



**Centro de Estudios Sociológicos  
Maestría en Ciencia Social con Especialidad en Sociología**

**Promoción I**

**Aproximación a un modelo analítico para la toma de decisiones en la  
transición a la universidad privada dentro de contextos estratificados**

**Tesina para optar al grado de Maestro en Ciencia Social con  
especialidad en Sociología que presenta:**

**Daniel Alejandro Márquez Jiménez**

**Director: Dr. Emilio Blanco Bosco**

**Lector: Dr. Patricio Solís Gutiérrez**

**México, D.F.**

**Junio 2018**

# Índice

<b>Introducción</b>	1
<b>Planteamiento de la investigación</b>	2
<b>Parte 1. Características institucionales</b>	5
<b>Capítulo 1. La Diferenciación Horizontal</b>	5
1.1. La Diferenciación Horizontal	5
1.2. Principales discusiones en torno a la diferenciación horizontal	10
<b>Capítulo 2. Las Universidades Privadas en México.</b>	15
2.1. Principales ejes de investigación sobre IPES en México	15
2.2. Expansión y distribución geográfica	17
2.3. Definición y clasificación de las IPES	21
2.4. Entorno Regulatorio	27
<b>Parte 2. Características Individuales/familiares</b>	28
<b>Capítulo 3. Aproximaciones teóricas al análisis de las decisiones educativas</b>	28
3.1. Teorías de la reproducción	28
3.1.1. Aproximación a la propuesta Bourdiana	28
3.1.2. Estrategias Familiares de reproducción	33
3.1.3. Críticas al modelo culturalista	38
3.2. La perspectiva racionalista	42
3.2.1. Efectos Primarios y Secundarios	43
3.2.2. Aversión Relativa al Riesgo	45
3.2.3. Estructura de Preferencia y Oportunidades y decisiones discretas	47
3.2.4. Críticas a los modelos racionalistas	49
3.3. Desarrollos teóricos que ubican ambas aproximaciones como complementarias	53
<b>Parte 3. Antecedentes en el estudio de las decisiones educativas</b>	55
<b>Capítulo 4. Principales variables en el análisis de las decisiones educativas</b>	55
4.1. Dimensiones Individuales	56
4.2. Dimensiones Institucionales	60
<b>Conclusiones</b>	63
<b>Bibliografía</b>	68
<b>Anexos</b>	75

## **Introducción.**

La presente tesina de maestría tiene como objetivo brindar un panorama general de la discusión sobre las desigualdades de oportunidades educativas, centrándose en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes que ingresan a la educación superior privada. Este trabajo es de corte exploratorio, y pretende dar cuenta de manera general de las perspectivas teóricas y los antecedentes de investigación empírica, que permitan explicar la toma de decisiones de los estudiantes que ingresan a instituciones de educación superior, teniendo en cuenta las diferencias horizontales que estructuran la oferta de éstas instituciones poniendo especial énfasis en el análisis de las Instituciones Privadas de Educación Superior (IPES).

A pesar de que el énfasis de la investigación se hace en el estudio de la educación superior privada, no debe de entenderse como un tópico independiente del resto, ya que su estudio retoma al menos tres aspectos que resultan de importancia general al tema de las decisiones educativas: 1) el concerniente a la justicia social, 2) el correspondiente a la diferenciación horizontal de la oferta educativa y 3) el relativo a los procesos de toma de decisiones. Estos temas se entrelazan de manera natural en el estudio de las Instituciones de Educación Superior (IES), sobre todo cuando se estudia a las instituciones privadas, ya que son servicios ofrecidos por un tercero que representan un aumento en los costos privados de asistencia a la escuela, en comparación con un espacio público que se presume menos costoso pero que no está disponible.

Cabe aclarar que, si bien, la perspectiva de los costos es fértil, no es la principal preocupación del presente trabajo. En cambio, se pretende ahondar en el proceso de toma de decisiones en contextos estratificados, como el elemento central de la discusión teórica, ya que ambos procesos toman un papel protagónico en la configuración actual de las transiciones a la educación superior privada.

## **Planteamiento de la investigación**

Con el crecimiento del subsistema de educación superior privada en México, y en específico con la llegada y consolidación de la “tercer ola”<sup>1</sup> de instituciones de absorción de la demanda, se hizo explícita la necesidad de entender las repercusiones que éstas tienen en la configuración de los mercados educativos en México. Así, comenzó un periodo en donde se desarrollaron investigaciones cuyo propósito era conocer el impacto y las razones de esta expansión.

No obstante, a pesar de que los estudios sobre las IPES (Instituciones Privadas de Educación Superior) en México, son vastos (Acosta Silva 2005), y muchos de ellos contribuyeron a entender las características de la expansión de la educación privada, (diferenciándolo de conceptos como los de privatización de la educación), la mayoría se centraron en entender el fenómeno (que hasta ese entonces parecía emergente) y caracterizarlo. Esto dio como resultado que los trabajos desarrollados sean de corte exploratorio y/o descriptivo, dejando de lado los análisis explicativos. Además de que las IPES por lo regular eran estudiadas desde una perspectiva macrosocial en donde la configuración del mercado educativo y la expansión de la demanda por educación superior eran las variables principales.

En este sentido, hay muy pocos estudios donde el nivel de análisis sean los estudiantes, ya que, por lo regular, se analiza el fenómeno a nivel agregado, estudiando: la expansión, diversificación, historia, o las implicaciones de la educación privada en la política pública (Acosta Silva 2005; Álvarez Mendiola 2011; Buendía Espinosa 2009). Esta focalización de la investigación empírica responde principalmente a las restricciones que hay en el acceso a los datos, ya que ninguna universidad (pública o privada) pone a la disponibilidad del público general sus registros administrativos. Por ende, gran parte de las investigaciones tienen datos derivados de tres fuentes principales: 1) la propia muestra del investigador; 2) los anuarios estadísticos de ANUIES o de la FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior); y 3) de los cuestionarios 911 de la SEP. Muchas de estas fuentes de información solamente dan la posibilidad de analizar la

---

<sup>1</sup> La llamada tercera ola, representa a IPES que fundamentalmente captan la demanda residual que dejan las altas tasas de rechazo de las instituciones públicas y privadas de élite. Este concepto se retoma de Levy (1995) que será expuesto con detalle en secciones posteriores de este trabajo.

información en términos agregados, lo cual deja invisibilizado una serie de procesos a nivel individual como el de toma de decisiones. Esto explica que los estudios cuyo propósito es el análisis de las decisiones educativas no han sido explorados en México, y gran parte de sus marcos teóricos- conceptuales se deriven de las investigaciones internacionales (Piñero Ramírez 2015), siendo usual que retomen los trabajos de Breen y Goldthorpe (1997).

Como lo señalan Niu y Tienda (2008) el estudio de las decisiones educativas tiene que entenderse como un proceso que tiene dos dimensiones de importancia sustantiva. La primera es entenderlo a partir las características de los estudiantes (desempeño previo, situación socioeconómica de la familia de origen, etc) y analizar el proceso por el cual deciden ir a una universidad con respecto de otra. La segunda dimensión tiene que ver con analizar este proceso de elección a partir de múltiples características institucionales (costo, localización, tamaño, etc). Parece entonces que las investigaciones mexicanas se han decantado solamente por analizar a las instituciones, dejando de lado las decisiones individuales de aquellas personas que acceden a éstas. Esto es especialmente notorio al analizar a las IESPAD (Instituciones de Educación Superior de Absorción de la Demanda), ya que, a pesar de las múltiples advertencias sobre su falta de calidad académica (Ortega Guerrero y Casillas Alvarado 2013), la matrícula sigue en aumento, dejando claro que hay poca claridad en la forma en que los componentes individuales/familiares influyen en el ingreso a una universidad con esas características.

En este sentido, el proyecto de investigación de maestría tiene como objetivo principal proponer un modelo analítico que sea construido con base en las principales perspectivas teóricas que expliquen los procesos de toma de decisiones de los estudiantes que entran a Instituciones de Educación Superior Privadas (IESP).

Los objetivos específicos del trabajo son:

1. Desarrollar las principales posturas teóricas que tengan que ver con la diversificación de las instituciones privadas en términos horizontales.
2. Discutir las teorías de la reproducción y las teorías racionalistas para entender el proceso de toma de decisiones entre los estudiantes que eligen transitar a la universidad.

3. Describir los principales hallazgos nacionales e internacionales que tengan que ver con la diferenciación de la oferta educativa privada en México, así como con los procesos de toma de decisiones educativas.

La importancia de la investigación radica en tres puntos principales; 1) que la perspectiva de las decisiones educativas para el ingreso a la educación superior privada ha sido poco trabajada en México; 2) que los estudios están centrados en los procesos de expansión y diferenciación, más que en los que tienen que ver con las tomas de decisiones; y 3) que hay una escasez de información que dé cuenta de estos procesos.

Así, la investigación de las IPES está enfocada salvo por algunos trabajos “relacionados con experiencias o procesos educativos ocurridas en instituciones específicas” (Acosta 2005:3) al análisis agregado de las tendencias en su crecimiento o expansión, y a las implicaciones desde la política pública en términos de “establecimientos, como de matrícula, recursos y prestigio” (Acosta Silva 2005:3). Lo anterior provoca que no sean visibles una serie de procesos que son cruciales para entender la forma en que se toman las decisiones por parte de las personas, dejando de lado la discusión sobre la forma en que deciden continuar hacia la educación superior, el decidir por ingresar a una institución superior privada y en especial a una institución de absorción de demanda.

La tesina está estructurada en tres partes: en la primera parte se exploran las características institucionales que influyen en el proceso de toma de decisiones, desarrolladas a través de dos capítulos, uno que actúa como un capítulo teórico-contextual en donde se retoman las explicaciones que se han dado sobre los procesos de expansión y diferenciación horizontal, que están involucrados en el estudio de las universidades, esto con la finalidad de dar a conocer que la oferta educativa no es homogénea, es decir que no todos los destinos educativos son iguales. Además de introducir la discusión sobre la pertinencia que tienen las explicaciones teóricas anglosajonas en el análisis de los campos educativos mexicanos retomando en su mayoría el planteamiento hecho por Levy (1995). El otro capítulo analiza los ejes de la producción científica mexicana en materia de instituciones privadas, haciendo énfasis en la bibliografía especializada en los procesos de expansión y las repercusiones de su creación y consolidación. Además de proponer una discusión sobre las tipologías existentes para caracterizar a la educación superior privada, poniendo especial atención a

las categorías analíticas que se utilizan. Por último, en este mismo apartado se explora de forma breve las cuestiones relativas a la regulación de las IPES.

En la segunda parte del trabajo se presentan las principales aproximaciones teóricas que explican la toma de decisiones en los estudiantes, haciendo énfasis en tres elementos principales: 1) la explicación de su propuesta, o sus conceptos centrales, 2) las críticas a sus modelos teóricos y 3) los aportes empíricos derivados de éstos por tipo de acercamiento metodológico. Por último, se analiza las posturas que intentan integrar a las perspectivas bourdianas y a las racionalistas en el estudio de la toma de decisiones.

Finalmente, la tercera parte del trabajo está integrada por una revisión de la bibliografía sobre los principales modelos que procuran aterrizar las decisiones educativas, ello con el propósito de analizar los pros y contras de cada modelo. Se concluye esta tercera parte del trabajo con la propuesta de un modelo propio que da cuenta de las principales variables y relaciones que se han trabajado en la investigación nacional e internacional con respecto a la toma de decisiones educativas.

## **Parte 1. Características Institucionales**

### **Capítulo 1. La educación superior privada, una aproximación general**

#### **1.1 Diferenciación horizontal**

Collins (1971) presenta de forma general la discusión entre las teorías funcionalistas y las teorías del conflicto que dan cuenta de los procesos de diversificación de la oferta educativa. Por un lado, las teorías funcionalistas han sido fructíferas en analizar la expansión de la educación como un proceso vinculado directamente al cambio en las estructuras económicas y sociales, explicando el incremento de la demanda educativa, fundamentalmente como el resultado de: 1) un proceso de cambio técnico y tecnológico general en donde se requieren habilidades calificadas y 2) un cambio en la naturaleza de los trabajos dentro de la sociedad industrializada que involucra el crecimiento de la proporción de trabajos para las que se necesitan habilidades específicas y un decremento de los trabajos que no las necesitan. Asimismo, Treiman (1970) aporta a la discusión desde la teoría de la modernización, poniendo énfasis en los elementos estructurales y estructurantes de los

sistemas económicos y productivos, donde resalta la influencia de 1) el cambio entre una economía de mercancías a una economía de servicios, y 2) los cambios tecnológicos que influyen en la naturaleza de los trabajos. Desde esta perspectiva el rol de la escuela es entrenar a los individuos para que logren adquirir habilidades técnicas que los hagan capaces de competir por un lugar en el mercado laboral. Es decir, la escuela termina por ser un estadio transitorio en la trayectoria individual, que se vuelve necesaria en tanto que ayuda a la adopción de habilidades técnicas para insertarse en el mercado laboral.

Por otra parte, las calificadas por Collins (1971) como posturas del conflicto, entienden la educación como un elemento que ayuda a diferenciar social y culturalmente a una serie de individuos, de tal manera que existen grupos de estatus que monopolizan los criterios de selección para los puestos importantes. Desde esta perspectiva, la alta demanda educativa se explica como consecuencia de la imposición que algunos grupos de poder y de estatus hacen, velando por la reproducción de las relaciones de superioridad cultural que su grupo goza. Así, la escuela no es una institución ajena a estas luchas culturales y de poder, sino que está inmersa en ellas. No se trata de un estadio de recolección de habilidades técnicas, sino de un espacio de aculturamiento por parte de los grupos privilegiados con el fin de mantener su posición de estatus.

A pesar de que el enfoque funcionalista parece ser completamente excluyente de la perspectiva del conflicto, existe bibliografía que parece ayudar a entender que el sistema educativo mexicano (después de expansión de la educación superior de 1970) se configuró de una manera particular que involucra a nuevos actores a estas perspectivas. Lejos de parecer explicaciones opuestas, propongo analizarlas como explicaciones complementarias y predominantes en distintos contextos espaciotemporales, ya que no se puede negar la capacidad explicativa que tienen ambas teorías y la correspondencia que existen con respecto de la realidad mexicana. Inclusive, es necesario aclarar que es posible que las razones de la diferenciación de la oferta educativa en México respondan a diferentes procesos a lo largo del tiempo. De esta manera el análisis de la diferenciación y la expansión de la oferta educativa tienen que entenderse desde una perspectiva longitudinal de larga data.

Daniel Levy (1995) recupera en gran parte los procesos por los cuales la educación superior privada llegó a consolidarse, poniendo énfasis en los países latinoamericanos. Así, gran parte de su obra refleja la llegada y expansión de los sistemas privados de enseñanza superior. Su obra divide el crecimiento y diversificación de las opciones privadas en periodos históricos iniciando su análisis desde principios del siglo XX, caracterizándolos por medio de “Olas”. En este sentido, Levy (1995) sostiene que el caso mexicano es interesante debido a que hay una dinámica específica entre el estado y las empresas privadas, relación definida por lo que considera una paradoja en donde el Estado mexicano es muy activo, pero da un lugar privilegiado a las empresas privadas (Levy 1995:237). Gran parte de esta relación de protección hacia el sector privado es justificada por Levy (1995) ya que se creía que estas empresas tenían la posibilidad de modernizar la economía nacional. Esta idea apareció y se intensificó en los años post revolucionarios.

A pesar de que existe una alta asociación entre estos actores (universidades privadas y Estado Mexicano), la “alianza” entre ellos no garantizó que la expansión de la educación superior se continuara a partir de oferta privada, debido principalmente al gran peso que tuvieron las instituciones públicas en la consolidación de la educación superior. Así, la regulación de las universidades públicas en general hizo que tuvieran una función adicional para el Estado, sirviendo como una suerte de secretaría de educación previa, desde donde se supervisaba la educación en todos sus niveles (Levy 1995:241). Así, después de la expansión universitaria de 1970, la demanda por educación continuó incrementándose, y las instituciones públicas dejaron de absorber en su totalidad a todos aquellos que buscaban ingresar a la educación terciaria, por lo que la educación superior privada apareció en su segunda “Ola” que de acuerdo con Estrada, et al. (2007) fue una respuesta por parte de las élites ante la masificación de la educación universitaria. Asimismo, uno de los factores centrales en términos institucionales que ayudaron a la creación de las instituciones privadas fue la politización de las universidades públicas. Explicando que la creación de la primera universidad privada (UAG [Universidad Autónoma de Guadalajara]) respondió principalmente al propósito de representar “Una red de valores políticos y sociales conservadores” (Levy 1995:247).

Levy (1995) y Estrada et al. (2007) explican que este aumento en el número de IPES (como la U de G) representó en un esfuerzo por mantener su estatus de clase, preservar sus valores y establecer diferencias con respecto de los nuevos universitarios, sin embargo, Levy (1995:117) comenta que estas razones deben de tomarse con cautela, ya que no hay suficiente evidencia para asegurar estas conclusiones. Sin embargo, sí asegura que “Las instituciones públicas fracasaron en asegurar la distinción social de clase y los privilegios de que la élite había gozado previamente” (Levy 1995:119).

Así, muchas de las instituciones privadas que se crearon con un objetivo de distinción, presentaban una serie de características que las diferenciaban de las universidades privadas religiosas. Entre estas características Levy (1995) destaca: 1) Valores poco religiosos debido a la influencia de la revolución en la creación de esta oferta; 2) Que sus propósitos eran más bien sociales, económicos o políticos; 3) Una fuerte presencia de los modelos pedagógicos, de organización de curriculum y de evaluación estadounidenses 4) El deseo de ser instituciones pequeñas que no buscaban satisfacer la demanda por la educación superior de la mayoría de las personas sino de una porción específica, que por lo regular escogen según una serie de criterios de selección altamente competitivos.

En este sentido, Levy (1995) analiza el financiamiento de estas instituciones enfatizando tres cosas principalmente: 1) Que la mayor parte de sus ingresos se adquieren a partir de colegiaturas; 2) Que estas colegiaturas representan una paradoja, ya que las instituciones buscan mantenerlas en un nivel en donde no necesiten buscar subsidios estatales; ya que alzar demasiado las colegiaturas implicaría que solamente una élite social- económica pueda tener acceso a estas instituciones; 3) Que los incrementos en las colegiaturas, inclusive llegan a tener aceptación entre las personas, entendiéndolas como un indicador de “prestigio académico” (Levy 1995:258).

Por otra parte, Levy (1995) ahonda en la explicación de la tercera ola, que contiene a la educación privada no elitista, que corresponde a las instituciones que captan la demanda que no logra acceder a la educación pública y que no alcanza a cubrir los gastos que le

exigen las privadas de elite. Levy (1995) explica este crecimiento como resultado de una serie de factores en donde los estudiantes, el Estado y las universidades privadas de élite juegan los papeles centrales. El Estado protege la educación pública, ya que no puede expandirse más de lo que ya hizo, y ante las constantes presiones de los estudiantes que buscan educación, éstos recurren a las instituciones privada; sin embargo, las privadas religiosas o las instituciones de élite no pueden sostener un crecimiento de matrícula tan amplio sin apoyo estatal. De esta forma, las IESPAD comenzaron a volverse opciones cada vez más visibles, fortaleciéndose con el cierre de las opciones públicas.

