el hecho de estar en una preparatoria privada les da la posibilidad de ser influenciados por universidades prestigiosas, lo que aumenta sus opciones privadas.

Por otro lado, los estudiantes de las clases medias bajas y bajas suelen concentrarse en el COLBACH y dentro de las privadas RVOE, y entre ellos hay un comportamiento completamente distinto con respecto a su acceso a la información. En primer lugar, el papel que tiene la familia de origen como una fuente de información es mucho menor.

Sí, tenía, a mis cuñados son los que estudian el Poli todavía y pues ellos dijeron cómo está el asunto y pues no es tan complicado, ellos te lo complican, pero pues no es tan complicado y ya también yo he ido a ver los planteles y he preguntado y pues ya me dieron información y eso (hombre, pública)

Incluso igual mi papá incluso buscó opciones con sus amigos, bueno, así con la gente que lo rodea, como “mira, hay esta opción de esta chica va en esta escuela o la militar” qué te parece, y mi mamá igual como que trata de empaparse de la información, aunque no conoce mucho porque ella no es igual mucho de tecnología o de hablar mucho con las personas, pero cuando puede sí, es como que me da información trata de estar ahí al pendiente (mujer, privada RVOE)

A veces sus condiciones familiares los hacen atravesar el proceso de construcción de sus opciones educativas con poco acompañamiento. Para este grupo en particular, su situación familiar les impide comunicarse con hermanos y familiares que puedan ofrecerles suficiente información de primera mano para ingresar a las instituciones educativas.

No, lamentablemente no conozco a alguien que me diga: “no, mira es que yo voy en la universidad y yo veo esta materia”, me gustaría porque sabrías más o menos que enseñan ¿no?, pero pues por parte de mi hermana tampoco hay esa comunicación, es como tú, tu vida, yo mi vida, sé que le echa ganas, sé que está trabajando, tiene una vida plena en la universidad, pero no conozco bien (mujer, pública)

-Y respecto a este hermano mayor que tienes, alguna vez te ha comentado sobre esta idea que tienes de la Ingeniera Civil, algo te ha dicho.

-No, el por su lado y yo por el mío.

-Tú has influido en alguna decisión de él o algo así

-No, ni yo en la de él ni él en la mía es así como lo que tú decidas, te haces responsable (hombre, pública)

En general los estudiantes de este sector utilizan internet y las redes sociales como la principal fuente de información. La mayoría realizan sus búsquedas a través de los portales institucionales, mientras que algunos otros utilizan información de portales de internet y se fían de las recomendaciones y opiniones de los usuarios. Esto refleja la poca sistematización que tienen los estudiantes de este sector en la discriminación de la información.

Bueno, principalmente uso las redes sociales de las escuelas y me meto a buscar las reseñas, comentarios y muchos dicen que es una buena escuela, otros dicen que es más o menos (mujer, pública)

Youtube más que nada, por ejemplo, buscaba “escuela superior de turismo ipn”, y ahí venía todas las carreras que tenía como se imparte, como se dividen los semestres, venía toda la información (hombre, pública)

La relación que tienen los estudiantes con los profesores y los orientadores es ambivalente. En general estas escuelas tienen pocos espacios para discutir sus opciones educativas, además de que sus profesores no presentan los contenidos de forma sistemática.

aparte una profesora me oriento y me dijo que era nuevo el plantel que habían abierto apenas esa, esa carrera y plantel y que prácticamente todo el material era nuevo (mujer, privada RVOE)

La profesora de química, la profesora Silvia, siento que es como un gran apoyo, y de ahí igual con otros profesores, que nos preguntan “¿qué quieres estudiar?”. Sí te apoyan, hay unos que como que te dicen, no te veo de eso, pero pues, pero sí, te apoyan de repente son regañones. (mujer, privada RVOE)

No, a nadie le hablo, a lo mejor con los maestros, que con ellos me llevo muy bien y luego si les preguntas algo y te contestan, te sacan de tu duda, pero pues si voy con el director o la coordinadora no, no me siento en confianza de contarle mis cosas o preguntarle algo, no me acerco con ellas a menos de que sea muy necesario (mujer, privada RVOE)

Por otra parte, en los casos donde los servicios de orientación educativa son deficientes, los estudiantes tienen la posibilidad de pagar de manera adicional el servicio personalizado de orientación educativa. Estos servicios tienen la ventaja de ser más sistemáticos, además de que les proveen de información adicional en términos vocacionales.

Pues llevamos la materia de tutoría que según te orientan, pero a lo mejor si te dicen que quieres estudiar o que vayas investigando, pero no es como que el maestro se acerque y te vaya platicando "mira, yo conozco estas escuelas, tienen esta carrera, es buena o mala" como que no hemos tenido el apoyo en ese aspecto (hombre, privada RVOE).

Pero la aplicación de las pruebas y demás ya tiene un costo y por ese curso pagaron \$400 [...] Se les entrega el perfil, se les aplica una de personalidad, se les aplica una prueba de intereses y aptitudes. Se les aplica una prueba de coeficiente intelectual y con el compendio ya se hace una integración Y ya con todo eso se les entrega a los papás y a los alumnos (Admon., privada RVOE).

En general todas las instituciones permiten que instituciones privadas ofrezcan información, pero es interesante que muchos de ellos no confían en la información institucional, sino que siguen guiándose por la información interpersonal que obtienen de primera mano. Por otra parte, la información que reciben directamente de las universidades es a partir de ferias organizadas por instituciones públicas como la UNAM o el IPN en donde dan a conocer la oferta vocacional más que institucional.

La UVM, la UNITEC, no estoy muy interesada en esas escuelas entonces no es como que les ponga mucha atención, a lo mejor en algún momento sí llegaría a visitar alguna de ellas, pero tendría ser muy necesario para que fuera (hombre, privada RVOE)

si no han dado varias pláticas, pero yo regularmente no les tomo importancia, porque lo que te quieren vender es lo que vas a comprar, no lo, es lo que luego no compras, porque te pueden decir: "es la mejor escuela del mundo" y puede ser la peor, entonces yo me influyo más en las escuelas que ya estuvieron gente que conozco, entonces es por eso que, como que las pláticas y las cosas así de la escuela yo no les tomo importancia, hasta que ya hablo con gente que estuvo antes en estas escuelas (hombre, privada RVOE)

En algunos casos, los orientadores se muestran incompetentes en la búsqueda de la información, considerando que los estudiantes a los que atienden no tienen aspiraciones de llegar a la educación superior, esto es relevante, porque es un factor determinante para la

reproducción de la desigualdad, principalmente porque los estudiantes con mayores carencias, y menor acompañamiento se encuentran inscritos en instituciones que no les brindan atención, ni les ayudan a recolectar información.

yo lo veía con las orientadoras y les decía “oiga profesora los que les interesa tener su servicio social o su papelito que diga que sales de no sé qué” y decía “es que la mayoría de aquí no va para la universidad” y me le quedaba viendo y le decía “es que yo sí” yo estaba muy frustrada porque no sabía las fechas, yo me metía a internet y no sé manejar muy bien el internet y no venían las fechas y te confundía, porque decías ¿2018?, 2018 ya pasó, ¿cuándo nos van a dar las fechas?, “es que eso lo tienes que buscar tú, hija”, “¿cómo que yo lo tengo que buscar?, ¿ustedes no nos pueden dar información?”, “pues aquí la mayoría no va para la universidad, es cuenta propia” (mujer, pública)

Si, yo creo está mal planteada yo siento que orientación pues es una materia que pues está muy fácil porque realmente si o sea no te ponen la atención la debida está mal planteada (mujer, pública)

Asimismo, la entrega de artículos promocionales les brinda la atención de los estudiantes, permitiéndoles ofrecer sus servicios a profundidad.

Es que estaba aquí y me llamó la atención, dije vamos a ver porque igual una amiga me había dicho que si no se quedaba se iba a meter en una escuela privada, por mi mente nunca pasó, porque tener una escuela privada era cara y luego dije las mensualidades, nunca contemplé una escuela privada porque pensé que era muy caras, pero me acerqué e igual te daban cositas y por eso me acerqué, daban plumas, reglas y así, voy a preguntar y su forma de promocionar la escuela me gustó mucho (mujer, pública)

Por último, ante la falta de información en casa y en la presencia de orientación deficiente dentro de la escuela, provoca que este sector confíe en mayor medida en la información y percepciones de otros (Ball 2006:250). Los estudiantes más vulnerables en términos educativos carecen de criterios claros con los cuales discriminar la información, interpretando como hechos la información que llega en forma de rumores. Asimismo, la poca familiaridad con el circuito de la educación superior los hace desconocer algunas escuelas públicas de acceso restringido, informándose a partir de encuentros fortuitos con las instituciones.

Porque estaba en el metro y vi UAM y dije “¿Qué es UAM?” y ya después vi que era. Que era una institución de universitarios. Y dije pues a ver qué tal, si tienen un metro ha de estar chido (hombre, pública)

- ¿Por qué te llamó aplicar a FES Aragón y no a la facultad?

- Pues es que yo siento que me queda más cerca de mi casa y te dicen que debes elegir una FES cerca de tu casa porque te dan más oportunidad de quedarte, por ejemplo, si vives hasta el otro extremo y no te queda, le dan el lugar a otra persona que le quede cerca, entonces puse esa porque me queda más accesible de llegar.

-Me llama la atención esto de que si pides una FES cerca de tu casa hay más chance de quedarte, ¿eso quién te lo dijo?, ¿cómo supiste?

-Pues en el mismo curso te dicen pon una escuela cerca de tu casa, no vayas a poner CU por lo mismo de que está muy demandada, muchas personas se quieren ir a CU y es así de lo doble de complicado de entrar porque te piden más aciertos y más preparación, te dicen: “Piénsalo bien, pon mejor una FES” está más adaptada a los aciertos que puedes obtener o no, entonces por eso puse esa (mujer, pública)

Por último, los estudiantes de los estratos bajos y medio bajos suelen ocupar la información que recolectan de sus distintas fuentes de manera instrumental, pero, contrario a los estudiantes más privilegiados, ellos no la ocupan para modificar y reorganizar el orden de las opciones educativas, sino que lo hacen con la finalidad de descartar instituciones de acceso restringido desde antes de presentar los exámenes de admisión. Estos sectores suelen autoexcluirse de las opciones más prestigiosas a partir de distintos mecanismos: el principal es aludir a poca oferta vocacional de las instituciones; y que efectivamente hacen una evaluación racional de sus capacidades y evitan ingresar a esas escuelas.

Bueno, aparte de que no tienen mi carrera y yo si soy de esa idea de que es muy complicado entrar en la UNAM y pues sí dije sí, a lo mejor mis capacidades no son y mejor ni lo intenté, tampoco el del POLI, entonces hice el de la UAEM.

de las instituciones de educación superior, con la finalidad de aumentar las probabilidades de ingreso (hombre, privada RVOE)

No hice el examen. Igual, por el miedo, como no soy muy buena en los exámenes, necesito ir a una preparación. Incluso en la prepa, no pude, como te das cuenta. No me prepare, por lo mismo que anduve muy de un lado al otro. Entonces fue “da igual”. Me tuvieron que poner a estudiar, porque ya ... ya no (mujer, pública)

Conclusiones del capítulo

El establecimiento de una serie de opciones educativas es un proceso continuo que constantemente se está refinando con base en la opinión de familiares y amigos. En general, la construcción de un abanico de posibilidades educativas depende tanto de la compatibilidad entre los valores familiares e institucionales como de factores puramente institucionales como el prestigio, la calidad y los costos.

La distancia es un elemento ambivalente, por un lado, los sectores con mayores recursos la sacrifican a cambio del prestigio de las instituciones, mientras que los jóvenes que viven en situaciones más precarias suelen usarla como un criterio importante sobre todo porque tienen responsabilidades en el hogar que no pueden desatender. De igual manera, los costos no son importantes para los sectores más acomodados, lo que contrasta con la preocupación que tienen los sectores bajos por hacer rendir los recursos disponibles para la educación de sus hijos.

La seguridad juega un papel importante sobre todo entre los sectores más privilegiados. Estas familias están sumamente preocupadas por proteger la integridad física y moral de los estudiantes, por lo que evitan considerar instituciones públicas que promuevan ambientes que no estén en concordancia con los valores que quieren preservar. Por otro lado, las familias de las clases menos privilegiadas no consideran ese elemento, y tienen mayores preocupaciones si es que los jóvenes no se encuentran dentro de la escuela.

Con respecto al prestigio y la calidad de las instituciones, todos los estudiantes están de acuerdo en que las opciones públicas de mayor tamaño e historia son las que tienen mayor calidad, no obstante, en general les es difícil estimar la calidad de las instituciones y de su formación. Aunque la mayoría ocupa criterios como los planes de estudio, para ordenar sus opciones, también hay presencia de un mecanismo pre reflexivo que los hace preferir algunas instituciones con respecto de otras sin que tengan criterios claros.

Por último, las fuentes de información a las que tienen acceso los estudiantes y el proceso de contraste al que someten las opiniones que reciben es distinto entre sectores. Aunque todos los estudiantes tienen fuentes de información adicionales a las normativas, la familia, los grupos de pares y la institución de procedencia juegan un papel fundamental para todos los alumnos, aunque debido a sus características educativas y laborales su importancia es distinta.

Los estudiantes más privilegiados cuentan con un fuerte apoyo familiar que los ayuda a conseguir información de primera mano, mientras que los otros sectores se esfuerzan por encontrar información confiable en experiencias de amigos cercanos o vecinos. Los recursos institucionales con los que cuentan cada sector varían de manera importante: los estudiantes de las privadas incorporadas tienen una mejor orientación educativa y

vocacional, con suficiente tiempo para que los estudiantes tengan un nivel de claridad mayor en el momento de búsqueda de las instituciones educativas.

Capítulo 7. Las probabilidades subjetivas de éxito. Las expectativas de ingreso y egreso de la educación superior

Introducción

Uno de los principales elementos que configura las decisiones educativas es la estimación de las probabilidades subjetivas de éxito. En el marco analítico se discutió a profundidad el peso que tienen como un parámetro que se relaciona directamente con la entrada a las universidades de absorción de la demanda.

Por un lado, los estudiantes usan sus percepciones de habilidad con la finalidad de calcular sus probabilidades de éxito tanto para entrar a la educación superior, como de egresar de la misma. El modelo analítico considera que ambos parámetros influyen en sus decisiones educativas a través de un mecanismo racional, es decir que los estudiantes evalúan su desempeño para saber si vale la pena intentar ingresar a diferentes instituciones.

Por otra parte, las teorías culturalistas consideran que el proceso de decisión en la entrada a la educación superior tiende a ser mucho menos claro. Desde esta perspectiva las decisiones que enfrentan los estudiantes no nada más representan una elección educativa, sino que implica un estilo de vida y de gusto (Ball et al. 2002), así, las decisiones están fuertemente diferenciadas por clase social, influidas fundamentalmente por las disposiciones que tienen incorporadas.

En este sentido, las instituciones de procedencia y las características familiares influyen en sus preferencias y disposiciones previamente constituidas (Reay et al. 2001). Los estudiantes suelen reconocer sus capacidades y recursos de forma que, en teoría sus disposiciones hacen que sus probabilidades subjetivas se ajusten con respecto de sus probabilidades objetivas (Bourdieu 2011:24–25), lo que lleva a que los estudiantes menos privilegiados se autoseleccionen, optando por opciones educativas menos demandantes (Bourdieu y Passeron 1979; Dumais 2002).

Ambas perspectivas consideran que la propia estimación de las habilidades que hacen los estudiantes es un factor que influye en que los estudiantes ingresen a ciertas instituciones. No obstante, cada aproximación propone diferentes mecanismos por los que la percepción de habilidad actúa en sus expectativas educativas.

Lamentablemente, en México, las escuelas preparatorias no tienen la obligación de hacer un examen estandarizado que les permita a los jóvenes conocer su nivel de competencia académica, y aunque las instituciones de educación superior tengan exámenes institucionalizados, cada uno aplica sus exámenes de acuerdo con diferentes currículums, lo que hace que los estudiantes en general tengan un alto nivel de incertidumbre durante la entrada a la educación superior.

Asimismo, los modelos más sofisticados de análisis de las decisiones coinciden en que la estimación de las percepciones de habilidad no solo depende de un momento en el tiempo, sino que se construye de manera semi constante a lo largo de su trayectoria educativa e influenciados principalmente por la institución educativa de procedencia (Andrew y Hauser 2011; Blanco 2021).

El presente capítulo se divide en dos partes: la primera parte describe a profundidad los elementos que constituyen las percepciones de habilidad en el ingreso a la educación superior; la segunda parte, analiza los factores que configuran las probabilidades de egreso de la educación superior.

7.1 Las probabilidades subjetivas de ingreso

En el capítulo dos se explicó a profundidad la relación que hay entre las probabilidades subjetivas de éxito y la percepción de habilidad que desarrollan los estudiantes. En términos generales hay seis elementos que los jóvenes ocupan para construir su percepción de éxito de ingreso a las instituciones de educación superior.

Es importante recordar que las probabilidades subjetivas de éxito no solo dependen de la percepción de habilidad, sino también de las características de las IES a las que quieren entrar y de la cantidad de información con la que cuentan sobre la transición a la educación superior.

En este sentido, se describen seis elementos que integran las probabilidades subjetivas de éxito en el ingreso a la universidad

- 1) Las experiencias educativas previas: Esta categoría condensa tres indicadores. El primero son las experiencias con otros exámenes de ingreso a la educación media superior o superior. El segundo, las calificaciones que llevan y el nivel de

compromiso con el que asumen su papel como estudiantes. Por último, el número y la intensidad de materias que se les dificultan.

- 2) Preparación antes del examen: La preparación previa a los exámenes funciona en dos sentidos: El primero es que ayuda a los estudiantes a tener exámenes de prueba que los orientan en términos de sus capacidades académicas; por otra parte, muestra la importancia y los recursos que cada familia destina a que sus hijos entren en sus opciones educativas principales¹⁹
- 3) Grupos de pares: Los grupos de pares son importantes durante todo el proceso de decisión, desde la configuración de sus opciones hasta la decisión de entrada. Estos grupos de pares no necesariamente están limitados a la preparatoria donde están inscritos, sino que a veces se relacionan con compañeros de distintas instituciones con el propósito de evaluar sus propias capacidades académicas.
- 4) La demanda de las instituciones: Este es un indicador que algunos estudiantes ocupan para poner en perspectiva sus habilidades académicas. En general consideran que mientras mayor sea la demanda por entrar a ciertas instituciones, sus probabilidades de entrar bajan.
- 5) El tipo de institución que consideran (pública o privada): Los estudiantes según su clase social de origen tienen distintas percepciones de la facilidad para ingresar a distintos tipos de instituciones.

Los indicadores que engloban la construcción de las percepciones de habilidad en los estudiantes se van a describir de acuerdo con su clase social de origen.

7.1.1 Experiencias educativas previas

Los estudiantes de los sectores altos y medio altos tienen experiencias educativas previas marcadas por la desinformación y la confianza. Muchos de ellos, especialmente las mujeres fueron privadas de hacer el examen de ingreso a la educación media superior, lo que restringió su experiencia en el COMIPEMS y por tanto las dejó sin experiencias previas en

¹⁹ En este apartado se consideran todas las formas de preparación para los exámenes de ingreso, sin importar el momento en el que los tomaron o el número de veces que lo hicieron.

los procesos de selección de manera general. Este desconocimiento de los procedimientos y la incertidumbre en los exámenes de admisión suele mermar la confianza de estas estudiantes.

Mmm me sentía bastante desconfiada, porque nunca en mi vida había hecho un examen de admisión, o sea lo que es COMIPEMS o UNAM, yo nunca había hecho un examen de admisión (mujer, privada incorporada)

A fin de cuentas, estoy a nada de terminar bachillerato. Hice la convocatoria por la experiencia que tuve de que el COMIPEMS, de que no pude realizarlo porque tal vez me iba. Pues mira, pues sí me quedo bien y si nos vamos pues ni modo, ahí se quedará mi puesto para alguien más (hombre, privada RVOE)

Por otro lado, aquellos que hicieron el examen de selección usualmente lo toman como un parteaguas en su trayectoria educativa, sobre todo porque la mayoría de ellos alcanzaron puntajes “altos”²⁰. Esto reafirma su autoconfianza porque consideran que a pesar de que no tuvieron buena preparación para ese examen lograron resultados satisfactorios.

Es interesante que a pesar de que sus resultados del examen de COMIPEMS tienen bastante tiempo (aproximadamente tres años), los jóvenes siguen considerando sus resultados como una fuente valiosa de información e inclusive piensan que todos los exámenes estandarizados tienen una correspondencia entre sí. En este sentido estiman una serie de ventajas artificiales gracias a que consideran que conocen el formato del instrumento, como su desempeño en él.

y pues dije: “si me fue bien en el de la prepa, a lo mejor es similar, es el mismo de la UNAM, ahora voy a estudiar más”. Yo creo que voy a estudiar más entonces creo que me hizo bien y pues sí, no me fue tan mal en las materias que, si soy fuerte, como en matemáticas, física (hombre, privada incorporada)

yo puse todas las opciones de la UNAM, yo saqué 80 aciertos, pero fue lo mismo, creo que me confío bastante y digo “sí sé, sí puedo, ¿qué son 90 aciertos que me pedía el CCH más bajo?” y entonces dije “si los saco” y saqué 80 (mujer, privada incorporada)

Durante el ciclo escolar 2019-2020, la UNAM tuvo dos procesos de selección, un primer proceso gestionado en febrero de 2019 y el otro en julio del mismo año. La mayoría de los estudiantes de los estratos más altos presentaron un examen de selección a la UNAM durante febrero de 2019, por lo que obtuvieron cierto nivel de experiencia.

²⁰ Con considerados puntajes altos gracias a que comparan el número de aciertos que obtuvieron en el examen con los mínimos necesarios para ingresar a las instituciones prestigiosas (UNAM, IPN)

En general, los jóvenes hacen una evaluación del costo de oportunidad (fundamentalmente en términos económicos) que implica tomar el examen de ingreso durante el proceso de febrero. En este sentido los estudiantes más privilegiados tienen la capacidad financiera para asumir el gasto de la presentación del examen, con la idea de que vale la pena arriesgarse ante la posibilidad de ingresar a las instituciones de su preferencia. Esto muestra que la evaluación de los costos es mucho menor a los beneficios que representa.

Es interesante que el concurso de selección de la UNAM celebrado en febrero tiene menos importancia para los estudiantes que el de junio. La importancia de esta diferencia recae en que el resultado que obtienen en el examen de la primera mitad del año, no les impide presentarlo de nuevo. Así, fallar durante este primer proceso no tiene un costo particularmente alto para los estudiantes como sería esperar un año a que las nuevas convocatorias abran o tener que pagar por exámenes especiales.

En general, la perspectiva racionalista considera que el proceso de admisión se da en un solo momento en el tiempo, lo que no necesariamente pasa en México, donde las instituciones más grandes tienen la capacidad de abrir dos convocatorias al año. La primera convocatoria tiene una importancia menor para los estudiantes, e inclusive algunos de ellos lo toman como una preparación para los exámenes posteriores desde el principio.

No, solamente estudie yo por mi cuenta, como puede con mi guía, pero la verdad es que no fui tan bien, o sea, estudie dos semanas, o sea no fue una preparación continua, por eso pues igual, yo sabía que no me iba a salir bien en el examen, pero pues afortunadamente la UNAM no era mi primera opción (mujer, privada incorporada)

cuando hice mi examen yo sentí una emoción de todo lo que venía ¿no? yo pues estuve estudiando en las guías, pero no, como que no vino tanto de lo que estudié, entonces ya sé más o menos como son, como son, de que para entrar al examen tengo que ir a un curso para presentar el examen. Como presente el de la UNAM, pues ya sé más o menos como que podría venir, más o menos una noción, de otros exámenes, pues mmm no sé, mi primera opción es el Politécnico (mujer, privada incorporada)

Asimismo, a pesar de la relevancia que tiene presentar un examen de selección en una institución de acceso restringido, la información que obtienen tiende a ser pasada por alto (Andrew y Hauser 2011; Hillel y Hogarth 1986), o justificada a partir de situaciones extraordinarias que pueden ser solucionadas en el siguiente intento.

Este comportamiento es poco común desde la perspectiva racionalista, que considera que la información que reciben sobre sus capacidades es asumida por los estudiantes sin cuestionarla, además implica que los estudiantes tienen problemas para considerar que su habilidad no fue suficiente para ingresar a las instituciones.

- *¿Puedo saber cuántos aciertos sacaste en esta vuelta de la UNAM?*
- *Saqué 77 me quedé a seis aciertos de entrar*
- *¿Podrías platicarme como fue esa experiencia qué venía en el examen como fue como te sentiste ahí?*
- *Pues me sentí muy nerviosa y este, y algo incómoda porque cuando yo llegué ya no había bancas disponibles, entonces, este, me dijeron: “no pues, este, bueno a los que llegaron tarde les vamos a repartir una tablita y así no entonces yo dije ay es muy incómodo estar en esta tablita y ya ahí se mi examen y todo, pero como había música de afuera no me concentraba bien entonces era así como de no puede ser y ya como muy nerviosa (mujer, privada incorporada)*

- *Claro, ¿hiciste examen para la UNAM ahorita?*
- *Sí, la primera vuelta, la segunda ya no.*
- *¿Y cómo te fue en la primera vuelta?*
- *¡Híjole! Mal, sí porque bueno, con la escuela y todo, no me pude, no le pude meter mucho empeño al curso y también esto fue un motivo para que no estudiara bien, no le echara bien ganas (hombre, privada incorporada)*

Siento que, como yo quiero entrar a una carrera de la UNAM para luego pasarme a otra, siento que la escogí como muy al azar y entonces creo que no vi bien la cantidad de aciertos y creo que para mí fue una cantidad un poco alta de aciertos, porque es una carrea que solo está en CU, pues si hay varios o sea es de, no es de alta demanda, pero si tiene la demanda un poco elevada, y este, pues es una buena carrea, ¿no? Pero este, desde un principio dije, inmediatamente más o menos de meter la carrera dije: “¿Por qué elegí esto, si pide tantos aciertos?” (mujer, privada incorporada)

Desde la perspectiva culturalista, este comportamiento tiene una explicación. El *habitus* de los estudiantes se construye como parte de una incorporación de disposiciones que intentan mejorar la economía de las prácticas. Estas disposiciones se generan como producto de las condiciones de vida y las experiencias pasadas, que se reproduce de manera casi natural. Al estar incorporadas y reproducidas por los estudiantes, no pueden ser modificadas tan fácilmente como “las estimaciones doctas que se corrigen después de cada experiencia, según rigurosas reglas de cálculo” (Bourdieu 2007:88)

En este sentido, a pesar de que los estudiantes de los sectores más altos tienen información actualizada sobre su desempeño y sus habilidades académicas como parte de sus experiencias en procesos de admisión tempranos, no parecen tomarlo en cuenta con seriedad porque la manera en que calculan sus probabilidades subjetivas de éxito no necesariamente responde a un mecanismo racional, sino que se deriva en parte de disposiciones de clase en donde la perseverancia y la resiliencia son cualidades necesarias para el éxito.

Así, a pesar de que los resultados de los nuevos procesos de ingreso fueron menores a los esperados, siguen considerando sus capacidades académicas suficientes como para ingresar a las instituciones públicas de acceso restringido. La mayoría de estos estudiantes considera que la falta de preparación y las múltiples actividades que tienen fueron las causas de que no alcanzaran a ingresar en el primer examen de selección.

-Es que admito que se hizo difícil en algunas partes pero al momento de ver los aciertos de Matemáticas, tenía solo ocho o menos y si me enojé porque era de:” yo si había contestado bien esta y la otra” y era como: “¿cómo puede ser que haya sacado ocho cuando yo sabía cuáles eran las respuestas?” puede que algunas si las haya sacado mal, pero obviamente yo tengo mi conciencia y puedo saber cuánto voy a sacar y se me hizo raro que sacara pocos aciertos en Literatura, en Geografía y en Historia porque yo sé mucho de eso y era como de ¿qué?, puede que esté mal calificado el examen o por conveniencia, no sé porque.

- ¿Cuántos aciertos totales sacaste?

-36, se me hizo muy extraño porque aquí nadie pasó de 50, solo dos ingresaron en la UNAM, se me hizo muy raro (hombre, privada incorporada)

Me pedían 84, saque 74 faltaron 10 [...] cuando estuve ahí y lo empecé a leer me sentí muy cómodo, muy confiado, no fue un examen fácil, pero tampoco fue imposible, ni difícil, o sea lo sentí bastante adecuado (hombre, privada incorporada)

En general, estos estudiantes se consideran a sí mismos con habilidades académicas buenas, evaluando su desempeño a partir del esfuerzo que invierten en la escuela, la cantidad de objetivos que han logrado cumplir y el promedio escolar que llevan. Basados en estos criterios, los estudiantes suelen considerarse capaces de entrar a cualquier institución educativa.

La mayoría mantienen promedios por encima de 9, lo que les brinda cierta certeza sobre sus capacidades académicas, aunque en realidad gran parte de esa evaluación se de las disposiciones escolares (Bourdieu y Passeron 1979). Esto hace que las calificaciones en sí

mismas sean un criterio poco sesgado, que lejos de mostrar su capacidad de enfrentar un examen institucionalizado, indica la importancia de la educación en casa, sus recursos culturales y lingüísticos (Bernstein 1971; Donnelly 2018)

O sea, me considero buen estudiante porque pues no es como que, aunque no me gusta la materia yo sé que tengo que echarle ganas para exentar (hombre, privada incorporada)

Yo sí me considero buena estudiante, no excelente, pero sí buena estudiante, porque si me esfuerzo bastante en todas las materias y para llevar un promedio bueno ahorita que es mi último año de prepa, porque años pasados yo me había ido a finales y dije mi propósito de este año es no irme a finales y si lo conseguí, no me fui a ninguna y esa es una satisfacción que, si se siente muy padre, decir que si se puede, lo que te propongas si se puede, entonces yo sí me considero buena alumna (mujer, privada incorporada)

la preparatoria es buena, voy bien, llevo un promedio 9.3 y si se me ha hecho un poquito pesada porque llevamos 16 materias, la verdad no tengo una materia favorita (hombre, privada incorporada)

A pesar de que este sector cuenta con el mayor acceso a recursos económicos y educativos, todos los estudiantes tienen materias en las que no se sienten cómodos o especialmente preparados y consideran que su dificultad para lidiar con esas materias depende del gusto y de una especie de habilidad innata.

bueno siempre estoy muy enfocada en las matemáticas, o sea siempre desde chiquita he sabido mucho que me gusta y sobre todo que es algo que se me da, porque pues no es algo que no, para que estudiar algo en lo que no soy buena en ello (mujer, privada incorporada)

Desde esta perspectiva, el *habitus* con el que cuentan los estudiantes no nada más influye en su paso por la escuela, sino que tiene un peso significativo en la relación entre las disciplinas escolares, el mérito y el don escolar. Similar a lo expuesto por Bourdieu (2013), hay una diferencia en la percepción que tienen los estudiantes de sus propias capacidades y de las de sus compañeros dependiendo del área o la disciplina en la que se consideren mejores, lo que deriva en una asociación entre el área de estudio y el nivel de habilidad.

En general las materias que involucran pensamiento abstracto y que tradicionalmente se consideran más difíciles son: matemáticas, y ciencias físicas y químicas. Usualmente los estudiantes que perciben estas materias como más sencillas, deciden ingresar a carreras afines, además de que consideran en mayor medida que sus capacidades como estudiantes son mejores, argumentando que las asignaturas del área de humanidades tienden a evaluar la memoria y no el conocimiento. Por otra parte, los estudiantes que deciden aplicar a las

carreras del área de humanidades tienden a considerar a las matemáticas como la materia más complicada, aunque es interesante que decantarse por estas disciplinas no afecta sus percepciones de habilidad en términos generales.

Pues me siento bien, eh, por el hecho de que se supone, bueno, por lo menos los que sabemos la mayoría de las personas, es que las matemáticas del Poli son más fuertes o que el examen del Poli se basa a lo mejor un poquito más que los demás exámenes en matemáticas y sé que en eso yo soy muy buena [...] el manejo de las asignaturas me confundió, ejemplo: biología, historia universal y física, no sé si tenga que ver, bueno al menos en mi opinión, nunca tuve maestros muy buenos en esas materias; o sea, de biología, no recuerdo haber aprendido absolutamente nada, y solamente las cosas que yo aprendí digamos, que también que memorice, fue pues, o sea cosas muy básicas que pues no, no vienen cosas tan básicas en el examen (mujer, privada incorporada)

Esto puede ser debido a que los estudiantes son separados por área de estudio, lo que les impide compartir experiencias entre grupos, apartándolos de los procesos de violencia simbólica que les implicaría mantenerse juntos. Por otra parte, algunos de los discursos reflejan la idea del “don” (Bourdieu 2013), por lo que consideran que tienen talentos natos que los hacen ser buenos en algunas áreas, cuando en realidad es un indicador del tiempo y recursos que sus padres invirtieron en su formación.

En sí las de sociales me va bien, siento que son mi fuerte, las que siento que es mi top top, es el inglés, casi siempre desde niño gracias a Dios he tenido esa habilidad y soy como el supremo de mi grupo y en cuestión de las materias donde nunca he podido ya lo había mencionado son las de físico-matemático o biológico, eso no ha sido mi fuerte, todo lo que tenga que ver con matemáticas no le doy, es como una dificultad, eso fue mi dificultad del anterior examen, fue más por eso (hombre, privada incorporada)

Tengo mi favorita que, obviamente, es derecho, de ahí podría decir que matemáticas, no me gustan las matemáticas, pero me gustan porque los profesores saben enseñar la materia. Y creo que es lo malo de las matemáticas, que hay profes que no saben enseñar y por eso se te complica, me gusta matemática (mujer, privada incorporada)

el problema mayor es este, de matemáticas, de las demás materias, como es área tres y son materias humanistas, sociales, son temas que me agradan y que me gustan, eh literatura me gusta, eh derecho no tanto, pero pues las demás como geografía, como sociología, como las demás me gustan demasiado, sí podría decir que tendrá conflicto en mayor cantidad con matemática (hombre, privada incorporada)

Por otro lado, los estudiantes de los sectores más bajos cuentan con una trayectoria educativa que está marcada por lo que ellos consideran “fracasos”. Un parteaguas importante dentro de su trayectoria académica es el resultado del examen COMIPEMS. La

mayoría de los estudiantes concursaron por un lugar en las instituciones públicas de acceso restringido durante la transición a la media superior, no obstante, su desempeño los hizo no ser seleccionados en sus opciones de su preferencia.

Para estos jóvenes los resultados del examen de COMIPEMS tienen dos efectos principales en los jóvenes, uno emocional y otro académico. En términos emocionales, influye en el desarrollo de resiliencia ante los fracasos académicos; o en la reducción de disonancia donde los estudiantes le restan importancia (Elster 2016). Mientras que en términos académicos los estudiantes prestan un mayor grado de atención durante su fase de preparación.

me confié mucho en el examen COMIPEMS y no estudié, dije esta fácil, tal vez si di repasadas, si me metieron a un curso, pero era un curso más con amigos que aprender, cuando no me quedé [...] duele, lo sé, soy una decepción para la familia en ese aspecto [...] bueno ya, si me quedo en el Politécnico, en la UAM, pero es como decir “una de bachilleres 10 lo logró”, es como mi meta decir: “lo lograré”, ya no ser más esa etiqueta de decepción por parte de mi familia (mujer, pública)

Fueron 68 y como me sentí, normal me dio igual en que escuela me quedara, no fue como que importante para mí, fue como pues a ver en esta, a ver qué pasa (hombre, pública)

Una gran cantidad de estudiantes que consideran continuar a la universidad hicieron el primer examen de ingreso a la UNAM de febrero de 2019 y aunque ninguno de los jóvenes fue seleccionado en ese concurso, aquellos con una mayor capacidad adquisitiva lo hacen con la finalidad de no perder la oportunidad. Es decir, sus familias son capaces de absorber el costo de la oportunidad de ingreso, aunque no se sientan preparados ante la posibilidad de que efectivamente se queden en una institución de educación superior.

Si, hice el de la UNAM, pero nada más lo hice porque dije “pues vamos a ver” porque en si no tiene turismo, yo quería enfocarme a turismo, pero lo hice como para probarme, aja, entonces bueno no me quede, pero no salí baja (mujer, privada RVOE)

Los estudiantes de este sector procesan la nueva información que reciben de los exámenes de selección de una manera utilitaria; no buscan preparación más ardua, sino que cambian sus preferencias en un intento por ingresar a las instituciones más prestigiosas. Así, los estudiantes de los estratos más bajos pueden sacrificar sus preferencias vocacionales con la finalidad de ingresar a una institución prestigiosa que les dé mejores rendimientos a futuro.

- Para la segunda vuelta no estudié, para la primera vuelta estudié muy poco y fue así como una semana antes de mi examen, me puse a repasar cosas y para esta vuelta no estudie tanto, pero siento que el examen estuvo más fácil y me siento mucho más segura de lo que conteste.

- ¿Qué tan segura te sientes de verdad de quedarte?

- Me siento un 80% segura.

- ¿Volviste a pedir la facultad?

- No, ya no la pedí, pedí Trabajo Social. Creo que piden 70-75, la verdad no investigué, pero sé que me pedían menos que para Relaciones.

- ¿Por qué ese cambio de Relaciones Internacionales a Trabajo Social?

- Porque primero no sé si sepas, pero mi madrina me dijo que pidiera una carrera con menos aciertos y ya no sé cuánto tenía que estudiar esa y ya después podía hacer el cambio para otra carrera (mujer, pública)

Para los sectores con mayores desventajas, así como en los sectores más altos, el promedio escolar es un factor significativo que los ayuda a establecer su nivel de habilidad, e inclusive hay una fuerte idea de que la habilidad está en función de las características individuales como la disciplina y el compromiso.

cuando regresé habló la psicóloga conmigo y me dijo que, a pesar de ciertas circunstancias, tenía un buen promedio, era de las mejores y he tenido el reconocimiento de 2do lugar, entonces siento como que yo si soy buena alumna [...] siento que es la responsabilidad que ahora ya me comprometo más, soy más comprometida y tengo más disciplina (mujer, privada RVOE)

- ¿Qué tan buena eres con respecto de tus compañeros de salón?

- En segundo lugar [...] porque a pesar de mi problema de aprendizaje, por lo menos tengo el segundo lugar en promedio. Y eso le da gusto (mujer, privada RVOE)

Este subsector de estudiantes considera que tienen problemas en varias áreas, aunque se destaca que las deficiencias en matemáticas son constantes entre los estudiantes. Por otro lado, lejos de considerar a la historia como una disciplina complicada por ser vinculada a la memoria y a la falta de pensamiento abstracto, aquí representa un desinterés por la lectura y la cultura (Bourdieu 2013), que investigaciones nacionales han apuntado como factores que también afectan los aprendizajes en términos objetivos (Blanco 2011:311).

Vienen de todas las materias. En algunos viene de historia y todo eso. A mí no me llama la atención historia. Bueno, nunca me ha gustado ni leer. No sé (mujer, privada RVOE)

Entonces mm en una materia que, yo me siento más capaz en todas las que son de filosofía, lectura de comprensión, de todo eso, de las que casi siempre fallo son matemáticas (mujer, pública)

Es interesante que las calificaciones escolares son usadas como instrumentos para evaluar su propio desempeño, no obstante, los indicadores que consideran los profesores como valiosos muchas veces son elementos que evalúan las disposiciones interiorizadas, pero que no necesariamente muestra su capacidad académica real. Esto implica que los estudiantes construyen su percepción de habilidad a partir de indicadores que no miden sus capacidades objetivas.

Promedio como de 7.5, materias pues siempre hay unas que se te hacen más difíciles o fáciles, pero pues ya es dependiendo de cada uno. Yo siempre en mi caso se me ha hecho más difícil las matemáticas y pues si está muy bien todo, por ejemplo, siempre hay maestros buenos y también maestros malos, el ambiente está muy bien (mujer, pública)

De hecho, desde muy chiquita, pues me han reconocido muy bien mi trabajo, por tener todo bien, limpio y todo, a pesar de que estaba chiquita. Siempre le reconocían mucho eso a mi mamá. No, de hecho, todas las materias las siento igual. Digamos, hay unas que sí en ocasiones, tengo como que los bajones, pero pues después me recupero. Más que nada, siento que es en la materia de química, donde la verdad no sé muchos conocimientos de química, pero trato de hacer mi luchita para aprender y aprender (mujer, privada RVOE)

Estos estudiantes tienen una dificultad para poder resolver los exámenes que se deriva de la poca comprensión de algunos de los reactivos. Es común que este sector considere que el examen de ingreso a las instituciones de acceso restringido es complicado, aunque no logran identificar completamente las razones. Los jóvenes consideran que tienen conocimientos sólidos, y coinciden en que los exámenes de ingreso cuentan con estructuras capciosas que los confunden. Bernstein (2003) considera que los códigos de lenguaje se encuentran en concordancia con una estratificación de clase. Los estudiantes que se encuentran en posiciones más privilegiadas tienen la capacidad de entender mensajes a través de códigos restrictivos y sintaxis más compleja. Esto hace que los estudiantes menos privilegiados tengan una dificultad particular cuando se enfrentan con exámenes de admisión a los que no están acostumbrados.

el de la UNAM si fue como de ese plan español como que ahí si me confundí porque no había nada de lo que yo había estudiado que fue no se preguntas tipo textuales metalingüística y todo eso narrativa ensayo y todo eso no venía nada más venían las lecturas y te decía en que parte que parte no concordaba y básicamente hablaban el mismo tema y pues por eso tenías como que leer bien estar leyendo bien y pues si en eso se me complico (mujer, pública)

Por otro lado, algunos de los estudiantes menos privilegiados dudan en presentar los exámenes porque implica un costo que piensan que no vale la pena asumir, debido a que no se consideran listos para enfrentarse a ese examen, es decir parece que se autoexcluyen de presentar el examen porque no consideran que seguir en la escuela sea un destino posible o deseable (Bourdieu y Wacquant 1995), aunque no dejan de tenerlo en cuenta, precisamente porque las universidades públicas tienen la ventaja de ser gratuitas y prestigiosas, lo que implica que haciendo el examen, aún sin considerarse excelentes estudiantes, es valioso para conocer su desempeño o para alcanzar una buena educación por poco dinero.

- *¿Aplicaste al examen de la UNAM que se efectuó hace poco?*

- *No*

- *¿Y podrías explicarme por qué no aplicaste?*

- *Por lo mismo. Por la economía y porque sentía que no lo iba a pasar. No me siento preparada para eso (mujer, privada RVOE)*

- *¿Tú nunca pensaste en aplicar para la UNAM, para el “POLI”?*

- *No wey. La verdad nunca me ha dado ganas porque no soy bueno en la escuela*

- *¿No te late la escuela?*

- *No, wey. Pero me gustaría intentarlo, no pierdo nada (hombre, pública)*

7.1.2 Preparación previa

La manera en que los estudiantes se preparan para presentar los exámenes de selección muestra por un lado la evaluación previa que hacen de sus habilidades, y por el otro, la capacidad de tomar decisiones que los ayuden a mejorar su desempeño educativo antes de presentar los exámenes.

Las familias de los sectores medio alto y alto tienen la capacidad financiera de poder pagar cursos de preparación y la mayoría de los estudiantes toman varios de ellos, sobre todo previo a cada proceso de ingreso. Esto revela el interés y la planeación que tiene cada familia durante el ingreso a la educación superior.

Si, tomé un curso de seis meses, pero iba los sábados y domingos, es que tenía que manejar mi tarea de aquí en la escuela y mantener mis calificaciones aquí para no irme a vuelta y por si pasaba que la segunda vuelta tendría que enfocarme más y lamentablemente si pasó, y ahorita estoy estudiando la segunda vuelta (hombre, privada incorporada)

Las familias con mayor interés no escatiman en contratar cursos costosos, con horarios estrictos, y con tareas extracurriculares, lo que en última instancia ayuda a mejorar la

confianza de los estudiantes. Asimismo, estos cursos de preparación ayudan a reafirmar los órdenes tanto expresivo como instrumental durante la aplicación de los exámenes, es decir que no solamente les dan conocimientos, sino que la mayoría se enfocan en desarrollar habilidades que les ayuden a resolver los exámenes.

Durante mi preparación del examen, fui a un curso durante 3 meses, fue un curso muy intensivo, eran los fines de semana. Eran 6 horas para una materia, no, no eran 6 horas eran casi 9. Donde me daban una materia diaria. Y era ver mate, y hoy vemos mate, y mañana otra vez mate, porque es lo que más viene en el examen. Me gustó el curso, el grupo que me tocó, me gusto, era amistoso. Nos daban receso, tiempo. Te dejaban absorber la información. Los profes eran buenos, no tan pesados, eran agradables, eran chidos. Me gusto, pero no por mis compañeros, sino por las materias, impartían errores que eran fáciles de pulir, y era como de: ¿tan fácil era? Impartían la materia bien. Ahí mismo pulí varios errores (mujer, pública)

Para este sector resulta particularmente importante prepararse para los exámenes a las instituciones de acceso restringido. Aunque tienen problemas para poder gestionar sus actividades escolares y extraescolares, y consideren desgastante mantener ambas actividades, no está completamente claro si su evaluación es racional o cultural-meritocrática.

Los estudiantes saben que dedicarle tiempo y esfuerzo a la preparación de los exámenes de ingreso les da mayores posibilidades de éxito, pero más que ser visto como una inversión de recursos, se percibe como un efecto del esfuerzo y del “don” de la perseverancia.

Salió un curso gratuito, que daba la FES Zaragoza. Me enteré por una compañera y fui a otro curso, que había de 2 a 8 de la noche. Entonces saliendo de la escuela me iba al curso. Ahí eran dos horas por materia [...] Salía del curso, llegaba a casa, comía, hacía tarea y dormía como a eso de la una. Era pesado, me ayudó mucho, porque reafirmé ideas y pulí ideas. Ok, va. Creo que grandes sacrificios, implican grandes logros. Si quiero quedarme tengo que sacrificar horas de sueño. Fue pesado, pero lo logré. Termine el curso de 7 semanas (mujer, pública)

-Para esta nueva vuelta ¿has tomado otro curso?

-Si, he tomado otro curso últimamente, he tomado un curso desde el 30 de abril, ya aquí es uno más corto y estoy viendo como están las cosas, a ver si ya en esta vuelta me quedo o sale peor, no sé, esa es la disyuntiva (hombre, privada incorporada)

Este pues, ya empecé a estudiar por mí cuenta, el curso no sé cuándo vaya a empezar otra vez y si empieza otra vez, obviamente lo voy a tomar (hombre, privada incorporada)

A pesar de que la mayoría de los estudiantes de estos sectores toman cursos de preparación, hay una parte de ellos que no lo hicieron y la principal razón suele relacionarse con la carga académica con la que tienen que cumplir en la preparatoria. Los estudiantes consideran que tomar un curso de preparación es complicado porque sus tiempos están limitados y les implica un esfuerzo extra, además de considerar que pone en riesgo su desempeño educativo.

- ¿Tuviste que tomar algún curso de preparación? ¿o no tomaste ninguno?

-No, ninguno, porque habían dicho que si lo tomaba y se juntaba con la escuela iba a hacerse doble estrés (hombre, privada incorporada)

sí porque bueno, con la escuela y todo, no me pude, no le pude meter mucho empeño al curso y también esto fue un motivo para que no estudiara bien, no le echara bien ganas (hombre, privada incorporada)

-Tomé un curso con un profesor de la FES Zaragoza, es muy bueno, pero como te decía, la verdad no le metí mucho empeño, porque pues sí me preocupa no salir de la prepa, entonces preferí meterle más empeño aquí, precisamente.

-Claro, eh te preparaste de alguna otra manera además del curso ¿qué hacías?

-Mmm no, nada más el curso (hombre, privada incorporada)

Por otra parte, los estudiantes con mayor autoconfianza en disciplinas abstractas como matemáticas o física no buscan cursos de preparación. Este subsector en particular tiene un fuerte concepto de sus habilidades y aunque tienen suficientes recursos para costearlos lo consideran superfluo.

me confío bastante porque digo si me lo sé y a veces y le doy prioridad a otras materias que digo que me cuesta más trabajo y todo lo demás como ya me lo sé siento que en teoría puedo y a veces el resultado que me dan no es el que yo espero (mujer, privada incorporada)

Con respecto a la preparación de los estudiantes que provienen de los estratos más bajos, a pesar de contar con los recursos económicos suficientes para costear un curso de preparación modesto, tienen poco conocimiento de las fechas de registro.

No no tome ningún curso se me pasaron las fechas la verdad entonces nada más me compré una guía y ahí estaba como estudiando estudiando estudiando pero sea lo que venía en mi guía no era nada a lo que venía en el examen entonces ya (hombre, privada incorporada)

Esto muestra una clara diferencia en la importancia que tiene la preparación para estos sectores. Asimismo, presentar este examen influyen en sus probabilidades subjetivas de

éxito al conocer las áreas de estudio en las que tienen un menor desempeño, lo que ayuda a enfocar su preparación académica.

yo esperaba mínimo quedarme, aunque sea de panzazo con los 81 que pedían, pero me faltaron 7, o sea, tuve 73. Entonces sí fue algo muy doloroso, pero en algún aspecto pues yo dije: “Tengo una segunda oportunidad en la UNAM”. De hecho, dije: “No, pues como ya tengo esos aciertos, ya tengo más bien conocimientos adquiridos de matemáticas, español, geografía, historia, pues dije que ya no los voy a estudiar la segunda vuelta, así que voy a enfocarme en las ciencias experimentales (hombre, pública)

A pesar de que algunos jóvenes entran a cursos de preparación con la finalidad de aumentar su desempeño en el examen de admisión, se encuentran con dificultades para entender conceptos básicos, principalmente derivado de las carencias que han tenido a lo largo de su trayectoria educativa previa. En este sentido, los cursos de preparación, lejos de ayudar a desarrollar sus habilidades, provoca confusión entre los jóvenes con mayores carencias.

- *¿Y tomaste algún curso de preparación?*
- *De hecho, estoy en un curso, pero digamos que, en el curso aparte de aprender, también hay cosas que me revuelven. Entonces por eso me siento como en un 50-50.*
- *¿Fue muy costoso el curso?*
- *Algo.*
- *¿Más o menos sabes cuánto?*
- *\$5000 (mujer, privada RVOE)*

En algunos casos, la decisión de entrar al curso de preparación se deriva de una experiencia de rechazo importante. Para “Erika”, la decisión de tomar un curso es poco clara hasta que recibe los resultados del primer concurso de selección de la UNAM. A pesar de que ella presentó el examen con la finalidad de tener conocimiento sobre sus capacidades, la información que recibió la impactó en términos emocionales de tal manera que se preparó constantemente con la finalidad de obtener mejores resultados en los exámenes de selección.

En este sentido, muchos de los estudiantes relajan los criterios que tienen con respecto a las universidades que quieren ante la idea de que la educación, y casi cualquier universidad representa beneficios mayores a sus costos (Morgan 2012).

-Me llamó la atención actuaría (en la UNAM) y dije: “okey vamos a intentar” [...] era más mi insistencia por probar que realmente fue de vamos a medirme ahí y ya de ahí cuando vi que me fue mal, dije: “para el Politécnico si me tengo que preparar, es que es tu culpa, tú no estudiaste, acepta tus consecuencias” y yo lo entendí perfectamente, [...] yo me sentía

nerviosa porque es algo importante en tu vida, es tu futuro, pero no dejas de sentirte decepcionada de ti mismo porque dices: “lo dejaste al final, fue mi culpa, no hay quien echarle culpa”, lo acepto pero es una horrible sensación porque vas a la deriva, la regué, [...] es demasiado para mí, si, no estudié, ya me había mentalizado que no me iba a quedar pero si es como felicidad porque me acompañó mi familia, pero tristeza de decepcionarlos[...] pero no me vuelve a pasar, ya aprendí la lección.

-Para este nuevo examen que hiciste al Politécnico, ¿cómo te preparaste?, ¿qué hiciste?

-Ese ya fue más intenso porque tomé un curso de sábados y domingos, fue de 4:30 a 8:00 de la noche, si estuvo, me encanto mi curso, ese curso me dio esperanza, porque recuerdo que decía “no pues UNAM no me quede, si compro la guía del Poli voy a seguir dejándola ahí” y la compre y dije “ya la tengo”, pero yo misma me ponía mis barreras de “no voy a poder” y sucede que después de esto un amigo me manda “voy a checar este curso”, [...] te venden la idea de decir “tienes la capacidad”, ellos te dijeron “te voy a dar las armas, lo básico y yo te voy a enseñar que un examen y en especial del Politécnico es más conocimiento general y lógica, que otra cosa, no te voy a enseñar nada que tu no puedas hacer” entonces te motivan, compré mi guía de ese curso, la estudié, hice exámenes simulacros[...] entonces si no me quedo en la primer vuelta, la segunda y me voy a preparar aún más y si no la UAM, ya no existe esa decepción de no voy a hacer nada en mi vida, es como mínimo lo voy a intentar (mujer, pública)

Así, los mejores cursos para estos estudiantes son aquellos que proporcionan herramientas lógicas de resolución de los exámenes, les enseñan la manera de contestarlos y evitan que se frustren en el proceso. Es decir, ayudan a generar ciertas disposiciones ligadas a la presentación de exámenes institucionalizados.

Lo tomé hace más o menos como 3 meses, cuando empezaron las primeras, como la convocatoria, lo tomé una semana antes de la convocatoria y pues este curso me ha enseñado a resolver las preguntas del examen sin tantos rodeos, porque como nada más tenemos creo que 1 minuto por pregunta, pues me ayudó a resolverlas con más rapidez. Así como de usar la lógica y a veces los conocimientos que tengas del tema (hombre, pública)

Tome un curso donde te enseñaban todos esos métodos que son para estudiar las matemáticas y hacerlo de una forma más corta y sencilla, donde te enseñan a hacer las cosas como las derivadas y ya sepas como hacerlo rápido con el mínimo trabajo o al menos más rápido. (hombre, pública)

- ¿A qué universidad aplicaste?

- Al Politécnico.

- ¿Hiciste algún examen antes de ese?

- No, es la primera vez.

- Este curso al que te metiste, ¿Más o menos desde hace cuánto lo tomas?

- Lo tomé hace más o menos como tres meses, cuando empezaron las primeras, como la convocatoria, lo tomé una semana antes de la convocatoria y pues este curso me ha enseñado a resolver las preguntas del examen sin tantos rodeos, porque como nada más

tenemos creo que 1 minuto por pregunta, pues me ayudó a resolverlas con más rapidez. Así como de usar la lógica y a veces los conocimientos que tengas del tema. Y así, me ha ayudado todo este tiempo, y como me han dado manuales, uno de cálculo y otro de todos los temas en general, y pues con eso me ha ayudado a estudiar, con eso he estudiado en este tiempo. Y pues me ha ayudado también a resolverlas con más rapidez (hombre, pública)

La mayoría de los estudiantes de los estratos bajos no tomaron ningún tipo de curso de preparación, utilizando guías y apuntes escolares como su principal fuente de información. Esto depende en gran medida de tres elementos. En primer lugar, algunos estudiantes rechazan los cursos de preparación porque son incapaces de asumir ese gasto.

Entonces, en mi caso, como no tienen recursos mis papás para pagarme un curso, lo que hice, fue estudiar por mi cuenta. Como estaba trabajando en ese tiempo, pedí un préstamo para comprar la guía que me costó \$800.00. Pedí un préstamo en mi trabajo, y me compré con ese el libro. De ahí empecé a estudiar como en noviembre, para según yo para hacerlo en febrero (hombre, pública)

- Claro ¿asististe a algún curso?

- No

- ¿Alguna vez pensaste en eso?

- Sí, nada más que en mi más a la economía, ya si tenía algo para tomarlo pues sí, si no lo dejo, así como una cosa más (hombre, privada RVOE)

En segundo lugar, algunos jóvenes tienen poco nivel de interés en la transición, de manera que la búsqueda por un curso de preparación es poco relevante. Algunos de ellos directamente consideran que los cursos de preparación no tienen utilidad. Esto implica que entre los sectores menos privilegiados hay un desinterés generalizado en la preparación extracurricular para ingresar a la educación superior, aunque no necesariamente dependa de una sobreestimación de sus capacidades, sino de un criterio cultural.

- Justo eso te quería preguntar, si te habías preparado de alguna manera.

- Es que como que no tengo tiempo, tengo muchas cosas que hacer, como que no me daba tiempo.

- ¿Piensas hacer la segunda vuelta de la UNAM ahorita?

- Si

- ¿Te estas preparando de alguna manera? ¿Estás tomando algún curso?

- Si, ya me iba a meter a un curso, ya estaba viendo para meterme a un curso.

- ¿Qué curso vas a meter? ¿Cuál te llama la atención?

-Es que mi mamá vio uno e iba a investigar, pero así bien no (hombre, privada incorporada)

No porque alguna vez me metieron un curso exactamente para ingresar a la prepa y no, no me gustan se me hacen pérdida de tiempo, porque me di cuenta que la mayoría de los cursos, o así lo manejan (hombre, pública)

En tercer lugar, estos jóvenes, tienden a mantener comunicación con los profesores de sus instituciones para resolver sus dudas. Asimismo, consideran que las guías de las universidades son suficientes para su preparación, aunque cabe resaltar que este sector en particular, contrario al anterior, deja de lado los cursos de preparación gracias a que cuentan con una confianza desmedida en sus capacidades

Me estoy preparando con un profesor que también es de ésta misma institución, para principalmente lo que viene siendo el área de matemáticas, cálculo, todo ese tipo de cosas, y en lo demás, o sea, no es como que yo tenga un nivel bajo y no es por ser modesto ni nada así, pero cuando tú haces tu registro en el Politécnico, te dan una guía, que es por medio de internet y es la que yo estoy usando, y cosas que no entiendo, cosas que se me olvidan por así decirlo, las repaso por mi cuenta (hombre, privada RVOE)

Nada más la guía que me hizo, bueno la guía que nos dieron la estuve estudiando y haciendo unas preguntas con los profesores, con matemáticas, porque fue la que más se me complicó, y pues no, no fui a ningún curso, solo aquí con los profesores me apoyaba (hombre, privada RVOE)

- ¿Llegaste a tomar algún curso de preparación o algo así?

- No

- ¿Y ahorita piensas tomar alguno?

- No, de hecho, nada más estoy estudiando por mi cuenta, no me siento tan bajo de cualidades para no poder hacerlo (hombre, pública)

7.1.3 Grupos de pares

Durante el proceso de la construcción de las probabilidades subjetivas de éxito es común que los estudiantes comparen su desempeño con respecto de sus compañeros, y con respecto de estudiantes de distintas instituciones, lo que les brinda cierta información sobre sus habilidades.

En general los sectores privilegiados consideran que cuentan con una buena preparación, y comparan su desempeño con respecto de estudiantes y amigos. Las opiniones que tienen los grupos de pares, es muy importante para estos jóvenes porque les permite hacer una evaluación con respecto de sus habilidades. En general se sienten confiados por su dominio de los contenidos escolares, lo cual atribuyen tanto a características personales como institucionales.

Al compararse con otros estudiantes dentro de su misma escuela consideran que cuentan con “dones” individuales que los ayudan a tener un mejor entendimiento de los contenidos, a pesar de compartir una serie de características composicionales e institucionales.

Mmm pues, bueno, eh, bueno, yo con la que platicaba como que sí estaban estudiando, y me decían, “¡Ay es que no le entiendo a este tema!”, ¿no? por ejemplo al tema de física ¿no?, no le entiendo a este tema, y yo así, ah yo ya lo vi, esta fácil, te explico ¿no? y ya, y o cosas así ¿no? Me decía: “es que viene acá en la guía, no sé qué” y yo no me acuerdo haberlo visto ¿no?, le digo: “No, pues yo sí lo vi, tengo hasta mis apuntes”. O sea, considero que sí un poquito más que ellos no sé, pero siento que más confiada, más o menos, les falta un poco (mujer, privada incorporada)

mm pues yo creo que cada quien tiene sus fuertes, por ejemplo, a mí me gustan mucho las matemáticas, yo creo que ese es mi fuerte, entonces ahí sí como, por ejemplo, mis dos amigas, les ayudo, les explico y trato de hacer de que entiendan ¿no? (mujer, privada incorporada)

Muchos de estos jóvenes cuentan con vínculos de amistad por fuera de la institución, relacionándose con estudiantes de escuelas públicas de acceso restringido (bachilleratos propios de la UNAM y el IPN). Si bien, algunos estudiantes consideran que su preparación es similar a los de otras escuelas (sobre todo públicas de acceso restringido), algunos otros se sienten mucho más confiados, por lo que en general mantienen una versión optimista de sus habilidades. Inclusive es interesante que en algunos casos refuerzan la idea de que las instituciones públicas tienen problemas de gestión que repercuten negativamente en la formación académica.

Pues similar, porque comparo a veces con mi amigo Jorge, comparamos más o menos algunas materias y él, vamos bien, vamos similares, pero a veces comparado con escuelas como más, un poquito más, de chicos más relax, más desmadrosos por así decir, y a veces este, pues ellos no los veo tan preparados y aquí pues te hacen enfocarte para que a fuerza te prepares (mujer, privada RVOE)

Sorprendentemente los estudiantes de las clases menos privilegiadas (clases medias bajas y bajas) se comportan de manera similar a los jóvenes de los sectores acomodados. Estos jóvenes suelen considerar que su preparación es igual o mejor que la de los otros estudiantes, a pesar de estar cursando sus estudios en distintas instituciones de educación media superior

Pues dice que en su escuela no le enseñan cómo varias cositas que a mí sí o sea por decir creo que matemáticas no llegaron hasta cálculo ni integrales ni todo eso creo que nada más vieron hasta probabilidad y hasta allí y entonces hay como muchas como diferencias yo ya por decir mi amiga no sabe ni que quiere y yo en base a lo que estudie no se contabilidad economía finanzas pues yo quiero estudiar economía o actuaría porque pues ya lo probé ya lo hice si no me hubiera gustado pues me hubiera gustado otra cosa sin embargo me gustó yo siento que por eso estoy como un poquito más avanzada que ellos (mujer, pública)

Pues yo siento que estamos al parejo. Digamos, hay cosas que él no sabe que yo sí y hay cosas que yo no sé, que él sí, entonces yo siento que él es como mi otro complemento [...] y las cosas que él no le entiende yo le explico si lo sé y cosas que yo no entiendo él me explica y así no la pasamos cuando nos vemos (mujer, privada RVOE)

Yo siento que yo, yo siento que las asignaturas que tomamos en esta escuela sí están como más preparados, porque yo veo a ellos y veo igual como que su léxico y luego platicamos y si es así como, no eso no significa eso, bueno también depende de la persona ¿no? –claro– porque hay personas que emplean términos que no tienen nada que ver con la palabra que quisieron decir ¿no? –claro, claro– entonces este, pero sí yo considero que este, sí es deficiente su, sus conocimientos adquiridos (mujer, privada RVOE)

7.1.4 Demanda de las instituciones

La demanda percibida por los estudiantes es un factor interesante para evaluar sus probabilidades reales de ingreso a una institución de educación superior, porque pone en perspectiva sus habilidades académicas con respecto del resto de aspirantes. De acuerdo con las aproximaciones racionalistas los estudiantes deciden ingresar a distintas instituciones en contextos de riesgo e incertidumbre, precisamente porque la información con la que cuentan es insuficiente para poder evaluar correctamente las probabilidades de éxito²¹. Esta incertidumbre no solo está presente en términos de la evaluación de sus habilidades en sí misma, sino que se extiende dependiendo del número de personas que los estudiantes estiman con las que van a competir.

A pesar de que las perspectivas racionalistas consideran que las probabilidades de éxito están determinadas por la percepción del nivel de habilidad, en realidad los estudiantes están expuestos a evaluaciones mucho más complejas, en donde no nada más intervienen elementos de los propios estudiantes, sino que consideran factores exógenos, como la suerte, el número de lugares disponibles y la demanda.

²¹ De acuerdo con la teoría clásica de las decisiones, la incertidumbre es un escenario en donde las personas tienen que elegir una opción sin conocer completamente las probabilidades objetivas de éxito.

Los sectores más privilegiados, al haber pasado gran parte de su trayectoria académica en escuelas privadas, tienen poco conocimiento del número de aspirantes que compiten por un lugar en las instituciones más grandes, en algunos casos subestimando la demanda de las IES más prestigiosas.

En la primera vuelta mi carrera me pedía 89 y saqué 83, me faltaron seis puntos para poder ingresar como mínimo, porque ahorita Relaciones está siendo muy saturada en cuestión de que mucha gente quiere más por Comercio Exterior y todo eso hay que tomar también en cuenta de que también no había tantos colegios como la UAM o el Politécnico en esos tiempos ahí, nada más todo el mundo se saturó en la UNAM (hombre, privada incorporada)

Cuando se les pregunta directamente por sus capacidades percibidas este sector suele considerarse poco capaz o con habilidades promedio con respecto del total de los aspirantes. Esto no necesariamente refleja que los estudiantes subestimen sus capacidades, sino que en algunos casos tienen que lidiar con elementos emocionales que identifican como sus principales obstáculos sobre todo en los exámenes de admisión.

Siento que no soy muy capaz, por qué me gana la flojera [...] por qué bien pude a ver lo del curso, bien pude haberlo empezado desde que empezó, no haberme confiado tal vez y pues sí estudiar más, porque quizás estudiaba por mi cuenta una vez a la semana así bien, sí tenía tiempo y todo, pero pues no, me daban la flojera (hombre, privada incorporada)

Hay muchísimas cosas que todavía me fallan, pero digamos que si tuviéramos que medirme estaría en medio, sería como en medio, pero ya alcanzando, algo mejor; porque pues sí veo gente muy capaz y muy muy inteligente, más que nada, no porque hayan estudiado ese momento, si no, porque a lo largo de toda su vida, han leído, han pensado, han o sea son gente muy, muy buena, que extrañamente tampoco se quedaron, eso es lo extraño, pero pues sí yo creo podría medirme como a la mitad (mujer, privada incorporada)

Mmm, yo siento que sí me pondría al final, porque muchas veces, o sea siento que si me preparo y sí estudio bastante sí puedo conseguir las cosas, pero también batallo mucho con los nervios y muchas veces eso mismo hace que se me olviden las cosas, que confunda conceptos o que de plano ni siquiera lea bien y así, -claro- entonces yo creo que por esa parte me pondría de los últimos (mujer, privada incorporada)

Por otro lado, entre los estudiantes de los sectores menos privilegiados, la percepción de la demanda es mucho más clara. En general, estos jóvenes se sienten impresionados por la cantidad de personas que compiten por un lugar en las escuelas de acceso restringido, lo que merma un poco su percepción de éxito.

miles de miles. Son muchas personas que les gusta el politécnico. Los de aquí, como 30 personas que se quieren ir al poli. El día del examen solo pensaba: con todos ellos estoy compitiendo, qué tal si no se. Eso hay que dejarlo a un lado, pero yo si digo que bastantes (mujer, pública)

Sí me imaginé que eran varias, pero ya cuando estuve ahí, sí sentí como la presión de todos, porque estaban muchas personas y unas que se veían así muy calladas, que sí se veían inteligentes y todo y pues sí, se ve la competencia [...] entonces yo creo que, si ahorita tengo el tiempo suficiente para ponerme a estudiar, si realmente me pongo a estudiar y a estudiar, para que ese día no me llegue así que el déja vú (mujer, privada RVOE)

7.1.5 Público y privado

La naturaleza de las instituciones públicas o privadas tiene un efecto sobre la percepción de la dificultad al ingreso, y suele variar por estrato social. En este sentido, hay una percepción distinta entre los estudiantes dependiendo de sus características familiares, y de las instituciones que previamente han seleccionado.

Entre los estudiantes de los sectores más privilegiados (alto y medio alto), los procesos de admisión de las instituciones privadas suelen ser percibidos como más laxos que los de instituciones públicas. La idea que se reproduce es que las instituciones particulares cuentan con pocas restricciones de ingreso, ya que en todo caso están relacionados con la capacidad adquisitiva para poder costearlas. Esto hace que la mayoría de los estudiantes reduzcan los procesos de admisión a las escuelas privadas a una transacción monetaria.

- ¿Tú crees que es más fácil entrar a una universidad pública o a una universidad privada?

- Pues yo creo que privada [...] no sabría decir en cual es más difícil entrar porque pues en una escuela privada solamente tienes que presentar un examen, y ya depende de ti y de la escuela si te dan una beca y de cuando presentarse, y pues así (mujer, privada incorporada)

Los estudiantes que han considerado con seriedad ingresar a instituciones privadas de acceso restringido consideran que la capacidad de ingreso se basa también en entrevistas en donde tienen que demostrar si su *habitus* es compatible con las instituciones a donde quieren ingresar (Bourdieu 2013; Collins 1979). Esta alineación de disposiciones es descrita por los estudiantes como la seguridad en sus propias capacidades.

yo decía si no es una pública pues yo tengo la opción de irme a una privada, pero resulta que tampoco es fácil entrar a una privada como muchos dicen, dicen “tu te vas a privada y

compras tu lugar” y no, realmente no es fácil, en estos momentos no es fácil adquirir una educación, ya es así como que te pones las pilas ya sea en una privada o en una pública porque si no, no consigues nada [...]depende de la carrera y de la universidad porque por ejemplo en UVM yo hice mi examen y lo pasé y me dijeron ya te inscribes y todo pero pues obviamente es una escuela que no me agradó, entonces yo estaba haciendo un curso propedéutico para una escuela de medicina se llama Saint Luke y entonces ahí me faltaron cinco décimas para aprobar, para que me aceptaran (mujer, privada incorporada)

Pero también en una privada porque no todos pueden pagar una colegiatura y también qué tan capaz te crees para estar ahí. No solo es por pagar y ya pasas. Son circunstancias que Tienes que cumplir para quedarte ahí (mujer, privada incorporada)

Finalmente, la dificultad para ingresar a las instituciones públicas depende en gran medida de la demanda que tienen. Esto hace que los estudiantes más privilegiados consideren que ingresar a una institución pública de acceso restringido tiene un valor simbólico intrínseco, derivado de “ganar” un lugar a través de un proceso de admisión estandarizado, lo que les permite legitimar sus ventajas asociando la entrada a su habilidad, compromiso y empeño.

no estaría fácil porque también las carreras son muy demandadas en sí, en sí para hacerlo más fácil tendrías que encontrarte una carrera que no esté tan elevada como podría ser en Fes Aragón como en Agrónomo o algo así, Ingeniero Agrónomo, Sociología, o algo así, te podrías encontrar y podrías entrar, si tienes el conocimiento (hombre, privada incorporada)

Más difícil, yo creo que a una pública porque pues o sea hay mucha demanda y muchas personas que, pues no tienen ciertos recursos para pagar una universidad porque es muchísimo más cara, entonces yo considero que es más difícil entrar a una pública porque hay muchísimas más personas que hacen examen y pues son pocos los lugares, y se tiene que filtrar mucha gente (mujer, privada incorporada)

Por otra parte, los estudiantes de los estratos más bajos tienen una percepción distinta de sus posibilidades de entrar a una universidad pública y privada. En general consideran que el mecanismo de ingreso a las instituciones privadas es el dinero, por lo que no las consideran instituciones serias ya que piensan que los lugares están comprados, lo que es una ventaja injusta ante la preparación y el mérito.

Porque la privada se mueve más lo económicamente, que lo inteligente que uno sea. En la pública no, en la pública todos peleamos por el mismo puesto. Todos nos vamos con los ojos vendados y a ver a qué le damos. En la privada no, en la privada te dicen que tienes tu puesto asegurado. Nada más lleva tanta feria y ya tienes tu lugar. Puedes hacer examen para ahí y de todas maneras tienes tu lugar pagando (hombre, pública)

7.2 Las probabilidades subjetivas de egreso

Los modelos racionalistas suelen considerar la percepción subjetiva de éxito que tienen los estudiantes de egresar de la universidad como el principal indicador que permite que los mismos evalúen la pertinencia de mantenerse dentro de la educación superior. No obstante, ese indicador no necesariamente refleja el proceso mental que los estudiantes hacen para poder elegir entre distintas universidades, aunque ayuda a complementar las percepciones que tienen con respecto a cada sistema de educación.

En general, los estudiantes no consideran la facilidad para egresar de la educación superior como un criterio tan importante como el que le dan las teorías racionalistas. La decisión de continuar o no en la educación superior es tomada por los estudiantes en un contexto de incertidumbre sobre su futuro educativo, lo que limita la capacidad que tienen de establecer ese parámetro desde un principio.

Lo anterior implica que la mayoría de los estudiantes enfocan sus objetivos educativos en terminar la educación media superior o en entrar a la universidad, por lo que disminuye la importancia de estimar su capacidad de egreso de la educación superior desde antes de considerar entrar a ella.

Asimismo, la evaluación sobre los retornos esperados y su posibilidad de alcanzar mejores empleos se basa fuertemente en la preparación que consideran que cada universidad les da y no necesariamente depende de la conclusión formal de los estudios, es decir, que no necesariamente consideran que las probabilidades de llegar a mejores trabajos entrando directamente al mercado laboral después de la EMS sea mayor que haber fallado en completar la educación superior, sobre todo porque ir a cualquier universidad desarrolla habilidades que son valoradas en igual o mayor medida que las que tienen los estudiantes inmediatamente después de salir de la preparatoria. (Bernardi y Cebolla-Boado 2014; Breen y Yaish 2006; Lucas 2009). Es decir que ingresar a cualquier escuela y no concluir no incrementa el riesgo de descender socialmente

$$\theta_1 + \theta_2 \leq \beta_1 + \beta_2$$

Inclusive encontrar un trabajo de clase trabajadora con respecto de clase de servicios es, contrario a lo que dice Breen y Goldthorpe (1997), mayor o igual para aquellos estudiantes

que ingresan pero no concluyen que con respecto de los que nunca ingresan a la universidad (Bernardi y Cebolla-Boado 2014; Breen y Yaish 2006; Lucas 2009).

$$\theta_1/\theta_2 \leq \beta_1/\beta_2$$

A pesar de que la percepción del egreso no es importante en los términos exactos del modelo propuesto por Breen y Goldthorpe (1997), ayuda a entender de manera indirecta el nivel de autoconfianza que tienen de sus habilidades. Además, muestra sus principales opiniones con respecto a los mecanismos de movilidad social en contextos donde la educación parece estar asegurada.

Es interesante que los estudiantes de todos los sectores socioeconómicos consideran que es seguro que egresen de la educación superior, sin importar su destino educativo²². Esto tiene serias implicaciones con respecto del modelo analítico, ya que la principal hipótesis se deriva de que las IESPAD son atractivas en la medida en que son las únicas opciones que efectivamente garantizan la obtención de una credencial educativa.

Esta confianza desmedida en la conclusión de la educación superior está basada en una evaluación de sus actitudes más que de sus habilidades. Durante el primer proceso de selección que hacen, lejos de estimar su nivel de habilidad, los estudiantes consideran a π_2 como dependiente de su empeño, motivación, capacidad de encontrar soluciones y en menor medida su habilidad.

- *Claro, entonces si tuvieras que decirme entre el 0 y 10, qué tan confiada te sientes que vas a terminar tu carrera, ¿qué dirías?*

- *Yo digo que un 9, si porque yo siento que, si puedo, y tengo las capacidades aparte de todo eso me, si algo se me dificulta, mis papás buscan a alguien que me ayude y que me dé una clase o así (mujer, privada RVOE, sector medio bajo)*

- *¿Y tú qué tan capaz de crees de en el tiempo que sea, pero terminar tu carrera? O sea ¿Crees que si la puedas terminar?*

- *Pues sí, yo digo que más que nada es proponérselo uno mismo, y no distraerse en otras cosas (mujer, privada RVOE, sector bajo)*

²² Es importante mencionar que, aunque las probabilidades subjetivas de egreso no aparecen en la narración de los estudiantes antes de la primera decisión educativa, son fundamentales cuando tienen que reconfigurar sus expectativas educativas. En este sentido, es necesario recordar al lector que esta parte del capítulo sigue analizando las primeras impresiones que tienen antes de enfrentarse a sus resultados. La discusión a profundidad se da en el capítulo nueve.

- *¿Qué tan capaz te sientes de terminar la carrera?*

- *Me siento muy capaz, mucho, no estoy para perder el tiempo. Por ejemplo, aquí si no pasas una materia te tienes que quedar en vacaciones para pasarla, porque si no no pasas, por eso te tienes que quedar en vacaciones para acreditar la materia. Yo si me siento capaz para acabarla en 4 años (mujer, privada incorporada, sector alto)*

No, mira de que la termino, la termino, estoy seguro pues mis papás, es decir, sería un fallo muy grande ya estar ahí y no terminar, no concluir, eh que si la pueda terminar en el tiempo estimado, yo creo que sí soy capaz, claro que puedo, desconozco que tan difícil me pueda resultar, pero de que soy capaz de terminarla en el tiempo estimado (hombre, privada incorporada, sector alto)

A pesar de que en términos generales todos los estudiantes consideran que pueden egresar de cualquier institución educativa, hay ligeras diferencias entre la forma en que incide la gestión pública y privada entre las percepciones de los estudiantes.

Entre los estudiantes de los sectores más altos existen dos grandes opiniones al respecto: los que consideran que egresar de una institución privada es más fácil; y los que consideran que es igualmente difícil. A pesar de que parecen posiciones completamente dispares, sus opiniones se basan en los mismos mecanismos.

Aquellos que consideran que es mucho más sencillo egresar de una universidad privada, suelen explicar que las principales razones recaen en las características institucionales. Para los estudiantes más privilegiados se mantiene la idea de que las universidades públicas tienen problemas de gestión, corrupción y de evaluación. Este sector de estudiantes suele considerar que las universidades privadas solucionan estos problemas por lo que su egreso es mucho menos complicado, sin poner en discusión la preparación de los profesores o el nivel educativo de las instituciones.

En una privada es fácil, porque en una pública hay paros, pierdes tiempo que muchas veces no lo tienes. En la UAM llevan bastante tiempo en paros, y pues no, pierdes tiempo. Si afecta, si ya llevabas un ritmo de esto y esto y esto, cuando entres de vacaciones, si afecta porque no retomas el curso, tienes que retomar el ritmo, y retomas desde el principio, y pierdes tiempo. Fuera de eso... Si ya entraste, la cosa es salir, ya hay muchos distractores: fiestas, amigos, malos pasos, debes saber decir que no para no desviarte de tu camino y poder concluir de manera adecuada la universidad. La UNAM tiene muchos distractores, hay que saberlos dejar ir, e ir por lo que quieres no irte por: fiestas cada viernes, tus amigos, saltarte las clases, etc. Ahí hay mucha libertad, no te corretean. En la UNAM hay libertad, haces lo que quieras, puedes no entrar, ¿no es que te correteen y sabes qué? Metete a tu clase y reporte, etc. Si es complicado salir de la universidad. Te puedes desviar.

Hay un momento en el que no sabes regresar, o a veces sí, pero te tardas en terminar. Si tu carrera era de 4 años, la vas a terminar en 5 años o 4 y medio. Y cosas así (mujer, privada incorporada)

En una privada yo creo que es más fácil terminarla. Porque en la UNAM siempre te van a pedir algo, siempre hay un clásico, un profesor de que siempre no te deja que apruebes, nunca deja que apruebes y tienes que quedar otra y otra y otra, hasta que hagan cosas así y ya y en la universidad, sí también hay sus cosas, pero es como más probable porque ahí pagas (hombre, privada incorporada)

Es interesante que efectivamente se reproducen las actitudes hacia las instituciones públicas que estaban presentes en su familia durante la búsqueda de instituciones de nivel básico. En este sentido el peso de la opinión de la familia de origen no disminuye de manera sistemática a lo largo del tiempo como lo proponen las teorías del curso de vida, sino que la influencia de la familia de origen se mantiene en actitudes y disposiciones de clase hacia las universidades públicas, considerándolas como espacios moralmente inseguros, donde la composición escolar y la gestión institucional se presentan como factores que amenazan la trayectoria educativa.

Esto tiene una serie de implicaciones teóricas interesantes, porque a pesar de que los estudiantes de este sector consideran que las instituciones públicas arrastran una serie de dificultades, siguen prefiriéndolas en mayor medida que las instituciones privadas, principalmente porque (como se discutió en el capítulo 6) el peso que le dan al prestigio es mucho mayor que el que le dan a la seguridad.

Son pocos los estudiantes que consideran que es mucho más sencillo egresar de una institución privada por características negativas hacia las propias instituciones privadas. La mayoría de ellos son estudiantes que provienen de las preparatorias con RVOE por lo que conocen las carencias de un sistema privado utilitario y de poco compromiso académico.

- ¿Dónde crees que es en general más fácil terminarla?

- En una privada. Bueno, es que yo tengo experiencia desde pequeño, hasta el día de hoy en privada. Bueno, estuve dos años en una pública, en secundaria. Y no es como que, bueno yo nunca tenía problemas, pero yo veía a mis amigos que se la pasaban haciéndose menos y aun así pasaban y yo decía: “¿Qué onda?”. Y un día, platicando con mis papás, de que, en muchas escuelas, no digo en todas, en muchas, pues pagando y ya te ayudan. Entonces no sé cómo funcionará en las universidades, yo me imagino que son más estrictos en ese aspecto, pero pues quieras o no, yo creo que sí se puede, así de que “Oye, te doy un 200 y me ayudas ¿No?” (hombre, privada RVOE)

Por otro lado, para los estudiantes que consideran que no hay diferencias en las probabilidades subjetivas de éxito de egresar entre las universidades públicas y privadas, la principal razón que expresan tiene que ver con la preponderancia de las características individuales frente a las características institucionales.

Para este sector, lejos de considerar que el tipo de universidad tiene un efecto en las probabilidades de egresar, suelen adoptar una postura donde responsabilizan a los individuos, es decir, que ponen énfasis en los factores personales como el empeño y la motivación como los elementos principales que dan la posibilidad de egresar de la universidad.

Depende de las ganas de que quiera triunfar, de que si se quiere quedar en la ignorancia toda la vida. Porque pues bueno, un maestro igual de matemáticas, anteriormente me dijo: "Si naces pobre, tal vez es culpa de tus padres. Pero si mueres pobre es culpa tuya. No te quedes con la ignorancia" (hombre, pública)

Yo digo que es exactamente lo mismo, ya ahorita es exactamente lo mismo, el que haya esa división entre públicas y privadas ya no debe de existir porque es exactamente lo mismo que te cuesta entrar y es lo mismo que te va a costar salir (mujer, privada incorporada)

- *¿Qué tan confiado sientes que, si llegas a entrar a la universidad, la termines?*
- *Como un 70 creo, puede pasar varias cosas, pero más es como esta mi disposición en sí y mi capacidad de aguantar y poder hacer las tareas, tengo que ser constante en la carrera, eso más depende que por otras cosas de las clásicas de que pasó esto y esto o que no quiero estudiar, si puede pasar, pero estas cosas más de disposición y el esfuerzo que le echas (hombre, privada incorporada)*

Por otro lado, los estudiantes de las clases bajas ordenan sus opiniones en dos tipos: 1) los que consideran que las privadas son más fáciles; 2) los que piensan que las públicas son más fáciles. La mayoría de los estudiantes considera que el tránsito por las instituciones privadas es mucho más fácil que en las públicas, ya que piensan que la manera en la que operan las universidades privadas es poco clara, y reducen el mecanismo de diferencia a un criterio meramente económico.

Para este sector, pagar por educación representa pagar por un servicio, incluso no consideran que las instituciones privadas ofrezcan educación, sino credenciales educativas.

- *¿Tú piensas que es más sencillo salir o digamos terminar una carrera en una universidad pública o una universidad privada?*
- *Privada.*

- ¿y por qué?

- Porque yo siento que por lo mismo que estas pagando ya luego te, te lo hacen como de pues ya ten tu título o algo así ¿no? yo creo que hasta puedes pagar por eso (mujer, privada RVOE)

A pesar de que en un principio tienden a considerar que no hay diferencias, al final terminan decantándose debido a que hay una transacción monetaria de por medio. Esto muestra por un lado que las instituciones privadas son consideradas instituciones cuyo egreso es seguro por la cantidad de recursos que los estudiantes y sus familias destinan al pago de colegiaturas. El hecho de pagar por educación es sobre todo para los sectores más bajos una representación simbólica en donde la capacidad adquisitiva es la que en última instancia brinda la garantía de egresar de cualquier institución privada.

Puede ser en ambas. Pues también te digo, ya es cuestión de cada quien. De que depende en qué escuela te quedes, ya sea de paga o pública ya sería cuestión de ti, si vas a acabar o no. Pero ya con paga tienes un poquito más facilidades de pasar, ya en la pública sería esforzarte más de lo debido (hombre, pública)

Yo creo que sería... para empezar no creo que sea difícil, si tú le estas echando ganas y te gusta, no se te va a hacer difícil ni terminarla, ni los años que dure tu carrera, pero siento que a lo mejor sería más difícil en una pública que en una privada, porque en la privada... y hay maestros que no lo han dicho, si vas mal en algo sueltas dinero, por lo que me han dicho, tu sueltas dinero y hasta puedes pasar las materias con diez si tú quieres (mujer, pública)

Bajo su perspectiva, las universidades privadas operan con una lógica completamente utilitaria, obteniendo beneficios mientras mantengan a un mayor número de estudiantes dentro de ellas. Así, las instituciones privadas son vistas como empresas que dejan de lado la preparación para enfocarse en la ganancia.

- ¿Es más sencillo terminar una carrera en universidad pública o alguna privada?

- yo conocí a quien estudió en privada y le costó un buen de trabajo y un buen de dinero. Es más fácil en la pública, pero es más constante y le echas ganas (mujer, pública)

-Entonces tú piensas que, en una universidad privada o pública, tú crees que es más o menos lo mismo.

-Pues sí, porque he escuchado muchos que dicen que a veces en las privadas hacen intencionalmente, para sacarte más dinero o cosas así. En una pública, no te pueden sacar, a menos que quieras comprar al maestro, solamente (hombre, pública)

Conclusiones del capítulo

Las probabilidades subjetivas de éxito son un elemento sumamente importante en el análisis de las decisiones educativas, sobre todo porque es a partir de este parámetro que los estudiantes consideran mantenerse dentro de la escuela o elegir alguna institución en particular.

En general los hallazgos muestran implicaciones teóricas interesantes, en primer lugar, la percepción de habilidad no se establece en un solo momento en el tiempo, sino que es un parámetro que se va recalculando con cada experiencia previa y con su paso por la educación media superior. En este sentido, es limitado considerar que los exámenes estandarizados son la única fuente de información a la que tienen acceso los estudiantes, aunque si es la más importante, no dejan de lado los resultados del examen de COMIPEMS (para quienes lo realizaron), y sobre todo sus calificaciones y promedios escolares.

En segundo lugar, la información de la que disponen los estudiantes está sesgada por las características composicionales de sus compañeros, y en gran medida depende de los grupos de pares. Esto provoca que los estudiantes menos privilegiados subestimen el nivel de selectividad de las instituciones educativas, lo que es contrario a las hipótesis de Bernardi y Cebolla-Boado (2014).

En tercer lugar, los sectores altos tienen la capacidad de separar entre habilidad y esfuerzo, lo que en última instancia les da posibilidad de considerar que los resultados educativos previos que han tenido se deben a una falta de esfuerzo y no a una carencia de habilidad. Así, los estudiantes más privilegiados planean aumentar el esfuerzo con la finalidad de mejorar su desempeño en las áreas donde presentan mayores dificultades.

En cuarto lugar, las percepciones de éxito al ingreso de la educación superior no solo se estiman con base en la habilidad de los estudiantes, sino que dependen en gran medida de las características sobre las instituciones de educación superior a las que desean ingresar. Las instituciones más demandadas son consideradas inherentemente como más selectivas solo por el hecho de que sus lugares están en competencia por un número mayor de aspirantes.

En quinto lugar, las instituciones públicas tienen diferentes ventajas que las hacen aún más competidas por todos los sectores, lo que merma la confianza de los estudiantes. Para los

sectores más privilegiados, ingresar a instituciones públicas de acceso restringido representa una serie de ventajas simbólicas además de las ventajas académicas que trae consigo. Lo anterior es evidente debido a que los sectores con mayores recursos consideran que lograr entrar a una institución así representa habérselo ganado.

En sexto lugar las probabilidades de entrada a las instituciones de educación superior privada suelen entenderse como transacciones meramente económicas. Así, la confianza en ingresar a instituciones privadas de élite suele ser muy alta, debido a que los jóvenes consideran que los principales criterios de admisión son económicos. No obstante, entre los estudiantes que las toman como opciones serias para seguir su preparación, encuentran que hay un proceso de evaluación actitudinal y de disposiciones que hacen que te permitan el ingreso.

Por último, la conclusión más interesante es que las probabilidades subjetivas de egreso de la educación superior son constantes entre todos los estudiantes. Todos los estudiantes consideran que tienen la capacidad para poder seguir adelante y terminar sus estudios una vez que entren en sus opciones educativas. Esto lleva a pensar que hay una confianza desmedida de las capacidades y que la visión a futuro de los estudiantes es altamente optimista.

Capítulo 8. El primer destino educativo. La confianza y la lógica de la decisión

Introducción

Una vez que se han descrito todos los parámetros relevantes, es necesario explicar la manera en que los estudiantes los usan con la finalidad de decidir entre distintas opciones educativas. Este proceso es sumamente importante en términos del marco analítico, ya que representa un punto de quiebre importante entre los estudiantes que decidieron ingresar a instituciones de educación superior de acceso restringido.

El mecanismo de decisión que ocupan los estudiantes ha sido estudiado desde distintas perspectivas, las más importantes se explican a través de dos posturas: las racionalistas y las culturalistas.

Las teorías racionalistas consideran que el principal objetivo de los estudiantes es evitar la movilidad social descendente (aversión relativa al riesgo). Desde esta perspectiva, los estudiantes y sus familias evalúan la posibilidad de entrar a la universidad considerando los costos y los beneficios que involucra continuar estudiando. Este proceso de evaluación está relacionado fundamentalmente con sus expectativas laborales (también llamadas las utilidades esperadas) y con la percepción de sus capacidades académicas.

En este sentido, los costos asociados no solo son monetarios, sino que los estudiantes hacen una evaluación del costo de oportunidad que representa mantenerse en la educación frente a su salida al mercado laboral. Las utilidades esperadas suelen representarse a partir de los trabajos que los estudiantes imaginan o desean, lo que involucra más que los meros retornos económicos, sino también involucrando las utilidades culturales y de estatus.

Por otro lado, las teorías culturalistas consideran que los estudiantes reproducen sus desventajas de clase a través de ciertas decisiones. Desde esta postura, los estudiantes menos privilegiados deberían considerar a las instituciones más selectivas como opciones de las que no se sienten parte, y no consideran ni deseable ni posible entrar.