Rama (2013) analiza la expansión de estas instituciones describiendo algunas características que ayudaron a que captaran a la demanda residual. Así, Rama (2013:18) describe a las IESPAD como instituciones: 1) Flexibles en términos de horarios; 2) con mejor localización física y 3) con un sistema simplificado y menos restrictivo de ingreso. Explica que las características de estas instituciones, al combinarse con las características de la oferta pública, atrajeron a una gran proporción de personas que buscaban certificarse con una credencial universitaria, generando (lo que desde su perspectiva es) un proceso de mejora en varios ámbitos: 1) Mejorando la calidad de la instituciones públicas, que al no tener que absorber a un número excesivo de demandantes, comenzaron a consolidar su calidad educativa: 2) al mercado laboral que contrata trabajadores con mayores calificaciones y 3) a los profesores al ampliar las oportunidades de ofertas laborales. No obstante, estas supuestas mejoras, son solamente suposiciones que se derivan de creer en los procesos de modernización, por lo que los planteamientos de Rama (2013) deben de tomarse con cautela.

Es así como, las IESPAD no fueron consideradas como opciones educativas serias, sino hasta que nuevos sectores de la población, cada vez más heterogéneos comenzaron a demandar educación universitaria, y ante la imposibilidad de que las grandes universidades públicas absorbieran esa demanda, las volvieron la única opción viable de acceso a la universidad (Estrada et al. 2007 y Levy 1995:140).

Asimismo, Rama (2013) ahonda en el análisis explicando que parece existir una nueva fase en el desarrollo de las instituciones privadas de educación superior, caracterizado por un entorno regulatorio mucho más estricto. Rama (2013) sostiene que las nuevas IESPAD consolidaron su mercado y ante la demanda por instituciones de calidad, estas instituciones entraron en un proceso de regulación, expansión y competencia, proceso que fue acompañado de lógicas de mercado cada vez más marcadas, instaurándose instituciones con fines de lucro en donde grupos extranjeros internacionales empezaron a figurar en el campo. A pesar de esto, Rodríguez (2004) parece sostener que en realidad la competencia y las regulaciones no garantizan su calidad, dado que es preponderante en ellas las lógicas del mercado, así Rodríguez (2011), argumenta que las características de la “nueva ola” de las IPES son más cercanas a grupos empresariales como Laureate, que tienen una serie de subsidiarias en varias entidades del país.

En este sentido los planteamientos de Collins (1971) que explican la diversificación de la oferta educativa en México, corresponden solamente de manera parcial con los procesos de expansión y consolidación de las IES en México. Si bien es cierto que la consolidación de las universidades públicas respondió en gran parte a los ideales de modernización que se establecieron como objetivos en los años 70's, también es necesario aclarar que la segunda ola de las universidades privadas puede entenderse como un esfuerzo por parte de las élites para mantener sus valores y distinciones de clase. Sin embargo, la tercera ola de universidades privadas o de absorción de la demanda, dejan de encajar en los esquemas teóricos de Collins (1971) debido principalmente a que no responden a ninguna de las dos lógicas que describe. Las instituciones de absorción de la demanda, en realidad no buscan diferenciar a las élites, dado que sus poblaciones objetivo son completamente diferentes, siendo preponderantemente de clases bajas, creando una diferencia en términos de las credenciales educativas que ofrece y probablemente de sus valores en el mercado laboral.

## **1.2 Principales discusiones en torno a la diferenciación horizontal.**

La diferenciación horizontal de la oferta educativa ha tenido un estudio extenso. Sin embargo, Arum et al (2007) son enfáticos en preguntarse si la expansión de las opciones educativas, reduce por sí misma las desigualdades en las oportunidades educativas. Los

autores proponen entender estos procesos de expansión de la educación superior como un punto de transición en donde las desigualdades son persistentes a través del tiempo, ya que la expansión no es homogénea, sino que es una expansión diferenciada. Esto hace que muchas de las opciones educativas nuevas que parecen ayudar a obtener las mismas credenciales educativas no lo hagan, debido a que están altamente jerarquizadas, haciendo que los valores de estas credenciales puedan llegar a bajar. Esto es especialmente importante al analizar el sistema educativo mexicano, porque gran parte de la expansión universitaria, si bien, estuvo acompañada por el Estado mediante la creación de opciones técnicas, después del cierre de las opciones públicas más prestigiosas, las universidades privadas comenzaron a captar a la demanda cautiva derivada de estos procesos de rechazo.

Existen aportaciones metodológicas y teóricas relevantes, derivadas de las investigaciones sobre la diferenciación de las opciones educativas, lo cual ayuda a entender como las características propias del sistema educativo pueden tener influencia en las decisiones de los sujetos. Entre los aportes teóricos más relevantes se encuentran las explicaciones propuestas por Raftery y Hout (1993), que desarrollan la perspectiva del MMI (Maximally Maintained Inequality), destacando el papel de la expansión de los sistemas educativos y su tendencia a reducir las desigualdades, en tanto que hay un efecto techo, que hace virtualmente imposible mantener la desigualdad cuando todos los miembros de las clases altas logran obtener un nivel educativo dado. En ese sentido, si se mantiene el crecimiento de los sistemas de educación, los beneficiarios tendrían que ser las clases medias y bajas. Sin embargo, Lucas (2001) propone el modelo del EMI (Equally Maintained Inequality) que contrasta en algunos puntos con el de Raftery y Hout (1993), proponiendo que la disminución de los efectos del origen social en las transiciones educativas tardías se debe a que las clases con mayores ventajas tienden a asegurar la transmisión de estas ventajas a través de la diversificación de la oferta y el cierre de opciones educativas.

Es importante recalcar los matices de la propuesta de Lucas (2001), ya que gran parte de las ventajas que se transmiten están diferenciadas cuantitativa y cualitativamente. En este sentido, propone que los sectores privilegiados tienden a buscar elementos diferenciadores, de ambas naturalezas: algunas pistas que el autor deja ver, es la tenencia de un grado escolar determinado (que sería la ventaja cuantitativa, medida en términos de años de

escolaridad) o la capacidad de los padres para alentar a los hijos; su capacidad para asesorarlos en decisiones clave o algún tipo de ventaja que en última instancia denote información y conocimiento diferenciado (lo que expresa las ventajas cualitativas).

La virtud que tiene el EMI frente a los modelos de MMI o LCP (Life Course Perspective) es que intenta revisar las explicaciones que ofrecen y añade un elemento crítico que permite encontrar diferencias fundamentales entre las explicaciones sin que por ello se constituyan como posiciones excluyentes entre sí. De esta manera, Lucas (2001) encuentra correspondencia entre las tres aproximaciones. Mientras que el LCP parece apuntar a un cambio en el tiempo entre las relaciones padres-hijos, el EMI asume que, a pesar de los cambios en la relación, existen mecanismos de transmisión de ventajas y de características de estatus entre ellos. Por otra parte, las diferencias entre el MMI y el EMI parecen ser más sutiles y básicamente se resumen en que el modelo del MMI depende en última instancia del concepto de saturación, lo que limita el alcance explicativo que tiene. Es decir que, bajo los supuestos de Raftery y Hout (1993), parece existir solamente la desigualdad en términos cuantitativos (dicho en términos de Lucas), ya que ellos piensan que la desigualdad persistirá hasta que se alcance el punto de saturación por parte de las clases privilegiadas, lo que hará que los efectos relacionados con el origen social disminuyan una vez que todos los miembros de las clases altas tengan acceso a un nivel determinado. No obstante, la propuesta es vulnerable al efecto de expansión de los sistemas educativos (Shavit y Bar-Heim 2007) pensando que esta expansión es homogénea y que el mero acceso reducirá los efectos de origen (Lucas 2001). Así, desde la perspectiva del EMI la saturación de un nivel educativo por parte de las clases privilegiadas no basta, dado que ponen en juego estrategias para diferenciarse (si no cuantitativamente, si cualitativamente) del resto.

Por otra parte, los aportes metodológicos más significativos son dos, principales: El que recuperan Blossfeld y Shavit (1993:3) al explicar que la medida para entender el IEO (La desigualdad de oportunidades educativas/Inequality of Educational Opportunity) ha sido ampliamente debatida, resaltando el aporte de Mare en 1980, donde propone que el IEO debe de ser entendido en términos de transiciones secuenciales, dado que de otra forma se

pueden confundir dos procesos: el proceso de la expansión educativa y el de la selección y asignación de los estudiantes.

El otro aporte metodológico importante es, el debate por encontrar la forma apropiada de estimar los efectos de clase en esta serie de transiciones. Así, por ejemplo, Shavit y Bar-Heim (2007) revisan los métodos más comunes para estimar los efectos del origen social en las transiciones educativas, donde destaca el uso de métodos basados en los mínimos cuadrados ordinarios y modelos logísticos (popularizados por el mismo Mare). Por otra parte, algunas investigaciones basadas en los estudios de Ishida popularizaron la aplicación de modelos log lineares.

A pesar del gran aporte que representa la perspectiva de la diferenciación horizontal, es importante analizar lo explicado por Torche (2005) que a partir de estas perspectivas, hace dos críticas centrales al estudiar la desigualdad de oportunidades educativas en Chile. La primera tiene que ver con que las diferencias horizontales o cualitativas que plantea Lucas (2001), ya que éstas se piensan como resultado de un proceso; sin embargo, Torche (2005) explica que estas diferencias pueden ser consideradas también como una variable predictiva en los modelos que explican la relación entre origen social y logro educativo. El segundo punto que desarrolla es la limitación de la perspectiva del EMI al enfocarse solo en el tracking como elemento de diferenciación horizontal/cualitativo. En este sentido, explica que, (al menos para el caso chileno) es necesario introducir la distinción entre lo público; lo privado de voucher y lo privado pagado.

Si bien, esta explicación teórica parece concordante con la segunda ola descrita por Levy (1995), en tanto que, en México, “las élites regionales optaron por crear sus propias instituciones como una alternativa a la pobre calidad académica y social que les ofrecía la universidad pública” (Silas 2005:14). Las críticas hechas por Torche (2005), son sustantivas, ya que abren la posibilidad de interactuar con los modelos teóricos. Este diálogo con los supuestos teóricos del EMI, se puede resumir principalmente en dos: 1). Existe la posibilidad de que en los modelos teóricos sobre desigualdad de oportunidades educativas haya problemas de heterogeneidad no observada: Esto reafirma parte de las críticas descritas por Shavit y Bar-Heim (2007), ya que al no entender cómo funcionan los

sistemas educativos de forma precisa, se corre el riesgo de obviar diferencias sustantivas, al no considerar la heterogeneidad de universidades privadas que existen. Como se dijo, la tercera ola de la educación superior en México dio como resultado la expansión de instituciones que buscaban satisfacer la demanda por credenciales universitarias, lo que implica una distinción importante que es necesario introducir en los análisis de las desigualdades, siendo una diferencia fundamental que no aparece en los trabajos de Lucas (2001), que por lo regular estaban enfocados entre diferentes tracks educativos casi siempre especificados como opciones: vocacionales, preparatorias con acceso a la universidad y preparatorias sin acceso a la universidad. 2) Que puede existir endogeneidad dentro de los modelos del EMI: Dado que Torche (2005) explica que los aportes teóricos del EMI, consideran a la desigualdad como resultado y no como variable predictiva del modelo, Torche (2005) parece apuntar a una pregunta fundamental que tiene que ver con ¿Qué desigualdad fue primero? Es decir, ¿la desigualdad se reproduce cuando todos los estudiantes tienen la misma probabilidad de optar por una u otra opción y ellos escogen de forma diferenciada sus trayectorias educativas a nivel superior?, o por el contrario, ¿la desigualdad se reproduce desde antes de la elección, en donde las diferencias cualitativas de las opciones educativas previas (tipos de escuelas de educación media superior), tuvieron un efecto en el desempeño educativo, contribuyendo a que estudiantes provenientes de malas escuelas, opten por malas escuelas?.

La relevancia de explicar las perspectivas de este proceso de diferenciación, a pesar de que no es el tema central del trabajo de tesina, es que el proceso de toma de decisiones para la entrada a la universidad no debe entenderse como un proceso neutral, sino ampliamente influenciado por el hecho de que los destinos educativos no son iguales. Así cada una de las opciones educativas que se le presentan a las personas es resultado de un proceso de estratificación a nivel institucional, que se juega en función de: 1) la creación de instituciones de educación superior privada que cumplan con satisfacer la necesidad de conservación y reproducción de las ventajas y valores de las clases altas (Segunda Ola); 2) la consolidación y protección de la educación superior pública por parte del Estado mexicano, en forma de exámenes y selección de estudiantes (De Vries 2013:78); y 3) la creación de un mercado específico que responde a la demanda residual por educación

terciaria, en donde la regulación estatal parece ser poco clara y altamente laxa, incentivando a que las universidades privadas busquen estrategias de mercado para posicionarse como las mejores opciones con base en la certificaciones no obligatorias (generalmente vinculadas a consejos de evaluación externos) (Treviño 2010), lo cual condiciona en última instancia la conformación de un contexto educativo específico desde donde los estudiantes tienen que tomar la decisión de seguir a la universidad y de escoger a qué universidad asistir. No obstante, a pesar de que el campo de la educación superior está altamente estratificado, no puede entenderse las decisiones individuales, si no es a partir de sus contextos sociales, económicos y familiares.

## **Capítulo 2. Las universidades privadas en México**

### **2.1 Principales ejes de investigación sobre las IPES en México**

De acuerdo con Buendía (2009), el análisis que se han hecho sobre la educación privada en México tiende a estar enfocado principalmente a tres líneas principales: 1) Estudios Históricos; 2) La perspectiva de la liberación de recursos y 3) Estudios sobre expansión y calidad.

Mientras que los estudios históricos privilegian el análisis de factores que expliquen el origen y creación de la educación privada; los enfocados a la liberación de recursos, profundizan en los dilemas que representa la propia existencia de la educación privada, en tanto que representa un gasto extra, considerando que hay alternativas públicas. Por último, Buendía (2009) explica que los estudios sobre expansión y calidad son el rubro más extendido en la investigación mexicana, entre los que destacan los tópicos de

*“el clientelismo social; la conformación de redes institucionales con uso intensivo de tecnología de información y el ofrecimiento de programas académicos homogéneos; la baja calidad de los programas educativos y la necesidad de implantar mecanismos de evaluación y acreditación con el propósito de mejorarlos; la alta concentración de instituciones privadas en la zona metropolitana y la Ciudad de México; la orientación hacia carreras asociadas a un perfil administrativo; y la regulación y la heterogeneidad del sector”* Buendía (2009:61)

En este mismo sentido, Álvarez (2011) intentar reducir la heterogeneidad de tópicos que parecen están contenidos dentro de la última casilla en la propuesta de Buendía (2009). Álvarez (2011) divide entonces a la investigación de IESP en cuatro rubros centrales: 1) Las características actuales de su crecimiento; 2) La distribución territorial; 3) La comercialización de la educación superior y 4) El entorno regulatorio.

Muchos de los trabajos que analizan las IPES terminan adscribiéndose a algunos de los puntos antes señalados. Sin embargo, se destaca el trabajo de De Garay (2002) en donde hace una revisión descriptiva sobre la población estudiantil inscrita en universidades públicas y privadas, comparando sus características. El aporte sustantivo que se rescata de todo su análisis es que: la mayoría de los padres de aquellos alumnos que cursan la universidad en instituciones privadas han tenido contacto con la educación superior. Así, De Garay (2002) concluye que la polarización sectorial entre ambos subsistemas parece responder a criterios de clase, sugiriendo a partir de sus datos que los padres más educados tienen una tendencia a ubicar a sus hijos en instituciones privadas.

Por otra parte, Estrada et al. (2007) apunta a la existencia de una serie de hipótesis sobre las trayectorias educativas de los estudiantes de las IESPAD (Instituciones de Educación Superior Privadas de Absorción de la Demanda), poniendo énfasis en los factores estructurales y culturales que permearon la creación de estas instituciones, así como en la oferta educativa que ofrecen y sus efectos sobre las decisiones educativas. Gil (2005) explica que hay un desajuste a nivel estructural entre las expectativas de desarrollo científico-tecnológico del estado y las ocupaciones tradicionalmente reconocidas, generando que los proyectos nacionales de impulso a la educación superior estuvieran llenos de opciones educativas que no se correspondían con las expectativas laborales de los estudiantes. Así, Gil (2005) recupera los hallazgos de De Garay (2002) relativos a la calidad educativa de las instituciones públicas y privadas, y explica que se ha presupuesto con demasiada firmeza que los orígenes sociales de los estudiantes universitarios están diferenciados según la IES a la que acceden. Proponiendo que debe de hacerse un análisis más detallado en donde se pueda explicar este proceso.

En las secciones siguientes se van a desarrollar con mayor atención los procesos de expansión y distribución territorial, así como el respectivo al entorno regulatorio de las

universidades privadas. Esto con la finalidad de aclarar las tendencias de la educación superior en México, su impacto, además de hacer un ejercicio para definir las diferentes clasificaciones de las IPES y en especial analizar las características que tienen las IESPAD.

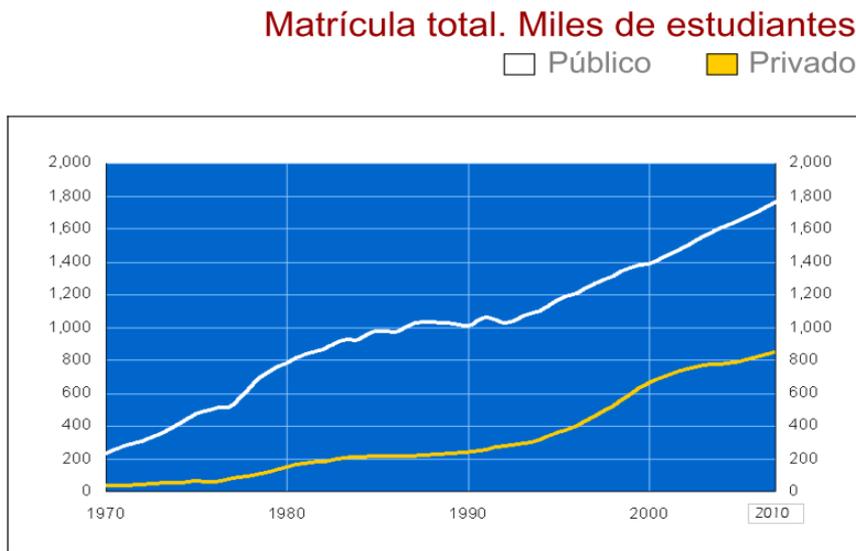
## **2.2 Expansión y distribución territorial**

La educación superior privada ha tenido una expansión importante desde finales del siglo XX en México. Una gran parte de la oferta educativa que ha crecido considerablemente durante este periodo es la de absorción de la demanda o de atención a la demanda residual (Teviño 2010). Además de la notable expansión (en términos de número de instituciones y de número de alumnos matriculados), es importante recalcar dos indicadores adicionales que son importantes en la caracterización de la oferta educativa de educación superior: 1) las tasas de rechazo a primer ingreso en IES públicas; y 2) las diferencias geográficas en la expansión de instituciones privadas. Estos dos indicadores adicionales permiten describir los procesos de selectividad de las escuelas públicas y relacionarlos con la expansión de las opciones privadas.

Como puede verse en la gráfica 1, hay un incremento en la matrícula de estudiantes que parece ir creciendo desde que se dio la expansión de la educación en los años 70's, a pesar de que el crecimiento es más pronunciado en las instituciones públicas, las universidades privadas también lo reflejan teniendo pendientes similares a lo largo del tiempo. Aunque se destaca la pendiente más pronunciada en las privadas durante el periodo comprendido entre 1990 y los años 2000, reflejando un incremento acelerado en ese periodo.