No obstante, la comprensión del fenómeno se beneficia de una postura ecléctica en donde se consideran ambos mecanismos como igualmente importantes y complementarios. Así, es necesario ser flexible en términos teóricos y no considerar que alguno de los mecanismos es inherente al fenómeno en sí mismo, sino que es posible que los estudiantes tomen una

decisión a través de más de un mecanismo y que pueden cambiar de mecanismo de decisión a lo largo del tiempo (Gambetta 1987:28)

El objetivo de este capítulo es desarrollar las opiniones que tienen los estudiantes sobre su último proceso de ingreso, analizando la manera en que ellos evalúan sus posibilidades de ingresar considerando todos los elementos analizados. Además de describir el o los mecanismos a través de los que toman sus decisiones, y las implicaciones que tienen en términos teóricos.

En este sentido, el capítulo se divide en dos apartados. El primero discute la confianza que tienen de ser seleccionados una vez que presentaron su primer examen de selección, y analiza la forma en la que llevan la incertidumbre una vez que hicieron sus exámenes. El segundo apartado explora a fondo la manera en que llegaron a su primer destino educativo y lo ponen en perspectiva considerando sus características familiares, sus expectativas educativas y laborales.

8.1 La confianza en los resultados

Una vez que se han discutido las principales hipótesis que tienen las aproximaciones racionalistas y culturalistas en relación con la construcción de sus probabilidades subjetivas de éxito, vale la pena evaluarlas a la luz antes de que tengan conocimiento de sus resultados.

De esta forma se pueden analizar la manera en que los estudiantes perciben su desempeño en los exámenes de ingreso a la universidad, si ésta se encuentra estratificada por clase o si efectivamente solo implica la evaluación de la habilidad y en caso de que no, de qué manera es que las características institucionales (público/privado; grupos de pares; demanda de las instituciones) los hacen tomar una decisión.

La tabla 16 muestra las expectativas educativas que tienen los estudiantes por escuela de procedencia, así como su porcentaje por fila. Es interesante que la mayor cantidad de estudiantes sin importar su escuela de procedencia tienen como objetivo aplicar a instituciones de educación superior públicas de acceso restringido.

Tabla 16. Expectativas educativas por escuela de procedencia.

Escuela de Procedencia	Públicas de Acceso Restringido		Privadas de Acceso Restringido		IESPAD		Total	
	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila
Colegio de Bachilleres	17	94.44	1	5.56	0	0	18	100
Privadas RVOE	11	78.57	1	7.14	2	14.29	14	100
Privadas Incorporadas	16	69.57	6	26.09	1	4.35	23	100

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

En segundo lugar, llama la atención que cerca de un tercio de los estudiantes de las escuelas incorporadas también consideran entrar a instituciones de acceso restringido como su primera opción, cosa que es particular de ese sector, probablemente porque concentra a los estudiantes de mayores recursos económicos.

Por último, se destaca que son pocos los estudiantes que quieren ir a las IESPAD de manera directa (3) y todos son estudiantes que provienen de preparatorias privadas. Esto implica que para considerar una IESPAD como primera opción, los estudiantes deben de contar con suficientes recursos, y además la disposición a querer pagar por educación superior.

La mayoría de los estudiantes presentaron exámenes a una o más instituciones, y en general, la confianza que tienen de obtener resultados los estudiantes se puede dividir en tres grandes rubros: 1) los que están seguros de quedarse; 2) los que tienen un nivel de incertidumbre relativamente alto; 3) los que se autoexcluyen. Así, se van a describir tanto el nivel de confianza que tienen en sus decisiones como su destino educativo después de conocer sus resultados.

La mayoría de los estudiantes de manera invariable consideran que sus resultados van a ser positivos, de forma que tanto estudiantes de las clases altas como de las clases bajas; los que provienen de escuelas privadas incorporadas, de RVOE o públicas; los estudiantes que han presentado exámenes de ingreso con anterioridad y para los que apenas es su primer concurso de selección. La gran mayoría de estudiantes tienen un alto nivel de autoconfianza en sus resultados.

Una de las principales hipótesis de ambas tradiciones teóricas es que su confianza en los resultados depende en general de sus experiencias previas. Estas experiencias les dan

información para que los estudiantes hagan ajustes en su cálculo racional, o bien los obligan a bajar sus expectativas educativas de manera que se ajusten a destinos para los que su *hábitus* esté preparado.

Los estudiantes presentan un alto grado de autoconfianza en sus resultados, la mayoría dice sentirse bastante confiado de quedarse en este proceso de selección. Una parte de los estudiantes se basa en sus capacidades académicas, sobre todo a raíz de los resultados que obtuvieron en los otros procesos de selección. Estos estudiantes usualmente han tenido trayectorias académicas previas marcadas por buenas calificaciones, y reconocimientos de sus profesores y de sus compañeros.

- ¿Que tan confiada te sientes para quedarte en la escuela?

- Bien. Soy una persona demasiado capaz, soy una niña que va demasiado bien en la escuela, no se me complica aplicar estos exámenes (mujer, privada incorporada)

No quiero ser egocéntrica. Porque el karma llega. Yo estoy segura de que sí me quedo en el poli. Tengo más opciones, pero me quiero quedar en escuela de prestigio (mujer, pública)

Asimismo, sigue existiendo cierta asociación con el tipo de materias en donde se consideran competentes. El papel de las matemáticas es fundamental como un elemento que los hace ganar o disminuir su confianza con un efecto marcado. Además, reproducen información sesgada sobre la naturaleza de los exámenes de admisión, y consideran que algunas instituciones dan distintos pesos a las áreas de conocimiento, tradicionalmente la UNAM y la UAM como instituciones de ciencias sociales y humanidades, valorando eso por encima de otras características; y el Politécnico como una institución centrada en las ingenierías y conocimiento lógico-matemático.

Pues me siento bien, eh, por el hecho de que se supone, bueno, por lo menos los que sabemos la mayoría de las personas, es que las matemáticas del Poli son más fuertes o que el examen del Poli se basa a lo mejor un poquito más que los demás exámenes en matemáticas y sé que en eso yo soy muy buena, o sea en el examen de la UNAM obtuve 24 de 26 aciertos de matemáticas, que no es pretexto, pero es bastante bueno, arriba del promedio pues (mujer, privada incorporada)

Pues más o menos. Como hice un curso para prepararme, pues estoy más o menos confiado. Y pues sí, y además como son más o menos las matemáticas en el Politécnico, pues sí, es como que sí se las matemáticas y pues sí me siento confiado de poder pasarlo (hombre, pública)

-Para este examen de la UAM, ¿qué tan confiada te sientes?

-Pues yo creo que sí, porque soy buena en Historia, tuve casi todas bien en el examen de la UNAM, siempre se me ha dado Historia, sociales y todo eso y pues creo que si lo puedo pasar y en la UAM tengo entendido que cuenta el promedio y ahorita tengo buen promedio (mujer, pública)

Por otro lado, hay otros estudiantes que de alguna manera asocian la confianza que tienen en sus resultados a través de la motivación y las “ganas”. Es interesante que un componente como la motivación juegue un papel tan relevante, principalmente porque no tiene ningún tipo de fundamento racional detrás, ni en términos del funcionamiento de los procesos de selección, ni en la evaluación de sus capacidades. Así, la motivación y el empeño son elementos que aparecen como una explicación *ad hoc* que refleja y reproduce la idea del mérito.

Pues me siento mejor que la vez pasada, porque digo siento que le voy a echar más ganas a este examen porque es lo que yo quiero, y el otro sí le eche ganas, pero no las suficientes para quedarme, digo en este sí me siento más segura, porque pues sí me quiero quedar (privada incorporada)

Si, me siento, bueno, me siento que sí, que si le sigo echando ganas y le echo ganas si tengo con muchas probabilidades así me siento capacitado por eso mis comillas para entrar (hombre, privada incorporada)

Por otra parte, los estudiantes que no tienen demasiada certidumbre de poder entrar a sus opciones deseadas suelen numerar una serie de elementos que los hace bajar su nivel de confianza. Para algunos estudiantes hay presiones escolares aunadas al nivel de demanda educativa de las principales instituciones lo que les genera incertidumbre en el desempeño de su examen.

Lamentablemente la suerte no estuvo en mi ventaja ni nada de eso y fueron muchos competidores, fueron muchos unos muy preparados y sí, puedo aceptar que tal vez fueron más que yo, pero yo sí puedo decirte que hice un buen esfuerzo al tener que quedarme en asesorías, aunque hay días que yo no quería y luego les decía a mis papás y a ellos no les importaba y luego me reclamaban. Lo mismo suele pasar y dicen que es el destino, que las oportunidades llegan y no se van y esas cosas y créame que en sexto te abruman estas cosas, es peor, además tengo que tener exámenes certificados de inglés, luego creo que me fue mal porque no sentí el tiempo bien establecido, pudieron dar más tiempo, pero espero pasarlo también, me he sentido con muchas presiones, no es como un examen normal, ir al examen UNAM, luego esta cosa del examen de inglés, ver si te quedas (hombre, privada incorporada)

Para quienes el impacto emocional de ser rechazados en los concursos de selección previos fue mucho más fuerte, tienen una confianza mucho menos efusiva. En general estos jóvenes, suelen ser más conservadores en la evaluación de sus probabilidades para entrar a sus instituciones deseadas, aunque la mantienen por encima del 50%, y en términos reales creen que pueden llegar a ingresar.

60%, siento que es más de la mitad, porque si, pero por ese simple error de cambiar todas mis preguntas, digo “la cajetee” entonces sé que me puedo quedar porque si entendí las preguntas, pero falló eso, entonces si tengo un 60% de esperanza, es deprimente, porque si recuerdo que salí bien triste y dije “no manches, la regué, fueron 30 preguntas que valían mi oportunidad para quedarme” (mujer, pública)

Algunos otros tienen dudas ante su falta de preparación. Es interesante que, a pesar de que están al tanto de que no se prepararon lo suficiente y que han tenido experiencias previas con los exámenes de admisión, se mantienen optimistas sobre sus resultados, considerando que en la mejor de las situaciones pueden quedar dentro. Este aumento en la confianza en sus resultados usualmente depende de la seguridad con la que contestaron.

- Para la segunda vuelta no estudié, para la primera vuelta estudié muy poco y fue así como una semana antes de mi examen, me puse a repasar cosas y para esta vuelta no estudie tanto, pero siento que el examen estuvo más fácil y me siento mucho más segura de lo que conteste.

- ¿Qué tan segura te sientes de verdad de quedarte?

- Me siento un 80% segura (mujer, pública)

Por último, el último grupo de estudiantes son aquellos que se “autoexcluyen”, es decir, ellos directamente hacen una evaluación de sus capacidades tanto individuales, pero sobre todo de las condiciones contextuales y consideran que sus probabilidades de ingresar a las instituciones más prestigiosas son muy bajas, por lo que deciden directamente evitar intentar hacer los exámenes de admisión.

Si bien el concepto de autoexclusión se deriva de las investigaciones culturalistas, para la presente investigación no es muy claro que efectivamente sea el mecanismo que lleva a los estudiantes a salir al mercado laboral. Las narraciones de los jóvenes que provienen de entornos marginados y cuyos recursos educativos y económicos se encuentran limitados, muestran una tendencia a autoexcluirse, aunque no lo hacen por una evaluación de sus capacidades, sino directamente porque su acumulación de desigualdades los ha hecho rechazar las estrategias educativas.

No obstante, en sus narrativas hay reminiscencias de una lógica racional, que se ve expuesta al seguir considerando la educación como una alternativa, debido a los pocos riesgos que tiene y a los muchos beneficios que brinda.

- *Y además del bazar ¿tú nunca pensaste en aplicar para la UNAM, para el poli?*
- *No wey. La verdad nunca me ha dado ganas porque no soy bueno en la escuela*
- *¿No te late la escuela?*
- *No, wey. Pero me gustaría intentarlo, no pierdo nada (hombre, pública)*

Por el contrario, en otras ocasiones la decisión de no presentar los exámenes de ingreso a la educación superior está basada en una lógica racional, expresada en la evaluación que los estudiantes hacen de sus posibilidades “objetivas” de entrar a una IES. Para estos jóvenes sus posibilidades de ingreso son tan bajas que no se permiten invertir recursos en el proceso de selección.

Esto no implica que los estudiantes eviten continuar su trayectoria educativa, optando por otra estrategia de reproducción social; sino que evalúan el nivel de sus capacidades y dado que sus recursos son limitados, evitan hacer una mala inversión educativa.

- *¿Tienes pensado aplicar a alguna universidad pública o a alguna universidad privada?*
- *Por ahorita no, porque mi economía está muy baja y no tengo los recursos ahorita, pero probablemente el otro año.*
- *Cuando hablas de los recursos para no aplicar ¿Quiere decir que es difícil pagar para el examen o si te quedaras sería lo difícil?*
- *Tengo miedo de no pasarlo y pagar nada más así, porque no me siento preparada. Es por eso.*
- *¿Podrías explicarme un poco por qué no te sientes preparada? ¿Qué es lo que te hace sentir insegura?*
- *Me fallan mucho las matemáticas, la química y todo eso, y a veces te piden mucho en los exámenes para la universidad, te piden mucho eso. Entonces yo no me siento preparada para hacerlo, porque siento que no lo voy a pasar (mujer, privada RVOE)*

- *¿Pero y la UNAM?, ¿no pensaste estudiar en la facultad de psicología?*
- *También*
- *¿y por qué no la consideras?*
- *Es una escuela muy demandada y piden muchos aciertos. Como no estaba preparada, pensé: “no la voy a armar” (mujer, pública)*

8.2 Primer Destino Educativo

Los estudiantes cuentan con una confianza desmedida en sus capacidades, además de un optimismo generalizado en sus resultados educativos. No obstante, de acuerdo con sus características socioeconómicas, sus posibilidades de ingresar a las instituciones de educación superior de acceso restringido son bajas (Guzmán Gómez y Serrano Sánchez 2010).

En este sentido vale la pena preguntarse cuál es el nivel de correspondencia que tienen sus expectativas educativas con respecto de sus destinos educativos. De acuerdo con el trabajo de Bourdieu, el *habitus* debería de actuar como un elemento que ayude a los estudiantes a bajar sus expectativas educativas de manera que sus posibilidades subjetivas se empaten con sus probabilidades objetivas, reproduciendo en última instancia la desigualdad de oportunidades educativas a través de las decisiones.

Asimismo, desde las perspectivas racionalistas la estimación de la habilidad académica tiene como propósito que los estudiantes decidan con la mayor cantidad de información que puedan, de tal manera que decidan el camino que mejores rendimientos les den de acuerdo con sus posibilidades, sobre todo al considerar que intentar entrar a la universidad y fallar puede ser perjudicial en sus expectativas de movilidad social.

No obstante, hay un gran nivel de desalineación entre las expectativas y los destinos educativos. La tabla 17 muestra que aquellos estudiantes que pudieron alcanzar un lugar en alguna institución pública o privada de acceso restringido son similares entre las distintas escuelas de educación media superior.

Es interesante que los estudiantes de las preparatorias privadas incorporadas terminaron en destinos IESPAD inmediatamente después de recibir sus resultados, esto puede significar que tuvieron un proceso de reconfiguración de opciones educativas lo suficientemente rápido como para entrar a una institución y seguir su trayectoria académica, y que el impacto emocional de haber fallado en el proceso de selección es más fuerte de lo que se cree, sobre todo entre los sectores más privilegiados.

Tabla 17. Primer destino educativo de los estudiantes²³

Escuela de Procedencia	Públicas o Privadas de Acceso Restringido		IESPAD		Sin Institución		Total	
	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila
Colegio de Bachilleres	4	36.36	1	9.09	6	54.55	18	100
Privadas RVOE	5	71.43	2	28.57	2	28.57	14	100
Privadas Incorporadas	7	46.67	6	40.00	2	13.33	23	100

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

La tabla 18 muestra la distribución del primer destino educativo de los estudiantes con los que se pudo concretar una segunda entrevista (19). Los siguientes apartados buscan organizar a los estudiantes dependiendo del destino al fueron asignados, además de explorar la lógica de sus decisiones, sobre todo entre los que consideraron ingresar a una institución privada de acceso restringido o a una IESPAD.

Escuela de Procedencia	Públicas o Privadas de Acceso Restringido		IESPAD		Sin Institución		Total	
	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila
Colegio de Bachilleres	1	14.29	2	28.57	4	57.1	7	100
Privadas RVOE	0	0.00	0	0.00	3	100.0	3	100
Privadas Incorporadas	2	22.22	4	44.44	3	33.33	9	100

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

Con la finalidad de mostrar la manera en que se articulan las decisiones de los estudiantes de acuerdo con su destino educativo y la importancia que tiene cada parámetro teórico en su decisión se exponen distintos casos “típicos” (Gerring 2006:89) que permitan comprender la lógica de la decisión y sus opiniones sobre el proceso de ingreso a la educación superior. Esto no significa que sean los únicos casos de los que se tengan información, por lo que al inicio de cada apartado se pretende explicitar el número de estudiantes que comparten características con los casos seleccionados.

²³ Es importante resaltar que el total de los estudiantes no coincide con el número de estudiantes entrevistados en la primera o segunda ronda de entrevistas porque no se pudo conocer el destino de algunos estudiantes entrevistados; o si se pudo saber no aceptaron seguir participando en el trabajo de investigación

8.2.1 Privadas Acceso restringido. El caso de Sofía

Son pocos los estudiantes que consideran las instituciones privadas de acceso restringido como parte de sus opciones educativas (8) y menos aún, los que las consideran como opciones serias para entrar de manera directa (2).

Estos jóvenes, pertenecen exclusivamente al estrato más privilegiado, ya que cuentan con suficientes recursos como para dedicarlos al pago de colegiaturas y en donde la educación es tan importante como para destinar una serie de recursos económicos para garantizar que los estudiantes entren en instituciones prestigiosas.

Los recursos que tienen destinados las familias para que sus hijos cursen la universidad son mucho más altos que para el resto. Además, es de ayuda que las familias de estos estratos suelen estar compuestas por ambos padres que tienen características educativas y ocupacionales similares (Rodríguez 2016); asimismo, son familias pequeñas con uno o dos hijos como máximo, lo que implica hasta cierto punto un nivel elevado de planificación familiar (Gambetta 1987) y una mayor concentración de los recursos familiares.

Sofía es hija única en una familia de padres profesionistas. Mientras que su padre es administrador de empresas y cuenta con un puesto de gerente en el World Trade Center; su madre es abogada. A pesar de que ahora se encuentran separados, Sofía cuenta con mucho apoyo familiar por parte de la familia de su madre y su padre se mantiene presente en su vida.

Soy hija única. Las más importantes son las de mi mamá, después en segundo plano, la de mi papá. Porque con mi mamá es la que vivo, ella me conoce más, paso más tiempo con ella (mujer, privada incorporada)

Durante toda su trayectoria educativa parece haber una “inercia” hacia la educación privada, desde el preescolar hasta la preparatoria curso sus estudios en la misma institución; y aunque hizo el examen de COMIPEMS y logró entrar en la preparatoria número 6 de la UNAM (que es considerada como uno de los destinos más deseables de los estudiantes del concurso), pero Sofía optó por mantenerse en la misma escuela, principalmente por el miedo que le generaba el traslado hasta Coyoacán.

Todo mi preescolar hasta ahorita, he estado en escuela nacional. Soy niña colegio nacional. Desde niña he estado aquí. Cuando mis padres estaban buscando escuela, estuve en colegio nacional, fue la mejor opción. Hice COMIPEMS y me había quedado en la prepa 6 [de la UNAM] en la de Coyoacán, pero no quise ir por el horario, me había quedado en la tarde, se me hacía pesado, porque ya mis padres no me iban a prestar el carro, que debería y usaría transporte público, iba a llegar a las 12 a casa, que era muy feo porque era mujer peligrosa para una mujer andar en la noche (mujer, privada incorporada)

La entrada a la universidad fue una decisión anticipada, gracias a que sus padres cuentan con carreras universitarias, ella siempre supo que iba a cursar la universidad. Aunque sus padres se formaron en universidades públicas de prestigio y durante su niñez tuvo interés por pertenecer a la UNAM, sus expectativas educativas y laborales aumentaron, considerando que el nivel educativo que pueden tener esas escuelas, aunque bueno y suficiente, es incapaz de hacer una diferencia fundamental para su vida. Dentro de la narración de Sofía hay una noción sobre la estratificación vertical y horizontal de la educación, lo que muestra la claridad que tiene su entorno sobre el valor de las credenciales educativas.

De chiquita me llevaban a CU. Me veía de chiquita caminando en UNAM. Veía que tenía muchas cosas, albercas y todo se me hacía atractivo el hecho de estar en CU. [...] Ok, si termino la licenciatura, cuantos en el país no tienen una licenciatura, que no muchos tienen, luego una maestría, qué sigue, idioma, posgrado, diplomado (mujer, privada incorporada)

Por otro lado, Sofía confía completamente en la educación como un mecanismo de movilidad social, sus expectativas laborales tienen un alto nivel de claridad y tienen una correspondencia muy importante con la tenencia de credenciales educativas. Ella considera de manera racional la posibilidad de especializarse dentro de su rama como una inversión para poder obtener mejores ingresos y acceder a mejores posiciones.

A los 30 años yo me quiero especializar para derecho mercantil. Los abogados mercantilistas, ellos no cobran como los civiles, que son 5000 por un divorcio. Los mercantilistas cobran el 30% a partir del caso. Si es una venta de algo de 5 millones, se cobra el 30% mínimo del caso del costo estimado. Pueden subirlo más dependiendo de la cantidad (mujer, privada incorporada)

La construcción de sus expectativas laborales las hace a partir de criterios económicos y de prestigio ocupacional. Para Sofía, la transición al trabajo no es fuente de preocupación, por el contrario, tiene una alta confianza en que su ingreso al trabajo va a ser a través de

puestos directivos, que tengan un alto estatus y que estén solo por encima de los propietarios de las empresas a las que busca representar.

- Sería, no ser como el ayudante, por así decirlo. Estar en puestos bajos. Se como que tengo que estar desde abajo para ir escalando poco a poco, porque eso es lo que se hace. No es bueno ser así, que estes debajo de otros y otros, encima de otros, no es mi objetivo. Yo busco algo como ser directora, claro, arriba de mí, serian dueños, directivos, etc.

- ¿un buen empleo en términos financieros?

- De 80mil para arriba al mes (mujer, privada incorporada)

La manera en que Sofía construyó su abanico de opciones educativas fue gracias a la influencia familiar e institucional. Su padre le había hablado sobre la Escuela Bancaria y Comercial (EBC), le comentó sobre su calidad académica; además tuvo varios acercamientos con la universidad gracias a que su preparatoria organizó una feria en donde varias instituciones pudieron interactuar con los estudiantes. Esto refleja que los estudiantes más privilegiados además de contar con recursos económicos cuentan con gran acompañamiento durante su decisión, yendo a ver varios planteles y decidiendo con suficiente tiempo.

porque primero vinieron a la feria de universidades del colegio, pero mi papa me había hablado de ella. Que era una escuela demasiado buena y que, si quería, me iba a quedar ahí. Después fuimos a pláticas informativas, y si me interesó tome mi decisión de quedarme ahí. Es una escuela de paga (mujer, privada incorporada)

A pesar de que consideró otras opciones privadas, la EBC fue la mejor entre todas. Algunos de los criterios que Sofía tomó en cuenta para elegirla entre todas las demás, fue su plan de estudios, las actividades extracurriculares y la forma de enseñanza. La escuela libre de derecho era en realidad su primera opción, pero la dejó de lado después de informarse a profundidad y de visitar la institución, encontrando que su campus era pequeño y había pocas actividades extracurriculares.

Mi primera opción fue la libre de derecho. Al ir al campus, se me hizo super chiquito y como que no tienen otras, atracciones o beneficios, otras actividades que puedas hacer después de la escuela porque no hay otra cosa que hacer más que estudiar. Allá son muy metódicos, allá solo vienes a estudiar y a eso vienes, no, tienes que tener otros distractores, y para estar tanto tiempo en la escuela. El estar tanto tiempo en la escuela, no me gustó (mujer, privada incorporada)

Conforme Sofía se iba informando más y más, se daba cuenta que la escuela libre de derecho no era una opción que quería para ella. El punto de decisión se dio en el momento

en que hizo una asociación entre la educación que recibiría en la escuela libre de derecho con los puestos a los que podía acceder, lo que la hizo considerar que ingresar a esa institución no le iba a brindar las mismas oportunidades de cumplir con sus expectativas laborales.

Es interesante, que la manera en que se forma esa percepción no se explicita en su narración, y no hay manera de saber si efectivamente el plan de estudios parece ser la principal fuente de información a partir de la que construye la idea de que la preparación de la escuela libre de derecho está enfocada en la burocracia estatal.

Que la libre de derecho, pero no me gustó del todo por el horario, no me convenía, es muy pesado. No me gusto. Y todos los exámenes son orales, pero no hay como que es muy... El derecho de ahí es encaminado al gobierno. Mas encaminado a la parte estatal. Para estar en la procuraduría, en distintas secretarías, pero del gobierno. No me interesa totalmente el gobierno, no me gustaría ser burócrata (mujer, privada incorporada)

Por otro lado, la Escuela Bancaria y Comercial tuvo un impacto en Sofía desde el principio; ella narra que se quedó impresionada en cuanto visitó el campus. Menciona que las características académicas fueron los principales elementos para elegir esa institución.

el plan de estudio el que tienen, por las materias propiamente de la carrera de derecho, luego las de negocios, las prácticas y empezaremos, desde 3er semestre y la vinculación empresarial que ellos tienen. Ellos nos vinculan con algunas empresas, con algunas vacantes que ellos tienen en el área donde nos vinculen, y ya podemos tener una experiencia estudiando/trabajando (mujer, privada incorporada)

La analogía que usa para describir a la universidad como si fuera una empresa, representa a grandes rasgos las características laborales que Sofía prioriza. Ella no busca un trabajo en el sector público, sino que le gustaría trabajar en una empresa privada. Además, su decisión refleja el privilegio que tiene de poder escoger entre varias opciones privadas, tomando en cuenta los elementos **no académicos** de las universidades como cualidades que tienen cada vez más relevancia.

Me gustó la otra escuela, la EBC. Yo dije: ¿esto es una escuela o es una empresa? Por ya el diseño arquitectónico que tiene la escuela. Porque las instalaciones eran otra cosa, el diseño arquitectónico era otra cosa. Es como una empresa moderna y tiene características de empresa ya no se ve como escuela y dije quiero estar aquí. Me gusta ahí, tiene alberca, gimnasio, yoga. Y tomar otras clases extracurriculares que ya la libre de comercio no tiene (mujer, privada incorporada)

Para Sofía, la decisión de entrar a una universidad privada de acceso restringido recae en múltiples elementos, aunque principalmente en las ventajas que les brindan estas instituciones con respecto a las universidades públicas. Ella considera que además de la educación formal, las universidades privadas ofrecen una serie de herramientas que le permiten alcanzar sus objetivos laborales.

Sofía efectivamente hace un análisis costo beneficio en donde la educación es una inversión a largo plazo. En este sentido, la entrada a las instituciones privadas esta efectivamente guiada por la idea de que las ventajas económicas, y culturales en su primer trabajo van a ser mejores que las que hubiera tenido con cualquier otra institución educativa.

- Son todas las bases de como una escuela normal de derecho, como la UNAM o la libre derecho, ellos meten el plus, donde además de eso meten materias de negocios, porque es una escuela de negocios. Van empleados, a no ser litigantes, no dirigido a lo de abajo, si no a niveles más. El objetivo es formar abogados, no tanto dirigidos a lo de abajo, sino para estar en una firma o despacho, cosas más importantes [...]se supone que, al estar en una escuela privada se supone que tu salario debe ser mínimo lo que pagaste de colegiatura o arriba de eso. Un empleo malo sería ganar 15mil o 20mil pesos

- ¿Esta idea de “tu salario debe ser mínimo lo que pagaste de colegiatura” de donde la sacaste?

- Mi papá me lo comentó. Es algo que se saca por estadística. No puedes tener una educación tan cara, cuando tu pago será de 3mil porque no es proactivo para ti, se supone que estudiaste tanto, pagaste tanto, como para que no, no te paguen bien. Tiene que ser igual o mayor a lo que estas pagando

- ¿De cuánto es la colegiatura que pagaras?

- 15 mil al mes (mujer, privada incorporada)

Algunas ventajas adicionales son la seguridad laboral, principalmente porque está convencida de que la credencial y sobre todo el prestigio de la universidad tiene un peso significativo para poder encontrar el trabajo que desea. Sofía tiene claro que la educación es importante, pero deja ver de manera sutil la diferencia que hay entre la educación teórica y la práctica. Para ella, la vinculación que tiene la universidad con distintas empresas es fundamental para poder alcanzar el trabajo que quiere, y es por eso que considera benéfica la relación temprana con las empresas.

La vinculación empresarial, en nuestras prácticas profesionales, tienen contacto con las empresas y de ahí dices pus, quiero irme a un despacho, para la bancaria tiene muchos enlaces para que te puedan mandar a un despacho, son despachos reconocidos en el país [...] Ese beneficio no lo tienen las escuelas públicas porque uno tiene que ir tocando

puertas, si te aceptan o no te aceptan, si tienen espacio todavía. Yo creo que esa es una de las ventajas de la EBC. Esa es una de las ventajas. Que cuando Sales de la escuela ya tienes trabajo, saliendo ya cuentas con él [...] Lo principal es el trabajo, que saliendo no tienes que andar buscando, tocando puertas. Es un 80% que tengas trabajo al terminar tu carrera (mujer, privada incorporada)

El caso de Sofía representa la forma en que todos los parámetros tienen influencia en los destinos educativos de los estudiantes. En primer lugar, los estudiantes que consideran las instituciones privadas de acceso restringido son muy pocos, principalmente por los costos que representan. A pesar de que ellos quisieran entrar a alguna institución privada de acceso restringido como el ITESM o la Universidad Iberoamericana, en términos reales son muy pocos los estudiantes (2) que tienen la capacidad adquisitiva suficiente como para solventar esas colegiaturas.

Los dos casos que efectivamente llegaron a instituciones privadas de acceso restringido son mujeres cuyas trayectorias educativas hasta la educación media superior se desarrollaron en escuelas privadas. Esto indica que las familias no rechazan la entrada a instituciones privadas de manera inmediata y que incluso algunos de los prejuicios que tienen sobre la educación pública se reproducen a lo largo del tiempo. La opinión de la familia es que las instituciones públicas son ambientes peligrosos que ponen en riesgo la integridad de sus hijas, por lo que, aunque hicieron el examen de COMIPEMS, fueron inscritas de nuevo en instituciones privadas.

Estas jóvenes tienen bastante claridad y correspondencia entre sus expectativas laborales y sus planes educativos. Para ellas, los parámetros S, W y U están claramente diferenciados, no rechazan ocupaciones de cuello blanco, sino que las priorizan. Además de que gracias al nivel de acompañamiento familiar del que gozan suelen considerar a la educación como la mejor estrategia de movilidad, aunque reconocen la importancia de la vinculación temprana con el trabajo.

En este sentido, encuentran en la educación privada la posibilidad de vincular la preparación teórica y prácticas, además de la generación de disposiciones particulares que los ayuden a relacionarse con grupos más privilegiados. Asimismo, el prestigio de la credencial los hace decantarse hacia estas instituciones. A pesar de que estas estudiantes

tienen asegurado su lugar en estas instituciones privadas, tienen un alto nivel de autoconfianza en sus habilidades.

8.2.2 Privadas IESPAD. El caso de Rogelio

Solo hay un estudiante que decidió entrar a una IESPAD sin considerar otra opción educativa²⁴. El hallazgo más importante es que no es un estudiante del sector más bajo como se llegó a hipotetizar; sino que pertenece a la clase media alta.

Rogelio es un hombre de 17 años que está cursando el último año de su preparatoria en una escuela incorporada al plan de estudios de la UNAM. Él es el hijo de en medio de una familia de cinco miembros (padre, madre, hermana mayor, Rogelio y hermana menor). Ambos padres tienen preparación por debajo de la educación superior. Mientras que su madre llegó a concluir una carrera técnica, su padre solo llegó hasta la secundaria, y se han dedicado a mantener una pequeña empresa de ropa deportiva de la que son productores y distribuidores.

- *Si, un negocio de ropa deportiva, por eso le digo que yo quiero seguir con él, pero quiero hacer más que ellos porque no me quisiera quedar igual*
- *¿Ellos manufacturan o distribuyen?*
- *Hacen todo, se compran desde los rollos de licra, se corta, se cose, hasta que te lo entregamos así, un producto bien y ya nosotros lo entregamos, y ya lo venden, es una bonetería (hombre, privada incorporada)*

Los padres de Rogelio tuvieron que dejar de estudiar debido a que la situación económica de sus familias fue complicada. No obstante, el padre de Rogelio eligió salir de la escuela mediante una evaluación cultural; según Rogelio, a su padre no le gustaba la escuela. Esto representa que el nivel de importancia que la familia de Rogelio les da a las credenciales educativas no es tan importante como para otros estudiantes. Así, la familia de Rogelio parece considerar que el trabajo es el principal mecanismo de movilidad social.

Mi papá porque ya no tenía... su situación económica era muy pobre y pues igual le gustaba mucho el trabajo y pues prefirió trabajar que estudiar y apoyo más a mi mamá y ella pues terminó su carrera y ya se salió y empezó a hacer su negocio, entonces mi papá tenía un poco más pero ya no quiso seguir estudiando (hombre, privada incorporada)

²⁴ Esto se ve claramente en la tabla 16. Solo un estudiante que proviene de una escuela incorporada tenía la intención de ingresar a una institución IESPAD desde el principio. A pesar de que en la tabla 18 hay más casos cuyo primer destino es una IESPAD, su elección se debió a que no fueron seleccionados en instituciones más selectivas.

La trayectoria educativa de Rogelio ha sido principalmente privada, salvo por su entrada a la secundaria en donde él pidió explícitamente que lo dejaran experimentar en una escuela de gobierno. En la narración que hace Rogelio sobre su paso por la educación, pone énfasis en que las experiencias escolares no son académicas, usualmente diciendo que la escuela le parecía aburrida, pero las actividades extracurriculares son las que lo hacían mantenerse interesado.

En la primaria me gustó porque tenía natación, taekwondo, fútbol, básquet y a pesar de eso pues escoger un taller de tareas, inglés, matemáticas y pues como en tercer o cuarto año ya no me había gustado esa escuela porque dije “cuatro años seguir viniendo aquí” yo quería otra escuela pues, ya no quería seguir en la privada, sino quería conocer como era la de gobierno porque siento que no son las mismas mentes para pensar y pues por eso yo quería otra cosa, pero mi mamá no nos dejó ir a una de gobierno y pues ya en la secundaria pues ya nos metieron a la de gobierno igual a todos mis primos y a mi hermana (hombre, privada incorporada)

El papel del trabajo en la vida de Rogelio ha sido muy importante, a tal punto que desde hace tiempo utiliza su tiempo libre para trabajar y estudiar a la vez. Sus padres no parecen tener alguna clase de preocupación por la trayectoria educativa de su hijo. En este sentido, el hecho de que los padres dejen que su hijo ayude a la empresa familiar a tan corta edad puede verse como un indicador de las disposiciones que tienen con respecto al trabajo, lejos de intentar que sus hijos desarrollen habilidades que los hagan mejores estudiantes, consideran mejor que tengan herramientas para el trabajo.

*- ¿Desde qué edad empezaste a trabajar?
- Desde los como 8 o 9 años, ya me gustaba trabajar a mí, me gustaba ganar mi dinero, que mi papá no me siguiera dando, estaba muy chiquito y así, pero yo ya quería mi dinero pues, nunca me ha gustado que me compre algo mi papá o así (hombre, privada incorporada)*

La forma en que Rogelio significa el papel de su padre a través del trabajo es interesante, ya que considera que la mejor manera de conseguir sus objetivos no es a través de las credenciales educativas, sino a través del trabajo duro. En este sentido, parece existir una especie de *habitus* de clase en donde el éxito es posible en la medida de que exista motivación y trabajo suficiente. Esta postura parece reproducir una estrategia específica donde el trabajo y el esfuerzo son características individuales deseables, así, el individuo es capaz de tener movilidad social ascendente gracias a su empeño, y no a los recursos que tiene a su disposición.

Mi papá, sí, porque yo lo veo cuando se pone a trabajar y así y pues algo que nos quería comprar y así, se levantaba temprano para trabajar y así y pues lograba sus metas y pues yo quiero seguir el mismo trabajo de mi papá, pero más grande, si, yo no me enfoco a tener lo mismo que él, sino algo más grande (hombre, privada incorporada)

Las expectativas laborales de Rogelio son tener y administrar una empresa textil, lo que es relativamente cercano con las ocupaciones de sus padres. No obstante, tiene una preocupación por reproducir la idea del esfuerzo y del mérito. Rogelio busca independizarse a una edad relativamente temprana, y considera posible cumplir sus objetivos a través del esfuerzo personal. En este sentido, tanto las características de su familia como la narración de Rogelio hacen ver que la educación no es necesariamente el mecanismo de movilidad social por excelencia que consideran como parte de su vida. En vez de retrasar la entrada al mercado laboral priorizando la tenencia de credenciales educativas (como lo implica la teoría culturalista), Rogelio intenta combinar ambas actividades con la finalidad de independizarse y conseguir sus objetivos.

-Pues mi objetivo es tener una empresa de textil

- ¿Qué se dedique a algo en particular?

- Que se dedique a cosas deportivas nada más. Quiero tener mi propia empresa y pues ya estoy empezando un proyecto para... yo me propuse salirme de mi casa a los 21, 22 años porque esa es mi meta a seguir y pues ya estoy empezando con mi proyecto de mi empresa (hombre, privada incorporada)

Entonces, si la educación no parece ser la estrategia de reproducción más importante para él y su familia, ¿cómo fue que construyó su abanico de opciones educativas? Rogelio priorizó las universidades que cumplieran con una serie de características y que en general le facilitarían mantener sus estrategias de clase: 1) la flexibilidad de horarios; 2) costo accesible para que él pudiera pagarla; 3) especificidad vocacional.

Me quiero meter en una universidad de paga, quiero terminar la carrera pero ya encontré la universidad donde la pueda pagar yo, es que yo estudio y trabajo y este pues yo quiero una universidad que yo pueda pagar, yo quiero administración de empresas y ya metiéndome a la universidad solo son 4 horas diarias y estaría estudiando y trabajando y pues si me gustaría poderla pagar yo, sin ayuda de mis papás, pues porque ahorita yo no me la puedo pagar porque es casi tiempo completo y pues no puedo pagar esta escuela pero pues ya me encuentro una universidad que pueda pagar yo y con la carrera que quiero que es administración de empresas (hombre, privada incorporada)

La búsqueda de Rogelio por una institución privada fue planeada con antelación, desde su entrada a la preparatoria él sabía que quería hacerse cargo de sus gastos educativos. Así,

Rogelio no parece tener criterios estrictamente académicos para evaluar la pertinencia de la universidad, sino que su evaluación es mucho más pragmática, lo hace a través de técnicas heurísticas sin la necesidad de recopilar y comparar toda la información sobre las universidades (Goldstein 2009). La forma en que tomó la decisión no depende de una ponderación entre cualidades institucionales o el grado de afinidad con sus características individuales, sino que lo hizo a través de un mecanismo más parsimonioso en donde la universidad cumplió con una serie de características que se adecuaban a sus necesidades educativas, pero sobre todo laborales.

- *Pues me gustó porque para empezar no tenía que hacer examen, ni tanto papeleo, ni nada de eso, yo sé que si, en una universidad de gobierno pues no pagas ni nada de eso, pero pues para mí yo siento que es como una meta que yo quiero*
- *¿Qué te dijeron? ¿Algo relevante?*
- *Pues sí, que la escuela es barata, no llevas uniforme, son 4 horas diarias, se especializan en tu carrera y no se desvían con otras materias.*
- *Dices que es barata, más o menos ¿cuánto cobran de colegiatura?*
- *Ahorita hay una promoción donde te descuentan el 50%, yo estaría pagando \$1400 de colegiatura y de inscripción \$2200 creo es lo que tendría que pagar.*
- *Si tú me tuvieras que decir lo principal que te llamó la atención, ¿dirías que es eso?*
- *Sí. Más que nada por el dinero, porque le digo que como yo quiero pagar mis cosas, no me quiero hacer independiente a temprana edad, sino quiero ir aprendiendo sobre los gastos que tiene uno (hombre, privada incorporada)*

En este sentido, para Rogelio la entrada a la universidad responde a la búsqueda por cumplir un objetivo simbólico, en vez de maximizar sus ingresos o mejorar su posición en el mercado laboral, él decidió cursar la universidad porque eso representa un estatus distinto en términos culturales. La principal lógica detrás de continuar su trayectoria educativa es ganar estatus y usar sus credenciales como autoridad simbólica. En ninguna parte de toda su narrativa se encuentra la idea de que la universidad va a ayudarlo de otra manera que no sea simbólicamente.

- *¿Piensas que la educación es muy importante para poder ganar más dinero?*
- *Claro, desde la forma en que hablas, se distingue la gente ¿no?, no digo que por discriminación ni nada, pero pues también el habla te identifica en algo, tanto la seguridad como la inseguridad y pues cosas así.*

Esta idea de independencia es muy fuerte en Rogelio, por lo que parece que es el principal motivo para elegir una IESPAD como primera opción. Hay varios indicadores que

muestran lo importante que es para él y la forma en que la educación superior es parte de su transición a la vida adulta.

Por un lado, Rogelio busca independizarse en términos financieros, la idea de mantenerse en el mercado laboral responde a una preocupación por ser independiente de sus padres (cualidad que parece ser fomentada por ellos). El hecho de que intente solventar sus gastos educativos es un intento por probar el valor de su trabajo frente a sus padres. Esta preocupación es especialmente importante por su condición de hombre. Rogelio considera que el apoyo que recibe es distinto al que reciben sus hermanas, lo que parece motivarlo a independizarse como un mecanismo de reconocimiento dentro de su familia.

A ellas si las apoyaban, a mi hermana de gastronomía le dijeron “mira esta escuela, anímate, metete”, como en esa escuela pagabas 12 o 20, salías con certificado de prepa y así “no, pues no te preocupes primero hay pase de gastronomía, primero tu prepa y te ponemos un restaurante, para que vayas empezando”, igual de mi papá para mi hermana grande “no pues mira, termina tu trabajo y yo pues te hago tu consultorio, te apoyo” si, si vi mucho apoyo para ellas y para mí como no, no sé si sea porque soy el único hombre o así, o sea, pero a pesar de eso no digo que a fuerzas me tienen que apoyar con dinero, sino que pues una animación, ya que te puedes esperar pero pues ni eso, a pesar de eso no me siento mal así que “pues mis papás no me apoyan”, al contrario, me dan más ganas de realizar lo que quiero, para demostrar que no es necesario que me estén apoyando como a mis hermanas (hombre, privada incorporada)

A pesar de que solo hubo un estudiante entre todos los casos analizados que eligió ingresar a una IESPAD de manera directa, su análisis tiene varias implicaciones en términos teóricos y con respecto a las hipótesis específicas de este trabajo.

Por un lado, aunque los costos bajos y los horarios flexibles las hacen atractivas para los estudiantes de las clases medias y bajas, la decisión de entrada no necesariamente responde a un proceso racional de evaluación de sus capacidades académicas, siendo:

$$IESPAD(K, R) = 1 - \pi_1 \rightarrow (K = W|U) \cap (R > 0.5)$$

Para el caso específico de Rogelio la decisión no depende en gran medida de su percepción de habilidad (π_1) sino más bien de una desestimación de la educación como el mejor camino para mejorar sus posibilidades de movilidad social. En este sentido, Rogelio le da bastante peso a su entrada al trabajo a edades tempranas y a la generación de habilidades administrativas prácticas que solo le ofrecen en las IESPAD.

En este sentido, el caso particular de Rogelio coincide con un mecanismo más cultural que racional, no en el sentido en que se autoexcluye de las opciones más prestigiosas a priori (que puede ser una interpretación posible, pero sin suficiente evidencia que la respalde) sino dependiente de su estrategia particular de movilidad. Rogelio considera más importante saber hacer las cosas porque eventualmente así, puede ser emprendedor y con su conocimiento práctico tener más ventajas. Es decir que a corto plazo:

$$i_w = S < W > U$$

De esta forma, dado que la escuela no es su principal estrategia de movilidad social los retornos esperados de la IESPAD no son diferentes de alguna institución de educación superior de acceso restringido. Inclusive las utilidades esperadas pueden ser vistas como mejores para las IESPAD en correspondencia con otras instituciones debido a su flexibilidad de horario y a la presencia de materias prácticas que no son importantes para Rogelio. Es decir:

$$\gamma_1 > \beta_1 \ \& \ \gamma_1 > \alpha_1$$

8.2.3 Públicas de Acceso restringido. El caso de Silvia y Carlos

Como se mencionó en apartados anteriores, la mayoría de los estudiantes hicieron su registro a varios concursos de selección, sobre todo para intentar ingresar a instituciones públicas (43). Lamentablemente, menos de 13 estudiantes fueron seleccionados por esas escuelas.

A continuación, se detallan los procesos de Silvia y Carlos, quienes tienen particularidades que se repiten a lo largo de las narraciones de los estudiantes que lograron ser aceptados. Silvia y Carlos son dos estudiantes que provienen del Colegio de Bachilleres. Ambos tienen 17 años. Carlos vive con ambos padres y dos hermanos, él ocupa el lugar de en medio entre sus hermanos y sus padres tienen apenas educación básica, por lo que tienen muchas expectativas de que él se mantenga en la escuela. A pesar de esas expectativas familiares, los recursos disponibles para la preparación de Carlos no son suficientes como para pagar cursos de preparación o contratar asesorías privadas.

O sea, de mi familia ninguno de mi familia tiene estudios superiores. Todos son básicos, o sea, hasta primaria y secundaria más que otros. Entonces de ahí, mi mamá y mi papá, pues

se metieron la idea de que yo tenía que superarme y entrar al bachillerato (hombre, pública)

Por otro lado, Silvia vive con su madre, su abuela, y su hermana mayor. Durante la mitad de su vida, estuvo presente su padre, pero terminó dejando a su familia. A pesar de que su madre terminó una carrera técnica, los trabajos a los que puede acceder son manuales de baja calificación, teniendo un historial como comerciante informal y obrera. Esto hace que los recursos que tenga disponibles no son los suficientes como para pensar en una universidad privada.

Antes ella era comerciante, vendía catálogos: “class”, “terra”, “salvaje tentación”, pero ahora por el divorcio se metió a trabajar a una empresa que se llama “Euler” y es de limpieza y se dedica a mandar a las personas a diferentes locales, es una nueva experiencia, nunca había trabajado de limpieza, es raro, pero es agradable que alguien te entienda lo que es un trabajo y es como de yo apoyo mucho a mi mamá, se necesita ese sustento económico base porque aunque mi mamá era comerciante mi mamá es una persona que es mala para los negocios, no sabe cobrar, se han ido clientes con dinero, no tiene esa estrictez, le fue bien que entrara a trabajar ahorita, quien sabe después, si siga o se vaya (mujer, pública)

Tanto Silvia como Carlos siempre asistieron a instituciones públicas, y aunque tuvieron dificultades durante algunos momentos de su trayectoria educativa, sus padres fomentaron el desarrollo de disposiciones escolares importantes. Aunque sus padres no podían apoyarlos en términos instrumentales, lograron desarrollar en ellos la idea de que la educación es un mecanismo valioso para mejorar su situación de clase, además de apoyarlos en la generación de disposiciones escolares. Es decir, que sus padres, aunque no podían ayudarlos con los contenidos de las tareas más complejas, lograron fomentar en ellos un *habitus* que les ayudó a ser buenos estudiantes (buena conducta, respetuosos y atentos)

No sé cómo le hizo mi mamá, pero nos hizo muy responsables y excelencia académica en ese sentido, recuerdo que mi mamá en el kinder obviamente la responsabilidad de los hijos son los padres, mi mamá nunca me dejó faltar, nunca y recuerdo que me encantaba recibir elogios, yo recuerdo que si respondía era una estrellita y esa marca de decir, hice algo bien a mi me hacía sentir muy bien (mujer, pública)

Mis papás en ese entonces, mi papá trabaja en la Central de Abastos, no tenía mucho tiempo para ayudarme, mi mamá no sabe leer, simplemente creo que terminó 3ro de primaria, entonces yo aprendí a leer solo [...] Para cuando yo llegué a la primaria, a 5to de primaria, yo llevaba un nivel muy alto. De hecho, bueno, era de la escolta, algo así. Yo

rechazaba mucho eso porque no me gustaba mucho presumir que tenía conocimientos; se me hace algo muy antiguo, estar reconociendo los conocimientos, simplemente que tú lo tienes que adquirir por obligación (hombre, pública)

Las expectativas laborales que han formado Carlos y Silvia están sumamente vinculadas con sus profesiones. Ellos buscan estudiar con la finalidad de poder encontrar trabajos con cierto nivel de seguridad y en donde puedan sentirse cómodos. En general ellos se ven ejerciendo su profesión y tienen poca claridad con respecto de sus objetivos en otras áreas de su vida.

De abogada siempre lo he imaginado, me veo en un juzgado acusando al culpable, ya sea un asesino o lo que sea, pero yo me veo defendiendo mucho mi postura, me veo como vestida formal y aferrada a mis ideas, con base de decir cómo es posible, con base en las leyes (mujer, pública)

Asimismo, se pueden ver diferencias importantes con respecto de los estudiantes que eligen las instituciones privadas. Silvia consideran que los primeros trabajos a los que puedan acceder son en general precarios. Es interesante que mientras Silvia consideran que un sueldo deseable capaz de solventar los gastos en su vida adulta es de 15 mil pesos; para Sofía (universidad privada) es considerado como lo mínimo.

Obviamente todos te comentan que tus primeros años de labor no te van a pagar arriba de \$5000, por lo mismo de que te piden años de experiencia, estoy como mentalizada, como okey va, yo sé que si hago un buen trabajo puedo lejos del trabajo relacionarme o conocer a las personas que tan buenas son o cómo puedo experimentar, si me gustaría de un pago de \$3000-\$5000 llegar a algo donde realmente me vaya muy bien en ese aspecto. Siento que después de mis años de experiencia de ya soy buena en esto, ya me relacioné, ya hice esto, yo digo que unos \$ 15,000 mensuales me encantarían, yo diría perfecto (mujer, pública)

Para Silvia y Carlos sus abanicos de posibilidad están basados exclusivamente en instituciones públicas principalmente porque sus recursos no les dan la posibilidad de entrar en instituciones privadas. Y aunque Silvia se ha planteado la idea de entrar a una IESPAD gracias a que una de sus tías egresó de ahí y pudo encontrar un buen trabajo después, considera que las opciones a las que puede ingresar están limitadas teniendo que buscar escuelas con un precio de entre 3 a 5 mil pesos por mes. No obstante, Silvia considera que eso implicaría conformarse con muy poco y la confianza en sus capacidades académicas le dan suficiente seguridad como para buscar un lugar en una institución de mayor renombre.

Es que yo no pago, entonces, mi mamá no tiene mucha solvencia económica, afortunadamente por mi promedio tengo muchas opciones de becas y si llegan los maestros no que promedio de 9.5 tienes un 25% de descuento, pero por ejemplo mensuales, una privada pagaría unos \$3000 o \$5000 yo, a mis posibilidades, porque luego todavía son libros y son mensuales entonces yo no quisiera una carrera que de plano fuera mucho dinero, igual mi tía me pudiera pagar una escuela mejor, pero yo no me sentiría a gusto, con lo mínimo porque pues no (mujer, pública)

Carlos, pero en especial Silvia pudieron entrar a las universidades públicas gracias a una serie de elementos que se relacionaron de manera precisa. Así, algunos otros estudiantes que lograron entrar en universidades públicas contaron en mayor o menor medida con estas características como elementos suficientes para transitar con éxito a la educación superior.

- 1) En primer lugar, ambos tuvieron una mala experiencia con el examen de COMIPEMS, pero tomaron esa experiencia como motivación para comparar su desempeño en los otros exámenes de admisión a la universidad.
- 2) En segundo lugar, ambos maximizaron sus opciones educativas aplicando a distintas instituciones, aunque no fueran sus primeras opciones, esto les permitió conocer el nivel de preparación que tenían con respecto de los estudiantes con los que competían.
- 3) En tercer lugar, aunque fueron rechazados de varias instituciones y consideraron esos fracasos como experiencias desagradables en términos emocionales, la resiliencia que desarrollaron a partir del primer examen de COMIPEMS los hizo superar la frustración y mantener sus expectativas educativas intactas.
- 4) En cuarto lugar, la importancia que sus familias le dieron a la educación y la generación de las disposiciones escolares durante la infancia temprana permitieron que evitaran salir al mercado laboral. En este sentido, ambos desarrollaron un gusto por la lectura y las matemáticas, lo que los ayudó a mejorar sus aprendizajes.
- 5) En quinto lugar. A pesar de no tener suficientes recursos para prepararse a través de cursos privados, tanto Silvia como Carlos lograron encontrar opciones asequibles para prepararse e hicieron uso de los recursos institucionales al máximo, preguntando todas sus dudas a los profesores.

Para la mayoría de los estudiantes que quedaron seleccionados, las instituciones públicas son la única alternativa para poder continuar en la educación superior. Las características

educativas y laborales de sus padres los hacen disponer de pocos recursos económicos y son insuficientes para costear una institución privada.

En general las familias de estos estudiantes suelen ser monoparentales, y en algunos casos los jóvenes tienen varios hermanos por lo que además de gestionar sus actividades escolares tienen que organizar actividades de reproducción del hogar. Asimismo, estas familias efectivamente consideran que la educación es el principal mecanismo para poder tener movilidad social ascendente, los padres de estos sectores si bien son de clase baja, han apoyado a sus hijos en su paso por su trayectoria educativa.

8.2.4 Salida al mercado laboral. El caso de Rafael

Son muy pocos los estudiantes que efectivamente buscan salir al mercado laboral como su primera opción (3). En general es difícil que los estudiantes tengan la claridad suficiente como para poder decirlo directamente y hasta en los menos optimistas queda un rastro de esperanza con respecto a su trayectoria académica.

Rafael es un hombre de 22 años que está cursando el último año de bachillerato. Actualmente ya no vive con sus padres, desde hace un par de años empezó a vivir con su pareja. Su padre cursó hasta la secundaria, haciendo un pequeño curso de arte, aunque al final entró a trabajar en la policía, durando cerca de 18 años en el servicio. Su madre, también estudió hasta la secundaria y se dedica únicamente al hogar. Su familia se compone de cuatro integrantes, su padre, su madre, su hermano mayor y Rafael.

Mi mamá terminó la secundaria. Mi papá si quiso cursar la preparatoria, pero no pudo wey. Mi papá estudió en una escuela de arte wey [...] Mi papá trabajó 18 años en la policía wey, trabajaba de...mmm...enviaba... bueno, le decían ¿Sabes qué?, un camión con mercancía va salir para Manzanillo, va a salir para Tijuana, todos los estados de la República wey. Mi papá se fletaba. Era como el encargado de estar custodiando el camión wey, se la fletó 18 años así [...]Mi mamá es ama de casa wey (hombre, pública)

La trayectoria educativa de Rafael es intermitente, y aunque cursó de forma continua hasta la secundaria, después del examen de COMIPEMS dejó la escuela por aproximadamente 3 años. Rafael considera que nunca fue un buen estudiante, en general su atención y su conducta dejaron mucho que desear durante la educación básica, usualmente describe su comportamiento como desinteresado e insolente, lo que muestra las pocas disposiciones

educativas que desarrollo en su casa y la poca importancia que tiene la educación para su familia.

Porque era desmadroso en su materia wey, la neta sí, si me valía verga, hasta mi cuaderno estaba en blanco, nada más me gustaba estar cotorreando con mis compas y pues sí...me dijo Me vas a hacer los tres parciales, todo lo que hicimos del Baldor y su puta madre...sí wey, lo hice, se lo demostré y me pasó con seis wey (hombre, pública)

El resultado del examen de COMIPEMS tuvo un impacto importante en su vida, a tal punto que su trayectoria educativa se interrumpió durante algunos años. El peso que tuvo quedarse en una institución de bajo reconocimiento fue suficiente impacto emocional como para salir al mercado laboral.

Sí wey, pero me decepcioné mucho porque la primera vez wey, me quedé aquí en un pinche CETIS del Estado, creo que CETIS 72 o 52, no sé cuál sea...de esos pedos no, no me agradó nada wey, me valió verga y deje de estudiar, como tres, dos años, fue cuando me metí al bacho a los 17 wey (hombre, pública)

A partir de ese momento Rafael uso las pocas redes sociales con las que contaba con la finalidad de conseguir trabajos precarios como vendedor en un call center.

Sí wey, trabajé en un call center en Sección Amarilla, ofrecía a sitios web que pues acá que, si pagas tú esto, pues acá te pongo esto y lo otro, así wey. Que te decían que ibas a tener mejor visión y cosas de ese estilo wey (hombre, pública)

En general la relación que tiene con sus padres es distante y la que lleva con su hermano lleva cierta violencia implícita. Aunque su relación es tosca, su hermano fue el responsable de inscribir a Rafael a la fuerza en un nuevo concurso de COMIPEMS, lo que le dio la posibilidad de llegar al colegio de bachilleres. Al principio Rafael no tomó esta decisión con tranquilidad, por el contrario, tuvo una respuesta bastante violenta, aunque con el tiempo ha logrado apreciar el intento de su hermano por reintegrarlo en la educación.

Sí wey, si me regaña porque sabe que ya no debo de estar aquí wey, me dijo que ya me pasé de verga wey y que ya wey, ya tengo que salir [...] mi hermano tiene un carácter muy pesado wey, ese wey luego luego estamos comiendo y empieza de grosero wey, le empieza a decir a mi mamá acá groserías wey, y no sé, se siente un ambiente muy pesado por su forma de ser de ese wey [...] Yo llegué aquí wey, porque mi hermano me metió al COMIPEMS wey, yo no quería ni hacer mi examen y ese wey me metió wey, y me dijo Estudia porque ya va a ser tu examen wey. Me emputé wey, le dije No mames pendejo, y así, me enojé mucho, pero le doy las gracias wey porque pues tengo escuela (hombre, pública)

En el caso de Rafael entrar al colegio de bachilleres no lo exento de ser el blanco de una serie de prejuicios con respecto a sus intenciones. Rafael proviene de un entorno familiar precario y llegó a una escuela desinteresada de las necesidades de los estudiantes. Su experiencia en el Colegio de bachilleres está marcada por la violencia institucional, constantemente es acosado por profesores y coordinadores considerando que su apariencia es la de un delincuente.

Y luego pues pensaron que yo traía mota, me empezaron a revisar, y se me hizo discriminación porque hasta me dijeron No mames, y luego esos tatuajes qué hijo, te ves bien malandro, y acá, y yo hasta dije Eso no tiene nada que ver maestro, la neta ni me duele. Y ya wey, me empezaron a checar y todo y dicen No pues está limpio, soplame wey, acá. Le soplé y dicen No pues ya se porta bien el morro, ya que se vayan. Pero por su puta culpa wey, no me pude ir a calificar mi libreta de inglés (hombre, pública)

No obstante, las experiencias que tuvo en el periodo donde abandonó sus estudios fueron un parteaguas para su vida, y se muestran tanto en sus expectativas laborales como educativas. Durante el tiempo en que se alejó de la preparatoria, tuvo varios problemas con la policía, sus redes sociales lo llevaron a probar la marihuana y a comenzar una carrera delictiva menor.

Le dije: “Vente caminando wey” y un policía me dijo A ver párense, y al chile dije Nel, síguete, me dijo Que párense, y al chile nos echamos a correr wey, pero como...qué será...como a los 10 segundos ya me tenía a mí agarrado wey, sí wey, me agarraron así...hasta me pisaron el tenis [...] Sí wey, mi novia sí se fue wey, pero mi novia tenía otros trecientos varos de mota wey, y los fue a tirar a una jardinera wey y la agarraron, pero ella ya no tenía nada wey y ya mi bronca nos la echaron a los dos. No mames, era un vergazo wey, trecientos pesos. Y sí me dijeron: “Al chile es de la chida wey...eh! Sí vas a chingar a tu madre allá adentro” (hombre, pública)

Entre sus amigos había varios delincuentes quienes fomentaron una carrera de venta de drogas que poco a poco se iba relacionando con el crimen organizado. Su hermano, al percatarse de los riesgos que esto conllevaba, tomó la decisión de inscribirlo a COMIPEMS como una medida para alejarlo de ese entorno.

Mi hermano me decía: “No te juntes con él”, y yo le decía: “Es que ese wey es mi vale”. Y decía: “No es tu vale wey, hasta por su pinche culpa te lo juro que los pueden matar wey”. Yo no entendía wey, yo tenía, yo tenía 20 años wey, y me valía verga, estaba de cábula con él wey, estaba con sus compas chicas wey. Pero pues eso sí wey, me decían Si alguien te hace algo en el antro wey o lo que quieras pues no hay pedo wey, al chile aquí estamos

nosotros, nos damos una putiza. Yo me empecé a engrandecer wey, porque hasta me hablaban con respeto wey (hombre, pública)

Asimismo, Rafael tuvo varios problemas personales, principalmente con sus parejas. Él ha sufrido y ejercido violencia en sus relaciones pasadas, enfrentándose a situaciones de riesgo en donde se vieron involucradas armas de fuego y amenazas de muerte.

Cuando estuve en Tepito, no mames, hasta luego, pues ponían sus pistolas en la mesa wey, me daban vuelta, pues mi pinche cábula, y yo así de: “¡Verga wey!”, pero nunca me hicieron nada wey, pero si me curtieron todas esas cosas wey, bien faltosas [...] Me quedé traumatado con esos pleitos wey porque ya nos dábamos unas verguizas wey. Cuando sí me curtí de verdad fue cuando ella agarró un palo de escoba wey y me dio aquí en los dedos wey, yo agarré y la tiré wey y le empecé a dar de patadas por todo el cuerpo, la agarré así de los brazos para que no se pudiera levantar y ya le dije: “Ya no te estés pasando de verga porque ya me tienes hasta la chingada”. Y la morra hasta empezó a chillar y me dijo: “Suéltame, no me hagas nada”. Y pues no sé wey, si se curtió porque se lo merece wey, por tantas cosas que ya me había hecho al chile ni pedo, así le tocó carnal (hombre, pública)

El hermano de Rafael es una figura importante en su vida, aunque lo ha apoyado en algunas ocasiones críticas, también llevan una relación de competencia y cierto grado de enemistad. Su hermano se encuentra terminando una carrera en el IPN, y Rafael lo explica diciendo que a él le gustaba la escuela, y que era esperable que siguiera en una institución de prestigio.

ese wey dice que yo ya me siento bien vergas, no sé, como que ya me...me ve distinto wey, ya no me ve como cuando éramos morros, ya me ve como si fuéramos competencia wey. [...] Que ese wey sí le gusta la escuela wey, le encanta, se estresa pero sabe cómo manejar toda esa frustración wey, o sea se la sabe, es una persona madura que sabe que le tiene que echar huevos porque ya está en un lugar chido (hombre, pública)

El hermano de Rafael utilizó el ejercicio como una motivación que le permitió eliminar la frustración y aumentar su autoestima; no obstante, ha compartido el entorno familiar vulnerable, lo que lo ha llevado a utilizar anabólicos y otras sustancias ilegales.

Si, pues es que hasta se está inyectando wey, mi hermano y pues se siente bien verga, pero hasta mi novia me dice No mames, ese pendejo no sabe en qué pedo se metió ahorita, la neta; me dijo: “Es tu hermano y todo pero ya la cagó”. Pero pues ese wey si se siente bien salsa wey, no mames, ya se ve trabajado, pues ya se siente un culo (hombre, pública)

Las expectativas laborales de Rafael han cambiado con el tiempo, después de tener experiencias cercanas con comerciantes informales, su principal objetivo es lograr crear un negocio de comida, de venta de artículos varios o de pasteles. En su experiencia, estas

actividades son las más redituables. Y a pesar de que gracias a su hermano sigue considerando la educación como un mecanismo valioso de movilidad social, sus experiencias avalan lo contrario, por lo que la claridad de sus expectativas es muy baja, considerando que para poder conseguir sus objetivos no es indispensable la educación superior.

Sí, por eso me interesa un buen ese pedo wey, porque tú solito vas manejando tus cosas. Tengo un compa wey, que vendía...este, tenía su puesto de dorilocos y esas madres, vendía crepas, vendía pipas para fumar mota, y no mames, le iba verguísima wey, te lo juro que diario el pendejo sí se llevaba como dos mil quinientos pesos wey (hombre, pública)

En este sentido, las experiencias que ha tenido Rafael lo hacen desconfiar no nada más de la educación como una estrategia de movilidad, sino también de sus propias capacidades. Poco a poco sus disposiciones familiares han sido castigadas por la escuela generando una serie de malas experiencias que culminan con un rechazo a la entrada a la universidad.

Ese wey sí quiere que termine mi universidad, pero siendo sinceros hasta mi papá sabe que no puedo, o sea que no, ni le echaría los huevos suficientes wey porque no me llama la atención la escuela, o sea me da flojera wey, me gusta porque tienes amistades wey, está chido, pero hasta me da hueva que los maestros digan: “A ver, tienen que hacer esto, este ejercicio, luego esto de tarea”, yo me quedo así de: “Putá madre wey. No me gusta wey” (hombre, pública)

La decisión de salir directamente después de la preparatoria no es decisión que se toma en un momento en el tiempo, sino que se da a través de la acumulación de varias desigualdades por las que tienen que atravesar los estudiantes. Los estudiantes que directamente salen al mercado laboral suelen ser hombres, y gracias a que pasaron uno o dos años alejados de la educación cuentan con edades mayores a las normativas.

Las familias de estos jóvenes son las que cuentan con menos recursos tanto económicos como culturales. Además, las condiciones en las que los estudiantes han vivido no son las ideales, sufriendo violencia y en algunos casos adicciones.

En general estos jóvenes algunas veces se autoexcluyen de los exámenes de admisión gracias a que consideran que sus probabilidades de ingresar son tan bajas que no vale la pena pagar el costo de los exámenes. No obstante, no dejan de considerar la entrada a la universidad como una posibilidad.

Conclusiones del capítulo

Es interesante que la mayoría de los estudiantes hicieron exámenes para instituciones públicas de acceso restringido, lo que tiene sentido considerando que estas opciones son las que ofrecen más beneficios en comparación con sus costos, además de que suelen verse como un elemento simbólico de lo que implica “ganarse un lugar”.

La mayoría de los estudiantes presentan exámenes de selección a más de una institución pública de acceso restringido principalmente porque los procesos de cada una no son excluyentes entre sí. Esto da la posibilidad de aplicar a varias instituciones de manera simultánea, lo que se percibe como un aumento en las probabilidades de ingreso.

En general, los estudiantes tienen una confianza desmedida en sus resultados, que no solo se deriva de su percepción de habilidad, sino que responde a factores como el empeño y la seguridad que le pusieron a la realización del examen. A pesar de que los estudiantes de todos los sectores cuentan con una opinión optimista con respecto de sus resultados, aquellos para los que el impacto emocional de sus experiencias pasadas es más fuerte tienden a dudar un poco más de sus posibilidades, aunque no a tal grado de comenzar a planear nuevas rutas en caso de que no logren ingresar.

Una cantidad pequeña de los estudiantes logran ingresar a sus opciones deseadas desde el primer proceso de selección. La lógica que los llevó a decidir por cada uno de esos destinos se configura de distinta manera y además cada destino educativo está fuertemente influenciado por las características socioeconómicas de las familias de los estudiantes.

En primer lugar, las estudiantes que decidieron ingresar directamente a las instituciones privadas tienen en común la capacidad adquisitiva para solventar los gastos educativos de instituciones de élite; la preocupación de sus padres por evitar que ingresen a instituciones públicas por la incompatibilidad entre los valores familiares e institucionales; un alto nivel de asociación entre planes educativos y expectativas laborales, además de una confianza elevada en la educación como el único camino disponible para mejorar su posición social.

Con respecto a los estudiantes que eligen ir directamente a las IESPAD solo se pudo conocer un solo caso. Eso no quita que su importancia teórica sea menor, aunque para profundizar en este camino analítico sería necesario proponer nuevos criterios de selección

entre los estudiantes, probablemente integrando ciertas opiniones y disposiciones hacia el “emprendedurismo”, que parece ser en este caso el elemento que condiciona fundamentalmente la decisión de entrada a las IESPAD de manera directa.

En tercer lugar, los estudiantes que lograron entrar a las instituciones de acceso restringido suelen presentar un mecanismo común, ligado principalmente a una evaluación de los costos que representa la educación superior. Debido a sus características socioeconómicas, estos jóvenes no pueden ingresar a distintos destinos que no sean las universidades públicas, por lo que suelen presentar varios exámenes que efectivamente les dan información sobre su habilidad.

Estos jóvenes tuvieron varias experiencias con distintos exámenes de selección y aunque no habían conseguido resultados satisfactorios durante el examen de COMIPEMS, generaron estrategias para mejorar su desempeño educativo, de manera que no volvieran a subestimar el nivel de selectividad de los exámenes institucionales (Bernardi y Cebolla-Boado 2014).

Por último, los jóvenes menos privilegiados suelen considerar entrar al mercado laboral como su primer destino. Esta decisión no suele tomarse a la ligera, ni se toma al mismo tiempo que el resto de las decisiones educativas. Estos jóvenes que se van desafiando de la educación toman esa decisión de manera paulatina a lo largo de su trayectoria educativa.

En general sus recursos son bastante limitados, lo que los ha obligado a entrar a trabajar desde edades tempranas, asimismo el contexto en donde se han desarrollado está influenciado fuertemente por la violencia, lo que promueve que consideren la educación como algo que no es para ellos. Lo que es interesante porque en realidad el mecanismo que hace que salgan al mercado laboral no es una evaluación racional de las ventajas que da ingresar de manera inmediata al trabajo.

Capítulo 9. Reconfiguración de expectativas educativas. Las IESPAD como opción residual.

Introducción

Los capítulos anteriores se han enfocado en analizar la forma en que la trayectoria académica previa; las expectativas laborales; los criterios de selección de las instituciones y las probabilidades subjetivas de éxito están estratificados por clase social de origen. Además del peso que tiene cada uno de estos elementos en la conformación de mecanismos específicos que hacen que los estudiantes ingresen a instituciones privadas de absorción de la demanda.

En general, la tesis ha mostrado que uno de los principales mecanismos por el que los estudiantes toman sus decisiones educativas es a través de una evaluación costo- beneficio. Esto no significa que sea el único mecanismo o que sea el más importante. Investigaciones empíricas sobre las decisiones de los estudiantes dejan claro que los mecanismos de decisión no son excluyentes entre sí, e inclusive pueden cambiar a lo largo del tiempo (Gambetta 1987:28)

Tanto las teorías racionalistas como las culturalistas proponen elementos y mecanismos a través de los que se expresan las distintas decisiones de los estudiantes. No obstante, ambas aproximaciones profundizan poco en la manera en que los estudiantes cambian sus opciones educativas después de obtener resultados desalentadores durante uno o varios procesos de selección en instituciones de acceso restringido.

Los modelos racionalistas se han ido sofisticando para integrar nuevos parámetros que expliquen de mejor manera las decisiones de los estudiantes en contextos de incertidumbre (Breen et al. 2014). Este modelo considera dos nuevos elementos que se ponen en juego durante la transición a la educación superior: las preferencias con respecto al tiempo; y las preferencias con respecto al riesgo (Breen et al. 2014; Jakob y Combet 2020).

En este sentido, vale la pena preguntarse cuáles son los principales mecanismos que guían las decisiones sobre todo después de experimentar el rechazo de las instituciones de educación más selectivas. Y mucho más importante ¿a través de qué mecanismos los estudiantes se decantan por una IESPAD en particular?

El presente capítulo se divide en dos grandes apartados: el primero desarrolla en términos teóricos las preferencias y disposiciones de tiempo y las preferencias y disposiciones de riesgo con la finalidad de explicar las condiciones de incertidumbre en que los estudiantes deciden en su tránsito a la universidad. El segundo apartado analiza el impacto emocional que tuvo el rechazo de las instituciones en la manera en que se toman sus decisiones. Asimismo, se analizan casos particulares con la finalidad de ejemplificar los mecanismos típicos de entrada a las IESPAD.

9.1 Tiempo y riesgo. Elementos emergentes

Breen et al. (2014) proponen integrar dos nuevos elementos teóricos al modelo propuesto inicialmente por Breen y Goldthorpe (1997). Este nuevo modelo incorpora las preferencias con respecto del tiempo y con respecto del riesgo como parámetros que ayudan a matizar las utilidades esperadas por los estudiantes en el momento de la decisión.

Las preferencias de tiempo se vinculan con el costo de oportunidad asociado al tiempo que pasan en la escuela como un recurso valioso. Por un lado, los estudiantes tienen la opción de mantenerse dentro de la escuela durante un tiempo más prolongado, y aunque esto llevaría a sus familias a asumir un gasto más grande, permite que los estudiantes aumenten sus utilidades futuras.

En la medida en que los estudiantes deseen retornos más o menos inmediatos, tienden a cambiar sus preferencias con respecto del tiempo. En este sentido, la integración de este parámetro asume que en la medida en que los estudiantes tengan la capacidad de vincular de manera más clara sus decisiones presentes con sus condiciones futuras (Gambetta 1987:95) van a decidir por carreras más largas, que les generen mayores utilidades. Por otro lado, los jóvenes con una visión a corto plazo suelen decantarse por carreras más cortas, con la intención de obtener ingresos más rápido, a pesar de que estos sean menores.

Por otro lado, las preferencias con respecto del riesgo afectan las estimaciones que tienen los estudiantes sobre las utilidades futuras de la educación. En general, Breen et al. (2014) consideran que los estudiantes tienen distintas percepciones sobre los retornos que pueden obtener de asistir a la universidad dependiendo de tres factores principales: 1) la varianza

de las utilidades entre los que tienen el mismo nivel educativo y de desempeño; 2) las características generales del mercado laboral; y 3) su desempeño dentro de la universidad.

En este sentido el análisis del riesgo que Breen et al. (2014) proponen integrar está fundamentalmente relacionado con la incapacidad de los estudiantes de poder estimar de manera objetiva los retornos que cada camino educativo puede brindar. Así, los tres parámetros anteriores buscan captar la varianza que hay entre las creencias de los estudiantes con respecto a las utilidades futuras que un tipo de educación les puede dar.

Desde la perspectiva culturalista el tiempo, el riesgo y la incertidumbre tienen un papel distinto, sobre todo en la manera en que reproducen la estructura de sus probabilidades objetivas (Bourdieu 1999:285). La percepción del futuro y las decisiones que toman las personas con respecto al porvenir, suelen ser consideradas como parte de un mecanismo racional; no obstante, desde la tradición culturalista hay una serie de disposiciones temporales (Bourdieu 2012:302) que hacen que las personas consideren sus acciones a futuro sin por eso hacer un cálculo racional. Desde esta perspectiva, las personas toman en cuenta el tiempo, y pueden entre otras opciones proponerse una acción con medio a fines, pero no por eso toda acción futura responde a una lógica económica.

Bourdieu (2013) considera que, aunque existen estrategias de clase para mantener privilegios, estas estrategias no son cálculos racionales, sino que son elementos incorporados que ayudan a tomar decisiones prácticas. En ese sentido, algunas personas retrasan la formación de una familia con la finalidad de priorizar la obtención de un grado académico. Es decir que de manera incorporada suelen tomar decisiones que priorizan estrategias de algún tipo frente a otro.

Esta tradición prioriza la idea de que los principales mecanismos de acción de las personas están orientados a una economía de las prácticas, hay una suerte de inercia en sus actos que provoca que tanto su *habitus* como sus condiciones objetivas se acoplen y se reproduzcan sus condiciones de clase (Bourdieu 2007, 2011, 2012). En este sentido, el riesgo no necesariamente es un factor determinante en las decisiones tipo costo-beneficio, sino que aparece como parte de las estrategias de reproducción, como parte de ese proceso de complementariedad entre el *habitus* y las condiciones objetivas. Es decir que, los

estudiantes que quieren mantenerse en la universidad tendrían que optar por opciones a las que efectivamente creen que pueden ingresar.

Con la finalidad de analizar las disposiciones y preferencias que tienen los estudiantes en términos de tiempo y de riesgo durante su transición a la educación superior, se pretende explorar la importancia del tiempo como recurso entre los estudiantes y la manera en que eso modifica tanto los parámetros de las utilidades esperadas como otros elementos que influyan en las decisiones.

El análisis del riesgo es mucho más complicado, debido a que en términos estrictos las adecuaciones que proponen Breen et al. (2014) son variaciones sobre la utilidad esperada, es decir sobre sus recompensas dependiendo de la decisión educativa que eligieron (α , β , γ y θ). No obstante, esas variaciones están representadas en el modelo analítico de este trabajo con la importancia que le dan a la educación como su principal estrategia de reproducción y si existen diferencias entre la educación pública y privada con respecto de sus probabilidades de acceder a sus empleos deseados (capítulo 5).

Inclusive se llegó a la conclusión de que esos componentes de incertidumbre sobre las utilidades futuras de las que hablan Breen et al. (2014) son resultas por los estudiantes a través de criterios actitudinales y motivacionales. Tienen una fuerte confianza en que sus beneficios van a mantenerse porque consideran que un factor importante es el empeño con el que pasen por la universidad y pasen al mercado laboral.

En este sentido, puede ser benéfico para el análisis retomar el concepto de riesgo, pero entendido como el nivel de incertidumbre que tienen los estudiantes de ingresar en sus opciones educativas preferidas. Al modificar este parámetro, el análisis se simplifica y puede explorarse a partir de los planes de respaldo que los estudiantes formulan con sus familias en caso de no ser seleccionados, sobre todo porque las decisiones educativas siempre se toman en contextos de incertidumbre, y con información limitada (Harsanyi 1986:87).

9.1.1 Preferencias y disposiciones de tiempo

Los estudiantes de las clases media alta y alta, tienen una percepción del tiempo bastante clara, para ellos el tiempo es un recurso valioso y usualmente sus objetivos de vida en

general y laborales en particular, dependen en gran medida de un pronto egreso de la universidad.

me siento muy capaz, mucho, no estoy para perder el tiempo. Por ejemplo, aquí si no pasas una materia te tienes que quedar en vacaciones para pasarla, porque sino, no pasas, por eso te tienes que quedar en vacaciones para acreditar la materia. Yo si me siento capaz para acabarla en 4 años (mujer, privada incorporada)

Dado que en realidad en México no existen las distinciones institucionales en las que se basan los modelos de Breen y Goldthorpe (1997) y de Breen et al. (2014). Los parámetros que tienen estos modelos con respecto a la duración de las carreras como parte de un track vocacional específico no existe en México. A pesar de eso, dentro de las narraciones de los estudiantes hay presencia de una premura por terminar la universidad.

En el tiempo determinado que te ponen, yo creo que así lo terminaría, no creo que haya el tiempo antes, porque no, si hubiera sido así, hubiera elegido una carrera de tres años, sería así, pero son cuatro (hombre, privada incorporada)

yo la verdad lo que, bueno pensaba desde chiquito, es acabar mi carrera desde muy, bueno lo más pronto posible ¿no?, este yo la verdad con mi papá hablé le dije, no tengo, no quiero esperarme un año o dos porque ya sería como un poquito desperdicio de tiempo, ¿no? Yo antes le decía: “no, pues sí me meto, dejo un año de estudiar y me meto al gimnasio o a varias lenguas”, pero yo la verdad lo que quiero es acabar mi carrera, si se puede en esa carrera meterme en varias lenguas hacer menos tiempo, y ya tener como las dos cosas juntas ¿no? acabar lo más pronto posible, y para ir a hacer yo mis cosas (hombre, privada incorporada)

Para estos sectores dedicarle más tiempo a la universidad o retrasar su salida, no nada más implica una merma en su inversión, sino implica un riesgo moral en donde el peor de los resultados es ir acumulando desventajas, de manera que no se pueda terminar la carrera. Por otro lado, a pesar de que desconocen su desempeño en el futuro, en general los estudiantes ponen bastante énfasis en que la responsabilidad de egresar en tiempo y forma es solamente suya, además de que responde a una lógica en donde la motivación y el empeño son los principales elementos del éxito académico.

- No sé, yo creo que ya depende de mí, pero yo quiero terminarla lo antes posible, para no atrasarme, porque sé que cuando vas mal, pues te desfasas y así y es peor porque tienes que hacer exámenes y exámenes, entonces para evitarme todo eso, pues no sé, simplemente quiero ir siguiendo el camino.

- Claro, ¿entonces si piensas que puedes terminarla en 4 años?

- Creo que sí, o sea creo que soy capaz de terminarla antes, lo que menos quiero es como alargarme más y ser un fósil (mujer, privada incorporada)

Por otro lado, los estudiantes de los sectores menos privilegiados consideran que el tiempo tiene una repercusión no solo con las utilidades futuras, sino con la capacidad y recursos que sus padres pueden ofrecerles. En este sentido, el tiempo no solamente afecta la proyección de los estudiantes, sino que los involucra en una planeación de los costos que implica entrar a la educación en vez de salir al mercado laboral.

Por lo que he estado viendo, son 4 años, de 4 a 5 años, lo que es la carrera de cosmetología y en otras escuelas, me ofrecen 3. Pero es como de “bueno ¿A quién le hago caso?”, entonces todavía estoy viendo los años que me va a tomar la carrera, porque si yo me iba a la UNAM para estudiar Ciencias Forenses, eran prácticamente 8 años, que son 5 de medicina y 3 en especialidad de forense. Pero incluso mi mamá me dijo que era mucho tiempo, como para estudiar una carrera, que iba a ser demasiado larga y que ella no sabía si en esos tiempos ella iba a poder tener un sustento económico bueno. Y dije que en cierta parte está bien. Pero sí, ahorita todavía estamos viendo eso de los años (mujer, pública)

En general los estudiantes de estos sectores tienen trayectorias accidentadas que han provocado un incremento en el nivel de desconfianza tanto en ellos mismos como por parte de sus familias. En la medida en que los estudiantes se alejan de las edades normativas para cursar la universidad los padres ofrecen menores apoyos para continuar en la universidad. Para estos estudiantes la entrada a la universidad y la entrada al mercado laboral no son destinos excluyentes, sino que en muchos casos son complementarios.

Decidí mejor meterme al inglés, porque ya no quiero perder otro año. Si ya voy a perder un año, mejor me aviento los 3 en inglés. Y mejor hago la universidad en línea. Para mí, el tiempo si es un privilegio, estudiar la universidad [...] Mi mamá, lo que quiere es que estudie o trabaje y trabaje también (mujer, pública)

Estos sectores suelen tomar decisiones que no necesariamente los acercan a continuar en su trayectoria educativa. En este sentido, hay una presión especial para estos jóvenes que los obliga a hacer una evaluación tanto de sus capacidades como de las oportunidades familiares para estudiar con la finalidad de redirigir sus expectativas laborales y en última instancia educativas, aún antes de que presenten sus exámenes de admisión

llegó un lapso en mi vida en que sentí que no iba a tener un futuro, llegó un momento donde dije no me voy a quedar en la universidad, no he estudiado, no me creo capaz, tengo que aprovechar mi tiempo, entonces de cierto modo dejé de lado la escuela y me metí a trabajar de lunes a viernes, tiempo completo de vendedora de pan (mujer, pública)

Pues es que sí siento feo wey porque ya pasó el tiempo wey, yo ya...a lo mejor me veo al espejo y digo “Verga, ya me veo un poco más grande”, o sea todos los morros de la escuela sí me dicen que no me veo tan huevudo wey, pero no, siento que realmente cómo ya pasó el tiempo wey, y pues ya hasta me siento don wey, aquí en el bachilleres [....] Sé que ya no es como antes de que Hijo, ten para comprar tus tenis de dos mil varos, tu suéter bien verga...Nel, ya, chingue a su madre, ya pasó ese tiempo. Yo como...no sé cómo le estoy haciendo wey, pero ahí tengo mi ropa que yo pude comprar (hombre, pública)

Así, los estudiantes menos privilegiados, tienen una relación ambigua con el tiempo, por un lado, los obstáculos a los que se han enfrentado los hacen valorar el tiempo como un recurso y buscan alcanzar la educación universitaria; por otro lado, esto ocasiona que vayan desafiándose cada vez más, postergando sus objetivos educativos en favor de los beneficios económicos de la entrada al mercado laboral.

9.1.2 Riesgo de no ingresar. Los planes de contingencia

Los estudiantes tienen diferentes actitudes frente a la incertidumbre que representa no saber si van a ser seleccionados en sus opciones educativas principales. A pesar de que en general todos los estudiantes tienen una alta confianza en su desempeño, la claridad que tienen con respecto de sus planes de contingencia permite conocer con mayor precisión sus expectativas de éxito reales, sobre todo una vez que concluyeron los exámenes de selección.

El nivel de claridad y el tipo de planes de contingencia que desarrollan los estudiantes de distintas clases permite conocer las condiciones tanto económicas, como simbólicas en las que se posicionan los estudiantes.

Los planes de contingencia que generan los estudiantes de las clases media alta y alta ante la posibilidad de tener algún problema en la entrada a la universidad de su preferencia, en general son bastante claros y se dividen en tres grandes rubros: 1) los que van a optar por una institución privada; 2) los que buscan entrar a instituciones públicas distintas a sus opciones principales; 3) los que quieren entrar al mercado laboral²⁵.

Los estudiantes que consideran entrar a una institución privada como plan de contingencia se pueden dividir en dos rubros: los que consideran una IESPAD y los que no consideran

²⁵ Los estudiantes que quieren esperar un año para poder hacer un examen de nuevo van a ser analizados en la siguiente sección

una IESPAD. En ambos grupos la idea de ir a una universidad privada depende del nivel de incertidumbre que tienen y del nivel de riesgo que están dispuestos a asumir en su proceso de ingreso.

Por un lado, los estudiantes que efectivamente consideran entrar a una IESPAD creen en general que las instituciones no tienen influencia en su preparación, para ellos, las características personales tienen un peso mayor que el prestigio institucional en su preparación educativa. Estas creencias tienen dos implicaciones teóricas, la primera es que entre los estudiantes hay un optimismo generalizado en sus capacidades personales considerando que son ellos los responsables de su preparación, dejando de lado las características institucionales o de composición estudiantil; la segunda es que, dentro de su imaginario, el valor de las credenciales educativas tiene el mismo valor.

cuando yo termine la preparatoria, quiero entrar a, bueno, hacer mi examen al Poli y quedarme en medicina y si no me llego a quedar, pienso estudiarla en una escuela de, bueno privada [...] No, o sea en general ninguna escuela se me hace mejor o menor, si no, el desempeño que tú le metas, entonces a mí no me importa si es la Salle, la UNITEC, mientras yo estudie y termine una carrera, para mí va a ser lo importante (hombre, privada incorporada)

*-¿Cuáles son tus planes si por alguna razón no te llegas a quedar esta nueva vuelta?
- Seguir estudiando, lo más recomendable es irme al UNITEC que está cerca de Fes Aragón, no está tan cerca, pero si esta por el mismo rumbo, solo te vas todo derecho y llegas allá, es cómo lo mismo pero un poco más alejado [...] en general lo que tiene que tener una escuela privada es que establecerse los modelos educativos establecidos que estén evaluados por la Secretaría de Educación Pública y que estos sean oficiales y que te den un estilo de titulación, es lo que más me importa, así que el glamour de una y otra no, lo que me importa es tener las herramientas necesarias y destino para llegar temprano a donde vayas (hombre, privada incorporada)*

Por otro lado, los estudiantes de clases media alta y alta que no consideran como plan de contingencia ir a una IESPAD, deciden ampliar sus opciones educativas, pero evitan en términos discursivos a las IESPAD por el poco nivel de preparación que tienen. Este sector considera tener suficientes recursos para poder elegir opciones educativas que los preparen de mejor manera, aunque eso implique un gasto monetario mayor.

A pesar de que la educación sigue siendo una estrategia importante para ellos, no consideran correcto sacrificar sus preferencias vocacionales por la entrada a la universidad. Es decir que la decisión no solo se juega en el ingreso a una institución de educación

superior que sea de su agrado, sino también que esté en correspondencia con sus aspiraciones vocacionales.

Pues no sé, nunca lo había pensado de esa forma, pero obviamente si, yo ya de esas dos opciones si se presenta una la voy a tomar, porque yo le dije a UVM “sabes ¿qué?, no”, y pues yo creo que ahorita no sé si arrepentirme o no, pues digo al menos una universidad, algo donde estudiar, entonces si sí, me llegó a quedar en alguna de esas dos, es meterla y ver cómo le hacemos en caso de que me llegue a quedar en otra, en estas dos la principal sería la UNAM, si me llego a quedar en la UNAM pues que padre, adiós Panamericana, porque si está muy elevado el costo, pero si no, ya asegurar algo (mujer privada incorporada)

Los estudiantes que prefieren optar por instituciones públicas como parte de sus planes de contingencia, consideran que disponen de pocos recursos financieros para optar por alguna privada, y rechazan a las IESPAD por su nivel académico. Esto los lleva a considerar ingresar en cualquier institución pública, siempre y cuando les permita evitar salir al mercado laboral. En general, los estudiantes tienen bastante información sobre instituciones como la UACM que les permiten mantenerse dentro de la escuela sin tener que invertir sus recursos financieros. Es interesante que estas instituciones públicas no son consideradas opciones serias, sino que se consideran como destinos provisionales que sirven para ayudar a la preparación de un nuevo proceso de ingreso hacia las universidades de acceso restringido.

-cuál es tu plan si no te quedas?

-Uacm. Me voy a meter a ecología o hay algo “verde”. No recuerdo bien, porque ayer encontré folletos. Como para ver opciones. Es mi otra opción. Es por sorteo. Pienso: a ver, aprovecho, paso por sorteo, porque no quiero ser nini. Ya que salga otra convocatoria, yo me meto. La vuelvo a hacer, me preparo otro año. Curso un año, me meto a otro curso y ya no pasa nada (mujer, pública)

Es que El plan b es hacer la segunda vuelta. La verdad no tenemos el dinero para una escuela de paga y así. Entonces, El poli o nada porque no tenemos dinero (hombre, pública)

Por último, una pequeña parte de los sectores privilegiados consideran entrar al mercado laboral, con la intención de, eventualmente, presentar de nuevo el examen de ingreso a las instituciones de su preferencia.

Es interesante que para este sector de estudiantes entrar a trabajar no les ayuda sustancialmente a la preparación para un nuevo proceso de selección, sino que lo hacen con la finalidad de tener alguna ocupación, debido a que ser “NINI” es moralmente inaceptable, eso a pesar de que sus padres no los presionan para entrar a trabajar. Estos jóvenes le otorgan un valor simbólico al trabajo que los motiva a entrar al mercado laboral, más que por conseguir recursos, como un incentivo ante la presión familiar que involucra no estar estudiando.

La importancia que tiene priorizar la entrada al mercado laboral como una alternativa ante una posible falla en el proceso de admisión a la universidad tiene implicaciones teóricas importantes. Por un lado, implica que estos jóvenes no consideran necesario dedicarse a desarrollar sus habilidades académicas; y por otro, se subestima la importancia simbólica que tiene en los jóvenes no ingresar a sus instituciones deseadas.