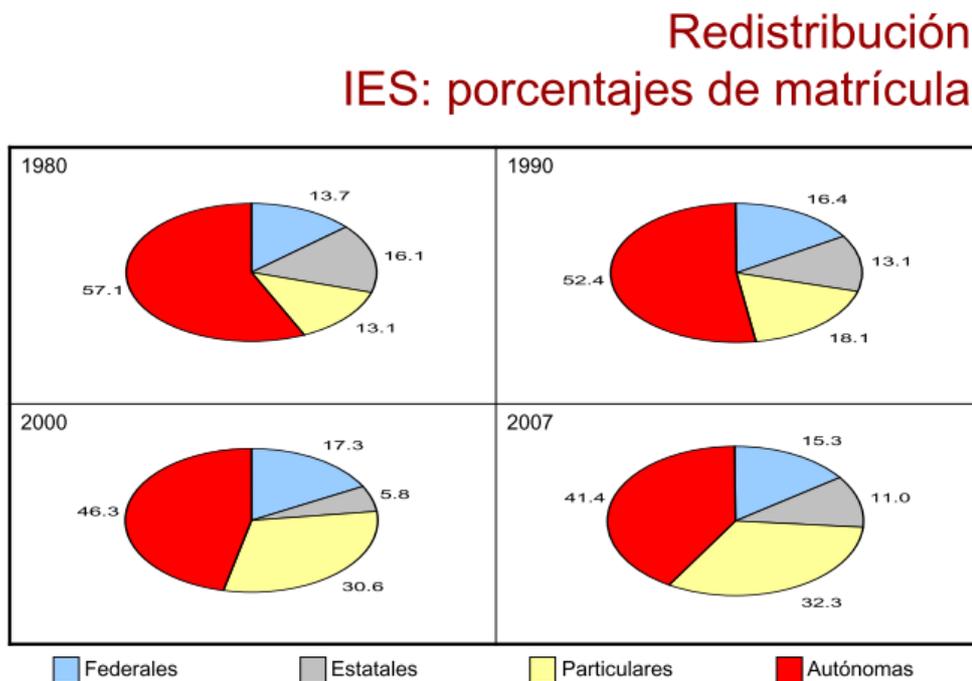
La Gráfica 2, muestra de manera clara como cada década parece tener haber una distribución diferente de las universidades privadas, mientras que en la década de los 80's las universidades privadas representan una parte muy pequeña de toda la oferta educativa, que se va incrementando conforme pasan los años, llegando a representar el 32.3% del total de las IES, lo cual es un incremento importante.

Gráfica1. Matrícula total en miles de estudiantes, según tipo de institución



Fuente: Tomado de Rodríguez (2011)

Gráfica 2. Redistribución de IES por porcentaje de matrícula según subsistema



Fuente: Tomado de Rodríguez (2011)

Por otra parte, la Tabla 1. Refleja las tasas de rechazo de varias instituciones de educación superior públicas, a lo largo del tiempo, desde 1991 hasta 2008. En esa tabla se muestra el incremento que en su mayoría han sufrido las instituciones públicas de las tasas de rechazo de primer ingreso, destacando el papel que ha tenido la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad de Guadalajara que en el último año analizado alcanzaron una tasa de rechazo superior al 70 %, lo que deja ver de forma clara como las opciones públicas se van cerrando para los estratos menos favorecidos, haciendo que opten por otro tipo de opciones educativas, siendo las únicas a su disposición, las universidades privadas de absorción de la demanda.

Tabla 1. Tasas de rechazo de primer ingreso en Universidades Públicas Nacionales

UPE	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
U. A. de Aguascalientes	15.4	15.6	16.5	21	21.6	26	27.3	28.3	28.4	31	32.9	34.1	37	40.5	42.4	42.5	43.6	45.7
U. A. de Campeche	-	-	-	-	-	8	8.6	9.4	12.4	15.9	31.1	24	38.3	33.2	29	30.6	34.7	32.8
U. A. de Chihuahua	-	-	27.8	27	29.4	32.6	33	34.2	35.1	40.1	45.5	47.7	48.4	47	47.8	49.7	41	44.2
U. A. de Colima	-	-	-	12.4	12.7	12.9	14	14.1	13.9	14.2	15.2	15.2	16.9	16.7	33.1	39	35.7	36.4
U. A. del EDOMEX	-	-	39.3	44.6	48.5	49.4	50.4	55.6	60.6	60.7	62.7	64.9	64.7	68	65	71.2	68.9	70.4
U. de Guadalajara	-	-	-	45.7	48.6	52.4	58.3	61.3	61.8	62.1	63.9	61.9	61.5	61.2	59.8	61.1	68.4	71.5
U. A. del Edo. De Hidalgo	-	-	39.2	40.8	41.3	42.8	45.7	47.9	52	53	54.9	55.2	55.6	54.2	55.6	56.7	56.8	57.3
U. A. de Nayarit	-	-	-	-	26.5	27.7	34.7	28.2	32	31.3	36.1	41.7	41.2	39.5	46.3	45.6	47	53.4
U. A. N. L.	-	-	-	-	28.8	29.6	32.4	33.7	35.4	35.4	35.2	38.1	42.7	39	36.2	40	32.7	35.2
B. U. A. P.	23	26.9	33.1	37.1	43	45.7	49.6	51.9	50.4	53	49.6	53.3	59.8	58.9	50.9	59.8	57	56.4
U. A. de Sinaloa	-	19	19.6	20.9	22.2	22.3	22	23.8	24.9	24.8	25.1	25.1	23.1	23.8	20	22.7	19	23.2
U. de Sonora	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0.5	1.7	2.7	2.6	6	8.1	10.6	12.8	13.4
U. Veracruzana	-	-	25.5	28.6	32	35.6	38.1	40.6	46.3	50	55.1	54.1	54	57.4	57.8	58	56.8	56.9

Fuente: Tomado de Treviño (2010)

Asimismo, la Tabla 2, muestra con mayor detalle la proporción de la matrícula privada con respecto del total de la matrícula universitaria, sin embargo, lo más interesante es ver los porcentajes desagregados según la entidad federativa. A pesar de que no se ven incrementos importantes, se destaca Colima, Sonora, Guerrero y Campeche, cuya proporción aumentó de forma importante en diez años. No obstante, es importante aclarar que en estados como Guanajuato o Morelos, los estudiantes matriculados en instituciones privadas representan la mitad del total de la entidad. Asimismo, Yucatán, Puebla Nuevo León y Chiapas, los siguen con proporciones entre el 44% y el 47%. En este sentido, se destaca la presencia cada vez más fuerte de las universidades privadas, que buscan ser una opción, pero que no necesariamente están compitiendo en espacios comunes, sino que su dispersión cada vez

está más extendida entre las entidades, probablemente siendo opciones bastante rentables en localidades y regiones de difícil acceso, conformando mercados educativos regionales que también tiene un peso en la configuración del mercado laboral.

Tabla 2. Porcentaje de alumnos inscritos en universidades privadas con respecto del total

Entidad	1999	2004	2009
Guanajuato	61.08	64.23	52.84
Morelos	34.04	50.24	49.45
Yucatán	41.02	47.77	47.29
Puebla	46.17	45.66	44.74
Nuevo León	40.25	44.69	44.66
Chiapas	42.89	50.18	44.13
Jalisco	43.45	41.38	44.07
Edo. de México	32.53	40.13	42.06
Querétaro	37.46	36.81	35.93
Aguascalientes	19.27	26.17	34.15
República Mexicana	29.16	32.49	33.22
Distrito Federal	35.58	34.47	33.17
Veracruz	29.22	36.78	32.92
Nayarit	7.17	25.91	31.24
San Luis Potosí	14.15	30.44	31.16
Baja California Sur	15.24	24.04	30.63
Tamaulipas	27.44	30.15	30.1
Hidalgo	30.26	31.99	30.02
Quintana Roo	18.44	20.99	28.06
Coahuila	29.12	26.9	27.28
Baja California	20.62	24.82	23.24
Colima	4.98	7.68	22.58
Durango	18.41	16.26	21.82
Oaxaca	10.83	15.89	19.68
Michoacán	14.09	13.58	19.21
Guerrero	7.4	11.5	18.97
Tabasco	8.35	16.61	18.24
Chihuahua	16.17	18.54	17.95
Sonora	8.41	9.97	17.13
Sinaloa	8.02	13.75	16.62
Zacatecas	5.71	10.23	14.72
Campeche	3.29	9.79	13.28
Tlaxcala	14.6	10.12	13.03

Fuente: Tomado de Álvarez (2011)

### **2.3 Definición y clasificación de las IPES**

Dados los procesos de expansión y diferenciación de las instituciones privadas de educación superior, es necesario clasificarlas en tipos que reduzcan la heterogeneidad entre las propias universidades privadas. Así, a pesar de que muchas comparten características generales, deben de diferenciarse según dimensiones específicas. Álvarez (2013:99) analiza los trabajos de clasificación de las IPES y las ordena según su propósito. De esta manera propone entender las clasificaciones como: 1) Administrativas; 2) Taxonomías 3) Jerárquicas; y 4) Académicas. A pesar de que Álvarez (2013) da varios ejemplos de cada categoría, algunas de las tipologías que no son propiamente académicas, muchas de las que él considera como administrativas o como taxonomías (que por lo regular están vinculadas a una institución reguladora como ANUIES, U-MAP, o Carnegie Foundation) se han discutido dada la relevancia que tiene la clasificación para la política pública. Si bien se han revisado, la mayoría de las tipologías discutidas a continuación pueden ser catalogadas como académicas, dado el propósito y los aportes que se derivan de ellas.

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, clasificando a las instituciones según una serie de criterios históricos que derivan en una tipología en donde las instituciones privadas son ordenadas según el propósito y función que desarrollaron en América Latina, haciendo que las IPES (Instituciones Privadas de Educación Superior) puedan ser descritas según un origen religioso, elitista o con la función de absorción de la demanda. No obstante Levy (2009) re-elabora su tipología en función de tres nuevas categorías: “Elite/Semi-Elite, Religioso/Cultural, y No élite/Absorción de la demanda” (Levy 2009:15).

Levy (2009) analiza cada una de estas categorías representándolas con características específicas, aunque poco diferenciadas entre sí. Para las instituciones de élite, las principales características que identifica tienen que ver con la composición escolar (que por lo regular es privilegiada en términos académicos y económicos), aunque especifica que por lo regular, las instituciones de élite tienden a ser las instituciones públicas o algunas instituciones cuya situación es ambigua (público-privadas). Así es que Levy (2009:16) propone clasificar dentro de la misma categoría a las instituciones de elite junto con

algunas instituciones a las que él llama de semi-élite donde destaca características como: 1) Selectividad y el estatus; 2) La orientación que tienen para la entrada al mercado laboral; 3) Por lo regular concentradas en un solo campo, que la mayoría de las veces es el relacionado con los negocios, además de compartir la idea del emprendedor; 4) Conservadoras en términos económicos y/o políticos.

Por otra parte, Levy (2009), no caracteriza de forma sustantiva a las instituciones religiosas /culturales, escribiendo de ellas que sus políticas y orientaciones están fundamentalmente guiadas por los valores culturales, en donde destaca el papel de la religión católica con una influencia diferenciada a lo largo del tiempo en América Latina (Primero sienta extremadamente dominante y perdiendo fuerza lentamente). Esto hace que su composición escolar suela estar compuesta en su mayoría por mujeres en contextos de gran variabilidad en la composición étnica y cultural. Asimismo, Levy (2009) caracteriza a las instituciones de No-élite o de Absorción de la demanda como aquellas que: 1) Por lo regular son elegidas en una evaluación con respecto de no entrar a la universidad; 2) A veces caracterizadas por opciones técnicas o vocacionales; 3) Ubicadas entre instituciones lucrativas y no lucrativas. Levy (2009) distingue entre dos tipos de IESPAD: 1) Las que parecen ser instituciones de propiedad familiar, que ofrecen programas de poca seriedad y de baja calidad y 2) Las IESPAD orientadas a mercados de trabajo específicos, que captan a alumnos poco tradicionales y les brindan credenciales educativas de nivel superior.

No obstante, la aproximación que hace Levy (2009) y (1995) 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 parezca poco consistente. En este sentido, Muñoz Izquierdo (2004:185) utiliza la tipología de Levy (1995); Balán y García (1997); y Kent y Ramírez (2002) como base para proponer una propia. Esta tipología de las IPES es construida a través del estudio de una muestra construida a partir de cinco dimensiones relevantes: 1) Grados o títulos que otorga; 2) Complejidad académica; 3) Orientación social; 4) Antigüedad; 5) Tamaño.

Así Muñoz et al. (2004) recuperan 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. En este sentido la primera de las dimensiones 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 aquella dimensión en la cual se evalúa la trayectoria de las instituciones, mientras que unas debido a su tiempo de existencia tienen sus propuestas y modelos educativos consolidados, las otras no las tienen. Por otra parte, con la segunda dimensión los autores intentan clasificar a las instituciones según la población objetivo y a las características de ese servicio que está por lo regular medido en términos del costo que tienen. De esta manera, los autores diferencian tres tipos de institución con base en esa división: 1) Instituciones de Élite: Caracterizadas por costos muy elevados y la exclusividad que tienen solo algunos sectores para ingresar a ellas; 2) Instituciones de atención a grupos intermedios: Caracterizadas como instituciones con mayor apertura y que son accesibles para una mayor cantidad de la población; y 3) Instituciones de Absorción de la Demanda: Cuyas características responden a costos bajos dirigidos a un sector aún mayor de la población. Por último, la tercera dimensión que desarrollan Muñoz et al. (2004:191) que tiene que ver con la estructura y oferta educativa, donde discriminan entre cuatro tipos de universidades: 1) Tradicionales: Concebidas como aquellas instituciones laicas que por lo regular son universidades consolidadas; 2) De inspiración religiosa: Que están influidas por los valores religiosos de alguna congregación específica; 3) De red institucional: Cuyas características principales son contar con una serie de campus diferentes pero guiados bajo los mismos estándares, además de estar fuertemente vinculados con el sector empresarial; y 4) De especialización: Cuya oferta es especializada.

Silas Casillas (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 IPES serán consideradas en una o en otra categoría. De esta manera, divide a las IPES en tres rubros: 1) Instituciones de alto perfil como aquellas que tienen al menos dos de estas acreditaciones; 2) Instituciones de perfil intermedio como aquellas IPES que cumplen con al menos uno de estos criterios; e 3) Instituciones de bajo perfil, que solamente cuentan con el RVOE (Reconocimientos de validez oficial de estudios) o la incorporación del programa de estudios a universidades consolidadas como la UNAM o el IPN.

Por otra parte, Estrada et al. (2007) crean su propia tipología de IPES basados 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. De esta manera, obtienen cuatro grupos de instituciones: 1) IESPAD 1; Éstas son aquellas instituciones que requerirían el 25% del ingreso mensual de familias que ganan hasta 5 salarios mínimos; 2) IESPAD 2: Son a las que pueden acceder familias con ingresos de hasta 10 salarios mínimos. 3) Instituciones de costo intermedio: Aquellas a las que se puede ingresar con hasta 15 salarios mínimos; 4) Instituciones de Élite: Las que requieren pertenecer a una familia con ingresos mensuales de 20 o más salarios mínimos. Así, los autores demuestran que el número de opciones educativa se va acotando conforme la familia de origen tenga ingresos más bajos, teniendo solamente la posibilidad de estudiar en instituciones privadas de absorción de la demanda. Asimismo, esta tipología es usada por Álvarez (2011) para analizar los cambios en los precios de la oferta educativa. Sin embargo, se destaca que recupera la clasificación hecha por Rodríguez (2008) para proponer su propia clasificación donde analiza las instituciones privadas como: 1) Sistemas de redes nacionales y regionales; 2) Redes Multiregionales; 3) Redes regionales; 4) Sistemas estatales multiciudades; 5) Sistemas urbanos multisedes o multicampus; 6) Instituciones únicas (un solo plantel). Así, Álvarez (2011) propone esta clasificación basado en la distribución regional que tienen las IPES.

Miranda (2006) es enfático en reconocer que el fenómeno de las IESPAD tiene pocas categorías suficientemente claras para ser analizado. Así Álvarez (2013:93) y critica algunos de los indicadores usados para clasificar a las instituciones, argumentando que ni: 1) el mercado; 2) el entorno regulatorio; o los 3) programas formativos son elementos que logren diferenciar a las IPES. No obstante, propone seis dimensiones que a su criterio crean diferencias, siempre acotando que la creación de las clasificaciones no debe de responder a intentar aprehender la vasta complejidad de las IPES (ya sus características cambian a lo largo del tiempo), sino que cada clasificación debe estar guiada por una pregunta de

investigación Así, define: 1) Reputación; 2) Clientelas atendidas; 3) Precios; 4) Formas organizativas; 5) Distribución territorial; y 6) Calidad (presumiblemente) como elementos que considera relevantes en la diferenciación de las universidades particulares.

Así, tanto Álvarez (2013) como Vega-Tato (2009) y Ortega, J.C y Casillas (2014) están de acuerdo en que muchas de las tipologías actualmente existentes siguen teniendo criterios de clasificación que no son excluyentes y que si lo son terminan dejando de lado gran parte de la complejidad a un lado, además de que no alcanzan a captar los cambios que estas instituciones sufren con el paso del tiempo. Asimismo, Vega-Tato (2009) considera que una deficiencia clara es que las tipologías es que son monotéticas (explicando que eso implica que los casos tengan un conjunto de características suficientes y necesarias para pertenecer a una casilla), por lo que propone una taxonomía (que considera como una herramienta con la capacidad de establecer “grupos estratégicos” Vega-Tato (2009:47) en donde los casos solo compartan la gran mayoría de los atributos.

En este sentido, Vega-Tato (2009:48) propone tres dimensiones principales a partir de las cuales analiza a las IPES: 1) Criterios temporales; 2) Estratégicos; y 3) Contextuales. Los criterios temporales consideran acciones dentro de un rango de 10 años en donde juegan un papel importante los objetivos de desarrollo, la consolidación financiera y la ampliación de su mercado potencial. Por otra parte, los criterios estratégicos los define como: “decisiones internas que buscan crear modelos académicos, comunidades de práctica, ideología y comercialización de la imagen pública” Vega-Tato (2009:48). Mientras que los contextuales, se refieren a la legitimación externa en específico la posición que ocupan las instituciones en los rankings universitarios.

Por otra parte, Ortega y Casillas (2014) desarrollan un sistema de clasificación de las universidades que tiene la propiedad de ser dinámica. De esta manera, utilizando los cuestionarios 911 de la SEP, sistematizaron su información de las IES desde 1997 hasta 2010 con la finalidad de integrarlas en un sistema interactivo en la red que tiene la virtud de modificarse a voluntad según los criterios analíticos relevantes. Así, ponen a disposición de los usuarios diez criterios que son: 1) Año; 2) Subsistema; 3) Financiamiento; 4) Nivel de oferta académica; 5) Metropolización de la oferta; 6) Amplitud académica; 7) Tamaño de la matrícula; y 8) Ubicación geográfica. No obstante, reconocen que estos criterios de

clasificación no son arbitrarios, sino que cada uno es un indicador que atiende diferentes dimensiones. Se destaca entonces que sus dimensiones analíticas son: 1) Control administrativo; 2) Financiamiento; 3) Cobertura de áreas de conocimiento; 4) Organizacional; 5) Función; 6) Nivel educativo; 7) Tamaño; 8) Orientación; 9) localización y alcance; 10) Modalidad de provisión docente; 11) Antigüedad; y 12) Reputación.

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.