Así, lejos de optar por una decisión que les permita maximizar su movilidad social, su probabilidad de ingresar a la universidad, sus ingresos, o aumentar su preparación académica, tienen la intención de entrar al mercado laboral como un mecanismo que los mantiene “ocupados”.

mis papás nunca me han dicho méteme órale ya a trabajar, pero es algo que yo quiero, incluso a veces me siento como una persona inútil [...] y entonces ellos me han dicho que, pues no es necesario que yo trabaje, pero como le digo, sí yo me sentiría mal conmigo misma sí no estoy estudiando y nada más pues ahí siendo una carga, me sentiría bastante mal (mujer, privada incorporada)

Espero quedarme. Dada la casualidad de que no me llegara a quedar, a mí me gustaría estudiar idiomas y prácticamente pues yo como estoy trabajando, seguiría trabajando y estudiando. O buscaría un empleo que me dejara un poco más de tiempo, seguir estudiando idiomas o seguir buscando una carrera, o sea, distraerme, hacer algo (hombre, pública)

Los estudiantes de los estratos medios bajos y bajos, por el contrario, tienen planes de contingencia mucho más diversos que implican: 1) entrada al mercado laboral; 2) cambiar de carrera; y 3) estudiar idiomas o viajar.

La entrada al mercado laboral tiene como principal objetivo acumular recursos financieros que los ayuden en su transición a la universidad. Es interesante que estos sectores mantienen sus aspiraciones educativas intactas, por lo que no consideran el trabajo como un

destino excluyente de la entrada a la universidad. Así, el trabajo se vuelve prioridad hasta que aparezcan las nuevas convocatorias de entrada a la educación superior.

En algunos casos, al ser jóvenes que provienen de entornos familiares y escolares descuidados, la entrada al mercado laboral ha sido intermitente y los ayuda a mantener cierto nivel de independencia.

- ¿Si no te quedarás en la UAM qué harías?

-Pues trabajar, trabajar para juntar y que no me lleguen los gastos luego luego de golpe, porque el examen tengo contemplado que vale entre \$300 y \$400 en la UAM, sería meterme pagarlo y ya se me quedo ver que es lo que me solicitan ahí ver que es lo que me están pidiendo los gastos que se ocupan y comprar todo el material que me van a pedir, ese es mi plan porque ya tengo 19 años y mis padres no me tienen que estar manteniendo (hombre, pública)

Y si en dado caso no me llego a quedar, voy a buscar, no sé, alguna fuente de trabajo para, bueno, el año que voy a perder por no haberme quedado en la universidad, quiero aprovecharlo trabajando y meterme a un curso, para prepararme mejor para el siguiente año, para realizar nuevamente el examen (hombre, pública)

- Tu plan B si no te llegas a quedar en la UAM ¿qué sería?

- No, no tengo nada, nunca he trabajado, eso me atemoriza, pero mis papás son muy exigentes y dicen “si no te quedas, tienes que ponerte a hacer algo, porque no vas a estar aquí así” [...] entonces prefiero ponerme a trabajar y hacer algo productivo para ayudarles y juntar dinero para ya después meterme a estudiar (mujer, pública)

Por otro lado, hay estudiantes cuyos planes de contingencia se centran en mantenerse dentro de la escuela, aunque sacrificando sus opciones vocacionales por otras, con la finalidad de aumentar sus probabilidades de ingreso en alguna institución pública. La idea de estos jóvenes es mantenerse dentro de la escuela, y aunque han tenido experiencias desalentadoras con los exámenes de admisión, están tan decidido a ingresar a un track académico que son capaces de cambiar sus preferencias vocacionales por alguna otra que sea menos exigente.

Si, era ponerme a trabajar, pagarme un curso para el siguiente año, volverlo a intentar, pero si ya no podía, si ya de plano veo que, que mi puntaje en esa área es muy bajo, iba a comenzar aplicando para maestro en pedagogía y luego ya después intentar otra carrera (mujer, pública)

¿si no me quedo en la universidad, qué voy a hacer? y dije: “pues me meto a estudiar inglés”, ¿y si lo vuelvo a hacer para el otro año y no me vuelvo a quedar? entonces me metí

a la página de Marina a ver las carreras y los beneficios y todo y me llamó la atención y hablé con mi mamá y le dije que si no me quedaba que me metía a estudiar inglés 7 meses y en enero volver a esperar la convocatoria para la marina, ahorita se me pasó, no la tenía contemplada, entonces esperarme hasta enero y ver si si me puedo meter, les dije a mis papás y me dijeron que estaba bien y si me llama la atención, porque lo que yo quiero, a lo que aspiro es salir de mi zona de confort o sea irme a otros países, otros estados, no estar en mí misma zona de confort (mujer, pública)

Es interesante que el comportamiento de los estudiantes con más desventajas esta mediado por una evaluación que les permite modificar sus preferencias en favor de mejorar sus probabilidades de ingreso a la educación superior, lo que contrasta con respecto de sus pares de sectores más acomodados, quien no consideran posible sacrificar sus expectativas vocacionales en favor de ingresar a cualquier universidad.

Por otro lado, es curioso que estos jóvenes consideren seriamente estudiar idiomas y viajar al extranjero como alternativas, sobre todo porque sus familias cuentan con una capacidad financiera limitada, lo que les impide poder costear estos planes. Los idiomas cobran relevancia entre los estudiantes de las clases bajas porque consideran que la certificación de un segundo idioma se ha convertido en una herramienta indispensable, sin la cual no hay posibilidades de movilidad social ascendente.

Pues les diría a mis papás que no me quede, ¿qué vamos a hacer?, así como de me meten a la escuela como se llama, La escuela de La Salle, o me meten a estudiar idiomas y ya me voy de azafata (mujer, privada RVOE)

Los jóvenes tienen expectativas laborales vinculadas a trabajos que les permitan salir, viajar y no quedarse en ocupaciones no manuales rutinarias. Así, el estudio de los idiomas se vuelve un destino posible en la medida en que tanto las familias como los estudiantes lo consideran una habilidad valiosa en el mercado laboral, esté o no asociada directamente con sus expectativas laborales, dado que parece haber una creencia generalizada en donde el dominio de una lengua extranjera permite expandir las opciones de trabajo de manera internacional.

Los estudiantes de estos estratos tienen presente la importancia del dominio de una segunda lengua, lo que los motiva a utilizar el periodo entre exámenes de admisión como una oportunidad para fortalecer sus habilidades. Esto es especialmente importante para los sectores de las clases bajas, en tanto que son habilidades que no aprenden en casa ni en la

escuela. Estos jóvenes suelen provenir de familias con pocos recursos culturales, y durante su trayectoria educativa han pasado por instituciones con un bajo nivel educativo, por lo que su manejo del inglés es considerado insuficiente, lo que contrasta con los recursos que invierten las familias de estratos altos en escuelas que ofrecen servicios de certificación de lenguas.

Si no me queda ninguna de esas pues ahorita este te digo que mi amiga que es aeromoza es de hecho ya me estoy creando un historial crediticio Y sacado dos tarjetas me metía varios créditos y ahorita estoy tratando como de ahí de hecho saqué mi línea de teléfono y todo para sacar mi historial crediticio y en base a ello mi amiga deba sacar mi visa entonces y no me llevó quedar aquí igual mi otra idea guarra y casi inalcanzable de hecho ya pregunte y averigüe era la Harvard se supone que te hacen una entrevista de hacer un socioeconómico te hacen que alguien de aquí un maestro te redacte de por qué tú tienes que ir a esa institución y te hacen el examen tanto de inglés como en español y de aquí pues ya te dicen si te vas o no te vas (mujer, pública)

En promedio las expectativas educativas de los estudiantes están estratificadas por clase (Blanco 2021; Morgan 1998), y a pesar de que en muchos sentidos sus planes de contingencia también, tanto Morgan (1998:157) como Goyette (2008) dejan abierta la posibilidad de que haya factores culturales influyendo en los procesos de construcción de planes y expectativas educativas.

Por un lado, los procesos de socialización a través de los que se ajustan las expectativas educativas están fuertemente influidas por el ideal meritocrático del “American Dream” que dota de gran importancia a las variables actitudinales, incluso por encima de las barreras estructurales. Por el otro lado, la entrada a la universidad ya no solo es un medio de movilidad social ascendente, sino que es una etapa que los jóvenes buscan experimentar como parte de su experiencia de tránsito a la adultez.

En este sentido, a pesar de que el mecanismo de construcción de los planes de contingencia se dé a través de una lógica racional, hay elementos arraigados en una cultura meritocrática que se reproduce aún dentro de las etapas tempranas de su formación tanto familiar como institucional, lo que provoca que tengan un alto grado de fantasía, sobre todo para los estratos menos privilegiados.

9.1.2.1 Planes basados en las disposiciones de tiempo

Los estudiantes de los estratos más altos suelen considerar el tiempo como el principal factor que modifica su percepción del riesgo, y que los hace generar una serie de planes de contingencia. En específico hay dos tipos de planes que se ven influidos por la importancia que estos jóvenes le dan al tiempo. La primera es la decisión de esperar todo un año con la finalidad de prepararse y volver a intentar ingresar en las instituciones que desean; y la segunda es la decisión de evitar “perder” un año y considerar con seriedad otras opciones educativas, sobre todo privadas.

Los estudiantes que consideran esperar un año pueden tolerar de mejor manera la incertidumbre. A pesar de que para ellos el tiempo es un recurso valioso, asumen el costo que implica dedicarse durante un año al estudio con la finalidad de alcanzar sus metas educativas. En este sentido, su mecanismo sigue siendo completamente racional, y es importante que sus familias apoyan esa decisión asumiendo la carga económica y simbólica que implica su preparación hasta las siguientes convocatorias.

Esto conlleva dos implicaciones importantes, por un lado, hace explícita la importancia que tiene la educación como una estrategia de movilidad a tal punto que son capaces de invertir tiempo, dinero y esfuerzo con la finalidad de que sus hijos continúen hacia la educación superior. Por otro lado, muestra el nivel de conocimiento que tienen de que no solo es necesario ingresar a cualquier universidad, sino que efectivamente el tipo de universidad tiene distintas utilidades asociadas.

Sí ya de plano, si no me quedo en ninguna, ni en las segundas vueltas, si ya sea una en línea o de plano, ya no estudiar, que yo creo que es más probable que no estudie y simplemente vaya a un curso y nada más me dedique a eso (mujer, privada incorporada)

Asimismo, el examen de ingreso sigue teniendo un peso simbólico fuerte, sobre todo entre los estudiantes de las escuelas privadas. Para ellos en particular existe una presión por “ganar” un lugar en el concurso de selección, lo que tiene cierta relación con su trayectoria escolar previa.

yo desde el primer momento les dije: en caso dado de que no me llegue a quedar, voy a hacer la segunda vuelta y yo en lo personal no quisiera que me, irme a alguna universidad privada, porque pues no, siento yo, que nada como, como ganarse lo propio, ¿no? Entonces, pero, yo me sentiría muy muy orgulloso ganarme mi lugar y saber que fue por mí, y pues no tanto estar en

una universidad privada, yo les dije que, pues lo iba a intentar, intentar, hasta el día que me quedara (hombre, privada incorporada)

Por otro lado, los estudiantes que efectivamente consideran de manera seria entrar a una institución privada, lo hacen principalmente por la presión que implica tanto para ellos como para sus familias “perder” un año educativo.

A pesar de que estos sectores tienen la capacidad como para asumir el costo de oportunidad de que sus hijos se queden un año estudiando con la finalidad de prepararse de mejor manera, hay una presión cultural que los hace más sensibles a ingresar a instituciones privadas. Es decir, que el tiempo es más valioso que el tipo de institución a la cual ingresar. Esto puede tener dos explicaciones: 1) que en general están más seguros de sus capacidades individuales y por eso, no consideran que hay diferencia con respecto al tipo de escuela que elijan; 2) que la preparación más importante son los conocimientos prácticos que no necesariamente provienen de la escuela sino de la experiencia.

Parece que los estudiantes en general son sensibles a la idea de perder años, hay una fuerte preocupación por dejar de estudiar, no necesariamente porque implique salir al mercado laboral, sino porque parece ir en contra de un *habitus* ligado a la motivación.

Si, yo le comenté a mis padres de la universidad es decir que ya me había inscrito para hacer exámenes y todo me dijeron: “bueno, yo no quiero que te pierdas un año porque va a ser una pérdida de nada o quieres alguna escuela en especial, ¿alguna particular y que metamos tus papeles y si te quedas te sacamos?” y ya empezamos a ver así escuelas igual particulares UVM, Tec de Monterrey (hombre, privada RVOE)

- *¿Cuál sería el plan por seguir si no te llegas a quedar en el Poli?*
- *En el poli y haría segunda vuelta ahí sí haría segunda vuelta, pero yo siento que si igual no pasó la segunda vuelta me tendría que esperar hasta que otra vez abran inscripciones*
- *¿y mientras? ¿te meterías a una privada o te esperarías hasta que vuelvan a abrir la nueva convocatoria?*
- *¡Ay! pues yo creo que ya me metería una privada porque también ya es mucho tiempo también (mujer, privada incorporada)*

Por otro lado, los estudiantes de menores recursos, a pesar de tener interiorizadas ciertas disposiciones hacia el tiempo, y que buscan aprovecharlo de manera eficiente, no tienen diferencias sustantivas con respecto de las otras clases. En general, los planes de contingencia de estos sectores se ven influidos principalmente por la idea de evitar “perder” tiempo.

Algunos de ellos consideran que de no poder entrar a las universidades que quieren pueden esperar, aunque esa espera es fundamentalmente en otra institución. Es decir, que para este sector es tan importante el tiempo que toman decisiones, evitando “perder” años. En este sentido, los jóvenes parecen utilizar un mecanismo costo-beneficio en donde son capaces de sacrificar sus opciones educativas principales, con la finalidad de evitar perder tiempo y retrasarse más, aunque sus características económicas los hacen considerar únicamente instituciones públicas.

Yo creo que si me esperaría, porque el POLITECNICO tiene un nivel de ingenieras muy amplio, yo siento que si me esperaría, yo hice esto de la UAM porque si me gusta pero también era por no hacer nada, de por sí ya vengo con un año perdido, para no tener otro año perdido, o podría estudiar en la UAM, y cuando salga la convocatoria del POLITECNICO ya me daría de baja (hombre, pública)

igual que yo creo que, pues una privada, yo no voy a dejar de estudiar igual siento que es perder tiempo hasta ellos dicen o que está bien un año sabático y si en ese año vuelves hacer el examen y no te quedas vas a volver hacer entonces yo siento que no yo siento que la vi desde rápido las cosas como van pasando tenemos muy poquito tiempo o sea que te asegura que ahorita saliendo no me voy a morir sabes es como que esos lo que dicen o la muerte es la que mata todas las posibilidades no en pues tienes que tenerlo muy en cuenta no o sea dicen que no importa el tiempo si no realmente lo que haces con el no?(mujer, pública)

9.2 Segundo Destino Educativo

En general la perspectiva racionalista y los análisis de la movilidad social tradicional no consideran dentro de sus modelos el gasto emocional que implica ser rechazado de las instituciones más prestigiosas y selectivas. La mayoría de los modelos teóricos ponen atención en los resultados, sin considerar que los estudiantes tienen que reajustar sus expectativas educativas, y sus percepciones de habilidad ante el fracaso en los procesos de ingreso a instituciones públicas de acceso restringido.

En este sentido, se exploran a profundidad seis casos de estudiantes que eligieron entrar a instituciones de absorción de la demanda a través diferentes configuraciones que tienen componentes tanto racionales como culturales. Cada caso se analiza a la luz del marco analítico y de los principales mecanismos que proponen tanto las perspectivas racionalistas

como las culturalistas. Así, se pretende mostrar que los estudiantes deciden ingresar a las IESPAD como un medio que los ayuda a maximizar sus recursos financieros (costos educativos bajos); el tiempo (evitar retraso en la trayectoria); y experiencia laboral.

Asimismo, se utilizan conceptos provenientes de los trabajos de Bourdieu (2006), donde propone el concepto de *habitus escindido*²⁶, que representa la integración de la contradicción entre las condiciones de generación del *habitus* y sus condiciones objetivas de realización.

En este sentido, a pesar de que las disposiciones del *habitus* usualmente son duraderas a lo largo del tiempo, no significa que sean inmutables, a pesar de los sujetos toman decisiones que los protejan del cambio (Bourdieu 2007). Así, se presentan una serie de casos típicos que ayudan a analizar la manera en que los estudiantes reconfiguran sus expectativas educativas.

9.2.1 Recursos. El caso de Verónica y Esperanza

Verónica es una estudiante de clase baja que tiene una hermana más pequeña. Su padre es policía y su madre ama de casa. Ella aplicó a la UNAM exclusivamente durante los procesos de selección del primer semestre del 2019, lamentablemente no fue seleccionada en ninguno de los concursos. Sus planes de contingencia eran amplios, y se debatía entre entrar a la marina armada, o salir al mercado laboral con la finalidad de pagar sus propios estudios en una IESPAD.

quiero estudiar Relaciones Internacionales y ya este, pues si no me quedo en la universidad, voy a estudiar inglés 7 meses y me voy a esperar hasta enero y para que se abra la convocatoria para la Marina y si puedo entrar me quiero meter a la Marina y si no pues otra vez volver a hacer examen para la universidad (mujer, pública)

La evaluación que hizo la familia de Verónica fue estrictamente racional. Durante las primeras reuniones con su familia discutieron la posibilidad de ingresar a una institución privada de mayor costo (LaSalle), lamentablemente es imposible para ellos pagar una colegiatura de ese nivel, por lo que sus opciones se reducen fuertemente.

²⁶ También llamado Habitus clivé; dividido; o laminado

a mi mamá nunca le pareció que me fuera a una escuela privada precisamente porque somos cuatro y tenemos muchos gastos y me dijo “es que no eres hija única” y a mi mamá le molestó mucho eso [...] Cuando fueron me dijeron, o sea, eran como 8 escuelas privadas y ya en cada una fui a preguntar que carreras tenían, nada más dos tenían mi carrera, bueno en realidad tres tenían mi carrera. Pero La Salle está muy cara, y ya le dije que si tenían relaciones y me dijeron que sí, pero no les pedí ni volante ni nada porque pues esa está muy cara (mujer, pública)

Después de descartar las opciones más caras para ellos, la familia de Verónica comenzó con un proceso de búsqueda de universidades privadas accesibles. Ella cuenta que su padre durante su jornada laboral preguntaba a algunas estudiantes sobre la colegiatura que pagaban afuera de instituciones IESPAD. Así, su padre, aún poco convencido le propuso esperar un año hasta que se volvieran a abrir las convocatorias de las universidades de acceso restringido, durante ese periodo pensaron en que Verónica podía tomar cursos de inglés. No obstante, cuando comenzó a buscar información sobre los cursos de idiomas, tuvo a bien llamar a una institución IESPAD de la que recibió información en el COLBACH.

la otra vez vinieron aquí, vinieron varias escuelas privadas y yo me acerqué a mi carrera de Relaciones Internacionales y si habían tres y había una que me llamó la atención [...] le dije a mi papá que si me pagaba una escuela privada y le explique todo lo que me dijeron y le dije que no saldría caro porque me iban a hacer descuento y aparte voy a entrar con beca y mi papá se quedó pensando y dijo que sí, pero dijo “te meto a la escuela de paga y no haces examen o haces examen y no te mando a la de paga [...] Como no me había quedado, mi papá había dicho que, mejor, me metiera a cursos de inglés y que me esperara al otro año para ver si me quedaba en la UNAM. (mujer, pública)

En ese momento, los promotores le dieron información nueva con respecto del precio de sus colegiaturas, diciendo además que, por haber fallado en el concurso de la UNAM, le podían hacer un descuento del 80% en el proceso de admisión, lo que terminó de concretar la decisión.

Ya en esa universidad me dijeron que estaban ahorita dando una beca que por no haberme quedado en la UNAM me hacían una beca del ochenta por ciento [...] Y pues ya, le dije a mi papá y mi papá dijo que sí, que estaba porque pues era lo mismo que si me pagaba el curso porque andaban al mismo precio, entonces pues me dijo que, si (mujer, pública)

El principal mecanismo por el que el la familia y en especial el padre de Verónica aceptó que su hija estudiara en una institución IESPAD fue financiero. Su evaluación está constantemente guiada por el costo de las colegiaturas, a tal punto que la decisión se basa

en que el costo de la educación IESPAD de aproximadamente dos mil pesos por semestre, es igual que el costo de los cursos de idiomas y de preparación.

Y ya me dijeron que es una beca que otorga FIMPES a los alumnos que no habían sido seleccionados en universidades públicas, entonces, en sí las colegiaturas ahí están en 4,350 y con esa beca del ochenta por ciento, con ese ochenta por ciento, estoy pagando 1,350. Y en el segundo año solamente van a subir doscientos pesos, y en el tercer año cien pesos, o sea que, para el tercer año, mis mensualidades van a ser de 1990. O sea, no van a pasar de los dos mil pesos, pero para esa beca yo tengo que conservar un promedio de ocho y ya entonces mi papá me dijo que sí, que no se le hacía muy caro y que fue un precio muy accesible, por eso me metí a esa, porque la verdad si hubieran estado en otros precios, pues la verdad no me hubiera metido y yo creo que mejor me hubiera pagado mi papá el curso de inglés (mujer, pública)

A pesar de que el principal criterio de decisión familiar es financiero, otros elementos terminan por apoyar esa idea configurándose de una manera en particular. En primer lugar, para Verónica y su familia la estratificación horizontal de la oferta educativa no es un elemento que consideren dentro de sus decisiones. Gracias a que sus padres y su familia en general cuenta con pocos recursos educativos, y culturales consideran que todas las credenciales educativas tienen el mismo valor en el mercado laboral.

Pues yo siento que, pues, en la que sea pues porque yo siento que es lo mismo, o sea conseguir el mismo trabajo entonces, pues la verdad, no sé qué es lo que te ofrezca así la UNAM no sé lo que te ofrezca. O sea, en esta desde mi primer año yo ya me puedo meter a trabajar en algo así relacionado con mi carrera. Entonces, es una ventaja que yo le veo porque me dan bolsa de trabajo entonces, yo siento que es como por lo que más nos vamos los que estamos empezando la universidad, o sea, cualquiera. O sea, que tenga una bolsa de trabajo, que puedas conseguir trabajo fácilmente en lo que estás estudiando pues porque eso de que, por decir, estudies algo y ya después no puedas conseguir trabajo no está chido. [...] Entonces, yo siento que es como que te den bolsas de trabajo, que las ventajas que te dan (mujer, pública)

Verónica se inscribió en la carrera de Relaciones Internacionales, lo que era parte de sus expectativas laborales desde el principio. A pesar de que tenía planes de contingencia bastante claros, la oportunidad de mantenerse en su primera opción vocacional fue más importante que la universidad en la que la estudie.

hubo un momento en que tuve muchos problemas con mi mamá porque precisamente por la escuela yo no sabía que hacer estaba muy desesperada porque mi mamá no quería que me fuera a escuela privada [...] y me decía “o cambia de carrera” [...] Entonces por eso no busqué otras escuelas y yo sí busqué, pero no tenían mi carrera, tenían comercio

internacional, comercio exterior y así, van de la mano, pero pues no, yo a fuerzas quería Relaciones Internacionales (mujer, pública)

Para Verónica y su familia, no hay diferencia entre la calidad educativa que reciban de distintas instituciones, sino que importa el nivel de especialización de su carrera. Es decir que es más importante estudiar Relaciones Internacionales en cualquier escuela, que ingresar en una escuela reconocida como plataforma para llegar a los puestos laborales que desean. Esto es un buen indicador de la manera en que las clases bajas separan la educación y las instituciones. Para Verónica y su familia, la educación sigue siendo un buen mecanismo de movilidad social, y la institución donde se recibe no representa diferencias. Así, su horizonte de posibilidad los hace reproducir una lógica meritocrática, en donde consideran suficiente cualquier tipo de preparación académica es más importante que las credenciales educativas para alcanzar los trabajos deseados.

Yo creo que es muy importante la universidad en la vida de una persona si quieres lograr algo porque si no estudias no vas a tener los conocimientos básicos para poder entrar a un buen trabajo o que te especialices en tu carrera porque si no estudias en la universidad no vas a hacer nada, yo tengo eso en mi mente de que si no estudias la universidad no vas a hacer nada. (mujer, pública)

Esto es especialmente importante considerando que las expectativas laborales de Verónica tienen un bajo grado de realismo. Ella mantiene el objetivo de querer ser embajadora en el extranjero, lo que considera posible recibiendo la preparación de cualquier universidad, desconociendo la importancia de los recursos sociales, del *habitus* de clase, entre otros como parte del proceso para alcanzar sus objetivos.

siempre me están marque y marque que si me interesa, pero aún no estoy segura, si hago citas para ir, porque si quiero ir a la escuela y que me expliquen bien que oportunidades tengo, [...]sería lo mismo que en la otra escuela y en esta sería escuela de medio tiempo para que me meta a trabajar y me dijeron que saliendo de ahí ya no tendría que buscar trabajo, yo para Relaciones Internacionales quiero trabajar para una embajada entonces yo les dije eso y ellos me dijeron que para mi carrera ya saliendo, ya iba a salir... que si yo quiero meterme a una embajada ya me iba a poder meter, me iban a preparar para eso y ya dije: "pues está bien" igual en la UNITEC, (mujer, pública)

Por otro lado, el efecto que tiene la información de las IESPAD en la toma de decisión es diferenciada. Antes de que conociera sus resultados, Verónica tenía cierta curiosidad por las IESPAD, las mensualidades accesibles fueron de las características que más le llamó la atención, pero sobre todo la idea de que hay ciertos convenios con las preparatorias o que

son “merecedores” de becas o descuentos por sus características fue de las más importantes. Asimismo, en Verónica se encuentran presentes ciertas disposiciones de tiempo, teniendo la preocupación por “perder” un año, este miedo de interrupción de la trayectoria académica.

le dije a mi papá, mucho antes de la primera vuelta de la universidad le dije que si no me quedaba que yo no quería perder el año porque es algo que no quiero [...] y le dije: “pues si lo hago, pero si no me quedo me pagas la escuela” y me dijo que si” (mujer, pública)

Después de conocer sus resultados, la información que reciben los estudiantes por parte de las IESPAD tiene un efecto mucho mayor que lo que tenían anteriormente. En este sentido, la información que dan las instituciones IESPAD a los estudiantes genera condiciones donde se dispara una reacción con las disposiciones de tiempo, presionando a los estudiantes y a sus familias a tomar decisiones apresuradas ante el riesgo de “perder” los posibles beneficios financieros que pueden tener.

Se lo comenté a mi papá y me dijo que estaba bien, que como yo viera que mejor me pagaba la universidad y todo eso, qué cómo iban a ser las mensualidades, si me iban a subir y ya le comenté y me dijo que le agendaba una cita y que pues sí aprovechara porque esa beca nada más la iban a tener esa semana, o sea ese mismo día que marqué al otro día ya sea acababa la beca porque pues, como era una buena beca pues, todos querían, o sea varios la apartaban y así o sea, ya no había muchos lugares (mujer, pública)

Una vez tomada la decisión comienza un proceso de aceptación del cambio. Verónica empezó a mostrar entusiasmo por las características institucionales que tiene la escuela, encontrando una serie de ventajas:

- 1) El tamaño de la escuela: Es considerado un indicador de atención y de exclusividad. A pesar de que en un principio se sintió desconcertada por lo pequeña que era, Verónica pronto reinterpreto sus impresiones y lo considero una ventaja tanto para el aprendizaje como para la relación con sus pares.

nunca conocí la escuela, ese mismo día que marqué que me mandaron fotos de la escuela, es una escuela o sea está muy chica, demasiado chiquita, pero tiene siete pisos, está chica, pero está alta. Entonces, pues yo digo “¿ay enserio esta es la a universidad””, y por eso mismo son pocas personas que hay en el salón, nada más son de veinte cinco alumnos, cada grupo, de todos los que hay. Entonces, pues yo dije pues está bonita la escuela. Me gustó mucho porque está chiquita, no hay mucha gente y dije “no, pues está super bien” y ya pues me gustó igual la zona que está ubicada, (mujer, pública)

- 2) El clima del aula: Relacionado con el tamaño de la escuela, interpretando que mientras menos estudiantes puede ser más acogedor el grupo.

entonces con mis compañeros, me llevo muy bien con todos, igual por lo mismo de que son muy pocos nos llevamos muy bien desde el primer día empezamos a agarrar confianza todos, hasta me sentí yo muy a gusto, dije va a esta muy padre estar aquí. (mujer, pública)

- 3) La ubicación de la institución: Para Verónica la idea de tener suficiente tiempo para trasladarse a las instituciones es primordial, ella vive en Chimalhuacán, un municipio aledaño a la CDMX, porque debe de trasladarse por varias horas para llegar a tiempo al Colegio de bachilleres. En este sentido, considera que la ubicación de la universidad le ayuda a soportar las cargas académicas al disponer de más tiempo.

las escuelas que he visto son a las siete de la mañana, la entrada. Yo me paro a las 4:20 de la mañana entonces yo siento que si hubiera ido a una escuela más lejos me tendría que parar mucho más temprano, yo pienso en eso, en las tareas, yo dije no, o sea no. Yo la verdad irme a una escuela más lejos, no. Yo la verdad irme a una escuela más lejos, no. La verdad si no aguantaría, no. O se si me paro a las cuatro veinte para irme a la escuela que donde estoy ahorita y eso que no está tan lejos, la verdad eso si es algo que yo siempre he tenido, así como que presente, el tiempo de que yo, así porque pues la verdad si se me complica mucho. (mujer, pública)

- 4) Las características docentes: Verónica percibe de manera general que los docentes tienen una buena formación, y considera que una ventaja es que manejan menores cargas académicas, pero con la misma o inclusive mayor capacidad que en otras instituciones.

Me sentí muy a gusto, y los maestros me gusta mucho como dan su clase, son maestros que sabes demasiado, demasiado explican muy bien a detalle, hace que sus clases te parezcan interesantes, la verdad ni te aburres. Yo en la prepa tenía maestros que luego sí me aburrían, me dormía o luego ni les hacía caso por eso igual ni entraba a mis clases, porque pues me aburrían y yo ya sabía cómo trabajaban. Y ya, estos maestros explican de una manera que hasta tú mismo hacen que te den ganas de que sigan explicando y explicando. (mujer, pública)

- 5) Tipo de formación. Encuentra en la IESPAD un plan de estudios enfocado en criterios prácticos. Verónica considera que haber estudiado en la UNAM o si quiera prepararse para el examen, es redundante, sobre todo porque dan peso curricular a temas como la geografía e historia, que son materias, que, desde su perspectiva

tienen poca utilidad para trabajar en una aduana. Asimismo, valora que el plan de estudios tenga matemáticas y formación financiera porque le hace sentir que está aprendiendo lo que realmente necesita saber.

El plan de estudios de la UNAM ahí no venía matemáticas venían más como que materias de historia, geografía, psicología, y así materias. Y ahorita en donde estoy pues tengo estrategias de aprendizaje, razonamiento matemático, matemáticas para los negocios, derecho y contabilidad y modelos de gestión empresarial, entonces sí es diferente lo que iba a ver, lo que estoy viendo ahorita a lo que iba a ver en la UNAM. [...] yo siento que, sí me está sirviendo, bueno si me va a servir un poco más el (Plan de estudios) que tengo ahorita, porque pues veo como que muchas más matemáticas y pues ahorita estoy en un curso de inglés por parte de esa escuela. Entonces, lo básico necesito para mi carrera y estar en la embajada o en una aduana si necesito el inglés, o sea necesito mínimo dos idiomas. Entonces, aunque me hubiera quedado en la UNAM pues yo siento que el inglés igual lo hubiera visto, ósea yo igual me hubiera metido a un curso y así. Pero la UNAM se enfocaban más en esas materias, historia, geografía, psicología, historia de México, historia de no sé qué, geografía de no sé qué. Era cómo que más, no sé qué decir de esas materias, casi no se veía matemáticas. Entonces, yo para la aduana sí necesito como que muchas matemáticas. (mujer, pública)

- 6) Experiencia y bolsa laboral. Por último, Verónica considera que las ventajas de la universidad a la que asiste tienen que ver con la capacidad para vincularlos con empresas con la finalidad de que su experiencia laboral aumente. Así, después de egresar, está segura de que no va a tener problemas para postular en trabajos que pidan experiencia previa.

Ah sí, tienen bolsa de trabajo en esa escuela, de hecho, desde mi primer año ya acabando mi primer año puedo conseguir trabajo en algo así relacionado a mi carrera, me habían dicho, la verdad no me acuerdo. O sea, ellos mismos te buscan trabajo dependiendo tu carrera, me habían dicho que tienen varios convenios con varias empresas entonces desde mi primer me puedo meter a trabajar en algo así de mi carrera. (mujer, pública)

Por otro lado, Esperanza es una chica de bajos recursos, tiene un hermano y sus dos padres trabajan. Su padre es dueño de más de un puesto de tenis en varios de los tianguis de la zona comercial del centro histórico; su madre estudio una carrera técnica incompleta y ahora se dedica a trabajar en un verificentro. Ella hizo varios exámenes de admisión y entre sus planes de contingencia se encontraban viajar como aeromoza o seguir estudiando en una institución educativa en el extranjero.

Si no me queda ninguna de esas pues ahorita este te digo que mi amiga que es aeromoza es de hecho ya me estoy creando un historial crediticio Y sacado dos tarjetas me metía varios

créditos y ahorita estoy tratando como de ahí de hecho saqué mi línea de teléfono y todo para sacar mi historial crediticio y en base a ello mi amiga deba sacar mi visa entonces y no me llevó quedar aquí igual mi otra idea guarra y casi inalcanzable de hecho ya pregunté y averigüé era la Harvard. Harvard se supone que te hacen una entrevista de hacer un socioeconómico te hacen que alguien de aquí un maestro te redacte de por qué tú tienes que ir a esa institución y te hacen el examen tanto de inglés como en español y de aquí pues ya te dicen si te vas o no te vas (mujer, pública)

Ella se ve a sí misma como una persona directa, orgullosa y decidida. Durante el examen de COMIPEMS considera que se quedó en el Colegio de Bachilleres gracias a que el profesor particular con el que se estaba preparando había pasado por la muerte de uno de sus hijos, lo que lo desconcentro e hizo que se distrajera en su trabajo. A pesar de eso, pronto se adaptó al colegio de bachilleres y en general se mantuvo ahí gracias a que se integró de manera rápida y profunda con sus pares y sus profesores.

tenía como un maestro de regularización se llama Román es no sé qué es sin embargo también es como de números y todas esas cuestiones y él nos ayudaba y Román me preparo para mi curso de la prepa pero Román tu boca y como un suceso se le murió un familiar a su hijo creo entonces como que Román andaba muy despistado y no pudo dar clase como un mes dos perdimos varios temas entonces pues yo también le fue mal y no me queda ninguna pero pues ya yo creo que por algo pasan las cosas y ya llegué aquí y me quede en la tarde. (mujer, pública)

Esperanza considera que la motivación es similar a un “don” de su familia, repite que, ante las adversidades, la mejor manera de poder continuar es continuar intentando. En este sentido su autoconfianza es elevada. Ella hizo el primer examen de la UNAM en febrero y decidió que no iba a volverlo a intentar por una cuestión de orgullo, aunque después fue una decisión más bien racional en donde evaluó que el tiempo necesario para poder prepararse era muy poco, por lo que desistió de presentar el examen, haciendo de la necesidad virtud.

No sé, yo soy una persona muy orgullosa muy si no me sale la primera ya no o sea ya no es igual como horita lo del poli si no me quedo a la primera no lo voy hacer, pero como no me inscribí el de la UNAM, pues entonces voy a hacer segunda vuelta si no me quedo en el poli pero yo siento que si me quede pero pues si yo siento que es si por algo pasan las cosas yo soy muy de la idea de que pues las cosas pasan por algo si no me creen la UNAM pues fue por algo ¿no? (mujer, pública)

mi papá me dijo: “pues te la quieres jugar, te sobran como 15 días y no pudiste en 1 mes, por decir, estudiar y todo bien, en 15 días, 5, no vas a poder, o sea para qué te haces ilusiones de que lo vas a hacer y lo vas a pasar, ¿no? y yo así de: “no, pues sí”, hay que

ser realistas la verdad, o sea te dan realmente muy poquito para que otra vez, porque tienes como esa ilusión de: “sí, sí me quedo”, y pues como que no sigues estudiando y te frenas, y todavía como al final del semestre se te hace medio pesado, bueno, a mí se me hizo medio pesado, y ya, entonces yo siento que fue en esa cuestión y me decidí a una de paga. (mujer, pública)

En general, Esperanza no tiene mucha claridad sobre sus objetivos laborales, durante el último año ha estado cambiando bastante entre distintas profesiones. Considera que ser economista o actuaría son profesiones buenas y bien pagadas, además de que mantiene la idea de migrar hacia el extranjero como una posibilidad.

Pues has de cuenta que vengo como de familia que son de negocios entonces pues a mí me gustaría como que crear mi empresa y hacer instituciones igual he trabajado en varias asociaciones entonces me llaman mucho la atención en el momento de administrar y todo eso igual los negocios como internacionales de la empresa, ahora si en lo personal me gustaría trabajar en algo en donde yo no me quizás no estén uno oficina encerrada y todo no se me gustaría ir de un lugar a otro. (mujer, pública)

A pesar de que sus padres tienen trabajos de baja calificación y ninguno de los dos llegó a la universidad, sus ingresos son bastante elevados. Esto le permite tener un abanico mucho más grande de posibilidades, por lo que ha llegado a considerar con seriedad el ITAM para estudiar economía, aunque sabe que es difícil que pueda pagarla, esta confiada de poder ganar una beca que le reduzca los costos.

Si de hecho este hice mi examen de 1200 preguntas de las cuales ah no 1500 preguntas y de las cuales tenían que tenía que tener bien 1250 y me quedaba con la beca del 100% en el ITAM si igual estuve viendo el Tec de Monterrey por mi promedio yo soy de 9.5 entonces igual me dijeron que igual me iban a dar tanto por lo deportivo porque me gusta el basquetbol como por lo académico me iban a dar una una una una como se llama una beca de un tanto por ciento. (mujer, pública)

Algunas de las ventajas que hacían que viera al ITAM como una opción accesible era que tenía una vinculación empresarial importante, además de que tenía mucha confianza de quedarse en la universidad. Esperanza narra que el examen del ITAM lo consideró fácil, aunque después de enterarse de su resultado resignificó su experiencia explicando que su resultado fue bajo gracias a que muchas de las asignaturas que venían en el examen no las había visto como parte del curriculum del colegio de bachilleres.

Es lo que te digo, yo el...de hecho, te digo que en ese me salió que yo en el Razonamiento Matemático como que no, en el ITAM yo siento porque en el ITAM hasta me hicieron uno de inglés, y venían materias que yo en el Bacho no había visto, la verdad, era así como de:

“ay”, entonces era así de voy a contestar lo que sé más o menos, lo que siento que va, entonces como que fue eso. (Mujer, pública)

Durante gran parte del año curso con sus compañeros del colegio una serie de cursos gratuitos impartidos por estudiantes del IPN y de la UNAM con la finalidad de que mejorara su desempeño en los exámenes de ingreso. A pesar de que ya había experimentado un primer rechazo por parte de la UNAM en el primer semestre del año y que supo que su desempeño era menor al que ella hubiera esperado, se mantuvo positiva y mantuvo un alto nivel de autoconfianza en su desempeño. Por último, intentó entrar en el IPN durante el proceso de selección del verano de 2019 pero no fue aceptada.

No se ese siento que si lo pase de hecho se me hizo más fácil que el de la una o sea el de la UNAM si se me complicó un poco si fue así como de ahí y este si lo sentí muy fácil no sé si fue porque fue muy confiada o así pero sin embargo si lo sentí menos pesado el de la UNAM si fue como de ese plan español como que ahí si me confundí porque no había nada de lo que yo había estudiado que fue no se preguntas tipo textuales metalingüística y todo eso narrativa ensayo y todo eso no venía nada más venían las lecturas y te decía en que parte que parte no concordaba y básicamente hablaban el mismo tema y pues por eso tenías como que leer bien estar leyendo bien y pues si en eso se me complicó pero de ahí en fuera estuvo fácil lo de química matemáticas y todo esa como de este bien. (mujer, pública)

Durante Julio supo que no había sido seleccionada en el IPN y a pesar de que en el ITAM había conseguido una beca del 70% la colegiatura seguía siendo muy elevada, de cerca de 18 mil pesos al mes. La principal razón para no haber entrado al ITAM es que los recursos educativos de la familia no solo iban destinados a Esperanza, sino a su hermano. A pesar de que el ITAM ofreció una serie de alternativas para que Esperanza y su familia aceptaran entrar en la universidad después de analizar los costos a largo plazo decidieron rechazar las ofertas. Por un lado, ofrecieron una ayuda financiera a través de un banco y la posibilidad de pagar el costo de la colegiatura a través de un préstamo estudiantil, descontando paulatinamente un porcentaje del salario futuro de Esperanza, lo que es una práctica muy común entre las instituciones americanas.

En el ITAM me dieron la beca del 70%, hice el examen de 2500 preguntas y me dieron el 70% y tenía que pagar \$18,000 al mes, entonces pues mis papás estuvieron viendo como más o menos y salió de que no, no lo podían pagar, porque básicamente no solo soy hija única, si fuera hija única sí tendría la posibilidad, pero no, tengo un hermano, entonces o sea ahí tampoco me pude quedar. (mujer, pública)

Esperanza buscó instituciones privadas gracias a que ella se considera como una persona desesperada, desde la primera entrevista dejó ver una disposición al tiempo bastante marcada. Para ella el tiempo es más valioso que el dinero gracias a que busca alcanzar sus metas a una edad temprana para poder sentirse realizada. Es así como sus disposiciones de tiempo fueron las que la impulsaron a buscar una serie de instituciones privadas. Asimismo, Esperanza narra que a pesar de que conocer sus resultados educativos tuvo un impacto importante en su autoestima, el resultado del ITAM la motivó para buscar una escuela privada, el choque emocional que representó conocer sus resultados en el IPN, hizo que le restara importancia a las instituciones públicas, decantándose por instituciones privadas.

En el Poli o algo así y no me quedé, y siento que es como una decepción y como que también me pesa de ese lado, y luego le voy a dar la carga de que estoy pagando. De hecho ahorita tengo una idea vaga, digo: “okey, me voy a meter un semestre pagando esto, ¿y si hago el de la UAM, y si hago el de la UAM y me quedo, qué voy a hacer, ya perdí un semestre?, como que te empieza a girar, y ya no quise hacer la segunda vuelta del Poli por lo mismo, por el tiempo [...] ero no fue tanto el golpe, ¿sabes?, porque dije, pues va, ¿sabes? una universidad que tiene nivel en cuestión del reconocimiento que es el ITAM y todo esto pues ah, al Poli, pues dije, o sea se van. Se van, pero siento que pesa más esto, me dieron una beca del 70%, a tú me vas a dar qué, y dije no, como que me fui más por este lado, dije, no, pues órale va, voy a buscarlo por cuestión de mis calificaciones, voy a buscar más opciones, de hecho, hasta fui al Tec de Monterrey. (mujer, pública)

porque siempre va a pesar el jay, se quedó en la UNAM!, jay, se quedó en la UAM!, ay, chido, pero yo me gané una beca de 70, entonces como que aun así me la pelan. (mujer, pública)

No obstante, durante su búsqueda ninguna institución parecía convencerle por dos razones principales: 1) que aún no tenía seguridad de lo que quería estudiar; 2) el costo de las instituciones más prestigiosas. A pesar de que Esperanza fue al Tecnológico de Monterrey y pudo lograr que le ofrecieran una beca académica y postuló por una beca deportiva, el costo seguía siendo muy alto.

En este sentido, Esperanza encontró la universidad Justo Sierra que terminó aceptando gracias a una serie de características:

- 1) Becas: Cuando Esperanza fue a revisar la universidad, le ofrecieron una beca que implicaba una reducción significativa del costo de las colegiaturas. De pagar 6 mil pesos al mes, iba a poder pagar 1350. Esto le permitió estimar que era una buena

oferta, gracias a que mientras que podía pagar ese monto, sus padres tenían la capacidad suficiente para que, en la medida en que los costos fueran aumentando ellos pudieran costearla.

En la Justo Sierra fui a Relaciones Internacionales, me presenté y todo, y en la cuestión económica iba a pagar muy poquito, pagué \$1770 de \$8467 de la inscripción, o sea, ve cuánto me dieron de beca, de que la colegiatura son \$6000 se va a pagar \$1350, entonces como que sí hay, en cambio en las otras tenía que pagar 5000, entonces dije, bueno, es más oportunidad y en ese lapso les doy oportunidad a mis papás de que junten dinero. (mujer, pública)

- 2) Tiempo: La universidad Justo Sierra fue la única institución de todas las que visitó que le llamaron para recordarle que tenía cinco días hábiles para poder aceptar la beca que le habían ofrecido antes de quitársela y dársela a alguien más. Lo que disparó su incertidumbre y la hizo tomar una decisión de manera apresurada.

se presentó esta oportunidad de La Justo Sierra, me dijeron, tienes 5 días para ir sino no se te respeta el lugar, de hecho, había como varios chicos, pero eran como de diferente carrera, había una chica de Derecho y todo, y ahí las veía, entonces dije: “pues me voy a lanzar”, y ya la vi, me gustó la escuela y me gustó como el ambiente y todo eso, y dije, “bueno, me voy a quedar ahí”, y me quedé ahí. (mujer, pública)

- 3) Ayuda Estatal: Esperanza encontró un programa de apoyo de la CDMX en donde el gobierno ponía a disposición de los estudiantes no seleccionados en opciones públicas, la posibilidad de apoyarlos con los costos de un año de colegiatura. Así, en el momento en que Esperanza vio los requisitos, encontró que Relaciones Internacionales (que fue la opción por la que se decantó) en la universidad Justo Sierra entraba dentro del programa.

había una página que es de gobierno, la sacó Claudia Sheinbaum, que te daba como la oportunidad de que tu metieras, el del Poli, el número de folio del Poli, y te decían: “okey, no te quedaste en el Poli, entonces yo te voy a apoyar con una colegiatura, pero tienes que contar con este promedio, y tienes que ir a ver si la institución te aceptaba por promedio y si no te rechazaban ahí y dependiendo obviamente a carrera y todo esto, y yo dije: “ah bueno”, entonces fui y pregunté, entonces ya me dijeron, “okey, te corresponde la beca de esto” y dije, ah, pues perfecto, o sea como que se me presentó la oportunidad y dije, pues es una oportunidad, no la voy a desperdiciar, porque realmente me lo puse así, ¿no?, o sea son 1350, mis papás como si pagaran una de 6000, luego lo demás lo voy guardando y hasta el 3er semestre voy a pagar la colegiatura que es, pero en el 3er semestre puedo yo pedir mi beca por el promedio, me la pueden dar del 50%, pagaría como \$2500, y si meto

el financiero, en Santander, creo es, tengo que pagar muy mínimo, entonces dije, pues va, o sea como que todo eso dices, son va, dije okey es muy fácil. (Mujer, pública)

9.2.2 Tiempo. El caso de Beatriz

Beatriz es una mujer de clase alta, ambos padres son contadores. Su madre es egresada del Colegio holandés (una IESPAD) y su padre de la UNAM. Actualmente se encuentran separados y Beatriz vive únicamente con su madre y su hermano pequeño. Con el tiempo su madre logró formalizar un negocio de seguros que los ha hecho contar con el dinero suficiente para vivir de manera holgada.

Beatriz quiere estudiar medicina e hizo varios exámenes de ingreso a distintas instituciones tanto públicas como privadas de acceso restringido. Lamentablemente desde febrero de 2019 ha presentado cuatro exámenes y no ha podido ser aceptada en ninguna institución pública o privada. En particular concursó por un lugar en la UNAM, IPN, Saint Luke, y Universidad Panamericana, de la cual no pudo pasar sus concursos de ingreso.

Su experiencia con las instituciones privadas tuvo un impacto importante en la forma en que estimó sus probabilidades subjetivas de éxito. Beatriz consideraba que el ingreso a las instituciones privadas era mucho más sencillo, habiendo solo mecanismos de selección financieros, pero se dio cuenta que, sobre todo las instituciones más prestigiosas también tienen mecanismos educativos de selección a través de un examen para el que no sabía que tenía que ir preparada. A pesar de que la trayectoria de Beatriz estuvo enmarcada por escuelas privadas, esas experiencias no parecen haberla ayudado a encontrar información precisa sobre los procesos de selección específicos, teniendo poca preparación para exámenes para los que no sabía sus contenidos, o su propósito.

pues yo tengo la opción de irme a una privada, pero resulta que tampoco es fácil entrar a una privada como muchos dicen, dicen “tu te vas a privada y compras tu lugar” y no, realmente no es fácil, en estos momentos no es fácil adquirir una educación, ya es así como que te pones las pilas ya sea en una privada o en una pública porque si no no consigues nada. (mujer, privada incorporada)

Por otro lado, a lo largo de su narración se ve una preocupación por aumentar sus probabilidades de ingreso en una institución pública prestigiosa, no obstante, los exámenes de la UNAM y del IPN se solaparon por lo que Beatriz tuvo que tomar una decisión. Decidió hacer el del IPN gracias a que sus familiares le dijeron que durante el segundo

concurso de selección de la UNAM el número de aspirantes iba a aumentar y el número de lugares iba a disminuir. Esto muestra que la forma que tienen los estudiantes de recolectar e interpretar información es primordialmente a través de sus círculos cercanos, atribuyéndoles la confianza que les tienen a la información que les brindan.

Iba a hacer al Poli, pero me salió que el mismo día que hago examen al Poli es el mismo día que hago examen a la UNAM, entonces prefiero la UNAM que el Poli, porque el Poli para medicina como que no me agrada mucho su plan de estudios, entonces lo voy a hacer otra vez para la UNAM y la UAM si es que saca convocatoria. (Mujer, privada incorporada)

me estaba hablando mi primo y ya ¿no? entonces ya le contesté la llamada y él me dijo: “No, no, no hagas la segunda vuelta de la UNAM” y así como que no estaba muy conforme pero pues obviamente no se lo externé ¿no? y le dije: “¿por qué?” y me dice: “es que el Poli te oferta más lugares a lo mejor con menos puntaje te puedes quedar” [...] También mi tía me dio: “es que si hazlo porque”, ah incluso mi tía me dijo: “si te faltaron muy pocos aciertos para el de la UNAM pues vuélvelo a hacer pero si no, hazlo para el del Poli porque oferta más lugares” y así ¿no? [...] y ya mi mamá me dijo: “¿qué vamos a hacer?” y le digo: “mira, esta es mi opinión, yo quiero hacer la segunda vuelta de la UNAM porque para eso es para lo que me estuve preparando, pero si tú me dices que quieres que haga el del “Poli” pues me aviento a hacerlo ¿no? de todas formas el lugar en la UNAM no tengo ni en el “Poli” así que tú dime y ya mi mamá me dijo: “pues haz la vuelta del “Poli”, ofertan más lugares, te puedes quedar” y pues ya fue así como que se decidió hacer la, el examen del “Poli”. (Mujer, privada incorporada)

Las expectativas laborales de Beatriz se mantienen intactas durante todo el proceso, antes y después de conocer sus resultados continua con su objetivo de estudiar medicina teniendo la finalidad de emplearse en un hospital público o privado y en la medida de lo posible, poder crear una empresa o un hospital que pueda dirigir. En este sentido, sus objetivos laborales siguen guiando sus decisiones educativas, aunque ante los resultados desalentadores tuvo que reconfigurar su decisión, sobre todo porque tanto antes como después de saber sus resultados consideró que sus probabilidades de éxito eran altas, a tal punto estaba casi segura de quedarse en el concurso de selección del verano.

pues ya entré y todo y a la hora que estaba haciendo mi examen yo para mí lo sentí muy fácil a comparación de la UNAM o sea super fácil porque el del “Poli” son cinco materias ¿no?, entonces dije: “ay pues está, está regalado esto ¿no?”, entonces en dado momento yo sí me sentí confiada ¿no? porque bueno dije: “a ver si piden muy pocos, ¿cuánto serán muy pocos?, ¿cien aciertos? Pues yo creo que sí los saco (Mujer, privada incorporada)

Beatriz tenía como opción de respaldo salir a trabajar como voluntaria en la cruz roja, ganar experiencia y prepararse de nuevo para los exámenes de las escuelas públicas de acceso restringido. No obstante, ante el continuo fracaso en los concursos de selección, la principal preocupación de Beatriz se volvió el tiempo. Poco después de que salieran los resultados del concurso de abril a junio de 2019 ella y su mamá empezaron a considerar instituciones privadas IESPAD con seriedad. Por recomendación de su madre fueron a La Salle de Cd. Nezahualcóyotl y después pidieron informes en la UVM.

Pues mi mamá no estaba muy conforme pues yo nunca había perdido ciclos escolares ¿no? pero pues ya estaba la decisión hasta que hasta el último mi mamá dijo: “pues, ya vamos a ver esta, esta universidad ¿no? (Mujer, privada incorporada)

Es durante este proceso de recolección de información entre instituciones privadas que Beatriz reajusto sus probabilidades de éxito. Ella está segura de que quiere ser médico y en comparación con Verónica, tiene los recursos educativos, culturales y económicos suficientes para expandir sus opciones educativas. Beatriz tiene claro que la institución donde estudie va a tener repercusiones en su preparación y por ende en la probabilidad de alcanzar sus objetivos laborales. Es así que Beatriz rechazó por completo la posibilidad de asistir a la UVM, aún a pesar de la insistencia de su madre por darle una oportunidad a la institución.

En la UVM fue así como que o sea fui a ver las instalaciones donde ya tenía punto de comparación con las otras instalaciones de las otras escuelas y nada que ver, o sea a mí no me agradó nada y más porque yo en el curso propedéutico de “St. Luke” conocí a una chava que decía: “es que UVM está pésima en medicina, por eso yo me estoy cambiando” ¿no?, y dije, ay no pues ya con esas referencias pues fue así como que “ay no” incluso yo no quería ir a ver esa escuela porque fue así como que, o sea no, y mi mamá agendó una cita ¿no? entonces dije: “bueno vamos a verla, o sea no perdemos nada” igual hice mi examen porque mi mamá dijo hazlo, hice mi examen y lo pasé y ya me quedé ¿no? y entonces ahí, incluso me siguieron insistiendo que me inscribiera y yo así como que no gracias (mujer, privada incorporada)

Durante sus visitas a estas universidades, Beatriz comenzó a sentirse insegura, sobre todo con respecto a la duración de la carrera y el miedo de no poder ingresar en la segunda mitad de 2019. En general considera que medicina es una carrera larga, y **esperar** a los procesos de ingreso del siguiente ciclo escolar sin la seguridad de ser aceptada, la hizo plantearse una decisión: por un lado, podía ingresar de manera directa a una institución privada y garantizar su ingreso con el paso de un curso propedéutico; por otro lado, podía asumir el

costo de oportunidad de retrasarse un semestre con la finalidad de entrar en alguna institución pública de acceso restringido.

porque te repito o sea la carrera no es así como que muy corta que digamos entonces sí, no, a mí no me gustaría más perder año porque dices: “ay es que vas a pasar seis años y medio de tu vida estudiando como para perder uno ¿no?” entonces pues ya sí, ya logré entrar ya ir haciendo ya, ya no cambiarme porque sería empezar de nuevo ¿no? porque no hay eso de que “ay te revalidamos materias ¿no?” entonces pues, así como que no, no, no me gustaría. (mujer, privada incorporada)

La decisión de Beatriz no fue sencilla, por un lado, gracias a los resultados obtenidos su percepción de habilidad se vio mermada, dejándola con una serie de inseguridades en los cursos propedéuticos que tenía que presentar en las instituciones privadas. Por otro lado, las probabilidades que estima de poder ingresar a las instituciones públicas se vieron igualmente afectadas, por lo que, aunque decida esperar y preparase su nivel de incertidumbre no disminuye.

me espero incluso para el propedéutico de West Hill, porque también te hacen un propedéutico, yo le dije a mi mamá, sabes que no lo pagues, no lo pagues y pues mejor lo aplicamos el año que viene, le digo, porque yo en este momento no me siento con la confianza de que yo pueda tener un lugar, yo le decía es que a mí me va a dar mucha vergüenza si no me quedo y yo dije: “es que yo ya no, ya no le puedo fallar ¿no?” y con West Hill fue así, fue así mi miedo que yo dije: “es que ya no puedo fallar, ya no puedo porque si no me quedo yo con qué cara el año que viene, vengo y le digo “ay ya vi esta escuela, vamos a intentarlo” ¿no? entonces fue así como que no, no, no o sea ¿no? entonces sí era mi temor el que yo no fuera aceptada en WestHill, pero ay que bueno que sí (Mujer, privada incorporada)

Ante el riesgo que representa volver a fallar en la entrada a una institución privada, Beatriz comenzó a utilizar nuevos criterios para tomar su decisión, siendo el primero de ellos, el costo asociado a las instituciones privadas. La Salle inmediatamente quedó descartada, después de que le informaran que cada semestre tenía un costo de cerca de 100 mil pesos, y previamente Beatriz había rechazado la UVM por su falta de calidad educativa.

esa está en cien mil pesos el semestre creo, si más el propedéutico, pero del propedéutico eran como cincuenta mil pesos, te digo esa estaba muy cara. (Mujer, privada incorporada)

Entonces ante la premura del tiempo, y con su abanico de posibilidades reduciéndose cada vez más, es que encuentra la universidad Westhill. Beatriz conoció esta universidad gracias a su médico de cabecera quien había asistido a esa escuela, esto hizo que Beatriz evaluara

la calidad de la universidad a través de las experiencias con su médico. Así, comenzó a buscar información a través de las redes sociales y basada en reseñas y opiniones de usuarios le pareció atractivo que el examen de admisión parecía ser sencillo.

un viernes pensé, estaba en Facebook, y estaba esperando a que mi mamá saliera porque ella había ido al doctor ¿no? entonces la estaba esperando, estaba en Facebook, y ahí me decía: “Universidad West Hill, con un 8.5 te damos, eh, te damos beca” una cosa así ¿no?, entonces dije: “ay qué padre ¿no? pues 8.5 sí, sí puedo y entonces ahí vi que iban, este, “pasa tu examen de admisión fácil, que no se qué, que somos la mejor oportunidad” ¿no? y dije: “ay pues si de aquí es la doctora de cabecera ¿no? entonces yo dije: si de aquí es la doctora pues sí estaría bien ¿no?” entonces ya mi mamá salió y le dije: “¿qué te parece si vamos a hablar a esta escuela, no? (mujer, privada incorporada)

Beatriz y su madre decidieron ir a la universidad a pedir informes y fue a través de la información que la institución le dio que eligieron esa institución. En general considera varios elementos como ventajas:

- 1) Experiencia internacional. Westhill ofrece a sus estudiantes la capacidad de contar con intercambios al extranjero. Es poco clara la forma en que la institución se vincula con otras universidades, pero la idea es muy atractiva para los estudiantes. Beatriz y su familia lo consideran una oportunidad por mejores oportunidades laborales, a tal punto que la información que les da la universidad la hace aumentar sus expectativas laborales, pensando en un futuro laboral fuera de México.

WestHill, te ofrecen intercambios allá en el extranjero y que la oferta de trabajo está allá y que sus egresados también están allá, entonces pues yo creo que depende de cada quien qué es lo que quiere ¿no? porque si dices no, yo no me quiero ir allá y aquí me quedo pues obviamente vas a hacer todo por quedarte aquí, no vas a dar ese extra para que te manden. (mujer, privada incorporada)

- 2) Instalaciones: Una de las principales preocupaciones de Beatriz en el momento de buscar universidades es que cuenten con las instalaciones adecuadas para enseñar medicina de la mejor manera posible. Esto fue una de las principales razones para que dejara de considerar a la UVM como una alternativa seria.

ya la vio y sí, está muy bonita porque te ofrece varias cosas ¿no? este, tiene su anfiteatro, quirófano, practicas con animalitos, tiene un hospital, un mini-hospital una simulación de un hospital con maniquíes entonces está muy padre, está muy completa. (mujer, privada incorporada)

- 3) Valor del RVOE: La universidad Westhill cuenta con dos tipos de certificación para medicina: una es la avalada por el plan de estudios de la UNAM y la otra es un RVOE federal. La información que le dieron a Beatriz es que el costo por ingresar a cada uno de los planes de estudio es diferente, siendo mucho más barato el RVOE federal. A pesar de que en un principio se sentía atraída por ingresar al plan de estudios de la UNAM hubo dos criterios que la hicieron escoger el plan de estudios con RVOE. En primer lugar, los médicos le aseguraron que el plan de estudios de la SEP tiene la capacidad de ser reconocido en el extranjero en mayor medida que el de la UNAM, además de que no es necesario apostillarlos.

entonces que nos recomendaban a nosotros irnos por SEP que, porque cuando salían de ahí, el título salía o por la UNAM o por la SEP, entonces como tenían el “encostillamiento”²⁷, les tenían que hacer eso a los títulos de la UNAM para irse al extranjero y él quería con el título de la escuela, entonces ya te ibas así ¿no? [...] váyanse por la SEP, porque si tú consigues un trabajo allá y nada más regresas aquí a terminar tu carrera, al rato te vas a retrasar por el “encostillamiento” del título, porque a lo mejor no puede ser válido, y éste ya tienen tu reconocimiento, esto ya, o sea, acabas y al otro día ya te puedes estar yendo a trabajar allá (mujer, privada incorporada)

- 4) Costo y Becas: Por último, la información que le dieron a Beatriz es que había un programa de becas que hacía un descuento a los estudiantes con trayectorias académicas por encima de 8.5 de promedio. En este sentido, la confianza de Beatriz en sus capacidades educativas le permite negociar con su familia con la finalidad de negociar y asumir el costo de ingresar a esa institución con el compromiso de obtener un descuento en la colegiatura.

Le dije a mi mamá sabes que, yo me voy a fletar a tener mi beca, no, no te voy a dejar todo el pago no, y entonces este, pues ya ahorita con eso de que mi hermano ya está en una pública pues ya así como para ella, nada más este sería yo no, entonces pues ya así como que sea solo una a la que tenga que estarle pagando escuela, a lo mejor entro con beca, entonces pues tratar de minimizar el gasto porque obviamente si sigue saliendo cara pero no, no creo que sea mucho no (mujer, privada incorporada)

Para Beatriz la decisión de entrar a la universidad fue un proceso fundamentalmente racional, aunque también tuvo una fuerte influencia emocional que desató inseguridades en término de sus habilidades. No obstante, el mecanismo a través del que Beatriz y su familia

²⁷ Es probable que se refiera a apostillar

decidieron por la universidad fue a través de una evaluación costo beneficio en relación con varias dimensiones.

En primer lugar, su clase social de origen, la capacidad adquisitiva y la importancia de la educación como mecanismo de movilidad social le dio la posibilidad de ampliar su horizonte de opciones educativas, restringiendo solamente a las universidades más caras, así de manera distinta a los estudiantes de las clases más bajas. Así, su familia no es ajena a las instituciones privadas, por lo que no hay un rechazo inmediato a cualquier tipo de colegiatura, solo a las más caras.

En segundo lugar, hay una fuerte influencia de las disposiciones de tiempo y de riesgo como elementos que presionaron a Beatriz a buscar opciones de contingencia en vez de esperar y volver a hacer su concurso de selección a instituciones públicas de prestigio.

En tercer lugar, se encuentran las percepciones de habilidad, que se ven afectadas por los resultados de los exámenes de admisión. Así Beatriz consideró que las posibilidades de poder entrar a las universidades más prestigiosas se veían disminuidas ante la incertidumbre por su desempeño en sus procesos de ingreso pasados.

En cuarto lugar el tipo de información con el que cuenta y la confianza que le otorga a la universidad gracias a que puede “comprobar” de manera personal la calidad de la institución (Ball et al. 2002). Así es a partir de ir a revisar la institución que considera que el costo vale la pena por la calidad y por las instalaciones a las que tiene acceso, además de la posibilidad de internacionalización.

Por último, el factor que hace que Beatriz y su familia comiencen con la nueva búsqueda de instituciones educativas es su sensibilidad al riesgo y el valor que otorga al tiempo. Beatriz considera que para poder alcanzar sus objetivos es necesario cursar la universidad de la manera más eficiente posible, por lo que no vale la pena volver a hacer los exámenes de admisión, porque ingresar a un nuevo plan de estudios implica haber perdido tiempo, que para ella es un recurso más valioso que el diferencial de prestigio que hay entre Westhill y la UNAM o el IPN.

9.2.3 La experiencia laboral. El caso de Enrique y Alan

Enrique y Alan son dos estudiantes que provienen de la clase alta y media alta respectivamente. Ambos asistieron a la misma preparatoria, una institución privada de RVOE federal. Ellos decidieron entrar a la UNITEC después de haber hecho el concurso de selección de febrero de 2019 y no haber sido seleccionado. Enrique y Alan son hijos únicos, aunque la familia de Enrique está compuesta de ambos padres que trabajan en el aeropuerto; mientras que Alan solo vive con su madre que es dueña de una pequeña cadena de abarrotes.

En general ambos llegaron a la preparatoria después de múltiples problemas de disciplina en su trayectoria educativa previa. Y aunque tenían la expectativa de ingresar a la universidad en una institución pública de acceso restringido, su preparación dentro y fuera de la escuela durante los procesos de selección, los hizo fallar los exámenes. Así, a pesar de que tuvieron como primera opción a las instituciones públicas más prestigiosas, la UNITEC apareció como una alternativa atractiva para ambos.

Las expectativas laborales de ambos tienen que ver con la consolidación de negocios propios en donde ocupen una posición de supervisión. Mientras que Enrique tiene una idea mucho más clara del objetivo al que quiere llegar, para Alan, sus expectativas son aún difusas, sin tener idea de lo que quiere estudiar o mencionando más bien parte de sus aspiraciones que no tienen relación con sus expectativas laborales. Esto hace que al menos Enrique tenga claro que el mejor mecanismo de movilidad social es la universidad, sobre todo considerando que su objetivo es la consolidación de empresas automovilísticas. Por otro lado, Alan si bien considera que la educación es de ayuda, su narración implica que la motivación y el don es algo con lo que se nace, por lo que la educación es un bien en tanto se pueda aprovechar, sin tener una conexión con sus expectativas laborales de forma clara.

ya que mí me encantan mucho los autos, tengo pensado juntar y abrir mi propio taller ya que mis familiares en especial mi abuelo tiene un taller de restauración de autos clásicos de lujo. [...] A mí me gustaría abrir mi propia empresa, o sea y yo tener lo mío, hacer lo mío bien, una empresa propia (hombre, privada RVOE)

Me estoy yendo más como para doctorado, médico cirujano, y trabajar [...] Yo creo que me veo siendo jefe, por lo menos una de las líneas de lo que tiene mi familia. [...] aparte de lo

de la medicina, dices tú que es el comercio, me gusta mucho el comercio, me gusta mucho como el dinero (hombre, privada RVOE)

Enrique a pesar de que ya está inscrito en la UNITEC tiene la motivación suficiente como para volver a hacer su examen a la UNAM o al IPN. Por otra parte, Alan, después de conocer los primeros resultados decidió no volver a presentar ningún examen de selección, considerando que el resultado fue un fracaso y comentando que su madre desde el inicio había querido que no presentara el examen, aunque él lo hizo con la finalidad de “probar” sus capacidades.

pues yo a los que les he llegado a comentar que estoy inscrito y voy a hacer los exámenes, pues si se sorprenden, porque me dicen "si ya tienes tu un lugar, para qué buscas otro" y lo que yo prefiero hacer eso, ahora sí que, si me quedo bien, sino ya tengo mi lugar (hombre, privada RVOE)

Yo me quede con la idea, ya ves que ese día te lo expliqué o sea de que uno piensa que es un fracaso [...] Yo estaba pensado, dije: ah bueno, ya no me quedé, pero no me quedé con esa sensación de que no lo intenté [...] (Mi mamá) me dice: no quiero que te lleves esa decepción, que no te vayas a quedar, piensa que son millones los que quieren entrar ahí, pocos tienen la oportunidad (hombre, privada RVOE)

Tanto Enrique como Alan tienen una gran confianza de sus capacidades, gracias a que no esperaron al último proceso de admisión, lo que hace que no modifiquen en gran medida su percepción de habilidad, sobre todo porque ambos refieren al examen de COMIPEMS como el principal elemento que los hace conocer sus capacidades. Es interesante que a pesar de que ambos hicieron un examen estandarizado de ingreso a la universidad que en teoría debería darles información sobre sus capacidades, no lo toman en cuenta como primordial, considerando que la demanda en esas instituciones es muy grande, por lo que aunque tengan las habilidades necesarias, dependen de otros factores para quedarse o no en ellas.

Yo siento que lo hice bien, la verdad para sacar 85 puntos siento que, para ser mi primera vez, siento que estuve bien, pero ya sabes que no también depende de ti, sino también de la suerte y las posibilidades que tenga la escuela, también fue eso, pero ya me siento cómodo, sí. (Hombre, privada RVOE)

Estaba un 50/ 50 porque en realidad eran muchísimas personas, no es como que compita con 100, 200, sino que estoy compitiendo con miles de personas, entonces, pues no estaba tan seguro de que me fuera a quedar (Hombre, privada RVOE)

Enrique se quedó en una vocacional del IPN, aunque la dejó después de que tuvo problemas de violencia y disciplina. De manera similar, aunque con poca claridad Alan menciona que se quedó en una institución del IPN, aunque no es claro en decir si hizo o no COMIPEMS, él cuenta que decidió salir de ahí ante el riesgo que representaba la libertad, considerando que estar en esa escuela podía perjudicarlo más que beneficiarlo.

Yo he tenido 2 accidentes en auto, por lo mismo de que me iba mucho de fiesta y cosas así, recientemente el más reciente y el último fue hace como un año y medio, choqué y metí el carro, el motor de mi carro 4cm, o sea el motor estuvo a punto de aplastarme y es donde te pones a pesar dices: "Si estoy aquí que es la prepa, ahora en la universidad me puedo descontrolar aún más, ¿cómo voy a estar? (hombre, privada RVOE)

No hice COMIPEMS, es que me quede en el POLI en la Walter, muy buena escuela, tuve que anotarme y no a los que se quedaron ahí pues [...] Pues yo si hubiera querido me hubiera quedado ahí, porque es muy, muy diferente, pero, además siento que también yo me conozco, tú mismo te conoces, siento que también hubiera valido, así como es de buena la escuela, hay muchos equivocados y defectos yo creo como en todo (hombre, privada RVOE)

Por otro lado, la decisión de ambos de entrar en una universidad privada está fuertemente basada en las ventajas que da la institución en términos de experiencia laboral, aunque con ciertas particularidades asociadas al riesgo y al tiempo.

yo decía UNITEC por todos los convenios que tiene con muchas empresas que me llaman la atención (hombre, privada RVOE)

Enrique fue el primero que eligió inscribirse en la escuela, sus padres le recomendaron que tuviera un plan de contingencia en caso de que no aprobara los nuevos exámenes de admisión de abril a junio de 2019. En este sentido, su familia fue clara en explicar que no querían que “perdiera” un año, por lo que tenía que decidir antes de que acabara el ciclo escolar una institución privada para respaldar la posibilidad de no ser seleccionado.

Si, yo le comenté a mis padres de la universidad es decir que ya me había inscrito para hacer exámenes y todo me dijeron “bueno, yo no quiero que te pierdas un año porque va a ser una pérdida de nada o quieres alguna escuela en especial, ¿alguna particular y que metamos tus papeles y si no te quedas te sacamos?” y ya empezamos a ver así escuelas (hombre, privada RVOE)

Enrique comenzó con su búsqueda por instituciones privadas y a pesar de que tiene a varios familiares y amigos en distintas instituciones públicas y privadas de acceso restringido él se decantó por la UNITEC, una institución de la que sus primos egresaron. Las características más importantes para elegirla fueron:

- 1) La experiencia laboral: Debido a que los objetivos de Enrique tienen que ver con la creación de una empresa comercial, considera que la experiencia que le puede brindar la universidad es vital para alcanzar sus objetivos.
- 2) La vinculación empresarial: En general considera que es importante gracias a que tiene la posibilidad de hacer prácticas en empresas extranjeras, lo que lo motiva en gran medida. Aunque, no es específico en la forma en que esas prácticas pueden ayudarlo a mejorar sus posibilidades de movilidad o la posición que va a desempeñar en ellas.
- 3) Certidumbre: Gracias a la experiencia de sus familiares sabe que salir de una universidad pública implica un alto grado de certidumbre sobre todo durante la búsqueda de empleo. Por otro lado, considera que la bolsa de trabajo que la UNITEC puede ofrecerle es en general mejor comparada con las universidades públicas.

por ejemplo, mis primos para poder entrar a trabajar, pues ellos tenían que ir a buscar sus empleos y todo, y por ejemplo en UNITEC ya te dan directamente la bolsa de trabajo ya no es tanto de que tengas que salir a buscarlos, te dicen: "mira, están estas empresas, tienes buen promedio, puedes entrar a tal tal y tal, entonces es por eso como que en ese caso en conseguir el empleo y poder empezar más rápido, si lo veo más factible en una privada (hombre, privada RVOE)

- 4) Seguridad: Enrique se considera a sí mismo una persona violenta, y considera que en una universidad pública tiende a resaltar su nivel económico, lo que lo vuelve el blanco de acoso por parte de sus pares, terminando en enfrentamientos violentos. Así, considera que en la UNITEC va a haber mayor seguridad en términos de que la composición estudiantil va a ser similar a él y en términos de que los responsables van a garantizar su integridad física.

Yo la decisión por la que decidí meterme a UNITEC, es porque incluso aparte de que en mi casa van a cuidar mi carro, pues van a hacer cateo de que no tengas drogas, armas, sin en cambio en una pública no, en una pública puedes llegar, meterte, traer 15 kilos de cocaína y no te van a decir nada, entonces es como yo lo veo, esa seguridad de que yo sé que me puedo perder en un pública, por mi desorden que yo soy sé que me puedo perder y la verdad no, yo no me veo tanto en una pública a pesar de que sé que yo me puedo controlar (hombre, privada RVOE)

Alan por otra parte considero la entrada a la UNITEC gracias a que Enrique se la presentó, le habló de las ventajas que tenía ingresar ahí y después de eso buscó información por su

cuenta. A pesar de que buscó otras opciones privadas por internet, ninguna le convenció, dentro de su narración parece considerar que todas las escuelas mienten con la finalidad de absorber estudiantes.

esas las cheque y busque rápido, no tengo el tiempo de checar las escuelas, la verdad, ya vez que trabajo, y este, pero lo checo por internet, ya sabes que el internet te la pintan ¿todo bien no? Pero es que como nada como mover con tus propias perspectivas y este ay amigo, yo tengo opciones, ejercerla si esta bueno, pero ahí está la idea (hombre, privada RVOE)

Como se explicó anteriormente las expectativas laborales y las decisiones educativas de Alan están menos relacionadas que las de Enrique, aunque se desataca que la principal razón para ingresar a la UNITEC tiene que ver con el peso de la credencial educativa de esas instituciones. Alan explica un mecanismo interesante que, a su forma de ver, hace muy atractivo ingresar a una IESPAD. Él considera que las empresas más grandes priorizan la contratación de los egresados de las escuelas privadas antes que de las universidades públicas gracias a la capacitación para el trabajo.

Me estaban diciendo que la verdad tú vas a una empresa a buscar trabajo, la mayoría de las empresas hoy en día están contratando gente de prepas privadas, lo que se está dado también es que Starbuck la torre que está ahí en el centro ahí buscan ya gente del UNITECM, de la UVM porque si va gente de la UNAM o del POLI dicen que no les sirven, porque dicen que ya no es tanta la garantía de la UNAM y del POLI, como para que ah no pues quedan ya contratados (hombre, privada RVOE)

Asimismo, aunque representa un gasto adicional para la familia de Alan ingresar a una universidad privada, considera que la propia vinculación empresarial que le garantiza la universidad es un factor que juega a su favor. En este sentido, considera que puede balancear su paso por la universidad con la entrada al mercado laboral a través de los convenios institucionales de la UNITEC, y a partir de ese empleo generar suficientes ingresos como para poder pagar su colegiatura.

Más que nada, también el tipo de la carrera, también, estaba pensando y más que nada también no todas porque estaba pensando eso de lo del empleo, a seguir estudiando y en unas te dan lo opción de que trabajas para una empresa y te quedas en una escuela y de ahí mismo va saliendo tu mensualidad. (hombre, privada RVOE)

9.2.4 La caída de la autoconfianza. El caso de Pedro

Pedro es un hombre de clase media alta y cuenta con una hermana. Su padre cuenta con una empresa consolidada, aunque llegó solamente hasta la educación media superior, por otro lado, su madre estudio mercadotecnia en una universidad IESPAD, aunque no terminó y actualmente se encuentra trabajando en una escuela de gobierno como educadora de nivel preescolar. A pesar de que sus padres están separados, tanto Pedro como su madre constantemente presionan a su padre para que lo apoye en la manutención del hogar y en los gastos educativos.

Durante su trayectoria educativa Pedro ha vivido de manera holgada, a tal punto que se ha sentido aislado de sus compañeros por no poder compartir sus actividades de dispersión, que considera, implican un gasto importante. Asimismo, considera que durante la educación básica podía ser clasificado como déspota y racista con sus compañeros de menores ingresos.

mis maestros no influyeron mucho en mí, no era muy sociable, era muy hipócrita, hablaba mal de las personas, pero estaba con ellas, tenía un amigo negro y decía “pinche chocolate” y yo enfrente de él no lo decía, fue cuando bloquee muchos recuerdos, porque no quería recordar esa etapa (hombre, privada incorporada)

A pesar de que la mayoría de su trayectoria educativa la paso en instituciones privadas, Pedro decidió hacer el examen de COMIPEMS con la finalidad de entrar en una preparatoria de la UNAM. No obstante, sus resultados no fueron suficientes como para lograr un lugar, pero los consideró satisfactorios gracias a que solo le faltaron un par de puntos para haber sido asignado. El examen de ingreso a la educación media superior está cargado de un valor simbólico muy importante para él, ya que lo considera su primer fracaso académico.

me pasó en el COMIPEMS, me faltó dos aciertos para poder entrar a la prepa que quería, se me hizo injusto, muy injusto, este siguiente examen que yo sé cuánto puedo sacar pues no, yo ya no voy a echarle limón a la herida, porque es literalmente volver a ver mis aciertos, revisar mi examen y mejor preferí dejarlo así (hombre, privada incorporada)

Durante el mes de febrero de 2019, Pedro decidió hacer el examen de selección para la UNAM, y considera que su preparación fue exhaustiva. No obstante, cuando supo sus resultados tuvo una baja tolerancia a la frustración, llevándolo a decidir entrar en una

institución privada. En este sentido, el principal mecanismo de decisión para entrar a las universidades privadas fue emocional más que racional. Para Pedro fue un impacto conocer que el número de aciertos que logró en el último examen de ingreso apenas y superaban los 35 puntos. Así, el *habitus* de Pedro se sacudió, después de haberse formado una idea positiva sobre sus capacidades académicas durante toda su trayectoria educativa, la información que recibe de un examen institucionalizado lo hace escindirse y con la finalidad de protegerse elige no volver a encontrarse en situaciones que pongan en duda sus capacidades.

La misma, Administración pero se me hizo muy injusto que yo sacara muy pocos aciertos porque siendo sinceros si había estudiado mucho, si puse mucha atención en el examen, lo revisé, a pesar de que me haya hecho dos horas, esas dos horas no se me hizo fácil pero se me hizo tedioso y que haya sacado muy pocos aciertos, es cuando dije no, tienen conveniencia, están las personas que tienen pase directo, las que tienen papás ahí que también llega a influir, las personas que vienen de privadas que son pocas y las personas que tienen dinero y si me puse mal y ya no pienso hacer otro examen, me iba a aventar para el Poli pero me pasa lo mismo y me voy a agüitar y ya no quiero otra decepción, prefiero mil veces meterme a una escuela de paga, que me la puedan pagar y ya [...] Es que admito que se hizo difícil en algunas partes pero al momento de ver los aciertos de Matemáticas, tenía solo ocho o menos y si me enojé porque era de yo si había contestado bien esta y la otra y era como, “¿cómo puede ser que haya sacado ocho cuando yo sabía cuáles eran las respuestas?” puede que algunas si las hay sacado mal pero obviamente yo tengo mi conciencia y puedo saber cuánto voy a sacar y se me hizo raro que sacara pocos aciertos en Literatura, en Geografía y en Historia porque yo sé mucho de eso y era como de ¿qué?, puede que esté mal calificado el examen o por conveniencia, no sé porque. (hombre, privada incorporada)

Durante gran parte de su vida Pedro había sido criado con ciertas disposiciones que buscaban continuamente distinguirse. Una práctica común sobre todo entre las familias que han tenido un cambio rápido en su posición social. De manera similar a Rafael, Pedro considera la entrada a la universidad como un evento de transición a la vida adulta, lo que implica que él quiere hacerse cargo de sus gastos personales, pidiéndole lo mínimo a sus padres.

Es que esa idea... es que yo quiero trabajar porque quiero aprender que es en verdad un trabajo, he ido a ver trabajar, porque mi papá trabaja administrando los medicamentos, me gustaría saber qué se siente y yo pensaba trabajar en el Cinépolis, luego contratan a las personas que estudian o que necesitan apoyo económico. (hombre, privada incorporada)

Pedro nunca ha trabajado, aunque tiene curiosidad por entrar al mercado laboral con la finalidad de ganar experiencia. Gracias a que su padre no terminó la educación superior, pero fue capaz de crear y administrar una empresa propia que le permite obtener ingresos suficientes para ser el principal sostén financiero de dos familias. Pedro generó una serie de expectativas laborales a partir de las que él, gracias a su posición de clase tenía mayores recursos para crear y expandir una serie de empresas de manera internacional, principalmente a partir de la universidad.

me gustaría ser empresario, tener mis productos y es cuando se me ocurrió la idea de estudiar Administración [...] yo le había dicho a mi papá que quiero una empresa y vamos a hacer una empresa de medicamentos y nosotros no la íbamos a llevar, mi papá iba a hacer una empresa pero fue a la quiebra por sus amigos y le dije “yo quiero una empresa, entre tu y yo la hacemos” y ya está como que tenemos las bases de la empresa pero aún no la podemos como sacar adelante, porque no ha salido, porque no he salido de la prepa, no tengo mi carrera y supongo que entre mi carrera vamos a ir haciendo eso. (hombre, privada incorporada)

Estas expectativas tan altas tanto laborales como educativas se vieron sacudidas por el resultado de los exámenes de admisión, de los que no daba crédito. Fue tanta su impresión que comenzó de manera sistemática a encontrar justificaciones de lo que había pasado, desde su perspectiva era más probable que los resultados del examen fueran equivocados a que sus capacidades fueran menores a las que imaginaba.

En este sentido Pedro comenzó con una búsqueda de instituciones de educación superior privadas que le dieran certeza en el ingreso. Para su familia no fue difícil aceptar esta decisión gracias a que tienen suficientes recursos para solventar los gastos de inscripción y de colegiatura. Así, las principales características que considera valiosas son:

- 1) Las instalaciones: La opinión que Pedro se hace sobre las instituciones, se basa fuertemente en la impresión que le dan sus instalaciones. A partir de eso es que muchas veces clasifica a las instituciones. Mientras que a La Salle la considera seriamente gracias a lo atractivo de sus instalaciones, a otras instituciones las rechaza por el mismo criterio.

Hace poco fui y me llamo las instalaciones, estaban muy bonitas y tienen una buena estructura [...] la Tres Culturas, pero cuando vi el plantel como que no, es un plantel muy... como dice un profesor de mi mamá "no parece universidad, parece una primaria", es literal un edificio y dice: "Tres Culturas" y ya, no te da confianza de entrar (Hombre, privada incorporada)

- 2) Plan de estudios: Debido a que la institución de la que proviene Pedro es una institución privada incorporada a la UNAM, se organizaron múltiples eventos en donde las universidades privadas daban informes a los estudiantes. Es ahí donde Pedro pudo expandir parte de sus opciones, considerando varias opciones vocacionales como Administración de empresas y Gastronomía.

me interesa mucho su plan de estudios, aunque lo único que no me convence es que es muy religiosa [...] UVM, sí me interesó un momento porque iba mi primo, pero ya viendo el plan de estudios y los planteles, no me gustaron (hombre, privada incorporada)

- 3) Costo: En principio, Pedro usa ese criterio para poder comenzar con la evaluación de las instituciones. Él sabe que, a pesar de tener el apoyo de su padre para el pago de la universidad, instituciones como el Tecnológico de Monterrey quedan descartadas porque el gasto es mayor a los recursos disponibles para la educación.

Es que siempre he dicho que yo me quería ir al Tec de Monterrey pero no tengo suficiente dinero para pagar una universidad tan cara, así que escogí a LaSalle porque vi que también tiene varios planteles no sólo en México, sino en otros países, siento que no es una escuela tan reconocida pero si tiene su prestigio (hombre, privada incorporada)

- 4) Prestigio: El prestigio es medido por Pedro a través del reconocimiento que tienen las universidades. Es así que de todo el abanico de posibilidades que tiene a su disposición ha depurado sus opciones de manera que le quedaron tres opciones: Universidad La Salle de Cd. Nezahualcóyotl; El Claustro de Sor Juana; o Universidad Humanitas. Pedro considera que tanto La Salle como el Claustro cuentan con suficiente prestigio para que la credencial educativa pueda darles mejores posibilidades de alcanzar su objetivo, mientras que Humanitas la considera una institución joven que, aunque tenga buena calidad, no tiene mucho reconocimiento.

Tec de Monterrey que es más seguro, que tiene más prestigio, que tiene más estudios que venga de una universidad que nadie la reconoce, no digo que es mala, pero no es

reconocida desgraciadamente, opino que por eso la escogí, porque es reconocida. (hombre, privada incorporada)

Pedro escogió la Universidad La Salle de cd. Nezahualcóyotl. Él paga una colegiatura de 15 mil pesos por semestre y el principal criterio que lo hizo elegirla por encima del Claustro de Sor Juana y de Universidad Humanitas fue la manera en que los criterios listados anteriormente tuvieron pesos diferenciados en el momento de la decisión.

Pedro descartó al Claustro de Sor Juana debido a que ya había aclarado que la oferta vocacional del Claustro no era lo que él deseaba. Por otro lado, Humanitas la considero una institución atractiva por sus instalaciones, pero la descartó por la ubicación de la universidad, considerando que era insegura.

Pues yo me metí aquí a La Salle de Neza, porque bueno, siendo sincero me iba a meter a la Humanitas pero nunca me gustó su plan de estudios[...] cuando nos llevaron a la excursión d la Humanitas, que fue al de Los Reyes, no me gustó ni siquiera la ubicación, porque estaba horrible, o sea era como Humanitas, estaba bonita, pero la zona estaba muy como para delincuentes, para que robaran y yo, fue una de esas, y yo ya no quise [...] El Claustro pero no tenían ninguna carrera y pues yo me desanimé (Hombre, privada incorporada)

En este sentido, la decisión de entrar a La Salle le hizo sentirse cómodo gracias a que encontró un espacio en donde las diferencias con sus compañeros eran menores. Por un lado, sus compañeros comparten en gran medida sus expectativas laborales, la gran mayoría de sus pares buscan crear y consolidar una empresa a nivel nacional e internacional, además dotando de gran peso a la preparación práctica por sobre la teórica.

Me ofrecieron un proyecto aquí en La Salle de unas tres amigas y un amigo que me dijeron que ellos van a empezar una disquera pero que les hacía falta el coordinador, el contador y el administrador, porque ya tienen los de efecto de sonido, ya van a contratar a las personas y hasta van a meter una amiga que es psicóloga para los que van a representarnos como la banda, pero ya tienen el proyecto bien estructurado, pero que si les faltaba un administrador, (hombre, privada incorporada)

Gran parte de las ventajas que Pedro ve en la institución tienen que ver con la aplicabilidad que encuentra de los contenidos, en vez de enfocarse en una preparación integral formal, su carrera está focalizada, lo que le hace sentir que tomó una buena decisión.

siento que voy alcanzar más mi meta quien las haya por lo mismo de bueno es prestigiosa y por tener más contactos porque aquí van muchos empresarios van muchos padres de muchos hijos de empresarios van señores que vienen aquí a hacer su licenciatura que

tienen presas otros que tienen que van trabajando y siento que tendría más aquí más más oportunidad [...] yo digo que en las Salle si voy prosperar mucho con mi empresa además la maestra me está enseñando a despedir personas si o sea mi maestra de contabilidad es muy buena dice que lleva muchos años trabajando bloques contabilidad o sea ella nos enseña como correr a una persona sin pagarle lo que es cuando corres a una persona la liquidación o sea que ellos renuncian también os enseñan cómo hacerlo de los servicios como hacer prosperar tu es empresa sin tener pérdidas como maquillar lo que son la contabilidad que algunos algunas veces ellos tienen que maquillar los números o sea maquillar como entregarle a hacienda todo lo que piden (hombre, privada incorporada)

9.2.5 Esperar o abandonar. El caso de Adriana y Victoria

En general los estudiantes buscan ir a la universidad, la mayoría sigue considerando que la educación es un mecanismo de movilidad social, aunque pocos tienen claro la forma en que en realidad actúa con la finalidad de alcanzar sus objetivos laborales. En este sentido, se les presenta la opción de ingresar a una IESPAD o de esperar un año y prepararse de mejor manera para poder presentar exámenes en las convocatorias del siguiente ciclo escolar.

La idea de esperar a que se vuelvan a abrir las convocatorias es la opción que los estudiantes consideran en dos situaciones en particular: 1) cuando no tienen suficientes recursos como para pagar una universidad privada y por lo tanto quedan descartadas; 2) cuando los recursos son al menos suficientes como para asumir el costo de oportunidad de tener a sus hijos preparándose durante un año con la finalidad de alcanzar un lugar en sus opciones deseadas.

En este sentido, el principal factor que limita a los estudiantes de seguir su trayectoria en una IESPAD es muchas veces el costo asociado a ir a una. A pesar de que son consideradas como instituciones “baratas” no todas las familias tienen acceso a ellas y quienes tienen acceso a ellas suelen tener una serie de recursos educativos y culturales que las ponen como segunda opción.

Adriana y Victoria son dos estudiantes de bajos recursos, que cuentan con una hermana en su familia. Adriana tiene a su madre y a su abuelo quien ha sido la figura paterna y ayuda a los gastos de su familia. Por otra parte, Victoria vive con sus padres, dos trabajadores que por lo regular se encargan de la seguridad de un antro en la CDMX.