Asimismo, después de la gran expansión de estas instituciones, diversos sectores comenzaron a definir las según criterios variados, entre ellos, Rodríguez (2004) y Miranda (2006) recogen como ejemplo una serie de características derivadas de una publicación de PROFECO, en donde se definen a las IESPAD como instituciones: 1) Lucrativas; 2) Solo ofrecen capacitación especializada en áreas de alta demanda; 3) Enfocadas a áreas cuyos costos de enseñanza sean bajos; 4) Preponderantemente guiadas por la demanda (si deja de existir demanda para las áreas que ofrecen, cambian su oferta); 5) Los profesores no tienen libertad de cátedra; 6) No hacen investigación; 7) No tienen un compromiso social, solo buscan ganancias económicas.

Así, las clasificaciones de las IPES 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, lo que hace (aunado al hecho de que son un criterio difícil operacionalizar) terminan por establecer clasificaciones poco excluyentes. 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 en las IPES. Por otra parte, en los respectivos a los precios y la clientela, que pueden parecer las dimensiones que más diferencias generan entre instituciones, son muy útiles para los análisis descriptivos de las instituciones de educación a nivel agregado. Sin embargo,

representan un reto importante en términos explicativos, ya que a nivel individual ambas dimensiones pueden derivar en problemas de endogeneidad. Ya que las opciones de educación privada se amplían conforme sube el ingreso en el hogar (Estrada et al 2007). Así, los efectos del ingreso familiar sobre las decisiones educativas de ingreso a la universidad deben de entenderse como diferenciadas por clase social, mientras que los más privilegiados tienen más opciones (tanto públicas como privadas), a los menos privilegiados se les restringen quedando como únicas opciones: 1) El abandono de los estudios; 2) Las universidades públicas (De élite y de “Bajo nivel” [Levy 2009:19]); 3) Las IESPAD.

## **2.4 Entorno regulatorio**

Álvarez (2011) analiza la manera en la que las instituciones privadas tienen necesidad de regularse en términos de su calidad académica. En este sentido, los aportes de Cuevas (2011) y Treviño (2010) son sumamente interesantes, al explicar que las instituciones privadas pasan por una serie de regulaciones que les permiten hacer oficiales los certificados expedidos por cada institución, clasificando las regulaciones en dos: 1) Una regulación directa obligatoria y 2) Una regulación indirecta voluntaria. Sin embargo, aclara que estas instituciones en principio no están obligadas de forma jurídica a regularse, por lo que pueden expedir títulos universitarios y certificados de otro tipo, pero sin gozar de reconocimiento oficial. El RVOE (Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios) es el instrumento diseñado para tal función. Por otra parte, la llamada regulación indirecta y voluntaria es analizada por Treviño (2010) bajo la óptica de tres organizaciones diferentes, la primera es COPAES (Consejo para la acreditación de la educación superior A.C); CIEES (Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior A.C); y FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior A.C). Estas organizaciones ayudan en el proceso de diferenciación institucional, siendo de gran ayuda en la búsqueda de reconocimiento y de calidad que tiene el sector privado; sin embargo, las evaluaciones y certificaciones que estas asociaciones ofrecen representan un costo importante para las IESP.

## **Parte 2. Características Individuales/Familiares**

### **Capítulo 3. Aproximaciones teóricas al análisis de las decisiones educativas**

#### **3.1 Teorías de la Reproducción**

##### **3.1.1 Propuesta Teórica de Bourdieu.**

La perspectiva de la reproducción está anclada en su propuesta teórico-metodológica, por ende, es necesario explicar que desde los trabajos de Bourdieu se definen una serie de elementos que son centrales para explicar el comportamiento de los individuos. En este apartado en particular se van a desarrollar de manera breve algunos de los conceptos principales que Bourdieu utiliza a lo largo de su obra, de tal manera que pueda enmarcarse su posición con respecto de la toma de decisiones en un contexto teórico más amplio. Así, su postura teórica parece estar a favor de explicar una serie de elementos que den cuenta de la reproducción de desigualdades sociales en varios niveles. Gran parte de su aporte tiene que ver con las nociones de Habitus, Capitales, Campo y Estrategias, desde las cuales intenta explicar las disposiciones individuales y las posiciones que ocupan las personas en un espacio social dado, y desde las cuales actúan casi siempre intentando mantener sus distinciones de clase (Burke 2017).

El primer concepto que se debe de aclarar es el de Habitus, que es explicado como una serie de disposiciones duraderas que son estructuras estructuradas y que funcionan como estructuras estructurantes que terminan por ser un elemento dinámico en tanto que son producto de las condiciones sociales, económicas y culturales de su clase de origen, así como reproductoras de las mismas situaciones (Bourdieu 2007:86). Bourdieu da elementos para pensar que este habitus puede ser entendido no nada más como una característica individual, sino también de clase, ya que, al compartir espacios, y experiencias, se condicionan de manera homogénea un conjunto de disposiciones (Burke 2017). Así, el habitus termina siendo el resultado de un proceso de interiorización complejo de las características generales de la clase a la que se pertenece, reflejándose en términos del cuerpo, de los gustos, y en general de las disposiciones y acciones que se realizan.

Por otra parte, como lo desarrolla Burke (2017) es importante recalcar la relación que tienen los conceptos de Campo y de Capitales, con respecto del análisis del habitus. Los

capitales son definidos como trabajo acumulado de algún tipo, así Bourdieu (2000) explica que pueden ser representados por medio de tres formas básicas: Capital Económico, Cultural y Social.

Mientras que el capital económico representa acceso a recursos financieros, el capital social a grandes rasgos representa los recursos disponibles por pertenecer a un grupo (Bourdieu 2000), el capital cultural para Bourdieu (2000) puede verse representado de tres formas diferentes, como capital interiorizado, objetivado, e institucionalizado. El capital cultural interiorizado es aquel que se vuelve cuerpo, incapaz de heredarse o acumularse y que requiere una gran cantidad de inversión de tiempo, mientras que el objetivado funciona más bien como un complemento del interiorizado, en tanto que son aquellos objetos físicos que satisfacen de manera diferente las necesidades ligadas a las disposiciones, son transferibles y heredables, sin embargo su tenencia no garantiza la capacidad de apropiarse por completo de ese capital o de sacarle todo el provecho posible cuando se intente poner en juego, por último, el institucionalizado tiene que ver con las credenciales que las personas obtengan en distintos espacios escolares.

Bajo este esquema, la escuela se entiende como una institución que reproduce las relaciones de desigualdad y de violencia simbólica, apelando a acciones pedagógicas que imponen significados basados en la razón o la lógica (Bourdieu y Passeron 1979:50). Así, la escuela tiene un papel preponderante, al servir como herramienta de imposición de modelos culturales previamente determinado por las clases privilegiadas de forma arbitraria. Sin embargo, Bourdieu (2013:15) es enfático al decir que el estudio de las organizaciones escolares no debe de considerarse simplemente como aparatos ideológicos del estado, sino que se tiene que analizar, mediante el estudio de la relación entre las características objetivas y los agentes que las reproducen, así, apela a una cierta complicidad que se genera en la producción y reproducción de una violencia simbólica dentro de los contextos escolares.

Así, la escuela funciona como una herramienta de imposición, no sólo de contenido, sino de forma, es decir que las instituciones escolares no nada más se inculcan, evalúan o sancionan los contenidos (arbitrariamente considerados) relevantes en sí mismos, sino que se hace a través de las formas legítimas, esperando que este esfuerzo se vea reflejado en términos de

un habitus secundario igualmente incorporado, generando prácticas normadas y reglamentadas que legitiman la desigualdad entre clases. Bourdieu (2013:19) explica que la escuela termina siendo un instrumento de dominación y de legitimación de esta dominación, siendo una parte fundamental en el mecanismo de reproducción, no nada más de las estructuras sociales objetivas, sino de las estructuras mentales.

Así, las disposiciones interiorizadas y aprendidas desde la socialización primaria diferencian a los estudiantes provenientes de orígenes culturales dominantes, a los cuales se les reconoce por tener ya incorporadas, gran parte de las disposiciones valiosas para las instituciones educativas. No obstante, a pesar de eso, Bourdieu y Passeron (2003:41) no niegan que los estudiantes de las clases dominadas sean capaces de aprehender el gusto, y el estilo de vida de la clase dominante, sin embargo, explica que eso tendría un costo mayor en términos de esfuerzo, ya que lo que para unos se consigue a base de esfuerzo, a otros les es heredado. En este sentido, Blanco (2017) enfatiza dos tipos de diferencias culturales, las objetivas y las subjetivas, las primeras ligadas al capital cultural objetivado y las segundas al interiorizado. Ambas reforzadas a través de las prácticas y experiencias familiares y escolares que tienen diferentes efectos en el desempeño de los estudiantes. Bourdieu (2013:38) ahonda en estos mecanismos de clasificación escolar, explicando que dentro de las instituciones educativas, la idea del alumno precoz, dispuesto, y dotado de un don escolar es la que produce y legitima desigualdades entre orígenes sociales y consumos culturales diferentes.

Asimismo, Bourdieu y Passeron (2003), identifican que las elecciones que hacen los estudiantes y sus familias terminan por estar influidas por las desigualdades de clase. En este sentido, identifica dos hallazgos principales a lo largo de su obra, que ayudan a entender los procesos de toma de decisiones en educación superior: 1) Las restricciones en la elección y 2) Las obligaciones de la nobleza.

Las restricciones en la elección son una clara expresión de la forma en la que las desigualdades en el origen socioeconómico terminan influyendo tanto en la escuela, como en la carrera que se elige estudiar, Bourdieu y Passeron (2003) las explican por medio de: 1) Un habitus diferenciado por clase, en donde destaca prácticas de distinción que distancian a los alumnos según su origen social. Entre estas prácticas se destacan la

influencia familiar para la toma de decisiones; el cumplimiento de las expectativas de ser un estudiante según la concepción de cada clase; las edades normativas de ingreso a la educación superior y el “saber-hacer-decir” que es premiado por las evaluaciones escolares.

2) Por la correspondencia que existe entre las probabilidades subjetivas y objetivas de entrada a la educación superior para distintas clases y para los distintos géneros; 3) La aparente contradicción que existe entre la elección y el refugio, que explica la heterogeneidad en las composiciones estudiantiles de diversas facultades y escuelas. Así, explican que si bien hay un fuerte componente de clase y de género que influye de manera drástica en las probabilidades objetivas de entrada a una facultad, también sostiene que algunas profesiones son refugios para las clases privilegiadas que al no contar con vocación, utilizan algunas carreras (por lo regular del área de humanidades) para cumplir con las expectativas familiares.

Por otra parte, las obligaciones de la nobleza se inscriben en una discusión mucho más amplia que tiene que ver con los desarrollos teóricos que Bourdieu (2013) hace intentando explicar el campo del poder. Como primer punto de esta discusión, es necesario aclarar que desde la perspectiva de Bourdieu (2013) hay una disputa entre las clases dominantes por hacerse del control de los medios de legitimación de sus propios capitales. Es decir, en el campo del poder existe una serie de interacciones en donde distintas facciones de clases dominantes intentan controlar la legitimidad de ciertos capitales, principalmente los suyos, con la finalidad de potenciarlos, imponiendo a esos capitales, las formas de conseguirlos e institucionalizarlos como legítimos, controlando con eso el valor y la fuerza de cada capital en cada uno de los campos (Bourdieu 2013:370), con la finalidad de continuar reproduciendo las desigualdades de clase.

Esto explica en última instancia la diferencia que existe entre los dominados y los dominantes, no obstante, los mecanismos específicos de dominación no dejan de ser analizadas por Bourdieu (2013), explicando que, si bien la escuela se constituye como una herramienta que legitima y reproduce las desigualdades, tiene también una función ritual para la clase alta. De esta manera, se crean una serie de distinciones entre la propia clase dominante que tiene ver con dos elementos centrales que en última instancia condicionan

las elecciones educativas. El primer elemento tiene que ver con los títulos específicos, y el segundo con un proceso dialéctico de reproducción escolar.

El primero de estos elementos tiene que ver con la idea de una diferencia en los títulos educativos a los que pueden acceder las clases dominantes. Es decir, Bourdieu analiza el caso de la sociedad francesa en donde los títulos universitarios dependen también de los lugares donde se obtengan, y los caracteriza como títulos de nobleza legitimados por el estado, que en última instancia son intercambiados en distintos campos por bienes simbólicos o materiales. Sin embargo, el proceso por el cual las clases altas logran obtener ese título universitario los obliga a consagrar distinciones interiorizadas, donde se espera que los alumnos dejen de consumir cultura mundana y cambiarla por la alta cultura, lo cual lleva no nada más a la construcción de un habitus específico, sino a una serie de creencias derivadas de este, que tienen consecuencias en términos de ambiciones más altas y emprendimientos más prestigiosos (Bourdieu 2013:161).

El segundo de estos elementos se deriva del análisis que hace Bourdieu (2013) de los procesos de selección a instituciones de élite, específicamente del proceso dialéctico que tiene que ver con la obtención de una serie de consagraciones sucesivas a través de la puesta en práctica de valores y disposiciones reconocidas por la escuela que es causa y efecto del éxito escolar (Bourdieu 2013:148). Así, Bourdieu parece apuntar que al menos las decisiones y los procesos de admisión en las instituciones de élite tienen que ver con un doble proceso en donde el alumno busca entrar poniendo en juego su habitus de clase, y la escuela lo evalúa, premiando las actitudes que son concordantes con sus propios sistemas de disposiciones. Así, parece que las elecciones institucionales de los alumnos son solamente parte de un proceso dialéctico en donde “la escuela elige a quienes la eligieron porque ella los eligió” (Bourdieu 2013:149), lo que les garantiza a las instituciones la reproducción de sus objetivos y valores.

Así se hace notar cuatro cosas con respecto de su teoría: 1) Que el concepto de habitus termina por estar entrelazado en gran parte de su obra como un elemento tanto descriptivo como explicativo, en donde las aspiraciones y expectativas están determinadas por las experiencias y espacios de clase de origen (Burke 2017); 2) Estos capitales tienen la virtud de poder ser intercambiados en los campos correspondientes por otras formas de capital, así

como por bienes y servicios (Burke 2017), lo cual complejiza el análisis, y evita que se crea que son solamente los recursos económicos los responsables de la reproducción de desigualdades; 3) La aparente contradicción entre reproducción y elección en términos individuales y familiares; 4) Que al estar estructuradas las relaciones sociales entre sectores dominantes y dominados, las imposiciones pedagógicas dependen de la arbitrariedad cultural de lo considerado valioso por ese sector dominante. Así, hay un doble modelo de imposición de modelos, uno cultural y el otro de encubrimiento de esa arbitrariedad (Bourdieu y Passeron 1979).

### **3.1.2 Estrategias familiares de reproducción**

Dentro del trabajo de Bourdieu (2013) se establece la idea de diferentes tipos de estrategias que son específicas a los capitales que se buscan reproducir. Sin embargo, siempre aclara que este tipo de estrategias no tiene que entenderse como una evaluación racionalista, sino como prácticas que “se organizan de modo objetivo sin haber estado explícitamente concebida ni planteadas con referencia a ese fin” (Bourdieu 2013:379). Así, explica que muchas de éstas, no pueden verse de forma independiente, aunque tengan cierto grado de autonomía, ya que están conectadas al menos cronológicamente y muchas de ellas se aplican intentando compensar de alguna manera la deficiencia de algún capital, con la finalidad de conservar los privilegios de las clases altas. Por ende, sostiene que la elección de colegio y de carrera tiene un componente estratégico inherente, y dado que esta transición influye en varios procesos de conservación de los privilegios.

De esta forma, se pueden explicitar al menos tres estrategias que son importantes para el mantenimiento de la posición dentro del espacio social: 1) La creación de espacios de homogamia entre clases que ayudan a funcionar a todas las estrategias (Matrimoniales, educativas, etc); 2) La decisión de elegir una universidad pública o una privada, con la finalidad de conservar varios de sus valores de clase; 3) Legitimar el don y la meritocracia como elementos altamente valorados en el espacio social.

Dado que las estrategias no son independientes las unas de las otras y a que (en general) se busca mantener la posición dentro del espacio social de la familia de origen, es que algunas investigaciones se han centrado en reconocer la labor que tienen los individuos y las familias en intentar reproducir las ventajas de clase, sobre todo en la escuela, que se

convirtió en el espacio de legitimidad de las desigualdades al hacer pasar la herencia cultural como mérito y/o don académico.

Así, Lareau (2002) basa su análisis en el componente de clase, intentando dilucidar cuáles son los mecanismos de reproducción de sus valores y expectativas enfocados principalmente en la educación básica y a las estrategias que siguen los padres de las clases privilegiadas para poder reproducir las ventajas lingüísticas y sociales de las que gozan, demostrando la importancia que tienen los padres y sus expectativas al analizar las estrategias que utilizan para organizar y evaluar las actividades extracurriculares a las que asisten los niños. De esta manera, desarrolla cuatro dimensiones que son centrales en la reproducción familiar: 1) La organización de la vida cotidiana; 2) El uso del lenguaje; 3) Las conexiones sociales y 4) El comportamiento frente a las instituciones. Así, estas cuatro dimensiones parecen articularse de diferentes maneras dependiendo de la clase de origen. Mientras que las clases altas tienden a diversificar y ocupar el tiempo de sus hijos por medio de actividades que consideran valiosas en la vida adulta, además de alentarlos a desarrollar capacidades lingüísticas de expresión y elocuencia, y empoderándolos frente a las instituciones, las clases bajas tienden a hacer lo contrario, por lo regular los padres de orígenes menos favorecidos tienen poco organizado el tiempo extra escolar de sus hijos, además de que tienden a desarrollar menos las habilidades verbales y a sentirse menos seguros frente a las instituciones.

Concordante a esto, Reay (2004) sostiene que ha habido un aumento en la participación de los padres en cuestiones de la formación de los niños, teniendo los padres una capacidad de intervención importante dentro de las instituciones educativas. Así, explica que las madres de clases medias parecen estar sumamente preocupadas por las trayectorias educativas de sus hijos, poniendo constante cuidado a la dificultad que puedan presentar y teniendo una amplia gama de elementos que pueden ayudar a los estudiantes a salir adelante. Asimismo, sostiene que las clases medias-altas tienen capacidad de decisión en términos de las opciones y estrategias que pueden seguir para intentar garantizar los resultados esperados. En ese sentido, Reay (2004) retoma cuatro estrategias principales que parecen seguir los padres para maximizar los efectos de los capitales en los mercados educativos de un texto de Jordan (1995). Estas cuatro estrategias están claramente diferenciadas: La voz (poder de

influencia), Votar con los pies (cambio en la residencia), Salir (Posibilidad de entrada a escuelas selectivas), y la Autoexclusión (Posibilidad de entrada a escuelas privadas). Bajo esta perspectiva parece claro el cuidado que los padres tienen en la elección de carreras y de la universidad en tanto que son significadas como decisiones relevantes para el mantenimiento de su estatus sociocultural. Asimismo, (Nambissan 2010), piensa que las familias (al menos en la India), se han convertido en una especie de aseguradoras de las ventajas familiares al ayudar económicamente a los estudiantes protegiéndolos de la entrada al mercado laboral y en donde la educación tiene un valor cultural y económico muy importante, representando un símbolo de estatus altamente reconocido, que tiene influencia en una serie de campos que van más allá del educativo, siendo fundamental para hacer funcionar las estrategias matrimoniales o de reproducción biológico. Así, gran parte de estas estrategias tiene un espíritu de ascenso de clase en donde se busca cambiar parte de los consumos y valores para hacerlos más como la clase media-alta y en donde el estatus termina por ser un elemento diferenciador, haciendo que las escuelas percibidas como mejores y las más selectivas sean las universidades privadas, garantizando con su entrada, la reproducción de las desigualdades y la acumulación de capital cultural y simbólico.