A pesar de tener claros sus objetivos educativos y laborales no alcanzaron a ser seleccionadas por sus instituciones deseadas. Por un lado, Adriana tiene la expectativa de convertirse en médico y lograr encontrar un puesto en el sector privado que le dé la oportunidad de ganar suficiente dinero como para viajar y conocer distintos países. Por otro lado, Victoria quiere estudiar derecho y busca entrar a trabajar en un despacho de abogados privado o dedicarse a litigar en el sector público llegando a puestos de jueza o magistrada.

planeo terminar mi carrera, porque sí me quiero dedicar a, quiero ejercer medicina, y pues me quiero especializar o sea a mis 30 años todavía me veo estudiando [...] se me fue la palabra, pediatría (mujer, privada RVOE)

Yo me imagino que sería llegando, ahorita vengo por así decirlo de trabajar en un tribunal, estaría llegando al tribunal, este, pues ando con las actas (mujer, pública)

Cada una tenía como principal opción una universidad pública de acceso restringido distinta, mientras que Adriana buscaba entrar a la UAEMex de Chimalhuacán, gracias a los comentarios de sus profesores que consideran que las instalaciones son mucho más nuevas y actualizadas que en otras instituciones. Por otro lado, Victoria buscó varias veces entrar a la UNAM, durante febrero y abril sin tener la posibilidad de entrar, quedándose siempre a pocos aciertos de ser seleccionada.

Quiero entrar a la universidad Pedagógica de la UNAM y estudiar derecho, ahorita ya voy en la segunda vuelta y entonces ahora sí ya con más ganas, porque ahora sí se podría decir que es mi última opción que tengo y me veo terminando la universidad, la verdad, es mi sueño primero es terminar, primeramente, mi doctorado, maestría y mi Licenciatura en Derecho (mujer, pública)

La UAEM Chimalhuacán, quiero estudiar medicina (mujer, privada RVOE)

Ambas hicieron su examen de COMIPEMS, aunque no se quedaron en sus primeras opciones. Adriana había escogido varias opciones públicas de alta demanda, lo que, aunado a su poca preparación la hizo terminar en una preparatoria privada ante la insistencia de su madre por evitar una interrupción en la trayectoria educativa. Victoria, aunque tiene un nivel de recursos similar, decidió quedarse en el Colegio de Bachilleres.

Entonces mi mamá opto por meterme a una privada, o sea, ella no quería que dejara de estudiar, opto por meterme a una privada y este pues ahora sí que empecé a estudiar la prepa (mujer, privada RVOE)

Durante su trayectoria académica siempre fueron consideradas buenas estudiantes, lo que les hizo que modificaran sus percepciones de habilidad y empezaran a atribuir características del orden expresivo a las del orden instrumental. En este sentido, ambas consideraban que tenían capacidades para quedarse en el examen de ingreso a la universidad, aunque lamentablemente no pudieron ser seleccionadas.

La resiliencia de ambas es bastante alta, tomaron de una manera positiva la noticia de que no habían sido seleccionadas en los concursos y pensaron en opciones que se adecuaban a sus posibilidades. El plan de contingencia de ambas era estudiar en una IESPAD, mientras que Adriana esperaba poder entrar en una universidad cerca de Ixtapaluca que había conocido a partir de las ferias institucionales de su preparatoria. Por otro lado, Victoria solo sabía que una IESPAD era la única opción privada que era accesible en términos de los costos, sin tener realmente una idea clara al respecto.

hubo una que me llamo mucho la atención, no recuerdo el nombre, esta algo raro, ahí sí, Ixtlahuaca algo así, pero se encuentra en Toluca, me gustó mucho porque estaba Ligada a la UNAM, entonces pues sales con título de la UNAM, –claro– y pues la colegiatura estaba más o menos, no, no tan excesiva y aparte decía de que si llevabas un buen promedio te daban una beca (mujer, privada RVOE)

Sí, actualmente lo estuvimos platicando y estamos viendo que, cuáles podrían ser nuestras opciones, que no exageren el precio, que este dentro de lo que tenemos, algo así, y pues a ellos no les agradaría mucho la idea porque es mucho gasto, todo ¿no? No es que, como una escuela pública, entonces, como que no les agrada mucho, pero si no me llegara a quedar, pues ahora sí que yo no quiero quedarme ni un año sin estudiar (mujer, pública)

Después de conocer los últimos resultados de la primera mitad del 2019 ambas decidieron esperar un año con la finalidad de prepararse para los nuevos exámenes del siguiente ciclo escolar. Ambas habían tenido un acercamiento previo al trabajo, Adriana se había dedicado durante algún tiempo a ser entrenadora en un gimnasio y a vender suplementos alimenticios en un club de nutrición. Por otro lado, Victoria solía ayudar a su abuelo atendiendo alguno de sus puestos de fruta en un paradero cerca del metro Zaragoza.

Trabaja en las rutas de mis abuelitos, desde chiquitos los dos hemos trabajado ahí (mujer, pública)

Sí, es un club de nutrición [...] Este bueno por ejemplo lo que se lleva es un juego de nutrición que es Herbalife, obviamente este combinado con comida saludable que son ensaladas, jugos, malteadas (mujer, privada RVOE)

Es en este punto en donde la trayectoria de ambas se separa. Adriana siguió trabajando y ha estado ahorrando con la finalidad de costearse un curso de preparación muy caro pero que le asegura quedarse en la institución en que ella decida. Además, tiene una tolerancia fuerte hacia el tiempo y el riesgo, a pesar de que sus pares le mencionan la importancia del tiempo en un afán por evitar que “pierda” un año, Adriana asumió el costo de oportunidad si es que eso la acerca a sus expectativas laborales.

Pues igual te digo que algunos decían: “no, también yo me voy a esperar y al siguiente año me voy a preparar y voy a hacer mi examen”, y hay algunos que te dicen: “no, pues yo no puedo perder más tiempo”, porque también en mi escuela había muchos que ya tenían 20, 22, entonces me decían: “no, yo ya no puedo perder más años y me voy a ir a una de paga”, o también otros que su mentalidad ya era estar en una de paga desde el principio, y ya no hicieron exámenes. (mujer, privada RVOE)

Victoria, siguió trabajando durante un tiempo hasta que se embarazó de su pareja. Ella sigue teniendo las mismas expectativas educativas y laborales que durante su paso por el Colegio de Bachilleres. Para ella, es necesario esperar a su recuperación, pero después de eso piensa continuar en la educación superior, tiene una fuerte confianza en que va a lograr ingresar a la UNAM. Lamentablemente lograr equilibrar la maternidad con los compromisos escolares no es una tarea sencilla, y dificulta las estrategias de reproducción de clase.

Pues no, no fue planeado, pero ya está aquí y yo tomé una decisión, entonces mis planes, si pienso seguir estudiando principalmente terminar mi carrera, y conseguir o estar lo más estable y ya, conseguir un trabajo y ver lo de la escuela, mis papas me apoyan en todo (mujer, pública)

Adriana logró entrar a la UAEMex y actualmente se encuentra estudiando medicina. Victoria, después de varios problemas familiares, y de haberse separado de su pareja, ahora es madre soltera y depende económicamente de sus padres, últimamente ha podido dedicarse a vender productos por catálogo de tiempo completo, lo que le da un ingreso pequeño pero constante.

Conclusiones del capítulo

Este capítulo es un esfuerzo por condensar el proceso de reconfiguración de opciones educativas después de que los estudiantes fueran rechazados por las instituciones más selectivas a las que deseaban ingresar. Lamentablemente hay poca información al respecto del proceso de resignificación de las IESPAD en el imaginario de los jóvenes, principalmente porque el impacto emocional de no haber sido seleccionados fue tan grande que los estudiantes evitaron contar sus experiencias, abandonando su lugar en el proyecto de investigación.

No obstante, hay una serie de hallazgos interesantes sobre los mecanismos que propician la entrada a las instituciones de absorción de la demanda que no necesariamente están presentes dentro de los modelos teóricos. En primer lugar, se integra el tiempo como un recurso que es tomado en consideración por los estudiantes, debido a que el proceso de selección de las universidades más importantes está institucionalizado. Esto hace que, los estudiantes rechazados durante el verano (segundo periodo de ingreso) vean disminuidas sus posibilidades de ingresar a una institución pública, debido a que tienen que esperar un periodo de entre 6 meses a un año para volver a presentar un examen de selección.

Durante el nuevo proceso de búsqueda y jerarquización de opciones educativas, tanto Verónica como Esperanza consideraron a las IESPAD como opciones serias principalmente porque eran instituciones que podían pagar sus familias ($R > 0.5$). No obstante, en el lapso que comprende entre la salida de la educación media superior y el nuevo ciclo escolar de la educación superior las instituciones privadas tienen la facilidad para contactar a los estudiantes y ofrecerles información nueva sobre la calidad educativa y el valor de sus credenciales educativas, de tal manera que efectivamente consideran que las posibilidades de poder mejorar su posición social ingresando a una IESPAD no difieren en gran medida de las que pudieran tener de haber sido seleccionados por las instituciones públicas de acceso restringido, de modo que efectivamente:

$$\gamma_1 > \beta_1 \rightarrow (R > 0.5) \ \& \ \gamma_1 \geq \alpha_1 \rightarrow (R > 0.5)$$

Un hallazgo importante es que el tiempo es considerado un recurso que debe de invertirse, por lo que, los estudiantes rechazados lo toman en consideración, ponderando sus opciones

educativas de modo que eviten retrasar su trayectoria académica. En este sentido Beatriz es un claro ejemplo de que la angustia por “perder un año” permite a los estudiantes considerar nuevas opciones educativas que no tenían previstas desde un inicio.

Además, la decisión de Beatriz refleja la forma en que se crean las preferencias adaptativas como un método que permite disminuir la disonancia entre lo deseable y lo posible (Elster 2016). Es interesante que este proceso no se origina desde los estudiantes, sino que se da a partir de la información que les ofrecen las IESPAD.

En el caso específico de Beatriz, durante los recorridos a las instalaciones apelaron a su interés por internacionalizar su carrera como médico, lo que permitió que evaluara con seriedad ingresar a esa institución. Solo en el momento en que las instituciones le dieron nueva información es que ella tuvo la capacidad de considerar que sus posibilidades de movilidad social ascendente eran mejores en la IESPAD que en las instituciones públicas.

Por otro lado, se subestimó la importancia que tiene la vinculación empresarial y la generación de habilidades prácticas como ventajas entre los estudiantes con ciertas disposiciones al comercio y con fuertes aspiraciones empresariales. Los casos de Enrique y Alán exponen el nivel de conocimiento que las IESPAD tienen sobre las expectativas laborales de los estudiantes.

Es interesante que parte del proceso por el que las IESPAD resignifican su valor entre los estudiantes se enfoque en la generación de habilidades prácticas y con la vinculación empresarial. Ambos elementos se complementan con las vagas expectativas laborales con las que cuentan los estudiantes. Es precisamente ante esta imprecisión con la que los estudiantes expresan sus objetivos laborales, que las IESPAD aparecen como mejores opciones que las instituciones más prestigiosas.

Es necesario aclarar que los estudiantes que tienen problemas para establecer un vínculo claro entre educación y empleo, suelen definir sus expectativas laborales a través de características generales como ocupaciones que sean dinámicas; que les permitan viajar y expresar su creatividad. Lamentablemente ninguno de los estudiantes puede dar referencias concretas sobre el tipo de puesto al que quiere acceder, aunque parecen enfocarse al terreno empresarial, lo que permite que las IESPAD atraigan la atención de los estudiantes con su

oferta educativa caracterizada actualmente por la generación de habilidades prácticas y la vinculación empresarial.

Con el relato de Pedro se desprenden varias implicaciones teóricas importantes. En primer lugar, parecía que las expectativas de éxito de egresar de una institución no eran importantes para los estudiantes, lo que representaba una crítica importante al modelo de Breen y Goldthorpe (1997). No obstante, el caso de Pedro ejemplifica que las expectativas de éxito de egreso se resignifican ante el rechazo.

Las IESPAD son consideradas como opciones que pueden asegurar el ingreso y el egreso a través de la tenencia de suficientes recursos económicos como para pagar las colegiaturas y las mensualidades. Esto hace que para estudiantes como Pedro que tuvieron problemas de resiliencia emocional al enfrentar el rechazo las IESPAD sean vistas como refugios que permiten asegurar tanto el ingreso como el egreso de las instituciones de educación superior.

Por último, el caso de Adriana y Victoria sirve para poner en perspectiva la manera en que los estudiantes consideran a la educación como su principal estrategia de movilidad social. A pesar de que, en general, todos los estudiantes, independientemente de su sector socioeconómico coinciden desean retrasar la tenencia de su primer hijo vivo o casarse, los casos analizados son estudiantes que provienen de orígenes precarios cuya información es limitada y cuyas condiciones muestran una distancia importante entre lo que desean y lo que viven.

Conclusiones Generales

El objetivo principal de la tesis es dar conocer el proceso que lleva a los estudiantes a ingresar a Instituciones de Educación Superior Privadas de Absorción de la Demanda (IESPAD). En este sentido el trabajo se centra en entender los mecanismos a través de los cuales, los estudiantes de distintos orígenes evalúan su entrada a las IESPAD.

Los estudiantes mexicanos que transitan a la educación superior lo hacen en un contexto donde la oferta educativa está estratificada en términos horizontales. Esto quiere decir que el aumento de la demanda por educación superior estuvo acompañado por el aumento en la oferta educativa pública y privada. Durante la década de 1990, las instituciones privadas tuvieron un crecimiento importante, lo que aumento en gran medida la oferta disponible, pero derivó en diferencias cualitativas sobre la calidad de la formación profesional.

Lamentablemente, los lugares disponibles en las instituciones públicas más prestigiosas comenzaron a ser ocupados por estudiantes cada vez más privilegiados, lo que empujó a los estudiantes de menores recursos hacia otras instituciones educativas o directamente al mercado laboral.

La desigualdad de oportunidades educativas en la que viven los jóvenes mexicanos está particularmente presente en la Zona Oriente del Valle de México. Esta población se ha enfrentado a una serie de problemas como la seguridad, la pobreza y la desigualdad de oportunidades, lo que la convierte en una población que en promedio tiene varias restricciones para poder ingresar a la universidad.

La Zona Oriente del Valle de México es interesante de ser analizada gracias a que concentra a una gran cantidad de IESPAD, además de que su cercanía con la CDMX provoca que los estudiantes tengan distintas opciones educativas a las que puedan acceder. Por un lado, pueden intentar entrar a las opciones más prestigiosas, aunque eso resulte en un aumento de los costos, del esfuerzo y de la incertidumbre. Por otro lado, pueden mantenerse en instituciones IESPAD cercanas a su hogar, en la periferia de la Ciudad de México, aunque eso implique cubrir costos de colegiaturas e inscripción.

El oriente del valle de México tiene la particularidad de estar constituido por familias de la clase media y baja, lo que permite analizar la manera en que los sectores menos

privilegiados evalúan la pertinencia de que sus hijos asistan a la universidad y las preferencias institucionales con las que cuentan.

Tradicionalmente el análisis de la educación privada se ha centrado en su crecimiento y en el proceso de diversificación. Esto ha provocado una carencia de investigaciones que ayuden a responder si la entrada a las IESPAD depende de una estrategia de reproducción de clase (culturalista, inconsciente) o si por el contrario se deriva de un análisis costo-beneficio en donde los estudiantes y sus familias consideran que es una alternativa efectiva para mantener o mejorar su condición de clase.

En este sentido, el presente trabajo es un esfuerzo por conocer los mecanismos por los que los estudiantes deciden ingresar a instituciones privadas de absorción de la demanda. Con este objetivo en mente se analizó a la población de la ZMVM con la finalidad de delimitar el trabajo en términos espaciales. Ciudad Nezahualcóyotl mostró ser un municipio con una concentración relativamente grande de IESPAD, además de que su cercanía con la CDMX y con algunas sedes de la UNAM la hacían un caso crucial para ser analizado.

Se tomó la decisión de hacer una investigación prospectiva con la finalidad de evitar posibles sesgos. Así, se eligieron cuatro preparatorias privadas y una pública con la finalidad de representar a los estudiantes que han pasado gran parte de su trayectoria educativa en instituciones privadas. Todas las instituciones de educación media superior fueron seleccionadas de manera que no hubiera algún tipo de predisposición hacia las instituciones públicas de acceso restringido.

Una vez elegidas las preparatorias era necesario encontrar a los estudiantes con características interesantes de analizar, con esta finalidad se creó un cuestionario que permitía conocer la distribución en términos de sus recursos financieros y de sus expectativas educativas. Se realizaron entrevistas a profundidad en dos momentos en el tiempo, la primera se hizo antes de que los estudiantes conocieran los resultados de sus exámenes de selección y la segunda se realizó después de que tuvieran esa información.

Con la finalidad de analizar la decisión de entrada a las IESPAD se propuso un modelo analítico, desarrollado a partir de los modelos clásicos de las teorías racionalistas, aunque se modificaron varios criterios de modo que pudiera compaginarse con los conceptos de las

teorías culturalistas. El modelo propuesto considera que los estudiantes pueden intentar entrar a instituciones públicas o privadas de acceso restringido, ir a IESPAD o entrar al mercado laboral. No obstante, otro camino teóricamente relevante, implica que los estudiantes consideran a las IESPAD como opciones residuales, por lo que se planteó la posibilidad de que, ante un resultado desfavorable en sus exámenes de ingreso, los estudiantes elijan ingresar a una IESPAD.

Los principales aportes se pueden describir de acuerdo con cuatro rubros principales: 1) la trayectoria escolar previa; 2) la construcción de las expectativas laborales; 3) los criterios de deseabilidad de las instituciones; 4) Las probabilidades subjetivas de éxito; 5) Preferencias y disposiciones de tiempo. Cada uno de estos elementos tiene cierto peso sobre la decisión de los estudiantes de entrar a las IESPAD y, sobre todo, se configuran de manera diferente entre quienes van a una IESPAD como primera opción, los que llegan a ellas después de ser rechazados por alguna institución de acceso restringido.

Textos como el de Estrada et al. (2007) lanzan algunas hipótesis e interrogantes con respecto al mecanismo que hace que los estudiantes vayan a las instituciones privadas. Una de las más interesantes que se ve reflejado como un patrón es que los estudiantes que han asistido a instituciones privadas durante la educación básica y media superior suelen ser menos reacios a considerar entrar a una universidad privada.

La trayectoria educativa previa de los estudiantes tiene una influencia relativamente débil en las decisiones educativas, en particular sobre dos elementos teóricos: 1) las percepciones de habilidad de los estudiantes; 2) los recursos institucionales a los que tienen acceso.

La manera en que la trayectoria actúa dentro de las decisiones de ir a una IESPAD depende sobre todo del impacto simbólico, emocional e informativo que tiene el resultado del concurso COMIPEMS de entrada a la educación media superior. Los jóvenes que no lo hicieron usualmente tienen un alto nivel de percepción de sus habilidades porque nunca han tenido que enfrentar un examen institucionalizado de gran escala, lo que hace que su percepción se vea en la mayoría de los casos sobrevalorada.

Por otro lado, el mecanismo a través del que los estudiantes van a instituciones públicas o privadas afecta en las decisiones gracias a la información y recursos educativos de los que disponen en sus instituciones.

Es decir, las familias de los estudiantes suelen elegir distintos tipos de escuelas gracias a que: los ayudan a la gestión de las actividades en el hogar; son más baratas; o piensan que, en ellas, sus hijos van a desarrollar sus habilidades más rápido. No obstante, sobre todo en instituciones privadas hay un circuito privado que busca retener a los estudiantes a través de convenios y descuentos, ofreciendo actividades recreativas, seguridad y flexibilidad de horarios para los padres. Esto hace que los estudiantes entren en entornos escolares rígidos, aburridos y des motivantes que usualmente tienen problemas de gestión y de infraestructura, lo que los deja en posiciones vulnerables en términos de cobertura curricular.

El papel que juegan las expectativas laborales es importante porque guía las decisiones educativas de los estudiantes. En este sentido, los hallazgos más interesantes tienen que ver con: 1) que la educación no es el mecanismo de movilidad social por defecto; 2) que la alineación entre expectativas laborales y educativas está estratificada por clase, lo que provoca que la definición de los destinos laborales es bastante vaga; 3) que el peso de la credencial educativa pública o privada es distinto para cada sector socioeconómico; y 4) que la motivación por ascender en términos sociales es más importante que descender.

En general los estudiantes de las clases más bajas consideran que el mejor mecanismo que hay para alcanzar el éxito laboral es meritocrático y está ligado a las características individuales como la motivación y el empeño. Por otro lado, las clases más privilegiadas suelen reproducir patrones familiares, considerando la entrada a la universidad como una decisión anticipada que no se pone en duda.

Los estudiantes más vulnerables suelen tener expectativas menos realistas y que en muchos sentidos tienen poca relación con sus decisiones educativas, por ejemplo, quieren empleos que les permitan viajar y conocer distintos países, pero quieren estudiar medicina. Por otro lado, los estudiantes más privilegiados tienen un nivel de claridad mucho más alto conociendo de manera más precisa el camino educativo necesario para llegar a sus objetivos.

Los estudiantes más privilegiados por lo regular consideran que la credencial educativa tiene un valor sustantivo para poder lograr sus objetivos, ya sea a través de las redes a las que puedas entrar; o a través del prestigio de la institución. En este sentido, ellos tienen una idea mucho más clara del mecanismo de reproducción de la desigualdad convirtiendo dinero, tiempo y esfuerzo en recursos que buscan intercambiar para alcanzar una universidad de acceso restringido. Por otra parte, los estudiantes menos privilegiados consideran que la credencial educativa no tiene un valor muy importante, y por el contrario valoran características como el empeño, el trabajo duro y la resiliencia como los principales elementos que hacen que tengan éxito.

Asimismo, los estudiantes de los sectores más privilegiados suelen crear sus expectativas laborales a partir de un impulso por mejorar su posición social y no necesariamente se encuentran preocupados por evitar descender. Por otro lado, los estudiantes de los sectores menos privilegiados tienden en mayor medida a considerar la aversión al riesgo como un mecanismo a partir del que miden sus expectativas laborales.

De manera general las expectativas laborales son bastante imprecisas, lo que deriva en que el vínculo entre educación y trabajo sea incierto. Esto implica que sus planes educativos son menos sólidos, por lo que sus decisiones educativas pueden decantarse hacia instituciones menos prestigiosas o de calidad dudosa, debido a la confianza que tienen en sus características individuales para salir adelante.

Con respecto a los criterios de deseabilidad de las instituciones, el principal aporte de la tesis es considerar que muchas veces los estudiantes lo hacen de manera racional. Es decir que efectivamente el proceso de construcción de las opciones educativas no pasa exclusivamente por una suerte de reproducción, sino que los estudiantes evalúan criterios como la distancia, la seguridad, el costo, y el prestigio como los pilares para considerar las mejores opciones educativas. Esto lleva a que los estudiantes y las familias de los estudiantes ordenen las instituciones deseables a través de un proceso que pretenden maximizar una característica que consideren importante por encima de otra.

Así, las familias más educadas hacen un *trade off* sacrificando la seguridad y la distancia de sus hijos con la finalidad de ganar prestigio y calidad educativa. Por otra parte, los padres menos educados y quienes consideran que todas las credenciales educativas valen lo mismo

en el mercado laboral suelen priorizar la seguridad de los jóvenes o la cercanía al hogar. Inclusive el prestigio de las instituciones educativas y la romanización de las universidades más grandes y viejas, suelen ser elementos que se dan por sentado.

Con respecto a las probabilidades subjetivas de éxito los principales hallazgos se pueden condensar en algunos puntos: 1) que la construcción de las probabilidades subjetivas no depende exclusivamente de la percepción de habilidad; 2) que la percepción de habilidad no solo depende del resultado del último examen estandarizado del que tienen conocimiento; 3) que la confianza en los resultados de los exámenes depende de la información que tengan los estudiantes.

Por un lado, las teorías clásicas consideran que los estudiantes tienen la capacidad de tomar decisiones basados en las probabilidades subjetivas de éxito que estimen para alguna institución en particular. No obstante, la forma en la que se operacionaliza es a través de la percepción de habilidad, pero no necesariamente es la única forma que tienen los estudiantes para hacerlo. En general los estudiantes también consideran la demanda de las instituciones y su condición público/privado como buenos indicadores para estimar la posibilidad de entrar a una institución.

Los estudiantes en general consideran que, aunque sean muy buenos durante el examen de admisión hay una alta probabilidad de quedar fuera gracias a la alta demanda de las instituciones de acceso restringido, además de que consideran en su mayoría que las universidades privadas tienen la ventaja de que en la medida de que se tengan suficientes recursos se tiene la garantía de poder ingresar.

Además, la percepción de habilidad no depende únicamente del resultado de los exámenes estandarizados, sino que es una construcción en donde se integran las experiencias educativas previas, su nivel de preparación para el examen, y los grupos de pares con los que tienen contacto los estudiantes. En este sentido, la forma en que cada estudiante genera su percepción de habilidad se basa en el cúmulo de experiencias de estos elementos. Mientras que los estudiantes más privilegiados suelen darles más peso a los cursos de preparación y a sus resultados en el examen de COMIPEMS, los menos privilegiados no tienen mucha información a su disposición, e inclusive quienes la tienen suelen obviarla justificando sus resultados y teniendo un optimismo generalizado durante su transición.

Asimismo, un elemento interesante con respecto de las probabilidades subjetivas de éxito es que los estudiantes tienen un optimismo generalizado en sus capacidades académicas, que en principio se deriva de que la información con la que cuentan los estudiantes está sesgada, debido a que el proceso de configuración de las percepciones de habilidad suele estar fuertemente basado en las características de sus compañeros y amigos, con quienes en promedio, comparten características educativas y familiares.

De manera general, hay presencia de una idea pre reflexiva en donde la motivación y la voluntad son características que hacen una diferencia efectiva en las habilidades objetivas. Es decir que, en general los estudiantes tienen una actitud optimista frente a los procesos de ingreso que desconocen, lo que tiene sentido porque carecen de información objetiva tanto de su habilidad como de los procesos de selección en general.

La relación que hay entre habilidad y esfuerzo es sin duda un tema interesante. Los estudiantes más privilegiados tienen la capacidad de racionalizar los resultados adversos derivados de experiencias educativas previas, considerando que subestimaron el nivel de selectividad de las instituciones más prestigiosas. Curiosamente, Bernardi y Cebolla-Boado (2014) hipotetizan que esa relación es más probable que suceda entre los estudiantes menos privilegiados, principalmente porque no tienen suficiente información sobre los procesos de admisión a la universidad.

Por último, las disposiciones de tiempo y de riesgo son dos elementos teóricos nuevos que integran Breen et al. (2014) como una forma de actualizar el modelo de Breen y Goldthorpe (1997). En este sentido integran dos nuevas variables que sirven como complemento de las decisiones educativas: el tiempo y el riesgo. Tanto la sensibilidad al riesgo como al tiempo están presentes tanto en los estudiantes de clases altas como de clases bajas, y aunque actúan de manera similar, el mecanismo es distinto.

Las disposiciones de riesgo fueron operacionalizadas como la susceptibilidad que tienen los estudiantes ante la incertidumbre de saber si fueron aceptados o no, y cómo esta incertidumbre los hizo generar planes de contingencia en caso de que efectivamente no quedaran seleccionados en sus primeras opciones.

Por otro lado, las disposiciones de tiempo son aquellas que se manifiestan como una preocupación por evitar interrumpir la trayectoria académica. En general todos los estudiantes son sensibles a esto. Los estudiantes de los estratos más altos tienen una visión clara de su futuro, además de que buscan constantemente alcanzar sus objetivos con la finalidad de disfrutar de independencia financiera a temprana edad. Por el contrario, los estudiantes más desaventajados consideran que interrumpir sus estudios es casi sinónimo de abandonar, ya que sus padres no tienen los recursos como para asumir el costo de oportunidad.

Así, es necesario preguntarse: ¿Qué características y a través de qué procesos las trayectorias de los estudiantes se diversifican entre las universidades públicas y privadas de acceso restringido, las IESPAD y los que deciden abandonar?

Los estudiantes que lograron ser seleccionados en instituciones privadas de acceso restringido suelen ser estudiantes con los suficientes recursos financieros para poder pagar esas instituciones, además reproducen los prejuicios sobre las instituciones públicas al considerarlas peligrosas para el desarrollo personal y profesional de sus hijos. Asimismo, tienen una fuerte noción de que las credenciales educativas que les dan esas instituciones van a servir de complemento a la preparación ad hoc para que los jóvenes puedan entrar a trabajos de nivel empresarial.

Lamentablemente, solo uno de los casos analizados quiso asistir a una IESPAD de manera directa. Si bien, esto limita la generalización de las conclusiones, permite establecer algunos elementos teóricos que se deriven en nuevas hipótesis de investigación. Este joven que entró de manera directa a una IESPAD considera la flexibilidad de horarios y el desarrollo de habilidades administrativas son los elementos más importantes que le ayudan específicamente a mejorar su posición de clase.

En este sentido es importante considerar que gran parte de la población objetivo a quien van orientadas los planes y programas de estudio de las IESPAD ha ido cambiando, con la finalidad de captar a estudiantes con disposiciones asociadas a ser emprendedores. Muchas de las licenciaturas que se ofertan promueven la vinculación empresarial y las competencias necesarias para llegar a puestos gerenciales. Esto aunado a la poca claridad en las

expectativas ocupacionales de los estudiantes de clase media, hace que las IESPAD se vuelvan opciones serias e interesantes.

Las trayectorias educativas de los jóvenes que decidieron dejar la escuela para entrar al mercado laboral están marcadas por la intermitencia y por la precariedad. La mayoría de ellos tiene experiencias en trabajos manuales de baja calificación que poco a poco consideran más seriamente. Es interesante resaltar que a pesar de que una de las premisas del modelo de Breen y Goldthorpe (1997) es que los estudiantes estiman que salir directamente al mercado laboral es, en algunos casos mejor que continuar a la educación superior, entre los jóvenes entrevistados no suele darse ese caso. A pesar de que se encuentran en situaciones precarias, mantienen cierto nivel de aspiraciones educativas, principalmente para entrar a las universidades públicas de acceso restringido.

Por otro lado, entre los estudiantes que deciden ir a las IESPAD después de que fueron rechazados por sus opciones educativas, se pueden encontrar algunas configuraciones interesantes en su lógica de decisión. En primer lugar, algunos estudiantes consideran que el valor simbólico de su trabajo se va a ver multiplicado por la credencial educativa de cualquier institución.

Otro sector de jóvenes maximiza tanto sus recursos financieros, como el tiempo, o con las ventajas que tienen en términos de la vinculación empresarial. Así, las IESPAD son vistas como opciones asequibles, de costos bajos, pero con utilidades similares a las universidades más importantes.

Con base en los resultados de esta investigación se puede proponer un nuevo modelo teórico que permita analizar las decisiones de los estudiantes, especialmente para aquellos que deciden ingresar a instituciones privadas. En primer lugar, es importante analizar la trayectoria previa de los estudiantes, que, aunque no tiene un impacto fundamental en el paso a la universidad, ayuda a entender el origen de prejuicios relacionados especialmente con respecto de las instituciones públicas.

En segundo lugar, la evaluación que tanto los estudiantes como sus familias hacen de los costos y de la seguridad son fundamentales para entender los *trade off* entre los que deciden por distintas instituciones. En general, deben de tener suficiente solvencia económica para

poder considerar una IESPAD, además de la confianza necesaria en la educación como estrategia de reproducción para sacrificar la seguridad de los estudiantes durante el traslado con la finalidad de que obtengan credenciales educativas más valiosas.

En tercer lugar, el análisis de la autoconfianza debe ser explorado e interpretado a la luz de las características de las escuelas de procedencia. Debido a que la mayoría de las instituciones concentra a estudiantes con orígenes sociales parecidos, la capacidad que tienen esos estudiantes de conocer efectivamente su nivel de habilidad con respecto del total de aspirantes esta limitada.

En cuarto lugar, la conformación de las aspiraciones laborales es primordial, principalmente porque guía las decisiones educativas, lo que implica que: 1) la poca vinculación entre educación y empleo permite que la estimación del valor de las credenciales educativas sea menos clara; 2) parece estar constituido a través de un sentido común voluntarista, ligado al mérito y al empeño.

Por último, el presente trabajo cuenta con algunas fortalezas como la capacidad de analizar tanto disposiciones como decisiones concretas, a las que, además se dieron seguimiento de manera prospectiva, lo que evitó que los relatos de los estudiantes se vieran afectados tanto por sesgos de memoria como por las preferencias adaptativas. Asimismo, la preocupación metodológica por mantener la varianza en términos de orígenes sociales y de expectativas educativas dio como resultado que se pudieran analizar la entrada a la IESPAD entre estratos pudieran parecen homogéneos.

Entre las principales limitantes del trabajo se encuentran no haber entrevistado a los padres de los estudiantes. A pesar de que la transición a la educación superior es un proceso por el que atraviesan los estudiantes de manera independiente, mucha de la información sobre las preferencias y los criterios de decisión de la educación básica se hubieran nutrido de mejor manera a través de una charla con los padres.

Asimismo, en términos del análisis de los recursos disponibles para la educación, las respuestas de los padres hubieran ayudado a triangular parte de la información sobre la capacidad financiera de la familia de origen.

Por otro lado, hubo una subrepresentación de estudiantes que transitan de manera directa a las IESPAD. Si bien, el procedimiento se hizo de manera sistemática, permite que investigaciones futuras consideren que un buen predictor para captar a estos jóvenes es considerar a aquellos que tengan fuertes disposiciones al comercio o ser empresarios. Lamentablemente, esto también implica que son aquellos a quienes menos les interesa participar en actividades extraescolares, por lo que es necesario mejorar la capacidad de búsqueda.

Con la finalidad de perder la menor cantidad de información disponible es fundamental establecer canales de comunicación con los estudiantes y generar *rapport* para evitar que la vergüenza de no haber sido seleccionado en las instituciones públicas de acceso restringido los haga abandonar el estudio.

El trabajo representa un aporte sistemático al análisis de las decisiones educativas, no obstante, abre nuevas líneas de investigación en el estudio de la desigualdad de oportunidades educativas en general y de las decisiones educativas en particular. En primer lugar, valdría la pena considerar un tratamiento sistemático del *habitus* con la finalidad de conocer los límites que tiene en el proceso de configuración de expectativas educativas.

En segundo lugar, se necesita elaborar un trabajo teórico metodológico que permita operacionalizar los conceptos de *habitus* y *doxa* y aplicarlos de manera sistemática para evaluar su validez y confiabilidad.

En tercer lugar, sería interesante conocer los retornos efectivos que cada camino educativo les brinda a los estudiantes y discutirlo a la luz de la influencia del origen social, los recursos sociales con los que cuenta, el área de especialidad y las expectativas laborales.

Para terminar, es necesario reconocer que la decisión de entrar a las IESPAD no debe de ser catalogada como peyorativa en ninguna circunstancia. En todo caso, hay que reconocer que los criterios de regulación estatales han sido bastante laxos, lo que ha derivado en una oferta privada desmedida y desregulada que necesita mejores y más claros indicadores de calidad.

Bibliografía

- Acosta Ochoa, Abril, Abigail Rodríguez Nava, y Raymundo G. Jiménez Bustos. 2018. “¿Cobertura con calidad en la Educación Superior? El cumplimiento de los compromisos del sexenio 2012-2018”. *RCTRO-Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (76):31–55.
- Acosta Silva, Adrián. 2002. “En la cuerda floja. riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7(14):107–32.
- Acosta Silva, Adrián. 2005. *La educación superior privada en México*. Digital Observatory for Hogher education in Latin America and the Caribbean.
- Aguilar Nery, Jesús. 2013. “Enfoques epistemológicos de la investigación sobre desigualdades educativas en México 1971-2010”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(59):1077–1101.
- Altbach, Philip G. 1999. “Private higher education: Themes and variations in comparative perspective”. *Prospects* 29(3):311–23.
- Álvarez Mendiola, Germán. 2011. “El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI”. *Reencuentro* (60):10–29.
- Álvarez Mendiola, Germán. 2013. “Tipologías de las instituciones de educación superior privadas ¿para qué?” Pp. 87–114 en *Estado de la Educación Superior en América Latina. El balance público-privado*, editado por J. C. Silas Casillas. México: ANUIES.
- Andrew, Megan, y Robert M. Hauser. 2011. “Adoption? Adaptation? Evaluating the formation of educational expectations”. *Social Forces* 90(2):497–520.
- Arum, Richard, Adam Gamoran, y Yossi Shavit. 2007. “More inclusion than diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education”. Pp. 1–35 en *Stratification in higher education: A comparative study*, editado por R. Arum, A. Gamoran, y Y. Shavit. Stanford University Press.
- Atkinson, Will. 2021. “Fields and individuals: From Bourdieu to Lahire and back again”. *European Journal of Social Theory* 24(2):195–210.
- Avery, Christopher, y Caroline Hoxby. 2004. “Do and Should Financial Aid Packages Affect Students’ College Choices?” Pp. 239–302 en *College Choices. The Economics of Where to go , When to go, And How to pay for it*, editado por C. Hoxby. Chicago:

The University of Chicago Press.

- Baker, Sally, y B. Brown. 2007. "Images of excellence: Constructions of institutional prestige and reflections in the university choice process". *British Journal of Sociology of Education* 28(3):377–91.
- Ball, Stephen J. 2006. *Education Policy and Social Class The selected works of Stephen J. Ball*.
- Ball, Stephen J., Jackie Davies, Miriam David, y Diane Reay. 2002. "'Classification' and 'judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education". *British Journal of Sociology of Education* 23(1):51–72.
- Ball, Stephen J., Sheila Macrae, y Meg Maguire. 1999. "Young lives , diverse choices and imagined futures in an education and training market". *International Journal of Inclusive Education* 3(3):195–224.
- Barberá, Ester, Carlos Candela, y Amparo Ramos. 2008. "Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género". *Revista de Psicología Social* 23(2):275–85.
- Barone, Carlo, Giulia Assirelli, Giovanni Abbiati, Gianluca Argentin, y Deborah De Luca. 2017. "Social origins, relative risk aversion and track choice". *Acta Sociologica* 000169931772987.
- Barone, Carlo, Katherin Barg, y Mathieu Ichou. 2019. "Relative risk aversion models: How plausible are their assumptions?" *OSC Papers* (3):2–23.
- Barone, Carlo, Antonio Schizzerotto, Giovanni Abbiati, y Gianluca Argentin. 2017. "Information barriers, social inequality, and plans for higher education: Evidence from a field experiment". *European Sociological Review* 33(1):84–86.
- Barone, Carlo, Moris Triventi, y Giulia Assirelli. 2018. "Explaining social inequalities in access to university: A test of rational choice mechanisms in Italy". *European Sociological Review* 34(5):554–69.
- Beal, Sarah J., y Lisa J. Crockett. 2010. "Adolescents' Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment". *Developmental Psychology* 46(1):258–65.
- Becker, H. 1996. "The epistemology of qualitative research". Pp. 53–71 en *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry*, editado por & R. A. S. R. Jessor, A. Colby. Chicago: University of Chicago Press.

- Becker, Howard. 2009. "Muestreo". Pp. 95–144 en *Trucos del Oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Becker, Rolf. 2003. "Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany". *European Sociological Review* 19(1):1–24.
- Becker, Rolf, y Anna E. Hecken. 2009. "Why are working-class children diverted from universities? - An empirical assessment of the diversion thesis". *European Sociological Review* 25(2):233–50.
- Benavides, Martín, Juan León, Frida Haag, y Selene Cueva. 2015. *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. 78. Lima, Perú.
- Bernardi, Fabrizio, y Héctor Cebolla-Boado. 2014. "Previous school results and social background: Compensation and imperfect information in educational transitions". *European Sociological Review* 30(2):207–17.
- Bernstein, Basil. 1971. *Class, Codes and Control - Volume I Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Vol. I. London and New York: Routledge.
- Bernstein, Basil. 1977. *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Vol. 25.
- Bhattacharya, Ruchira. 2012. "Comparative Analysis of the Extent of Free Education and Average Private Expenditure on Education in India". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 37:277–95.
- Bidart, Claire, María Eugenia Longo, y Ariel Mendez. 2013. "Time and process: An operational framework for processual analysis". *European Sociological Review* 29(4):743–51.
- Bils, Mark, y Peter J. Klenow. 1997. "Does Schooling Cause Growth?" *The American Economic Review* 90(5):1160–83.
- Blanco, Emilio. 2011. *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*.
- Blanco, Emilio. 2014. "La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México". *Papeles de población* 20(80):249–80.

- Blanco, Emilio. 2017. “¿ Reproducción o movilidad cultural ? Recursos culturales , disposiciones educativas y aprendizajes en pisa 2012 en México”. *Estudios Sociológicos XXXV(13):3–32*.
- Blanco, Emilio. 2021. “Fantasías razonables : las expectativas educativas al final del nivel medio superior en México y su relación con la desigualdad socioeconómica”. *Sociológica* 43–84.
- Blasco, Maribel. 2009. “Linking Rights with Lives: The Micropolitics of Educational Decision Making in Urban Mexico”. *Comparative Education Review* 53(1):41–61.
- Blau, Peter, y Otis Duncan. 1978. *The American Occupational Structure*. First edit. New York: Macmillan Publishers.
- Blumenkrantz, David G., y Marc B. Goldstein. 2014. “Seeing College as a Rite of Passage: What Might Be Possible”. *New Directions for Higher Education* 2014(166):85–94.
- Bonal, Xavier, Antoni Verger, y Adrián Zancajo. 2017. “Making Poor Choices? Demand Rationalities and School Choice in a Chilean Local Education Market”. *Journal of School Choice* 11(2):258–81.
- Boudon, Raymond. 1974. *La desigualdad de oportunidades educativas. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: editorial laia/barcelona.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Santafé de Bogotá, Colombia: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *In other Words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1999. *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. 2000. “La formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social”. *Poder, derecho y clases sociales* 131–164.
- Bourdieu, Pierre. 2004. “El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad”. *Anagrama* 1:221–25.
- Bourdieu, Pierre. 2006. *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. 2007. *El sentido Práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. 2011. *Las Estrategias De La Reproducción Social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. 2012. *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires, Argentina:

Prometeo.

- Bourdieu, Pierre. 2013. *La nobleza de Estado*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre, Luc Boltanski, y Monique de Saint Martin. 1973. “Les strategies de reconversion”. *Social Science Information* 12(5).
- Bourdieu, Pierre, y Jean-claude Passeron. 1979. *La reproducción*. México: Fontamara.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 2003. *Los Herederos*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 2009. *Los herederos : los estudiantes y la cultura*. editado por Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, Pierre, y Loïc Wacquant. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Vol. 53. Ciudad de México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre, y Loïc Wacquant. 2005. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Bracho, Teresa. 1995. “Gasto privado en educación. México, 1984-1992”. *Revista Mexicana de Sociología* 57(2):91–119.
- Bradley, S. 1991. “An empirical analysis of occupational expectations”. *Applied Economics* 23(7):1159–74.
- Breen, Richard. 1999. “Beliefs, rational choice and Bayesian learning”. *Rationality and Society* 11(4):463–79.
- Breen, Richard, y John H. Goldthorpe. 1997. “Explaining Educational Differentials”. *Rationality and Society* 9(3):275–305.
- Breen, Richard, Herman G. Van De Werfhorst, y Mads Meier Jæger. 2014. “Deciding under doubt: A theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making”. *European Sociological Review* 30(2):258–70.
- Breen, Richard, y Meir Yaish. 2006. “Testing the Breen-Goldthorpe model of educational decision making”. Pp. 232–58 en *Mobility and inequality: Frontiers of Research in Sociology and Economics*, editado por S. Morgan, D. Grusky, y G. Fields. Stanford University Press.
- Buendía Espinosa, Angélica. 2009. “El estudio de la educación superior privada en México : un tema pendiente”. *Reencuentro* (55):58–63.
- Cabrera, Alberto F., y Steven M. La Nasa. 2000. “Understanding the College-Choice Process”. *New Directions for Institutional Research* 2000(107):5–22.

- Caetano, Ana. 2014. "Personal reflexivity and biography: methodological challenges and strategies". *International Journal of Social Research Methodology* 18(2):227–42.
- Cajiga, Yazmín Margarita Cuevas, y Silvia Gutiérrez Vidrio. 2011. "La imagen de calidad de la educación superior privada en el diario El Universal". *Reencuentro* (60):58–67.
- Carpenter, Daniel P., y George A. Krause. 2012. "Reputation and Public Administration". *Public Administration Review* 72(1):26–32.
- Carrasco, E; Zúñiga, C; Espinoza, J. 2014. "Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas". *Calidad en la educación* 40(0718–4565):96–128.
- Carrasco, Leonel, y M. Sánchez. 2016. "Factores que favorecen la elección de las matemáticas como profesión entre mujeres estudiantes de la Universidad Veracruzana [Factors favoring the choice of mathematics as a profession among women students of the university of Veracruz]". *Perfiles educativos* XXXVIII(151):123–38.
- Casado Izquierdo, José María. 2014. "Patrones horarios de la movilidad cotidiana en la Zona Metropolitana del Valle de México, 1994-2007". *Revista Electrónica de Geografía y ciencias sociales* XVIII(núm. 487).
- Casillas, Miguel Ángel, Juan Carlos Ortega, y Verónica Ortiz. 2015. "El Circuito de Educación Precaria en México: una imagen del 2010". *Revista de la Educación Superior* 44(173):47–83.
- Castro, Roberto. 1996. "En búsqueda del significado: supuestos alcances y limitaciones del análisis cualitativo". Pp. 57–85 en *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, editado por I. Szaz y S. Lerner. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Ceja, Miguel. 2006. "Understanding the Role of Parents and Siblings as Information Sources in the College Choice Process of Chicana Students". *Journal of College Student Development* 47(1):87–104.
- Cervini, Rubén. 2013. "El 'efecto escuela' en países de América Latina: Reanalizando los datos del SERCE". 1–12.
- Cervini, Rubén, Nora Dari, y Ana Atorresi. 2014. "Maestro , aula y aprendizaje en América Latina . Los datos del SERCE". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 12(2):105–37.