Por otra parte, a pesar de que Lareau (2002) y Reay (2004) parecen centrarse en el análisis del habitus primario, hay una serie de investigaciones que explican que a pesar de lo reproductorista que parece este planteamiento, hay elementos dentro de ella que explican los casos atípicos. Destacando el trabajo de Baker y Brown (2007) que analizan las decisiones de los estudiantes de clases bajas que optan por estudiar en universidades tradicionales que por lo general tienen un habitus de clase asociado. Así, Baker y Brown (2007) encuentran entre otras cosas que hay diferencias de clase muy importantes entre los aplicantes, lo que hace que mientras para los miembros de las clases altas el prestigio de las universidades se vuelva un elemento central en las opciones educativas, para los miembros de las clases bajas las decisiones parecen estar más centradas en el costo y/o en la poca información que tienen (Baker y Brown 2007).

Además de que retoman el concepto de “Doxa” que desarrolla Bourdieu (1999) con la finalidad de explicar la existencia de alumnos no tradicionales dentro de universidades tradicionales. En este sentido, el concepto de “Doxa” es usado para entender la forma en la

que un sistema de creencias termina por permear todo un campo específico. Es decir que, para Bourdieu (2013) gran parte de la configuración del espacio social se juega en términos de los capitales simbólicos y muchos de los universos sociales son también universos de creencias. De esta forma Baker y Brown (2007) concluyen que la posibilidad de ir a una universidad (donde es preponderante un habitus de clase), puede generar un cambio en los habitus primarios de sus estudiantes. De esta manera, afirman que la doxa de un campo, aunada a la poca información de las universidades, da la posibilidad a los estudiantes no tradicionales de tomar riesgos y decidir ir a universidades tradicionales. No obstante, también afirman que dado este componente de doxa dentro del campo y a la ilusión de los propios sujetos, es posible que estudiantes “no incrustados” tengan posibilidades de ingreso a universidades de élite.

Es importante destacar que esta discusión plantea de forma similar las mismas interrogantes que lo que Gil (2005) menciona como un factor relevante en el estudio de las decisiones educativas en el nivel superior, sosteniendo que una de las grandes problemáticas invisibilizadas por las políticas públicas de expansión de la oferta educativa tiene que ver con la doxa de la sociedad mexicana. En este sentido, argumenta que, si bien el estado mexicano diversificó las opciones de educación superior públicas, terminó por moldear esa oferta en términos de un proceso de modernización, apostando a carreras poco conocidas y de las cuales había poca información, lo cual hizo que la demanda potencial de estudiantes no las eligiera, buscando satisfacer una serie de aspiraciones socialmente determinadas en donde la medicina, el derecho y las ingenierías tienen un papel preponderante.

Por otra parte, (Ball et al. 2002) complejiza el estudio de las decisiones en los estudiantes, partiendo de que el origen de clase y el étnico influyen en este proceso. Así, construyen un argumento en donde analizan la toma de decisiones de ingreso a la universidad, haciendo énfasis en que el proceso de toma de decisión en realidad solamente reproduce las desigualdades a través de percepciones y distinciones que los estudiantes hacen. En este sentido, explican que la decisión de ingreso a la universidad no es solamente una decisión que tiene que ver con un ámbito educativo solamente, sino que responde a un cierto estilo de vida, en donde el gusto y las distinciones de clase se hacen más evidentes. Por ende, es que explican que gran parte de la reproducción de las desigualdades en el ingreso a la

educación superior pasa por procesos de autoexclusión de los estudiantes en donde las características de las instituciones y de los alumnos se retroalimentan, sin negar que el contexto educativo inglés es altamente selectivo. Ball et al (2002) sostienen que estas decisiones en realidad representan en última instancia el mecanismo de reproducción, que está influido por varias dimensiones. Algunas de estas dimensiones son:

1) Horizontes materiales y temporo-espaciales de posibilidad: Ball et al (2002) sostienen que los estudiantes tienen un panorama más o menos realista de las oportunidades que tienen en tanto que se basan en recursos materiales y simbólicos de las comunidades. En este sentido, discuten sobre los tipos de estudiantes que escogen universidades locales, regionales o en ciudades centrales, proponiendo una división de los estudiantes en términos de autoexclusión según su percepción de recursos y de gustos, diferenciando inclusive a los alumnos de la clase media, discutiendo la pertinencia de llamarlos clases medias viejas y nuevas.

2) Influencias racionales y no racionales: Explicando que gran parte de las decisiones son pragmáticas y no sistemáticas, así muchas de ellas están parcializadas por la clase de origen además de por una serie fortuita de emociones y experiencias. Así Ball et al (2002) piensan que los estudiantes de acuerdo con su origen social pueden tener opciones cerradas desde el principio, ya que reflejan escenarios imposibles (como la entrada a una universidad de élite para las clases bajas o la temprana salida al mercado laboral para las clases altas).

3) La carrera a elegir y respuesta ante la información: Donde analizan la relación que tiene la carrera con el tipo de trabajo que se espera tener, encontrando diferencias entre tipo de escuelas (públicas y privadas), género y tipos de clase media (vieja y nueva). Así, Ball et al (2002) discuten brevemente sobre la oferta educativa y la manera en la que las profesiones se insertan en las aspiraciones educativas de los estudiantes, llevándolos por trayectorias educativas diferenciadas en función de esas aspiraciones, además de mencionar que es posible que las carreras tengan asociado un fuerte componente de género (en donde los hombres prefieren las ciencias aplicadas, mientras que las mujeres prefieren elegir ciencias puras). Asimismo, la búsqueda y procesamiento de información parece tener efectos diferenciados entre clases. Mucha de esta información está dada por los rankings universitarios, información familiar e institucional. Ball et al (2002) enfatizan que los estudiantes pueden

responder de diferentes formas ante la información institucional, ponderándola en función de las aspiraciones educativas y de convivencia escolar que esperan (muchas de ellas atravesadas por el origen étnico).

En este sentido, la toma de decisiones es para esta perspectiva el espacio en donde se legitiman las desigualdades, en forma de autoexclusión de ciertas instituciones. No obstante reconocer que se necesita profundizar en el análisis de la exclusión y de las decisiones, ya que parece un tema complejo, al presentarse cuestionamientos sobre la expansión de la matrícula y la posibilidad de algunas minorías para ingresar al sistema educativo, para las que aún no hay explicación.

### **3.1.3 Algunas críticas al modelo culturalista**

Las teorías culturalistas parecen tener explicaciones concordantes con sus supuestos teóricos, la mayoría de las veces ofreciendo un análisis en donde los agentes reproducen las desigualdades de clase en sus decisiones o directamente en sus relaciones con instituciones. No obstante, existen una serie de críticas a estos modelos que la mayoría de las veces están enmarcados en la crítica de sus conceptos, sus efectos y sus explicaciones. Así, pueden ser clasificadas bajo dos rubros diferentes: 1) Las que critican la capacidad explicativa de sus conceptos (Habitus, Capital cultural, Dóxa, Reproducción) y 2) las que tienen que ver con la modernidad tardía.

Las críticas a sus conceptos son varias y muchas de ellas están dirigidas especialmente a los conceptos mencionados anteriormente. Por una parte, la relación entre habitus, capital cultural y la escuela es ampliamente criticada por Nash (1990), que se pregunta por varios escenarios en donde las escuelas no tienen el poder que Bourdieu asume. En este sentido, se pregunta por el desarrollo de las capacidades cognitivas, apelando a que pueden tener un diferente origen que las prácticas culturales dominantes al interior de las escuelas. Bajo este supuesto continúa criticando el concepto de habitus en Bourdieu argumentando que tiene poca capacidad explicativa sobre todo al compararlo con respecto de la aproximación de los efectos secundarios, en donde las elecciones educativas tienen un peso mucho más importante. Nash (1990) sostiene que, al intentar utilizar la noción de disposiciones de clase en el análisis de la permanencia y el abandono educativo, los conceptos culturalistas parecen tener pocas explicaciones que ofrecer, ya que implicaría analizar estos procesos en

tanto disposiciones para salir o abandonar. Así, Nash (1990) apunta que las decisiones y las acciones de los agentes, parecen ser espacios faltantes en los desarrollos teóricos bourdianos, ya que al definir la cultura escolar como una fuerza conservadora de tal magnitud es difícil de explicar los procesos de la cobertura en educación y la participación de grupos tradicionalmente excluidos, que al tener un habitus dominado, no deberían tener éxito en el ingreso a IES prestigiosas, lo que está en debate directo con las explicaciones que ofrecen Baker y Brown (2007).

En este sentido, (Goldthorpe 2007) concuerda con Nash (1990) y propone en un principio dos grandes aspectos que necesitan ser clarificados por la teoría de Bourdieu. El primero de estos es su relación con los procesos de expansión educativa, que no nada más reproducen las desigualdades, sino que les permiten a los pioneros alcanzar niveles educativos que hasta ese momento eran considerados como inalcanzables. El segundo aspecto que desarrolla es entender a la teoría culturalista no como determinista, sino leerla bajo “términos relativos” (Goldthorpe 2007:87).

Asimismo, una crítica adicional que puede hacerse sobre el proceso de toma de decisiones en los contextos de expansión de la educación tiene que ver con el concepto de doxa y el efecto que tiene en los campos y la ilusión de los estudiantes universitarios. Gil (2005) apunta que gran parte de las universidades públicas tecnológicas no ofrecen carreras socialmente relevantes, ni que tengan valor en términos de las expectativas profesionales comunes de la población mexicana, explicando que la oferta educativa real estaba ligada a áreas de interés técnico que poco o nada se correspondían con el imaginario social de estatus derivado de estudiar y ejercer una carrera como la abogacía o la medicina. No obstante, las teorías reproduccionistas, a pesar de haber explorado la relación entre la doxa y las decisiones (Baker y Brown 2007), no terminan por explicar algunas interrogantes, como, por ejemplo: 1) ¿Cómo es que una doxa puede tener diferentes influencias en el mismo campo? Es decir, qué explicación ofrece la teoría reproduccionista para explicar el fenómeno del que habla Gil (2005), en donde estudiantes de contextos desfavorecidos tengan el deseo de ir a la universidad y posicionarse como profesionistas libres en vez de entrar el mercado laboral, que probablemente también tenga un peso importante dentro de

la doxa específica, al ser reconocido y probablemente también estando ligado a roles de género.

Por otra parte, Goldthorpe es enfático en establecer dos críticas principales: 1) Relativas a los efectos del capital cultural; 2) Las que enfatizan diferentes tipos de capitales culturales. Así, con base en investigaciones empíricas, propone que el uso del concepto capital cultural termina por comprender una serie de elementos poco distinguibles entre sí. De tal manera que la habilidad y los valores de clase tienen efectos conjuntos que pocas veces pueden diferenciarse, generando un problema a nivel teórico-metodológico en donde la presencia de variables omitidas puede sesgar los resultados (Kingston 2001).

Asimismo, Goldthorpe (2007) recupera algunas investigaciones en donde los efectos del capital cultural parecen atenuarse al introducir la habilidad, además de estar diferenciados según el tipo de materia evaluada. Por otra parte, expone que muchas veces las características familiares no tienen el mismo impacto en el capital cultural, principalmente porque: 1) Hay elementos para pensar que la familia no es el único espacio en donde hay transmisión de capitales y 2) Que hay una diversidad de prácticas familiares que influyen de manera diferenciada en el habitus primario de las personas. Muchas prácticas no son homogéneas entre clases, dando paso a diferentes habitus y con esto a diferentes efectos sobre los resultados escolares. En este sentido Kingston (2001) y Blanco (2017) desarrollan esta postura a través de una revisión de bibliografía en donde discuten la relación entre los habitus dominantes y el desempeño de los estudiantes, encontrando que algunas investigaciones ponen en duda la magnitud y sentido de los efectos del capital cultural al interior de las escuelas. Así, encuentran evidencia de que un actor importante que ha sido invisibilizado en los análisis culturalistas es el profesor (que desde esta perspectiva parece tener un efecto igual en todas las escuelas y para todos los individuos). No obstante, Kingston (2001) se pregunta sobre las características de los profesores, y su nivel de capital cultural, en tanto que ellos evalúan los desempeños de los estudiantes. En este sentido, Kingston (2001) piensa que bajo los supuestos de la teoría de Bourdieu, las características de los estudiantes tienen una correspondencia con las características de los profesores, premiando a los estudiantes con un capital cultural similar al suyo. No obstante, tanto Kingston (2001) como Blanco (2017) encuentra que las relaciones entre las características

de distinción simbólica y de consumo cultural de las clases altas no tiene relaciones significativas con las percepciones docentes.

Así, Kingston (2001); y Lareau y Weininger (2003) están de acuerdo en que a pesar de que hay críticas a nivel teórico, el concepto de capital cultural también ha sufrido de una serie de inconsistencias a nivel metodológico, resaltando el hecho de que las variables que han sido utilizadas para el análisis del capital cultural, no aprehenden la complejidad del concepto de Bourdieu, lo cual implica un reto. A nivel teórico implica que el concepto de capital cultural o el de habitus dominante es tan complejo que no es completamente discernible de otros, teniendo poca claridad en su amplitud, existiendo el riesgo de que, dada esa complejidad, todo elemento explicativo pueda ser comprendido bajo ese concepto, volviéndolo analíticamente inútil. Por otra parte, en términos operacionales hay dificultades para operacionalizar los conceptos, habiendo riesgos de: 1) Simplificarlos demasiado y dejar de lado elementos importantes teóricamente y 2) De descontextualizar los indicadores (Lareau y Weininger 2003; Kingston 2001).

Así, Lareau y Weininger (2003) proponen que en general, las investigaciones que han puesto a prueba los conceptos Bourdianos de capital cultural, toman en cuenta solamente un tipo de capital cultural, por lo regular vinculado a los consumos de alta cultura, lo que explica el pobre vínculo que tiene con los resultados académicos. Asimismo, parece reconocer que, si bien el capital cultural es oscuro en sus relaciones con la habilidad, es un error intentar separarlas, porque son procesos que se desarrollan en un mismo curso de acción, argumentando que intentar separarlos sería incorrecto tanto de forma analítica como de forma empírica. Lareau y Weininger (2003) defiende la idea de que los trabajos críticos de Bourdieu han tenido una pobre operacionalización de sus conceptos, descontextualizado parte de su obra, haciendo que los indicadores de distinción simbólico/ culturales sean contruidos a partir del concepto de alta cultura francesa, dejando de lado algunos de los hallazgos que tiene el trabajo de Khan (2011) en donde las clases altas ya no tienen solamente consumos de alta cultura, sino que tienen la capacidad de ser onmívoros culturales y cambiar de códigos de consumo, siendo esta su principal distinción.

Blanco (2017) al analizar los datos para México en 2012 concluye que las principales variables que explican la diferencia en los aprendizajes tienen que ver con la presencia de

recursos que estimulen el desarrollo cognitivo de los estudiantes más que con la tenencia de recursos de alta cultura. Sin embargo, termina exhortando a la investigación de la relación entre disposiciones subjetivas, recursos y origen social.

Por otra parte, una veta importante en el análisis crítico de la teoría culturalista, específicamente en la bourdiana, tiene que ver con los exponentes de la modernidad tardía. Las críticas que se hacen a la teoría culturalista, fundamentalmente se centran en que toda su teoría está completamente permeada por los conceptos de estructura y de clase social. Burke (2017) describe que algunos de los aportes de la teoría de la modernidad tardía discutidos en los trabajos de Bauman o de Beck, apuntan a una nueva configuración de lo social en donde las estructuras dejan de ser elementos coercitivos, llegando el punto en donde los capitales y las reglas de posición en los espacios sociales van a relativizarse, debido a la volatilidad de sus propios valores, lo que derivaría en configuraciones diferenciadas para los diferentes campos, en donde ningún capital o regla de juego es fija, sino que siempre son cambiantes. Asimismo, el aumento en las fuerzas individualizantes, que en general hacen que las personas tengan que lidiar con la inseguridad y los riesgos de sus propias decisiones, que son inseguridades derivadas de la deconstrucción de estructuras sociales y que afecta a todas las personas en común. No obstante Ball et al. (2002:69) sugieren que la inseguridad y reflexividad excesiva en la toma de decisiones no es uniforme, sino que tiene efectos diferentes por clase social.

### **3.2 La perspectiva racionalista.**

La perspectiva racionalista, se distingue de las teorías culturales principalmente porque busca entender la reproducción de las desigualdades mediante el énfasis en las decisiones educativas que toman los sujetos. No obstante, es importante aclarar que esta perspectiva no es opuesta a las perspectivas culturales, sino que son complementarias, ya que desde esta posición no se niega la existencia de mecanismos familiares que transmitan las desigualdades de clase, sino que ponen un énfasis adicional en las decisiones educativas de los sujetos y de sus familias (Breen y Goldthorpe 1997; Gambetta 1987:64; Jackson 2013).

El enfoque racionalista tiene varios exponentes que aportan a los modelos de toma de decisiones, mediante el desarrollo de tres posturas principales: Los efectos primarios y secundarios; la Aversión Relativa al Riesgo y la Racionalidad Acotada. Estas

aproximaciones tienen bastantes cosas en común, sin embargo, a pesar de que algunos de sus aportes son complementarios entre sí (diferenciándose la mayoría de las veces por poner énfasis en variables diferentes dentro del mismo proceso de toma de decisiones, o en los alcances que tienen las explicaciones) algunos otros son en realidad críticas y desarrollos teóricos diferentes, provenientes de diferentes tradiciones. De esta forma a lo largo de este apartado se van a desarrollar cada una de las posturas a través de sus exponentes principales.

### **3.2.1 Efectos Primarios y Secundarios.**

La perspectiva de los efectos primarios y secundarios se define como aquella que explica la desigualdad de las oportunidades educativas (IEO) a través de los efectos que tienen la clase/origen en 1) El desempeño escolar de los estudiantes y 2) En las decisiones educativas que toman. A pesar de que se le atribuye a Boudon (1974) haber desarrollado el concepto de efecto primarios y secundarios en su libro *Education, Opportunity, and Social Inequality*, Jackson (2013) explica que la historia detrás de la operacionalización de estos conceptos puede ser rastreada hasta 1940 en los trabajos de Boalt (Suecia) y en 1960 con los aportes de Girard y Bastide (Francia). Sin embargo, también reconoce que no es hasta 1974 con el libro de Boudon, que los conceptos reciben un tratamiento más sociológico.

La postura presentada por Jackson (2013) está directamente ligada a la de Boudon, explicando que a pesar de que se controle el ingreso económico, es posible que las decisiones de continuar estudiando estén diferenciadas según la posición que las personas ocupen dentro del sistema social estratificado. Es importante aclarar que Thompson (2013) explica que, en los modelos clásicos de efectos primarios y secundarios, los efectos primarios son los efectos indirectos que tiene la clase de origen en el logro educativo, mientras que los efectos secundarios son los efectos directos. En este sentido, Jackson (2013) se pregunta si la manera en que se reproducen las desigualdades de oportunidades educativas responde a los efectos primarios o secundarios, concluyendo que en realidad la reproducción de las desigualdades se debe en parte a ambos.

De esta manera, Jackson (2013) explica la relevancia de descomponer los efectos, ya que hacerlo tiene una importancia analítica sustantiva en términos de la política pública, debido a que los efectos primarios en las desigualdades son muy difíciles de cambiar por medio de

acciones estatales, sin embargo, los efectos secundarios parecen no serlo tanto. En este sentido, explica que gran parte de las desigualdades en términos de los efectos primarios tienen que ver con una compleja red de interacciones entre los distintos recursos de los individuos y sus familias asociados principalmente a factores genéticos, ambientes de casa, salud y nutrición, tamaño de la familia, sesgos culturales en las escuelas y mecanismos psicológicos. Así, los diferenciales entre efectos primarios parecen ser explicados a través de diversas estrategias familiares e individuales que se configuran para producir un impacto en el desempeño escolar de los estudiantes.

Por otra parte, el análisis de los factores secundarios ha sido mucho menos explorados, sin embargo, arrojan resultados igual de relevantes. Jackson (2013) precisa que los efectos secundarios no necesariamente deben de ser analizados desde una perspectiva racionalista, sin embargo, sostiene que tanto economistas como sociólogos presentan a los efectos secundarios como influenciados por los recursos económicos que hay en casa, dado que generan una serie de costos y beneficios percibidos que varían según la clase social.

Así, trabajos como los de Morgan (2012) intentan estimar los efectos netos del origen social, proponiendo como parte de su análisis varias críticas a los modelos convencionales de estimación de efectos, argumentando que muchos de los esquemas tienen una serie de restricciones en términos de las explicaciones causales que puedan brindar, dado que se basan en estimaciones donde muchas variables son omitidas. Teniendo eso en cuenta, Morgan (2012) propone una serie de modelos causales incorporando de manera secuencial las variables que no están presentes en los modelos más simples y respondiendo con esto a los críticos de estas posturas. Así, ajusta un modelo, donde incorpora una serie de variables, entre las que destacan variables exógenas que modifican: 1) la clase, 2) el desempeño; y 3) la toma de decisiones (tanto anticipadas, como la de transición). Morgan (2012), encuentra que con la introducción de las nuevas variables, los supuestos de los modelos más simples se rompen, explicando entonces que el poder de explicación causal de estos es muy débil.

Es necesario ahondar en el análisis de las decisiones anticipadas, que parecen tener bastante peso dentro de esta perspectiva, siendo uno de los concepto clave que articulan los efectos primarios y secundarios. Estas decisiones anticipadas, representan la capacidad de los propios sujetos de hacer un cálculo de sus posibilidades educativas, llevando a que los

desempeños escolares sean afectados dependiendo de la decisión que hayan tomado. Es decir, que las decisiones anticipadas son aquellas en donde se pone en duda continuar o no dentro del sistema educativo (principalmente analizando la entrada a la universidad), tomada a partir de una prospección de intereses y capacidades, que impactan de manera diferente el desempeño de los estudiantes. Así, dependiendo de las aspiraciones educativas o laborales de cada alumno, puede tomar una serie de decisiones que afecte su propio desempeño. En este sentido, parece pertinente enfatizar este elemento, ya que es un primer elemento de decisión en los estudiantes que está diferenciado por clase, y que se toma con mucha anterioridad.

### **3.2.2 Aversión Relativa al Riesgo y los diferenciales de participación por clase**

Bajo esta perspectiva es que Breen y Goldthorpe (1997) hacen un aporte interesante a los modelos de decisión. Ellos consideran que tanto las familias como los propios estudiantes tienen una capacidad de agencia racional, que hace que tomen decisiones al considerar los costos y beneficios de diferentes opciones educativas. Así, proponen un modelo general de toma de decisiones en donde analizan la correspondencia entre clase de origen de los estudiantes y el destino de clase de los mismos, dependiendo de las decisiones que tomen.

El modelo de Breen y Goldthorpe (1997) tiene algunas premisas que deben de ser expuestas con el propósito de mejorar la comprensión. Entre estas premisas se encuentra que 1) Los individuos son actores racionales; 2) Que el mercado laboral está estratificado de manera jerárquica; y 3) Que las decisiones modeladas, son aquellas para las cuales el costo de modificación de las trayectorias sea nulo. En este sentido, no presupone individuos condicionados culturalmente que reproduzcan de manera inalterada las desigualdades estructurales, sino más bien familias e individuos que toman decisiones basados en evitar un descenso ocupacional o de estatus, evaluando los costos de la educación y sus posibles beneficios. Asimismo, los autores apuestan por un modelo basado en decisiones educativas durante puntos claves de la trayectoria, poniendo énfasis en aquellas cuya modificación no produzca costos. Es decir, cualquier cambio de trayectoria que no siga el curso de la primera decisión establecida, representa gastos importantes si se tiene que cambiar de curso, una vez tomada la primera decisión. Los autores no niegan la capacidad que tienen las personas de cambiar sus decisiones, simplemente su análisis prioriza una evaluación

basada en costos y beneficios subjetiva, considerando un cambio en las trayectorias como un costo.

Así, la familia de origen busca garantizar que sus hijos al menos logren mantener el estatus de clase. Por ende, gran parte de los aportes de Breen y Goldthorpe (1997) tienen que ver con tres aspectos principales. El primero es la aversión relativa al riesgo, postura que explica que las decisiones que toman los individuos tienen el propósito de (al menos) mantener el mismo estatus de clase del que gozan en su familia de origen; el segundo tiene que ver con una hipótesis para analizar los diferenciales en expectativas de éxito, que parecen estar siempre en función de la habilidad manifestada en la última evaluación, y el tercero es la relación entre recursos y costos, argumentando que las diferencias pueden verse disminuidas cuando los costos de la educación sean menores a los recursos disponibles.

Bajo esta perspectiva, se asume que las opciones educativas en el nivel superior tienden a estar estratificadas, orillando a las personas a tomar decisiones en términos racionales, haciendo un análisis costo-beneficio de los retornos esperados dependiendo de la decisión que tomen. Breen y Goldthorpe (1997) son enfáticos en que las decisiones se toman en momentos clave que suponen puntos de ramificación, además de que aclara que los efectos calculados bajo su modelo de decisiones representa los efectos esperados subjetivos de los sujetos, de tal manera que uno de sus principales aportes tiene que ver con sostener que las personas actúan con respecto de los costos y beneficios esperados, pero relativos a su propia posición, es decir que estos están condicionados por el origen social, en este sentido Thompson (2017) retoma lo dicho por Breen y Goldthorpe (1997) explicando que para que un joven de clase trabajadora alcance educación universitaria, sus aspiraciones tienen que ser más grandes de lo normal, para poder competir con aquellos jóvenes de clase media y alta con aspiraciones medias más altas.

La importancia que tiene analizar el modelo de Breen y Goldthorpe (1997), además de su aplicación empírica por parte de Breen y Yaish (2006), es que estima las elecciones educativas como funciones de utilidad basados en las probabilidades subjetivas de éxito en los siguientes niveles educativos. Así, su modelo ayuda en entender elementos que no precisamente están presentes en la corriente de los efectos primarios y secundarios, ya que

si bien esta última analiza los posibles factores de clase y de decisiones que inciden en las decisiones por continuar a la educación superior, el modelo de Breen y Goldthorpe (1997) introduce al menos tres elementos que parecen ser innovadores en el análisis de las decisiones educativas: 1) La influencia de los destinos ocupacionales diferenciados por clase: Es importante recalcar que este modelo presenta su rama de decisiones siempre teniendo como último destino el tipo de ocupación, diferenciándola según clases sociales, específicamente entre Clase de Servicios, Clase Trabajadora y “Underclass”. Así, este esquema toma en cuenta no nada más las aspiraciones educativas, sino también las aspiraciones laborales.; 2) Introduce una relación entre costos y recursos como uno de los pilares de sus planeamientos: Si bien, esta relación entre costos y recursos necesarios para el ingreso a la educación no es una de sus relaciones principales, Breen y Goldthorpe la analizan y la consideran dentro de su esquema, explicando que esta relación tiene un efecto directo sobre la probabilidad subjetiva de éxito, lo que es importante al analizar el contexto mexicano; 3) Que al controlar por los efectos primarios, el móvil de las decisiones educativas o efectos secundarios es explicado a través de la aversión relativa al riesgo: Es importante aclarar que el mayor aporte de Breen y Goldthorpe (1997) tiene que ver con la explicación de las decisiones educativas en función de la utilidad que pueden obtener al continuar o no en la educación.

### **3.2.3 Estructura de Preferencias y Oportunidades y decisiones discretas**

Gambetta (1987) propone una aproximación conciliadora, en tanto que, da la posibilidad de entender el debate generalizado entre efectos primarios y secundarios. Por una parte, hace explícita su postura integradora en donde los sujetos tienen capacidad de agencia, sin caer en determinismos estructurales o culturales, ya que no considera que los estudiantes actúen de una forma única o que sean incapaces de encontrar estrategias distintas para lidiar con los puntos de inflexión en sus trayectorias. Asimismo, su propuesta tampoco se suscribe por completo a enfoques racionalistas económicos, debido a que no considera que un sujeto actúe con base, solamente en la búsqueda del beneficio económico, ni tampoco cree que se decida de manera completamente libre.

Bajo esta postura general es que plantea un modelo de transiciones educativas que se reconfiguran dependiendo del sujeto mismo. Su análisis está dividido precisamente en dos

partes, la primera que analiza los efectos asociados a las teorías que piensan que la condiciones sociales y económicas adversas, hacen que los estudiantes salgan del sistema educativo, mientras que la segunda parte explora posturas mucho menos deterministas, en donde los sujetos son capaces de elegir entre diferentes caminos educativos en función de sus preferencias, oportunidades, su desempeño anterior y el mercado laboral.

Se destaca la discusión que plantea sobre las preferencias, oportunidades y el mercado laboral, observando que gran parte de las teorías hablan sobre los efectos económicos y culturales en las desigualdades educativas, es así, que propone una serie de mecanismos teóricos bajo los cuales estas dos características no nada más tienen un efecto inherente a la clase, sino que también configuran las oportunidades y las preferencias de los estudiantes.

Mientras que los recursos económicos brindan ciertas oportunidades (como pagar escuelas más caras y poder esperar antes de entrar al mercado laboral), también condicionan las preferencias (actuando como fuerzas indirectas que pueden impactar en sus cálculos costo-beneficio). Asimismo, los recursos culturales brindan otro tipo de oportunidades ligadas a la capacidad de abstracción y el mejor uso de lenguaje, mientras que también configuran las aspiraciones educativas. Así, Gambetta (1987) menciona que existen diferenciales en las expectativas dentro del mercado laboral que están configuradas por clase, así las expectativas de retornos educativos, como el tipo de trabajo que se espera conseguir son elementos importantes en su análisis.

Por otra parte, otro de los aportes de Gambetta (1987:56), tiene que ver con que su aproximación al análisis de las decisiones educativas (si bien es binario) defiende el análisis de las decisiones poniendo de manifiesto una serie de problemas que resuelve en su exposición. De esta forma, los problemas que resuelve son:

1) Encontrar las alternativas relevantes: Aspecto que es importante, debido a que desecha la idea de utilizar los años de escolaridad como variable dependiente, dado que su interés principal tiene que ver con analizar las decisiones de transitar entre niveles. En este sentido, estipula de forma clara que hay diferentes destinos educativos en cada una de las decisiones que tienen que tomar los estudiantes (diferentes escuelas), y además de eso propone contrastarlo con una categoría de referencia que es decidir salir del sistema educativo (categoría que mantiene solo como irse, debido a que agrupa una serie de escenarios

posibles que no necesariamente implican la entrada al mercado laboral, como trabajos de reproducción familiar, viajes o tránsito a la vida adulta como contraer matrimonio).

2) El problema de las decisiones condicionadas y no binarias: Gambetta (1987) se da cuenta de que gran parte de las decisiones que tienen que ver con la entrada a la universidad están condicionadas desde la educación media superior, dependiendo de una serie de decisiones sucesivas hasta llegar a la decisión de transición. Asimismo, analiza que los destinos educativos están diferenciados, haciendo que la decisión de tránsito no sea binaria, sino que se ramifique según la trayectoria educativa que se persiga, de esta manera es bastante claro en proponer una trayectoria diferenciada según tipo de escuela.

3) Estructuras jerárquicas de decisión: Bajo su esquema, Gambetta (1987) reconoce que hay estructuras jerárquicas que guían las decisiones de las personas. Sin embargo, reflexiona que una gran parte de estas estructuras están dominadas por diferentes dimensiones. Es decir, que las personas toman decisiones racionales que no necesariamente buscan maximizar los beneficios económicos, sino que están en función de otro tipo de objetivos. Así, el autor identifica cuatro principales dimensiones-guía de trayectorias educativas que configuran las opciones educativas que identifica (salir, ir a una escuela vocacional, instituto técnico o liceo), dependiendo de: A) La duración; B) El prestigio; C) El acceso a la universidad; D) El entrenamiento para el trabajo.

### **3.2.3 Críticas a los modelos racionalistas**

Gambetta (1987) sintetiza las principales corrientes de explicación en los procesos de toma de decisiones, explicando que en general el concepto de agencia es el que debe de discutirse. Así, desarrolla las tres perspectivas principales desde donde las decisiones educativas han sido explicadas. 1) Las perspectivas estructuralistas; 2) Las que apelan a fuerzas “desde atrás” y 3) las que apelan a fuerzas que jalán a los estudiantes “por enfrente” y comenta parte de sus limitaciones.

Las primeras dos perspectivas están decantadas hacia las explicaciones estructurales, en donde la capacidad de agencia de los estudiantes se ve limitada por factores externos a ellos, o son analizadas como producto de una constricción casi inconsciente e inherente a la clase de origen. Así, gran parte de las explicaciones sobre las decisiones educativas piensa

que terminan cayendo en explicaciones deterministas en donde los estudiantes tienen una nula participación en los procesos de decisión, siendo función de situación de clase y sus características/disposiciones incorporadas generadas a partir de sus condiciones económico-culturales. Estos procesos de determinación social y cultural, en opinión de Gambetta (1987) provocan que las personas prefieran y gusten por las cosas que pueden acceder, provocando un fenómeno de “uvas amargas” en donde los gustos se ajustan de acuerdo con las restricciones estructurales a las que las personas están expuestas.

La tercera perspectiva, en cambio, considera a un agente meramente racional, que tiene la libertad de elegir con base en sus cálculos costo beneficio, intentando maximizar sus probabilidades de éxito, lo cual considera como una postura en donde se pierde la agencia, debido a que supone que las personas siempre toman decisiones bajo la premisa de obtener ganancias, explicando los comportamientos que no se adecuan a esta regla como producto de condiciones extremas, malos funcionamientos del mercado, limitación en la información o impulsos (Gambetta 1987). Así explica que hay una serie de elementos no considerados dentro de los modelos racionalistas, ya que no terminan por explicar con seriedad las condiciones por las cuales las personas están decidiendo, sino que le atribuyen a las acciones individuales una explicación de mercado.

Por otra parte, muchos de los presupuestos sobre el cual las teorías racionalistas están basadas, presuponen una serie de problemas;

- 1) La postura de los efectos primarios y secundarios parece tener dos complicaciones a nivel metodológico.
  - a. La primera de estas complicaciones aparece explicada por Barone et al. (2017) en donde explica que las decisiones anticipadas, que son un elemento central en la teoría de los efectos primarios y secundarios tienen un problema en términos de la explicación causal, ya que a partir de los instrumentos disponibles (como encuestas) es difícil corregir el sesgo causal que pueden presentar. Es decir, que las preferencias adaptativas se configuran muchas veces con respecto de decisiones anticipadas, que no se puede captar con estos instrumentos fácilmente. Asimismo, Perna (2006) coincide, explicando que ha habido problemas de endogeneidad en los

planteamientos de diversas investigaciones empíricas, debido a que hay una fuerte asociación causal compleja entre el puntaje académico y el origen social, provocando que alumnos que se autoexcluyen de las instituciones más prestigiosas, se esfuercen menos por obtener puntajes elevados, lo que en última instancia provoca un sesgo en las inferencias causales. Por otra parte el trabajo de Avery y Hoxby (2004), a pesar de que no utiliza la perspectiva teórica de los efectos primarios y secundarios, analiza un escenario en donde las decisiones anticipadas tienen problemas de endogeneidad con respecto de las opciones educativas preferidas de los estudiantes. Su trabajo explica que las becas educativas, ofrecidas por universidades tienen efectos sobre las decisiones de los estudiantes. Los autores encuentran que hay un problema cuando los estudiantes solicitan recibir ese apoyo económico, pero mandan la solicitud a una sola universidad en particular (la de su preferencia), orientados principalmente por una afinidad y deseo de pertenecer a esa institución, ya que la ayuda económica ya no solo estaría siendo explicada en función del mérito, sino también tendría que considerarse las decisiones anticipadas en donde los estudiantes se preparan con antelación para obtener beneficios de una institución en específico.

- b. Por otra parte, el segundo problema es abordado por Morgan (2012) y en menor medida por Shavit y Bar-Heim (2007), donde explican que en términos operativos muchas de las variables pueden ser explicadas a través de diferentes teorías. Inclusive, a pesar de que se pudiera definir y defender la postura teórica desde donde se están desarrollando los argumentos, Shavit y Bar-Heim (2007) apunta a que hay poca claridad en la forma en que algunas variables pueden ser consideradas dentro de los efectos primarios o secundarios, ya que hay variables como el ingreso que parecen ser parte de los dos, fungiendo como un elemento que posibilita mejor rendimientos académicos a través de varios mecanismos, y que además influye en las expectativas y decisiones sobre continuar en el sistema educativo.

- 2) Las aproximaciones de Breen y Goldthorpe, parecen haber sido criticadas, fundamentalmente en los supuestos en los que se basa su modelo de decisiones.
- a. La primera crítica que Barone et al (2017:3) le hacen al modelo de Breen y Goldthorpe (1997) tiene que ver con la suposición de que puede existir una percepción errónea del éxito y de los retornos ocupacionales. Así, los mismos autores, piensan que hay evidencia para creer que los estudiantes no hacen un proceso de recolección de información, sino que toman decisiones con respecto de la limitada información que tienen, que puede estar influida por concepciones familiares erróneas sobre costos, oportunidades y riesgos. Por otra parte, los resultados de Barone et al (2017) parecen abonar a la discusión, en tanto que descubren que las familias de estratos socioeconómicos bajos prefieren optar por opciones menos riesgosas aún a pesar de que los resultados académicos eran prometedores. En este sentido, sus resultados se contraponen a los de Breen y Goldthorpe en tanto que ellos consideran que la probabilidad subjetiva de seguir al siguiente nivel educativo está en función de la habilidad.
  - b. A esta crítica puede unirse una observación en términos contextuales, ya que si bien, el modelo especifica la probabilidad subjetiva como función de la habilidad, hay un problema en México, dado que no hay ningún examen estandarizado que mida la habilidad y del cual no se tienen resultados personalizados a partir de los cuales los estudiantes puedan hacer depender sus probabilidades subjetivas de éxito.
  - c. En concordancia con los resultados de Barone et al. (2017), las investigaciones de Breen y Yaish (2006) sugieren la posibilidad de que las clases bajas no opten siempre por salir al mercado laboral al considerarla como la opción menos riesgosa, por el contrario, ambos trabajos encuentran que para las clases trabajadoras es posible que las opciones técnicas se elijan más que la salida al mercado laboral.

En este sentido, se puede ver que gran parte de las críticas a los modelos tienen que ver con la calidad, y el tipo de información a la que pueden acceder los estudiantes, además de asumir que los actores buscan el máximo beneficio económico y en última instancia

retoman algunos problemas metodológicos derivados de las decisiones anticipadas en términos del desempeño o de la información que buscan. Así, la siguiente sección intenta analizar algunos trabajos que han intentado retomar elementos de ambas aproximaciones con la finalidad de entender de mejor manera las decisiones en los estudiantes.

### **3. 3. Desarrollos teóricos que ubican ambas aproximaciones como complementarias**

Hay pocas aproximaciones que busquen vincular ambas perspectivas, sin embargo, se destacan dos trabajos empíricos que lo intentan, el de Glaesser y Cooper (2014) y el de Van De Werfhorst y Hofstede (2007). A pesar de que hay otros trabajos que intentan unificar perspectivas, se retoman como principales, estos dos, debido a que el propósito de muchos otros es más bien adecuar las teorías del capital humano a modelos culturalistas. En este sentido, estas dos investigaciones tienen hallazgos empíricos que intentan explicar a través de ambas teorías sociológicas, además de contar con una postura que es capaz de integrarlas.

Así estos trabajos empíricos coinciden en considerar que las propuestas teóricas no son excluyentes, sino que pueden dar cuenta de procesos diferentes, siendo las decisiones educativas fenómenos mucho más complejos. De esta manera, Glaesser y Cooper (2014) retoman la postura de los efectos primarios y secundarios, explicando que al adoptar una postura ligada al individualismo metodológico (es decir en donde los fenómenos macrosociales pueden ser explicados a través los comportamientos individuales) da la posibilidad de vincular los conceptos de ambas teorías. Así, los conceptos usados por la teoría Bourdiana se pueden corresponder con la aproximación de los efectos primarios y secundarios. En este sentido, el habitus es un concepto mucho más vinculado a los efectos primarios, mientras que la aversión relativa al riesgo representaría principalmente los efectos secundarios. En este sentido el trabajo de Van De Werfhorst y Hofstede (2007) lo ejemplifica con claridad al analizar de forma empírica como es que los indicadores de capital cultural parecen estar mucho más relacionados con los desempeños, que con la percepción de los riesgos de descenso social.

Dado esto, es que sus resultados empíricos son interesantes de mencionar, ya que desarrollan una postura en donde reconocen que las aspiraciones subjetivas y las metas educativas que utiliza la teoría de la aversión relativa al riesgo, en realidad están modelados

por el habitus de clase Bourdiano. En este sentido, algo que se preguntan ambos trabajos es si la racionalidad subjetiva, las expectativas de éxito y la aversión al descenso ocupacional, son diferentes por clase social. Uno de los principales aportes de estos análisis es explicar que el análisis costo-beneficio no es universal, sino que sus límites superiores e inferiores están determinados por la clase de origen (Glaesser y Cooper 2014:10). Así, Van De Werfhorst y Hofstede (2007) encuentran que gran parte de los efectos del origen social pasan a través de los efectos primarios.

Por otra parte, la aproximación de Perna (2006) es considerada por ella como un intento conciliador en donde los estudiantes toman decisiones con base en una evaluación racional, pero que está mediada por un habitus de clase. Esta aproximación se diferencia de las investigaciones expuestas en el punto anterior, en tanto que las suposiciones que asume para la creación de su modelo no tienen que ver con la propuesta específica de Breen y Goldthorpe (1997), sino con una variante de los análisis económicos más ligados a la teoría del capital humano, en donde los sujetos donde defiende el que las decisiones se toman de forma racional aún a pesar de que los sujetos no tengan información completa, de esta forma Perna (2006) cree que la teoría del capital humano en ningún momento asume que los sujetos necesiten información completa, sino que a partir de esa información hacen evaluaciones costo-beneficio, lo cual no implica que dejen de tomar decisiones racionales.

Asimismo, los resultados de Breen y Yaish (2006), Barone et al (2017) y Glaesser y Cooper (2014) muestran que, en los orígenes sociales más bajos, las opciones vocacionales o técnicas parecen ser predominantes, mostrando Glaeser y Cooper (2014) que las aspiraciones educativas no están ligadas a un tipo de educación o de escuela específica, sino que tienen que ver con conseguir una credencial de un determinado nivel. Además de que han encontrado evidencia que refuerza la hipótesis más culturalista de que los estudiantes se autoexcluyen, evitando en su mayoría escuelas que perciben como muy prestigiosas o en donde sus recursos disponibles no son suficientes para ingresar. Por otra parte, para aquellos estudiantes cuyos padres contaban con educación universitaria, ingresar a la educación superior era algo que ya tenían decidido desde edades muy tempranas.

Glaeser y Cooper (2014) encuentran evidencia de que, dada la percepción de la expansión académica, los estudiantes consideran dentro de su evaluación no nada más opciones más

seguras que permitan conservar el estatus educativo y ocupacional de los padres, sino que también buscan opciones de movilidad ascendente, que no necesariamente tienen que ser universidades prestigiosas sino simplemente diplomas de educación terciaria. Asimismo, los autores concluyen con dos aportes/reflexiones que son esenciales de mencionar: El primer aporte es más una reflexión metodológica en donde se preguntan si los estudiantes de verdad hacen un cálculo racional, y no solamente fue una respuesta derivada de las propias entrevistas; El segundo es que parece haber evidencia de que hay un efecto institucional a nivel escuela (explicado a través de la selectividad) que parece aumentar las expectativas de los estudiantes, así, estudiantes de la clase trabajadora pueden tener aspiraciones diferenciadas según el tipo de escuela del cual provengan, mientras más selectiva, mayores aspiraciones educativas. Inclusive Perna (2006) coincide con esta afirmación explicando que muchas instituciones selectivas tienen sistemas estructurados de consultorías y tutorías que acompañan a los estudiantes.

### **Parte 3. Antecedentes en el estudio de las decisiones educativas**

#### **Capítulo 4. Principales modelos en el análisis de las decisiones educativas**

Es importante aclarar que muchas de las investigaciones empíricas sobre decisiones educativas han sido desarrolladas desde las posturas racionalistas, utilizando variaciones a los modelos de Breen y Goldthorpe (1997), además de variaciones críticas a modelos del capital humano, en donde intentan ajustar los procesos por los cuales los estudiantes optan por una u otra universidad. En este sentido, el presente capítulo intenta dar un panorama general de las dimensiones relevantes en el análisis de las decisiones educativas, analizando fundamentalmente los trabajos empíricos derivados de estos modelos, que en general parten de tres supuestos principales: 1) Que la decisión de ingreso a la universidad es parte de una serie de decisiones (Holland 2014; Perna 2006); 2) Que se debe de analizar no nada más la decisión de entrada, sino también entender a qué tipo de institución se elige entrar; 3) Que parece ser modelado de forma lineal cuando en realidad parece solamente ser lineal para los sectores dominantes (Hombres, Blancos y de clases altas). Así, para el final del apartado se esperan hacer breves comentarios sobre su pertinencia en contextos mexicanos.

Otro elemento metodológicamente importante que existe en los estudios sobre decisiones educativas tiene que ver con que no las decisiones, si bien tienen que ser hechas en un

tiempo específico, conllevan un proceso de preparación que por lo regular esta diferenciado por clase. En este sentido, Perna (2006) ahonda en las dificultades que tiene analizar las decisiones educativas, sobre todo al considerarlas como parte de un proceso más amplio y en donde entran en juego las predisposiciones, aspiraciones y planes de los estudiantes. Así, la autora desarrolla tres retos que están inmersos en el estudio de las decisiones: 1) El primero es que hay una distribución de la información (sobre las alternativas educativas y sobre los mínimos para puestos laborales) que está diferenciada por etnias; 2) La oscuridad que existe en la medición de las predisposiciones individuales, y la dificultad que representa su operacionalización, explicando que en muchos casos, preguntar por planes a futuro, parece ser un mejor indicador y menos sesgado por los deseos de los sujetos; 3) La dificultad de conocer las predisposiciones de los estudiantes, que en muchos casos están sesgadas por la presencia del investigador, explicando que hay evidencia empírica que demuestra que parte de la brecha entre lo que dicen los estudiantes y su comportamiento, tiene que ver con este factor, haciendo que los entrevistados mantengan sus aspiraciones altas, se destaca que este comportamiento también parece ser discutido por Glaesser y Cooper (2014).

Por otra parte, es importante mencionar una distinción que hacen Niu y Tienda (2008), ya que clasifican las aproximaciones al estudio de las decisiones educativas en dos principales perspectivas, aquellas que atienden a las características institucionales y las que apelan a las características individuales de los estudiantes. De esta manera es que la descripción de variables y dimensiones va a ser expuesto basados en esos términos, sobre todo porque ayuda a que cobren relevancia las partes anteriores del trabajo, destacando que muchos de los modelos tienen elementos de ambos niveles

#### **4.1 Dimensiones centradas en características individuales**

Niu y Tienda (2008); y Chapman (1981) dan una serie de características de los estudiantes que en su revisión bibliográfica dicen afectar las decisiones de entrada a la universidad. Entre estas características se encuentran: El desempeño, el nivel socioeconómico de la familia de origen y la utilidad percibida de la inversión educativa. No obstante, la propuesta de Chapman (1981) está estructurada en términos de dos niveles de análisis, uno relativo a las características individuales, y otro referido a las características exógenas (que no son

propiamente características institucionales) a ellos. De esta forma, los elementos individuales que considera relevantes y que son adicionales a las previamente expuestas son: el nivel de aspiraciones educativas y al desempeño en la preparatoria. Asimismo, las dimensiones relevantes que considera como exógenas al individuo son: 1) La presencia de familiares y amigos; 2) Y la influencia del personal de la preparatoria.

Por otra parte Long (2004) lanza una hipótesis en donde busca entender la relación que tienen los costos con respecto de las decisiones educativas. Si bien los costos educativos son una variable propiamente institucional o dependiente de la universidad, su trabajo deja ver controles interesantes dentro de su análisis. Además del desempeño, él considera el ingreso familiar, sin embargo, la riqueza de su propuesta recae en dos elementos principalmente: 1) El uso de un modelo de utilidad en donde hay una serie de interacciones entre las características de los estudiantes y de las instituciones; 2) Prueba la hipótesis de que estas relaciones entre niveles son diferentes a lo largo del tiempo, es decir que sus efectos son diferenciados por cohortes de nacimiento. Así su modelo de decisión toma en cuenta un sistema de compensaciones que los estudiantes consideran en su decisión, es decir, Long (2004) sostiene la hipótesis de que las interacciones que modela, en realidad responden a una serie de compensaciones en donde los estudiantes ponderan entre sus características y las de la institución de manera que no siempre buscan los mejores rendimientos a los menores costos, sino que muchas veces pueden elegir una escuela con tal de mejorar su situación económica o académica.

Por otra parte Perna (2006) sostiene que a pesar de las políticas financieras en los últimos años que parecen apuntar a un aumento en las becas, las características individuales que tienen un efecto más importante son la clase de origen y la procedencia étnica. Así, la autora hace un recuento de los modelos de toma de decisiones que son relevantes según su aproximación, derivando en una aclaración. Perna (2006) piensa que el proceso de toma de decisión es un proceso largo que muchas investigaciones han dividido en términos de tres fases principales Predisposición, Búsqueda y Decisión. No obstante, sus aportes conciernen al proceso como un todo, entre lo más relevante de su perspectiva es la vinculación que hace de las teorías del capital humano relacionándolas con las teorías culturalistas, en tanto que considera al habitus como una de sus cuatro dimensiones que influyen en el proceso de

toma de decisiones. En este sentido propone en su modelo tres dimensiones ligadas al habitus: 1) Las características demográficas: Siendo representadas por dos indicadores que son en género y la etnia; 2) El capital cultural: que está compuesto por conocimiento cultural, y el valor del logro escolar; y 3) Capital social: Medido a través de la información sobre la universidad y la ayuda en los procesos institucionales de la universidad.

Asimismo, Perna (2006:116) es enfática aclarando que la parte más racional de los sujetos involucra cálculos costo-beneficio. Sin embargo, mediante una revisión de la bibliografía, desarrolla a los costos como costos que no nada más son considerados en términos de colegiaturas, sino como expectativas de costos de asistencia. Así, piensa que la mayoría de los estudios (al menos los que parten de una perspectiva del capital humano) han optado por analizar los costos reales en el momento en que los estudiantes ya tomaron la decisión de entrar a una universidad. Perna (2006) considera que esto es una deficiencia en tanto que hay poca información que dé cuenta fiel de que estos costos esperados, en realidad se dan en las fases anteriores a la inscripción a la universidad (Perna 2006:134). Asimismo, la autora recomienda considerar como categoría analítica el contraste que existe con la entrada al mercado laboral, en tanto que puede ayudar a entender los costos de oportunidad que representa entrar a la educación frente a comenzar a trabajar. Por otra parte, la autora identifica que hay beneficios esperados que pueden ser monetarios y no monetarios (Perna 2006:116), sin embargo, en el momento de plantear su modelo, no parece profundizar en los beneficios no monetarios, dándole un peso importante en su modelo a los retornos económicos, tal y como lo hacen las teorías economistas.

Las becas concedidas y las aplicadas a lo largo de la trayectoria académica, son exploradas como variables de nivel individual en el trabajo de Avery y Hoxby (2004). Que explican como elementos fundamentales en el proceso de toma de decisiones. Asimismo, consideran que los lazos familiares tienen un efecto en la toma de decisiones, ya que, controlando por todas las variables de su modelo, encontraron probabilidades más altas de escoger una universidad asociadas a que esta institución haya sido el alma mater del padre o en donde algún hermano estuviera inscrito. Así los autores encuentran efectos diferenciados según las características de la familia de origen, confirmando que a mayores ingresos y mayor preparación familiar los efectos individuales e institucionales son diferentes en la toma de

decisiones. Inclusive piensa que hay efectos interesantes entre las colegiaturas y el tipo de escuela a la que asistieron los padres, encontrando que padres que asistieron a escuelas más selectivas tienden a responder positivamente a aumentos en las colegiaturas, lo que Avery y Hoxby (2004) explican en términos de que hay elementos que esconden estos costos más altos como las instalaciones y recursos de las instituciones. En este sentido, los autores descomponen el efecto de las becas en términos de: 1) Si son consideradas como becas a lo largo de la trayectoria académica (grant as a scholarship); 2) Si el ingreso que dan esta diferenciado entre la trayectoria escolar, es decir si reciben más al inicio de los primeros años, tendiendo a bajar de forma paulatina en los años posteriores; 3) Como función del porcentaje que representa de la colegiatura y compararlo con el gasto por estudiante de la institución, mostrando resultados en donde parece que lo más influyente en el proceso de elegir una opción frente a la otra es considerar la obtención de una ayuda económica (siendo considerada como una beca). En este sentido, el balance final que hacen Avery y Hoxby (2004) explican que una gran parte de su población de análisis (38.9%) no se comportaron de forma racional ante el estímulo de la ayuda, siendo relevante que sus resultados muestran que ninguna otra variable relativa al origen social es significativa.

Por otra parte, Holland (2014), hace un recuento de los estudios que proponen modelos que estudian las decisiones educativas, encontrando fundamentalmente tres aportes sustantivos que sirven como elementos centrales a manera de conclusión de los antes expuestos aquí: 1) El proceso de toma de decisiones es multi-etápica: Es decir que no es una decisión que se tome en el momento, sino que existe preparación para hacerlo, además de estar normada muchas veces por exámenes, recolección de información y búsqueda de ayudas financieras; 2) No considerar las trayectorias como lineales: Es decir que, hasta cuando se concibe el proceso de toma de decisiones como un proceso en varias etapas, por lo regular las etapas están organizadas en términos teóricos de forma que debe de cumplirse una para que la otra empiece, sin embargo, el autor encuentra evidencia empírica que indica que muchas veces las fases anteriores no se completan y aun así hay estudiantes que logran pasar a la siguientes etapas; 3) Que se debe de considerar dentro de los modelos la clase y el origen étnico

Si bien, en la mayoría de los análisis internacionales que se han revisado, las diferencias en términos de clase y de etnia son algunas de las más importantes, parece que, al analizar el caso mexicano, al menos el centrado en la ZMVM (Zona Metropolitana del Valle de México), no parece haber indicios de diferencias tan importantes en términos étnicos, aunque sí con respecto a la clase de origen. De esta manera, muchas de las dimensiones revisadas parecen ser pertinentes, sobre todo porque se revelan interacciones entre el origen social, el desempeño, la elección y los costos y beneficios esperados, que dan luz a considerarlos dentro de un esquema más amplio, en interacción con características institucionales.

#### **4.2 Dimensiones centradas en características institucionales**

A pesar de que la decisión de ingreso a la universidad parece en primer momento ser influenciada solamente por características individuales, muchos de los modelos consideran dentro de sus dimensiones principales algunas características propiamente institucionales, que parecen afectar en mayor medida la toma de decisiones. Así, Niu y Tienda (2008) aseguran que hay una vertiente de investigación importante que pone énfasis en las características de las instituciones como elementos principales en la toma de decisiones, mencionando como relevantes: El costo, el tamaño, la calidad, la posibilidad de contar con ayuda financiera, la localización (en el mismo estado de residencia o en otro estado), distancia con respecto de la preparatoria, si es pública o privada y qué tan selectiva es.

Perna (2006) Describe dentro de su trabajo cuatro capas desde donde desarrolla sus principales dimensiones en el modelo analítico. Tal y como se especificó en la parte anterior, la primera de esas capas corresponde al nivel individual en donde la autora propone una forma de reducir el concepto de habitus en una serie de dimensiones para el trabajo empírico. Sin embargo, las siguientes tres capas de su modelo corresponden a características institucionales, y unas incluso esta expresada en niveles analíticos superiores. De esta forma Perna (2006:117) describe su segunda capa como el Contexto de la escuela y la comunidad. Esta dimensión contiene tres dimensiones analíticas: 1) La disponibilidad de los recursos; 2) Tipos de recursos; 3) Apoyos y barreras estructurales. Estas dimensiones son analíticamente relevantes, debido a que la autora considera que hay una serie de investigaciones empíricas que demuestran que los contextos escolares pueden

influir en aspiraciones y deseos individuales, lo que hace relevante analizar la composición escolar y comunitaria. Así, recursos como las guías y las asesorías por parte de profesores u orientadores, asimismo la calidad y el tiempo destinado para la información institucional a la que pueden acceder parece ser más confiable, dado que los recursos institucionales están disponibles para cada uno de los estudiantes. En este sentido, pone bastante énfasis en las características de la institución de educación media superior como proxy de este acompañamiento.

La siguiente capa en el trabajo de Perna (2006), la define como “El contexto de la educación superior”, donde identifica tres dimensiones analíticas: 1) Marketing y Reclutamiento; 2) Localización; 3) Características de las instituciones. La autora desarrolla poco sobre esta capa, especificando que la localización y la distancia de las universidades parecen ser elementos que considerar. No obstante, trabajos como los Baker y Brown (2007), Cyrenne y Grant (2009) o Glaesser y Cooper (2014) ponen bastante énfasis en la manera en que las instituciones se muestran a los estudiantes y cómo estas percepciones tienen efectos en las decisiones que los estudiantes toman. En este sentido, las instituciones tienen la capacidad de poner énfasis en diferentes aspectos de su vida académica de tal forma que puedan atraer a una población de estudiantes.

Así, la última de las capas descritas por Perna (2006), tiene que ver con el “Contexto Social, económico y de políticas”. Esta capa tiene como dimensiones analíticas: 1) Las características demográficas; 2) características económicas y 3) Características de las políticas públicas. Perna (2006) recupera una serie de materiales en donde encuentra que tanto las características demográficas y sociales tienen un efecto en las decisiones de asistir al colegio, encontrando correlaciones positivas entre las tasas egreso del bachillerato y las de ingreso a la universidad por entidades. Asimismo, el tipo de economía predominante en la comunidad y el régimen económico al cual pertenece parecen tener correlaciones positivas, mientras que, en términos de las características de la política pública, la autora retoma una serie de estudios en donde a través de análisis multinivel evalúan una política de fomento al ingreso, que parece dar resultados positivos al disminuir las barreras de egreso de la educación media. No obstante, es importante aclarar que lejos de dar evidencia contundente para poder justificar estos niveles de análisis, esta última capa esta poco

desarrollada por la autora, que en muchos casos confunde correlaciones con dimensiones analíticas y/o conceptuales. Sin embargo, Treviño (2010) considera dentro de su modelo, el crecimiento sectorial, la política pública y la regulación configuran las opciones educativas a las que pueden acceder los estudiantes, siendo el contexto regulatorio el da los umbrales de posibilidad regionales específicos.

Por otra parte, Chapman (1981), considera dentro de su modelo una serie de características exógenas a los estudiantes, que separa en tres grandes rubros. Dos de estos tres rubros están referidos a características institucionales: 1) Las características fijas de las universidades; 2) Esfuerzos de la universidad por entablar comunicación con los estudiantes. Dentro de cada uno de esos rubros Champan (1981) establece una serie de dimensiones, mientras que a las características institucionales las define como: Los costos, la localización, y los programas académicos. Por otra parte, a la comunicación con los estudiantes la observa a través de: 1) La información escrita; 2) Las visitas a los campus; 3) La admisión/reclutamiento. Uno de sus aportes principales es que considera que todas las variables al final terminan teniendo un impacto sobre las expectativas de la vida en el colegio.

Por otra parte, los costos y los apoyos económicos son uno de los factores más importantes al considerar las decisiones educativas, mientras que trabajos como los de Long (2004) encuentran que los precios de las colegiaturas tienen influencia en las decisiones no nada más de continuar a la educación superior, sino a qué universidad asistir. Por otra parte, el trabajo de Avery y Hoxby (2004) clarifica los efectos que tienen las ayudas financieras en la decisión, siendo atractivas las colegiaturas más bajas. Su estudio hace énfasis en que las universidades privadas parecen gozar de mejor prestigio que las públicas, además de que, dependiendo de las características de origen del estudiante, la distancia o la localización de la universidad puede o no ser un factor clave. En este sentido, la capacidad que tienen las instituciones de ofrecer apoyos económicos, aunado al prestigio y al tipo de alumno al que va dirigido terminan por ser elementos muy importantes.

En México, las características institucionales de educación privada son bastante heterogéneas, tanto, que el mayor aporte en el trabajo de Treviño (2010) tiene que ver con que sujetos con características similares toman decisiones diferentes, dependiendo del contexto de oferta educativa al que esté expuesto. En este sentido, su trabajo pone el énfasis

en cómo los contextos regulatorios obligatorios y no obligatorios tienen efectos tanto en la disponibilidad de la oferta educativa, como en el prestigio institucional del que intentan tomar provecho. De esta manera, los efectos contextuales en la toma de decisiones adquieren gran relevancia analítica reforzando la idea de que los contextos educativos están configurados de tal forma que responden a diferentes mercados.

En este sentido, el análisis de las universidades de absorción de la demanda se beneficia de estas dimensiones, ya que al ser escuelas privadas pequeñas, deben tener estrategias específicas de marketing, (como la oferta de becas que actúan como descuentos de su colegiatura, y para las cuales no existen realmente restricciones en términos de desempeño académico, además de buscar regulaciones no obligatorias que le den prestigio y reconocimiento a sus programas académicos), con la finalidad de captar “oferta cautiva” (Treviño 2010), siendo esta oferta que no logra ingresar a una institución pública o privada de acceso controlado.

### **Conclusiones**

El presente trabajo de tesina intenta mostrar la complejidad del análisis de las decisiones educativas, sobre todo porque el contexto educativo mexicano es altamente diferenciado en el nivel universitario. Si bien, este producto tiene sus propios objetivos, se piensa como una introducción al estado del arte de las decisiones educativas a nivel superior, siendo a partir de este que se encuentren las principales perspectivas analíticas que den paso a una propuesta metodológica más elaborada que permita analizar en profundidad los criterios que ponderan los individuos que aspiran continuar con sus estudios universitarios en la ZMVM, dado que es un espacio en donde las ofertas públicas tienen el acceso sumamente controlado por varios mecanismos (financieros, académicos y de prestigio), haciendo que las únicas opciones viables se vuelvan las IESPAD, que dadas su localización y sus estrategias de mercado tengan mecanismos para que los estratos más bajos las elijan cada vez más como primeras opciones en vez de opciones derivadas del fracaso.

Así, gran parte del trabajo explora las perspectivas teóricas que ayudan a entender la configuración de las opciones educativas, encontrando que las perspectivas funcionalistas y del conflicto parecen ser limitadas para explicar la nueva oferta educativa mexicana. Si bien, durante los primeros años en que se fundaron y expandieron las universidades

privadas, las explicaciones funcionalistas y del conflicto tienen un peso importante en explicar estos procesos, la perspectiva histórica que ofrecen algunos trabajos especializados, expande el análisis de la oferta educativa, poniendo énfasis en la llamada “tercera ola”, caracterizada principalmente por ser una expansión privada con características de absorción de la demanda. Así, esta nueva oferta no tiende a reproducir valores de la élite o ser una opción diferente para las clases altas mexicanas (como había sido hasta ahora), sino que estas instituciones por lo regular son universidades pequeñas que han logrado obtener permisos gubernamentales para ofrecer educación terciaria.

Dadas las características que tienen estas instituciones y la población a la que atienden, no se consideran como opciones educativas que cierren su entrada solo a las élites (que buscan controlar la tenencia de credenciales de cierto nivel educativo), sino más bien son instituciones que reciben a los estudiantes que no logran ingresar a los espacios públicos de acceso controlado, y que tampoco tienen la posibilidad de solventar una escuela privada de élite. Esto complejiza el análisis, haciendo ver que las credenciales educativas de nivel superior han expandido su acceso, pero se han diferenciado en términos horizontales.

Por otra parte, se explora como las decisiones de los estudiantes han sido explicadas, principalmente explicadas a través de dos corrientes de pensamiento, la reproducciónista y la racionalista. A pesar de que no son contrarias, representan las principales líneas de investigación teórica-empírica, y hay pocas investigaciones que intenten recuperar elementos de ambas tradiciones. De esta forma, las teorías Bourdianas abogan por entender la reproducción de las desigualdades de clase a través de mecanismos dentro de las escuelas, en donde los valores y disposiciones dominantes son altamente valorados por los profesores, haciendo que se beneficien a aquellos estudiantes de familias más acomodadas ya que sus consumos culturales son diferentes de las clases bajas. Asimismo, recuperan la idea de estrategias, en donde la familia y el individuo sin ser estrictamente racionales, actúan de forma en que se perpetúen las desigualdades y en donde sus capitales se mantengan con un alto valor de cambio en distintos campos.

No obstante, investigaciones empíricas han dado evidencia de la poca claridad de los conceptos de estas teorías, haciendo difícil operacionalizarlos y separar sus efectos (se vuelve muy difícil separar entre capital cultural y la habilidad de los estudiantes). Esto, ha

provocado que se dividan más aún las investigaciones, encontrándose aquellos que apoyan los conceptos reproductivistas, (apelando a que los estos no han sido operacionalizados de forma adecuada), y por otra parte los críticos de esas posturas, (cuyas investigaciones la mayoría de las veces no obtiene resultados significativos en esas variables).

Por otra parte, las teorías racionalistas han sido ampliamente trabajadas en contextos norteamericanos y europeos, aportan una serie de dimensiones y elementos clave a considerar las decisiones de los estudiantes, entre estas perspectivas se destacaron tres elementos altamente relevantes, la aversión relativa al riesgo, la perspectiva de los efectos primarios y secundarios y las decisiones discretas. Estas tres perspectivas en conjunto dan la posibilidad de entender las acciones de los sujetos como resultado de cálculos costo-beneficio en donde esperan alcanzar al menos el mismo nivel ocupacional que sus padres, estableciéndolo como un parámetro a partir del cual no desean bajar, cálculos que pueden verse influidos por decisiones anticipadas, que tiene efecto en los propios desempeños de los estudiantes. Las críticas de estas perspectivas, por lo regular apuntan a los aspectos como la poca agencia que le dan a los estudiantes, a las débiles inferencias causales que se pueden hacer debido principalmente a problemas de endogeneidad y a que múltiples teorías dan cuenta de los mismos indicadores.

Sin embargo, se recuperaron aportes que intentan dialogar con ambas perspectivas recuperando parte de sus aportes y justificando su postura ecléctica, dando resultados interesantes, en donde el habitus parece ser un horizonte de posibilidad y de asimilación de información a través de la cual las personas buscan maximizar sus beneficios (que no necesariamente son monetarios). Además, se revisaron una serie de modelos analíticos a nivel individual e institucional con la finalidad de tenerlos en cuenta en el modelo de toma de decisiones.

Dado que no es un producto terminado, sino que se considera como un acercamiento a un proyecto de investigación más amplio, se propone concluir con un modelo analítico propio, basado en las investigaciones de Breen y Godlthorpe (1997) y en la aplicación empírica que hacen Breen y Yaish (2006). De esta forma el Cuadro 1, ejemplifica el modelo analítico propuesto. Dado que la configuración de las decisiones en México involucra analizarla en contextos de diferenciación horizontal, se proponen tres caminos principales, basados todos

en la percepción subjetiva de la probabilidad de éxito al continuar, que es modelada como una función de la habilidad y de los recursos económicos disponibles. Así, se presentan tres caminos principales. Cada uno de estos caminos, culmina en la obtención de un puesto laboral que puede ser propio de la clase de servicios, la clase trabajadora o de la “underclass”. De esta forma:

- 1) El primer camino es elegir intentar ingresar a una escuela pública o privada de acceso controlado. Dado que el propósito de interés de la investigación está enfocado en las IESPAD, realmente la diferencia entre las públicas y las privadas de élite, no es relevante analíticamente. Así, una parte de los estudiantes puede elegir presentar el examen e invertir recursos económicos como primera opción, siempre y cuando la función subjetiva de éxito sea mayor a un límite mínimo de clase. No obstante, existe la posibilidad de no ingresar a esa universidad, lo cual de inmediato los saca al mercado laboral.
- 2) El segundo camino es elegir de primera opción una IESPAD, aquí es probable que la función de éxito subjetivo esté más ponderada por los recursos que por la habilidad, dado que el acceso no está controlado. Este camino es altamente coherente con las teorías de la reproducción en donde los estudiantes se autoexcluyen en instituciones públicas y privadas de acceso controlado, porque modifican sus expectativas en función de lo selectivas que son estas universidades. En este sentido las probabilidades de éxito de los propios estudiantes parecen ser función de sus ingresos y recursos, más que de la percepción de habilidad que tengan. Asimismo, es posible que las IESPAD, dada su localización, logre configurar también mercados laborales específicos.
- 3) La tercera opción básicamente significa decidir salir de la escuela y entrar al mercado laboral. No obstante, se sabe que diversas investigaciones dan cuenta de que la decisión de no continuar no necesariamente implica entrar al mercado laboral, sino que también puede representar ingresar a labores de reproducción de la vida familiar, sobre todo al considerar los sesgos de género que pueden estar jugando en esta decisión. Sin embargo, por razones analíticas se ha dejado de lado esta caracterización que parece complejizar el análisis, de tal manera que se centre

en caminos concretos que permitan obtener un tipo de empleo específico, pero no se descartan estas aproximaciones para trabajos posteriores.

- 4) Hay un cuarto escenario en donde los estudiantes decidieron intentar ingresar a una institución de acceso controlado, pero no lograron quedarse en la selección. Esto deriva en tres posibles resultados: a) Que se vuelva a presentar el examen, mientras que la familia de los estudiantes los sostiene económicamente; b) Que los estudiantes al fracasar decidan ingresar a una IESPAD; c) Que de manera inmediata ingresen al mercado laboral. Este camino implica por lo regular decidir a partir de una experiencia de rechazo.

Así, el presente trabajo, busca proponer un esquema de decisiones en donde los estudiantes tienen que elegir entre seguir o no seguir a la educación terciaria. Inclusive si los estudiantes han optado por continuar en la universidad, las opciones a las que tienen acceso están estratificadas, teniendo la posibilidad de ir a escuelas públicas y privadas que en general representan costos muy elevados, frente a otras que en términos académicos y económicos no son tan restrictivos. Esta decisión pone en juego la capacidad de los estudiantes de calcular costos-beneficios (monetarios o no) asociados a la inversión en tiempo y dinero que hacen al intentar ingresar a una IES, que si mismo se ve influenciada por sus características de clase. En este sentido, el trabajo pretende solo dar un primer panorama teórico a las aproximaciones relevantes, abriendo la posibilidad de retomarlas como parte de un proyecto mucho más amplio.

## Bibliografía

- Acosta Silva, Adrián. 2005. *La educación superior privada en México*. Digital Observatory for Higher education in Latin America and the Caribbean. Recuperado (www.iesalc.unesco.ve).
- 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. Recuperado (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34017127002>).
- 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.
- 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.
- 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., 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.
- Barone, Carlo, Giulia Assirelli, Giovanni Abbiati, Gianluca Argentin, y Deborah De Luca. 2017. “Social origins, relative risk aversion and track choice”. *Acta Sociologica* 169931772987. Recuperado (<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0001699317729872>).

- Blanco, Emilio. 2017. “¿ Reproducción o movilidad cultural ? Recursos culturales , disposiciones educativas y aprendizajes en pisa 2012 en México”. *Estudios Sociológicos* XXXV(13):3–32.
- Blossfeld, Hans-Peter y Yossi Shavit. 1993. “Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries”. Pp. 1–22 en *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, editado por Y. Shavit y H.-P. Blossfeld. Boulder: Westview 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. 2007. *El sentido Práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. 2013. *La nobleza de Estado*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Jean-claude Passeron. 1979. *La reproducción*. México: Fontamara.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 2003. *Los Herederos*. Argentina: Siglo XXI.
- Breen, Richard y John H. Goldthorpe. 1997. *Explaining Educational Differentials*. Recuperado (<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/104346397009003002>).
- 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. Recuperado (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012024008>).
- Burke, Ciaran. 2017. “A Bourdieusian framework for understanding transitions into higher education and student experiences”. Pp. 51–66 en *Access to Higher Education*, editado por A. Mountford-Zimdars y N. Harrison. London: Taylor & Francis.
- Chapman, D. W. 1981. “A Model of Student College Choice”. *Journal of Higher*

*Education* 51 (5)(5):490–505.

Collins, Randall. 1971. “Functional and Conflict Theories of Educational Stratification”. *American Sociological Review* 36(6):1002–19.

Cyrenne, Philippe y Hugh Grant. 2009. “University decision making and prestige: An empirical study”. *Economics of Education Review* 28(2):237–48.

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.

Gambetta, Diego. 1987. “Were They Pushed or Did They Jump?”

de Garay, Adrián. 2002. “Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada”. *Revista de la Educación Superior* 31(122):69–77. Recuperado ([http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res122/art5.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res122/art5.htm)).

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. Recuperado (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411915002>).

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. Recuperado (<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0038038513490352>).

Goldthorpe, John H. 2007. “Cultural capital: some critical observations”. Pp. 78–101 en *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, editado por S. Sherer, R. Pollak, G. Otte, y M. Gangle. Chicago: The University of Chicago Press.

Holland, Megan M. 2014. “Navigating the Road to College: Race and Class Variation in the College Application Process”. *Sociology Compass* 8(10):1191–1205.

- Jackson, Michelle. 2013. "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*.
- Khan, Shamus. 2011. *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. New Jersey: Princeton University Press.
- Kingston, Paul W. 2001. "The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory". *Sociology of Education* 74(2001):88–99.
- Lareau, Annette. 2002. "Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families". *American Sociological Review* 67(5):747. Recuperado (<http://www.jstor.org/stable/3088916?origin=crossref>).
- Lareau, Annette y Elliot Weininger. 2003. "Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment". *Theory and Society* 32(5/6):567–606. Recuperado (<http://www.jstor.org/stable/3649652%5Cnpapers3://publication/uuid/974DE18F-C4D7-4506-A9D8-0224BD16237E>).
- 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 et al. Recuperado (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183174e.pdf>).
- 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.
- Lucas, Samuel R. 2001. "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects". *American Journal of Sociology* 106(6):1642–90. Recuperado (<http://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/321300>).
- Miranda Guerrero, Roberto. 2006. "Una crónica de la política del campo intersticial de la educación superior". *Nósis: revista de ciencias sociales y humanidades*.

- Morgan, Stephen L. Model of College Entry in the United States and the Challenges of Estimating Primary and Secondary Effects. 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. Recuperado (<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0049124112440797>).
- 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.
- Nambissan, Geetha. 2010. "The Indian middle classes and educational advantage Family strategies and practices". en *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, vol. 1, editado por M. W. Apple, S. J. Ball, y L. A. Gandin. New York: Routledge International Handbooks. Recuperado ([http://books.google.com.au/books?id=ZqZGCgAAQBAJ&pg=PR1&dq=intitle:The+Routledge+International+Handbook+of+the+Arts+and+Education&hl=&cd=1&source=gbs\\_api](http://books.google.com.au/books?id=ZqZGCgAAQBAJ&pg=PR1&dq=intitle:The+Routledge+International+Handbook+of+the+Arts+and+Education&hl=&cd=1&source=gbs_api)).
- Nash, R. 1990. "Bourdieu on education and social and cultural reproduction". *British Journal of Sociology of Education* 11(4):431–47.
- Niu, Sunny Xinchun y Marta Tienda. 2008. "Choosing colleges: Identifying and modeling choice sets". *Social Science Research* 37(2):416–33.
- Ortega, J.C y Casillas, M. A. 2014. "Repensar la Clasificación de las Instituciones de Educación Superior en México, una propuesta". *CPU-e Revista de Investigación Educativa* (19):213–53. Recuperado (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303008>).
- 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. Recuperado (<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n168/v42n168a2.pdf>).
- Perna, Laura. 2006. "Studying College Access and Choice: A proposed Conceptual Model". en *HIGHER EDUCATION: Handbook of Theory and Research*, vol. 23,

editado por J. Smart. Springer. Recuperado ([http://link.springer.com/10.1007/978-1-4020-6959-8\\_11](http://link.springer.com/10.1007/978-1-4020-6959-8_11)<http://link.springer.com/10.1007/978-1-4020-6959-8><http://www.emeraldinsight.com/10.1108/eb016555>).

- 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.
- 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. Recuperado (<http://www.jstor.org/stable/2112784?origin=crossref>).
- 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.
- Reay, Diane. 2004. “Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies”. *Cultural Trends* 13(2):73–86. Recuperado (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0954896042000267161>).
- 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 Gómez, Roberto. 2011. “La cuarta ola de la educación superior privada en México”. P. 16 en. México: Seminario de Educación Superior. UNAM.
- Silas Casillas, Juan Carlos. 2005. “Realidades Y Tendencias En La Educación Superior Privada Mexicana”. *Perfiles educativos* XXVII:7–37.
- Torche, Florencia. 2005. “Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile”. *Sociology of Education* 78(4):316–43. Recuperado (<http://soe.sagepub.com/content/78/4/316.refs>).
- Treiman, Donald J. 1970. “Industrialization and Social Stratification”. *Sociological Inquiry* 40(2):207–34. Recuperado (<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1475-682X.1970.tb01009.x>).

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.

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.

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.

Anexo.

Cuadro1. Modelo Analítico propuesto