- Cirino, Paul T., Christopher E. Chin, Rose A. Sevcik, Maryanne Wolf, Maureen Lovett, y Robin D. Morris. 2002. "Measuring socioeconomic status: Reliability and preliminary validity for different approaches". *Assessment* 9(2):145–55.
- Collins, Randall. 1971. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification". *American Sociological Review* 36(6):1002–19.
- Collins, Randall. 1979. *The Credential Society. An historical sociology of education and stratification*. Legacy Edi. New York: Columbia University Press.
- Connolly, Priscilla. 2009. "La pérdida de movilidad". *Ciudades* abril-juni(81):9–19.
- Cordón Lagares, Ana del Rocío, Encarnación Cordón Lagares, y Félix García Ordaz. 2012. "Evidencias empíricas en el proceso de elección de los estudios universitarios = Empirical evidence on the process of choice of a university degree = Preuves empiriques sur le processus de choix d'un diplôme universitaire". *Enseñanza & Teaching* 30(2):3–3.
- Coxon, Anthony P. M., y Charles L. Jones. 1978. *The Images of Occupational Prestige*.
- Creswell, John W., y Dana L. Miller. 2000. "Determining Validity in Qualitative Inquiry". *Theory into Practice* 39(3):124–30.
- Cuevas, Yazmín. 2011. "Organismos y procesos de certificación de calidad de la educación superior privada en México organismos y procesos de certificación de calidad de la educación superior privada en México Introducción Durante los últimos treinta años el sector de educación ". 231–54.
- Cyrenne, Philippe, y Hugh Grant. 2009. "University decision making and prestige: An empirical study". *Economics of Education Review* 28(2):237–48.
- D'Alessandre, Vanessa. 2014. *Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina*. 20. Buenos Aires, Argentina.
- Dearden, Lorraine. 1999. "The effects of families and ability on men's education and earnings in Britain". *Labour Economics* 6(4):551–67.
- Deer, Céclile. 2008. "Doxa". Pp. 119–30 en *Pierre Bourdieu - Key Concepts*, editado por M. Grenfell. North Yorkshire: Acumen Publishing.
- Donnelly, Michael. 2018. "Inequalities in Higher Education: Applying the Sociology of Basil Bernstein". *Sociology* 52(2):316–32.
- Dumais, Susan A. 2002. "Cultural Capital, Gender, And School Success: The Role of

- Habitus". 75(1):44–68.
- Echarri Cánovas, Carlos Javier, y Julieta Pérez Amador. 2007. "En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México". *Estudios Demográficos y Urbanos* 22(1):43–77.
- Elías Treviño, Guillermo. 2010. "El menú dependiente para la demanda de la educación superior privada en México: los casos de Guadalajara y Hermosillo". *FLACSO México*. 215 p.
- Elman, Colin. 2005. *Explanatory typologies in qualitative studies of international politics*. Vol. 59.
- Elster, Jon. 2016. *Sour Grapes*. Cambridge. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estrada, Nancy, Manuel De la Paz, y Manuel Gil Antón. 2007. "De '¿cuál te pinta mejor?' a '¿para cuál te alcanza?': desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación superior en México". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 9:1–49.
- Feliciano, Cynthia. 2006. "Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children". *Sociology of Education* 79(4):281–303.
- Flint, Thomas A. 1992. "Parental and planning influences on the formation of student college choice sets". *Research in Higher Education* 33(6):689–708.
- Frenette, Marc. 2004. "Access to College and University: Does Distance to School Matter? Business and Labour Market Analysis Division Statistics Canada Ottawa, Ontario". 30(4):427–43.
- Frenette, Marc. 2006. "Too far to go on? Distance to school and university participation". *Education Economics* 14(1):31–58.
- Friedman, Sam. 2016. "Habitus clivé and the emotional imprint of social mobility". *Sociological Review* 64(1):129–47.
- Gama Tejeda, Francisco A. 2010. "Desarrollo de una tipología de las instituciones de educación superior privada en Jalisco". *Revista de la Educación Superior* XXXIX(153):65–83.
- Gambetta, Diego. 1987. *Were They Pushed or Did They Jump?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gámez, Elena, y Hipólito Marrero. 2003. "Metas y motivos en la elección de la carrera

- universitaria : Un estudio comparativo entre psicología , derecho y biología”. *Anales de psicología* 19. N. 1:121–31.
- Garcia, Evelyn. 2014. “The Effects of Cultural and Social Capital on College Choice : An Examination of the Differences Between Latino Students and Their Racial / Ethnic Peers”. Seton Hall University.
- Geiger, Roger. 1986. *To advance knowledge. The growth of American Research Universities 1900-1940*. New York: Oxford University Press.
- Gerber, Theodore P., y Sin Yi Cheung. 2008. “Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications”. *Annual Review of Sociology* 34(1):299–318.
- Gerring, John. 2006. “Techniques for Choosing Cases”. Pp. 86–150 en *Case Study Research: Principles and Practices*, editado por J. Gerring. Cambridge University Press.
- Gil Antón, Manuel. 2005. “El Crecimiento De La Educación Superior Privada En México: De Lo Pretendido a Paradójico... ¿O Inesperado?” *Revista de la Educación Superior (en línea)* 34 (1)(133):9–20.
- Gil Antón, Manuel, Javier Mendoza Rojas, Roberto Rodriguez Gómez, y María Jesús Perez Gacía. 2009. *Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Gladwin, Christina H. 2011. *Ethnographic Decision Tree Modeling*. Thousand Oaks: Sa.
- Glaesser, Judith, y Barry Cooper. 2014. “Using Rational Action Theory and Bourdieu’s Habitus Theory Together to Account for Educational Decision-making in England and Germany”. *Sociology* 48(3):463–81.
- Gobo, Giampietro. 2008. “Re-Conceptualizing Generalization : Old Issues in a New frame”. Pp. 193–213 en *The SAGE Handbook of Social Research Methods*, editado por P. Alasuutari, L. Bickman, y J. Brannen.
- Goldrick-Rab, Sara. 2016. *Paying the price. College cost, financial aid, and the betrayal of the american dream*. editado por S. Goldrick-Rab. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldstein, Daniel G. 2009. “Heuristics”. Pp. 140–67 en *The Oxford Hadbook of Analytical*

- Sociology*, editado por P. Hedström y P. Bearman. New York: Oxford University Press.
- Gómez, Sandra María. 2014. “Estudio exploratorio en estudiantes universitarios: Referencias sociodemográficas y elección de carrera”. *Praxis educativa* 18(1):50–57.
- González Villarreal, Roberto. 2018. “La reforma educativa en México: 1970-1976”. *Espacio, Tiempo y Educacion* 5(1):95–118.
- Gottfredson, Linda S. 1981. “Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations”. *Journal of Counseling Psychology* 28(6):545–79.
- Goyette, Kimberly A. 2008. “College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time”. *Social Science Research* 37(2):461–84.
- Di Gresia, Luciano Mario. 2009. *Educación universitaria : acceso, elección de carrera y rendimiento*.
- Guetto, Raffaele, y Loris Vergolini. 2017. “Educational expansion without equalization: a reappraisal of the ‘Effectively Maintained Inequality’ hypothesis in children’s choice of the upper secondary track”. *European Societies* 19(1):1–27.
- Gutiérrez Martínez, Rocío. 2015. “Transiciones situadas: horizontes y rutas hacia la educación superior”. 329.
- Guzmán Gómez, Carlota, y Olga Victoria Serrano Sánchez. 2010. “Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM”. *Revista de la Educación Superior* XL(157):31–53.
- Hammersley, Martyn, y Paul Atkinson. 2007. *Etnografía: métodos de investigación*. London and New York: Routledge International Handbooks.
- Harsanyi, John. 1986. “Advances in Understanding Rational Behavior”. Pp. 82–107 en *Rational Choice, Readings in Social and Political Theory*, editado por J. Elster. New York: New York University Press.
- Hartung, Andreas, Katarina Weßling, y Steffen Hillmert. 2022. “Interplay between family background and labour-market conditions in shaping students’ occupational status expectations”. *Journal of Education and Work* 35(4):405–21.
- Harvey, David. 1989. *The condition of postmodernity. An Enquiry into the origins of Cultural Change (an excerpt)*. Vol. 21. Cambridge Massachussets: BlackWell.

- Henry, Linda M. 2012. "Understanding the College Choice Process of Catholic Homeschooled Students". University of Kansas.
- Hernández, Ebelia. 2015. "Balancing Dreams and Realities: The College Choice Process for High-Achieving Latinas". *Journal of Latinos and Education* 14(3):202–19.
- Hernández Yañez, María Lorena. 2011. "Prioridades, políticas y educación superior". *Revista de la Educación Superior* XL(157):99–124.
- Hillel, Einhorn, y Robin M. Hogarth. 1986. "Decision Making Under Ambiguity". *The journal of business* 59(4):225–50.
- Hodkinson, Phil, y Andrew C. Sparkes. 1997. "Careership: A sociological theory of career decision making". *British Journal of Sociology of Education* 18(1):29–44.
- Holm, Anders, y Richard Breen. 2016. "Behavioral and statistical models of educational inequality". *Rationality and Society* 28(3):270–98.
- Hossler, D., J. M. Braxton, y G. Coopersmith. 1989. "Understanding student college choice". Pp. 231–88 en *Higher education: Handbook of theory and research Vol. 5*. Vol. 5.
- Hossler, Don, John Braxton, y G. Coopersmith. 1989. "Understanding Student College Choice". Pp. 405–58 en *HIGHER EDUCATION: Handbook of Theory and Research Volume V*, editado por J. C. Smart. New York: Agathon Press.
- Hossler, Don, y Karen Symms Gallagher. 1987. "Studying Student College Choice: A Three-Phase Model and the Implications for Policymakers". *THE JOURNAL of the American Association of Collegiate Registrars and Admission Officers* 62(3).
- Ibarra Colado, Eduardo. 2002. "La 'Nueva Universidad' en México: transformaciones recientes y perspectivas". *Revista mexicana de investigación educativa* 7(14):75–105.
- De Ibarrola, María. 2012. "Los grandes problemas del sistema educativo mexicano". *Perfiles educativos* 34(número especial):16–28.
- De Ibarrola, María. 2016. "Lights and shadows in the relationships between schooling and work . Configurations and limits". *Revista Páginas de Educación* 9(2).
- INEGI. 2022. *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2022*.
- International Labour Organization. 2022. "International Labour Organization (ILOSTAT)". *International Standard Classification of Occupations (ISCO)*. Recuperado el 3 de

- agosto de 2022 (<https://ilostat.ilo.org/>).
- Irvine, Annie, Paul Drew, y Roy Derek Sainsbury. 2012. “Am I not answering your questions properly? Clarification, adequacy and responsiveness in semi-structured telephone and face-to-face interviews”. *Qualitative Research* 13:87–106.
- Jackson, Michelle. 2013a. “How is inequality of Educational Opportunity Generated? The Case for Primary and secondary Effects”. Pp. 1–33 en *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*.
- Jackson, Michelle. 2013b. “How Is Inequality of Educational Opportunity Generated? The Case for Primary and Secondary Effects”. Pp. 1–33 en *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*.
- Jacobsson, Katarina, y Malin Åkerström. 2012. “Interviewees with an agenda: learning from a ‘failed’ interview”. *Qualitative Research* 0(0):1–18.
- Jæger, Mads Meier. 2007. *Economic and social returns to educational choices: Extending the utility function*. Vol. 19.
- Jakob, Martina, y Benita Combet. 2020. “Educational aspirations and decision-making in a context of poverty. A test of rational choice models in El Salvador”. *Research in Social Stratification and Mobility* 69(July):100545.
- Jaramillo Molina, Máximo Ernesto. 2019. “Yo (no) merezco abundancia: Percepciones y legitimidad de política social, pobreza y desigualdad en la Ciudad de México”.
- St. John, Edward P., Michael B. Paulsen, y Deborah Faye Carter. 2005. “Diversity, College Costs, and Postsecondary Opportunity: An Examination of the Financial Nexus between College Choice and Persistence for African Americans and Whites”. *The Journal of Higher Education* 76(5):545–69.
- Karlson, Kristian Bernt. 2015. “Expectations on track? High school tracking and adolescent educational expectations”. *Social Forces* 94(1):115–41.
- Kent, Rollin. 2004. “Private sector expansion and emerging policy responses in Mexican higher education”. en *17th Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers*. The Netherlands: Alliance for International Higher Education Policy Studies.
- Kent, Rollin. 2007. “Mapping Private Sector Expansion in Mexican Higher Education”. *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and*

- Outcomes* (January 2007):471–94.
- Kim, Soobin, Christopher Klager, y Barbara Schneider. 2019. “The Effects of Alignment of Educational Expectations and Occupational Aspirations on Labor Market Outcomes: Evidence from NLSY79”. *Journal of Higher Education* 90(6):992–1015.
- Kinchin, Ian M., y David Streatfield. 2010. “Using Concept Mapping to Enhance the Research Interview”. *International Journal of Qualitative Methods* 9(1):52–68.
- King, Anthony. 2000. “Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A ‘practical’ critique of the habitus”. *Sociological Theory* 18(3):417–33.
- King, Gary, Robert Keohane, y Sidney Verba. 2007. “Precisar qué va a observarse”. en *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Kingston, Paul W. 2001. “The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory”. *Sociology of Education* 74(2001):88–99.
- Knottnerus, J. David. 1987. “Status Attainment Research and its Image of Society”. *American Sociological Review* 52(1):113.
- Kovacs, Karen. 1990. “Intervención estatal y transformación del régimen político: El caso de la Universidad Pedagógica Nacional”. El Colegio de México.
- Kvale, Steinar. 2006. “Dominance Through Interviews and Dialogues”. *Qualitative Inquiry* 12(3):480–500.
- Kwiek, Marek. 2007. “The European Integration of Higher Education and the Role of Private Higher Education”. P. 342 en *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In search of legitimacy*, editado por S. Slantcheva y D. C. Levy. New York: Palgrave. Macmillan.
- De la Garza Vizcaya, Eduardo L. 2003. “Las universidades politécnicas. Un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México”. *Revista de la Educación Superior* 32(2):75–81.
- Lareau, Annette, y Elliot Weininger. 2003. “Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment”. *Theory and Society* 32(5/6):567–606.
- Levy, Daniel. 1995. *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: Flacso México.
- Levy, Daniel. 2009. “Growth and Typology”. Pp. 7–27 en *A New Dynamic: Private Higher*

- Education*, editado por S. Bjarnason, K. K. Cheng, J. Fielden, M. Lemaitre, D. C. Levy, y N. V Varghese.
- Levy, Daniel C. 2012. "How Important Is Private Higher Education in Europe? A Regional Analysis in Global Context". *European Journal of Education* 47(2):178–97.
- Litten, Larry H. 1982. "Different Strokes in the Applicant Pool". *The Journal of Higher Education* 53(4):383–402.
- Long, Bridget Terry. 2004. "How have college decisions changed over time? An application of the conditional logistic choice model". *Journal of Econometrics* 121(1–2):271–96.
- López Calva, Luis F., Lourdes Rodríguez-Chamussy, y Francisco Trujillo. 2004. *De La Feria ...": La Pobreza Y La Política Social De La Feria ..."*: 16. Ciudad de México.
- López, Mónica. 2015. "Ingenieros Mexicanos En búsqueda de destinos de formación". El Colegio de México.
- Lucas, Karen. 2012. "Transport and social exclusion: Where are we now?" *Transport Policy* 20:105–13.
- Lucas, Samuel R. 2001. "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects". *American Journal of Sociology* 106(6):1642–90.
- Lucas, Samuel R. 2009. "Stratification Theory, Socioeconomic Background, and Educational Attainment". *Rationality and Society* 21(4):459–511.
- Lucas, Samuel R. 2017. "An Archaeology of Effectively Maintained Inequality Theory". *American Behavioral Scientist* 61(1):8–29.
- Lucas, Samuel R., y Delma Byrne. 2017. "Seven Principles for Assessing Effectively Maintained Inequality". *American Behavioral Scientist* 61(1):132–60.
- Luengo González, Enrique. 2003. "Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad". *Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* 64.
- Luo, Yan, Fei Guo, y Jinghuan Shi. 2018. "Expansion and inequality of higher education in China: how likely would Chinese poor students get to success?" *Higher Education Research and Development* 37(5):1015–34.
- Mahoney, James, y Gary Goerts. 2006. "A tale of two cultures: Contrasting quantitative

- and qualitative research”. *Political Analysis* 14:227–49.
- Marks, Gary N. 2010. “Meritocracy, modernization and students’ occupational expectations: Cross-national evidence”. *Research in Social Stratification and Mobility* 28(3):275–89.
- Márquez Jiménez, Daniel Alejandro. 2018. “Aproximación a un modelo analítico para la toma de decisiones en la transición a la universidad privada dentro de contextos estratificados”. El Colegio de México.
- Martínez Rizo, Felipe. 1983. “Calidad y distribución de la educación: estado del arte y bibliografía comentada”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XIII(4):55–86.
- Martínez Rizo, Felipe. 2001. “Las Políticas Educativas Mexicanas Antes Y Después De 2001”. *Revista Iberoamericana De Educación* 27:35–56.
- Mccracken, Grant. 2011. *The Long Interview*. Newbury Park: SAGE Publications.
- McGuire, Joseph W., Marie L. Richman, Robert F. Daly, y Soheila Jorjani. 1988. “The Efficient Production of ‘Reputation’ by Prestige Research Universities in the United States”. *The Journal of Higher Education* 59(4):365.
- McMahon, Walter. 2009. *Higher Learning, Greater Good*. Baltimore, Maryland: The John Hopkins University Press.
- Mendoza-Rojas, Javier. 2015. “Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012”. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior* 6(16):3–32.
- Mendoza-Rojas, Javier. 2017. “Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión?” *Perfiles Educativos* 39(156):119–40.
- Mendoza-Rojas, Javier. 2018. *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017*.
- Miles, Matthew B., y A. Michael Huberman. 1994. *Qualitative Data Analysis*. Second Edi. London: SAGE Publications.
- Miranda Guerrero, Roberto. 2006. “Una crónica de la política del campo intersticial de la educación superior”. *Nóesis: revista de ciencias sociales y humanidades*.
- Mora Salas, Minor, y Orlandina De Oliveira. 2008. “Desigualdades sociales y transición a

- la adultez en el México contemporáneo”. *Papeles de población* 117–52.
- Morgan, Stephen. 1998. “Adolescent educational expectations”. *Rationality and Society* 10(2):131–62.
- Morgan, Stephen. 2012. “Models of College Entry in the United States and the Challenges of Estimating Primary and Secondary Effects”. *Sociological Methods & Research* 41(1):17–56.
- Mosteiro García, María Josefa, y Ana María Porto Castro. 2000. “Los motivos de elección de estudios en alumnos y alumnas de universidad”. *Innovación Educativa* 10:121–32.
- Mungaray, Lagarda Alejandro, Millán José Guadalupe Osuna, Angulo Natanael Ramírez, Urquidy Martín Ramírez, y Díaz Antonio Escamilla. 2015. “Emprendimientos de micro y pequeñas empresas”. *Frontera Norte* 27(53):1–32.
- Muñiz Martelón, Patricia E. 1997. *Trayectorias Educativas y Deserción Universitaria en los Ochenta*. editado por ANUIES. México.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, Ma. de los Ángeles Núñez Gornés, y Marisol Silva Laya. 2004. *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*. Mexico: ANUIES.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, y Marisol Silva Laya. 2013. “La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México”. *Revista de la Educación Superior* XLII(166):81–101.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, y Manuel Ulloa. 1992. “Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas.” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXII(2° Trimestre):11–58.
- Nash, R. 1990. “Bourdieu on education and social and cultural reproduction”. *British Journal of Sociology of Education* 11(4):431–47.
- Navarro, Eduardo. 2016. “Las políticas de educación superior en México y la oferta privada en Zonas no Metropolitanas”. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Navarro Guzman, Capilla, y Antonio Casero Martínez. 2012. “Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios”. *Estudios sobre Educación* 22(June 2012):115–32.
- Netz, Nicolai, y Claudia Finger. 2016. “New Horizontal Inequalities in German Higher

- Education? Social Selectivity of Studying Abroad between 1991 and 2012”. *Sociology of Education* 89(2):79–98.
- Niu, Sunny Xinchun, y Marta Tienda. 2008. “Choosing colleges: Identifying and modeling choice sets”. *Social Science Research* 37(2):416–33.
- Ordorika, Imanol, y Roberto Rodríguez Gómez. 2012. “Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas”. Pp. 197–222 en *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial UNAM.
- Ortega Guerrero, Juan Carlos, y Miguel Casillas Alvarado. 2013. “Nueva tendencia en la educación superior , la oferta en zonas no metropolitanas”. *Revista de la Educación Superior* XLII(167):63–95.
- Ortega Guerrero, Juan Carlos, y Miguel Ángel Casillas Alvarado. 2014. “Repensar la Clasificación de las Instituciones de Educación Superior en México, una propuesta”. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* (19):213–53.
- Padua, Jorge. 1984. *Educación, industrialización y progreso técnico en México*. 1ra ed. Mexico: El Colegio de México.
- Palacios Gómez, José Luis. 2007. “Características sociodemográficas y perfiles de motivación del alumnado en la elección de los estudios de Trabajo Social : análisis comparado de las encuestas de 2000 y 2006 en la Escuela de Trabajo Social de la UCM”. *Cuadernos de Trabajo Social* 20:7–23.
- Pallas, Aaron M. 2007. “A subjective approach to schooling and the transition to adulthood”. Pp. 173–99 en *Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in Adolescence and Adulthood*, editado por R. Macmillan. Oxford: Elsevier JAI.
- Patton, Wendy, y Peter Creed. 2007. “Career Variables and Occupational Aspirations and”. *Journal of Career Development* 34(2):127–48.
- Paulsen, Michael B., y Edward P. St. John. 2002. “Social Class and College Costs”. *The Journal of Higher Education* 73(2):189–236.
- Pérez, Patricia A., y Patricia M. Mcdonough. 2008. “Understanding Latina and Latino College Choice: A Social Capital and Chain Migration Analysis”. *Journal of Hispanic Higher Education* 7(3):249–65.
- Perna, Laura. 2006a. “About College Prices and Financial Aid and Students ’ College-

- related Behaviors”. *American Behavioral Scientist* 49(12):1620–35.
- Perna, Laura. 2006b. “Studying College Access and Choice: A proposed Conceptual Model”. en *HIGHER EDUCATION: Handbook of Theory and Research*. Vol. 23, editado por J. Smart. Springer.
- Perna, Laura Walter. 2000. “Differences in the Decision to Attend College among African Americans, Hispanics, and Whites”. *The Journal of Higher Education* 71(2):117–41.
- Piñero Ramírez, Silvia Leticia. 2015. “Factores asociados a la selección de carrera: una aproximación desde la Teoría de la Acción Racional”. *Revista de Investigación Educativa* 20 72–99.
- Pret, Tobias, Eleanor Shaw, y Sarah Drakopoulou Dodd. 2016. “Painting the full picture: The conversion of economic, cultural, social and symbolic capital”. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship* 34(8):1–24.
- Quintela, Gastón. 2007. “Trayectorias Académicas Y Origen Social Una Aproximación Sociológica a Las Decisiones Educativas De Los Estudiantes Universitarios”. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rabiei-Dastjerdi, Hamidreza, Stephen A. Matthews, y Ali Ardalan. 2016. “Measuring Spatial Accessibility to Urban Facilities and Services in Tehran”. *Spatial Demography*.
- Raftery, Adrian E., y Michael Hout. 1993. “Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75”. *Sociology of Education* 66(1):41.
- Rama, Claudio. 2009. “La Tendencia a La Masificación De La Cobertura De La Educación Superior En América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 50:173–95.
- Rama, Claudio Antonio. 2013. “La nueva fase de la universidad privada en América Latina”. Pp. 17–58 en *Estado de la Educación Superior en América Latina. El balance público-privado*, editado por J. C. Silas Casillas. Ciudad de México: ANUIES.
- Ravallion, Martin, y Michael Lokshin. 2000. “Who wants to redistribute?: The tunnel effect in 1990s Russia”. *Journal of Public Economics* 76(1):87–104.
- Reay, Diane, Miriam David, y Stephen Ball. 2001. “Making a Difference ?: Institutional Habitus and Higher Education Choice”. *Sociological Research Online* 5(4).

- Reimer, David, y Reinhard Pollak. 2010. "Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany". *European Sociological Review* 26(4):415–30.
- Rodríguez Gómez, Roberto. 1996. "Educación superior y desigualdad social. Un estudio sobre las determinaciones sociales y académicas de las trayectorias escolares en la Universidad Nacional Autónoma de México." El Colegio de México.
- Rodríguez Gómez, Roberto. 1998. "Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995". Pp. 167–205 en *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, editado por M. Fresán Orozco. México: ANUIES.
- Rodríguez Gómez, Roberto. 2011. "La cuarta ola de la educación superior privada en México". P. 16 en México: Seminario de Educación Superior. UNAM.
- Rodríguez Jiménez, José Raúl, y Juan Pablo Durand Villalobos. 2013. "Notas para la evaluación del trabajo académico". *Perfiles Educativos XXXV*(Número especial):46–56.
- Rodríguez, Roberto. 2004. "Entre lo público y lo privado. La polémica de las universidades 'patito' en 2003". Pp. 1–35 en *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, editado por T. Bertussi. México: Miguel Ángel Porrúa y UPN.
- Rodríguez Rocha, Eduardo. 2014. "El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México". *Revista Latinoamericana de población* 8(15):119–44.
- Rodríguez Rocha, Eduardo. 2015. "El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México. Un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas". El Colegio de México.
- Rodríguez Rocha, Eduardo. 2016. "El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México". *Estudios Sociológicos XXXIV*(102):639–64.
- Rodríguez, Santiago Andrés. 2016. "Conformación de parejas y desigualdad social : un análisis comparativo del Área Metropolitana de Buenos Aires y la Ciudad de México". El Colegio de México.
- Rojewski, Jay. 2005. "Occupational Aspirations: Constructs, Meanings, and Application".

- Pp. 131–54 en *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to work*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Rowan-Kenyon, Heather T., Laura W. Perna, y Amy K. Swan. 2011. “Structuring opportunity: The role of school context in shaping high school students’ occupational aspirations”. *Career Development Quarterly* 59(4):330–44.
- Ruiz-Larraguivel, Estela. 2011. “La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas”. II(3):35–52.
- Sánchez García, María Fernanda. 2001. “La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)* 19(1):39–61.
- Santana Vega, Lidia E., Luis Feliciano García, y Ana B. Jiménez Llanos. 2012. “Toma de decisiones y género en el Bachillerato”. *Revista de Educación* 359:357–87.
- Schofer, Evan, y John W. Meyer. 2005. “The worldwide expansion of higher education in the twentieth century”. *American Sociological Review* 70(6):898–920.
- Schoon, Ingrid, y Samantha Parsons. 2002. “Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes”. *Journal of Vocational Behavior* 60(2):262–88.
- Secretaría de Educación Pública. 2022. *Principales cifras del sistema educativo nacional*. Ciudad de México: Secretaria de educación pública.
- Shah, Mahsood, y Chenicheri Sid Nair. 2016. *A Global Perspective on Private Higher Education*. editado por M. Shah y C. Sid Nair. Cambridge: Elsevier.
- Silas Casillas, Juan Carlos. 2005. “Realidades Y Tendencias En La Educación Superior Privada Mexicana”. *Perfiles educativos* XXVII:7–37.
- Silva Laya, Marisol. 2015. “La educación superior: énfasis renovados, repetidas estrategias”. Pp. 43–48 en *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Simões, Cláudia, y Ana Maria Soares. 2010. “Applying to higher education: Information sources and choice factors”. *Studies in Higher Education* 35(4):371–89.
- Solís., Patricio. 2007. *Inequidad y movilidad social en Monterrey*. Primera ed. México: El Colegio de México.
- Solís., Patricio. 2010. “Ocupaciones y clases sociales en México”. Pp. 329–72 en *Movilidad social en México: Población, desarrollo y crecimiento*, editado por J. Serrano y F. Torche. Ciudad de México: Centro de estudios Espinosa Yglesias.

- Solís, Patricio, Eduardo Rodríguez Rocha, y Nicolás Brunet. 2013. “Orígenes Sociales. Instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior”. *Revista mexicana de investigación educativa* 18(59):1103–36.
- Solís, Patricio. 2012. “Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México”. *Estudios Sociológicos* 30(90):641–80.
- Solís, Patricio. 2013. “Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México”. *Estudios Sociológicos* 31(número extraordinario):63–95.
- Solís, Patricio. 2014. “Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas”. Pp. 71–106 en *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, editado por E. Blanco, P. Solís, y H. Robles. Ciudad de México: INEE.
- Solís, Patricio. 2016. “Aspectos metodológicos en el análisis de las clases sociales”. Pp. 31–74 en *Y sin embargo, se mueve... estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*. Ciudad de México: El Colegio de México y CEEY.
- Solís, Patricio. 2018. “La transición de la secundaria a la educación media superior en México el difícil camino a la cobertura universal”. *Perfiles Educativos* 40(núm 159):66–89.
- Staff, Jeremy, Angel Harris, Ricardo Sabates, y Laine Briddell. 2010. “Uncertainty in early occupational aspirations: Role exploration or aimlessness?” *Social Forces* 89(2):659–83.
- Stock, Volker. 2007. “Explaining educational decision and effects of families’ social class position: An empirical test of the Breen’foldthorpe model of educational attainment”. *European Sociological Review* 23(4):505–19.
- Stocké, Volker. 2007. “The Motive for Status Maintenance and Inequality in Educational Decisions. Which of the Parents Defines the Reference Point?” *Sonderforschungsbereich 504*.
- Stocké, Volker, Hans-Peter Blossfeld, Kerstin Hoenig, y Michaela Sixt. 2011. “7 Social inequality and educational decisions in the life course”. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14(S2):103–19.
- Suárez, Hugo. 2012. “Habitus clivé. Time in the theory of habitus in Pierre Bourdieu”.

Revista Latina de Sociología (2):56–68.

- Tarabini, Aina, y Marta Curran. 2015. “El efecto de la clase social en las decisiones educativas: Un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes”. *Revista de Investigación en Educación* 13(1):7–26.
- Teixeira, Pedro, y Alberto Amaral. 2001. “Private higher education and diversity: An exploratory survey”. *Higher Education Quarterly* 55(4):359–95.
- Teixeira, Pedro, y David Dill. 2011. *Public vices, private virtues?. Assesing the effects of marketization in higher education*. editado por P. Teixeira y D. Dill. Rotterdam: Sense Publisher.
- Thiessen, Victor, y E. Dianne Looker. 2007. “Digital divides and capital conversion: The optimal use of information and communication technology for youth reading achievement”. *Information Communication and Society* 10(2):159–80.
- Thompson, Ron. 2017. “Explaining inequality? Rational action theories of educational decision making”. Pp. 67–84 en *Access to Higher Education*, editado por A. Mountford-Zimdars. London: Taylor & Francis.
- Tinto, Vincent. 1992. *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: ANUIES-UNAM, Cuadernos de planeación universitaria.
- Toche, Florencia. 2010. “Cambio y persistencia de la movilidad intergeneracional en México”. en *Movilidad social en México: Población, desarrollo y crecimiento*, editado por J. Serrano y F. Torche. Ciudad de México: Centro de estudios Espinosa Yglesias.
- Torres, Vasti, Al Reiser, Lucy Lepeau, Laura Davis, y Jeffrey Ruder. 2006. “A Model of First-Generation Latino / a College Students ’ Approach to”. *Cognitive Development* 26(2):65–70.
- Triventi, Moris. 2013. “Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 european countries”. *European Sociological Review* 29(3):489–502.
- Trow, Martin. 1973. “Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education”. *International Review of Education* 18:61–82.
- Tuirán Gutiérrez, Rodolfo. 2019. “La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno”. *Revista de la Educación Superior* 48(190):113–83.

- Vázquez, Angel, y María A. Manassero. 2015. “La elección de estudios superiores científico-técnicos: Análisis de algunos factores determinantes en seis países”. *Revista Eureka* 12(2):264–77.
- Vázquez Gutiérrez, Juan Pablo. 2022. “Symbolic Power, Illusio and Affectivity in the Sociology of Pierre Bourdieu”. *Convergencia* 29(1).
- Vega-Tato, Griselda. 2009. “Poniendo Orden a las Instituciones Particulares de Educación Superior en México: Una taxonomía aplicada a su complejidad y diversidad”. XXXVIII(150):37–60.
- Vélez Grajales, Roberto, Raymundo Campos Vázquez, y Claudia Fonseca. 2015. *El concepto de movilidad social: Dimensiones, medidas y estudios en México*. 1. Ciudad de México.
- Vilhjálmsdóttir, Guðbjörg, y Guðmundur Arnkelsson. 2003. “The Interplay between Habitus, Social Variables and Occupational Preferences”. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 3:137–50.
- Villa Lever, Lorenza. 2013. “Modernización de la Educación Superior, Alternancia política y desigualdad en México”. *Revista de la Educación Superior XLII*(3):81–103.
- Volkwein, J. Fredericks, y Kyle V. Sweitzer. 2006. “Institutional prestige and reputation among research universities and liberal arts colleges”. *Research in Higher Education* 47(2):129–48.
- De Vries, Wietse. 2013. “El balance público-privado en América Latina y sus visibles consecuencias”. Pp. 59–86 en *Estado de la Educación Superior en América Latina. El balance público-privado*, editado por J. C. Silas Casillas. México: ANUIES.
- Vrontis, Demetris, Alkis Thrassou, y Yioula Melanthiou. 2007. “A contemporary higher education student-choice model for developed countries”. *Journal of Business Research* 60(9):979–89.
- Van De Werfhorst, Herman G., y Saskia Hofstede. 2007. “Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared”. *British Journal of Sociology* 58(3):391–415.
- Werner, Anja. 2013. *The Transatlantic World of Higher Education*. New York: Berghahn Books.
- Willis, Paul. 1988. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, España: AKAL.

Yates, Scott, Angel Harris, Ricardo Sabates, y Jeremy Staff. 2011. "Early occupational aspirations and fractured transitions: A study of entry into 'NEET' status in the UK". *Journal of Social Policy* 40(3):513–34.

Recursos Familiares

Marca el último nivel educativo de tu padre
madre

(Solo puedes marcar uno)

	Completa	Incompleta
Sin estudios		
Primaria		
Secundaria		
Preparatoria		
Carrera Técnica		
Normal		
Universidad		
Maestría o Doctorado		

Marca el último nivel educativo de tu

(Solo puedes marcar uno)

	Completa	Incompleta
Sin estudios		
Primaria		
Secundaria		
Preparatoria		
Carrera Técnica		
Normal		
Universidad		
Maestría o Doctorado		

De los siguientes artículos, ¿cuáles tienes en tu casa? (puedes marcar más de uno)

	Si	No
Televisión Digital		
Estéreo		
Televisión de Paga		
Teléfono Fijo		
Fregadero		
Regadera		

Calentador de gas (Boiler)		
Computadora		
Impresora		
Blu-Ray o DVD		
Horno de Microondas		
Servicio de internet		
Consola de videojuegos (Xbox, Playstation)		
Automóvil o Motocicleta		
Tablet		

¿Cuál es el número de cuartos que hay en tu casa?: _____

¿Cuántos focos hay en tu casa?: _____

En total cuántas personas viven en tu casa (contándote a ti también): _____

¿Tienes hermanos? Si () No ()

¿Cuántos?: _____

¿Qué orden ocupas entre todos tus hermanos (contando al mayor como número 1)?: _____

Escribe por favor el trabajo actual o último trabajo de tus padres (Por ejemplo, comerciante, profesor, plomero, bombero, secretaria, ama de casa)

	Trabajo
Padre	
Madre	

Describe de forma breve las actividades de las personas que están en la lista (Por ejemplo: Enseña en una primaria, repara las tuberías en una empresa, apaga incendios, organiza y gestiona la información de una empresa)

	Descripción Trabajo
Padre	
Madre	

Responde las siguientes preguntas

	Nada Importante	Poco Importante	Medianamente Importante	Bastante Importante	Totalmente Importante
¿Qué tanta importancia le dan tus padres a las calificaciones que sacas en la escuela?					
¿Qué tanta importancia le dan tus padres a la idea de que vayas a la Universidad?					
¿Qué tanto consideras que importe conseguir un título universitario para cumplir tus objetivos de vida?					

¿Qué piensas hacer al terminar la preparatoria?:

Ir a una Universidad Pública () Ir a una Universidad Privada () Entrar a trabajar ()

Otro (Especifique): _____

¿Por qué?: _____

¿Trabajas?: Si () No ()

En caso de que sí trabajes. ¿Cuántas horas trabajas a la semana?:

0-20 horas por semana () Más de 20 horas por semana ()

¿En qué te gustaría trabajar cuando tengas 30 años? _____

Percepción de Habilidad

¿En qué turno estudiaste la secundaria?

Matutino () Vespertino ()

¿Cómo fueron los resultados de tus exámenes en el último año de secundaria?

Muy malos () Malos () Regulares () Buenos () Excelentes ()

Hiciste examen de COMIPEMS? (Ingreso a la preparatoria): Si () No ()

Si respondiste que si ¿Cuántos aciertos obtuviste?: _____

Si respondiste que no ¿Por qué no lo presentaste?: _____

¿Qué tanto te gusta ir a la preparatoria?

Me disgusta mucho () Me disgusta () Me es indiferente () Me gusta ()

Me gusta mucho ()

¿Qué tan difícil se te hacen la preparatoria en general?

Muy Fácil () Fácil () Moderado () Difícil ()
Muy difícil ()

¿Qué tan difícil crees que es el examen de ingreso a las universidades públicas?

Muy Fácil () Fácil () Moderado () Difícil ()
Muy difícil ()

¿Qué tan fácil crees que es terminar una carrera (la que sea) en una universidad pública?

Muy Fácil () Fácil () Moderado () Difícil ()
Muy difícil ()

¿Qué tan fácil crees que es terminar una carrera (la que sea) en una universidad privada?

Muy Fácil () Fácil () Moderado () Difícil ()
Muy difícil ()

¿Qué tan fácil crees que es entrar a la UNAM?

Muy Fácil () Fácil () Moderado () Difícil ()
Muy difícil ()

¿Qué tan capaz te consideras como para terminar una carrera en cualquier universidad?

Nada capaz () Poco capaz () Moderadamente Capaz () Capaz ()
Muy capaz ()

¡Muchas gracias por tus respuestas!

Consentimiento informado

Si bien la información que proporcionan los cuestionarios es muy valiosa, en realidad la fuente de información principal del proyecto de investigación son una serie de entrevistas semi estructuradas a los estudiantes que van a pasar a la universidad. Dado que muchos de los estudiantes son aún menores de edad y debido a que todas las instituciones privadas tienen un control estricto en cuanto a sus estudiantes y profesores, se propuso como estrategia el uso de un consentimiento informado, que funciona como una carta donde se exponen los principales objetivos del trabajo de tesis, y el compromiso de que toda la información recolectada es confidencial, además de indicarle a los participantes son libres de irse del estudio en el momento en que ellos lo decidan.

De esta forma el consentimiento informado sirve como una suerte de garantía para las instituciones de que los padres de sus estudiantes están informados de su participación en el estudio. Asimismo, el llenado del consentimiento informado se ve como una oportunidad para que los padres más educados y aquellos que ponen mayor atención a las actividades escolares de sus hijos tuvieran un acercamiento al estudio con la finalidad de que apoyaran la realización del trabajo de campo.

Carta de consentimiento informado para los participantes

No Folio

Mi nombre es Daniel Alejandro Márquez Jiménez, en este momento me encuentro estudiando el doctorado en El Colegio de México. La finalidad del doctorado es presentar una tesis que ayude a conocer a profundidad un problema o situación que sea importante en México. Se explicará el propósito y finalidad de mi tesis, así como cualquier otra información que sea considerada relevante.

Objetivo de la investigación

La tesis busca conocer la importancia que tiene la educación en la vida de las personas, sus visiones del futuro, las carreras por las que tienen interés, y las universidades por las que están interesados y por qué.

Participación en la tesis

La participación en la tesis es estrictamente voluntaria, por lo que no hay obligación en dar algún tipo de información. Asimismo, si en algún momento del proceso decidiera dejar de participar no hay ningún problema en hacerlo.

A los estudiantes que acepten participar en el proyecto de tesis, se les solicitará tener una serie de entrevistas de aproximadamente una hora de duración, donde se van a discutir temas educativos principalmente.

Confidencialidad

Toda la información personal de los estudiantes es estrictamente confidencial; ningún nombre, teléfono o correo electrónico va a ser publicado ni será usado con fines distintos a los propósitos académicos que tiene el proyecto de tesis. Todas las entrevistas que se realicen van a ser grabadas en formato de audio y transcritas con la finalidad de analizar la información a profundidad, toda la información que contengan solamente va a ser conocida por el interesado Daniel Alejandro Márquez Jiménez. Asimismo, todos los entrevistados van a contar con un pseudónimo y número de folio, por lo que la confidencialidad y anonimato quedan garantizadas.

Disposiciones Generales

Los datos recabados se analizarán a profundidad con la finalidad de entregar una tesis que ayude a conocer la forma en que los estudiantes toman las decisiones de continuar a la universidad o salir al mercado laboral. Asimismo, estos resultados se pretenden analizar junto con una discusión teórica en una tesis de doctorado que es pública y puede ser descargada de internet cuando sea aprobada por los lectores de El Colegio de México y otros especialistas del área, de tal forma que puede conocer los resultados y principales aportes que se lograron mediante su participación en el

Cualquier duda o comentario es bienvenido, de tal forma que puede comunicarse con el interesado en cualquier momento del proceso a través del correo institucional: damarquez@colmex.mx

Autorización

He leído el consentimiento informado y entiendo el propósito del proyecto de tesis, además de que he podido hablado directamente con el responsable del estudio, respondiendo todas mis preguntas en términos que he podido comprender. Entiendo que puedo hacer cualquier pregunta en cualquier etapa del estudio.

Asimismo, estoy consciente de que puedo suspender mi participación en el estudio en cualquier momento, sin la necesidad de explicar mi decisión, sin que esto tenga consecuencias de algún tipo. Mi nombre y datos personales no serán publicados en ningún reporte de investigación y me será asignado un pseudónimo. Doy mi consentimiento para que todas las entrevistas sean grabadas en audio. Hago constar que recibí una copia de este documento.

ACEPTO VOLUNTARIAMENTE PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO

Nombre del Estudiante

Firma y Fecha

Nombre del Padre o Tutor

Firma y Fecha

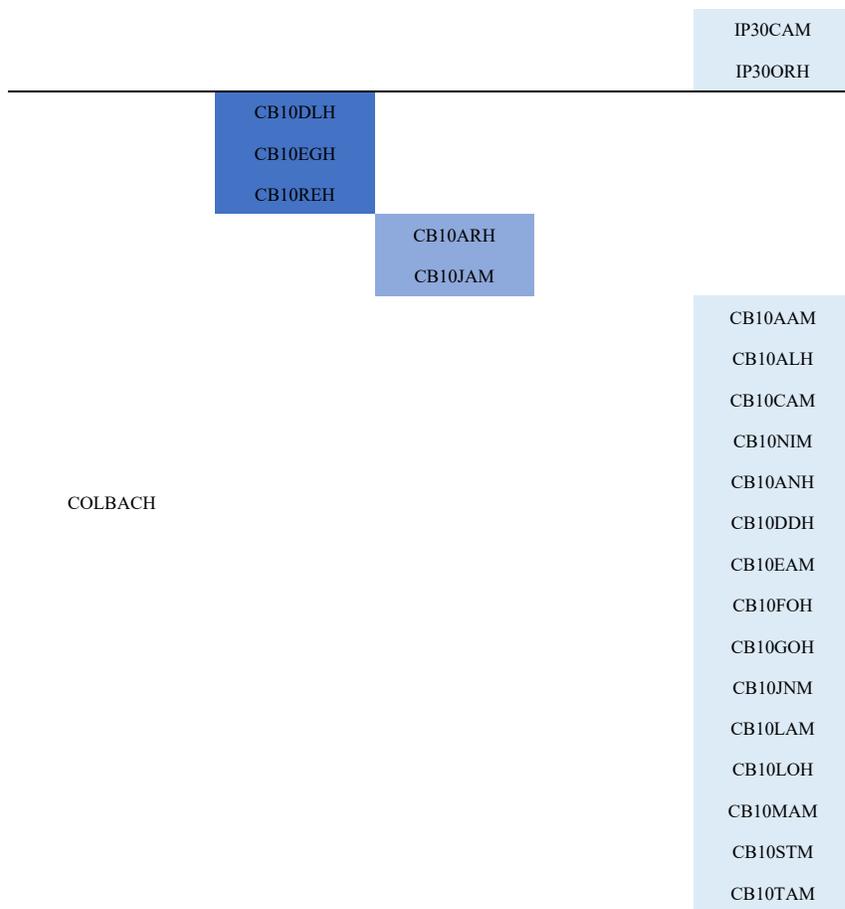
Mtro. Daniel Alejandro Márquez Jiménez

Firma y Fecha

Tablas

La tabla 19 muestra a todos los entrevistados de la primera ronda de acuerdo con su posición en la clasificación socioeconómica y respecto a su escuela de procedencia.

	Alto	Medio alto	Medio Bajo	Bajo
RVOE	RF20ANH			
	RF20ASH			
		RF20MNH		
		RF20JEH		
		RI20LZM		
			RI20DNM	
				RF20CNH
				RF20KAM
				RF20NIM
				RF20JAM
INCORPORADAS				RI20AOH
				RI20DAM
				RI20JEM
		IP30ASM		
		IP30FOH		
		IP30JEM		
		IP30KNM		
		IP30KNH		
		IS30LOH		
		IS30AOH		
		IS30BAM		
		IS30MAM		
			IP30MLH	
			IP30CIH	
			IP30ELH	
			IP30VAM	
			IS30ALM	
			IS30JEM	
			IS30VAM	
			IS30KNH	
		IS30ULH		
			IP30FAM	
			IS30LLH	



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas