



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

Promoción XVI

“Entre el Deseo y lo Posible: Expectativas en torno a la Educación Superior de Estudiantes por Egresar de Bachilleratos Públicos en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México”

Tesis que para obtener el grado de Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología presenta

Valentina Itandehui Sifuentes García

Director de Tesis

Dr. Emilio Blanco Bosco

Ciudad de México, México.

Diciembre, 2018.

Índice

Agradecimientos	7
Introducción	8
Planteamiento del problema	10
Objetivos de investigación	11
Hipótesis	12
Estructura de la tesis	13
1. Expectativas y desigualdad educativas	15
Introducción	
1.1. Expansión y diversificación de la ES: oferta, estratificación y persistencia de la desigualdad	17
1.2. Desigualdad en el acceso a la ES: perspectivas teóricas	20
1.2.1. Estudios estructuralistas: la reproducción cultural	20
1.2.2. Teorías de la acción racional: la evaluación de los costos y los riesgos.	23
1.2.3 De la reducción a la vinculación agencia-estructura: el estudio de las aspiraciones y las expectativas educativas	26
1.3. Un modelo para el análisis de las expectativas educativas	28
1.3.1. La construcción de expectativas educativas	28
1.3.1.1. Origen familiar	31
1.3.1.2. Género	33
1.3.1.3. Diferenciación del sistema escolar	34
1.3.1.4. Agencia acotada: la percepción de las propias capacidades	35
1.3.1.5. Elección de carrera	37
1.3.2. Dimensiones de las expectativas	41
1.3.2.1. Las intenciones	41
1.3.2.2. Los mapas de opciones	42
1.3.2.3. Los cursos de acción	43
2. La Educación Media Superior y Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México	44
Introducción	

2.1. Antecedentes del ingreso a la Educación Superior: el ingreso a la Educación Media Superior	46
2.1.1. Expansión y diversificación del sistema de Educación Media Superior	46
2.1.2. Principales reformas en Educación Media Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en las últimas décadas	50
2.1.2.1. Institucionalización y funcionamiento de la COMIPEMS	50
2.1.2.2. La RIEMS	53
2.2. La oferta educativa a nivel medio superior	54
2.2.1. Instituciones de Educación Media Superior Públicas	55
2.2.2. Instituciones de Educación Media Superior Privadas	58
2.2.3. Modalidad Abierta, a Distancia y Semi-escolarizada	59
2.3. Opciones educativas para el ingreso a la Educación Superior.	59
2.3.1. El desarrollo del sistema de Educación Superior en la segunda mitad del siglo XX	60
2.3.2. La Educación Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: fortalecimiento de la desigualdad educativa	62
2.3.2.1. Instituciones de Educación Superior Públicas	62
2.3.2.2. Instituciones de Educación Superior Privadas	64
2.4. La oferta de carreras en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México	65
2.5. El régimen de transición Educación Media Superior-Educación Superior: estratificación y acumulación de ventajas/desventajas	69
2.5.1. Transiciones Educación Media Superior-Educación Superior típicas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México	73
2.6. Educación e inserción ocupacional de los jóvenes en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: ¿los estudios superiores garantizan una mejor empleabilidad?	76
3. Estrategia metodológica	79
Introducción	
3.1. El estudio de las trayectorias y el enfoque del curso de vida	79
3.2. Selección de casos	81
3.2.1. Un bachillerato de la UNAM	83

3.2.2. Un bachillerato general público no afiliado a IES	84
3.2.3. Un bachillerato tecnológico público no afiliado a IES	85
3.2.4. Selección de estudiantes	86
3.3. Esquema analítico	88
3.3.1. Construcción de las categorías de análisis	91
3.3.1.1. Origen familiar	92
3.3.1.2. Trayectoria escolar	93
3.3.1.3. Primeras observaciones	95
4. Origen, trayectoria y expectativas: procesos desiguales	98
Introducción	
4.1. Posturas ante la Educación Superior	99
4.1.1. Los cautos: evitar el riesgo	100
4.1.2. Los proactivos: hacer que sea posible	106
4.1.3. Los optimistas: esperar que suceda	112
4.1.4. Los flexibles: sin rutas fijas	116
4.1.4. Los confiados: querer porque va a suceder	120
4.2. Conclusiones	125
5. ¿Qué esperan los jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México de la Educación Superior?	130
Introducción	
5.1. El grado de definición de las expectativas en torno a la Educación Superior	131
5.1.1. Expectativas precisas	132
5.1.2. Expectativas difusas	142
5.2. Las dimensiones de las expectativas	148
5.2.1. ¿Por qué y para qué ingresar a la Educación Superior? Las intenciones	148
5.2.1.1. Las intenciones instrumentales	149
5.2.1.2. Las intenciones vocacionales	153
5.2.1.3. Las intenciones de prestigio	157
5.2.1.4. Las intenciones de pertenencia	160
5.2.2. ¿En dónde estudiar la Educación Superior?	162
5.2.1.1. Lo deseable: la UNAM y el IPN	163
5.2.1.2. Lo aceptable: La UAM y escuelas privadas de prestigio medio	169
5.2.3. Lo indeseable: Escuelas públicas de bajo prestigio y privadas de absorción de demanda	173

5.4. ¿Cómo ingresar a la ES? Los cursos de acción	178
5.4.1. Cursos de acción instrumentales	180
5.4.2. Cursos de acción activos	183
5.4.3. Cursos de acción adaptativos	185
5.4.4. Cursos de acción pasivos	187
5.5. Conclusiones	190
6. Apuntes sobre la elección de carrera	196
Introducción	
6.1. Elegir carrera en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México	197
6.2.1. La formación profesional	201
6.2.2. Las aspiraciones ocupacionales	204
6.3. Conclusiones	209
7. Conclusiones	211
Referencias	222
Anexos	238

Agradecimientos

La realización de esta tesis fue posible gracias a la participación de diversas personas. Tras ser aceptada en el programa del Doctorado en Ciencia Social con especialidad en Sociología del Colegio de México, tuve la oportunidad de trabajar con investigadores de primer nivel, quienes me permitieron profundizar mis conocimientos y replantear mi perspectiva sobre la desigualdad educativa, línea de investigación que comencé a trabajar a través de mi tesis de maestría. Los cursos, comentarios y observaciones de los profesores Manuel Gil Antón, Minor Mora, Fernando Cortés y Ricardo Yocelvezky fueron cimientos fundamentales para la realización de esta investigación. Particularmente agradezco al Dr. Patricio Solís y a la Dra. Carlota Guzmán por haber aceptado ser mis lectores y al Dr. Emilio Blanco por dirigir esta tesis, su apoyo y compromiso fueron invaluable. También a mis colegas David Luján y Víctor Santillán, con quienes se cimentó una fuerte amistad y complicidad.

Mis agradecimientos también al Ing. Manuel López García, director del Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica plantel Azcapotzalco, al Lic. Rómulo Javier Amador López, Director del Colegio de Bachilleres Plantel 5 Satélite y al Mtro. Luis Aguilar Almazán, Director del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur por su colaboración en la realización de las entrevistas, sin su disposición la realización de esta tesis no hubiera sido posible. Además, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por brindarme por segunda vez el apoyo económico necesario para dedicarme de manera exclusiva a mis estudios de posgrado.

Finalmente, mi más profunda gratitud a mi familia, con quienes siempre he contado y a quienes les debo lo que soy. Mi admiración hacia mis abuelos y padres me llevó a encontrar en la academia un espacio que me apasiona, y en el estudio de la desigualdad educativa, la esperanza de contribuir a la construcción de sociedades más justas.

Enero, 2019.

Introducción.

¿Por qué los jóvenes que están por egresar de bachillerato desean o no ingresar al nivel superior? ¿Cómo perciben y jerarquizan sus opciones? ¿Cómo eligen la carrera que les gustaría estudiar? ¿Cómo piensan alcanzar sus objetivos y metas respecto a sus expectativas educativas? El presente trabajo busca explorar estas cuestiones para contribuir en la comprensión de los mecanismos que intervienen en las decisiones que los jóvenes de la Ciudad de México toman al concluir el nivel medio superior y de qué forma contribuyen en la persistencia de la desigualdad.

La forma en la que las elecciones en el ámbito educativo son tomadas ha sido un tema de amplio interés en los estudios sociales. Esto se debe a que el estudio de los procesos de elección han planteado una discusión sobre la importancia de la libertad individual de elección (agencia) y los constreñimientos impuestos por la posición social (estructura). Sin embargo esta tesis no trata sobre las elecciones, sino de las expectativas detrás de estas elecciones, es decir, sobre aquello que los actores perciben como posible para ellos mismos antes de enfrentarse a los mecanismos de ingreso y selección. El objetivo de este trabajo es el de analizar cuáles son y cómo operan los mecanismos desde los que los estudiantes conforman sus expectativas en torno a la educación superior, desde la idea de que estas expectativas, son producto de la evaluación subjetiva que los estudiantes hacen de sus capacidades y probabilidades.

La investigación aquí desarrollada se basa en los relatos obtenidos a través de entrevistas realizadas a estudiantes próximos a egresar de distintos bachilleratos públicos en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM). Durante ese momento, los jóvenes se enfrentan a la evaluación subjetiva sobre aquello que les es asequible, lo que es fundamental para establecer el rumbo de sus acciones y finalmente, sus elecciones. En primera instancia, se enfrentan a la decisión de continuar o no sus estudios. Para aquellos que optan por interrumpir (de manera temporal o definitiva) su trayectoria escolar, el ingreso al mercado laboral se presenta como la alternativa más recurrente; mientras que aquellos que deciden permanecer, deben elegir entre distintos tipos de carreras e instituciones. Estas elecciones, como se ha señalado ampliamente por los estudios sociales, no ocurren en el vacío ni son completamente libres. Es decir, que las expectativas son establecidas dentro de un horizonte de lo posible, que no es igualmente representado por todos los estudiantes. Entonces, ¿cómo impacta la desigualdad de condiciones en aquello que los estudiantes esperan para sí mismos?

En una sociedad estratificada como la nuestra, no todas las opciones están abiertas para todos los individuos. Lo anterior se debe a que la posición que se ocupa dentro de la estructura social establece posibilidades diferentes respecto al acceso a los bienes y recursos materiales y simbólicos. Una de las formas en las que esta desigualdad en la estructura de oportunidades se expresa es en el ámbito escolar, donde múltiples investigaciones (Breen y Goldthorpe, 1997; Boudon, 1973; Bourdieu y Passeron, 2003; 1997; Erikson y Goldthorpe, 1992; Shavit y Bar-Haim, 2007, Shavit y Blossfeld, 1993) han encontrado una fuerte asociación entre el nivel educativo de los padres y el alcanzado por sus hijos. Lo anterior toma especial relevancia cuando en sociedades, como la nuestra, predomina la idea de que aquel que no logró ingresar a la universidad fue porque así lo decidió, cuando en realidad las oportunidades educativas, pero además laborales y de movilidad social dependen considerablemente de las condiciones de origen (Blanco, *et al.*, 2014; Mora y De Oliveira, 2009; 2014)

México es una sociedad con importantes desigualdades sociales, y la Ciudad de México no es ajena a dichas desigualdades. Al respecto, las oportunidades educativas en esta zona y sus alrededores son superiores que en la mayoría del país y no han dejado de incrementar, lo que ha contribuido a un aumento en el número de jóvenes que acceden al nivel medio superior y superior sin que esto implique necesariamente una disminución de la desigualdad de oportunidades. Como han mostrado investigaciones recientes (Shavit, *et al.*, 2007; Solís, 2013, 2014, 2015; Villa, 2017), una alta estratificación de las instituciones educativas, como ocurre con las opciones que componen el sistema educativo en la ZMCM, refuerza las desigualdades asociadas al origen social.

La desigualdad social y la estratificación institucional tienen un impacto objetivo en la estructura y distribución de las oportunidades educativas, pero también lo tienen en la subjetividad de los individuos. A través de sus trayectorias escolares, los estudiantes evalúan e interpretan los resultados de sus elecciones, y conforman una percepción diferenciada sobre sus capacidades y posibilidades, es decir de aquello que está dentro del marco de sus posibilidades y orientando sus intereses y aspiraciones (Bandura, 1988, 1997; Creed, Wong y Hood, 2009; Gottfredson 2002; Lent y Brown, 1996; Lent, Brown y Hackett, 1994). Desde esta perspectiva, este trabajo plantea que las expectativas que de la educación superior han construido los estudiantes a través de sus experiencias están estructuradas desde la percepción subjetiva que tienen de sus horizontes de posibilidades. Por esta razón, para comprender la persistencia de las desigualdades educativas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, es necesario conocer cuáles son y cómo operan los mecanismos desde los que construyen las expectativas que orientan sus decisiones.

Planteamiento del problema

Actualmente, una de las principales preocupaciones en el ámbito educativo es el acceso al nivel superior, ya que a nivel individual es cada vez más importante completar este nivel dada la generalización del nivel básico y la considerable mejora en las oportunidades laborales (INEE, 2013). No obstante, en México las cifras de acceso son relativamente bajas, incluso en comparación con otros países de la región. De acuerdo con la OCDE (2016), hasta 2016 sólo 17% de la población entre 25 y 64 contaba con estudios universitarios, y de acuerdo con el informe de gobierno en 2017, sólo 3 de cada 10 jóvenes en edad de estudiar la universidad estaba inscrito en alguna institución de educación superior. Por esta razón, un número importante de investigaciones se ha interesado por mostrar como las desigualdades sociales se reproducen y transforman en el terreno educativo, así como el peso que factores estructurales como el origen social tienen en los destinos escolares de los sujetos (Blanco *et al.*, 2014).

Mancera (2013) señala que en nuestro país, la investigación sobre los estudiantes se ha realizado principalmente a través de trabajos que exploran sus atributos socioeconómicos, familiares y laborales con el objetivo de establecer perfiles y trayectorias educativas que permitan identificar la composición social de estos y con ello, explicar las diferencias en el acceso, la permanencia y el egreso. Con ello, se busca encontrar explicaciones que permitan contribuir a la igualdad, la equidad y la eficiencia de la formación. Tradicionalmente estos estudios se han inclinado por una perspectiva cuantitativa, tomando en cuenta variables como el género, la edad, los antecedentes académicos, los hábitos de estudio, la participación el mercado laboral, las escuelas de procedencia, los procedimientos de selección, la elección de institución y carrera como elementos explicativos.

Aunque este tipo de investigaciones ha permitido identificar los factores socioeconómicos e institucionales que intervienen en la conformación de trayectorias desiguales, para comprender a mayor profundidad los procesos de desigualdad y exclusión educativa también es importante estudiar los efectos que la estructura social tiene en la subjetividad de los individuos. Partiendo de esta inquietud, hace algunas décadas se ha desarrollado una línea de investigación que busca explorar las representaciones, las expectativas y las identidades de los estudiantes (Guzmán, 2013) para explicar los procesos de toma de elección de éstos. Los estudios dentro de esta índole, han encontrado que las expectativas e intereses de los estudiantes y sus familias, por un lado, junto con las condiciones institucionales que favorecen o no el egreso, tienen una importante incidencia en la permanencia de los estudiantes en la escuela (Mancera, 2013). Dentro de esta perspectiva, este trabajo de investigación analiza el proceso de conformación de las expectativas educativas en torno a la educación superior para comprender cómo los

mecanismos reproductores de desigualdad operan en la construcción de percepciones y proyectos diferenciados, trazando distintos senderos educativos.

Estudiar las expectativas de los estudiantes contribuye al conocimiento sobre los factores asociados a la desigualdad en el logro educativo, ya que un análisis como el que esta investigación propone se enfoca en las experiencias escolares y las realidades institucionales, reconociendo la importancia del punto de vista del estudiante para explicar y significar sus probabilidades frente al acceso a la educación superior. En este sentido, el tema de la desigualdad educativa ha sido explicado principalmente desde dos grandes teorías: la teoría estructuralista y la racional. Aunque estas teorías no coinciden en los mecanismos desde los que explican la persistencia de las desigualdades educativas, ambas proponen que las expectativas de los sujetos son resultado de un proceso de ajuste con las probabilidades objetivas.

Si los supuestos de estas teorías explican las diferencias en las expectativas de los estudiantes que egresarán de bachillerato, ¿por qué la demanda de aspirantes cada año se concentra en tan sólo tres instituciones públicas pese a las bajísimas probabilidades de selección?, ¿por qué a pesar de que la distribución efectiva de las probabilidades de ingreso a los estudios superiores están condicionadas por el tipo de bachillerato del que se egresa, las expectativas de la gran mayoría de los estudiantes se orientan a las escuelas de mayor prestigio? Este trabajo plantea que para dar respuesta a estas preguntas es necesario conocer la forma en la que los jóvenes conforman cierta postura ante la Educación Superior.

Objetivos de investigación.

Los objetivos que esta investigación se planteó fueron los siguientes:

a) Objetivo general.

Conocer cuáles son y cómo operan los mecanismos desde los que los estudiantes construyen sus expectativas en torno a la Educación Superior.

b) Objetivos específicos.

Conocer de qué maneras los factores estructurales influyen en la conformación de las expectativas en torno a la Educación Superior.

Conocer cómo distintas trayectorias escolares implican experiencias diferenciadas desde las que los estudiantes evalúan e interpretan sus propias capacidades y probabilidades.

Conocer las formas de agencia desde las que los estudiantes pueden plantearse sus expectativas ante la educación superior.

Conocer el mapa de opciones educativas a nivel superior que tienen los estudiantes, así como la forma y los criterios desde los que jerarquizan estas opciones como deseables, posibles o indeseables.

Conocer cuáles son las intenciones que motivan a los estudiantes a buscar ingresar o no a los estudios superiores.

Conocer cuáles son los cursos de acción desde los que los estudiantes esperan cumplir sus expectativas con relación a la educación superior.

Hipótesis.

Este trabajo parte de la hipótesis principal de que la teoría racional y la teoría estructuralista no son suficientes, por sí solas y de manera aislada, para explicar los efectos que la distribución desigual de oportunidades tiene en las expectativas de los estudiantes. Esto se debe a que las expectativas detrás de sus decisiones son construcciones condicionadas por factores estructurales como el origen social, el género y la estratificación institucional, pero no están determinadas por estos. En este sentido, las expectativas de los jóvenes dependen en última instancia de la percepción que tienen de sus propias capacidades y probabilidades, la cual no necesariamente refleja la estructura de oportunidades. Por lo tanto, las expectativas de la Educación Superior son resultado de la manera en la que los jóvenes evalúan e interpretan sus anteriores resultados con miras a sus actuales intereses y proyectos.

Tomando en cuenta lo anterior, la imagen que los estudiantes han construido de sí mismos y de sus capacidades a través de sus experiencias establece la postura desde la que los estudiantes conforman sus expectativas de ingreso y no ingreso a los estudios superiores, del tipo de institución y de la carrera a la que se espera ingresar. Esta imagen no reproduce fielmente las probabilidades objetivas, porque a pesar de que las oportunidades de ingreso a las escuelas públicas de alta demanda son mínimas, la gran mayoría de los estudiantes que esperan ingresar a los estudios superiores siguen eligiendo estas instituciones. Aunque se podría suponer que los estudiantes con mayores desventajas tienden a descartar escuelas de alta demanda para enfocarse en opciones menos exigentes, esto no ocurre necesariamente así. Además, elementos de orden más individual, como el desempeño académico también pueden influir positivamente en las expectativas de los jóvenes.

Por otro lado, aunque la estratificación institucional ha sido asociada con el reforzamiento de las desigualdades de origen, también puede ayudar a matizarlas. Por ejemplo, para los estudiantes de bajos recursos que lograron ingresar a bachilleratos de la UNAM, será posible observar una disminución de la influencia que el origen social tiene en sus expectativas, ya que los mecanismos de ingreso al nivel superior de estas escuelas favorecen la igualación de oportunidades entre estudiantes de distintos sectores. Lo anterior sugiere que la estratificación institucional no reproduce o soluciona por sí misma el problema de la inequidad, ya que están presentes otros problemas, como por ejemplo los mecanismos de selección.

Las expectativas también están asociadas a distintas formas de agencia, que de igual manera pueden no depender en su totalidad del origen social. Por ejemplo, los jóvenes de origen social alto pueden construir expectativas que dependan fuertemente de la movilización de recursos familiares, y no necesariamente de una disposición al esfuerzo y la disciplina escolar, lo que les podría llevar a tomar una postura más correspondiente con su estructura de oportunidades. En cambio, las limitaciones de los estudiantes de sectores bajos y medios pueden llegar a generar posturas más disociadas de sus probabilidades objetivas y que pueden llevar a cursos de acción más activos.

Respecto a las intenciones por las que los estudiantes esperan ingresar a los estudios profesionales, la obtención de un título que permite mejores posibilidades de empleabilidad es uno de los principales objetivos, pero no el único, ya que las expectativas en torno a la educación superior no sólo se relacionan con aspiraciones ocupacionales, sino también con intenciones asociadas a la vocación, el disfrute, la vida universitaria y las experiencias de aprendizaje.

Por último, los cambios en las oportunidades asociadas al género en el acceso al nivel medio superior y superior, así como en el mercado laboral también tienen repercusiones en las expectativas de los jóvenes, por lo que pueden existir nuevas formas en las que el género influye en las expectativas ante los estudios superiores de manera diferenciada entre hombres y mujeres. Aunque las desigualdades asociadas al género han disminuido mucho más rápido que las que se asocian al origen social, aún pueden ser observables diferencias respecto al tipo de carreras a las que esperan ingresar, así como en los motivos por los que esperan contar con estudios profesionales.

Estructura de la tesis

La tesis se organiza de la siguiente manera. En el primer capítulo se discuten las principales teorías sobre la desigualdad educativa, así como sus limitaciones. Posteriormente se señalan algunas de las principales aportaciones que los estudios sobre las aspiraciones y expectativas educativas y ocupacionales han generado

para comprender la importancia de la dimensión subjetiva. En este apartado se explican los elementos que a partir de la revisión del estado del arte fueron ubicados como los principales mecanismos que intervienen en la construcción de las expectativas educativas y a continuación se presenta y desarrolla en modelo teórico-metodológico desde el que se analizaron a las expectativas de la educación superior en el caso de la ZMCM.

El capítulo dos presenta una revisión detallada sobre la estructura del sistema escolar a nivel medio superior y superior, con la intención de ofrecer un panorama amplio sobre la conformación de regímenes de transición estratificados en la Ciudad de México y su zona metropolitana. En el capítulo tres se detalla la estrategia metodológica y se presentan algunos datos obtenidos a través de las entrevistas, previos al análisis de los resultados. Los capítulos 5, 6 y 7 presentan y desarrollan los resultados de la investigación. Finalmente, en el capítulo 8 ofrece una síntesis de los hallazgos y limitaciones de esta investigación y se plantea una agenda de investigación a partir de los resultados de este trabajo.

1. Expectativas y desigualdad educativas.

Introducción.

Los estudios sobre desigualdad educativa han encontrado que las oportunidades escolares están determinadas en gran medida por las condiciones de existencia de las familias de origen (Shavit *et al.*, 2007; Blossfeld y Shavit, 1993; Breen y Goldthorpe, 1997; Boudon, 1973; Bourdieu y Passeron, 2003; Erikson y Goldthorpe, 1992; Lucas, 2001), los cuales han encontrado que las familias con más recursos económicos pueden cubrir los costos de tener a sus hijos estudiando por más tiempo, pero también pueden ofrecerles más recursos materiales para apoyarlos en su desarrollo cognitivo, sobre todo en sus primeras etapas (Bandura, 1988; Bernstein, 1977). Otras investigaciones por su parte han identificado al nivel educativo alcanzado por los padres como un indicador de la estimulación cognitiva, las habilidades, actitudes y opiniones con relación a la actitud hacia la formación escolar (Bandura, 1988, 1997; Bartolucci y García-Castro, 2007; Guzmán y Serrano, 2010, Hall, 2002; López, 2015). Al respecto, se ha encontrado que el nivel de escolaridad de los padres tiende a ser equivalente con las expectativas de logro educativo que estos tienen sobre sus hijos (Arum *et al.*, 2007; Blossfeld y Shavit, 1993; Breen y Goldthorpe, 1997; Boudon, 1973; Bourdieu y Passeron, 2003; Erikson y Goldthorpe, 1992; Lucas, 2001). Lo anterior plantea un problema importante respecto a la distribución de oportunidades, ya que las probabilidades laborales y de movilidad social en sociedades como la mexicana dependen de manera significativa de las credenciales educativas (Blanco *et al.*, 2014), sin embargo, éstas se vuelven más improbables de alcanzar para los sectores bajos a medida que corresponden a más altos niveles escolares.

Durante el siglo XX las sociedades industrializadas experimentaron una serie de cambios sociales y económicos que dieron paso a una modificación del sistema de clases. Estos cambios trajeron consigo el establecimiento de una estructura ocupacional basada cada vez más en la burocratización, racionalización y especialización del trabajo, lo que con el tiempo demandó un mayor nivel de credencialización. Al mismo tiempo, las sociedades establecieron esfuerzos para expandir los servicios educativos, dando paso a la masificación de la educación. Así, la restructuración del sistema de clases no ha ocurrido de manera aislada de las transformaciones en los sistemas educativos (Shavit y Blossfeld, 1993). A medida que las ocupaciones en la cima de la pirámide ocupacional demandaron mayor nivel de cualificación, la posibilidad de la movilidad ascendente se asoció en mayor medida al máximo nivel educativo alcanzado. Al menos así lo han encontrado los estudios sobre estratificación y movilidad social (Breen y Goldthorpe, 1997;

Erickson y Goldthorpe, 2002; Shavit y Blossfeld, 1993; Treiman y Ganzeboom, 2000).

El cambio en los requisitos educativos para acceder al empleo condujo a la idea de que las sociedades pasaron por una transición de la “adscripción” al “logro”. Es decir, que mientras que en las sociedades tradicionales las posiciones sociales se “heredan”, en los sistemas modernos y democráticos las posiciones sociales se “ganan” a través de la cualificación y la obtención de credenciales. La cualificación, al estar explicada por el nivel de escolaridad, es sinónimo del nivel de inversión de tiempo, trabajo, esfuerzo y empeño que los individuos dedican a su preparación. De esta manera, las recompensas correspondidas a las diferentes jerarquías son conquistadas de acuerdo al mérito (Boudon, 1973; Burke, 2017; Collins, 1989).

Las teorías funcionalistas cimentadas en los anteriores supuestos, atribuyeron a la educación un papel central con relación a la estratificación social, debido a que las desigualdades sociales de origen podrían ser superadas a través de la escolaridad. Al respecto, diversos estudios (Breen y Goldthorpe, 1997; Erickson y Goldthorpe, 2002; Gambetta, 1987; Shavit y Bolssfeld, 1993; Treiman y Ganzeboom, 2000) muestran que a pesar de que el nivel socioeconómico de origen tiene un efecto directo en el éxito ocupacional, los años de estudios son el principal factor que posibilita la movilidad ascendente. Así, a través de las narrativas meritocráticas, la educación se convirtió en la piedra angular en la búsqueda de la igualdad social (Burke, 2017). En este sentido, una de las principales metas de las políticas públicas durante el siglo XX fue la expansión educativa en todos sus niveles.

Sin embargo, desde sus orígenes la educación escolarizada ha sido un espacio de la vida social a la que no todos los individuos tienen igual acceso. Al respecto, los estudios empíricos muestran que incluso la expansión del sistema educativo no genera de manera mecánica movilidad social, sino que pese a ésta la desigualdad en las oportunidades escolares entre estratos sociales ha persistido (Boudon, 1973, Bourdieu y Passeron, 2003; Lucas, 2001; Raftery y Hout, 1993). ¿De qué manera se explica esta persistencia de la desigualdad? ¿Cuáles son los mecanismos que reproducen la desigualdad en el acceso y logro escolar? Al respecto, los estudios sociales han identificado al origen social, el género y el entorno institucional como los principales elementos, que al operar de manera intrincada, conforman mecanismos reproductores de la desigualdad de oportunidades educativas (Boudon, 1973; Bourdieu y Passeron, 2003; Breen y Goldthorpe, 1997; Shavit y Blossfeld, 1993; Shavit, Yaish y Bar-Haim, 2007b).

Tomando en cuenta lo anterior, en las últimas décadas se ha desarrollado un gran número de investigaciones que buscan analizar cómo estos mecanismos actúan en las elecciones de los estudiantes (Bandura, 1988, 1997; Creed *et al.*, 2009; Evans, 2007, 2012; Fosket y Hemsley-Brown, 2001; Hall, 2001; Hodkinson y Sparkers, 1997; Holland, 1985; Rudd y Evans, 1998; White, 2007). Los enfoques

teóricos desde los cuales se han desarrollado estos estudios son múltiples, pero coinciden en la importancia que tiene la construcción de la subjetividad de los actores para explicar este fenómeno.

En este sentido, en el presente capítulo se revisan algunos de los hallazgos de los estudios sobre movilidad social que analizan los efectos de la expansión y estratificación de la educación, principalmente a nivel superior. Posteriormente, se discuten las principales corrientes desde las que se ha abordado el estudio de las elecciones educativas: el enfoque estructural y la teoría racional. Después, se revisan algunas aportaciones de las perspectivas que profundizan en la conformación de las expectativas y su relación con las elecciones y decisiones educativas, con la finalidad de establecer el enfoque teórico desde el cual se desarrolló la investigación aquí presentada. Finalmente, se presenta en modelo analítico que en esta tesis se propone, y se describen cada uno de sus elementos.

1.1. Expansión y diversificación de la educación superior: oferta, estratificación y persistencia de la desigualdad.

Actualmente, el número de jóvenes que ingresa a la educación superior (ES) incrementa rápidamente a nivel mundial gracias a la expansión educativa en este nivel, no obstante las desigualdades ante las oportunidades escolares entre clases sociales persisten o incluso surgen en nuevas formas (Harrison, 2017).

A finales de los años setenta, algunos teóricos comenzaron a señalar que la relación entre la expansión y la desigualdad de oportunidades educativas tiene que ser analizada con relación al grado de desarrollo de la expansión escolar (Boudon, 1973; Halsey, Heath y Ridge, 1980). Es decir, que en las primeras etapas del crecimiento en la oferta educativa la expansión puede conducir a un incremento de la desigualdad y sólo en sus etapas finales puede comenzar a reducirla (Blossfeld y Shavit, 1993). De acuerdo con Lucas (2002) y Raftery y Hout (1993) esto ocurre debido a lo que estos autores llaman el punto de saturación. El punto de saturación es definido como el momento en que los estudiantes provenientes de las familias con mayores recursos se encuentran ocupando casi en su totalidad cierto nivel educativo. Sólo una vez que las clases sociales privilegiadas hayan alcanzado el punto de saturación en determinado nivel, la expansión puede contribuir a la reducción de la desigualdad de las probabilidades de asistencia al abrir espacios que ya pueden ser ocupados por estudiantes de orígenes sociales más modestos. De esta forma, a pesar de que el crecimiento en la oferta educativa implica la posibilidad de que estudiantes de orígenes sociales menos privilegiados ocupen algunos de los nuevos espacios generados, la expansión educativa también puede magnificar desigualdades aumentando las ventajas de los sectores ya privilegiados (Shavit *et al.*, 2007).

Por otro lado, en la mayoría de los sistemas educativos la expansión educativa también implica un mayor nivel de diferenciación institucional, la cual también ha sido ubicada como un elemento que puede contribuir en la persistencia de la desigualdad. Esto se debe a que la diferenciación implica la diversificación de la oferta y por tanto de los senderos educativos. En el terreno educativo, la diversificación es un fenómeno de dos caras. Por un lado, un sistema educativo compuesto por distintas opciones puede tener un efecto de inclusión de los sectores más desfavorecidos (Dougherty, 1994), pero si la diversificación es jerárquica los estudiantes provenientes de familias de clases bajas serán excluidos de los espacios de élite y asignados a los de estatus más humilde (Brint y Karabel, 1989). De esta manera, otra de las maneras en que las desigualdades educativas persisten a pesar de la expansión educativa se asocia a la distribución de los estudiantes por su origen social dentro del *stock* escolar.

La forma de diferenciación varía de un sistema educativo a otro. Al respecto, Shavit *et al.* (2007) utilizan tres categorías para clasificar los modos de diferenciación típicos con relación a la ES: unificado, binario o diversificado¹. Los sistemas educativos unificados, escasos en nuestros días tienden a ser bastante rígidos y presentan bajos índices de expansión; en este tipo de sistemas la ES se imparte principalmente por un solo tipo de institución, generalmente universidades académicas de orientación teórica y diseñadas para formar investigadores o profesionistas altamente calificados. Por su parte, los sistemas binarios combinan la ES académica con programas vocacionales; mientras que los sistemas diversificados consisten en una mezcla de instituciones estratificadas por prestigio, recursos y selectividad. Shavit y sus colegas encontraron en un estudio realizado en distintos países que los sistemas diversificados presentan un mayor grado de expansión, mayor matriculación y menos desigualdad en la ES que los sistemas binarios, lo que permite sugerir que estos sistemas son más inclusivos. En este estudio, Shavit *et al.*, (2007) observaron que los sistemas diversificados presentan una tasa promedio de candidatos² a ingresar a la educación superior mucho más cercanas al punto de saturación (86%) en comparación con los sistemas binarios (42%) y unificados (54%). Lo anterior puede estar asociado con el hecho de que en los sistemas diversificados, los requisitos para ingresar a la ES son menos exigentes.

¹ Esta clasificación es retomada de Melk *et al.* (1996) y se basa en las formas de diversificación de la educación superior. De acuerdo a Arum *et al.* (2007), la diferenciación institucional de la educación superior canaliza distintos senderos educativos desde la educación primaria.

² Estudiantes con los créditos necesarios para aspirar ingresar a la educación terciaria.

En la mayoría de los sistemas diversificados, para poder solicitar el ingreso al nivel superior sólo es necesario haber egresado del nivel anterior. En cambio, en los sistemas binarios los egresados deben además aprobar una serie de exámenes de matriculación para poder ser elegibles. Estos procesos de selección intensifican aún más la distinción entre estudiantes, la cual, en los sistemas binarios suele comenzar después de la educación básica.

Los procesos de expansión de los sistemas educativos y su efecto en la estratificación institucional también están mediados por la intervención de la inversión privada. Los sistemas educativos varían enormemente en el grado y forma en el que dan apertura a la educación privada. Por ejemplo, los sistemas educativos que están descentralizados tienden a presentar una menor regulación por parte del Estado a la inversión privada. En cambio, en los sistemas que dependen principalmente del sector público la expansión de los servicios educativos está más controlada.

La participación del sector privado tiene consecuencias en la expansión en tanto aumenta las opciones, lo que a su vez ayuda a incrementar la matrícula de estudiantes. Pero además, el comportamiento de la educación privada incide en el grado de estratificación de un sistema educativo. Lo anterior se debe a que por su naturaleza, las instituciones privadas dependen de la afiliación, y por lo tanto están en la búsqueda de clientes. En este sentido, entre más diversificadas estén las instituciones privadas, mayor será la probabilidad de acaparar la demanda.

En la búsqueda de clientes, algunas instituciones elevan los criterios de selección para ofrecer servicios exclusivos y de prestigio; otras por su parte, flexibilizan las exigencias de selección para captar un mercado más extenso. Por esta razón, la participación de la educación privada permite no sólo la expansión, sino que también amplía la estratificación institucional al crear opciones con distintos niveles de prestigio, selectividad y servicios. En este sentido, Shavit *et al.* (2007) sugieren que la intervención del sector privado como apoyo para responder a la demanda de aspirantes a la ES puede ser beneficiosa hasta cierto punto, en la medida en que ésta contribuye a la expansión, ampliando las probabilidades de ingresar a este nivel. No obstante, al condicionar el ingreso al pago de cuotas, la privatización también está asociada al incremento de la desigualdad con repercusiones en todos los niveles educativos.

El sistema educativo mexicano en general, pero manera especial en la zona metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) –área a la que se ciñe la presente investigación-, puede ser calificado como un sistema diversificado y altamente estratificado, como se verá a mayor detalle en el segundo capítulo. Por esta razón, el tipo de instituciones a las que se ha asistido afectan las probabilidades de ingreso a la ES. Pero, ¿qué influencia tiene la desigualdad de oportunidades educativas en las percepciones desde las que los jóvenes conforman sus expectativas ante la educación? Desde la sociología se han desarrollado diversos enfoques que han

buscado explicar la forma en la que la desigualdad educativa se reproduce en términos del logro escolar, sin embargo se pueden ubicar dos principales perspectivas teóricas: las teorías estructuralistas de la reproducción cultural y las teorías de la elección racional. Ambos cuerpos teóricos coinciden en que el fenómeno de la desigualdad ante la educación está fuertemente asociada al origen social, pero mientras para la primera ésta es resultado de los efectos de las estructuras sociales para la segunda es consecuencia de las decisiones individuales.

1.2. Desigualdad en el acceso a la ES: perspectivas teóricas.

La forma en la que las desigualdades sociales tienen efecto en las elecciones educativas ha sido analizada desde diversas perspectivas, sin embargo la sociología ha estudiado el tema principalmente a partir de dos grandes teorías. La primera de éstas se desprende del trabajo de Pierre Bourdieu, principalmente, y generalmente es denominada como corriente estructuralista o culturalista. La segunda gran corriente teórica tiene sus orígenes en la teoría económica liberal, la cual considera que las elecciones y decisiones son el resultado de cálculos racionales y económicos (Foskett y Hemsley-Brown, 2001), y fue ampliamente desarrollada en los trabajos de Boudon (1973) y Breen y Goldthorpe (1997).

Los trabajos estructuralistas colocan el énfasis en los mecanismos estructurales a través de los cuales se reproducen las desigualdades educativas. Por su parte, la teoría racional sugiere que las elecciones educativas son resultado de evaluaciones individuales sobre los costos, beneficios y probabilidades de éxito. De manera general es posible señalar que mientras para el enfoque estructural las condiciones de origen son determinantes, para la teoría racional lo son las evaluaciones instrumentales.

1.2.1. Estudios estructuralistas: la reproducción cultural.

Los estudios estructuralistas tienen su origen durante la segunda mitad del siglo XX. Esta perspectiva crítica, asociada a la teoría social desarrollada por Pierre Bourdieu, busca explicar los procesos de diferenciación social y de construcción del poder a partir de la articulación de lo económico y lo simbólico (Bourdieu, 1984). Dicho enfoque teórico encuentra que el sistema educativo tiene un rol fundamental en la reproducción de las relaciones de poder (Burke, 2007).

Desde la teoría estructuralista, el sistema educativo forma parte del conjunto de mecanismos institucionales desde los cuales se reproducen las relaciones de fuerza entre clases sociales. En este sentido, la escuela contribuye a la reproducción de la estructura de clases al reforzar a partir de ciertos dispositivos las relaciones de dominación establecidas a través de la herencia social. Esta herencia

social, está fuertemente asociada a las condiciones económicas, pero no puede ser sólo explicada a través de éstas.

Las condiciones económicas se refieren al acceso a recursos financieros que incluyen dinero, propiedades o inversiones, es decir, al capital económico. Sin embargo, la herencia social también se constituye además del capital social y cultural que se posee (Bourdieu, 2007). El capital social es la red de relaciones sociales a las que se tiene acceso, y el capital cultural es el conjunto de prácticas y competencias que permiten obtener ganancias en el mercado académico. Estos tres tipos de capital, que pueden ser intercambiados por bienes y servicios, son desigualmente distribuidos y sirven como punto de referencia del estatus social de un individuo (Burke, 2017).

El acceso diferenciado a los distintos tipos de capital conforman las condiciones de existencia de cada clase. Estas condiciones de existencia organizan el modo de percibir, pensar y actuar, lo que Bourdieu llama *habitus*. De acuerdo con Bourdieu (1984), el *habitus* es la estructuración de la vida cotidiana, la interiorización de las reglas sociales a través de las experiencias compartidas; conforma una serie de disposiciones que guían las prácticas de cada persona y cada grupo, generando una coherencia entre las formas de pensar y las condiciones de existencia de cada clase. El *habitus* es incorporado a través de un proceso de elecciones condicionadas por la estructura social, donde intervienen la familia, el entorno y el sistema educativo.

En el año de 1964, Bourdieu publica junto con Passeron la obra *Les Hérités, les étudiants et la culture*³, obra que profundiza en los mecanismos que legitiman las relaciones de desigualdad educativa y social. De acuerdo con Bourdieu y Passeron (2003), la escuela legitima la reproducción de la desigualdad social a través de la imposición de un sistema de significaciones arbitrario acorde a la cultura de las clases dominantes, y ajeno a la de los hijos de familias de la clase trabajadora. Por esta razón, para estos autores la escuela funciona como un mecanismo de eliminación de las clases más desfavorecidas a través de la imposición de criterios de premiación y sanción supuestamente objetivos y basados en el mérito, pero que en realidad están fundamentados en una dominación cultural.

La imposición de la cultura dominante, que se ejerce a lo largo de todo el recorrido educativo, tiene el objetivo de que no sólo las clases dominantes, sino también las clases dominadas legitimen la exclusión de éstas últimas. La desigualdad educativa implica no sólo una cuestión de acceso sino también de niveles de éxito, continuación y colocación, por lo que la elección de continuar o abandonar los estudios, del tipo de escuela y de la carrera a la que se ingresa, así como el retraso y estancamiento, son producto de la eliminación progresiva de las

³ París: Minuit.

clases menos favorecidas. En consecuencia, la distribución desigual de la población estudiantil en los distintos niveles y disciplinas son resultado de la reproducción y consagración de desigualdades que pueden ser rastreadas al origen social y que tienen repercusiones en la subjetividad de las personas.

Debido a que el *habitus* define las prácticas y competencias culturales de los sujetos en correspondencia con la posición social, la lógica escolar redobla el efecto que previamente éste ha tenido en el nivel de sus aspiraciones y expectativas. De esta manera, desde la perspectiva teórica de Bourdieu las disposiciones de los sujetos que orientan sus elecciones son tanto estructuradas como elegidas; es decir, que las elecciones individuales son una de las formas de existencia de la sociedad porque las condiciones objetivas influyen directamente en nuestras expectativas subjetivas (Burke, 2017).

Las expectativas que orientan las elecciones de las personas son una manifestación de sus actitudes. En este sentido, las actitudes que las clases sociales tienen hacia la escuela han comenzado a ser conformadas antes del inicio de su trayectoria educativa, debido a sus condiciones materiales pero también por la influencia de familiares, grupos de pares y el entorno en general. Así, los hijos provenientes de familias de la clase dominante conforman altos niveles de expectativas educativas desde los que el ingreso a la educación superior es percibido como un suceso normal. Por el contrario, los estudiantes de hogares de familias trabajadoras, adecúan sus aspiraciones a sus escasos recursos económicos y capital cultural, por lo que la educación superior no es vista como un acontecimiento probable. De esta manera, este proceso de “auto-exclusión” es uno de los mecanismos a través de los que la desigualdad se reproduce (Bourdieu, 1984).

A pesar de que la teoría estructuralista ha tenido una gran aceptación dentro de los trabajos sobre desigualdades educativas, también ha sido ampliamente cuestionada. La crítica central hacia este enfoque es su nivel de determinismo, el cual deja un mínimo espacio para la acción individual y el cambio social debido a que al centrarse en los mecanismos de reproducción social deja de lado el reto de constituirse como una teoría de la vinculación entre agencia y estructura (Burke, 2017). Al respecto, Goldthorpe (2007) señala que puesto que el trabajo de Bourdieu tiene como interés central explicar el proceso a través del que las clases dominantes reproducen su posición dominante, no puede explicar los procesos de cambios intergeneracionales asociados a la expansión educativa, en los cuales es posible observar una mayor participación de estudiantes de “primera generación”⁴. En general, se cuestiona la perspectiva estática de los grupos y sus adscripciones culturales, que supone que los hijos de familias de sectores bajos no pueden

⁴ Estudiantes que ingresan a un nivel que no fue alcanzado por sus padres.

desarrollar disposiciones y desempeños adecuados a las exigencias escolares (Blanco, 2017). Al respecto, DiMaggio (1982) encontró que un origen social bajo puede incentivar la disposición al esfuerzo escolar.

Otras críticas al trabajo de Bourdieu han discutido la aplicabilidad del concepto de capital cultural para explicar las desigualdades en el logro educativo (DiMaggio, 1982; Goldthorpe, 2007; Kingston, 2001; Lareau y Weininger, 2003), argumentando que este concepto ha sido utilizado para observar fenómenos con distintas implicaciones (recursos culturales, valores culturales, habilidad académica, rendimiento escolar, etc.). Por otro lado, de acuerdo con Goldthorpe (2007) si la escuela es la institución que detenta la violencia simbólica con base a la arbitrariedad del capital cultural, es decir desde una lógica carente de referentes objetivos, entonces no hay manera de mostrar la existencia o inexistencia de dicha violencia.

1.2.2. Teorías de la acción racional: la evaluación de los costos y los riesgos.

Como alternativa a la teoría estructural, una importante corriente de estudios ha buscado explicar el origen y la persistencia de las desigualdades en el logro educativo como resultado de las evaluaciones individuales sobre los costos, los beneficios y las probabilidades de éxito asociadas a distintos senderos educativos (Thompson, 2017). Estos estudios recurren a las teorías de la acción racional, las cuales se basan en el modelo de economía clásica (Foskett y Hemsley-Brown, 2001).

Desde el enfoque racional, la educación es vista por los individuos como una inversión de tiempo y recursos (White, 2007). Roberts (1997) señala que la teoría racional escapa del sobre-determinismo al que llegan muchos trabajos realizados desde el enfoque estructural, evitando una postura condescendiente con los estratos más vulnerables. Otra de las ventajas que Roberts relaciona con este tipo de estudios es que integra cuestiones de sentido común, como la aversión a la movilidad descendente o al riesgo, sin embargo también puede ser vista como una teoría que simplifica en exceso la acción humana (White, 2007).

De acuerdo con los trabajos racionalistas, las decisiones son el resultado de la elección del curso de acción que maximiza la utilidad con relación a una preferencia o meta específica. De esta manera, las decisiones de los individuos se basan en una racionalidad instrumental que contempla los recursos disponibles, las probabilidades de éxito y los posibles riesgos. De acuerdo con Gambetta (1987), estas teorías ven a los individuos como actores cuyas acciones son más motivadas por el futuro que por el pasado, como ocurre en el caso de las teorías estructuralistas. Por esta razón, a diferencia de la perspectiva estructuralista, para los estudios desarrollados desde las teorías de la acción racional la herencia cultural

en función de la clase social no explica, más que en una medida muy limitada, la desigualdad escolar.

En términos generales este enfoque asegura que las desigualdades educativas existen y persisten no como producto de la reproducción cultural o de modelos institucionales basados en relaciones excluyentes, sino como resultado de las decisiones racionales e individuales que reflexivamente evalúan las probabilidades del costo-beneficio y el riesgo. El cálculo racional implica que los individuos saben que existen alternativas en las que es más posible fracasar, por lo que deciden dirigir sus esfuerzos hacia escenarios más accesibles a sus probabilidades de éxito.

Los modelos que buscan explicar la desigualdad de oportunidades frente a la educación con base a la teoría de la acción racional tienen su origen en el trabajo de Boudon (1973). De acuerdo con este autor, una sociedad estratificada implica la existencia de sistemas de expectativas y de decisión diferenciados, determinados por las posibilidades con las que los individuos cuentan. Bajo estos términos, las elecciones en el terreno escolar son tomadas a través de estrategias que buscan optimizar los recursos y evitar riesgos con la finalidad maximizar la utilidad de las decisiones. Dado que los individuos están socialmente situados, es decir que son miembros de una familia y otros grupos sociales, cuentan con distintos recursos tanto económicos como culturales. Por esta razón, la estimación que los individuos y sus familias tienen de los costos y beneficios asociados a una decisión es correspondientes con su posición dentro de la estratificación social.

De acuerdo con Boudon (1973) la estratificación social tiene efectos primarios y secundarios en las decisiones educativas. En un primer momento, las familias transmiten una herencia cultural y destinan ciertos recursos económicos que condicionan el éxito educativo de sus hijos (efectos primarios), pero posteriormente la elección de ingresar o no al siguiente nivel educativo dependerá de la evaluación de los costos y beneficios relacionados con esa decisión (efectos secundarios). Desde este modelo, Boudon reconoce que un entorno con mayores recursos culturales puede producir diferencias en el desempeño y habilidades escolares aunque éste no es el único factor implicado en la desigualdad de logro educativo, ni necesariamente el más significativo.

De acuerdo a la propuesta teórica de Boudon (1973), las elecciones educativas son resultado sobre todo de los efectos secundarios ya que éstas son tomadas principalmente en relación con el desempeño y los recursos económicos y en menor medida por las diferencias culturales entre clases (Thompson, 2017). En este sentido, las desigualdades persisten a pesar de la expansión educativa, ya que aunque ésta permite que cada vez más familias de bajos recursos puedan mantener durante mayores periodos de tiempo a sus hijos en la escuela, el esfuerzo económico requerido continúa siendo una desventaja en comparación con las familias de las clases privilegiadas.

Para Boudon (1973) el sistema educativo es conceptualizado como una secuencia de puntos de bifurcación donde los estudiantes eligen entre continuar o no su trayectoria educativa de acuerdo a una evaluación de los costos, los beneficios, y las probabilidades de éxito. Posteriormente, Breen y Goldthorpe (1997) desarrollan un modelo donde las opciones que los individuos pueden tomar no se limitan a la elección de continuar o no los estudios, ya que además incluyen los distintos tipos de formación que pueden conformar diferencias horizontales. Es decir que para aquellos que deciden permanecer, también existen senderos educativos que pueden llevar a mayores recompensas, que pueden implicar mayor riesgo de fracaso, y otros con menores recompensas pero mayores probabilidades de terminar con éxito el nivel. Al respecto, estos autores señalan que las clases altas no sólo son más propensas a ingresar a la ES sino que también tienden a hacerlo dentro de las opciones educativas de mayor nivel de demanda y exigencia, mientras que para los estudiantes con menos recursos que deciden ingresar a la ES, la elección de opciones menos demandantes suele ser suficiente.

De acuerdo con Breen y Goldthorpe (1977) las elecciones educativas son tomadas a través de la evaluación de los costos (lo que incluye el ingreso no percibido a causa de no trabajar) y beneficios de concluir en nivel, así como la percepción sobre las probabilidades de no finalizarlo. Como las elecciones están asociadas a los beneficios y las probabilidades de éxito las clases trabajadoras tienden a permanecer menos tiempo dentro de la escuela, no porque tengan menores niveles de expectativas sino porque los costos de hacerlo son mayores. Es decir que para las clases trabajadoras el riesgo está más asociado con el ingreso a la ES, ya que el costo de permanecer en la escuela disminuye las probabilidades de finalización con éxito del nivel educativo. Por su parte, para los hijos provenientes de familias privilegiadas el mayor riesgo se asocia al no ingreso a la ES, ya que éste puede llevar a descender de estrato social.

Si bien una de las más importantes contribuciones de las teorías de la acción racional es el reconocimiento de que los individuos son capaces de evaluar sus opciones con base a sus recursos, cabe preguntarse hasta qué punto las estrategias y las decisiones de los individuos se basan en el modelo de racionalidad que ésta propone. Por ejemplo, Boudon (1973) mismo reconoce que su teoría excluye de manera deliberada variables esenciales, como la influencia de la historia familiar y la composición social del medio escolar sobre el nivel de aspiración y éxito escolar, a las que cataloga de orden psicológico. Por otro lado, se ha señalado que las elecciones difícilmente son tomadas con base a información suficiente para considerar todas las opciones disponibles, además de que también existen expectativas asociadas al terreno educativo que no persiguen la máxima utilidad, al menos no en los términos del mercado, como lo son los intereses académicos, la satisfacción personal o las aspiraciones sociales (Foskett y Hamsley-Brown, 2001; Harrinson, 2017; White, 2007).

1.2.3. De la reducción a la vinculación agencia-estructura: el estudio de las aspiraciones y las expectativas educativas.

Las elecciones en torno a lo educativo, ¿sólo pueden estar pensadas en relación a su utilidad? ¿Los estudiantes están destinados a repetir los patrones y disposiciones adquiridos? ¿Cómo se puede explicar entonces la altísima demanda de aspirantes a la ES en la ZMCM? En las últimas décadas se han desarrollado trabajos que se centran en los elementos subjetivos de la acción y la construcción de significados, aspiraciones y expectativas en torno a lo educativo. Los estudios sobre desigualdad educativa encuentran una importante asociación entre las elecciones educativas y las desigualdades sociales de origen, lo que se debe a que basan sus supuestos en estudios empíricos sobre logro educativo, es decir los años cursados. Sin embargo, los estudios sobre las aspiraciones y expectativas han encontrado que aquello que las personas perciben como posible, ya sea de manera realista o fantasiosa, puede llegar a tener una influencia independiente a los factores estructurales, proponiendo la idea de que los individuos son agentes activamente participantes en la construcción de sus propias biografías dentro de marcos, siempre acotados social y culturalmente (Evans, 2007). Bajo esta idea, para explicar a mayor profundidad los mecanismos a través de los cuales persisten las desigualdades en las trayectorias educativas es fundamental comprender las percepciones y las expectativas que orientan las elecciones de los individuos.

La elección, como señalan Foskett y Hemsley-Brown (2001) es un proceso fundamental de la existencia humana ya que es resultado de nuestra interacción con nuestro entorno. La vida cotidiana y el curso de vida son conformados por las elecciones que tomamos o que los demás toman. Al mismo tiempo, nuestras elecciones son una expresión de nuestra individualidad, es decir nuestras creencias, valores y proyectos. Por su parte, Gambetta (1987) agrega que no es posible disociar la estructura de la elección, debido a que éstas son el resultado de tres procesos principales que actúan conjuntamente: lo que los individuos pueden hacer, lo que quieren hacer y las condiciones que delinean las preferencias y las intenciones de estos.

Pero, ¿cuáles son y cómo operan los mecanismos desde los que estas preferencias e intenciones son delineadas? ¿Cómo la estructura social y la capacidad de acción de los individuos se vinculan para establecer aquello que se desea y aquello que se puede hacer? Para dar respuesta a esas preguntas es indispensable tomar en cuenta la dimensión subjetiva de los actores: tanto aquello que se puede, como aquello que se quiere hacer se establece de manera diferenciada a partir de las experiencias de los estudiantes.

De acuerdo con Schütz (1974), el comportamiento de los actores sociales está orientado por los motivos desde los que estos interpretan el orden social a partir de su contexto particular, de su momento histórico, del grupo social al que

pertenece, del lugar que ocupa en su familia y otros espacios sociales, es decir de su biografía. Desde esa ubicación social particular, los individuos perciben la viabilidad, pertenencia y conveniencia de actuar en cierto sentido (García-Castro y Bartolucci, 2007). En este horizonte de probabilidad es donde se configuran las expectativas.

De esta manera, las expectativas son las construcciones donde las condiciones objetivas se reinterpretan subjetivamente por los actores (Ramírez, 2013) conformando la percepción de las opciones existentes y las opciones disponibles. Por lo anterior, las expectativas educativas son guías presentes en la elección de cursos de acción que desde ciertas intenciones contemplan metas, recursos y medios a través de la contextualización de los hábitos pasados y los proyectos futuros con la contingencia del presente. La articulación de las tres temporalidades hace que los individuos negocien constantemente sus expectativas con el entorno, por lo que su proceso de construcción no es lineal y está influenciado por eventos que pueden escapar del control de los actores (Hodkinson, 2008).

Respecto a la importancia que la dimensión subjetiva tiene para explicar la desigualdad educativa, algunas investigaciones han señalado que las aspiraciones y las expectativas que guían las elecciones educativas (Creed *et al.*, 2009; Gottfredson, 2002; Rojewski, 2005; White, 2007) pueden llegar a tener una influencia independiente a factores estructurales como el origen social, el género y la segmentación escolar (Elman y O’Rand, 2007), o incluso a otros de orden más individual como el desempeño académico (Jung, 2014). Por ejemplo, Creed *et al.* (2009) encontraron que las expectativas pueden influir en el logro académico a través de la confianza en las propias capacidades y de la percepción de las barreras y obstáculos.

De esta manera, los estudios que se han interesado por explicar la relación entre lo que los sujetos esperan y aspiran han contribuido a entender con mayor profundidad los procesos a través de los cuales las desigualdades educativas persisten. Estos estudios reconocen la importancia de las condiciones sociales y culturales para explicar las elecciones de los individuos, pero toman en cuenta los procesos de construcción de la percepción de las propias capacidades a través de la interpretación de las experiencias.

Sociedades desiguales implican horizontes de elección igualmente desiguales, no sólo debido a las posibilidades objetivas sino también en la conformación de las expectativas que orientan esas elecciones. Sin embargo la desigualdad se acentúa aún más cuando los individuos efectivamente han elegido un sendero del cual son excluidos, es decir cuando hay sujetos que han “escapado” de la autoexclusión de la que hablan las teorías estructurales y racionales en sus expectativas, y sin embargo no pueden llevar a cabo sus proyectos porque no hay lugar para ellos. Desde la perspectiva descrita, este trabajo analizó el proceso de construcción de expectativas en torno a la ES que tienen los estudiantes que están

por egresar de bachilleratos públicos en la ZMCM a través de un modelo que integra la influencia del horizonte de probabilidad y la percepción de las capacidades. A continuación, se explica con mayor detalle este modelo analítico.

1.3. Un modelo para el análisis de las expectativas educativas.

Como se señaló anteriormente, las expectativas son resultado de la interacción del individuo con el entorno y están siempre en constante negociación con éste. En el proceso de construcción de las expectativas -elemento fundamental para explicar las elecciones educativas- las condiciones sociales son determinantes, sin embargo la subjetividad de los individuos también da cuenta de las motivaciones detrás de las elecciones. Por esta razón, para entender las expectativas que los actores han construido a través de su curso de vida es necesario analizarlas como producto de la interacción entre factores estructurales y reproductores de desigualdades como el origen social, el género y la estratificación institucional con factores en los que los individuos tienen mayor control y capacidad de elección.

Con esta idea, a continuación se presenta una revisión general sobre los avances en el estudio de la dimensión subjetiva para explicar la persistencia de la desigualdad en las trayectorias escolares, particularmente a través de los conceptos de las aspiraciones y expectativas educativas y ocupacionales. Se discuten algunas de las limitaciones que estas teorías implican para el análisis del contexto de la ZMCM y se presenta una propuesta para su estudio durante el contexto particular de la transición educación media superior-educación superior.

1.3.1. La construcción de las expectativas educativas.

Los estudios referentes al acceso a la educación superior (ES), particularmente los de elección de carrera, han producido importantes aportaciones para entender los procesos de construcción de las expectativas educativas y ocupacionales. Por ejemplo, algunos de estos estudios (Creed, *et al.*, 2009; Furlong y Biggart, 1999; Gottfredson, 2002; Rojewski, 2005) proponen diferenciar entre las aspiraciones, las expectativas y las elecciones. Las aspiraciones (lo que la gente desea) no son lo mismo que los resultados (las elecciones) o que las expectativas (lo que la gente espera) (Furlong y Biggart, 1999).

De acuerdo a Creed *et al.* (2009) las aspiraciones son expresiones relacionadas con las metas o las opciones que proveen una motivación importante para los futuros comportamientos. Son el futuro deseado a partir de la evaluación de las posibilidades en consideración de las capacidades, intereses, valores, actitudes, creencias y oportunidades del joven (Gottfredson, 2002). Las aspiraciones pueden ser idealizadas o realistas. Las aspiraciones idealizadas son

aquellas oportunidades que a los jóvenes les gustaría tener si no hubiera limitaciones económicas o de capacidad. Las aspiraciones realistas, o las expectativas, por el contrario son las opciones que el estudiante espera tener, dadas las limitaciones percibidas o reales (Rojewski, 2005). En la terminología de Gottfredson (2002), la diferencia entre las aspiraciones y las expectativas resulta de aquello a lo que uno le gustaría hacer por vocación y de lo que uno está limitado realizar. Cuando existen fuertes discrepancias entre las aspiraciones y las expectativas, por lo general hay una adaptación de las primeras hacia las últimas en relación a las barreras, ya sean éstas reales o percibidas (Rojewski, 2005).

Como resultado de un constante proceso de interacción con el entorno, el ajuste de expectativas también puede ser resultado de la información a la que se tiene acceso. Anteriormente se señaló que una de las principales críticas a las teorías racionales es el supuesto de que las elecciones se toman con base a información acertada y suficiente, cuando en realidad tienden a ser tomadas con base a opiniones y fuentes informales. En este sentido, la influencia que ciertas personas o grupos tienen en la formación de expectativas es fundamental.

La teoría de los *Significant Others* (SO) surge de la perspectiva de que las reglas de comportamiento son aprendidas a través de la interacción. De esta manera, aquellos individuos o grupos con los que el niño interactúa se presentan como referentes que establecen las pautas de orientación. En los años sesenta y mediados de los ochenta, los estudios que retomaban este concepto predominantemente eran realizados desde los enfoques propuestos desde la teoría de la socialización; la tendencia para los años noventa fueron los estudios que se interesaban por el “capital social” (Fernández, 2007).

La idea de los SO, al surgir de la perspectiva del interaccionismo simbólico, está fuertemente ligada a las nociones del intercambio de información, la conformación de la identidad y la apropiación de roles. La teoría de los SO señala que el sentido de identidad de una persona es influido por las actitudes y las opiniones de individuos específicos que significan una fuente de información. Estos individuos pueden tener una importancia fundamental en los planes de vida de los jóvenes (Peterson, Stivers y Peters, 1986). De acuerdo a Haller y Woelfel (1972) un SO puede ser un *definer* o un *model*. Un individuo o grupo de individuos es un *definer* cuando su influencia se da a través de la interacción, y es un *model* cuando la influencia sólo a través de la información (por ejemplo a través de los medios de comunicación).

Algunos de los trabajos que estudian la importancia de los SO en la construcción de expectativas refieren dos etapas principales de influencia: la socialización primaria (que ocurre con la familia) y la secundaria (que ocurre al ingresar a la escuela), ubicando a los padres, profesores, parientes cercanos, compañeros de clase y pares como los principales SO que influyen en este proceso.

Los estudios hasta aquí referidos ofrecen una base teórica para el análisis de la construcción de expectativas, sin embargo se encontró en ellos una limitación importante para los objetivos de este trabajo. Y es que tradicionalmente a las expectativas educativas y ocupacionales se les ha discutido simultáneamente. Ambos conceptos están empíricamente asociados, y debido a esta estrecha relación tanto los trabajos desarrollados desde el enfoque funcional (Dawis, 2002; Dawis y Lofquist, 1984; Holland, 1997; Osipow, 1990), el estructural (Banks, Bates, Breakwell, Bynner, Emler; Jamieson y Robets, 1992; Bourdieu y Passeron, 2003; McDonough, 2007), el racional (Boudon, 1973; Breen y Goldthorpe, 1997; Erikson y Goldthorpe, 1992; Ginzberg, Ginsburg, Sol, Axelrad y Herma (1951), Goldthorpe, 1996; Gorard, 1997; White, 2007) o de las teorías cognitivas (Bandura, 1988; 1997; Gottfredson, 2002; Jung, 2014; Jung y McCormik, 2014; Lent *et al.*, 1996; Sauermann, 2005; Savickas, 2002; Super, 1963) llegan a conclusiones desde las cuales los jóvenes parecen tener aproximaciones esencialmente instrumentales en torno a lo educativo (Payne, 2003), dando poca cabida a otro tipo de motivaciones.

¿Desde qué otro tipo de intenciones los jóvenes buscan ingresar al nivel superior? Para los estudiantes el ingreso a la universidad es pensado como un proyecto a corto y largo plazo. Es decir, que ir a la universidad implica el estilo de vida que vivirán al menos durante cuatro años pero que después tendrá repercusiones en su vida laboral. Por tanto, el tiempo es valorado como un recurso que no es visto sólo en términos instrumentales. Los estudiantes esperan ingresar a la educación superior no sólo debido a la aversión a la movilidad descendente o el aumento de las probabilidades de obtener un trabajo de mayor jerarquía. Para los estudiantes estudiar “lo que les gusta” significa aumentar las posibilidades de trabajar “haciendo lo que les gusta”. Al respecto, la investigación realizada en México ha encontrado que dentro de las expectativas de estudiar una carrera se encuentra la posibilidad de tener nuevas experiencias sociales, académicas y vocacionales (Castro, 2011; Silva y Rodríguez, 2013).

El proceso de construcción de expectativas depende del curso de vida de los estudiantes, pero está influido por elementos que al interactuar conforman mecanismos que pueden actuar de manera diferenciada. A continuación se explican los factores que desde el modelo teórico-metodológico propuesto por este trabajo intervienen en el proceso de construcción de expectativas en torno a la ES en la ZMCM. Estos factores no están completamente diferenciados y no actúan independientemente, sino que se interconectan, por lo que pueden actuar de manera conjunta ya que su comportamiento no es sistemático sino dinámico.

1.3.1.1. Origen social.

El origen social refiere a la influencia que el nivel socioeconómico y educativo de la familia tiene en las expectativas en torno a la ES. Como se vio anteriormente,

tanto para la teoría estructuralista como las teorías de la acción racional, el origen social es el elemento que en mayor medida explica las elecciones educativas y las expectativas detrás de éstas. La solidez de la asociación entre el origen sociocultural y los resultados educativos sugiere a esta variable como el principal mecanismo de transmisión intergeneracional de la desigualdad. Esto se debe a que a partir de su origen familiar los estudiantes tienen acceso a estructuras de oportunidades diferenciadas que marcan el inicio de trayectorias de vida que se conforman desde la acumulación de ventajas o desventajas sociales.

Los estudios sobre desigualdad educativa han encontrado que las oportunidades escolares están determinadas en gran medida por las condiciones de existencia de las familias de origen. Tradicionalmente, el origen social se refiere al nivel socioeconómico de los padres, el cual se establece a través del estatus educativo y ocupacional de estos. La incidencia de la condición socioeconómica en el logro educativo han sido ampliamente revisados por estudios sociales internacionales (Shavit *et al.*, 2007; Blossfeld y Shavit, 1993; Breen y Goldthorpe, 1997; Boudon, 1973; Bourdieu y Passeron, 2003; Erikson y Goldthorpe, 1992; Lucas, 2001), los cuales han encontrado que las familias con más recursos económicos pueden cubrir los costos de tener a sus hijos estudiando por más tiempo, pero también pueden ofrecerles más recursos materiales para apoyarlos en su desarrollo cognitivo, sobre todo en sus primeras etapas (Bandura, 1988; Boudon, 1973; Bernstein, 1977). Al mismo tiempo, el tipo de empleo de los padres posibilita o dificulta la supervisión e involucramiento de los padres en la formación escolar de los hijos o la posibilidad de proporcionarles apoyos extracurriculares.

El origen social también está asociado al nivel escolar de los padres porque a mayor nivel de educación es más probable que los padres tengan un mejor empleo (Erikson y Goldthorpe, 2002). Al mismo tiempo, un mejor empleo puede significar una mayor remuneración económica lo que puede implicar expectativas más ambiciosas hacia los hijos, o la posesión de más tiempo para dedicar a la familia y la supervisión de las tareas. En este sentido, al hacer referencia a la influencia que el origen social tiene en la construcción de expectativas de los sujetos es necesario tomar en cuenta no sólo las condiciones materiales de existencia sino también rasgos familiares como los recursos educativos y culturales de los que se tiene disposición.

El origen familiar como unidad analítica por lo tanto remite no sólo a las ventajas/desventajas heredadas a través de los recursos económicos, sino que trasciende a estos debido a que contempla otros factores como la estructura del hogar. Por ejemplo, la forma de enfrentarse a las dificultades económicas puede variar dependiendo del tamaño de la familia, la ausencia del padre o la madre o el apoyo económico de los abuelos o tíos. (Mora y Oliveira, 2014). Por otro lado, la movilización de recursos destinados a la formación escolar también puede depender de la estructura familiar, es decir del número de hermanos, de la posición

dada por el orden de nacimiento de estos y de la socialización diferenciada por el género. Al aumentar el número de hermanos pequeños, los hijos o hijas mayores tienden a asumir mayores responsabilidades cuando existen condiciones de precariedad económica, lo que en general ocasiona que a las mujeres se les confieran las actividades domésticas y de cuidado de otros integrantes de la familia (Mora y Oliveira, 2014), mientras que en los hombres puede promover el ingreso al mercado laboral.

El origen social hace referencia a la posición respecto a los hermanos, el tamaño de la familia, la presencia o ausencia de alguno de los padres, las formas de convivencia, el género, los apoyos familiares a los que se tiene acceso (Mora y De Oliveira, 2013). Por esta razón, al hablar de origen social, este trabajo no hace referencia a un concepto individualizante, sino que se refiere al hogar de origen como unidad analítica. El hogar de origen como unidad analítica puede dar cuenta de las condiciones de vida y experiencias desde las que se estructuran las percepciones, valores, hábitos y disposiciones subjetivas aprendidas en el medio familiar y que tiene diferentes formas de impacto en las expectativas educativas.

Además, la estructura del hogar, como ámbito de interacción, también da cuenta de las formas de convivencia familiar, el apoyo emocional, las aspiraciones de los padres para sus hijos y la interrelación social con otros significativos, factores que pueden ser fuertemente significativos en el proceso de construcción de las expectativas de ingreso a la ES. Aunado a lo anterior, investigaciones anteriores (Bandura, 1988, 1997; Bartolucci y García-Castro, 2007; Guzmán y Serrano, 2010, Hall, 2002; López, 2015) han identificado al nivel educativo alcanzado por los padres como un indicador de la estimulación cognitiva, las habilidades, actitudes y opiniones con relación a la formación escolar, y el valor de ésta en el mercado laboral, al que son expuestos los estudiantes en su hogar. Al respecto, se ha encontrado que el nivel de escolaridad de los padres tiende a ser equivalente con las expectativas de logro educativo que estos tienen sobre sus hijos (Shavit *et al.*, 2007; Blossfeld y Shavit, 1993; Breen y Goldthorpe, 1997; Boudon, 1973; Bourdieu y Passeron, 2003; Erikson y Goldthorpe, 1992; Lucas, 2001).

La familia representa entonces el entorno social inmediato en el cual los estudiantes manifiestan sus expectativas por continuar su formación, por lo que las opiniones y valoraciones que la familia tiene sobre la importancia de los estudios cobran relevancia en la expectativa de ingresar o no, a los ES, así como en los lugares y las formas de hacerlo. Estas opiniones pueden variar dependiendo del entorno familiar de origen, y no sólo de los recursos económicos de los que disponen. Una de las formas en las que el origen social influye en las expectativas educativas fue señalada por Breen y Goldthorpe (1977) y es la aversión a la movilidad social descendiente. De acuerdo con Goldthorpe (2007) los jóvenes y sus familias valoran menos a la movilidad ascendente de lo que temen a la movilidad descendente, es decir a descender de estatus social, por lo que sus elecciones

educativas buscan asegurar una posición de clase al menos tan deseable como la de sus padres. En este sentido, las expectativas en torno a la ES integrarían la percepción que los estudiantes tienen sobre las demandas que el actual mercado laboral exige para conservar su estatus actual.

1.3.1.2. Género.

El género también ha sido ubicado como uno de los principales factores estructurales que mayor incidencia tiene en el logro educativo (Shavit y Blossfeld, 1993; Shavit *et al.*, 2007). En este sentido, la familia como estructura nuclear resulta fundamental, ya que es el espacio donde se configura nuestra percepción sobre nuestro lugar en el mundo y nuestras expectativas.

En la actualidad, la expansión educativa ha beneficiado significativamente a las mujeres. Muchos países presentan un incremento en las probabilidades de transición y logro escolar de las mujeres que incluso llegan a superar las de los hombres, sin embargo las desigualdades persisten respecto a los estudios terciarios, donde las tasas de transición continúan siendo más bajas que las de los hombres y se sigue presentando una distribución diferenciada de acuerdo a las carreras y las opciones vocacionales (Hadjar, Krolak-Schwerdy, Priem y Glock, 2014). En México, de acuerdo con las estadísticas educativas en el ciclo escolar 2015-2016, 49.3% de las personas que se encontraban cursando estudios profesionales fueron mujeres (SEP, 2017), sin embargo su distribución en las distintas carreras sugiere que los estereotipos de género siguen siendo definitivos en las expectativas de los jóvenes en nuestro país.

Por esta razón, a pesar de que el incremento en las opciones para ingresar a la educación superior puede afectar las decisiones educativas de los individuos también existen disposiciones culturales y sociales duraderas que están presentes en éstas. De esta manera, existen carreras a las que resulto mucho más improbable ingresar si se es mujer (Stromquist, 1990). Aunado a lo anterior, es importante ubicar tres momentos diferentes para comprender el efecto que el género tiene en el acceso y el logro educativo a nivel superior: el acceso, el proceso y los resultados. Según Jacobs (1996) hoy hay un mayor espacio en el acceso al nivel superior para las mujeres, pero persisten las experiencias diferenciadas y los resultados post-universidad son inferiores en términos del desarrollo profesional y el éxito laboral. Este fenómeno sin lugar a dudas ocupa un lugar importante en las expectativas de las y los estudiantes, y muestra que la desigualdad no sólo es un asunto de inclusión.

1.3.1.3. Diferenciación del Sistema Escolar.

Un sistema escolar está conformado en cualquiera de sus niveles por distintos tipos de instituciones. Esta segmentación puede ser positiva en tanto puede ser una respuesta a la necesidad de contemplar distintos proyectos educativos, sin embargo cuando esta segmentación se asocia al origen social como ocurre en sociedades altamente desiguales como la nuestra, tiende a reforzar y profundizar desigualdades sociales (Solís, 2014b). Como se revisará a mayor detalle en el capítulo 2, en la ZMCM el sistema escolar se encuentra fuertemente estratificado, es decir segmentado por origen social (Blanco, Solís y Robles, 2014, Villa, 2017). Esta característica del sistema escolar ha propiciado la conformación de trayectorias escolares que acentúan institucionalmente las ventajas/desventajas asociadas al origen social, lo que tiene impacto en la construcción de las expectativas en torno a la ES. Por esta razón, un modelo que busque explicar este proceso en dicha zona necesita integrar el efecto que la distribución efectiva de probabilidades tiene en la percepción subjetiva y conformación de proyectos.

La desigualdad está relacionada con la distancia que existe entre las posibilidades que tienen distintas posiciones sociales en el acceso a los bienes y recursos socialmente relevantes (Villa, 2017), como es el caso de la educación. En este sentido, cuando los sistemas escolares se componen por instituciones segmentadas por origen social, las trayectorias escolares de desarrollan a través de la acumulación de ventajas/desventajas: los grupos más desfavorecidos acuden a instituciones asociadas con menores probabilidades de continuación de los estudios que los grupos más favorecidos. Esta distribución efectiva de las probabilidades asociadas a los distintos tipos de instituciones, o en otras palabras estratificación institucional, tiene impacto en la postura desde la que se proyectan las expectativas en torno a la ES.

En el caso particular de la ZMCM la transición de la educación básica (EB) a la educación media superior (EMS) ha sido ubicada como uno de los eventos más decisivos en términos de la distribución de las probabilidades de ingreso a la educación superior (ES) (Blanco *et al.*, 2014, Solís 2014b, Solís, Rodríguez y Brunet., 2013; Rodríguez, 2015). Esto se debe a que la forma en la que se ha configurado la oferta educativa en esta zona ha llevado a que las oportunidades de ingresar a la ES, y en especial las probabilidades de hacerlo en la opción con mayor demanda (la UNAM) no se juegan al egresar del bachillerato sino al hacerlo de la secundaria (Solís, 2014b).

Por esta razón, el estudio de la construcción de las expectativas en torno a la ES en los estudiantes de la ZMCM requiere integrar el efecto que la diferenciación institucional tiene en este proceso como un elemento fundamental que da cuenta de la acumulación de ventajas/desventajas asociadas al origen social, y que lleva a

experiencias diferenciadas desde las que los estudiantes conforman la percepción de sus capacidades y probabilidades.

1.3.1.4. Agencia acotada: el desempeño escolar y la percepción de las propias capacidades.

Como señalan Solís *et al.*, (2013) la trayectoria escolar y las expectativas educativas no son epifenómenos de la estratificación institucional o el entorno escolar, ya que el desempeño académico y la percepción que se tiene de las propias capacidades no dependen sólo del origen social o de la asistencia a cierto tipo de escuelas, por lo que pueden influir en estas de manera independiente.

Un alto desempeño escolar puede llevar a expectativas más ambiciosas y no sólo se presenta en los estudiantes con mayores ventajas sociales. Pero además, el desempeño escolar y la percepción de las capacidades son elementos significativamente relacionados, sin embargo el segundo no necesariamente es resultado del primero ya que la forma en la que los estudiantes evalúan su desempeño escolar no es un reflejo directamente proporcional a las notas obtenidas. Por otro lado, la percepción de las capacidades no sólo se basa en la evaluación del propio desempeño escolar, sino que también puede tomar en cuenta los recursos de los que se disponen a través de sus familias o del propio desempeño individual.

A través de sus trayectorias escolares, los estudiantes significan reflexivamente sus experiencias (Guzmán y Saucedo, 2015), evaluando el resultado de sus acciones con relación a sus objetivos y expectativas. En este sentido, algunos investigadores han identificado que no basta con identificar aquello que deseamos lograr, sino que también es preciso percibirnos como capaces de conseguirlo. Por ejemplo, de acuerdo con Bandura (1988) los individuos conforman las motivaciones que guían sus conductas a través de su pensamiento y su interacción con el medio. La manera en que la gente va interpretando los resultados de sus conductas les proporciona información que les permite alterar, o no, sus acciones y desempeño posterior. De esta manera, la tríada conducta, ambiente y pensamiento es la base de lo que él llamó determinismo recíproco. Es decir que entre conducta, ambiente y pensamiento existe una interrelación recíproca que se observa en una mutua influencia.

Bandura (1977) considera que la autorreferencia, resultado de la evaluación de las acciones realizadas, es la capacidad de reflexionar sobre la conducta propia que permite a los individuos evaluar y alterar su propio pensamiento y sus futuras acciones. Estas evaluaciones incluyen percepciones de autoeficacia, que son las creencias que las personas tienen de sus capacidades para organizar y ejecutar las acciones que considera pertinentes ante un marco de circunstancias diversas. Por tanto, la autoeficacia se refleja en la percepción que el individuo tiene acerca de sus

habilidades y competencias para dada tarea o comportamiento (expectativas de eficacia) y sus creencias sobre las consecuencias de sus conductas (expectativa de resultados) (Hackett y Betz, 1981).

El concepto de autoeficacia entonces, hace una distinción entre las posibilidades objetivas, los juicios de capacidad y las declaraciones de intencionalidad: ser *capaz de* es diferente de *percibirse capaz de* y de *decir que se* hará algo. La autoeficacia percibida es un factor determinante de la conducta y de la intención, pero los tres constructos están empírica y conceptualmente separados.

Como la autoeficacia es un concepto que hace referencia a una evaluación o juicio cognitivo de la capacidad de rendimiento futuro (Hackett y Betz, 1981), uno de los campos en donde más ha sido utilizado es el educativo: autoeficacia y elección de carrera, autoeficacia del profesor y práctica docente y autoeficacia de los alumnos, motivación y rendimiento académico. Hackett y Betz (1981) señalan que es importante entender que la autoeficacia no es un rasgo o característica, sino una evaluación del rendimiento futuro de competencias específicas (habilidad matemática, artística, científica, etc.). Zimmerman (1995) define la autoeficacia escolar como los “juicios personales acerca de las capacidades para organizar y realizar conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar”. En este sentido, la autoeficacia para la escuela es un concepto muy específico que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela.

El concepto de autoeficacia, de aquí en adelante referido como la percepción de las propias capacidades y probabilidades, permite entender a los estudiantes como productos pero también productores de su propio entorno. La relativa independencia entre la percepción de las propias capacidades y factores estructurales como el origen social y la estratificación institucional sugiere que los estudiantes no necesariamente adecúan sus expectativas y aspiraciones a los destinos que socialmente se les ha asignado. Por ello, las creencias que los estudiantes tienen de sí mismos son claves para entender sus expectativas.

1.3.1.5. Elección de carrera.

En el terreno de la elección de carrera, la autoeficacia hace referencia a las creencias que las personas tienen de su desempeño con relación a sus aptitudes vocacionales y que influyen en sus elecciones educativas y ocupacionales (Hackett y Betz, 1981). Y es que la evaluación que un individuo tiene de sus propias capacidades para desarrollarse dentro del ambiente escolar, elaborando estrategias y superando obstáculos, es fundamental para comprender sus expectativas educativas y laborales.

El tema de los jóvenes con relación al mercado de trabajo es uno de los grandes temas que ha ocupado a las ciencias sociales, esto se debe en gran parte

a que la inserción laboral de los jóvenes afecta no sólo su bienestar individual, sino al desarrollo socioeconómico en general. Desde esta perspectiva, los estudios sobre elección de carrera surgen por el interés de construir modelos que permitieran identificar los rasgos de la personalidad de los individuos e intereses para orientarlos y colocarlos en la carrera más adecuada a estos a partir de la premisa de que los individuos pasan por diferentes etapas que los conducen al dominio de ciertas habilidades, perfilándolos a metas vocacionales y finalmente a la selección de una ocupación y carrera particular (Ginsberg *et al.*, 1951; Savickas, 2002; Super, 1963). Sin embargo como señalan Hodkinson y Sparker (1997), estos trabajos simplifican y restringen su enfoque al aspecto psicológico, es decir que los individuos son vistos como entidades descontextualizadas, dejando de lado el impacto que los factores sociales tienen en este proceso. Por esta razón, para comprender los procesos de elección de carrera desde una perspectiva social se han desarrollado diversos enfoques teóricos.

Los estudios que se han interesado por analizar la relación entre los factores estructurales y la toma de elección, como se señaló en el primer capítulo, han encontrado que diferentes orígenes socioeconómicos implican diferentes trayectorias profesionales, ya sea como resultado de elecciones estructuralmente determinadas o calculadas instrumentalmente. Por ejemplo, Roberts (1997) argumenta que el alcance de la elección individual está limitado por las carreras que pueden ser elegidas, las cuales responden al mercado de trabajo, la organización industrial, la regulación gubernamental y la estratificación social. De esta manera, las elecciones no están determinadas por el individuo sino por la estructura de oportunidades. En esta línea, la perspectiva de la *status attainment theory* (Hotchkiss & Borrow, 1996) propone que las elecciones educativas y ocupacionales están incrustadas dentro del amplio espectro de la estratificación social, por lo que reflejan los efectos de los estereotipos, las expectativas culturales y las actitudes sociales basadas en el origen socioeconómico, el género y la raza. Por su parte, la perspectiva de la acción racional se basa en la idea de que las elecciones de las personas son elaboradas desde un modelo racional-económico, es decir en un cálculo costo-beneficio. No obstante, como se discutió en el primer capítulo, ambas perspectivas han sido insuficientes para explicar la dinámica entre agencia y estructura. Ante esta insuficiencia, los enfoques teóricos más recientes se han preocupado por explicar el proceso de elección de carrera a partir de su interacción con los factores sociales.

Por ejemplo, las investigaciones realizadas desde el enfoque racional han integrado la influencia que las actitudes, normas sociales y estructuras sociales tienen en las intenciones y los comportamientos (Ajzen y Fishbein, 1980; Greve, 2001). Gottfredson (1981) y Osipow (1990) realizaron estudios a través del enfoque racionalista, pero poniendo especial atención en el marco de factores estructurales desde los que se desarrollan las preferencias de ocupación individuales. Rudd y

Evans (1998) por su parte, sugieren que la elección de carrera es el resultado del grado de control que los jóvenes tienen en el destino de sus carreras dentro de un espacio social delimitado por la clase social, el género y la influencia de los factores económicos como el mercado laboral y las tasas de desempleo.

Hodkinson y Sparker (1997) por su parte sugieren que la elección de carrera es un acto individual constreñido y producido por el contexto histórico y socio-cultural. Estos autores proponen el término de *careership* para evitar asociaciones con explicaciones deterministas de reproducción y elaboran un modelo que consiste de tres dimensiones interconectadas: el *habitus*, el campo y los puntos de inflexión. La sección donde las tres dimensiones se interconectan es el horizonte de control desde el que ocurre la elección racionalmente pragmática, ya que se ajusta a los eventos inesperados que ocurren de manera casual o accidental.

Otra perspectiva que ha tenido alta influencia en los estudios de este tipo es la *social cognitive career theory* (SCCT), la cual se basa principalmente en la teoría del aprendizaje social de Bandura, pero incorporando otras teorías de la toma de elección de carrera (Cuaresma y Brown, 1996; Lent *et al.*, 1996). La base de esta teoría hace hincapié en la interacción entre la auto-percepción, o concepto de que se tiene de sí mismo, y la influencia de factores sociales y de otros significativos en la dirección de los comportamientos y elecciones. Por lo tanto, desde esta perspectiva la percepción que se tiene de las propias capacidades, competencias y eficiencia es fundamental para entender las elecciones de los individuos. Dentro de esta línea, Gottfredson (2002) señala la importancia de la circunscripción, del compromiso y la auto-representación, afirmando que las elecciones ocupacionales y profesionales emergen después de la eliminación progresiva de aquellas ocupaciones y carreras que resultan indeseables sobre la base del rol del género, el prestigio social, y los intereses individuales (Phillips y Jome , 2005 ; Sauermann, 2005).

Aunque los estudios referidos tienen el interés de explicar la elección de carrera desde una perspectiva social, tanto sus modelos como sus resultados están diseñados exclusivamente desde las motivaciones que los individuos pueden tener para alcanzar ciertas ocupaciones. Como resultado de lo anterior, la elección de carrera y las aspiraciones ocupacionales generalmente son discutidas simultáneamente ya que resulta difícil pensar a las unas sin relación con las otras. En este sentido, los estudios sobre elección de carrera tradicionalmente han llevado a conclusiones desde las que los jóvenes tienen una aproximación estrictamente instrumental a la educación Payne (2003). De acuerdo con Hall y Super (1978), lo anterior se debe al uso del concepto de carrera, ocupación y empleo como sinónimos. Según señalan estos autores, a principios de los años 70 tuvo lugar un movimiento de estudios conocido como "*career education*" que en realidad debería ser nombrado "*occupational education*".

Actualmente se pueden encontrar trabajos que enfatizan la diferencia entre la elección de continuar los estudios al nivel profesional de la elección de la carrera y de escuela. Estos estudios han buscado incorporar los procesos de desarrollo cognitivos y de aprendizaje a las explicaciones sobre la toma de elección (Hodkinson y Sparker, 1997) y marcan una diferencia entre el análisis del proceso de elección de carrera para determinar la lista de factores que influyen en ésta y la forma en que afecta de manera distinta a diferentes sectores sociales, de un análisis que tome en cuenta los diferentes momentos de la conformación de la elección. Al respecto, algunos estudios han encontrado que el momento en que los jóvenes empiezan a pensar en sus opciones educativas para la universidad no necesariamente es el mismo donde comienzan a pensar en su futuro dentro del mercado laboral (Taylor, 1992, Furlong y Cartmel, 1997). Por su parte, Fosker y Hemsley-Brown (2001) apuntan que aunque los criterios desde los que se elige una carrera son múltiples, podrían ubicarse principalmente como académicos, situacionales, organizacionales, de selección y de seguridad.

El estudio de la elección de carrera como un proceso ha llevado a distintos trabajos a proponer modelos para explicar las etapas de este proceso. De acuerdo con White (2007) el proceso de elección de carrera consta de tres decisiones básicas: continuar los estudios o ingresar al mercado laboral, la elección de qué estudiar y la elección de dónde hacerlo. Para este autor estas decisiones ocurren (a través de evaluaciones relacionadas con la institución, con la cualificación o con la carrera) de tres maneras: incluyentes (movidas por una meta o el deseo de tomar cierto curso de acción), las excluyentes (movidas por la identificación de ciertas situaciones que deben ser evitadas) y elecciones por *default* (movidas por la ausencia de compromiso del estudiante y que quizá no constituyen elecciones o decisiones en el sentido convencional). Al mismo tiempo, la elección de carrera puede estar orientada por distintas motivaciones: de disfrute, de traslado, de conveniencia, vocacionales, de estatus, sociales, académicos/organizacionales. Finalmente, para White el proceso de elección de carrera se puede dividir en tres etapas: primaria (antes de los 9 años), secundaria (a los 11 años) y terciaria (después de los 11 años).

De manera general, las contribuciones de estas investigaciones han permitido observar que al igual que la construcción de expectativas, la elección de carrera no sólo persigue objetivos instrumentales relacionados con el futuro ocupacional, que es además un proceso con etapas de distintos niveles de significancia y que es conformado por decisiones con distintos nivel de involucramiento por parte de los actores. En este sentido, la investigación realizada en nuestro país ha analizado a la elección de carrera desde esta perspectiva, entendiéndola como un acto trascendente de profundas implicaciones emocionales, personales, laborales, familiares y profesionales que obedece a aspectos, presentes y pasados y a expectativas hacia el futuro (Mungarro y Zayaz, 2009):

Gonzales y Lessire (2005) destacaron el género, el origen socioeconómico, las influencias familiares y de amistades. DeGaray (2001) señala que los padres tienen una importante influencia pero la vocación y las oportunidades de empleo constituyen los elementos que los jóvenes más toman en cuenta. Gámez y Marrero (2003) por su parte encontraron que la elección de la carrera ocurre desde tres dimensiones motivacionales: poder, afiliación e interés por las relaciones, logro y prestigio, extrínseca y superación de problemas afectivos.

Sin embargo, una de las principales aportaciones que puede ubicarse en la investigación mexicana es la influencia que tiene la construcción de la percepción de la formación profesional. Al respecto, Guzmán (2005) señala que los estudios realizados en 1992 y 2002 en México encontraron entre los principales factores determinantes de la elección de carrera al género y al nivel socioeconómico, pero también a los estereotipos profesionales. Por ejemplo, Montero (2000) encontró que la historia y prácticas escolares previas acumulan temores y dificultades que lleva a los estudiantes a confundir un campo disciplinar con imágenes de docentes y estilos de enseñanza, a contar con formación deficiente previa en algunas áreas, y a descartar o no tomar en cuenta opciones profesionales por razones equivocadas. Lo anterior ocurre debido a que los estudiantes han vivido sus experiencias de aprendizaje a través del memorismo, la obediencia, la indiferencia, el autoritarismo y la arbitrariedad.

Por lo anterior, el análisis de la elección de carrera requiere de un análisis longitudinal, que permita observar cómo han percibido los estudiantes sus experiencias escolares y conformado una imagen sobre sus propias capacidades y posibilidades en relación a sus condiciones de origen, pero también del efecto de la estratificación institucional. Con este objetivo, a continuación se describen los principales hallazgos en este tema.

1.3.2. Dimensiones de las expectativas educativas.

Las expectativas refieren a un proceso y a un contenido, por lo que si bien resulta fundamental reconocer su carácter dinámico, también es necesario establecer un modelo sobre las dimensiones que las estructuran. El modelo analítico que en esta tesis se propone busca identificar las maneras en las que los mecanismos que inciden en su construcción pueden condicionar y organizar el contenido y estructura de las expectativas en torno a la ES. Con este objetivo, las expectativas fueron analizadas a través de tres dimensiones: las intenciones, los mapas de opciones y los cursos de acción. A continuación se explican cada una de estas dimensiones.

1.3.2.1. Intenciones.

Las intenciones son la dimensión volitiva de las expectativas en tanto corresponden a los motivos y sentidos. Nuestro sentido de las cosas y de nosotros mismos es resultado de la manera en la que subjetivamente interactuamos con el mundo a partir de nuestros intereses y objetivos. En este tenor, una de las dimensiones de las expectativas es aquella que tiene que ver con las intenciones que las orientan y dan sentido. Por lo tanto, las intenciones en el caso específico de las expectativas de la ES son las metas y motivaciones por las que los jóvenes esperan ingresar a los estudios superiores. De acuerdo con Guzmán y Saucedo (2015), los sentidos que los estudiantes asignan a los estudios están asociados fuertemente con sus experiencias por lo que pueden ser replanteados: las experiencias son resultado de acciones guiadas por los sentidos elaborados por los sujetos y al mismo tiempo, la experiencia permite la reconsideración de los sentidos. Por esta razón, las intenciones por las que los estudiantes esperan ingresar a la ES están definidas por conformadas a partir de las experiencias que componen sus trayectorias escolares y de la manera en las que las que han sido interpretadas.

Ramírez (2013) encontró que los sentidos respecto a la educación también se asocian a las ventajas o desventajas con las que se accede a estos, como el capital cultural, por lo que por ejemplo, los estudiantes con padres universitarios pueden tener intereses respecto a la ES distintos que los que tienen los estudiantes pioneros en tanto es un evento interiorizado en la cultura familiar y es considerado como “normal”, mientras que para los segundos generalmente representa la búsqueda de la movilidad. Sin embargo, aunque el origen social puede marcar orientaciones y pautas culturales que dan distintos sentidos a los estudios a partir de la desigualdad de las condiciones de vida, del acceso diferenciado a recursos económicos y culturales y del género, estas implicaciones no corren de manera mecánica o automática (Guerra, 2007). En este sentido, la lógica de las intenciones de las intenciones también responden a los intereses, gustos e inquietudes individuales, como ocurre en el caso de los estudiantes que no esperan ingresar a la universidad porque no les gusta estudiar, y no porque las condiciones de su hogar no se los permite.

1.3.2.2. Mapa de opciones.

Esta dimensión concierne a la información que los estudiantes poseen sobre las características de las opciones que componen la oferta educativa a nivel superior y desde la cual establecen una jerarquía de éstas a partir de sus propios intereses y objetivos, es en otras palabras, la dimensión cognitiva del entorno. Debido a que los mapas de opciones son una expresión de la representación que los jóvenes tienen de las opciones educativas a nivel superior de las que tienen conocimiento, no son un reflejo fiel de la realidad sino que están mediados por la información con

la que los estudiantes cuentan, así como de las opiniones y valores que han interiorizado. En este sentido, la información que rige a los mapas de opciones puede variar en cantidad y calidad, y es un indicador de los referentes y códigos con los que cuentan frente al ámbito académico.

Las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales median la cantidad y la precisión de la información (Araya, 2002) desde la que se establecen los mapas de opciones. De acuerdo a su origen social, su trayectoria previa y la postura desde la que se perciben ante la ES, los jóvenes contemplan distintas opciones educativas de distinta manera: analizan sus aspiraciones y evalúan los obstáculos y probabilidades de éxito para ajustar sus expectativas desde la percepción que tienen de sus posibilidades. El origen de la información también es un elemento a considerar. Las fuentes a través de las cuales los estudiantes obtienen su información pueden ser formales o informales. Además, los estudiantes pueden acercarse a estas fuentes de manera intencional y activa, o contingente y pasiva.

Los mapas de opciones no sólo dan cuenta de la información con la que los estudiantes cuentan respecto a sus opciones, sino también a la ordenación y a la jerarquización de ésta, es decir del tipo de organización que adoptan las opciones una vez integradas a la expectativa. De esta manera, los mapas de opción tienen un relieve que puede obedecer a distintos criterios: privilegiar carreras técnicas, privilegiar la vocación o la experiencia social, privilegiar la inserción ocupacional rápida, maximizar los ingresos a futuro, etc. Es decir, la jerarquización de los mapas (la deseabilidad de las opciones) está totalmente imbricada con las intenciones. No obstante, ante sistemas muy estratificados y/o falta de información, las jerarquías también pueden establecerse desde percepciones sociales generalizadas correspondientes al prestigio, la empleabilidad, la calidad de la formación o la experiencia social y menos ligadas a las intenciones de los jóvenes. En suma, el mapa de opciones constituye el conjunto de opiniones, imágenes, creencias y valores desde los que las opciones educativas son valoradas y jerarquizadas de acuerdo a las percepciones de los estudiantes.

1.3.2.3. Cursos de acción.

Los cursos de acción representan la dimensión propiamente agencial de las expectativas. Son las secuencias de acciones y elecciones desde los que los individuos esperan alcanzar sus objetivos, y son una expresión del nivel de involucramiento y control que tienen en sus destinos. Los cursos de acción interactúan con las contingencias, por ello no son lineales, ya que a pesar de que los esquemas de pensamiento que orientan nuestras decisiones tienden a ser duraderos, como señala Bourdieu (1984), éstos pueden modificarse cuando las condiciones cambian.

Los cursos de acción, aunque son pensados a futuro son parte de un proceso que evalúa las experiencias anteriores. A través de sus trayectorias escolares, por ejemplo, los estudiantes se enfrentan a diversas experiencias y van evaluando los resultados en las formas en las que los afrontan. La forma en la que los estudiantes interpretan los resultados de sus acciones les proporciona información desde la que proyectan sus futuras acciones (Bandura, 1977) y pueden o no modificar sus futuros comportamientos. De esta manera, los estudiantes van conformando una percepción sobre su eficacia y del grado de control que tienen en sus acciones y en sus vidas.

Los cursos de acción son, por lo tanto, la planeación de decisiones donde convergen la estructura de oportunidades, ciertas características de la personalidad y la percepción de las propias capacidades. No obstante, no todos los cursos de acción son necesariamente estratégicos y coherentes a lo largo del tiempo, sino que pueden ser mucho menos consistentes, más cortoplacistas, incluso también pueden tener un alto grado de pasividad. De esta manera es posible sugerir que los cursos de acción son una expresión de la agencia de los estudiantes, influida pero no determinada por la estructura social, es decir, de su agencia acotada.

Los cursos de acción de las expectativas ante la ES integran las elecciones y el esfuerzo que han manifestado ante los estudios, la forma en la que han accedido a la información con la que cuentan y las estrategias a través de las cuales esperan ingresar a los estudios o al mercado laboral, en el caso de aquellos jóvenes que han elegido no continuar los estudios en lo inmediato.

Capítulo 2. La Educación Media Superior y Educación Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

Introducción.

El estudio del proceso de construcción de las expectativas en torno a la educación superior es un elemento clave para comprender la persistencia de la desigualdad educativa, ya que permite explicar cómo opera la estructura social en la conformación de trayectorias desiguales. Uno de los principales mecanismos desde los que la estructura social actúa en la formación de estas expectativas es a partir de la segmentación de las instituciones educativas. Por esta razón, para entender de qué manera las expectativas de la educación superior son construidas de manera diferenciada, resulta fundamental tomar en cuenta la especificidad de dicho sistema institucional.

Un sistema educativo está compuesto, en cualquiera de sus niveles, por opciones que ofrecen distintas modalidades (perfiles y diseños curriculares) y atributos (mecanismos de selección, nivel de prestigio y demanda, apoyos institucionales, clima educativo, infraestructura, calidad y condiciones laborales de los docentes, ubicación, etc.). La segmentación institucional puede resultar positiva, en tanto que permite la existencia de distintas opciones educativas. Sin embargo, también puede derivar en un sistema estratificado, es decir, un sistema que fomenta la persistencia de las desigualdades de previas.

Un sistema educativo estratificado asocia las oportunidades de ingreso a las distintas opciones a circunstancias sociales de origen, al mismo tiempo de que el ingreso a cierto tipo de institución condiciona las oportunidades de continuación de los estudios y las futuras posibilidades frente al mercado laboral (Solís, 2014b). En este sentido, diversas investigaciones han señalado que la oferta educativa de la Ciudad de México está fuertemente diferenciada en términos curriculares y económicos, de experiencias educativas, de distribución de las probabilidades de éxito escolar y de filtros que asignan senderos educativos desiguales en relación a las condiciones de origen de los estudiantes (Blanco *et al.*, 2014; Rodríguez, 2015; Solís, 2013, 2014b, 2015; Solís *et al.*, 2013).

Por las características del sistema educativo en la ZMCM, este trabajo plantea que es en el ingreso al nivel medio superior donde la estratificación institucional tiene una mayor actuación en el proceso de distribución de las probabilidades frente a la escuela ¿Qué consecuencias tiene la diversificación de las IEMS en la distribución de oportunidades ante el acceso a la ES? ¿Cómo las

experiencias asociadas al ingreso a distintas instituciones de EMS influyen en la conformación de expectativas desiguales en torno a la ES?

Por esta razón, el presente capítulo ofrece un breve panorama sobre las características de la oferta institucional de la educación media superior (EMS) y la educación superior (ES) en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), y su relación con el establecimiento de cierto tipo trayectorias educativas y ocupacionales. Lo anterior con el objetivo de comprender a mayor profundidad cómo el entorno institucional opera en la conformación de distintas expectativas de la ES.

En la primera parte, se describe brevemente el proceso de desarrollo, expansión y diversificación de los servicios educativos a nivel medio superior. Como se señalará, este proceso ha sido impulsado tanto por el Estado como por empresas privadas, y hoy cuenta con una oferta diversa que brinda de manera diferenciada ventajas para la continuación de estudios y el ingreso al mercado laboral. En esta sección también se muestra que los actuales filtros de ingreso y asignación (Solís *et al.*, 2013) a las instituciones de EMS y ES contribuyen a la fragmentación institucional en estos niveles y al establecimiento de un régimen de transición estratificado.

A continuación, se analiza cómo el crecimiento en el número de egresados del nivel medio superior ha llevado a una ampliación y diversificación de la oferta educativa de los estudios terciarios en la ZMCM. Actualmente, a pesar del número de instituciones y de carreras que se ofrecen en esta zona, año con año un importante porcentaje de los aspirantes a la ES se concentra tanto en las tres instituciones públicas de mayor prestigio, como en las carreras tradicionales.

Posteriormente, se propone una tipología que busca identificar las transiciones típicas a través de las que transitan los jóvenes al concluir los estudios de bachillerato de acuerdo a la distribución efectiva dentro de la estratificación institucional en la ZMCM. Finalmente, se analiza la relación entre los estudios superiores y el mercado laboral.

Al presentar un panorama general sobre el régimen de transición que establece el mapa de opciones educativas con el que cuentan los jóvenes en EMS y ES, se busca fundamentar la hipótesis de que la oferta educativa en la capital del país actualmente representa un sistema fragmentado, desde el cual se construyen trayectorias educativas a través de la acumulación de una serie de ventajas/desventajas institucionales fuertemente asociadas a las condiciones socioeconómicas de origen. Aunque las condiciones de origen establecen el umbral de la desigualdad incluso antes del inicio de la trayectoria educativa, durante el nivel básico los estudiantes cuentan con probabilidades de éxito escolar similares, con ligeras ventajas para aquellos que acuden a instituciones privadas. Sin embargo, en el ingreso al nivel medio superior la segmentación institucional tiene una fuerte actuación en la conformación de experiencias que influyen en las expectativas de los jóvenes frente a la ES. Revisar la diversificación institucional y cómo ésta

constituye un régimen de transición estratificado nos permite entender cómo operan los mecanismos y dispositivos institucionales en la construcción de las expectativas de la educación superior.

2.1. Antecedentes del ingreso a la Educación Superior: el ingreso a la Educación Media Superior.

Un sistema institucionalmente estratificado, como lo es el sistema educativo en la ZMCM, implica una acumulación de ventajas/desventajas desde el momento mismo en que los estudiantes comienzan sus trayectorias educativas. Estas ventajas, como se mostrará más adelante, están fuertemente asociadas a las condiciones de origen.

La estratificación institucional en la ZMCM es el resultado, en gran parte, del proceso de segmentación a través del cual se ha desarrollado la expansión de la oferta educativa. Sin embargo, debido a la forma en la que esta segmentación se estableció y a los actuales mecanismos bajo los que opera el sistema educativo en la capital del país y su zona metropolitana, la transición entre la educación básica y la EMS resulta un evento clave en la distribución efectiva de las probabilidades de continuación de los estudios, ya que dispone oportunidades distintas de transición a la ES a partir del tipo de institución a la que se ingresa. Por esta razón, para entender cómo la estratificación institucional de los servicios educativos influye en la conformación de expectativas diferenciadas de la educación superior resulta necesario revisar el proceso de ampliación del sistema de EMS.

2.1.1. Expansión y diversificación del sistema de Educación Media Superior.

En México, durante la segunda mitad del siglo XX tuvo lugar un rápido crecimiento en el número de egresados de educación básica, que hasta décadas anteriores se estrechaba bruscamente después de la secundaria (Fuentes, 1986), como producto de una amplia expansión de los servicios educativos en ese nivel. Desde entonces la EMS ha crecido significativamente: mientras que en el año de 1970 la matrícula de estudiantes inscritos en este nivel era de 313 mil estudiantes (Castañón y Seco, 2000), para finales del siglo XX alcanzó casi los 3 millones (SEP, 2016). Este crecimiento ha permitido el ingreso de jóvenes de los sectores más desfavorecidos, por lo que hoy la matrícula de estudiantes de EMS está compuesta por una gran diversidad social.

En México, se ingresa a la EMS al concluir la educación básica (egresar de secundaria). A partir del año 2012 este nivel educativo forma parte de la educación obligatoria, por lo que actualmente gran parte de las acciones del gobierno dirigidas

hacia este nivel están orientadas a alcanzar su cobertura total para el ciclo escolar 2021-2022.

De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), durante el ciclo escolar 2015-2016 el nivel medio superior contó con casi 5 millones de estudiantes escolarizados (SEP, 2016). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos para ampliar la oferta educativa a nivel medio superior en el país, la transición que ocurre al terminar el nivel básico continúa siendo hoy uno de los eventos más críticos en cuanto a desafiliación escolar (Rodríguez, 2015, Zubieta *et al.*, 2015): la tasa neta de cobertura que se encuentra cercana al 100% en el nivel básico baja a menos del 55% a nivel medio superior de acuerdo con datos del INEE (2013) y al 47% según datos de la SEP (2014). Aunado a esto, la OCDE (2009) estima que sólo el 49% de los mexicanos concluyen este nivel educativo.

En la Ciudad de México, pese a contar con una amplia oferta educativa y altos índices de atención de demanda (INEE, 2014), Blanco (2014c) encontró que prácticamente uno de cada cinco jóvenes que finaliza la secundaria no ingresa al nivel medio superior; además, sólo el 52% de aquellos que logran ingresar a este nivel lo concluyen. En este sentido, aquellos jóvenes que se encuentran próximos a terminar los estudios de nivel medio superior han logrado sobrevivir a los mecanismos de exclusión educativa que explican estas cifras. Pero, ¿cuáles son estos mecanismos?

El sistema educativo de la ZMCM, como cualquier otro, está compuesto por instituciones con características diferentes en cualquiera de sus niveles: modalidades, atributos, servicios, niveles de prestigio y demanda, etc. Esta diferenciación no representa un problema en sí misma, ya que supondría la respuesta a distintos tipos de necesidades. Sin embargo, cuando esta segmentación condiciona las oportunidades de continuar los estudios se puede decir que se está frente a un sistema educativo estratificado (Solís, 2014b). Al respecto, Solís (2014a) encontró que en la Ciudad de México existe una marcada diferencia entre los porcentajes de ingreso a la EMS y a la ES entre estratos sociales, como muestra la siguiente tabla.

Porcentaje de jóvenes entre los 19 y 29 años que alcanzan distintos marcadores de progresión escolar.			
Estrato Socioeconómico	Ingresos a EMS	Finaliza EMS	Ingresos a ES
Muy bajo	45.7	23.9	9.5
Bajo	69.4	47.6	24.4
Medio	86.7	60.5	36.3
Alto	93.8	76.5	57.9

Fuente: Solís (2014a: 83)

Como se puede observar, cerca de 24% de los estudiantes de origen social muy bajo egresan de la EMS y sólo 9.5% ingresan a la ES, mientras que 76.5% del estrato finalizan sus estudios de nivel superior y cerca del 60% ingresan a los estudios superiores. Uno de los ejes de diversificación institucional que ha sido más estudiado para explicar la distribución desigual de las oportunidades educativas ha sido el tipo de financiamiento, que divide a las escuelas entre privadas y públicas (Solís *et al.*, 2013). Generalmente, las más altas tasas de aprovechamiento escolar y de terminación y continuación de los estudios las poseen los estudiantes de instituciones privadas. Este fenómeno se ha explicado con el hecho de que estos estudiantes cuentan mayores recursos materiales y culturales. En México durante el ciclo escolar 2013-2014 había cerca de 4.7 millones de estudiantes de EMS, de los cuales 3, 753,507 estaban inscritos en una escuela pública y 928,829 en una opción privada. En la ZMCM, Solís (2014a) encontró que efectivamente los estudiantes de instituciones privadas presentan las mayores tasas de terminación y continuación de los estudios.

La segmentación institucional en la ZMCM y la distribución de oportunidades por estrato social, sin embargo, no se haya definida únicamente por la diferenciación entre IEMS públicas y privadas. En el nivel medio superior, por ejemplo, esta segmentación está relacionada al diseño curricular, ya que el sistema educativo en este nivel se divide en tres subsistemas: el *bachillerato general*, que también incluye las modalidades de educación abierta y a distancia, el *bachillerato tecnológico*, que ofrece estudios de bachillerato y la preparación dentro de una carrera técnico profesional, y la *profesión técnica* (SEP, 2000).

El bachillerato general surge en 1867 con la promulgación de La Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal. Dicha ley establecía que a través del ingreso a las Escuelas Nacionales Preparatorias se adquirirían los conocimientos generales para quien, de así disponerlo, pudiese ingresar a la Universidad Nacional. Desde entonces, este subsistema concentra la mayor proporción de la matrícula de estudiantes de nivel medios superior (Rodríguez, 2015).

En el caso del bachillerato tecnológico, su fundación se puede vincular con la creación en 1931 de la Preparatoria Técnica. Posteriormente, en 1969 se instauran los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar. Desde entonces este subsistema además de ofrecer estudios de bachillerato capacita a sus estudiantes en el campo de industrial, agropecuario, pesquero o forestal. Actualmente, el bachillerato tecnológico representa el segundo subsistema con mayor matrícula de estudiantes.

Por su parte, la profesión técnica surge a finales de los años setenta como una opción terminal. En este sentido, esta opción se orienta a establecer vínculos formales con el sector productivo para ofrecer una capacitación dirigida a la incorporación al mercado de trabajo (Rodríguez, 2015). Desde sus orígenes, el

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) se institucionalizó como la principal institución que ofrece este modelo educativo; no obstante, partir del año 2003 el CONALEP incorpora a sus programas la opción de integrar si así lo desean cursos de formación bachiller, dando a sus estudiantes la posibilidad de ingresar al nivel superior al concluir sus estudios.

Anteriormente a la incorporación de los estudios bachilleratos en el CONALEP, el diseño institucional de la EMS dirigía de manera más rotunda las trayectorias educativas. Es decir, que el ingreso a los estudios profesionales técnicos restringía las posibilidades de acceder a los estudios superiores, por lo que la estratificación social podía producir una estratificación de las oportunidades más directamente. Sin embargo, a pesar de esta flexibilización curricular, el crecimiento que la EMS ha presentado se ha orientado principalmente al bachillerato general, como se muestra en el siguiente cuadro.

Distribución de la matrícula nacional de estudiantes de nivel medio superior				
Ciclo escolar	Bachillerato General	Bachillerato Tecnológico	Profesión Técnica	Total
1999-2000	1.6 millones	800 mil	400 mil	2.8 millones
2016-2017	3 millones	1.8 millones	68.5 mil	4.87 millones

Cifras aproximadas. Elaboración propia a partir de datos de la SEP (Informe de labores 1998-1999 y 2015-2016).

Mientras que en 1999 el 57% de la matrícula se concentraba en el bachillerato general, el 28% en el bachillerato tecnológico y el 15% en la profesión técnica, durante el 2016 las cifras correspondieron al 62%, 35.5% y 1.4% respectivamente. Lo anterior indica una drástica disminución en la matrícula perteneciente a la profesión técnica y un importante aumento en el número de jóvenes con posibilidad de ingresar al nivel superior en el país. Este crecimiento, que hasta hace unas décadas se distinguió por la falta de regulación y planeación (Arias, 2009), condujo a que cada IEMS desarrollara sus propios mecanismos de selección y modelos de certificación. Dicha situación provocó un entorno institucional caótico que entorpeció los procesos de ingreso, de evaluación y de tránsito entre instituciones y subsistemas educativos. Ante estas problemáticas, en los últimos años se han establecido algunas reformas que buscan dar solución a los conflictos generados por la fragmentación institucional a nivel medio superior.

De acuerdo con Castañón y Seco (2000), la forma en la que en las últimas décadas se ha orientado el proceso de ampliación de la cobertura de la IEMS en México ha generado una segmentación que dispersa y fragmenta la oferta en este nivel educativo. Si bien las opciones técnicas ya no representan la imposibilidad de continuar los estudios, actualmente suelen contener a los estudiantes con mayores desventajas sociales y con menores probabilidades de continuación de los estudios.

El nivel de su preparación también los coloca en una posición vulnerable respecto a los estudiantes de bachilleratos generales (Solís, 2014b). No obstante, estos bachilleratos han permitido que jóvenes con orígenes sociales precarios accedan a la EMS y aumenten las probabilidades de una mejor empleabilidad que sus familias a través de la obtención de un título como profesional técnico. Al respecto, cabe preguntar qué tan importante es el tipo de escuelas de las que egresarán en las expectativas que los jóvenes tienen de la ES.

2.1.2. Principales reformas en Educación Media Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en las últimas décadas.

Ante la falta de coordinación, conforme se incrementó la oferta educativa a nivel medio superior en el país, las distintas IEMS establecieron mecanismos y criterios de selección, evaluación y certificación desarticulados. Esta falta de coordinación llevó a la fragmentación de la oferta educativa en este nivel en el país.

La dispersión y desarticulación entre IEMS conformó, además de un sistema segmentado y estratificado, un entorno institucional con un régimen de transición fragmentado. En consecuencia, el ingreso y el tránsito en el nivel medio superior resultaba un proceso complicado que incentivaba la deserción escolar. Por esta razón, en los últimos años el sistema educativo a nivel medio superior ha experimentado ciertas reformas que buscan dar orden y establecer un perfil general de egreso.

En la ZMCM, la creación de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) han sido las acciones que en mayor medida han impactado en el régimen de transición de la EMS-ES.

2.1.2.1. Institucionalización y funcionamiento de la COMIPEMS.

Actualmente, en la ZMCM el ingreso a la EMS es regulado principalmente por la COMIPEMS⁵. Antes de la creación de esta comisión, las nueve instituciones

⁵) La COMIPEMS integra a nueve IEMS que ofrecen servicios educativos en la Ciudad de México y su zona metropolitana -que comprende 22 municipios conurbados del Estado de México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General de Bachillerato (DGB), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Secretaría de Educación del Estado de México y Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

públicas que la integran llevaban a cabo de manera independiente sus respectivos concursos de ingreso. Esta situación promovía un desacoplamiento entre la oferta disponible y la demanda, ya que ciertos planteles solían saturarse mientras que otros permanecían con espacios disponibles (Rodríguez, 2015).

Frente a esta problemática, en febrero de 1996 las IEMS públicas y las autoridades educativas federales y del Estado de México acordaron convocar de manera conjunta un solo concurso anual de selección basado en un único examen, un solo registro de concursantes y la asignación a los planteles de acuerdo a los resultados de dicho examen y las preferencias de los concursantes (COMIPEMS, 2016). De esta manera, la COMIPEMS se estableció como el dispositivo institucional para dar orden y eficiencia al proceso de ingreso a la EMS en la ZMCM en las instituciones públicas.

En 2015 la COMIPEMS registró 317,193 aspirantes (COMIPEMS, 2016). De acuerdo al CENEVAL, en promedio el 92% de esta población está compuesta por estudiantes de secundarias públicas, lo que permite suponer que los estudiantes de instituciones privadas tienen un circuito educativo propio con amplias posibilidades de tránsito a los estudios medios superiores en IEMS privadas (Estrada; De la Paz y Gil, 2007; Solís, 2014b, Solís *et al.*, 2013).

El concurso de ingreso a la EMS de la COMIPEMS se compone de tres etapas. La primera de estas consiste en la inscripción al concurso a través de una solicitud en la que los aspirantes pueden colocar de manera jerárquica hasta veinte opciones educativas de acuerdo a su preferencia. En la segunda etapa, los estudiantes presentan un examen de conocimientos de 128 reactivos, con lo que son ordenados de acuerdo a su desempeño en éste. Durante la última etapa se lleva a cabo la asignación de lugares a través de tres criterios: el puntaje obtenido en el examen, la selección y orden de las preferencias de los estudiantes, y el cupo disponible en cada plantel educativo.

El examen utilizado por la COMIPEMS para realizar el concurso de selección es elaborado y evaluado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), y es conocido con el nombre de Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I). A través de la aplicación de un examen estandarizado de conocimientos, la COMIPEMS busca garantizar un contexto de igualdad de condiciones para el acceso a la EMS, ya que el proceso de asignación de lugares es simultáneo, transparente y equitativo (COMIPEMS, 2007). No obstante, la investigación reciente apunta a que este mecanismo de selección en realidad contribuye a la persistencia de las desigualdades educativas (Rodríguez, 2015; Solís *et al.*, 2013).

La transición a la EMS a través del concurso de selección de la COMIPEMS ocurre en cuatro etapas: la decisión de presentar o no el examen general para ingresar a las escuelas públicas de bachillerato de la ZMCM, la elección de opciones, la asignación del plantel de acuerdo a los resultados del examen y la

continuidad o no a la EMS. De acuerdo con Solís *et al.* (2013) los resultados en cada una de estas fases están asociados a los orígenes sociales familiares, los antecedentes institucionales, la trayectoria educativa y las expectativas de continuidad escolar.

La elección de inscribirse al concurso de selección, por ejemplo, puede responder a la necesidad de ingresar a la EMS en el sistema público debido a una cuestión de recursos económicos. En este sentido, los estudiantes de orígenes sociales más privilegiados provenientes de escuelas privadas tienden menor proporción a utilizar esta vía para ingresar a la EMS. Asimismo, trayectorias educativas que presentan la reprobación de cursos, la extra-edad, y la carencia de aspiración a realizar estudios superiores son también variables que disminuyen la probabilidad de inscripción al examen de la COMIPEMS (Solís *et al.*, 2013).

Durante la toma de elección de opciones, los estudiantes pueden elegir entre escuelas de baja demanda, aquellas que son percibidas como opciones de mayor calidad académica y como puentes a los estudios profesionales, y escuelas de baja demanda. Elegir escuelas de alta demanda, incrementa en nivel de competencia y la probabilidad del fracaso, mientras que elegir escuelas de baja demanda aumenta la confianza en el éxito. En este sentido, este proceso de selección implica una presión por reflexionar sobre las expectativas no sólo a nivel medio superior, sino también superior. De esta manera, este proceso es fundamental en el proceso de construcción de las expectativas ante la ES, en tanto los estudiantes evalúan sus opciones con relación a la percepción que tienen de sus capacidades y de sus intereses y aspiraciones.

Diversos estudios han mostrado que las elecciones y preferencias educativas no ocurren en el vacío social, sino que son el resultado de condicionamientos previos donde el origen social tiene gran incidencia (Foskett y Hemsley-Brown, 2001; Hodkinson y Sparkers, 1997; Hotchkiss y Borow, 1995; Rodríguez, 2015, Solís, 2013). Algunos estudios han encontrado que es más viable que los estudiantes provenientes de familias con mayores ingresos elijan opciones de mayor demanda, ya que de no ser aceptados en éstas, pueden optar por ingresar a instituciones privadas, en cambio, los aspirantes provenientes de estratos sociales bajos pueden ser más propensos a presentar trayectorias educativas que les lleve a tener una mayor incertidumbre respecto a su desempeño en el examen, y por tanto tienden a ajustar sus expectativas hacia las opciones menos demandadas (Rodríguez, 2015, Solís *et al.*, 2013). Posteriormente, durante la tercera etapa, que corresponde a la asignación de lugares de acuerdo a los resultados obtenidos en el examen, las probabilidades de ser seleccionado dentro de las opciones de preferencia también están fuertemente relacionadas con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Múltiples investigaciones han encontrado que los estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas tienen un mayor desempeño académico (Alexander *et al.*, 1997; Bandura, 1988, 1997; Boudon,

1973; Furlong y Cartmel, 1997; Furlong y Biggart, 1999; Gambetta, 1987; Goldthorpe, 1996). En este sentido, la asignación de lugares partiendo exclusivamente del resultado de un examen de conocimientos coloca en posición de desventaja a estudiantes de menores recursos y trayectorias educativas irregulares. Sin embargo, debido al proceso previo de elección de opciones, el éxito en alcanzar las opciones deseadas depende no sólo del resultado obtenido, sino del grado de ajuste de expectativas (Solís *et al.*, 2013). Por ejemplo, los estudiantes que provienen de familias con escasos recursos son propensos a presentar más bajos desempeños escolares, por lo que su experiencia previa los puede llevar a un ajuste “hacia abajo” de sus aspiraciones educativas. Estas pueden incluir la interrupción escolar, pero también la elección de escuelas con menores niveles de demanda y de exigencias académicas.

A pesar de lo que han encontrado los estudios anteriormente citados, de acuerdo con la COMIPEMS (2016) cada año, los bachilleratos de la UNAM y el IPN son las escuelas de mayor demanda, lo que indica que representan las preferencias de los estudiantes de todos los estratos sociales. Esta radical distancia entre lo que los estudiantes desean y lo que consiguen permite cuestionarnos sobre la manera en la que este mecanismo de selección interviene en la construcción de trayectorias escolares y expectativas desiguales. Por ejemplo, es posible suponer que la evaluación que los jóvenes tienen sobre sus experiencias durante el proceso de concurso de ingreso a la EMS influyó en la evaluación que actualmente tienen de sus capacidades y probabilidades respecto a la ES.

Por tanto, se puede decir que la institucionalización de la COMIPEMS ha dado orden al proceso de transición entre educación básica y media superior, no obstante, su funcionamiento también ha consolidado un mecanismo de reproducción de desigualdades educativas por orígenes sociales que contribuye a la estratificación institucional (Rodríguez, 2015; Solís, 2014b, Solís *et al.*, 2013). De esta manera, las expectativas que tienen los estudiantes de la ES durante la transición EMS-ES están fuertemente relacionadas con la experiencia de la transición entre la secundaria y el bachillerato: decidan continuar sus estudios o no, sus expectativas sobre la educación superior son proyectadas desde el lugar que actualmente ocupan dentro de la segmentación institucional y de las ventajas/desventajas institucionales que han acumulado.

2.1.2.2. La RIEMS.

Además del desorden en el ingreso a la EMS, la fragmentación institucional en este nivel también dificultó el tránsito entre planteles y subsistemas, lo que favoreció a la deserción escolar. Aunado a esto, la carencia de estándares y reglas comunes, dificultó la evaluación de los servicios en este nivel educativo (SEP, 2015).

Frente a esta situación, en 1982 se realizaron algunas reuniones y congresos nacionales, que llevaron a la publicación del Acuerdo Secretarial número 71, en el cual se señalan los objetivos de los estudios bachilleratos y se establece la integración y duración de un “tronco común” (SEP, 2013). En el año 2007 la unificación de los programas curriculares comienza aplicarse a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Dicha reforma tiene como objetivo la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato que permita establecer un perfil del egresado de común para todos los subsistemas de la EMS, a través del establecimiento de objetivos, parámetros de evaluación claros, definición de los modalidades (Presencial, Intensiva, Virtual, Autoplanteada, Mixta, Certificación por Examen) y estándares mínimos de calidad (SEP, 2015).

Con la implementación de la RIEMS, además, se plantean programas de desarrollo docente, un Programa Nacional de Tutorías, una mayor inversión y becas para estudiantes de bajos recursos con la intención de evitar la deserción escolar. De acuerdo a la SEP, la RIEMS no propone la homologación de planes de estudio, pero se busca que las distintas instituciones orienten sus programas hacia el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Todas estas acciones, se prevé, eliminarán los obstáculos para la evaluación, así como los de movilidad entre planteles y subsistemas, lo que incentivará la permanencia de los jóvenes dentro del sistema educativo.

No obstante, la fragmentación de la EMS en la ZMCM no sólo es resultado de la diversidad de diseños curriculares. Por ello, pese a los esfuerzos de la RIEMS, actualmente el régimen de transición de la EMS en esta zona se establece en un entorno institucional estratificado que distribuye de manera desigual las probabilidades de continuación de los estudios. Es de suponerse, que este escenario efectivamente influya en el proceso de construcción de las expectativas de la educación superior de los jóvenes.

2.2. La oferta educativa a nivel medio superior.

Como se ha señalado en el desarrollo de este capítulo, la oferta educativa a nivel medio superior en la ZMCM está conformada por una diversidad institucional que genera trayectorias educativas desiguales a partir de la acumulación de ventajas/desventajas. De esta manera, el régimen de transición de la EMS en esta zona establece experiencias escolares asimétricas a través de diseños curriculares, filtros de selección, niveles de demanda, apoyos institucionales, sistemas de evaluación, climas educativos e infraestructura que conforman espacios socioculturales de inclusión desigual (Saraví, 2015).

Por esta razón, a continuación se ofrece un panorama general sobre las opciones que conforman la oferta educativa a nivel medio superior en la ZMCM, con la finalidad de ubicar las principales características de ésta y su relación con la

acumulación de ventajas/desventajas en las trayectorias educativas y las probabilidades de la continuación a los estudios superiores.

Como se ha mencionado anteriormente, la segmentación institucional a nivel medio superior en la ZMCM no ocurre únicamente a través de una diferenciación entre escuelas privadas y públicas, ya que además la oferta es ampliamente heterogénea dentro de estas dos categorías. En el sector público se encuentran los bachilleratos de la UNAM y del IPN, y los planteles desvinculados a instituciones de educación superior (IES). En el caso de las escuelas particulares, existen escuelas con alto prestigio o costo de la matrícula, con prestigio intermedio y aquellas de bajos costos que se han convertido en instituciones de absorción de demanda (Solís *et al.*, 2013).

2.2.1. Instituciones de Educación Media Superior Públicas.

Este tipo de escuelas se sostienen principalmente del presupuesto federal o estatal, por lo que se caracterizan por solicitar bajas o nulas cuotas a sus estudiantes. De acuerdo con la SEP (2016) en la Ciudad de México hay 721 escuelas de educación media superior públicas, lo que representa cerca del 35% de la oferta total (786). La mayor parte de estas escuelas están integradas a la SEP y a partir del 2005 forman parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Aquellas pertenecientes a la UNAM y al Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del Distrito Federal son autónomas a esta secretaría.

a) IEMS de la SEP.

Este conjunto de IEMS es ampliamente heterogéneo en cuanto a servicios, currículum, prestigio y demanda, y representan la mayoría de las instituciones que integran a la COMIPEMS. Las IEMS de la SEP son las siguientes:

- *Bachilleratos afiliados a IES.* Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), Centro de Estudios Tecnológicos (CET), ambas opciones forman parte del IPN y tienden a representar la segunda opción de mayor demanda en el concurso de ingreso a la EMS de la COMIPEMS para los estudiantes que habitan en la Ciudad de México.
- *Bachillerato general no afiliado a IES.* Colegios de Bachilleres (COLBACH), Colegios de Bachilleres del Estado de México (COBAEM), Centros de Estudios de Bachillerato (CEB), Escuelas Preparatorias (EP), Preparatorias Oficiales y Anexas al Estado de México (EPOEM), Telebachilleratos Comunitario (TBC). Las EPOEM se ubican en el segundo lugar de preferencia para el

concurso de ingreso a la EMS de la COMIPEMS (15.3%) debido a la densa población de estudiantes de la zona conurbada de la Ciudad de México⁶.

- *Bachillerato vocacional no afiliado a IES.* Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT), Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBETIS), Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de Estado de México (CECyTEM), Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA).
- *Profesional Técnico.* Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBETIS). Estas instituciones son las de menor demanda en el concurso de ingreso a la EMS de la COMIPEMS, por lo que algunos planteles quedan con lugares disponibles

b) IEMS de la UNAM.

Estos institutos forman parte de la UNAM, por lo que su sostenimiento, programas de estudios, planta docente y reformas dependen exclusivamente de esta institución. En concordancia con su autonomía, la comunidad estudiantil de estas instituciones no participa en la prueba de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) impulsada por la SEP, por lo que no es posible comparar su rendimiento académico con el de los estudiantes de las demás IEMS. Sin embargo, al haber sido formados por la UNAM estos estudiantes son los únicos que cuentan con un pase reglamentado a través del cual aquellos que cumplan los requisitos establecidos por éste garantizan su ingreso a la ES en esta institución.

La UNAM cuenta con dos sistemas de bachillerato, ambos en la modalidad general:

⁶ Arellano García, César (2016). Entre los aspirantes a bachillerato, 55% eligió a la UNAM como primera opción. La Jornada. Extraído el 28 de octubre desde <http://www.jornada.unam.mx/2016/06/27/sociedad/036n1soc>.

- *Escuelas Nacionales Preparatorias (ENAP)*. Estas escuelas ofertan en promedio 1500 lugares a los aspirantes de nuevo ingreso. Cuenta con 9 planteles distribuidos en la Ciudad de México.
- *Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH)*. Estas escuelas ofrecen en promedio 3000 lugares a los aspirantes de nuevo ingreso. Cuenta con 4 planteles en la Ciudad de México y 1 en el Estado de México.

Año con año, ambos subsistemas son los más solicitados por los estudiantes que participan en el concurso de ingreso a la EMS de la COMIPEMS. En 2016, 55% (182 mil 520) del total estos concursantes registrados (331 mil 405) eligió algún plantel de estos bachilleratos como primera opción,⁷ sin embargo esta institución sólo pudo aceptar a 33 mil. Ante dicha situación cabría preguntar: ¿cuáles son las características socioeconómicas y las trayectorias educativas previas de los estudiantes que, pese a las bajas probabilidades de éxito deciden tomar el riesgo de elegir estas escuelas como primera opción?

En un estudio realizado con base a la Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ETEL 2010, Solís (2014a) encontró que los jóvenes de estrato alto acuden en su mayoría a escuelas privadas, pero además, poco más de la quinta parte de estos ingresa a la UNAM. Esto podría contribuir a la hipótesis de que el concurso de ingreso de la COMIPEMS es un mecanismo de selección que contribuye al acaparamiento de las oportunidades (Solís, 2015) por parte de los grupos con mayores recursos económicos y culturales, debido a la asociación que existe entre el tipo de institución de bachillerato al que se ingresa, y las probabilidades de terminación y de continuación a la ES, como se analizará más adelante.

c) Instituciones de Educación Media Superior del gobierno del Distrito Federal.

En el año 2000, el Gobierno del Distrito Federal crea el Organismo Público Descentralizado de la Admisión Pública del Distrito federal, que a partir del 2004 se denominó como Instituto de Educación Media Superior (IEMS). La educación impartida en los planteles de este instituto es pública y está dirigida a los sectores más vulnerables.

⁷ Arellano García, César (2016). Entre los aspirantes a bachillerato, 55% eligió a la UNAM como primera opción. La Jornada. Extraído el 28 de octubre desde <http://www.jornada.unam.mx/2016/06/27/sociedad/036n1soc>.

El modelo educativo de las escuelas pertenecientes al IEMS está dirigido a los sectores más desfavorecidos. Cuenta con dos modalidades, la escolarizada y la semi-escolarizada). El IEMS no forma parte de la COMIPEMS, por lo que sus convocatorias son independientes a la de este órgano. Además, su mecanismo de ingreso se basa en el sorteo y no en un concurso por examen.

A través de la creación del IEMS se ha promovido el ingreso a la EMS de jóvenes de sectores bajos principalmente, con lo que la matrícula en ese nivel ha aumentado considerablemente (Fernández y Alonso, 2014). Actualmente el IEMS cuenta con 20 planteles ubicados en 14 de las 16 delegaciones de la Ciudad de México.

2.2.2. Instituciones de Educación Media Superior Privadas.

La SEP reporta que en la Ciudad de México hay 515 escuelas de educación media superior privadas, lo que representa un poco más 65% de la oferta total de la zona. Estas escuelas se sostienen de las cuotas que establecen a sus clientes y disponen de sus propios criterios de selección.

Estas instituciones pueden contar con programas de estudio validados por la SEP o por la UNAM, pero deben contar con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Sin embargo, la expansión de instituciones con bajos estándares de servicio ha permitido la existencia de escuelas que incluso carecen de la facultad de emitir certificados de estudio.

a) Privadas Generales.

Este grupo de IEMS cuenta con una alta heterogeneidad, ya que integra tanto escuelas privadas de élite -con altas cuotas, amplios servicios y prestigio social- hasta IEMS de absorción de demanda residual –baratas en términos relativos, laxas en sus procesos de ingreso y sin la infraestructura humana y material mínima (Estrada *et al.*, 2007)- de servicios muy limitados.

b) Privadas Vocacionales.

Este tipo de escuelas son las que, de acuerdo con Solís (2014a), son asociadas a las más bajas probabilidades de egreso (54.1%) y de continuación de estudios (24.2%). Muchas de ellas entran en la categoría de instituciones de absorción de demanda residual.

2.2.3. Modalidad Abierta, a Distancia y Semi-Escolarizada.

Estas modalidades, con menos restricciones que las del sistema escolarizado, van dirigidas a todo aquel individuo que contando con un certificado de secundaria desee continuar sus estudios. No todas la IES cuentan con estas modalidades.

- *SEP*: Modalidad no Escolarizada del IPN, Modalidad no Escolarizada del COLBACH, Preparatoria Abierta (PA), Educación Media Superior Abierta y a Distancia (EMSAD) y Centros de Atención para Personas con Discapacidad (CAED).
- *UNAM*: Bachillerato a Distancia (BD).
- *Privadas*: Algunas instituciones privadas ofrecen estas modalidades.
- *IEMS del Gobierno de Distrito Federal*: Modalidad Semi-Escolarizada.

2.3. Opciones educativas para el ingreso a la Educación Superior.

Concluir el bachillerato implica una transición durante el cual los estudiantes evalúan, clasifican y comparan la oferta educativa a nivel superior de acuerdo a sus propias posibilidades, experiencias y proyectos. En la ZMCM como se ha señalado, esta transición implica enfrentarse ante un sistema altamente estratificado a partir de las ventajas o desventajas que se han acumulado a través de la trayectoria educativa previa. Y es que como se ha referido, las IEMS en la ZMCM distribuyen de manera desigual las probabilidades efectivas de continuación de estudios, desigualdad que también se relaciona con las probabilidades de ingresar a cierto tipo de institución y carrera.

En este sentido, el siguiente apartado tiene el objetivo de esbozar el panorama al que actualmente se enfrentan los egresados del nivel bachillerato en la ZMCM ante la oferta de instituciones y carreras existente. Para ello, se ofrece una breve recapitulación sobre el desarrollo que la ES ha tenido en nuestro país a partir de la segunda mitad del siglo XX con, principalmente en la ZMCM. Posteriormente se describen las principales características de las IES con las que los jóvenes de esta zona cuentan para realizar sus estudios superiores, y se discute la relación de éstas con la oferta de carreras existente.

2.3.1. El desarrollo del sistema de Educación Superior en la segunda mitad del siglo XX.

En México a partir de la década de los años sesenta y hasta principios de los años ochenta tuvo lugar un proceso de expansión educativa que llevó a lo que algunos autores (Brunner, 1987; Fuentes, 1986) llaman “el paso de la universidad de élite a la universidad de masas”. Durante este periodo, el crecimiento de la población, de la urbanización y de los servicios educativos a nivel básico y medio superior generó una mayor demanda de aspirantes a nivel superior.

En 1960 la población universitaria se distribuía en apenas 25 universidades alcanzando los 80 mil estudiantes, de los cuales más del 65% se concentraban en la capital del país (Fuentes, 1986). Este escenario ofrecía estrechas probabilidades de ingreso al nivel superior, por lo que en ese tiempo la población universitaria estaba compuesta principalmente por estudiantes provenientes de los sectores más privilegiados. No obstante, el intenso aumento en el número de egresados de bachillerato demandó a su vez más opciones a nivel superior.

La respuesta a la creciente demanda fue cubierta durante los años sesenta y setenta principalmente por el sector gubernamental, quien impulsó la creación de IES públicas (autónomas en su mayoría) a lo largo del territorio nacional, dando oportunidad a que nuevos sectores ingresaran por primera vez a la ES. De esta manera, la matrícula de estudiantes universitarios en 1984 alcanzó más de un millón (Fuentes, 1986). Algunos de los alcances que tuvo este proceso de masificación fueron: el aumento de estudiantes mujeres, de estudiantes de orígenes sociales bajo y sobre todo medio y el ingreso de estudiantes de primera generación o “pioneros”. (Miranda, 2009; Guzmán y Serrano, 2007; DeGaray, 2002; DeGaray y Valle, 2011). Así, para los inicios de la década de los ochenta la composición social de la población universitaria pierde su carácter elitista.

Sin embargo, la crisis económica de esta década trajo como consecuencia la reducción del gasto social, lo que afectó drásticamente el presupuesto destinado al sistema educativo superior (Vázquez, 2012). Las relaciones entre el Estado y las universidades, que en décadas anteriores había permitido una débil regulación y benevolencia fiscal, se replantearon (Arias, 2009).

Ante la reducción del gasto destinado a educación y la urgencia por incrementar la cobertura, se comienza a dar impulso a modalidades supuestamente diseñadas para responder a las demandas y necesidades de la población más vulnerable, como es el caso de las opciones técnicas. No obstante, muchas de las nuevas alternativas surgieron con estándares de servicio inferiores a los de las primeras escuelas públicas (Solís, 2015).

En 1989 es presentado el Programa de Modernización Educativa (PME) que indicaba que el crecimiento y la distribución de la oferta educativa se fundamentaría en la calidad, concepto utilizado desde entonces como sinónimo de pertinencia

(Aboites, 2001). Ante tal circunstancia, a partir de los años noventa las instituciones públicas ya existentes debieron ajustarse a nuevos criterios estándares de calidad, productividad y eficiencia mercantil y las nuevas opciones educativas a nivel superior se orientaron sobre todo a la profesionalización técnica (Aboites, 2001; Vázquez, 2012).

En 1991 se crean las primeras tres universidades tecnológicas en Aguascalientes, el Estado de México e Hidalgo. Para 1993 se emprende una reforma académica de los institutos tecnológicos que llevó de los 92 institutos con los que se contaba en ese año a 147 y 36 universidades tecnológicas para finales de la década. Ya en 2010 existían en todo el país 239 institutos tecnológicos, 67 universidades tecnológicas, 31 universidades politécnicas (Arias, 2009) y 9 universidades interculturales.

Ante esta nueva dirección en la inversión del Estado y el crecimiento de aspirantes a ES, tuvo lugar un aumento en la creación de instituciones privadas que ya no se dirigían exclusivamente a sectores altos de la sociedad, sino que diversificaron su oferta para absorber distintos tipos de demanda.

En efecto, los números proporcionados por el gobierno permiten observar que a partir de los años noventa el fenómeno expansivo de la oferta educativa privada, aunque no siempre con el mismo ímpetu, ha mantenido un crecimiento constante hasta nuestros días.

Desarrollo de la ES en México (1990-2016)				
IES	1990-1991	2000-2001	2010-2011	2015-2016
Públicas	1,417	2,063	2,808	3,388
Privadas	708	1,986	3,481	4,051
Total	3,379	4,049	6,289	7,439

Elaboración propia a partir de datos de la SEP (2016)

La tabla anterior muestra que en los últimos veinticinco años la oferta de IES públicas ha crecido cerca del 140%, mientras que la oferta de IES privadas ha aumentado casi cinco veces. Al respecto, Villa (2014) señala que no obstante que el gobierno federal ha propiciado la creación de nuevas instituciones públicas en todo el país, también ha fomentado que el sector privado sea el que más IES ha puesto en marcha, de las cuales la mayoría son pequeñas (500 estudiantes o menos). A pesar de que el crecimiento de la oferta privada es mucho mayor, las IES públicas aún concentran el mayor número de estudiantes: en 2015 en México se reporta una matrícula de estudiantes en el nivel superior de 2, 579,651 en IES públicas y 1, 108,095 en IES privadas (SEP, 2016).

Así, el desarrollo, expansión y diversificación de los servicios educativos a nivel superior en México junto con el crecimiento poblacional, ha llevado a que el número de estudiantes que de acuerdo a Fuentes (1986) en 1960 alcanzaba apenas

los 80 mil, para el ciclo escolar 2015-2016 aumentara a casi 3.7 millones (SEP, 2016).

2.3.2. La Educación Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: fortalecimiento de la desigualdad educativa.

En la Ciudad de México existen, de acuerdo con datos de la SEP (2016) 731 escuelas de ES, de las cuales 252 son públicas y 474 son privadas. Sin embargo, la matrícula de estudiantes dentro del sistema público es de cerca de 364 mil son públicas mientras que el privado es de poco más de 215 mil.

La oferta educativa a nivel superior en la ZMCM es amplia, además de diversa. En esta zona se encuentran las principales IES del país en el sector público y privado. Sin embargo, algunos autores (Blanco *et al.*, 2014; Estrada *et al.*, 2007; Solís, 2015) han encontrado que la segmentación de la oferta de IES en la ZMCM más que responder a necesidades de profesionalización diversas, configura un sistema estratificado. Esto quiere decir que las opciones educativas a nivel superior forman parte y fortalecen regímenes de transición fuertemente condicionados por el origen social.

Esta estratificación de la oferta educativa a nivel superior, si bien es un fenómeno que puede ser observado en todo el país, resulta particularmente visible en la ZMCM debido a la marcada diferencia entre las IES que la componen y la demanda que captan. Por esta razón, a pesar de que el nivel de cobertura educativa en la Ciudad de México posibilita tasas de escolaridad y niveles de aprendizaje por arriba de la media nacional, la desigualdad de oportunidades en educación continúa siendo un problema prioritario.

2.3.2.1 Instituciones de Educación Superior Públicas.

a) IES públicas de alto prestigio.

La ZMCM es sede de las principales IES públicas del país: la UNAM, el IPN y la UAM. Debido a su carácter público y el prestigio con el que estas instituciones cuentan, cada año concentran al grueso de la demanda de aspirantes a nivel superior de esta zona.

La UNAM se ha consolidado como la IES de mayor demanda en México. Es considerada una de las mejores escuelas del mundo de acuerdo a distintos rankings internacionales. Cuenta con un alto prestigio debido a su extensa producción científica y su trabajo académico. Además, es la más grande a nivel del país y de América Latina. Es una universidad autónoma y pública, por lo que está

descentralizada del Estado. En 2015 más de 250 mil jóvenes solicitaron su ingreso a esta institución⁸.

Para ingresar a la máxima casa de estudios del país existen dos vías de ingreso: el pase reglamentado y el concurso de selección. A través del pase reglamentado aquellos egresados de los bachilleratos de la UNAM que hayan cumplido con los requisitos establecidos por esta institución, tienen derecho a elegir dos opciones de carrera de su preferencia. Posteriormente, la universidad les asigna un lugar dentro de alguna de sus dos opciones dependiendo del promedio de los solicitantes así como de la demanda de las carreras y los planteles. Una vez asignado un lugar a cada uno de estos egresados, el resto de los espacios aún disponibles se ofertan a los aspirantes egresados de bachilleratos no pertenecientes a la UNAM a través del concurso de selección.

Año con año, la demanda de aspirantes a ingresar a la UNAM ha aumentado sistemáticamente. De acuerdo con datos de esta universidad (UNAM, 2016), la demanda por pase reglamentado que en 1999 fue de casi 23 mil 400, para el año 2015 aumentó a poco más de 27 mil 600; por su parte, durante este mismo lapso de tiempo la demanda por concurso de selección aumentó de los 104 mil 400 a cerca de los 223 mil aspirantes⁹. Estas cifras indican que la demanda de egresados de bachilleratos de la UNAM con derecho a pase reglamentado ha crecido en los últimos 16 años aproximadamente 13%, cuando la demanda por concurso de selección lo ha hecho 114%. Si bien los aspirantes egresados de la UNAM con derecho a pase reglamentado son asignados en alguna de las dos opciones a las que tienen derecho. Sin embargo, es importante señalar que mientras los estudiantes con pase reglamentado son seleccionados en su totalidad, para el año 2015 se reportó que sólo el 10.2% de los participantes en el concurso de ingreso logró ser aceptado¹⁰.

El IPN, por su parte, reportó que en 2015 casi 88 mil aspirantes presentaron su examen de admisión a nivel superior, siendo aceptados poco más de 23 mil 349, es decir alrededor del 26%¹¹. En el caso del IPN, el mayor número de aspirantes aceptados son egresados de sus CECyT.

⁸ Esta cifra incluye la demanda por pase reglamentado y por concurso de selección, primera y segunda vuelta.

⁹ Registros para primera y segunda vuelta.

¹⁰ Esta cifra incluye la modalidad de educación a distancia en el semestre 1016-2.

¹¹ Pierre, René (2015). IPN difunde resultados de admisión. El Universal. Extraído el 9 de octubre de 2016 de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2015/08/9/ipn-difunde-resultados-de-examen-de-admision>.

En lo que concierne a la UAM, esta universidad informó que en 2015 cerca de 92 mil 700¹² aspirantes presentaron el examen de admisión y fueron admitidos apenas poco más de 12 mil, lo que equivale a cerca del 13% (UAM, 2015). El 62.9% de los aspirantes que ingresan a la UAM provienen de IEMS públicas, principalmente del COLBACH (38.1%) (UAM, 2016).

b) IES Públicas de baja demanda.

Existen también IES públicas que al no contar con alto prestigio son consideradas en menor medida como primera opción para ingresar a los estudios superiores. Estas instituciones son relativamente jóvenes, con apenas unas décadas de su creación y en su mayoría ofrecen estudios de carácter técnico. Entre ellas se pueden ubicar las Universidades Tecnológicas (UT), las Universidades Politécnicas (UP) y los Tecnológicos de Estudios Superiores (TES).

En la Ciudad de México existe además, desde el año 2001, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Esta institución surge como un organismo descentralizado y enlazado a la Secretaría de Desarrollo Social. Dicha universidad cuenta con un currículum de orientación científica y humanista, y está dirigida a los aspirantes excluidos de sistema escolar y de bajos recursos. Además, el mecanismo de ingreso a esta institución ocurre mediante un sorteo y el único requisito es contar con un certificado de bachillerato (Vázquez, 2012).

2.3.2.2. Instituciones de Educación Superior Privadas.

La oferta de IES en México se compone, en su mayoría, por IES pertenecientes al sector privado. De acuerdo con Levy (1995), el proceso de expansión de los servicios educativos privados a nivel superior en México ha ocurrido a través de tres etapas. Durante las dos primeras, se puede ubicar el desarrollo de las IES privadas de élite, caracterizadas por sus altas cuotas y su prestigio social.

Por su parte, durante la tercer y última etapa de expansión de IES privadas en México se crean instituciones que ya no se dirigen exclusivamente a los sectores sociales privilegiados, sino que buscan ofrecer servicios educativos accesibles a nuevos sectores. Por esta razón, las IES privadas pertenecientes a este periodo pueden ser clasificadas como IES privadas de costo medio y de absorción de demanda residual.

¹² Se incluyen los tres periodos de ingreso: Primavera, Otoño I y Otoño II.

a) IES privadas de élite.

La ZMCM cuenta con un gran número de instituciones educativas privadas, entre las cuales se ubican la IES de mayor prestigio. Según Levy (1995), la primera etapa de la expansión de las IES privadas en México se sitúa en la primera mitad del siglo XX y se caracteriza por la creación de IES privadas como reacción a la ideología hegemónica en los servicios de educación pública, de corte socialista. Las instituciones pertenecientes a esta primera generación de IES privadas surgen con el objetivo de generar espacios educativos afines a los valores de los sectores altos de la sociedad y suelen estar relacionadas con órdenes religiosas. Entre estas escuelas se pueden ubicar a la Universidad Iberoamericana (UIA) y la Universidad Anáhuac (UA).

En una segunda fase, emergen otro tipo de IES privadas, las cuales ante la masificación de la ES buscan recuperar la distinción entre estratos sociales. Esta distinción, que anteriormente estaba estrechamente relacionada con la tenencia del título universitario, se comenzó a buscar a través de la creación de establecimientos dirigidos a las élites empresariales como consecuencia de la masificación de la ES. El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) son las instituciones más importantes de este tipo.

b) IES privadas de costo medio.

Como se señaló, posteriormente a la creación de las IES privadas de élite tuvo lugar un proceso de inclusión de IES privadas dirigidas a nuevos sectores. Como consecuencia surgen las IES privadas de costo medio. Una de las principales características de este tipo de escuela es que ofrecen mayor flexibilidad curricular en comparación con las IES públicas y que sus cuotas son más accesibles que las de las privadas de élite. Su oferta es amplia y entre ellas se encuentra la Universidad Tecnológica de México, la Universidad La Salle (ULSA), la Universidad del Valle de México (UVM) y la Universidad Latinoamericana (ULA).

c) IES privadas de absorción de demanda residual.

Por su parte, las IES privadas de absorción de demanda residual surgen ante el creciente número de aspirantes que es rechazado de las IES públicas de prestigio y que no cuenta con los medios para acceder a IES privadas de élite o de costo medio. Con cuotas baratas en términos relativos, laxas en sus procesos de admisión y muchas veces carentes de infraestructura material y humana (De la Estrada *et al.*, 2007) estas IES se han establecido como opción educativa para jóvenes de sectores bajos o con bajo desempeño escolar.

2.4. La oferta de carreras en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

Al estar próximos a concluir los estudios de bachillerato los jóvenes se enfrentan a la elección de continuar o interrumpir los estudios. Para aquellos que buscarán ingresar al nivel superior, la decisión implica además la elección de una carrera y de cierta institución. Por esta razón, la aspiración de ingresar a los estudios profesionales implica una evaluación y valoración de las distintas opciones que componen la oferta educativa a nivel superior.

La investigación internacional sobre la elección de carrera ha encontrado una fuerte correlación entre el origen socioeconómico y las elecciones educativas. Por ejemplo, los trabajos de corte estructuralista señalan que los recursos económicos y la influencia cultural son fundamentales para entender el proceso a través del cual los jóvenes eligen su profesión (Banks *et al.*, 1992; Bourdieu, 2013; Bourdieu y Passeron, 2003; McDonough, 2007).

Otros autores (Boudon, 1973; Breen y Goldthorpe, 1997; Gizberg *et al.*, 1951; Roberts, 1997; White, 2007) sugieren que la elección de carrera es el resultado de una decisión racional que busca maximizar los recursos con los que los individuos cuentan, dependiendo de su posición social de origen, a través de una evaluación sobre los costos y beneficios. Al respecto, Piñero (2013) encontró que los estudiantes con mayores recursos socioeconómicos tienden a elegir carreras con mayor probabilidad de rechazo y nivel de exigencia. Además, estos individuos eligen carreras asociadas a mayores ingresos económicos, lo que puede ser resultado de la aversión al riesgo de la movilidad descendente.

Por su parte, autores como Gorard (1997) señalan que en realidad las elecciones educativas difícilmente son el resultado de comparaciones racionales e informadas, ya que tienden a basarse en impresiones o juicios elaborados con base a información incompleta e insuficiente. Al respecto, Foskett y Hesketh (1997) encontraron que aunque la reputación es un elemento de peso en la elección de escuela y carrera, ésta corresponde a una imagen basada en información obtenida a través de redes informales.

En este sentido, algunos estudios realizados en México, han encontrado que la elección de carrera responde de manera significativa a estereotipos profesionales (Guzmán, 2005). Por ejemplo, Montero (2000) encontró que los estudiantes generalmente asocian un campo disciplinar con imágenes de docentes y de algunos estilos de enseñanza experimentados, lo que los lleva a descartar o no tomar en cuenta opciones profesionales por razones que no precisamente corresponden con la realidad.

Tomando en cuenta lo anterior, es posible sugerir que la elección de carrera es el resultado de las condiciones sociales de origen, la experiencia acumulada a través de la trayectoria educativa y de las evaluaciones y cálculos subjetivos de los

individuos. Entonces, ¿qué carreras eligen los mexicanos de acuerdo a estos mecanismos?

Según datos de la ANUIES (2015), la Ciudad de México cuenta con una oferta educativa compuesta por casi 700 carreras en las que estudian más de 625 500 estudiantes. Sin embargo, más del 20% de estos estudiantes se concentra en siete programas. Estos programas son: Derecho (39,902), Psicología (22,768), Administración (19,320), Gestión y Administración de la Pequeña y Mediana Empresa (17,606), Economía (13,422), Ingeniería en Desarrollo de Software (12,208) y Contaduría (10,420). El caso de la matrícula de Derecho y Psicología resulta especialmente interesante, ya que el número de estudiantes en estas dos carreras (62,670) representa casi el 10% de la matrícula total ¿A qué se debe la intensa saturación de estudiantes en estas carreras?

DeGaray (2001) sugiere que la elección de carrera en México está fundamentalmente motivada por la vocación. No obstante, las inclinaciones o preferencias hacia ciertas carreras no son conformadas en el vacío. Como se ha señalado, los jóvenes cuentan con influencias del grupo social y cultural al que pertenecen; estas influencias orientan y dan forma a las aspiraciones que guían sus elecciones (Banks, 1992; Bourdieu y Passeron, 2003; Gintis, 1976; McDonough, 2007). Por ello, como señala Bourdieu (2013), la vocación es una construcción social que produce y consolida la convicción de estar predestinado al estudio de cierta disciplina, cuando en realidad se está cumpliendo con las disposiciones institucionales que reproducen condiciones de desigualdad. Es decir, que los jóvenes se apropian de una representación jerárquica de las distintas carreras y las cualidades socialmente asociadas a éstas, que es correspondiente a las jerarquías sociales, lo que puede llevar a que las elecciones de los individuos ajusten de manera pragmática sus gustos a sus posibilidades.

En este sentido, algunos estudios han encontrado que debido a las desventajas vinculadas al origen social, aquellos sujetos que han logrado sobrevivir al proceso de eliminación por efecto de la clase social tienden a elegir carreras a través de “una elección forzada como vocación”, es decir que esta elección se ajusta a la correspondencia que se establece entre las posiciones objetivas de jerarquía social (Bourdieu, 2013, Bourdieu y Passeron, 2003), ya sea por resultado de la autoexclusión o de la exclusión institucional.

Los estudios sobre elección de carrera generalmente han encontrado que esta elección está orientada de manera importante por las expectativas ocupacionales de los individuos. En México por ejemplo, algunos investigadores (Del Ángel, 1998; Gámez y Marrero, 2003; Mungarro y Zayaz, 2009) han encontrado que la aspiración de mejorar las condiciones de vida a través del aspecto laboral es un elemento fundamental en el momento de elegir qué estudiar.

Debido a que carreras como Derecho, Medicina, Administración y Contabilidad están socialmente asociadas con la imagen de prestigio, una buena

posición económica y una mayor oportunidad de empleo, la mayoría de los jóvenes eligen estas carreras, a pesar de que esta imagen no necesariamente corresponda con la realidad (Cano, 2008). Sin embargo, como señala Roberts (1997) las elecciones sólo pueden enmarcarse dentro de aquello que está disponible dentro de un marco en el que no todos los individuos tienen a sus disposición las mismas opciones, ni las mismas probabilidades.

Un estudio realizado por Estrada *et al.* (2007) encontró que en la Ciudad de México, el origen social condiciona las probabilidades de ingreso a las distintas carreras, ya que al disminuir el nivel de ingresos de las familias, la oferta de carreras a la que se puede acceder también disminuye. Esto se debe, entre otras cosas, a que gran parte de la oferta educativa a nivel superior en esta zona está compuesta por IES privadas. Este tipo de instituciones, heterogéneas en los servicios que ofrecen, presentan una asociación directa entre el costo y la oferta de carreras que ofrece. Los aspirantes de bajos recursos socioeconómicos que son excluidos del sistema público sólo pueden disponer de las IES de absorción de demanda residual, por lo que su elección de carrera se limita muy probablemente a carreras tradicionales como Derecho, Administración y Contaduría, lo que da a lugar un proceso de reforzamiento de la saturación en este tipo de carreras.

El género es otro elemento que resalta por su influencia en el proceso de selección de carrera. Por ejemplo, se ha encontrado que las estudiantes a pesar de presentar generalmente un mayor desempeño académico se inclinan por elegir cursos vocacionales o carreras tradicionalmente asociadas al género femenino, así como a tener muy poca presencia dentro de las ciencias exactas.

En el caso de México, García- Bartolucci (1989) encontró que una de las principales aspiraciones bajo las que las mujeres eligen su carrera, es la búsqueda del éxito en el plano intelectual y profesional. Por esta razón, un mayor número de mujeres apuesta por la seguridad que les da ingresar a carreras consideradas como femeninas para disminuir el riesgo al fracaso. En la práctica, esta situación reduce las opciones que las mujeres llegan a considerar como opciones de carrera.

Las estadísticas proporcionadas por la ANUIES (2014) parecen constatar la anterior hipótesis, ya que reportan que las áreas donde se encuentra el mayor número de mujeres estudiando una carrera son Educación y Humanidades, Ciencias de la Salud y las Ciencias Sociales y Administrativas. Al mismo tiempo, las mujeres mostraron una menor presencia en las Ciencias Naturales y Exactas, la Ingeniería y Tecnología, y una participación prácticamente nula en las Ciencias Agropecuarias. Como ejemplo de esta situación, la matrícula de estudiantes del IPN, cuya oferta educativa se orienta a las ingenierías, se compone por hombres en más del 60%.

Otro factor elemental en el proceso de selección de carrera es, como se ha manejado a lo largo de este capítulo, el entorno institucional. Como se señaló anteriormente, la elección de ingresar a una carrera no sólo implica la decisión de

una profesión, sino también de la institución a donde se espera ingresar. En este sentido, la elección de carrera también contempla las probabilidades de ingreso en relación a las demandas institucionales, probabilidades que se encuentran distribuidas de manera desigual entre los estudiantes.

Si en la ZMCMA el entorno institucional distribuye de manera desigual las probabilidades de ingreso a las distintas opciones educativas, ¿por qué la mayoría de los aspirantes eligen carreras e instituciones saturadas pese a las pocas probabilidades de aceptación? ¿Cómo influyen las condiciones institucionales en los proyectos y elecciones de los jóvenes con trayectorias educativas desiguales respecto a la educación superior? La investigación desarrollada en México aún necesita profundizar en la acción que tiene la segmentación institucional en la conformación de las expectativas y las elecciones educativas.

2.5. El régimen de transición Educación Media Superior-Educación Superior: estratificación y acumulación de ventajas/desventajas.

Como se ha visto en este capítulo, el sistema educativo a nivel medio superior y superior se compone de una diversidad de instituciones que varían en los requisitos de ingreso, perfiles curriculares, costos, servicios, duración y formas de acreditación, entre otros. Por esta razón, los estudiantes van acumulando una serie de ventajas/desventajas desde el momento mismo del inicio de su trayectoria educativa.

Al respecto, Castañón y Seco (2000) señalan que la actual segmentación de la oferta en los servicios educativos a nivel medio superior ha conducido a una fragmentación que complejiza el ingreso y el tránsito a través de éste, debido a la diversidad de las experiencias institucionales de las que se compone. Uno de los principales elementos vinculados a esta fragmentación, pero no el único, es la estratificación institucional.

Por esta razón, el crecimiento y diversificación de la oferta si bien ha permitido el ingreso de nuevos sectores a más altos niveles educativos, también ha establecido un régimen de transición que reproduce desigualdades sociales. De esta manera, es posible sugerir que la segmentación institucional en esta zona en lugar de compensar diferencias, contribuye en la conformación de trayectorias educativas asimétricas a través de la acumulación de ventajas/desventajas asociadas a las condiciones de origen.

Al respecto, algunos autores (Blanco, 2014c; Blanco *et al.*, 2014; Miller, 2013; Solís, 2014a, 2014b) han encontrado que en la ZMCM la transición EMS-ES está fuertemente asociada con el tipo de bachillerato del que se egresa, por lo que las probabilidades de ingresar a los estudios superiores y el tipo de institución al que se accede se determinan en gran medida durante la transición secundaria-IEMS. A

su vez, el ingreso a la EMS depende de las condiciones de origen de la familia y del tipo de secundaria al que se asistió (Rodríguez, 2015; Solís, 2013).

Si bien la acumulación de ventajas/desventajas vinculadas al origen social familiar comienza desde el ingreso al sistema educativo, es durante la terminación de la educación básica donde ocurre el evento más crítico en términos de la distribución de oportunidades para ingresar a la ES. Esto puede observarse en las tasas de desafiliación escolar, que en México aumentan drásticamente una vez concluida la secundaria.

En la ZMCM sólo alrededor del 73.6% de los estudiantes que terminan la secundaria ingresan a la EMS, pero de ellos, sólo la tercera parte continúa sus estudios a nivel superior (Solís, 2014a), lo que implica que durante el periodo que transcurre entre la finalización de la educación básica y el ingreso a la educación superior ocurre la etapa en la que más jóvenes interrumpen sus estudios. Sin embargo, este fenómeno no ocurre de manera igual entre estratos sociales.

La literatura internacional muestra que los estudiantes provenientes de familias de los sectores más vulnerables desarrollan trayectorias educativas más breves (Goldthorpe, 1996; Hotchkiss y Borrow, 1996; Osipow, 1990; Rudd y Evans, 1998; Sauermann, 2005; Shavit *et al.*, 2007), por lo que sus elecciones suelen orientarse a opciones vocacionales y/o de menor nivel de demanda. Efectivamente, Solís (2014a) encontró que los estudiantes de la ZMCM de orígenes más humildes se concentran dentro de las opciones vocacionales.

Tipo de IEMS por origen socioeconómico						
Estrato socioeconómico	UNAM	Privada General	Bachillerato afiliado a IES	Bachillerato general no afiliado a IES	Bachillerato vocacional no afiliado a IES	Privada Vocacional
Muy bajo	9.6	8.3	6.4	30.0	42.5	3.2
Bajo	12.5	7.9	6.1	34.7	35.1	4.7
Medio	17.3	10.7	7.1	34.3	28.2	2.4
Alto	20.8	27.3	4.8	21.7	21.4	3.9

Fuente: Solís, (2014a).

El 45.7% de los estudiantes del estrato social muy bajo y 39.8% del estrato bajo ingresaron a una IEMS pública o privada vocacional. Por otro lado, 52.9% de los jóvenes del estrato alto y 35.1% del estrato medio acudieron a un bachillerato afiliado a IES (UNAM o IPN) o una escuela privada general. Este dato es importante en tanto cada una de estas instituciones se asocia a distintas probabilidades de

egreso y de continuación de los estudios. Dicha asociación se muestra en el siguiente cuadro.

Probabilidades de progresión escolar por tipo de IEMS		
Institución de EMS	Finaliza EMS	Ingresa a ES
UNAM	81.9	70.6
Bachillerato afiliado a IES	82.3	55.0
Bachillerato general no afiliado a IES	71.8	37.1
Bachillerato vocacional no afiliado a IES	69.7	32.7
Privada general	77.8	60.0
Privada vocacional	54.1	24.2

Fuente: Solís (2014a).

Se puede observar en el cuadro anterior que para la transición EMS-ES, el ingreso a un bachillerato de la UNAM ofrece mayores probabilidades de terminación y de continuidad a la ES, lo que está relacionado en gran parte por las ventajas institucionales de los estudiantes de este tipo de escuelas, principalmente el pase reglamentado (Guzmán, 2016; Sifuentes, 2016). Los bachilleratos afiliados a otras IES por su parte, presentan una tasa de finalización mayor que las escuelas privadas, pero las probabilidades de ingreso a la ES son menores.

En el caso de las cifras presentadas para las instituciones privadas generales en la ZMCM, su análisis resulta particularmente problemático. De acuerdo con Estrada *et al.* (2007), a partir de la década de los años noventa, en la ZMCM se ha propiciado la aparición y expansión de instituciones que tienen como objetivo absorber un segmento específico de la demanda estudiantil: aquellos excluidos o insatisfechos con el sistema público, pero con recursos insuficientes para ingresar a una escuela privada de alto costo. Así, el sector privado que hasta antes de esta década se había caracterizado por ofrecer opciones educativas accesibles sólo a los sectores sociales de mayor poder adquisitivo, tuvo un fuerte crecimiento que permitió la incorporación de nuevos sectores: en 1990 existían en el país 2977 IEMS privadas y para 2016 esta cifra creció a 7394, es decir casi el 150% (SEP, 2016).

La heterogeneidad de las IEMS privadas es un elemento que posiblemente influye en el hecho de que los jóvenes que ingresan a preparatorias privadas generales muestran una probabilidad de egreso de cerca del 78%, pero apenas del 60% en su ingreso a la ES. Finalmente, las opciones vocacionales, que son aquellas opciones a las que ingresan la mayoría de los jóvenes de estratos muy bajo y bajo, son las que cuentan con mayores tasas de ingreso a la ES: 32.7% en el caso de instituciones públicas y 24.2% para las privadas.

Para comprender la transición a la ES como el resultado de un proceso de acumulación de ventajas/desventajas institucionalmente condicionadas, es

importante no sólo tomar en cuenta el origen, sino también el destino de aquellos que logran acceder a los estudios profesionales. Y es que al estar por concluir el bachillerato los estudiantes cuentan con experiencias y niveles de formación ampliamente heterogéneos, pero también con posibilidades de ingreso diferenciadas.

En este sentido, Solís (2014b) encontró que los jóvenes que ingresan a los bachilleratos de la UNAM obtienen ventajas institucionales frente a los demás, ya que además de contar con las mayores probabilidades de ingresar a la ES, también cuentan con las más altas probabilidades de hacerlo en la propia UNAM. Esta posibilidad, sin embargo, es prácticamente nula para aquellos que egresaron de una opción vocacional.

Por otro lado, los estudiantes provenientes de preparatorias privadas generales tienden a ingresar principalmente en IES igualmente privadas, aunque el 10% logra su ingreso a la UNAM. Por su parte, la mayoría de los egresados de bachilleratos afiliados a otras IES que continúan sus estudios ingresan a IES públicas distintas de la UNAM (IPN principalmente).

Tenemos entonces que la transición EMS-ES se haya fuertemente explicada por el proceso de ingreso a la EMS, proceso durante el cual los bachilleratos de la UNAM y las vocacionales del IPN son las opciones más solicitadas en el concurso de ingreso a la educación media superior del COMIPEMS (Solís, 2014a).

Al respecto, Solís *et al.* (2015) encontraron el egreso de una secundaria particular aumenta las probabilidades, para quienes deciden incursionar en el sistema público, de elegir e ingresar a bachilleratos de alta demanda. Al mismo tiempo, los jóvenes de bajos recursos son más propensos a incluir escuelas de baja demanda dentro de sus primeras opciones, lo que podría responder a un ajuste a la baja de las aspiraciones y a la elección de un curso de acción que amplía las probabilidades de ser seleccionado. No obstante, aún con este proceso de ajuste de las aspiraciones, que podría suponer un mecanismo de equiparamiento de la distribución de las probabilidades de ser asignado a la escuela seleccionada como primera opción, sólo la mitad de los concursantes ingresa dentro de sus primeras dos opciones, incluyan éstas, o no, IEMS de alta demanda.

Tomando en cuenta lo anterior, la experiencia resultante de la transición educación básica-EMS resulta fundamental para explicar el proceso de construcción de las expectativas de la ES que los estudiantes de bachillerato tienen al estar por concluir este nivel. Como resultado de esta transición, estos jóvenes ingresaron o no, a una de las IEMS de su preferencia. Sin embargo, tras la experiencia educativa dentro de la institución donde han cursado el bachillerato, estos estudiantes pueden evaluar subjetivamente como éxito o fracaso el resultado de esta transición, más allá de haber logrado acceder a las escuelas de su predilección al concluir la secundaria. Por esta razón, la lectura que den del resultado de su proceso de ingreso a la EMS es un elemento importante en el

establecimiento de sus expectativas de la ES, y por tanto de sus proyectos y elecciones en torno a ésta.

Solís *et al.*, (2015) indican que la aspiración de ingresar a la ES, junto con un buen desempeño académico son variables que tienen efectos independientes importantes que trascienden las fronteras socioeconómicas. Lo anterior sugiere que un perfil de alto desempeño académico y el desarrollo de la expectativa de cursar los estudios profesionales influye positivamente en la percepción de las propias capacidades (Bandura, 1988). Una alta autopercepción de las capacidades puede llevar a jóvenes de escasos recursos no sólo a tener la expectativa de ingresar a la ES, sino también a la aspiración de hacerlo en una de las IES de mayor demanda.

¿Cómo influyen las experiencias acumuladas durante el tránsito en un sistema estratificado y fragmentado en la construcción de las expectativas de la educación superior en los jóvenes por concluir el bachillerato? ¿Cuáles son los cursos de acción que la acumulación de ventajas/desventajas que el sistema educativo permite? Para poder comenzar a dar respuesta a estas preguntas, a continuación se analizan los cursos típicos de la transición EMS-ES en la ZMCM.

2.5.1 Transiciones Educación Media Superior-Educación Superior típicas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

Estrada *et al.* (2007) encontraron que debido a la estructura del sistema educativo, en la ZMCM existen ciertos flujos de transición “típicos”. Estos flujos están relacionados con los recursos económicos de las familias, pero también con el establecimiento de redes sociales acordes al origen social. Para la transición EMS-ES, tomando en cuenta la fragmentación y estratificación de la oferta educativa y la distribución institucional de las probabilidades de terminación e ingreso a la ES, es posible también identificar cinco tipos de transición más frecuentes en la ZMCM.

a) Transiciones fuera de la escuela.

De acuerdo con Rodríguez (2015), en 2010 la tasa de cobertura neta de ES en México para el grupo de edad 19 a 23 años era del 18.7%. En la Ciudad de México ésta correspondía al 38%. Aunque esta cifra se encuentra muy por arriba de la media nacional, también indica que más del 60% de los jóvenes entre los 19 y los 23 años no se encuentra inscrito en ningún programa escolarizado de ES. Por su parte, Solís (2014a) encontró que esta ciudad, del 51.8% de jóvenes que finalizan la EMS, sólo el 31.8% ingresa a la ES. Estos datos sugieren que interrumpir los estudios al concluir la EMS es una opción por la que un número significativo de

jóvenes transita, ya sea debido a una elección razonada o forzados por la falta de espacios o por no contar con los ingresos suficientes.

Generalmente, los jóvenes que no aspiran a ingresar a la EMS pertenecen a familias de bajos recursos y presentan trayectorias educativas interrumpidas. En este caso, el ingreso al mercado laboral puede presentarse como la alternativa, aunque también existe la posibilidad de no hacerlo (de acuerdo con la OCDE, en 2011 cerca del 25% de los jóvenes entre 15 y 19 años no se encontraban estudiando ni trabajando). En la Ciudad de México, Blanco *et al.* (2014) encontraron que existen múltiples formas de procesar la salida de la escuela. Además Blanco (2014a) señala que la interrupción de los estudios no es sinónimo de la finalización de los estudios, aunque sí aumenta las posibilidades de ésta.

b) De IEMS privadas, a la ES en instituciones privadas también.

Solís (2014a, 2014b) señala que los estudiantes de instituciones privadas han conformado un circuito educativo propio, por lo que ingresan principalmente a IES de privadas también. Esta transición ocurre generalmente entre escuelas privadas del mismo estrato.

Los estudiantes de IEMS de élite cuentan con amplias probabilidades de terminación y continuación de estudios. Debido a los altos costos de estas instituciones, este tipo de flujo se asocia a las sectores de mayores ingresos, a una desconfianza o percepción desprestigiada de las IES públicas y a una lógica de establecimiento de redes sociales específica (Estrada, *et al.*, 2007). Los estudiantes de IEMS de costo medio, por su parte, suelen integrarse a la ES superior en IES igualmente, de costo medio. No obstante, también existe un porcentaje de estudiantes de ambos tipos de instituciones que optan por ingresar a las IES de alto prestigio.

Otro tipo de transición EMS-ES recurrente en la ZMCM se da entre instituciones privadas de absorción de demanda residual. Los estudiantes que ingresaron a la EMS en este tipo de instituciones suelen contar con una trayectorias educativas de amplia acumulación de desventajas: bajos desempeño académicos, reprobación de uno o varios años escolares, la experiencia de alguna sanción como la expulsión, además de que estas escuelas generalmente representan la última, y la única opción para estudiar el nivel medio superior. Por otro lado, estas escuelas no cuentan con mecanismos que vinculen a sus egresados con IES públicas. Esta acumulación de desventajas, acotan las probabilidades de ingreso a la ES de estos jóvenes a opciones igualmente de absorción de demanda residual.

- c) De IEMS de la UNAM, a la ES en instituciones también de la UNAM.

Como se indicó anteriormente, el ingreso a IEMS de la UNAM no sólo aumenta las probabilidades de terminación del bachillerato, sino que además garantiza prácticamente el ingreso a la UNAM a través del pase reglamentado. Por esta razón, estos bachilleratos son los más demandados en el concurso de ingreso a la EMS, donde sólo aquellos estudiantes que logran obtener lo más altos puntajes logran ser seleccionados.

A pesar de lo anterior, el ingreso a estas tipo de instituciones no está directamente condicionado a los recursos familiares, ya que los estudiantes que ingresan a estos bachilleratos aunque tienden ligeramente a pertenecer al estrato alto (33.4%) y medio (33.7%), vienen de familias de todos los orígenes sociales (30.7% del estrato bajo y 31.1% del estrato muy bajo) (Solís, 2014a).

Por esta razón, la asistencia a este tipo de instituciones puede estar relacionada con una preferencia por parte de la familia a los servicios educativos brindados por el Estado, a la aspiración de ingresar a la UNAM o a un cálculo económico.

- d) De IEMS públicas de bachillerato afiliado a IES o general, a la ES en instituciones de alto prestigio.

Dentro de este tipo de transición se ingresa a alguna de las IES de alto prestigio después de finalizar los estudios de bachillerato en algún bachillerato público. Como se señaló anteriormente, esta transición suele presentarse en estudiantes de bachilleratos afiliados al IPN que ingresan al IPN, o del COLBACH que ingresan a la UAM.

- e) De IEMS públicas a IES de bajo prestigio.

En este caso, las bajas condiciones socioeconómicas de origen y una trayectoria educativa que se ha desarrollado en instituciones educativas públicas con desventajas institucionales, tuvo como resultado la transición de la educación básica a la educación media superior en escuelas que ofrecen bajas probabilidades de continuación a los estudios superiores.

Este tipo de transición ocurre con jóvenes provenientes de familias de bajos recursos económicos y niveles educativos, por lo que al ingresar al nivel medio superior han rebasado o igualado el grado máximo de estudios de sus padres. Sin embargo, a pesar de contar con una mayor preparación que sus familias, el ingreso a escuelas públicas de bajo prestigio prácticamente bloquea la posibilidad de ingresar a una IES de alto prestigio. De esta manera, el flujo de egresados que continúa sus estudios se orienta hacia las IES de bajo prestigio.

2.6. Educación e inserción ocupacional en los jóvenes de la ZMCM: ¿los estudios superiores garantizan una mejor empleabilidad?

La relación entre educación y ocupación en las sociedades industrializadas resulta compleja. Por un lado, los estudios sobre estratificación y movilidad social han encontrado que a mayor número de años de escolaridad crecen las posibilidades de una mejor empleabilidad, pero al mismo tiempo han observado que la estructura ocupacional cambia más lentamente que la estructura educativa. Cuando los niveles educativos de la población aumentan más rápido que número de puestos de trabajo cualificado, comienzan procesos de “sobre educación” y “subempleo” (Boudon, 1973; Collins, 1989).

En sus inicios, en los años sesenta (Fuentes, 1986) el proceso de expansión de los servicios educativos terciarios en México permitió que los egresados de este nivel aumentaran la posibilidad de mejorar sus condiciones de empleabilidad. No obstante, tan sólo una década después el estancamiento económico comenzó a agotar la capacidad de promoción social asociada a la posesión de un título universitario (Mora, 2005).

La crisis económica y el endeudamiento continuaron durante los siguientes años. Ante esta situación, el gobierno mexicano decide, a partir de la década de los años ochenta, que las políticas económicas debían dar un giro hacia la liberalización de los mercados y la captación de inversión extranjera. Una de las estrategias a través de las que se buscó la competitividad ante los mercados internacionales fue la reducción del costo de la fuerza del trabajo mediante el control salarial y la disminución de la protección social de los trabajadores (Mora y Oliveira, 2009). Estos cambios en la estructura de oportunidades laborales favoreció la precarización laboral y el autoempleo de subsistencia (Mora, 2005; Mora y De Oliveira, 2009). De esta manera, comenzó un proceso que deprimió aún más las condiciones con las que los egresados de los estudios superiores ingresan al mercado laboral, lo que ha debilitado gradualmente la relación entre los estudios superiores y las probabilidades de acceso a condiciones salariales y de trabajo favorables

De acuerdo con datos del INEE (2015), en México existe una relación positiva entre el nivel de escolaridad de la población y la tasa de ocupación. A nivel nacional, la población entre los 25 y los 64 años de edad presenta tasas de empleo del 61% para quienes no cuentan con educación básica, 68.3% en quienes tienen educación básica, 70.6 para quienes terminaron los estudios de nivel medio superior y 80.1% en quienes cuentan con estudios profesionales.

En la Ciudad de México, tendencia es similar con una ligera baja en los porcentajes de ocupación de la población con educación media superior. En esta zona, se el 65.1% de los adultos sin educación básica 70.8%, de quienes cuentan con educación básica, 68.4 de aquellos que tienen educación media superior y

80.0% de quienes cuentan con estudios superiores se encuentran trabajando. Estas cifras permiten observar que no sólo la relación entre nivel de escolaridad y las probabilidades de ocupación es progresivo, sino que además el mayor crecimiento se da entre los que tienen una escolaridad de nivel superior.

Por otro lado, el INEE (2015) también señala que de acuerdo con los datos arrojados por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, entre mayor es el nivel escolar alcanzado más altos son los salarios:

“En 2015 la población mexicana joven con educación media superior obtuvo, en promedio, salarios 18% más altos que quienes sólo contaban con educación básica; por su parte, el ingreso salarial de la población joven con educación superior fue 106% mayor al que percibieron sus pares con educación básica. A su vez, la población adulta con educación superior percibió mayores ingresos que quienes habían alcanzado educación media superior: 83% (...) La tendencia general de los beneficios salariales logrados con la escolaridad se mantiene entre las entidades federativas, aunque con diferentes matices. Por ejemplo, para la población adulta, la diferencia salarial promedio entre aquellos con educación superior y aquellos con educación media superior fue mayor a 100% en Chiapas, Guanajuato y el Distrito Federal” (INNE, 2015: 457).

De esta manera se tiene que los datos “duros” dan cuenta de que los estudios de nivel superior se asocian a un importante aumento en las probabilidades de ocupación y al acceso a salarios más altos. Sin embargo, esta asociación no es sinónimo de garantía al acceso a empleos con condiciones favorables. En este sentido, Hernández, Solís y Stefanovich (2013) muestran que durante las últimas décadas ha incrementado el número de profesionistas subutilizados, lo que ha afectado también sus remuneraciones. Por ejemplo, para el año 2009 los salarios de los egresados de licenciatura se habían reducido en un 19% en términos reales en comparación con el año 2000.

Actualmente, el contexto laboral genera para un amplio contingente de jóvenes trayectorias laborales caracterizadas por la inestabilidad, la desprotección social y los bajos salarios a pesar de contar con estudios profesionales (Mora y De Oliveira, 2009, 2013). Sin embargo, un elemento importante relacionado a este escenario es la carrera de la que se egresa.

Al respecto, Mora y De Oliveira (2013) señalan que los estudios disponibles dan cuenta de que las trayectorias laborales están fuertemente explicadas por el tipo de profesión que se estudió. Esto se debe a que algunas carreras se enfrentan a un mercado laboral saturado mientras que otras ofrecen más y mejores oportunidades en el mercado laboral. De acuerdo con estos autores, las condiciones del mercado laboral han dado lugar a un proceso de valoración/devaluación diferenciada de los estudios universitarios: mientras que los egresados de las carreras saturadas muestran mayores probabilidades de transitar en trayectorias

inestables, en ocupaciones de bajos salarios y protección social, el egreso de ciertas carreras que responden a las demandas de una economía globalizada, como lo son las de orientación ingenieril y tecnológica, ofrece mayores probabilidades de un empleabilidad favorable. Sin embargo, las probabilidades de acceso a carreras laboralmente promisorias se asocian al origen social (Mora y De Oliveira, 2009), por lo no se distribuyen de manera homogénea en todos los sectores de la población.

El origen social por tanto, es un elemento fundamental para explicar las probabilidades objetivas de empleabilidad. Al mismo tiempo, las condiciones de origen permean la percepción que los jóvenes tienen del mercado laboral respecto a sus propias capacidades y su relación con los estudios superiores. Por ejemplo, las probabilidades de promoción social son representadas de manera diferenciada de acuerdo a las condiciones sociales. Es decir, si bien contar con un título profesional no es garantía del acceso a altos salarios, para jóvenes con padres profesionistas no poseer estudios profesionales sí puede implicar el riesgo a la movilidad descendente.

La relación entre el origen social y las aspiraciones laborales es, por tanto, un factor clave para comprender el proceso de construcción de las expectativas de la educación superior de los jóvenes de la ZMCM, donde, de acuerdo a algunos estudios sobre el tema (Del Ángel, 1998; Mora y De Oliveira, 2009, Zubieta et. al., 2015), la frustración y el desaliento ante las probabilidades de desempleo y subempleo se manifiestan en forma de desconfianza y de incertidumbre sobre el futuro laboral.

¿De qué manera el distanciamiento que el mercado laboral tiene respecto a los estudios profesionales está impactando en lo que los jóvenes esperan de la educación superior? ¿Qué otras intenciones pueden estar tomando relevancia en la aspiración de ingresar al nivel superior? El debilitamiento entre la educación y el mercado laboral que tiene lugar en nuestro país permite suponer que hay intenciones que no sólo se relacionan con las aspiraciones ocupacionales y que pueden estar tomando relevancia de manera diferenciada para jóvenes de distintos estratos.

3. Estrategia Metodológica

Introducción

En el presente capítulo se detalla la estrategia, que a partir del modelo analítico propuesto en esta tesis se siguió. Esta estrategia se basó en el enfoque del curso de vida, con la intención de integrar la naturaleza dinámica de las expectativas y la importancia que el tiempo tiene en la construcción de éstas. En la primera parte se analizan algunas de las aportaciones que el enfoque del curso de vida brinda al estudio de las trayectorias, más concretamente las trayectorias escolares. Posteriormente se explican los criterios desde los que se llevó a cabo la selección de estudiantes a través de la aplicación de un cuestionario, y la aplicación de las entrevistas.

3.1. El estudio de las trayectorias y el enfoque del curso de vida.

El estudio de las expectativas educativas ha sido ampliamente analizado desde distintos enfoques. Uno de estos es el de las trayectorias y el curso de vida (Foskett y Hemsley, 2002). Desde estos enfoques, la conformación de expectativas educativas es visto como un proceso que es afectado por los eventos y transiciones de las biografías individuales (Foskett y Hemsley-Brown, 2002; Tavory y Eliasoph, 2013; White, 2007). Desde esta idea, se buscó identificar los distintos mecanismos que intervienen en la construcción de expectativas de los jóvenes de la ZMCM, a través de la construcción de un modelo analítico diseñado con base a la especificidad de dicho contexto.

De esta manera, la propuesta metodológica del proyecto de investigación se basa en la perspectiva biográfica y longitudinal, con el objetivo de enfatizar el carácter procesual de la construcción de las expectativas. Esta perspectiva permitió el diseño de un instrumento de recopilación de información desde el que se pudiera analizar la temporalidad y secuencia de las experiencias que conforman las trayectorias de los estudiantes, así como la trascendencia de las principales transiciones. Además fue posible reconstruir sus trayectorias a partir de las experiencias que individualmente fueron significativas, evitando la mera identificación de estados en un momento determinado como eventos aislados. Con ello, se posibilita la observación del orden de dichas experiencias y sus resultados, y el concatenación de las evaluaciones desde las que los jóvenes van posicionándose ante la ES.

Desde esta perspectiva, se analizaron los relatos obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas aplicadas a estudiantes cursando el último semestre

del bachillerato, para identificar los distintos mecanismos desde los que construyen sus expectativas en torno a los estudios superiores. Este estudio no buscó representatividad estadística, sino hacer observables, a través de las propias palabras de los jóvenes, los mecanismos que en estudiantes con distintos sectores sociales y trayectorias escolares intervienen en la conformación de posturas diferenciadas desde las que establecen sus expectativas.

Estar por concluir los estudios de nivel medio superior es una transición que puede marcar distintos rumbos en el curso de vida de los estudiantes en el sentido de que los enfrenta a la decisión de concluir, interrumpir o continuar sus estudios. En este sentido, el análisis de expectativas que a través de sus trayectorias han conformado ante la ES permite conocer cómo han interpretado sus experiencias. Por esta razón, esta transición representa un momento clave para explorar la manera en que los estudiantes se posicionan ante este nivel escolar, ya que los estudiantes están en un proceso reflexivo donde la evaluación de sus opciones y capacidades, así como sus planes y proyectos de vida están más presentes: platican del tema con sus padres, con sus amigos, con sus parejas, buscan y se les proporciona información al respecto (Ramírez, 2013).

Para analizar la construcción de expectativas como un proceso, el modelo analítico de este diseño metodológico se basa principalmente en el principio de la agencia y su relación con la estructura social. Para observar esta relación, las trayectorias escolares fueron analizadas desde la interpretación que los jóvenes tienen de su experiencia escolar dentro de instituciones asociadas a distintas probabilidades de continuación de los estudios. De esta manera, las trayectorias educativas son el resultado de la interacción de la agencia con los efectos del origen social y la estratificación institucional.

El análisis de las trayectorias educativas, por otro lado, ofrece la posibilidad de tomar los relatos de los estudiantes como unidad de registro para dilucidar los mecanismos que configuran distintos horizontes de acción con base a sus experiencias educativas previas. Las experiencias de las personas son fundamentales para comprender las conexiones que establecen con su entorno social, y la forma en la que orientan sus acciones en coordinación hacia cierto futuro (Tavory y Eliasoph, 2013). De esta manera, el análisis aquí propuesto contempló el papel que juega la visión de futuro a través de las intenciones desde las cuales los jóvenes estructuran el contenido de sus expectativas.

Carlota y Saucedo (2015) señalan que al hablar de experiencias en el ámbito educativo se hace referencia a fenómenos y procesos de muy distinto orden, por lo que cabe aclarar que para los fines de este trabajo, las experiencias son entendidas como las interpretaciones que los estudiantes tienen de las vivencias que para ellos han sido significativas a través de sus trayectorias escolares, desde las cuales han construido una percepción de sus capacidades y por tanto, una postura ante la ES

que orienta sus expectativas. En este sentido, se busca rescatar y reconocer la capacidad que los actores tienen para interpretar y significar su realidad.

En este sentido, las expectativas dan cuenta de la agencia de los actores, ya que son una expresión de la articulación de temporalidades que permite la capacidad de contextualizar los hábitos pasados y los proyectos futuros con la contingencia del presente (Emirbayer y Mische, 1998). La articulación de las tres temporalidades hacen de las expectativas el resultado de un proceso de construcción dinámico y siempre en negociación con el entorno, por lo que su análisis buscó comprender los vínculos entre las experiencias vividas (pasado), las experiencias en curso (presente) y las experiencias esperadas (futuro probable) (Mora y Oliveira, 2014).

Ya que las expectativas son negociables con los cambios del entorno, su proceso de construcción no es lineal, y está influenciado por eventos que pueden modificar el rumbo de sus trayectorias vitales y que escapan del control de los actores (Hodkinson, 2008). De esta manera, las expectativas no son el resultado de un proceso que va de un punto A a un punto B, sino de lo que hay detrás de este recorrido, es decir, de las ondulaciones, transiciones y eventos que conforman el curso de vida de los actores.

Tomando en cuenta lo anterior, las expectativas son el resultado de un proceso conformado a través de las trayectorias escolares, donde el origen social y la estratificación social intervienen. Por tanto, el análisis de las entrevistas se enfocó en la forma en la que los estudiantes, a través de sus experiencias establecen conexiones con su entorno social y proyectan sus planes en coordinación hacia cierto futuro (Tavory y Eliasoph, 2013) donde prevén continuar, interrumpir o concluir sus estudios. El análisis se centró en la influencia que el origen familiar, junto con las trayectorias escolares tienen en la acumulación desigual de las ventajas y desventajas desde las que los estudiantes construyen sus expectativas en torno a sus probabilidades y formas de ingreso a la ES.

3.1.2. Selección de casos

Las entrevistas fueron realizadas a estudiantes de tres tipos de bachilleratos públicos¹³: Cada uno de estos fue elegido en consideración de los posibles efectos

¹³ Son numerosos los estudios que muestran que las escuelas del sector privado presentan mayores tasas de continuación de los estudios (Blanco *et al.*, 2014; Shavit *et al.*, 2007a). Además se ha encontrado que estos jóvenes tienen las mayores probabilidades de ingreso a la UNAM en comparación con los estudiantes de bachilleratos públicos no afiliados a una IES. Por ello, el proyecto de investigación en un principio planteó la necesidad de integrar una escuela preparatoria privada. Sin embargo, no fue posible lograr el consentimiento del ingreso a este tipo de escuelas. Por

de su modalidad. Solís (2014a; 2014b) encontró al respecto, que la división entre modalidades dentro del sector público so sólo están estratificadas socialmente, sino que también esta estratificación puede tener efectos independientes al origen social sobre la probabilidad de transitar al siguiente nivel educativo. En este sentido, los diferentes tipos de bachillerato implica la asistencia a escuelas con ciertos atributos y modalidades que orientarán a los estudiantes hacia ciertos tipos de trayectorias y perfiles vocacionales (Blanco, 2013; Solís, 2014a), por lo que las entrevistas realizadas a estudiantes de distintos bachilleratos públicos permite conocer un amplio espectro sobre las formas en las que los mecanismos desde los que construyen sus expectativas operan de manera diferenciada en estudiantes con distintas ventajas/desventajas asociadas a su origen social¹⁴.

Solís (2014a), señala que la transición entre la secundaria y el bachillerato es fundamental, ya que la institución de bachillerato a la que se ingresa resulta central tanto para las aspiraciones de continuar los estudios como para las oportunidades objetivas. Siguiendo a este autor, este trabajo considera que la selección de estudiantes a partir del tipo de escuela en la que se encuentran por concluir sus estudios de nivel medio superior implica a su vez una selección por estrato social en tanto que las expectativas de cursar los diversos niveles educativos post-secundarios se asocian estrechamente con los niveles educativos alcanzados por los padres de familia, así como con el rendimiento escolar previo (Hauser y Anderson, 1991). En tal sentido, los niveles escolares de los padres de familia y el rendimiento escolar con el que se contó al terminar la educación secundaria influyen de manera significativa en el tipo de bachillerato al que se ingresa.

Con base a los tipos de bachilleratos en la ZMCM y las probabilidades que cada uno de estos brinda para continuar los estudios que encontró Solís (2013, 2014b), se eligió trabajar en una escuela preparatoria de la UNAM, un bachillerato Público General no afiliado a una IES y un bachillerato Público Tecnológico no afiliado a IES. Estos tres tipos de escuelas comprenden distintos tipos de prestigio

esta razón, esta población no forma parte del análisis aquí presentado, lo que significa sin lugar a dudas una gran pérdida en la riqueza que los resultados pudieran tener.

¹⁴ Algunas propuestas teórico-metodológicas se basan en el estudio de los opuestos, con la idea de incorporar la mayor variabilidad posible. Sin embargo, este estudio decidió excluir a los estudiantes de posiciones más altas y aquellos procedentes de los estratos más bajos. La investigación propuesta en este proyecto no incluirá a estos dos grupos, ya que los estudiantes de escuelas de élite muestran trayectorias educativas muy definidas, mientras que un porcentaje significativo de los jóvenes provenientes de las familias más humildes no logra llegar a la transición entre la EMS-ES (Blanco *et al.*, 2014).

y demanda, por lo que su matrícula estudiantil supone distintos orígenes sociales, trayectorias educativas, autopercepciones y tipos de agencia, como se explica más detalladamente a continuación

3.1.2.1. Un bachillerato de la UNAM.

Haber cursado la preparatoria en una de las instituciones de la UNAM tiene diversas implicaciones. Por un lado, el ingreso a este tipo de escuelas no solo maximiza las probabilidades de ingresar a los estudios superiores (Solís, 2014), sino también, debido al pase reglamentado, aumenta las probabilidades de continuar los estudios en la escuela con mayor prestigio del país: la UNAM. Por esta razón, estas escuelas son las más demandadas en los concursos de selección de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Por esta razón, los bachilleratos de la UNAM son las escuelas con mayor demanda durante este concurso y generalmente representaron la primera opción de los estudiantes que lograron ingresar a ellas, lo que supone un buen desempeño académico previo y trayectorias educativas ininterrumpidas (Rodríguez, 2015).

Por otro lado, los estudiantes que eligen estas instituciones al concluir la secundaria tienden a hacerlo en función de una estrategia que les permita ingresar más fácilmente a la UNAM (Rodríguez, 2015), lo que significa que son jóvenes que desde temprana edad han elaborado un curso de acción que contempla la expectativa de estudiar la universidad. Por lo anterior, este tipo de escuela prevé trayectorias educativas y desempeños académicos similares. No obstante, la matrícula estudiantil de la UNAM se caracteriza por su alta heterogeneidad socioeconómica (Guzmán, 2004).

El bachillerato de la UNAM existe en dos modalidades: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Aunque operan con programas curriculares distintos, ambas modalidades ofrecen a sus egresados la posibilidad de gozar de los privilegios del pase reglamentado, a través del cual se puede ingresar a cualquier carrera de la UNAM, previo cumplimiento de algunas condiciones. Estos requisitos varían dependiendo las carreras, los planteles y la demanda.

La UNAM cuenta con 9 planteles de ENP y 5 de CCH, todos ubicados en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Los CCH son los planteles de mayor magnitud, por lo que pueden aceptar a un mayor número de aspirantes (3,600) disminuyendo el número de aciertos necesarios para ingresar a ellos (entre los 86 y los 94 en un examen de 120 reactivos). Las ENP por su parte, ofrecen apenas la mitad o menos de plazas en comparación con los CCH (entre 1,200 y 1,810), por lo

que exigen un mayor número de aciertos que éstos (entre los 93 y los 111).¹⁵ Para representar a este tipo de IEMS, se seleccionó al plantel Sur del CCH, en función de que es una opción que puede o no haber representado la preferencia de los estudiantes (este CCH es el de mayor exigencia de aciertos, pero demanda menos aciertos que algunas ENP) y por su ubicación al sur de la Ciudad.

3.2.2. Un bachillerato general público no afiliado a IES.

Con la finalidad de conocer las expectativas que de la educación superior tienen los estudiantes provenientes de familias con recursos socioeconómicos humildes y posibles trayectorias de grandes desventajas acumuladas, se incluyó a la muestra a estudiantes de un bachillerato público no afiliado a IES.

Aunque estar por concluir el bachillerato en alguna de estas escuelas significa el desarrollo de habilidades académicas que ha permitido que estos estudiantes sobrevivan a la exclusión educativa, los egresados de estas escuelas no cuentan con facilidades de ingreso a la educación superior como en el caso de los egresados de las escuelas de la UNAM, y difícilmente sus familias poseen los recursos económicos de los que disponen los egresados de las escuelas privadas de prestigio relativo.

La escuela elegida para representar a este tipo de instituciones es el Colegio de Bachilleres (COLBACH) número 5. Lo anterior se debe a que su comunidad estudiantil está integrada por jóvenes ampliamente heterogéneos en términos de sus trayectorias educativas previas y su desempeño académico. Aunado a lo anterior, es posible encontrar tanto jóvenes para los que esta escuela representó su primera opción como para quienes fue una de sus opciones menos deseable. Por esta razón, los estudiantes que asisten a esta escuela permiten observar distintos procesos de reafirmación o readaptación de las expectativas con relación a su autoeficacia.

El COLBACH es fundado en el año de 1973 y actualmente cuenta con 17 planteles en la Ciudad de México y 3 en el Estado de México, en los cuales se imparte el bachillerato más una especialidad laboral. Se encuentran a cargo de la Secretaría de Educación Pública, por lo que se sostienen de recursos federales. Estas escuelas se han caracterizado por deficiencias en sus servicios y su planta docente, por lo que permiten explorar los efectos institucionales en la conformación de expectativas educativas en un sentido inverso a lo que ocurre en las escuelas de la UNAM.

¹⁵ De acuerdo a datos del año 2013 consultados en http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/ComoIngresoBachilleratoUNAM_web.pdf.

Por último, el plantel número 5 es uno de los planteles con mayor matrícula (más de 7,500 estudiantes) y está ubicado en el municipio de Tlalnepantla en el Estado de México, por lo que representa una de las opciones de COLBACH más accesible para estudiantes que viven en la zona norte colindante con la Ciudad de México.

3.2.3. Un bachillerato tecnológico público no afiliado a IES.

Estudiar en un bachillerato tecnológico público y no afiliado a una IES representa estudiar en una de las opciones educativas con menor demanda. Estas escuelas, al no ofrecer las ventajas institucionales como el pase reglamentado ni contar con prestigio académico o social, reciben a los estudiantes con los más bajos puntajes en el examen de la COMIPEMS. Esto implica que estas escuelas también absorben al grueso de los estudiantes de menores recursos.

Lo anterior es relevante para los fines de esta investigación ya que permitirá incluir en la muestra estudiantes que debido a sus limitaciones económicas y académicas deben realizar evaluaciones acerca de sus posibles proyectos de vida y rumbos de acción a más temprana edad. Para ello, se eligió trabajar en un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

El CONALEP fue fundado en 1978 y es un organismo público descentralizado del Gobierno Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Estos institutos surgen con el objeto contribuir al desarrollo nacional mediante la formación de personal profesional calificado a nivel post-secundaria que responda a la demanda la industria y los servicios de las empresas.

En un principio estas escuelas surgen como opciones de carácter terminal, por lo que al concluir los estudios en ellas, los egresados obtienen un título de Profesional Técnico y una Cédula Profesional, pero no tenían la posibilidad de continuar estudiando en el nivel Superior. Es debido a esta condición de escuelas terminales que gozaron de poco prestigio académico como opciones educativas de nivel medio superior.

No obstante, en 1997 se lleva a cabo una reforma del modelo educativo que permitió integrar, primero de forma opcional, materias de bachillerato a través del Programa de Complementación de Estudios para Ingreso a la Educación Superior (ProCEIES), para que así también se lograra expedir un certificado de bachillerato y los alumnos que lo desearan pudieran inscribirse a una carrera universitaria. Después de esta reforma se permitió integrar la educación básica de nivel medio superior a todos los planteles, permitiendo así que los estudiantes egresados también recibieran el certificado de bachillerato que les acreditara el estudio de la

educación media superior general, cambiando así la denominación de las carreras de Profesional Técnico a Profesional Técnico-Bachiller¹⁶.

Por esta razón, actualmente el CONALEP representa una de las primeras opciones para estudiantes de estratos bajos, ya que les ofrece una acreditación con la que pueden integrarse más tempranamente al mercado laboral, y al mismo tiempo la de continuar sus estudios si así lo deciden. En consecuencia, este tipo de bachilleratos presenta menores tasas de continuación de los estudios (Solís, 2014b).

3.2.4. Selección de estudiantes por escuela.

Las entrevistas fueron realizadas a 41 estudiantes inscritos en el último semestre del bachillerato, elegidos intencionalmente. Para su selección, se aplicó un cuestionario previo¹⁷ para poder ubicarlos en función de su origen social, género, y nivel de expectativa de ingreso a la ES, principalmente. La ocupación de los padres, el promedio general alcanzado en el último semestre, y haber iniciado ya la trayectoria laboral también fueron puntos que se preguntaron para identificar las diferencias entre los estudiantes de las tres escuelas seleccionadas, pero que no fueron determinantes para su selección.

El origen social de los estudiantes se determinó a través del máximo nivel escolar alcanzado por su padre o madre. Si bien esta forma de conceptualizar el origen social es arbitraria y no logra cubrir las dimensiones clave de la estratificación social (escolaridad, ocupación y condiciones socioeconómicas del hogar) que en conjunto proporciona los insumos necesarios para identificar la posición social de la familia de origen (Blanco *et al.*, 2014), para los fines y límites de este trabajo permitió captar las posibles ventajas y desventajas asociadas a determinadas posiciones sociales, en la medida en que da cuenta de los recursos materiales y de la actitud que los padres pueden tener hacia la escuela. También permite identificar la relación de las expectativas de la ES con relación a su estatus de heredero (Bourdieu y Passeron, 2003) o pionero. De esta manera, el origen social se estableció como alto (padre, madre o ambos con estudios profesionales o de posgrado), medio (padre, madre o ambos con estudios de nivel medio superior) y bajo (padre, madre o ambos con secundaria o menos).

También se buscó que la muestra integrara de manera equitativa a hombres y mujeres con la intención de identificar los mecanismos a través de los cuales los jóvenes construyen expectativas desde una socialización diferenciada por sexo,

¹⁶ www.conalepmex.edu.mx/.

¹⁷ El cuestionario se incluye en los Anexos.

para explorar a través de las entrevistas la forma en la que ser mujer u hombre influye en la orientación ciertos objetivos al concluir la educación media superior.

Para establecer el nivel de expectativa de ingreso, se construyó una variable ordinal de acuerdo a la certeza con la que los estudiantes esperan ingresar a los estudios superiores. Para ello se dieron cinco opciones en escala que van desde un nivel muy alto de expectativa de ingreso hasta un nivel muy bajo, como se muestra en la siguiente tabla.

Variable Nivel de Expectativa de Ingreso a la ES	
¿Piensas ir a la universidad?	
Sí, con toda seguridad	Muy Alto
Probablemente sí	Alto
No sé	Medio
Probablemente no	Bajo
No, con toda seguridad	Muy Bajo

El trabajo de campo consistió en dos etapas. En la primera etapa se aplicó un cuestionario de 14 preguntas a 245 estudiantes de tercer año. Este cuestionario fue aplicado en tres grupos por escuela, y fue utilizado para elaborar una base de datos que permitió identificar perfiles variados. El 36.7% de los cuestionarios fueron contestados por estudiantes del CONALEP, 35.9% del COLBACH y 27.4% del CCH. Del total de cuestionarios, 46.5% fue a aplicado a mujeres y 53.5% a hombres. De esta manera, se buscó integrar estudiantes con distintas ventajas/desventajas asociadas a su origen social, género y niveles de expectativa de continuación de estudios. El cuestionario no fue respondido de forma anónima, ya que era necesario ubicar a los estudiantes seleccionados para la siguiente etapa.

La segunda etapa consistió en la realización de 41 entrevistas semi-profundas¹⁸ a estudiantes inscritos en el último semestre, 19 mujeres y 21 hombres. Desde el supuesto de que el tipo de bachillerato del que se egresa es por una parte, resultado de la acumulación de ventajas/desventajas a través de la trayectoria escolar, y por otro es un indicador de las probabilidades efectivas frente a la transición a la ES, la IEMS fue el primer criterio de selección de los entrevistados: 12 fueron estudiantes de CONALEP, 12 del COLBACH y 15 del CCH.

¹⁸ Consultar los Anexos.

Perfil de la muestra por criterios de selección		
Sexo	Nivel Escolar de los Padres	IEMS
Mujer	Bajo	CONALEP
Mujer	Bajo	CONALEP
Mujer	Bajo	CONALEP
Mujer	Bajo	COLBACH
Mujer	Medio	CONALEP
Mujer	Medio	CONALEP
Mujer	Medio	COLBACH
Mujer	Medio	COLBACH
Mujer	Medio	CCH
Mujer	Alto	CONALEP
Mujer	Alto	CONALEP
Mujer	Alto	CONALEP
Mujer	Alto	COLBACH
Mujer	Alto	CCH
Mujer	Alto	CCH
Mujer	Alto	CCH
Hombre	Muy Bajo	CONALEP
Hombre	Muy Bajo	COLBACH
Hombre	Muy Bajo	COLBACH
Hombre	Bajo	COLBACH
Hombre	Bajo	COLBACH
Hombre	Bajo	COLBACH
Hombre	Bajo	CCH
Hombre	Bajo	CCH
Hombre	Bajo	CCH
Hombre	Medio	CONALEP
Hombre	Medio	CONALEP
Hombre	Medio	CONALEP
Hombre	Medio	COLBACH
Hombre	Medio	CCH
Hombre	Alto	CONALEP
Hombre	Alto	CONALEP
Hombre	Alto	COLBACH
Hombre	Alto	COLBACH
Hombre	Alto	CCH

3.2. Esquema Analítico.

Con la intención de conocer distintos procesos de construcción de expectativas en torno a la educación superior y sus dimensiones, las entrevistas se orientaron en explorar la influencia que el origen social, el género y la estratificación

social tienen en la construcción su construcción¹⁹. Para ello, el diseño de la entrevista se basó principalmente en el principio de la agencia situada, es decir de las elecciones individuales y su interacción con la estructura social a través de las trayectorias escolares. De esta manera, el eje temporal utilizado para el análisis de las narrativas distingue y articula las experiencias vividas, las experiencias en curso y las experiencias previsibles (Mora y Oliveira, 2013). El análisis aquí propuesto se centra en la forma en la que las experiencias previsibles orientan *intenciones* desde las cuales los jóvenes jerarquizan el *mapa de opciones* que perciben y los *cursos de acción* que se plantean. Con ello, se buscó distinguir entre lo deseable, lo aceptable y lo indeseable.

Por otro lado, las expectativas interactúan con el tiempo y el entorno presente tratando de resolver los problemas que implica el cambio, a través de los hábitos y las valoraciones desde el pasado y los planes imaginados hacia el futuro (Emirbayer y Mische, 1998). Por tanto, las expectativas pueden tener una vida de corta o larga duración, o tener mayor o menor peso en la orientación de los cursos de acción de los individuos (Creed *et al.*, 2009), por lo que las preguntas buscaron entender la construcción de expectativas de la educación superior como un proceso paulatino y en permanente negociación con el entorno. Para ello, se buscó profundizar sobre todo en la experiencia de la transición a la EMS. Esto se debe a que, como se ha señalado, en la transición a la EMS se establecen las probabilidades de continuación de los estudios. Además, el examen realizado para participar en el concurso de la COMIPEMS es el referente más importante desde el que los jóvenes evalúan sus capacidades con relación a estudiantes de otras escuelas, ya que es un evento donde los estudiantes ajustan sus aspiraciones con base a los resultados del concurso de ingreso a este nivel. De esta forma se identificó cómo influyen los distintos tipos de transición a la EMS en las expectativas en torno a la ES.

Los relatos de los estudiantes fueron la unidad de registro para dilucidar los mecanismos que configuran distintos horizontes de acción con base a sus experiencias educativas previas. Por esta razón, las experiencias de las personas son fundamentales para comprender las conexiones que establecen con su entorno social, y la forma en la que orientan sus acciones en coordinación hacia cierto futuro (Tavory y Eliasoph, 2013). Con ello, se buscó identificar distintos tipos de conformación de estrategias de acuerdo con el nivel de actividad-pasividad (Evans, 2007; 2012)

¹⁹ El esquema general de las entrevistas se integra a la sección de anexos.

Esquema analítico: Estructura de las expectativas			
Conceptos	Dimensiones	Subdimensiones	Atributos
1. Mapas de opciones	1.1. Conocimiento.	1.1.1 Información.	1.1.1.1. Formal 1.1.1.1. Informal
	1.2. Jerarquía	1.1.2. Atributos.	1.1.2.1. Oferta educativa 1.1.2.2. Mecanismos y exigencias para ingreso. 1.1.2.3. Alumnado. 1.1.2.4. Nivel de exigencia
1.1.3. Ventajas.		1.2.1.1. Prestigio académico. 1.2.1.2. Vinculación con el mercado laboral. 1.2.1.3. Servicios.	
2. Intenciones	2.1. Metas.	1.1.4. Posibilidades de Acceso.	1.2.2.1. Historia Académica. 1.2.2.2. Autoeficacia 1.2.2.3. Ventajas/ desventajas institucionales. 1.2.2.4. Recursos disponibles. 1.2.2.5. Nivel de demanda
		1.2.1. Nivel de aspiración	1.2.1.1. Deseable 1.2.1.2. Aceptable 1.2.1.3. Indeseable
	2.1.1. Instrumentales	2.1.1.1. Credencialización 2.1.1.2. Movilidad ascendente 2.1.1.3. Acceso a mejores empleos	
	2.1.2. Vocacionales	2.1.2.1. Trabajar en lo que me "gusta"	
2.2. Motivaciones.	2.1.3. Socialización	2.1.3.1. Ampliar la red social	
	2.2.1. Intrumentales	2.2.1.1. Aversión a la movilidad descendente. 2.2.1.1. Practicidad	

		2.2.2. Vocacionales	2.2.2.1. Gusto 2.2.2.2. Habilidad. 2.2.2.3. Ampliar los conocimientos. 2.2.2.4. Profesionalizarse en un área.
		2.1.3. Socialización	2.1.3.1. Reconocimiento 2.1.3.2. Prestigio social 2.1.3.3. Orgullo
3. Cursos de Acción	3.1. Comportamientos	3.1.1. Estratégicos	3.1.1.1. Alta proactividad
		3.1.2. Paso a paso	3.1.1.2. Proactividad
		3.1.3. Aprovechando oportunidades	3.1.1.3. Pasividad
		3.1.4. Observando y esperando ²⁰	3.1.1.4. Alta pasividad.

Finalmente, se analizó cómo el proceso de construcción de las expectativas de la ES se asocia a la preferencia por ciertas carreras. Aunque este trabajo no se enfoca en la elección de carrera, contribuye a la comprensión de este proceso.

3.3.1. Construcción de las categorías de análisis.

Las expectativas, como se ha señalado a lo largo de este trabajo, son la evaluación subjetiva de las opciones y las preferencias, y reflejan los resultados que se esperan obtener dadas ciertas limitaciones (Rojewski, 2005). En este sentido, las expectativas reflejan la percepción que los actores tienen acerca de su eficacia para obtener ciertos resultados, por lo que son un factor determinante en la toma de elecciones. Por ello, el grado de certeza con el que los estudiantes perciben sus probabilidades frente al ingreso a los estudios superiores, resulta elemental para comprender las expectativas que tienen en torno a estos.

Rojewski (2005) señala que las limitaciones a través de las cuales son acotadas las expectativas pueden ser reales o percibidas. Por lo tanto, a través de sus expectativas los estudiantes evalúan no sólo su percepción subjetiva sobre sus propias capacidades, sino también los recursos con los que cuentan y los

²⁰ Términos tomados de Evans (2007).

obstáculos a los que se enfrentan. En este sentido, tanto los recursos económicos como la selectividad institucional están presentes en lo que los jóvenes esperan después de concluir su bachillerato.

3.3.1.1. Origen familiar.

Se decidió establecer el origen social a partir del nivel educativo de los padres. Siguiendo a Mora y Oliveira (2013), la familia como unidad de análisis da cuenta de la estructura familiar, los recursos materiales y su distribución, lo que permite captar las posibles ventajas y desventajas sociales heredadas. En este sentido, el nivel de escolaridad es un indicador de los recursos económicos de los estudiantes, ya que tiene una relación directa con el tipo de empleo y el ingreso que percibe la familia. Pero además, el grado máximo de estudios de los padres se asocia a la actitud que estos tienen hacia la escuela, lo que influye en las aspiraciones y expectativas de los jóvenes. Tomando en cuenta lo anterior, es posible suponer que el nivel escolar de los padres da cuenta de la aproximación que los estudiantes han tenido con expectativas que pueden, o no, promover el ingreso a la ES. Por otro lado, el nivel de escolaridad de los padres también se asocia con los recursos socioeconómicos de los que los estudiantes pueden tener disposición, ya que los ingresos del hogar y el tipo de empleo de los padres dependen de manera significativa de éste.

En este sentido, se asume que el nivel de estudios de los padres capta posibles ventajas y desventajas ante las probabilidades de ingreso a la ES que se asocian a los recursos culturales y la influencia de las expectativas de los padres. Esta categoría se basó en una variable construida a partir del nivel de estudios máximo alcanzado por los padres, primero de manera individual ²¹, para posteriormente ser conjuntados y agrupados dentro de una de cuatro opciones, como se muestra a continuación.

Construcción de la variable Origen Familiar	
Máximo grado escolar concluido en el hogar	Nivel
Padre o madre, o ambos con estudios superiores o de posgrado	Alto
Padre o madre, o ambos con educación media superior	Medio

²¹ En el caso de contar sólo con la información de uno de los padres, se tomó en cuenta sólo la información disponible.

Padre o madre, o ambos con secundaria	Bajo
Padre o madre, o ambos con primaria o menos	Muy Bajo

Los antecedentes escolares establece además, el grado que implica el inicio del riesgo de movilidad descendente (Breen y Goldthorpe, 1997) de cada individuo. Es decir, que para aquellos estudiantes con al menos un padre con estudios de nivel superior, el egreso de los estudios de bachillerato no implica una superación en relación con el nivel educativo de ellos. En cambio, los estudiantes provenientes de un hogar con al menos un padre egresado de la EMS ha alcanzado su nivel de herencia educativa; aquellos con padres con secundaria superaron su nivel al ingresar al bachillerato y los estudiantes cuyos padres tienen primaria o menos, son “pioneros” desde su egreso de la educación básica.

3.3.1.2. Trayectoria escolar.

La trayectoria escolar es el recorrido de los individuos en el sistema educativo formal donde se conjugan estructuras de oportunidades educativas específicas, instituciones que regulan las transiciones, las decisiones que toman los estudiantes (por sí mismo o través de otros), el desempeño académico y la interacción con otros ámbitos como el familiar y el laboral (Blanco *et al.*, 2014). Debido a esta multiplicidad de factores que intervienen en el recorrido en el sistema educativo, existen distintas formas de atravesar la experiencia escolar.

Por ello, a través de las trayectorias escolares los estudiantes acumulan una serie de ventajas/ desventajas que preceden incluso su ingreso al sistema educativo, y que están asociadas a sus condiciones de origen familiar. Estas desigualdades de origen podrían ser compensadas si el sistema educativo contemplara este objetivo, sin embargo cuando el sistema educativo está altamente estratificado, es decir, que las oportunidades escolares dependen fuertemente de las condiciones de origen de los estudiantes, estas desigualdades se acentúan a través de la acción institucional.

Si bien la estratificación institucional es un factor relevante en términos de la distribución efectiva de las probabilidades, la percepción subjetiva que los estudiantes tienen sobre las experiencias que han sido parte de su trayectoria escolar tiene una fuerte influencia en sus planes con relación a sus probabilidades de ingreso a la ES y las posibles rutas hacia las que se conducirán al concluir sus estudios de bachillerato. En este sentido, las trayectorias escolares dan cuenta tanto de las limitaciones reales como las percibidas que definen las expectativas de los jóvenes.

Para explicar la influencia que sobre las expectativas de ingreso a la ES tienen las ventajas y desventajas asociadas al tipo de IEMS, la trayectoria escolar tomó en cuenta las experiencias escolares, principalmente desde tres dimensiones: el éxito en el ingreso a la EMS, la IEMS de la que se egresa, y la autopercepción como estudiante. Como se revisó en el capítulo 2, al ingresar a la EMS en las instituciones públicas de la ZMCM los estudiantes deben participar en el concurso de la COMIPEMS. A través de este concurso pueden, o no, ser asignados a la escuela de su preferencia. Debido a que el concurso de la COMIPEMS es la experiencia más significativa que los estudiantes de bachillerato tienen frente a un concurso de selección escolar, el haber sido o no seleccionados en su primera opción es un referente importante en cuanto a sus propias capacidades y probabilidades de éxito²².

Por otro lado, debido a la estratificación institucional del sistema educativo en la ZMCM, el ingreso a cierto tipo de IEMS está fuertemente asociado a las condiciones socioeconómicas de origen. Aunado a esto, el tipo de institución al que los estudiantes ingresan a estudiar el bachillerato resulta fundamental en sus trayectorias educativas, debido a que en este nivel se acentúa la disparidad en las calidades de la enseñanza y en la distribución de las probabilidades de ingreso a la ES (Solís, 2014b). En este sentido, el tipo de IEMS del que los estudiantes egresan constituye un factor que brinda ventajas o desventajas objetivas ante las probabilidades de continuación de estudios, y que puede tener influencia en la percepción de las barreras y limitaciones desde las que los estudiantes perciben sus opciones y probabilidades en el futuro inmediato.

El desempeño académico también es un referente importante desde el cual los estudiantes estiman sus expectativas educativas (Brunet *et al.*, 2013). Al respecto, se ha encontrado que las habilidades académicas y el rendimiento escolar pueden influir en las aspiraciones educativas independientemente de las condiciones de origen y de la asistencia a ciertas instituciones (Elman y O'Rand, 2006; Jung, 2014). Por esta razón, la autorreferencia que los jóvenes tienen de sí mismos como estudiantes da cuenta de la percepción subjetiva que de su desempeño como estudiante han construido a lo largo de su trayectoria educativa. La autopercepción se basó en la evaluación que los propios estudiantes hicieron de

²² Es importante tomar en cuenta que la asignación de lugares en el examen de la COMIPEMS, si bien parte del resultado en el examen y del ordenamiento de las preferencias, también depende de la demanda de las distintas IEMS. Por esta razón, es posible llegar a ser seleccionado en la primera opción a pesar de un bajo desempeño en el examen, si esta escuela era de baja demanda, o bien, no haber sido seleccionado en ninguna de las escuelas de preferencia pese a un buen desempeño si estas escuelas eran de muy alta demanda.

su desempeño académico. Como se indicó anteriormente, las expectativas son la interpretación subjetiva de las probabilidades en relación con los obstáculos que se prevén, ya sea que estos correspondan a circunstancias reales o supuestas. Por lo tanto, al hablar de las expectativas es necesario hacer una distinción entre las posibilidades objetivas, los juicios de capacidad y las declaraciones de intencionalidad: ser *capaz de* es diferente de *percibirse capaz de* y de *decir que se* hará algo. Por eso aunque la percepción de las propias capacidades es un factor determinante de la intención y la elección, los tres constructos están empírica y conceptualmente separados (Cartagena, 2008). En este sentido, el grado subjetivo de certeza que los estudiantes expresan respecto a su ingreso a la ES permite observar la intencionalidad que estos jóvenes tienen, antes de enfrentarse a sus posibilidades objetivas y a los resultados.

Este grado de certeza se asoció a una postura ante la ES. Como Guzmán señala (1994) una postura implica una mirada particular y una forma de ubicarse ante cierta situación. El concepto de postura por lo tanto permitió integrar la influencia de los mecanismos asociados a los factores estructurales con los de orden más individual, a través de la percepción que los estudiantes tienen de sus capacidades. De esta manera, se encontró que la postura que se construyó a través de las experiencias escolares orientan las expectativas que los estudiantes tienen ante la ES.

3.4. Primeras observaciones.

De acuerdo con las principales teorías sobre desigualdad educativa, ya sea a través de la reproducción y eliminación cultural (Bourdieu y Passeron, 2003) o de evaluaciones sobre el costo-beneficio y las probabilidades de riesgo (Boudon, 1973; Breen y Goldthorpe, 1997; White, 2007) las expectativas de los estudiantes de bachillerato tienden a ser correspondientes con sus recursos económicos y su *background* escolar. Sin embargo, con relación al grado de la certeza subjetiva de probabilidades de ingresar a la ES, destacó que aunque cerca del 80% de los estudiantes que respondieron el cuestionario provienen principalmente de familias con estudios de origen social medio y bajo, es decir que en su gran mayoría alcanzarán o rebasarán el grado escolar de sus padres al egresar del bachillerato, afirmaron que continuarían sus estudios con toda seguridad. Esto es significativo porque el ingreso a los estudios superiores implicaría una movilidad escolar ascendente en términos intergeneracionales.

Por otro lado, diversos estudios han encontrado que la estratificación institucional juega un papel importante en las probabilidades de continuación de los estudios (Shavit *et al.*, 2007, Blossfeld y Shavit, 1993; Brint y Karabel, 1989). Como se explicó en el capítulo 2, debido a la segmentación y la estratificación de sus instituciones el sistema educativo en la ZMCM conforma un régimen de transiciones

asimétricas respecto a la acumulación de ventajas/desventajas. Al respecto, los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario arrojaron una mayor presencia de jóvenes de orígenes familiares muy bajos y bajos en el CONALEP. Por su parte, en el CCH se presentó mayor incidencia de estudiantes de nivel medio y alto. Estas cifras son consistentes con el supuesto de que el tipo de IEMS del que se egresa permite ubicar distintos procesos de acumulación de ventajas/desventajas a través de la trayectoria escolar²³.

Origen familiar por IEMS

		Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Total
Escuela	CONALEP	9.2	37.6	34.0	19.2	100
	CCH	1.46	22.3	49.3	27.0	100
	COLBACH	7.6	34.6	42.2	15.3	100

Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado.

Si bien la transición a la EMS es esencial en el proceso de acumulación de ventajas/desventajas respecto a la distribución de las probabilidades efectivas de ingreso a la ES (Blanco *et al.*, 2014; Solís, 2014b, 2015; Solís *et al.*, 2013), también lo es en la conformación del nivel de confianza subjetiva desde la que los estudiantes estructuran sus expectativas. Como se analizó en el capítulo anterior, la evaluación que los estudiantes hacen sobre los resultados obtenidos en el concurso de ingreso a la EMS es el referente inmediato desde el que proyectan sus probabilidades respecto a la transición a la ES. Ahora bien, de acuerdo con datos oficiales²⁴ durante la transición a la EMS la mayoría de los aspirantes que participa en el concurso de la COMIPEMS no logra ingresar a la IEMS de su preferencia. En correspondencia con estas cifras, sólo el 24.9% de los estudiantes encuestados se encontraba estudiando en la escuela que fue su primera opción durante la transición hacia la EMS.

El bajo número de estudiantes que ingresaron a la escuela de su preferencia se asocia al hecho de que los bachilleratos de la UNAM fueron el tipo de IEMS que más aspirantes (67.8%) eligió como primera opción en el concurso de ingreso de la COMIPEMS, seguidos de las escuelas vocacionales del IPN (18.4%). La altísima

²³ Con relación al origen familiar, es importante tomar en cuenta que debido a que la muestra sólo se compone de estudiantes próximos a egresar de la EMS en bachilleratos públicos, ésta no incluye a los jóvenes con más ventajas acumuladas (escuelas de élite) ni a aquellos con más desventajas acumuladas (aquellos que no superaron la selección social en los niveles escolares previos) respecto a las probabilidades de ingreso a la ES en la ZMCM.

²⁴ CENEVAL (2016).

concentración de preferencia hacia estos bachilleratos responde al hecho de que estos son aquellos que más elevan las probabilidades de continuación de estudios frente a los demás tipos de bachilleratos públicos (Solís, 2014b).

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios sugieren hasta el momento que los estudiantes tienden a no contar con padres que hayan ingresado a los estudios superiores, no se encuentran estudiando en la escuela a la que aspiraron ingresar al concluir la educación básica y que egresarán de IEMS asociadas a bajas probabilidades de continuación de los estudios ¿por qué tienen tan altas expectativas con relación al ingreso a la ES?

Como se indicó anteriormente, algunos estudios han encontrado que el desempeño académico puede llegar a tener un efecto independiente a factores estructurales en las elecciones educativas, y por ende en las expectativas detrás de estas. En este sentido, la mayoría de los encuestados se percibieron como buenos estudiantes, lo que represento la posibilidad de sugerir que en realidad las expectativas de los estudiantes no reflejan necesariamente sus probabilidades objetivas.

Capítulo 4. Origen, trayectoria y expectativas: procesos desiguales.

INTRODUCCIÓN.

¿Cómo operan los mecanismos que intervienen en la construcción de las expectativas de la ES de los estudiantes que están por egresar de bachilleratos públicos en la ZMCM? De acuerdo con Breen y Goldthorpe (1997), los jóvenes generan expectativas diferenciadas como resultado de evaluaciones individuales sobre los costos, los beneficios y los riesgos que representan distintos senderos educativos, es decir que los estudiantes son conscientes de los recursos a su alcance y de alternativas en las que es más probable tener éxito o fracasar de acuerdo con esos recursos. Por su parte, para Bourdieu y Passeron (2003) esto ocurre debido a la reproducción cultural y modelos institucionales que legitiman la exclusión social de las clases dominadas. Si bien ambas perspectivas divergen en los procesos, ambas concuerdan en que los jóvenes ajustan sus expectativas a sus condiciones sociales y probabilidades objetivas, ya sea a través de cálculos racionales o de las orientaciones y disposiciones heredadas del medio de origen.

Lo anterior haría suponer que en un sistema educativo estratificado institucionalmente, como es el caso del de la ZMCM, las expectativas de los estudiantes se orientarían a senderos educativos acordes a sus posibilidades y probabilidades. Esto dista mucho de ocurrir así, ya que año con año y pese a la variedad de opciones, la demanda de aspirantes se centra en tan sólo tres IES públicas: UNAM, IPN y UAM ¿Cómo explicar este fenómeno? Para poder dar respuesta a esta pregunta, es necesario observar los procesos desde los que los estudiantes construyen sus expectativas ante la ES.

Las expectativas educativas son resultado de las experiencias que conforman las trayectorias escolares de los jóvenes, trayectorias donde el origen social, el género y la estratificación institucional operan de manera desigual. Como se discutió anteriormente, en un sistema educativo estratificado institucionalmente, las ventajas/desventajas asociadas al origen social tienen efectos en las trayectorias escolares. Por esta razón, el curso que han tomado dichas trayectorias se relaciona con el tipo de experiencias desde las que los estudiantes van elaborando evaluaciones sobre de sus acciones y los resultados de éstas, evaluaciones subjetivas desde las que conforman una percepción sobre sus capacidades. Esta percepción está vinculada a su desempeño pero también a los recursos con los que cuentan, y les permite suponer ciertas probabilidades ante la

transición a la ES, es decir, que forma parte importante de las posturas desde la que los estudiantes afrontan dicha transición.

Por esta razón, para explicar por qué los estudiantes tienen expectativas diferenciadas en torno a la ES resulta fundamental no sólo identificar los mecanismos asociados a las vivencias que integran las experiencias escolares de los jóvenes, sino también la manera en la que influyen en las interpretaciones que hacen de estas experiencias. Con este objetivo, se analizaron las experiencias de estudiantes de tres bachilleratos públicos, a partir de los relatos obtenidos a través de entrevistas. Este análisis permitió observar que los estudiantes pueden construir 5 posturas ante la ES desde las que estructuran sus expectativas. En este capítulo, se detallan los procesos que llevan a la conformación de cada una de estas posturas con el apoyo de algunos fragmentos de entrevistas.

4.1. Posturas ante la Educación Superior.

En todo sistema educativo diversificado, las oportunidades educativas se encuentran distribuidas de manera desigual (Shavit *et al.*, 2007a). Sin embargo, los relatos reunidos a través de las entrevistas mostraron que independientemente del tipo de bachillerato del que egresarán, al encontrarse en la brecha final de la EMS los estudiantes expresan altas expectativas de ingreso a la ES, es decir que se perciben con altas probabilidades de ingreso a este nivel. No obstante, el análisis sobre los procesos a través de los cuales han llegado a estas expectativas, permitieron ubicar diferencias significativas en el cuándo, cómo, a dónde y por qué esperan ingresar a la ES. Estas diferencias son resultado de las distintas formas en las que los mecanismos que intervienen en la construcción de las expectativas influyen en la percepción subjetiva que los estudiantes han conformado sobre sus capacidades y probabilidades, y desde la que se posicionan ante la ES. Al respecto, los relatos de los estudiantes mostraron que la postura ante los estudios superiores es un elemento fundamental para la conformación de expectativas, y aunque es explicada de manera significativa por el origen familiar, el género y el tipo de IEMS del que se egresa, estos factores no la determinan.

Una postura implica una perspectiva particular hacia una situación y una manera de ubicarse ante ella (Guzmán, 1994). La postura ante la ES da cuenta de la percepción que los estudiantes tienen sobre sus capacidades y probabilidades. Esto se debe a que los estudiantes evalúan a partir de su subjetividad los resultados de las elecciones que han tomado a través de sus trayectorias escolares. Estas evaluaciones se convierten en experiencias significativas desde las que han conformado una imagen sobre su desempeño, el cual no es de manera forzosa directamente proporcional a los resultados académicos (Bandura, 1977). Además, han aprendido que pueden movilizar, o no, ciertos recursos, lo que les ha permitido

construir una percepción de sus probabilidades. Desde estas percepciones subjetivas, los estudiantes establecen posturas desiguales ante la ES: identifican obstáculos y probabilidades de éxito diferentes que los orientan hacia la toma de ciertas elecciones y senderos educativos diferentes.

Las entrevistas permitieron identificar cinco tipos de posturas desde los que los estudiantes establecen sus expectativas en torno a la ES: los cautos, los proactivos, los optimistas, los flexibles y los confiados. En cada una de estas posturas los mecanismos de reproducción de las desigualdades operan de manera distintas²⁵. A continuación, se analizan los procesos de construcción que dan lugar a cada una de estas posturas, sus contenidos y características.

4.1.1 Los cautos: evitar el riesgo.

La postura cauta es aquella en la que los estudiantes se perciben con importantes desventajas ante el ingreso a la ES por lo que han decidido ingresar al mercado laboral al concluir el bachillerato. Esta postura es común entre los estudiantes provenientes de orígenes familiares con padres con un nivel máximo de estudios básico, es decir con secundaria o menos. Debido a las limitaciones económicas y culturales asociadas a sus orígenes sociales, llegar a la recta final del bachillerato ha implicado para estos jóvenes y sus familias importantes esfuerzos y costos. Además, a través de sus trayectorias han acumulado importantes desventajas frente al ingreso a la ES. Por ejemplo, estos estudiantes no han destacado académicamente y se encuentran inscritos en escuelas sin ventajas institucionales respecto al ingreso a los estudios superiores.

Los jóvenes con una postura cauta expresan una perspectiva altamente instrumental: evalúan los costos, los beneficios y los riesgos de sus alternativas con el objetivo de maximizar la utilidad de sus elecciones. En este sentido, la postura cauta implica el conocimiento de que existen alternativas cuyos costos y probabilidades de fracaso son altos en comparación de los beneficios, por lo que eligen dirigir sus esfuerzos a opciones con mayores probabilidades de éxito. Desde esta perspectiva, la educación es importante en tanto ofrece credenciales que

²⁵ La tipología aquí propuesta parte de construcciones ideales, los estudiantes no pertenecen necesariamente a una de estas posturas de manera absoluta y no son forzosamente excluyentes, por lo que algunos estudiantes pueden articular distintas posturas para distintos proyectos y objetivos, o bien expresar distintas posturas a través de su trayectoria escolar. Sin embargo, para su clasificación se tomó en cuenta la postura predominante.

posibilitan la movilidad social, es decir que son valiosa porque es útil en el mercado laboral. Por esta razón, los estudios son vistos como una inversión, en tanto amplía las probabilidades de conseguir un empleo mejor remunerado, razón por la que han continuado sus trayectorias escolares incluso después de haber alcanzado el nivel educativo de sus padres. Sin embargo, al evaluar sus probabilidades respecto a la ES, el ingreso al mercado laboral se posiciona como la alternativa más útil. Incluso en algunos casos, son los padres quienes llegan a pedirles abiertamente ya no continuar sus estudios como ocurre en el siguiente ejemplo, a pesar de que anteriormente han tratado de brindarles todo el apoyo a su alcance:

“Mis papás me apoyaban en lo que son las cosas de la escuela, ellos me llevaban, si necesito algo me lo dan, en eso me apoyan pero que me ayuden con las tareas no. Sobre las calificaciones no me exigían, pero me decían que le echara ganas a los estudios, y ya, con eso, para superarme. De la escuela me decían que era importante porque de ahí iba a poder trabajar pero me dicen que ahorita saliendo de la escuela como que me ponga a trabajar y ya no seguir estudiando” (Mujer, CONALEP).

Para estos jóvenes y sus familias, los estudios superiores son importantes sólo porque podrían permitir acceder a mejores condiciones laborales que las que tienen actualmente. Esta idea es reforzada en el entorno escolar, donde los maestros les motivan a continuar los estudios y la mayoría de los compañeros han elegido ingresar a una carrera profesional, lo que promueve en ellos la aspiración de ingresar a la ES. No obstante, al mismo tiempo la evaluación que hacen de sus probabilidades les impulsa a elegir posponer los planes de ingreso a la universidad para un futuro, futuro que posiblemente nunca llegue a realizarse:

“Mis planes son ya meterme al trabajo cien por ciento durante una temporada y después volver a estudiar y ya sacar un título más grande. Yo voy a dejar pasar una temporada y ya cuando junte dinero y ya me lo pueda pagar, ya reanudaré mis estudios. A mí me agrada... bueno, he escuchado buenas referencias sobre lo que es la UAM, y el Politécnico, y estudiaría Administración de Empresas, algo relacionado con lo que estudié, porque así ya no llegaría en blanco, llegaría con la noción de algo, ya no me sería tan difícil entrar en ese campo. Pero creo que si realizara otra vez el examen para la asignación, igual no tendría tiempo para estudiar y prepararme bien para presentar algo bien y que no haya tanta dificultad de quedarme. Desde la secundaria ya me había decidido a que terminando la preparatoria ya me iba a meter a trabajar porque igual mi padre ya está un poco avanzado de edad y mis hermanos igual tienen muchos gastos y no pueden apoyar como ellos quisieran a la casa, uno es casado y otro divorciado, todos vivimos ahí en la casa igual, pero tenemos que apoyar a mi padre, y entonces ellos no pueden apoyar como ellos quisieran. Igual mi padre, ya está a punto de jubilarse, igual ya

no va a ser el mismo ingreso constante (...) (Pero) si yo contara con más recursos, sí continuaría ahorita a la universidad sin dudarlo” (Hombre, CONALEP).

El relato de este joven permite observar que ante la conclusión de que lo deseable no es posible, los estudiantes cautos llegan a optar por plantearse el ingreso al trabajo como una interrupción de los estudios, y no como la finalización de estos. De esta manera, la opción de ingresar queda abierta desde su percepción como una alternativa posible en el futuro. Por ello, la finalización de los estudios de bachillerato coloca a estos jóvenes ante la más vulnerable de las posturas frente al ingreso a la ES identificadas en este trabajo, ya que sus aspiraciones se enfrentan a barreras que los llevan a tomar elecciones que pueden ser consideradas como forzadas. Aunque para las familias de estos jóvenes los estudios son importantes y les han brindado su apoyo para concluir el bachillerato -lo que les ha permitido no sólo alcanzar, sino además rebasar el nivel educativo de sus padres-, las condiciones económicas del hogar no favorecen la expectativa de ingreso a los estudios superiores.

Como se mencionó anteriormente, estos jóvenes crecieron en entornos con antecedentes de bajos niveles educativos, lo que implicó una serie de desventajas sociales que posteriormente se reforzaron en la escuela. Por un lado, los padres de estos jóvenes suelen tener empleos donde perciben bajos ingresos y necesitan ausentarse por largas jornadas del hogar. En consecuencia, los recursos económicos y el tiempo que pueden destinar a los hijos son escasos. Aunado a lo anterior, debido a su formación escolar, la orientación e involucramiento en las tareas y actividades escolares que los padres pueden tener son significativamente limitados:

“Sobre las calificaciones (mis papás) no me exigían, pero me decían que le echara ganas a los estudios y ya con eso para superarme (...), me decían que era importante porque de ahí iba a poder trabajar. Me apoyaban en lo que es la escuela, pero así de que me ayuden a hacer un trabajo pues no, yo lo hago sola creo desde la primaria hasta ahorita. Pero ellos me llevaban, si necesito algo me lo dan, en eso me apoyan pero que me ayuden con las tareas, no” (Mujer, CONALEP).

“Desafortunadamente mis padres no podían ayudarme con mis tareas, porque mi papá por lo mismo de que su trabajo le consumía mucho tiempo pues llegaba muy tarde. Y mi mamá, a pesar de que quería y tenía esa voluntad, pues no podía, muy apenas sabe leer y creo que aprendió sola” (Hombre, CONALEP).

Como se observa en estos ejemplos, las condiciones de los hogares de los estudiantes cautos les impidieron contar con orientación escolar. Aunque en muchos casos las madres de estos jóvenes se dedican al cuidado de la familia y el cumplimiento de las tareas era supervisado por ellas, éstas no cuentan con la

formación necesaria para ayudarles o corregirlos, desventaja que se acentuó conforme los hijos avanzaron de grado. De esta manera, el inicio de la trayectoria escolar institucionaliza desventajas originadas en el medio familiar, ya que al provenir de un entorno con un bajo nivel educativo estos jóvenes no cuentan con hábitos culturales que les ayuden a desempeñarse de manera propicia en la escuela (Bourdieu y Passeron, 2003). Por lo tanto, estos jóvenes no han contado con entornos que los estimulen académicamente más allá del bachillerato.

También se encontró que la poca familiaridad que los padres de los estudiantes cautos tienen con el ámbito escolar les lleva a delegarles a estos la responsabilidad de la toma de sus elecciones educativas desde temprana edad²⁶. De esta manera, estos jóvenes se ven forzados a evaluar sus alternativas no sólo desde una posición con desventajas significativas para el terreno escolar, sino también a menor edad. Como resultado, estos jóvenes tienden a desarrollar una perspectiva que busca maximizar la utilidad de sus decisiones.

La perspectiva instrumental de los estudiantes cautos es observable en la elección que hacen de no continuar sus estudios, pero también en la manera en la que han conformado sus trayectorias escolares. En este sentido, la racionalidad instrumental con la que conducen sus elecciones puede rastrearse incluso antes de terminar su educación básica, a través de los cálculos detrás de las decisiones que formaron parte de su transición a la EMS.

Cuando los estudiantes cautos eligieron ingresar a la EMS optaron por bachilleratos tecnológicos, es decir opciones que ofrecen la obtención de un título como profesional técnico, y que también suelen ser de menor demanda. Lo anterior coincide con los hallazgos de Breen y Goldthorpe (1997), quienes encontraron que las clases bajas no sólo tienden a estudiar por periodos más cortos, sino que también suelen hacerlo en opciones menos demandantes.

“Cuando terminé la secundaria mi forma de pensar no era tener sólo la secundaria, quería llegar a la prepa y ya con eso empezar a trabajar, por eso escogí el CONALEP, para ya tener mi título. Fue mi primera opción, además de que está cerca de mi casa. Yo vi que era bueno porque salías como técnico y en otros nada más tienen bachillerato” (Mujer, CONALEP).

No es tanto que no se necesita (ingresar a la universidad), pero es una inversión. Sería invertir tiempo. Me quitaría el tiempo que podría usar en estar trabajando, porque también saliendo de la universidad seguiría con esa mentalidad de trabajar para poner un negocio, y lo que quisiera sería recortar, invertir el menor tiempo posible” (Hombre, CONALEP).

²⁶ Por ejemplo es común que estos chicos mencionen que ellos eligieron la escuela o el turno al que ingresaron desde la primaria.

Como muestran estos fragmentos de entrevistas, las elecciones de los estudiantes son tomadas con base a los beneficios y las probabilidades de éxito. El desarrollo de esta racionalidad instrumental es visible desde antes de concluir la secundaria, ya que sus elecciones educativas se han dirigido hacia las opciones más eficientes a corto plazo. De esta manera, la elección de ingresar a bachilleratos tecnológicos es el resultado de la percepción de que el ingreso a los estudios superiores es asociado a altos costos y probabilidades de fracaso, por lo que ingresar a un bachillerato tecnológico ofrece la posibilidad de acortar los plazos y esfuerzos para obtener un título. Si bien esta carrera es técnica, para los estudiantes cautos es valorada y dimensionada de manera distinta a estudiantes con mayores antecedentes escolares, ya que a diferencia de estos, los jóvenes cautos superaron el nivel escolar de sus padres con el egreso de la secundaria²⁷. Al respecto, Breen y Goldthorpe (1977) señalan que el objetivo educativo principal de los jóvenes es alcanzar un nivel de estudios que les permita alcanzar, como mínimo, la misma posición social de su familia de origen. En este sentido, el egreso de la EMS representa una superación del nivel escolar de sus padres que puede ser equivalente al valor que la obtención de un título universitario tiene para hijos de familias con mayores recursos.

La perspectiva de que la educación es una inversión de tiempo y recursos (Brenn y Goldthorpe, 1997; White, 2007) también influye en el desempeño escolar de estos jóvenes, los cuales no han destacado por su rendimiento escolar, pero han desarrollado una visión práctica que les permite alcanzar sus metas con el menor esfuerzo. Por ejemplo, para estos jóvenes el desempeño se asocia a lo normativo, es decir a lo que deben “cumplir”, por lo que han aprendido que una buena conducta en el aula, la asistencia a las clases y la realización de las tareas son suficientes para cumplir con las exigencias de sus escuelas.

"Cuando entré a la primaria se me hizo difícil porque no sabía muchas cosas, y empecé reprobando el grado, entonces me regresaban al mismo y andaba así, y seguía y seguía (...) Mis papás no hicieron nada, nada más me dijeron que le echara ganas y entregara los trabajos y pasó lo mismo. Mis papás platicaban con los maestros de que yo entregaba todo, y me reprobaban y que no era justo. Hasta que llegó una maestra que me empezó a ayudar para poder pasar. Ya después no tuve problema, nada más fue eso. Ya en la secundaria pasé los tres años normales. (Mujer, CONALEP).

Como se puede observar, para esta joven la experiencia escolar ha sido complicada ya que desde los inicios de su trayectoria escolar se enfrentó a dificultades que la llevaron a repetir años escolares. Sin embargo, para esta

²⁷ Algunos incluso habían alcanzado el nivel educativo de sus familias al concluir la primaria.

estudiante dicha experiencia es explicada en función de la responsabilidad de los maestros: ella entregaba los trabajos que le eran solicitados, lo que desde su perspectiva es suficiente para aprobar. En este sentido, el desempeño escolar se asocia al cumplimiento de las tareas y no contempla la importancia del desarrollo de aprendizajes. Esta postura ante los estudios les ha sido útil en tanto les ha permitido continuar en los estudios sin la necesidad de preocuparse por destacar académicamente²⁸.

“Tal vez no es que sea un buen alumno...bueno es que no sé. O sea, sí capto la información que me quieren dar y tengo la idea de lo que me están diciendo y todo. Hay algunas cosas que asimilo más que otras, como todos, pero no sé, sería como un alumno regular, y no tanto como un súper alumno. O bueno, un buen alumno pero inquieto. Igual hay veces en las que sí sabes cuándo comportante” (Hombre, CONALEP).

“Venir constantemente a la escuela, venir diario, con eso” (Hombre, CONALEP).

Como se observa en estos fragmentos de entrevistas, estos jóvenes no han desarrollado una disposición al esfuerzo escolar en tanto no es necesaria para sus objetivos. De esta manera, la postura cauta es reflejo de evaluaciones racionales fuertemente determinadas por las condiciones económicas, y en menor medida por culturales. La escases de ambos tipos de recursos le han llevado a conformar trayectorias con una acumulación significativa de desventajas frente al ingreso a la ES. Para estos jóvenes y sus familias, la permanencia en la escuela implica gastos que no pueden ser costeados y que además postergan la posibilidad de contribuir en la economía familiar. Aunado a lo anterior, estos jóvenes decidieron desde su transición a la EMS que el estudio de una carrera técnica es suficiente, por lo que no han buscado, o podido, buscar alternativas para poder ingresar a la ES en lo inmediato.

Estos jóvenes permanecieron en la escuela durante un periodo mayor que el de sus padres, posiblemente con la ayuda de las ventajas que la expansión educativa tiene en las clases más bajas, sin embargo las posibilidades económicas

²⁸ Bourdieu y Passeron (2003) señalan que las disposiciones están determinadas socialmente, por lo que existen distintas disposiciones hacia la dedicación escolar, la disciplina y las aspiraciones académicas de acuerdo a la clase social. Debido a que el sistema educativo está diseñado para premiar arbitrariamente las disposiciones culturales de las clases dominantes, para los jóvenes de las clases trabajadoras que han sobrevivido a la eliminación, las desventajas iniciales asociadas a su origen social evolucionan a través de sus trayectorias escolares y se transforman en un déficit educativo.

continúan siendo una desventaja frente a estudiantes con mayores ingresos (Boudon, 1973; Lucas, 2001). Por ello, a pesar de que para estos estudiantes y sus familias el ingreso a la ES representaría un logro altamente significativo en consideración de los antecedentes escolares, estas desventajas ante la ES les llevan a asociar mayores beneficios a la elección de ingresar al mercado laboral después de concluir el bachillerato. En consecuencia, como señalan Breen y Goldthorpe (1977), estos jóvenes no eligen ingresar a la ES, al menos en el corto plazo, no porque tengan menores niveles de expectativas, sino porque los costos de hacerlo y las probabilidades de fracaso son mayores.

Por otro lado, aunque la elección de ingresar al mercado laboral por parte de los estudiantes cautos está asociada a las desventajas culturales de su origen familiar, no está determinada por éstas. Aunque sus padres cuentan solamente con estudios de secundaria, o menos, su desempeño y expectativas no se ajustó a sus condiciones de clase. En otras palabras, las limitaciones culturales asociadas a su *habitus* no fueron impedimento para decidir ingresar a la EMS o para aspirar ingresar a la universidad. A pesar de que estas limitaciones condicionan su desempeño y habilidades escolares, su postura cauta ante la ES parece ser en mayor medida resultado de evaluaciones individuales y familiares donde las condiciones económicas ocupan un lugar importante. En este sentido, la postura cauta más que ser resultado de constreñimientos culturales y aspiraciones culturalmente determinadas, es producto de una evaluación instrumental de los costos y los beneficios.

4.1.2. Los proactivos: hacer que sea posible.

Las entrevistas también permitieron observar que las desventajas asociadas a la carencia de recursos económicos pueden llegar a no ser mecanismos decisivos en la expectativa de continuación de los estudios. Para un sector de los estudiantes entrevistados pertenecientes a un bajo origen social, la construcción de una alta percepción de las propias capacidades a través de sus trayectorias escolares les lleva a elegir ingresar a la ES.

Al igual que los estudiantes cautos, los jóvenes proactivos cuentan con las desventajas asociadas a un origen social bajo, pero la evaluación que hacen de su desempeño académico les permite percibirse con altas probabilidades de ingreso a la ES. En este sentido la confianza en las propias capacidades es fundamental para la postura proactiva. Lo anterior sugiere que los factores que intervienen en la construcción de las expectativas no operan de la misma forma en todos los individuos, ya que la existencia de la postura cauta introduce el peso que un mecanismo al nivel de la agencia puede llegar a tener (Gambetta, 1987).

A través de sus trayectorias escolares, los estudiantes proactivos han destacado por su capacidad de iniciativa y de planeación: no sólo tienen objetivos

claros, sino que además orientan sus esfuerzos hacia la creación de las condiciones necesarias para realizar dichos objetivos, es decir que no se ajustan a las condiciones dadas. En este sentido, si bien las desventajas económicas operan como barreras, también pueden llegar a estimular la expectativa de continuar los estudios:

“Es que por ejemplo, mis tíos trabajaron y tuvieron algo para dejárselo a sus hijos, pero no lo supieron administrar, entonces yo puedo empezar temprano, crecer más rápido y retirarme más joven. Yo no quiero trabajar toda mi vida, entonces por eso quiero trabajar antes. Vi a mi mamá cómo le costó sacarnos adelante y yo no quiero eso. No quiero hijos, sólo quiero uno, un niño, pero no quiero que sufra lo que es ser pobre, no quiero que le falte nada, por eso quiero empezar antes. Ya tengo todo planeado sólo me falta la carrera” (Hombre, COLBACH).

En el caso de este joven, las limitaciones económicas del hogar representan una motivación para buscar, a través de los estudios, los medios para acceder a mejores condiciones de vida. En este sentido, al contrario de lo que las tesis racionalistas o estructuralistas sostienen, las expectativas de este estudiante no son definidas ni por los recursos económicos ni culturales, sino que promueven la búsqueda de la movilidad social. Al respecto, DiMaggio (1982) sostiene que contrariamente a lo que señala Bourdieu, el capital cultural es un medio de movilidad social que no necesariamente excluye, sino que puede desempeñar un papel compensatorio promoviendo disposiciones al esfuerzo escolar desde los que hijos de familias de origen social bajo tengan un logro educativo superior al de sus padres. Este efecto positivo que la aspiración a la movilidad social tiene en la expectativa de ingreso a la ES fue observable en los estudiantes con orígenes familiares sin antecedentes universitarios, pero es particularmente notorio en los estudiantes proactivos:

“Tengo una hermana más grande y dos hermanos más chicos. Mi hermana está estudiando por parte de su trabajo, porque ella quedó en un *Bacho* y lo terminó pero al año que tenía que hacer su examen no se quedó, pidió el *Pofi* y la Universidad, entonces se metió a trabajar y ahí estudia pero cómo en sistema abierto, entonces yo sería el primero de la familia en entrar a la universidad en un sistema escolarizado. Me siento bien, la verdad porque igual mi primo desertó en prepa y creo que ni siquiera la acabó, igual iba en el *bacho*” (Hombre, CCH).

“Mi mamá vende cosas por catálogo, y mi papá quién sabe qué haga... (risas) no lo he visto ya. No vive con nosotros desde hace como 14 años. Mi papá nos dejó cuando yo tenía 8 años, o 9. Mi hermana chiquita es de otro papá, pero él tampoco vive con nosotros, también se fue. Vivimos con mi abuelita, quién sabe qué problemas tuvo ella pero también vive sola (...) Somos tres hermanos. Yo soy el

más grande. El de en medio tiene 19 y la pequeña tiene 12. El de 19 no estudia, está trabajando, se salió de la secundaria. Trabaja como obrero. La chiquita sí va a la escuela, a la secundaria en un medio internado. A los 15 años fue la primera vez que trabajé, porque mi mamá tenía a la niña chiquita y no se podía mover. En ese tiempo necesitábamos dinero, iba en segundo y tuve que interrumpir los estudios para meterme a trabajar. Estuve como dos años o tres. Un señor me dijo “pues pide trabajo en cualquier taller de chalán”, y dije “bueno”. Y sí, estaba buscando talleres y me dijeron “vente para acá” y dije “va, órale”. Y ya con el paso del tiempo me fue gustando y me fui adentrando, y dije “ah, órale, está bueno”. Y así fue como escogí esta carrera de Automotriz (...) Al principio cuando entré dije nada más con el título de técnico, ya con eso. Pero luego dije, sí puedo ir más allá, ¿por qué no? Me gustaría ser dueño de un taller, por eso quiero ir a la universidad, para tener más conocimiento, y además tener algo de administración que es lo que también debe tener un buen negocio, una buena administración” (Hombre, CONALEP).

Como se puede observar en estos relatos, para los estudiantes proactivos las dificultades que han observado en sus familias han promovido en ellos la expectativa de ingresar a la ES. Esta expectativa es reforzada por la alta percepción que tienen de sus capacidades, la cual resta el peso que experiencias tales como la fragmentación familiar, crisis económicas, la interrupción de los estudios y el rezago escolar puede tener en la evaluación que hacen de sus probabilidades.

Además de las notas obtenidas a través de su trayectoria escolar, la transición a la EMS es un evento que tiene una influencia importante en la percepción que estos jóvenes tienen de sus capacidades. Durante dicha transición, estos estudiantes lograron ser seleccionados en las escuelas de su preferencia, evento que refuerza la confianza que tienen en sus capacidades académicas y sus probabilidades de éxito:

“Es que estuve en la (secundaria) 113 y ahí estuve en la escolta y el cuadro de honor. Es una escuela diurna. Ya en segundo nos cambiamos de casa y me pasaron a la (secundaria) 186, igual ahí iba bien (...) Yo sacaba 10 o 9 (...) Mi trayectoria ha sido muy buena, en el aspecto académico” (Hombre, CONALEP).

“En la primaria era aplicado, también en la secundaria. No es por elogiarme pero es como una virtud que tengo, el problema es que me gusta mucho el relajado, porque yo sé que soy una persona muy inteligente (Hombre, CCH).

Durante esta transición, es posible observar que las elecciones son tomadas a partir de estrategias que buscan sobre todo eficientar recursos con miras al campo laboral, por lo que a diferencia de estudiantes con mayores ventajas, las

expectativas ocupacionales intervienen en sus elecciones educativas de manera anticipada y más significativa:

“No contemplé otras opciones, como (bachilleratos) del Politécnico, simplemente dije, una que tenga para mecánico. Igual se me acababa el tiempo y dije, ésta de una vez” (Hombre, CONALEP).

“Hasta de hecho estaba pensando dejar de estudiar, no sé por qué, lo que fuera para mí ya estaba bien. Sí llegué a pensar “ya con la secundaria está bien, mejor me pongo a trabajar”. Es que estar en la escuela es estar tiempo sin generar dinero, y en estos tiempos el dinero mueve todo, y pues es mejor tener dinero. Bueno, en el momento dije eso, pero pues también me puse a pensar en que estudiar es la única herramienta que me va a ayudar a superarme (...) y es mi sueño estar en CU (...) Estudié creo dos días antes con una guía que nos pasaron en la escuela. Nada más la estuve leyendo y viendo las respuestas, y viendo que estaban bien mis respuestas y con eso. Y pues ya cuando hice mi examen quedé aquí, pero yo ni sabía dónde quedaba la colonia” (Hombre, CCH).

Estos fragmentos de entrevistas muestran que la racionalidad instrumental detrás de las elecciones de los estudiantes proactivos durante la transición la EMS los puede llevar en dos direcciones: ingresar a bachilleratos tecnológicos para acelerar el proceso de profesionalización y con ello tener la posibilidad de ingresar al campo laboral con una certificación en menor tiempo, o ingresar a un bachillerato de la UNAM para aumentar las probabilidades de ingreso a la ES. Resaltó que a pesar de que el nivel de competencia y exigencia académica para ingresar a estas opciones no es comparable, el ingreso a la opción de preferencia reafirmó la confianza en las propias capacidades de estos jóvenes de manera muy similar.

Por otro lado, las elecciones de escuela también fueron influidas por la información a la que estos jóvenes tuvieron acceso. Si bien estos jóvenes se enfrentan a la toma de una decisión tan trascendente con relación a sus probabilidades de logro educativo, como es la elección de escuela de EMS, desde la falta de referentes educativos asociada a un bajo origen familiar, la información proporcionada desde la escuela y/o la influencia de otros significativos pueden llegar a conducirlos a elegir escuelas que elevan sus probabilidades de ingreso a la ES:

“La verdad puse las escuelas por lo que escuchaba, porque yo no estaba informado. En la secundaria nos dijeron algo (...), nada más para decir ésta es de la UNAM y cómo según acomodarlas, ¿no? para que te quedes” (Hombre, CCH).

“Escogí el CCH en gran parte porque yo veía a mis primos que son como un ejemplo, siempre han sido mis primos un gran ejemplo para mí, ¿no? Entonces un tío que es el papá de ellos, fue la primera generación del CCH, y platicaba, bueno me platica todavía sus experiencias, cómo se fue construyendo el CCH y pues me gustó, y aparte por la cercanía, ¿no? No me importó mucho lo del pase reglamentado, pero sí lo tuve en alguna consideración, porque mis primos vinieron aquí y todos se fueron a CU. Ellos estudiaron Ingeniería, Psicología, Sociología, Arquitectura y Psicología” (Hombre, CCH).

Como en el caso de estos jóvenes, la orientación obtenida a través de la escuela y la influencia de otros significativos, como la familia no nuclear, pueden llegar a guiar los cursos de acción hacia rutas que promueven el ingreso a la ES. En este sentido, es notable que los jóvenes que optaron por ingresar a un bachillerato de la UNAM los colocó en una posición de ventajas objetivas frente a las dificultades que el ingreso a la ES representa para los hijos de familias de origen social bajo, en tanto esta institución les ofrece el pase reglamentado. No obstante, los estudiantes proactivos tienen una alta percepción de sus capacidades, y probabilidades, independientemente del curso de sus trayectorias escolares:

“Ahora quiero hacer una ingeniería en Mecánica Automotriz. Las opciones que puse ahorita fueron el Poli Azcapotzalco, o sea el de aquí, puse el de Ticomán y otro Poli que está cerquita de ahí, y eso para llenar esas dos opciones, pero si fuera el que yo quiero sería el de aquí porque sería la misma ruta. No he investigado bien, un compañero tenía una credencial igual decía que era para una como regularización para el examen del Poli, pero a mí nunca se me ocurrió tomar un curso. Yo me estoy confiando en mi conocimiento empírico porque no he hecho ni investigado guías, pero siento confianza en que me voy a quedar, porque aquí por ejemplo mi promedio es de 9.9, y no me ha costado trabajo llevar ese promedio, incluso en las materias que no me gustan salgo bien” (Hombre, CONALEP).

“Entrar al CCH me dio ventaja, ya que los profes son de aquí mismo, la verdad es que son una maravilla los profes, algunos porque no puedo decir lo mismo de todos, pero los buenos te cuentan muchas anécdotas, saben cómo está el país, ven la realidad de otra manera alguno, entonces siento que es una gran ventaja. Igual aquí en la escuela van a dar como cursos orientados a la carrera, entonces también estoy pensando tomarlos. Metí Ciencias de la Computación ya que lo de ahora es la tecnología, siento que ahora todo tienes que programar, y pues tenemos que ponernos a la vanguardia y qué mejor que ser de los líderes. Ciencias de la Computación no es de alta demanda, te pide 7.6 creo y yo tengo 8, sí alcanzo bien el promedio, es para CU en la Facultad de Ciencias”

Estos testimonios permiten observar que este tipo de estudiantes no sólo tienen la expectativa de continuar sus estudios, sino que también esperan ingresar a IES de alto prestigio en las carreras de su preferencia, aunque las estrategias son distintas. Por un lado, algunos de ellos aprovecharon las ventajas que pueden obtenerse durante el proceso de concurso de ingreso a la EMS, mientras que otros optaron por apresurar su proceso de profesionalización.

De esta manera, los estudiantes proactivos han logrado conformar una evaluación de sus capacidades basada en su desempeño, que disminuye el efecto que los factores estructurales tienen en sus expectativas de la ES. Las desventajas económicas y culturales, así como las asociadas al tipo de escuela del que egresan, no constituyen elementos suficientes para considerar como riesgosa la elección de ingresar a los estudios superiores, por el contrario, su alto desempeño escolar hace de esta elección una apuesta segura y de con mayores beneficios. De esta forma, la alta confianza en las propias capacidades puede motivar en ellos una disposición al esfuerzo que podría disminuir el efecto de las desventajas que el origen social tienen en sus probabilidades de ingreso a la ES. Sin embargo, la estratificación institucional puede ser un elemento que opere en contra de sus probabilidades a pesar de esta disposición, ya que es posible que las altas notas obtenidas a través de sus trayectorias hayan dependido de manera importante de una menor exigencia académica por parte de las escuelas a las que han acudido.

“Me siento contenta porque ya nada más faltan prácticamente dos semanas para acabar la carrera, bueno, la carrera técnica. Es como un logro porque desde un principio me había propuesto estudiar Administración. Voy bien en mis materias, 9 y 10, mi promedio es de 9.8 (...) Lo que más me gustó de venir al CONALEP fue que en sí es muy accesible, porque la verdad yo no hice examen para entrar a esta escuela, fui a las oficinas de CONALEP para ver si me podía meter a esta escuela, es que yo en un principio hice mi examen para lo del COMIPEMS y me quedé en el CETIS 33, pero la verdad no me gustó porque era muy fácil, nada más llegaban los maestros y dictaban no te explicaban, no era como de mi agrado (...) Ya hice mi examen para la UNAM, pero no me quedé, no recuerdo cuántos aciertos me faltaron pero sí fueron bastantes. (Mujer, CONALEP).

Esta joven, pese a haber destacado académicamente en su escuela, se enfrentó a un examen de admisión en el que no logró un buen desempeño. Como esta estudiante, muchos jóvenes proactivos conforman altas expectativas ante la ES debido a la alta confianza que tienen en sus capacidades, y no es hasta que participan en los concursos de selección que descubren que no cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para ingresar a las escuelas de su preferencia. Por esta razón, aunque la disposición al esfuerzo incentiva en estos estudiantes altas expectativas y puede llegar a aumentar sus probabilidades de

ingreso, también puede provocar a una incomprensión sobre la real vulnerabilidad desde la que eligen sus opciones.

4.1.3. Los optimistas: esperar que suceda.

Los estudiantes con una postura optimista orientan sus expectativas hacia opciones específicas y ambiciosas, no porque cuenten con los medios que les garanticen el ingreso a estas opciones o porque confíen en su desempeño académico, sino porque confían en su “buena suerte”, es decir, que esperan que la sucesión de los acontecimientos sean favorables a sus proyectos. En este sentido, estos jóvenes expresan una agencia más pasiva, ya que el resultado de sus elecciones depende de factores externos ajenos a su control.

Los estudiantes optimistas generalmente tienen un origen social medio, es decir que al menos uno de sus padres alcanzó la EMS, por lo que el egreso del bachillerato les permite alcanzar el nivel escolar de su familia. Las condiciones de sus hogares han estimulado en ellos la aspiración de la movilidad ascendente, y con ello la aspiración de ingresar a los estudios superiores. Sin embargo, sus trayectorias escolares han tomado senderos educativos que, de acuerdo con Solís (2014b), los sitúan en posiciones con bajas probabilidades de ingreso a la ES. Por otro lado, aunque no carecen de recursos económicos que les permitan continuar estudiando, el sector público es el único en el que les es posible realizar este proyecto.

Estos jóvenes tienen expectativas muy precisas al egresar del bachillerato y una alta confianza en la realización de sus proyectos, no obstante, sus trayectorias escolares son resultado del ajuste de expectativas en tanto no han logrado ingresar a las opciones de su preferencia. Estas experiencias son interpretadas como el resultado de elecciones individuales “mal tomadas”, sin tomar en cuenta la posición de vulnerabilidad desde la que se han enfrentado al sistema educativo, como la precaria economía del hogar y la poca supervisión, orientación o involucramiento por parte de sus padres:

“Más que nada la preparatoria yo la tomé por mis primos, no tanto porque dije “ay, es que tiene planes educativos muy padres” o cosas así, sino como yo con mis primos llevo una relación muy, muy grande, pues yo quería que estuviéramos juntos. Entonces mi prima iba en el CCH y mi primo iba aquí, entonces así escogí las escuelas. Yo en ese momento pude haber pensado “tomo la UNAM”, o sea el CCH, porque ya me da mi pase prácticamente automático. Pero no, no pensé, yo ahorita ya que voy a salir sí dije “pues me hubiera puesto las pilas y sí me hubiera quedado en el CCH y ya ahorita no estaría sufriendo por ninguna universidad”. Pero yo nada

más dije voy a querer ésta, ésta y ésta, y va a ser muy mi problema lo que yo haga con mi prepa, porque en ese sentido como mis papás pues trabajan mucho, casi no tenían tiempo para mí, entonces no voy a esperar a que ellos me digan. Jamás ellos me dijeron “mira, ésta está padre, ve a preguntar” y cosas así (...) Mi mamá tiene una tienda de abarrotes propia, allá en Tultitlán, y mi papá es jefe de seguridad en una empresa y trabaja creo que tres o cuatro días a la semana, y mi mamá trabaja de lunes a domingo de siete a diez de la noche, por eso no tienen prácticamente tiempo para mí. O sea yo lo entiendo porque con su trabajo es con lo que me mantienen a mí, pero sí me hubiese gustado que me hubieran ayudado en ese tiempo a elegir mis opciones, que se hubieran involucrado en el ámbito escolar, y pues ahorita en la universidad fue lo mismo, no me preguntan nada” (Hombre, COLBACH).

Como en el caso de este joven, la escasa orientación que han tenido estos estudiantes puede conducir a la toma de elecciones desinformadas y motivadas por razones poco ligadas a los beneficios educativos. En este sentido, a diferencia de los estudiantes cautos o proactivos, los estudiantes optimistas no desarrollaron una perspectiva previsor, calculadora e instrumental; lo anterior puede ser consecuencia de que a diferencia de estos, los recursos del hogar y las expectativas familiares les garantizan, por lo menos, la finalización del bachillerato.

Desde esta seguridad, estos jóvenes optaron por elegir escuelas de mayor demanda, decisión que al parecer está más determinada por la influencia de la elección de la mayoría que por la búsqueda de la maximización de los recursos. No obstante, su desempeño en el examen de concurso de ingreso no les permitió ser seleccionados en estas escuelas, por lo que se vieron forzados a adaptarse a un resultado, que tal vez fue esperado, pero que no era el deseado. De esta manera, estos jóvenes ingresaron a IEMS con pocas ventajas ante el ingreso a la ES. A pesar de ello, al estar por concluir el bachillerato, en una escuela que no era su preferencia, afirman que están satisfechos con el curso que tomaron los sucesos. “Las cosas pasan por algo”, “entré a la carrera que quería sin saberlo”, “estoy donde debía estar”, son frases comunes entre estos jóvenes. Al respecto, Bandura (1977) señala que la forma en la que los individuos interpretan los resultados de sus acciones pasadas les permite construir creencias sobre sus propias capacidades para alcanzar con éxito sus objetivos, por lo que esta interpretación puede llevarles a alterar, o no, sus futuras conductas. En el caso de los estudiantes optimistas, la evaluación que hacen del resultado en su ingreso a la EMS es positiva aunque no hayan sido seleccionados en las escuelas de sus preferencias:

“Me gustó mucho estudiar aquí, definitivamente creo que fue lo mejor de todo (...) No fue mi primera opción, fue la segunda. La primera fue CCH, creo que la mayoría queríamos CCH, pero la verdad no me sentí mal de haberme quedado aquí. O sea

podría ser nada más por el pase directo que todos quieren pero pues la verdad el bachilleres no es tan malo” (Hombre, COLBACH).

“Esta escuela no fue mi primera opción, mi primera opción fue CCH Azcapo y luego CCH Naucalpan. (Cuando hice mi examen) me puse a ver las preparatorias que fueran las más adecuadas, si no sería vocacional pero siempre me ha interesado más la UNAM por sus carreras, porque tengo una tía que es universitaria, bueno, terminó su carrera y siempre me ha dicho te quiero en la UNAM. Ella estudió Relaciones Internacionales, y ella siempre me dice: escoge la UNAM, la UNAM es muy buena. Entonces ella es la que me metió la idea de que quería UNAM” (Mujer, COLBACH). “Yo terminé mi secundaria en un INEA, como para terminar la secundaria abierta, entonces yo termino la secundaria y hago mi examen, pero INEA se tardó en darme mi certificado, por una cosa de ahí de la delegación, ahora sí que yo ya no tuve nada que ver. De hecho yo me había quedado en la Voca 14, entonces fui y me dijeron "es que no traes certificado", y yo les dije "pero traigo constancia", "sí, pero ya te ganaron tu lugar", y yo de "¿cómo me van a ganar mi lugar si se supone que yo lo tengo?". Pero bueno, nos dan un catálogo en el cual nos dicen las escuelas que quedan con lugar y vi esta carrera. Anteriormente yo estaba en un grupo, no sé cómo se le pueda llamar, curso, o escuela, preparación, no sé cómo se le pueda llamar, se llama Guardias de México, es como un curso, una escuela algo como militarizada, iba todos los sábados. Entonces empecé a ver de qué se trataba mi carrera, Protección Civil, y dije "pues prácticamente estoy viendo lo mismo, entonces me va a gustar, entonces nos vamos ahí." Y en verdad agradezco haberme quedado en esta escuela. Aparte de que me gusta mucho lo que estoy estudiando, ¿ves lo que pasó en el Poli de que perdieron meses? yo soy un fiel creyente de que todo pasa por algo y digo, yo creo que dijeron "no, éste se va a descarrilar, mándalo a CONALEP y ahí en CONALEP que sea el mejor del mundo". Cuando no te aceptaron sí te sientes frustrado, porque pues entregas un papel el cual avala que en realidad ya hiciste tu secundaria, pero no es el que ellos quieren entonces sí es como "es lo mismo, tal vez no es igual pero es lo mismo", entonces pues sí sentí como frustración, pero no me sentí mal, porque me quedé con la satisfacción de que yo me quedé donde yo quería quedarme, y no me refiero al Poli, porque yo me quedé en la escuela que yo quise quedarme que es CONALEP. Bueno, este CONALEP no estaba en mis opciones, pero fue una escuela que yo escogí y fue una escuela en la cual yo me estoy quedando y me está gustando, entonces soy orgullosamente CONALEP” (Hombre, CONALEP).

Como es observable en estos ejemplos, los estudiantes optimistas interpretan como un éxito su ingreso al bachillerato a pesar de que se vieron forzados a ingresar a escuelas que no eligieron dentro de sus primeras opciones. Esta habilidad de replantear los acontecimientos no esperados como un logro, les permite enfrentarse ante el ingreso a la ES desde una postura optimista. De esta forma, la existencia de una postura optimista muestra que, como señalan Solís et

al. (2013), la percepción de las capacidades no depende sólo del origen social y de la asistencia a cierto tipo de escuelas, ya que esta postura no está condicionada por las probabilidades objetivas con las que se cuenta, ni en términos económicos, ni institucionales, ni académicos; a pesar de dichas desventajas, estos jóvenes se perciben a sí mismos con altas probabilidades de continuar los estudios en las opciones de su preferencia, por lo que no optan por las ventajas que alternativas menos riesgosas, o una disposición al esfuerzo escolar pueden tener ante sus probabilidades.

“Sólo hice examen para la UNAM, porque en la FES Acatlán está la carrera que yo quiero. También tengo más opciones, pero la que quiero es esa y lo voy a estar intentado, ya si el siguiente año no se puede, pues ya las tomaré en cuenta” (Mujer, COLBACH).

“No hice el (examen) de la UNAM porque no se enfocaba mucho a mi carrera, bueno, no sentí que me sirve para la carrera que yo quiero, que es Ingeniería Civil. Sólo quiero *Poli*, no he pensado en otras escuelas” (Mujer, CONALEP).

Como estas jóvenes, muchos estudiantes apuestan por la persistencia, por lo que la opción de ajustar las expectativas es considerada el último recurso. Entonces, ¿es posible sugerir que las expectativas de los estudiantes optimistas son poco racionales? Sí, si sólo se considera como racional la lógica instrumental. Las expectativas de estos jóvenes no son construidas desde la perspectiva de la maximización de la consecución de un objetivo, porque están fuertemente desinformadas. Al egresar del bachillerato, estos estudiantes han alcanzado el nivel escolar de sus padres, sin embargo las expectativas familiares les permiten contar con apoyo para continuar los estudios. De esta manera, la aspiración a la movilidad social les lleva a buscar en el estudios profesionales, los medios para acceder a una mejor condición económica. En este sentido, saben claramente por qué quieren estudiar una carrera, aunque no se han preocupado por ampliar las probabilidades de que esto ocurra.

“Hice examen para la UNAM y no me quedé, me faltaron como 15 aciertos más o menos. En la segunda vuelta no me han dado resultados, en el Poli también hice y ahorita voy a hacer examen para la UAM. (A mis papás) los veo como emocionados porque creo que siempre habían querido que yo llegara muy lejos y los sobrepasara a ellos y entonces pues sí los veo emocionados, mi mamá me dijo: independientemente de si te quedas en la UAM, en la UNAM o en el Poli, nosotros sabemos que sí vas a llegar lejos en cualquier universidad que quedes porque se te ven las ganas, más que nada de terminar una carrera y tener una mejor vida” (Mujer, COLBACH).

“Esta escuela no fue mi primera opción, mi primera opción fue CCH Azcapo y luego CCH Naucalpan. (Cuando hice mi examen) me puse a ver las preparatorias que fueran las más adecuadas, pero siempre me ha interesado más la UNAM por sus carreras, porque tengo una tía que es universitaria, bueno, terminó su carrera y siempre me ha dicho “te quiero en la UNAM”. Ella estudió Relaciones Internacionales, y siempre me dice “escoge la UNAM, la UNAM es muy buena”. Entonces ella es la que me metió la idea de que quería UNAM” (Mujer, COLBACH).

“Ahora sigue otra meta, que es terminar mi universidad, mi carrera. Es una meta, porque de mi familia por lo regular nadie salió ni de la secundaria, no la acabaron, entonces una meta era superarlos a ellos. Mi mamá es ama de casa, y mi papá trabaja en una empresa, es como un ayudante general en una bodega de un supermercado. Entonces yo que recuerde, desde chiquito siempre estaba ese problema de la economía, entonces yo decía, no pues tengo que ser mejor que ellos porque no me quiero enfrentar a los mismo problemas. También te lo van inculcando los adultos, te dicen que si estudias vas a tener un buen trabajo y que va a ser más fácil que te acepten porque tienes los conocimientos” (Hombre, COLBACH).

Como sugieren estos relatos, las condiciones de origen de los estudiantes optimistas han motivado en ellos la aspiración de la movilidad ascendente, no obstante, no cuentan con la información necesaria para tomar elecciones prácticas. Aunque estos vacíos informativos suelen ser llenados con cautela o con una disposición al esfuerzo escolar por otros jóvenes, estos estudiantes eligen ocuparlos con optimismo. De esta manera, las expectativas conformadas desde una postura optimista no son resultado de evaluaciones irracionales, sino de un alto grado de ingenuidad.

4.1.4. Los flexibles: sin rutas fijas.

La postura flexible es asumida por los estudiantes que al no estar seguros de conseguir sus objetivos, optan por flexibilizar los criterios para establecer sus opciones aceptables, para con ello aprovechar todas las oportunidades a su alcance. Los estudiantes con esta postura buscan aumentar las probabilidades de éxito a través de la indefinición, por lo que las expectativas construidas desde una postura flexible tienden a ser inexactas y poco claras

Esta postura fue observada regularmente en jóvenes con padres con un grado máximo de estudios de bachillerato, que en su transición a la EMS no lograron ingresar a sus primeras opciones y que no han destacado académicamente. Al evaluar sus probabilidades futuras con base la percepción que tienen de sus capacidades y de los resultados obtenidos anteriormente, reconocen la posibilidad

del fracaso, por lo que exploran distintas alternativas en lugar de enfocarse sólo en aquellas que representan sus preferencias. En este sentido, los estudiantes flexibles expresan incertidumbre respecto a sus capacidades y probabilidades, lo que los lleva a tomar en cuenta opciones menos riesgosas. Por esta razón, es común que los estudiantes flexibles contemplen la opción de interrumpir sus estudios, no con la intención de finalizar su trayectoria escolar, sino para contar con mayor tiempo para prepararse para los exámenes de ingreso. Con ello, esperan aumentar las probabilidades de ingresar a las escuelas de su elección, y tener la posibilidad de dedicarse a actividades distintas a la escuela, como el estudio de un idioma, practicar algún deporte, o conseguir un empleo de medio tiempo:

“En parte sí me gustaría esperarme un año, porque en el transcurso de la preparatoria sí se me hizo muy pesado y eran muchos desvelos, eran muchos factores, entonces estoy entre eso, de si sí alcanzo escuela pues ni modo, echarme la misión y meterme en agosto, septiembre. Y si no me quedó en ninguna (escuela), ponerme a estudiar, ponerme a ayudarle a mis papás, ponerme a trabajar, son muchas cosas que tengo en mente. Ahora sí de la escuela depende” (Hombre, COLBACH).

“Me siento nerviosa porque no sé qué voy a hacer, o bueno tengo una idea pero no algo fijo. Tengo una escuela que quiero pero también tengo más planes, porque hice el examen para esa escuela y no me quedé, pero también tengo el plan de meterme a estudiar idiomas. Sería algo por hacer nada más un ratito en lo que vuelve a salir la convocatoria” (Mujer, COLBACH).

Como se observa, al no tener certeza sobre sus resultados, estos jóvenes se plantean opciones fuera de la escuela, no obstante preferirían continuar sus estudios. Otra de las estrategias que utilizan para aumentar sus probabilidades de éxito, es la indefinición en torno a la carrera a la que esperan ingresar. Como sus expectativas se centran en lograr ingresar, los intereses vocacionales no ocupan un lugar relevante. En otras palabras, lo más importante para estos estudiantes es lograr ingresar a la universidad, como muestra el siguiente ejemplo:

“En la UNAM hice el examen para dentista, no me quedé. En la UAM puse Ingeniería, no me acuerdo cuál pero tampoco me quedé. Y en el *Poli* te dejan meter tres, puse Ingeniería Industrial, Robótica y Sistemas, creo. Es que no sé qué estudiar, y yo veo que cualquier estudio para mí me da equis, yo lo que quiero es estudiar porque quiero superarme, pero en forma económica, no porque me guste.

O sea, si se trata de algo que me guste no sabría qué. Ya si no me quedo me puedo meter a la Mexicana, o una igual a esa” (Hombre, COLBACH).

Debido a que el objetivo principal consiste en lograr el ingreso a la ES, algunos de estos estudiantes eligen flexibilizar la elección de carrera. En estos casos, las carreras son elegidas a través del cálculo de las oportunidades y no desde el gusto y la vocación. Otros estudiantes en cambio, eligen flexibilizar el tema de la escuela. Aunque los estudiantes flexibles tienen clara su preferencia por IES públicas de alta demanda, también pueden llegar a considerar también la educación privada como alternativa, ya que les brinda la oportunidad de ingresar a la ES de manera más probable:

“Hice el examen para la UNAM y no me quedé, me faltaron como 15 aciertos más o menos. En la segunda vuelta no me han dado resultados, en el *Poli* también hice y ahorita voy a hacer examen para la UAM, y si pudiera ser que no me quedara en una de esas universidades me iría a una que está cerca de mi casa que ya es como pase directo, y ya está todo pagado, como si estuviera ya inscrita, nada más para ir a clases y ya, pero eso es si no paso ningún examen. Es que es de la SEP pero sí te cobran colegiatura, se llama Fidel Velázquez, y si me quedo por decir en la UNAM, el *Poli* o la UAM, voy a estudiar mi carrera, pero si me quedo en la Fidel voy a hacer servicio y si tengo servicio ellos me consiguen trabajo y pienso estar trabajando y estudiando (...) Realmente quise hacer el examen para todas las escuelas, no es como que me quiero quedar en la UNAM a fuerza, siempre lo escogí así, las que fueran. De la UAEM no me pasó por la mente, se me olvidaron las fechas y todo, pero de las demás no es como que haya escogido, hice para todas. Mis papás me dicen que me ponga atenta para que no se me pasen las fechas y que les avise cuándo son para los exámenes y para el dinero. Realmente yo creo que lo importante es asegurar un lugar en la universidad, en la carrera que sea porque todas me gustan, entonces no es como “¡ay! es que me quedé en la UNAM, pero yo no quería porque no quería Economía”, por así decirlo, entonces en cualquiera que me quede voy a estar bien” (Mujer, COLBACH).

Como esta joven, las dificultades a las que se enfrentarán tienen gran importancia en la construcción de las expectativas de los estudiantes flexibles, por ello son más adaptativas. Así, al establecer expectativas menos ambiciosas y rígidas, estos estudiantes intentan disminuir los riesgos de sus elecciones. En este sentido, a diferencia de los estudiantes proactivos u optimistas, estos jóvenes reconocen las desventajas institucionales desde las que se enfrentan a la transición a la ES:

“Cuando hice el examen lo sentí muy fácil, pero no en las áreas que yo sé que no puedo, que son en la física, en las matemáticas, en todo eso. Yo ahorita lo que

quiero es Economía, y en el examen viene de todo, de hecho lo sentí como que más de matemáticas y todo eso, no lo sentí como de especialidad, sino un examen normal como el que va de ingreso a prepa, así lo sentí (...) Durante el examen me sentí tranquila, pero no salí con la idea de que mi iba a quedar, salí con la mentalidad de que no me iba a quedar, por la competencia y por esas materias. Había muchos chicos haciendo el examen, yo siento que la UNAM como que quita muchos lugares por aceptar a que vienen con pase directo, entonces siento que es más la demanda” (Mujer, COLBACH).

Esta estudiante, a diferencia de lo que ocurre con otras posturas, reconoce sus limitaciones académicas y el nivel de competencia que implica intentar ingresar a la UNAM. En este sentido, puede ocurrir que la flexibilización de las expectativas sea un recurso al que se recurre después de haber presentado uno o varios exámenes de admisión sin éxito, pero la propensión hacia esta postura empieza desde antes. Como se ha señalado anteriormente, la manera en la que los estudiantes interpretaron su transición a la EMS es fundamental para la conformación de sus expectativas en torno a la ES. Los resultados obtenidos en este concurso son el principal referente desde el que evalúan sus opciones, posibilidades y oportunidades. Debido a que los jóvenes con posturas flexibles no lograron ingresar a las opciones de su preferencia durante esa transición, consideran que es bastante probable que no logren ser seleccionados en las IES de su elección, al menos en lo inmediato.

La flexibilización de las expectativas es producto de una postura calculadora y previsor, pero que no puede ser considerada completamente racional en términos instrumentales. De acuerdo con Boudon (1973) y Breen y Goldthorpe (1997), los estudiantes evalúan las probabilidades de éxito asociadas a sus distintas opciones, para elegir la más segura y beneficiosa. En consecuencia, el riesgo es uno de los principales criterios de descarte. Sin embargo, las expectativas de los estudiantes flexibles no dejan fuera a las opciones más riesgosas, sólo integran además alternativas más seguras. De esta manera, la postura de estos jóvenes es al mismo tiempo osada y cautelosa. Por lo tanto, la postura flexible ante la ES, es resultado de una evaluación crítica de las acciones pasadas, que lleva a la conformación de expectativas de eficacia y de resultados (Hackett y Betz, 1981) altamente estratégicas pero menos ambiciosas.

Entonces, si estos estudiantes son conscientes de sus limitaciones ¿por qué esperan ingresar a la ES? La respuesta es nuevamente la aspiración a la movilidad ascendente. A partir de la expectativa de acceder a mejores condiciones de vida a través del estudio de una carrera, los estudiantes flexibles esperan lograr ingresar a las escuelas de su preferencia, no sin dejar de estar conscientes de que existe una alta probabilidad de que no ocurra así. En este sentido, la incertidumbre resultante de las desventajas asociadas al tipo de IEMS de la que egresan así como

de su desempeño escolar, tienen una importante influencia en proyectos, pero también en el estado emocional desde el que viven el proceso de egreso del bachillerato, ya que generalmente estos jóvenes viven la última etapa de su bachillerato con la ansiedad de no saber qué es lo que pasará con ellos. A pesar de ello, las expectativas de estos estudiantes parecen estar más motivadas por el futuro, es decir por sus proyectos de vida y expectativas ocupacionales, pero condicionadas por las experiencias del pasado.

4.1.5. Los confiados: querer porque va a suceder.

La postura confiada es característica de los estudiantes con mayores ventajas educativas. Desde ésta, la transición a la ES se vive como un proceso emocionante, en tanto se tiene la certeza de que se ingresará a este nivel en la carrera y escuela de elección. Los jóvenes con esta postura saben que esto ocurrirá de esta manera porque a través de sus trayectorias escolares ha ocurrido así. Por ende, esta postura es observable en los estudiantes de origen social alto, es decir que cuentan con al menos un padre con estudios superiores o de posgrado. Generalmente estos jóvenes estudian en un bachillerato de la UNAM y tienen un buen desempeño escolar.

Los estudios sobre desigualdad educativa y movilidad social (Breen y Goldthorpe, 1997; Erickson y Goldthorpe, 2002; Shavit y Blossfeld, 1993; Treiman y Ganzeboom, 2000) coinciden en que los hijos de familias con estudios universitarios tienen mayores probabilidades de alcanzar este nivel. Esto se debe a que estas familias pueden mantener durante periodos más largos a sus hijos en la escuela, además de que el ingreso a la ES disminuye el riesgo de descender de estrato social (Breen y Goldthorpe, 1997). En este sentido, el ingreso a los estudios superiores es la elección más beneficiosa y menos riesgosa. El análisis de los relatos de los estudiantes confiados confirma estos supuestos, sin embargo también mostraron que, como Bourdieu y Passeron (2003) señalan, la influencia cultural de las familias fue fundamental en el proceso de construcción de sus expectativas. Es decir que si bien es cierto que estos jóvenes crecieron con las ventajas de contar con mayores recursos económicos, también han tenido un mayor acercamiento a hábitos y actitudes que promovieron el desarrollo de habilidades y disposiciones convenientes para el desempeño escolar:

“Creo que siempre he tenido buen promedio porque mi familia es muy exigente conmigo, no me pedían ciertas calificaciones pero sí que le echara ganas, que aprendiera más que nada y pudiera demostrar que sí aprendí, más que nada en la primaria, la secundaria un poco menos y ahorita en el CCH pues yo he sabido llevar esa buena responsabilidad y autonomía, ¿no? No hacían las tareas conmigo pero

sí me revisaban, y ahí me veía obligado a cumplir con todo, ¿no? Siempre se me ha hecho fácil la escuela, trato de verle como que el lado positivo, ¿no? (Hombre, CCH).

“Cuando entré al CCH no me costó trabajo, siento que soy una persona como que muy adaptable, entonces no me costó tanto trabajo. Igual nunca he sido como mala alumna, entonces en la secundaria no iba mal y aquí en la prepa tampoco voy mal, pero sí siento como que ese cambio, por ejemplo en materias más críticas como Historia. En la secundaria llevaba a un maestro, así muy positivista, de “¡ay dime cuándo nació Emiliano Zapata!”, y se me complicaba más la Historia. Luego entré al CCH y los maestros son totalmente abiertos, y tú tienes que participar, y entonces creo que no me costó tanto trabajo adaptarme pero sí se ve el cambio. A lo mejor en algunas materias puede que baje el promedio de 10 a 9 o así, y ahorita en último semestre sí me preocupa porque ya no quiero bajar el promedio sino subirlo, pero no creo reprobar nada. En general como siempre he sido como buena alumna y mis papás me tienen mucha confianza, mis papás como que no se preocupan” (Mujer, CCH).

Estos ejemplos muestran que, como señalan Bourdieu y Passeron (2003), los estudiantes más favorecidos deben a su medio de origen hábitos, entrenamientos, y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas, por lo que no han tenido grandes problemas para tener un buen desempeño escolar. Al crecer en un entorno que ayudó a estimular el gusto por la vida académica, estos jóvenes conformaron una actitud positiva hacia la escuela, por lo que la vida escolar se vive de manera amena y agradable. De esta manera, las ventajas asociadas a su origen social les han permitido desarrollar las habilidades académicas necesarias para desempeñarse de manera apta en la escuela, sin tener que ser necesariamente estudiantes de excelencia.

Este *know how* académico les ha permitido vivir la experiencia escolar exitosamente con un menor esfuerzo en comparación de estudiantes con orígenes sociales más bajos, por esta razón a diferencia de éstos, la trayectoria escolar de los estudiantes confiados, desde su inicio, ha sido un proceso que reafirma la percepción de que el estudio de una carrera es un evento evidente en su curso de vida. De esta manera, el contacto con recursos culturales asociados a la academia fomentó valores, actitudes e inquietudes que dan por sentado el estudio de una carrera:

“Siempre he pensado que quiero llegar a la universidad, no creo que sea algo que sea a fuerza pero es algo que me gustaría hacer. Yo amo la escuela, mi mamá siempre es como de “¡ay!, cómo te gusta tanto ir a la escuela”, pero yo amo venir a la escuela, entonces no concibo mi vida sin venir a la escuela. Lo que me gusta mucho es convivir con otras personas y darte cuenta de la situación realmente, porque la situación no es lo que te pasan en las noticias, sino lo que ves en tu salón a diario, entonces eso me gusta mucho, como enfrentarte a la realidad y a lo mejor

conocer otro tipo de historias, otro tipo de personas y salir de tu mundo, de que tú eres la maravilla y que todo mundo la pasa feliz, y no es cierto, ves otras cosas que realmente te impactan. También esta apertura a otros conocimientos que a lo mejor te dan los trabajos afuera de clase y todo eso, que te permiten abrir tu panorama” (Mujer, CCH).

“Siempre he sabido que quería estudiar la universidad, toda la vida yo sé que tengo que seguir con la universidad, hasta mejorar y seguir con un posgrado, con una especialidad, porque mi sueño siempre ha sido trabajar en el extranjero, en una empresa en otro país, en Estados Unidos o Francia” (Hombre, COLBACH).

Al igual que el resto de los estudiantes, los jóvenes confiados esperan del estudio de una carrera profesional la oportunidad de una mejor empleabilidad, sin embargo, los recursos culturales a los que han tenido acceso promueven en ellos, además, el desarrollo de otro tipo de intereses como la vocación. Por ello, es común que los estudiantes con una postura confiada relacionen a la ES con la posibilidad de acceder a conocimientos y habilidades acordes a sus gustos, y no sólo como un requisito para mejorar sus condiciones de vida:

“Mi papá es como muy metido en la política, entonces le gusta mucha comentar y eso, y yo de chiquita me acuerdo que teníamos una casa en Cuernavaca y a veces íbamos, y una tía vivía ahí, y me acuerdo que mi papá y ella se ponían mucho a discutir de política. Entonces escuchaba de lo que hablan y pensaba “cómo odio que pase esto”, o sea, ¿por qué pasa esto? o problemas sociales que veías a lo mejor en las noticias y decía “no me gusta que pase esto”. Entonces como que siempre tuve esa conciencia de querer hacer el cambio, entonces como que me interesa mucho la política y por eso quiero estudiar Ciencias Políticas” (Mujer, CCH).

Como muestra este testimonio, para los estudiantes confiados el ingreso a la ES representa la oportunidad de estudiar una carrera de acuerdo a los gustos personales. Diversos estudios (Betz, 1992; Creed *et al.*, 2009; Gottfredson, 2002; Lent *et al.*, 1994, Osipow, 1990; Rudd y Evans, 1998) han encontrado que el temprano desarrollo en la elección de carrera eleva las expectativas de ingreso a los estudios superiores. En este sentido, una de las características de los estudiantes respaldados es la importancia que sus intereses vocacionales tienen en sus expectativas de ingreso a la ES. Estos jóvenes no sólo esperan ingresar a IES de alto prestigio, sino que también esperan hacerlo en la carrera que han elegido, por lo que a diferencia de estudiantes más calculadores, pueden llegar a optar por carreras que no están asociadas a los mejores salarios:

“Desde que tengo como 3 años me he dedicado como a bailar y todo eso, lo artístico, y me gusta muchísimo leer, y me gusta mucho lo de idiomas, entonces como que

todo eso de Lengua y Literatura es... no sé, me llena (...) Entonces la universidad me emociona porque vi el programa de estudios de la carrera que quiero y me emociona muchísimo, entonces no sé, espero... no sé, siento que me va a gustar mucho esa carrera y siento que me va a ir bien" (Mujer, CCH).

En este sentido, estos jóvenes expresan poca preocupación por el valor que la carrera de su elección tiene en el mercado laboral, es decir que dan mayor importancia al estudio de una carrera por vocación que por la utilidad que puede tener en términos salariales de acuerdo a las demandas laborales. Esto no quiere decir que sus expectativas dejen por completo de lado una lógica instrumental. Si bien el proceso de selección de carrera se preocupa en menor medida de la maximización de la utilidad y la evasión del riesgo, estos jóvenes esperan estudiar sólo en escuelas de prestigio, es decir, que confían en que el valor de sus estudios esté dado sobre todo por el tipo de institución del que egresarán.

De acuerdo con Estrada *et al.* (2007), una de las estrategias típicas utilizadas por las familias de la ZMCM para maximizar las probabilidades de ingreso a IES de alto prestigio de sus hijos, es la de confiar durante los años de la escolaridad básica en la educación privada, y posteriormente, al ingresar a la EMS cambiar a establecimientos públicos con el objetivo de obtener los beneficios de las instituciones públicas, ya sea a través del pase reglamentado al nivel superior o por el tipo de programas científicos y humanísticos, que no suelen ser frecuentes en la modalidad privada. Al respecto, los relatos mostraron que ésta fue una estrategia comúnmente utilizada por los padres de estos jóvenes, por lo que generalmente acudieron a escuelas particulares durante su formación básica, pero posteriormente eligen cambiar a la educación pública con la intención de acceder a las ventajas institucionales de los bachilleratos de la UNAM:

"Desde el kínder iba en escuelas privadas, pero como mi prioridad era entrar a la UNAM escogí participar en el COMIPEMS (...), pero como no me quedé decidí ya quedarme en el Colegio de Bachilleres porque yo veo a la preparatoria como un trampolín hacia la universidad, o sea yo tengo compañeros que sí pagan todo para una preparatoria y al final no se quedan en la universidad, o se quedan estudiando en una universidad privada. Para mis papás estuvo bien, porque saben que este colegio es bueno, entonces no me pusieron peros. La verdad sí sufrí los primeros días, porque bueno aquí veo que es un mundo de gente y luego las instalaciones no me parecían tan adecuadas para mí, para mi percepción (...) La verdad sí sentí el cambio, pero me adapté y me terminó gustando" (Hombre, COLBACH).

Los padres de este joven eligieron a la educación privada durante la formación básica, sin embargo, estas escuelas no son deseadas a nivel EMS y ES. Debido a que sus expectativas y las de su familia se orientan hacia la UNAM, este estudiante eligió cambiar a la educación pública, incluso a pesar de no haber

logrado ingresar a un bachillerato de la UNAM. No obstante, esta transición no le fue sencilla, ya que tras haber iniciado su trayectoria escolar en instituciones privadas, construyó una percepción específica sobre las escuelas que son “adecuadas” para él. En ese sentido, a diferencia de los demás tipos de estudiantes, quienes llegan a expresar que cualquier escuela es buena, los estudiantes confiados tienen claro el tipo de instituciones que no son apropiadas para ellos.

“En mi escuela sí me decían “no pongas CONALEP si no vas a ir, porque a lo mejor le estás quitando el lugar a un chavo que sí quiere ir al CONALEP, o necesita entrar al CONALEP”, entonces igual sí te hace reflexionar que yo no me quería ir a un CONALEP, y también como venía con buen promedio nadie dijo “¡ay! se va a quedar en un CONALEP”. Entonces también para qué lo ponía. No es que no sea deseable, pero no es lo que quiero, no quiero quedarme en... a lo mejor este estigma social que hay de “¡ay! ¿te quedaste en CONALEP?”, y luego venía con buen promedio de la secundaria, a lo mejor este prejuicio social sería lo que más me afectaría de entrar a un CONALEP, que son malos estudiantes, que salen embarazadas, todas estos como mitos de la escuela, entonces igual no tanto por el conocimiento sino por el qué dirán” (Mujer, CCH).

“Somos tres hermanas, yo soy la en medio. Mi hermana mayor está estudiando en la ENEO, que es la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia y mi hermana más chiquita no se quedó en CCH, entonces va en una escuela particular. Es que como nunca pensamos que podría no quedarse, entonces nada más pusimos CCHs y prepas, entonces obviamente la opción que le tocó no fue una buena elección para nosotros” (Mujer, CCH).

Brenn y Goldthorpe (1997) encontraron que las clases altas no sólo son las que tienen mayor probabilidad de ingresar a la ES, sino también tienden a hacerlo en las instituciones de mayor nivel y exigencia. Al respecto, las entrevistas mostraron que efectivamente estos estudiantes conforman una postura confiada hacia la ES porque saben que cuentan con el apoyo económico de sus familias. Incluso, en caso de no lograr ingresar a las escuelas de su preferencia, su ingreso a los estudios superiores está garantizado en tanto pueden acceder a escuelas privadas de prestigio medio. Sin embargo, la confianza desde la que establecen sus expectativas no sólo se debe a los recursos económicos, como sugieren los anteriores relatos, sino también a la percepción de que sólo ciertas escuelas son buenas o apropiadas para ellos, percepción que está asociada a su *habitus* y al capital cultural con el que han contado (McDonough, 1997).

A través de las expectativas, las condiciones objetivas son reinterpretadas (Bourdieu, 1977; Ramírez, 2013). Esta interpretación, puede llevar a conformar una percepción fantasiosa sobre las propias capacidades y probabilidades. Sin embargo, en el caso de los estudiantes confiados se encontró que esta percepción

coincide con sus probabilidades objetivas: por ejemplo, en el momento de la realización de las entrevistas²⁹, sólo dos estudiantes que no egresarían del CCH, ambos con un origen familiar alto, habían logrado ser seleccionados en una IES pública.

“En la UNAM en la primera vuelta no me quedé, en el *Poli* no sé si me haya quedado, pero en la UAEM en la primera vuelta sí me quedé. En la UNAM y el *Poli* escogí Economía, pero ahí hasta el 9 de julio me dan resultados. Si me llegara a quedar ahí escogería el *Poli*, porque creo que en todo México es más reconocido, entonces yo sí creo que sería un poco mejor aunque yo sí dije en la primera que me acepte me quedo, pero sería mentir, si me quedo en el *Poli* lo prefiero. Ya no voy a hacer más exámenes, si me quedo en el *Poli* será *Poli*, si no, me quedo en la UAEM” (Mujer, COLBACH).

“(Si pudiera) yo escogería el Tec de Monterrey, me gustan mucho sus instalaciones y hay una carrera ahí que también me hubiera gustado mucho estudiarla. Es como Química, pero se llama Ingeniería en Biotecnología y me hubiera gustado mucho estudiar en esa escuela, pero ahorita estoy muy contento en la UAM” (Hombre, COLBACH).

La confianza que estos jóvenes tienen de sus capacidades, pero sobre todo de sus posibilidades ante el ingreso a la ES les permite vivir la transición a la ES bajo una menor presión e incertidumbre que los otros tipos de estudiantes. Las ventajas de origen con las que estos jóvenes cuentan, les permiten experimentar el tránsito a la ES como un proceso emocionante. Por ende, es posible sugerir que la seguridad de que accederán a los estudios superiores de una forma adecuada a sus expectativas, es una expresión de los efectos que la desigualdad educativa tiene en la subjetividad de los estudiantes.

4.2. Conclusiones.

Para poder explicar por qué los estudiantes de distintos orígenes sociales toman distintas elecciones ante la ES, es necesario analizar los mecanismos que operan en los procesos de construcción de las expectativas que orientan estas elecciones. Al respecto, el análisis de los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas permitió observar que las expectativas que los estudiantes tienen en torno a la ES son resultado de un proceso fuertemente condicionado, pero

²⁹ Durante los meses de realización de las entrevistas, no todos los estudiantes habían participado en los mismos exámenes y algunos todavía no conocían sus resultados.

no determinado, por el origen social de estos. Esto se debe a que en un sistema educativo estratificado, como es el de la ZMCM, las condiciones económicas y culturales del hogar condicionan las oportunidades educativas de los estudiantes, no obstante, estas oportunidades son evaluadas subjetivamente con base a la percepción que han conformado sus capacidades y probabilidades. En este sentido, la forma en la que los estudiantes han interpretado las experiencias que forman parte de su trayectoria escolar les permite posicionarse ante la ES desde una postura que puede estar influida por las ventajas/desventajas asociadas al origen social en distinta medida. Por lo tanto, la postura desde la que los estudiantes construyen sus expectativas sobre la ES no se ajusta forzosamente a las probabilidades objetivas de los jóvenes, y mientras que las expectativas de algunos estudiantes se adecuan más a sus recursos y capacidades, otros estudiantes hacen evaluaciones e interpretaciones más fantasiosas (Gottfredson, 2002; Rojewski, 2005).

Los relatos de los estudiantes sugieren que, como propone Gambetta (1987), diferentes agentes pueden tomar decisiones de acuerdo a distintos mecanismos. En este tenor, se encontró que las expectativas de los estudiantes son construidas a través de procesos que llevan a cinco tipos de posturas ante la ES: la cauta, la proactiva, la optimista, la flexible o la confiada. En cada una de estas posturas, el origen social, la estratificación institucional y el desempeño escolar operan de manera distinta en la percepción que los estudiantes tienen sobre sus capacidades y probabilidades.

Se observó que las limitaciones económicas y culturales desde las que los jóvenes de origen social bajo se enfrentan al ámbito escolar, los ha orillado a la necesidad de tomar elecciones de manera más calculada. Desde este tipo de evaluaciones, el ingreso a la ES se presenta para los estudiantes cautos como una inversión riesgosa y de altos costos, por lo que a pesar de su aspiración con estudiar una carrera, eligen ingresar al mercado laboral al concluir el bachillerato. En cambio, a pesar de que los estudiantes proactivos cuentan con las mismas desventajas asociadas al origen social, su disposición al esfuerzo escolar les ha permitido tener un alto desempeño académico, por lo que tienen una alta confianza en sus capacidades. Esta confianza les lleva a posicionarse de manera distinta ante la ES. Así, los estudiantes cautos optan por no buscar ingresar a los estudios superiores en lo inmediato, y los segundos esperan estudiar una carrera profesional para aumentar sus probabilidades de una mejor empleabilidad y movilidad social.

La expectativa de movilidad ascendente también es central para los estudiantes de origen social medio. Para ellos, el ingreso a la ES representa la alternativa más beneficiosa en tanto que se espera que al superar el nivel escolar de sus padres esperan tengan mayores probabilidades de alcanzar una mejor posición social. Aunque los estudiantes de este estrato social comparten esta expectativa, su percepción sobre las probabilidades con las que cuentan es

diferentes, por lo que presentan dos posturas. Por un lado están los estudiantes con una postura optimista. Estos jóvenes que tienen una alta confianza en sus probabilidades, como resultado de un alto nivel de desinformación. Los estudiantes flexibles por su parte, tienden a ser más reservados en sus pronósticos, por lo que optan por ampliar sus alternativas y no concentrarse en opciones específicas.

Para los estudiantes con orígenes familiares con antecedente universitarios, por otro lado, la transición a la ES representa el paso que incuestionablemente viene tras egresar del bachillerato, y saben que podrán hacerlo en las mejores condiciones, ya cuentan con recursos, ventajas institucionales y un desempeño escolar suficiente para lograr ingresar a las opciones de su preferencia. La seguridad que caracteriza a los estudiantes con posturas confiadas les permite orientar sus expectativas hacia las escuelas de mayor prestigio y demanda, así como a las carreras acordes sus gustos e intereses vocacionales.

Al identificar y analizar la manera en la que los estudiantes pueden posicionarse ante la ES, fue posible establecer algunas conexiones y limitaciones que los principales supuestos de la teoría racional y la de la reproducción cultural tienen para explicar los procesos de construcción de expectativas en el contexto de la ZMCM. En este sentido, se encontró que a pesar de que en efecto existe la tendencia por basar las expectativas en evaluaciones sobre los costos, los beneficios y los riesgos, como sostienen Boudon (1973) y Breen y Goldthorpe (1997), este tipo de razonamiento es más común en los estudiantes de orígenes sociales bajos, y parece tener una menor importancia conforme se tiene mayor acceso a recursos económicos y culturales, de manera tal que los estudiantes de más alto origen social se muestran fuertemente confiados respecto a sus probabilidades ante la ES, e incluso se permiten elegir carreras a través del gusto y no de la utilidad que éstas puedan tener ante el mercado laboral. Aunado a lo anterior, se encontró que de manera general los estudiantes construyen sus expectativas desde un importante nivel de desinformación, por esta razón, como indican Echols y Willms (1995), tienden a basarse en juicios e impresiones elaborados con información incompleta e insuficiente para poder ser considerada racional, al menos desde el modelo clásico propuesto por la teoría racional.

Por otro lado, la influencia que las disposiciones culturales del hogar tienen en las expectativas, actitudes y aspiraciones (Bourdieu, 1977) de los estudiantes también varía de acuerdo al origen social y la percepción de las capacidades. Las entrevistas sugieren que en el caso de los estudiantes con antecedentes universitarios, es posible sugerir un mayor nivel de reproducción cultural. Es decir que los jóvenes que vienen de un origen familiar alto han crecido en entornos que han fomentado el desarrollo de actitudes y habilidades provechosas en el ámbito académico. Al mismo tiempo, las condiciones de sus hogares y las expectativas familiares han hecho que el estudio de una carrera forme parte fundamental de sus proyectos de vida, lo que aunado a las ventajas con las que cuentan (ya sea través

del ingreso a bachilleratos de la UNAM o de la posibilidad de acceder a universidades privadas de prestigio) aumenta sus probabilidades de ingreso a la ES en las mejores escuelas. En el caso de los estudiantes sin padres profesionistas, no obstante, la determinación que los recursos culturales del hogar tienen en sus expectativas es menor. Estos jóvenes buscan en la educación la posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida que las que tuvieron sus padres, lo que incentiva en ellos la expectativa de ingresar a los estudios superiores pese a sus desventajas y a las probabilidades objetivas.

Rojewski (2005) señala que cuando existen fuertes discrepancias entre las aspiraciones y las expectativas, por lo general hay una adaptación de las primeras hacia las últimas con relación a las barreras. En este sentido, se encontró que si bien la mayoría de las posturas tienden a hacer este ajuste de expectativas, los estudiantes optimistas parecen negarlo. Las expectativas de estos jóvenes no son pensadas en términos de las probabilidades objetivas con las que cuentan, ya que el ingreso a la ES depende desde su perspectiva de la persistencia y la buena suerte.

En síntesis, tanto los supuestos de las teorías racionalista y estructuralista no son suficientes para explicar los mecanismos que operan en los procesos de construcción de las expectativas de los estudiantes ante la ES, ya que es posible sugerir que existe más de una forma en la que su subjetividad se ve influida por estos. En este sentido, como señala Evans (2007), los estudiantes son individuos que analizan reflexivamente su entorno y posibilidades, con base a sus intereses y la percepción que tienen de sus capacidades, y que eligen actuar pasiva o activamente para controlar sus destinos.

Resulta necesario señalar que en este capítulo no se discutieron las asociaciones entre el género y las posturas ante la ES, porque los relatos obtenidos a través de las entrevistas no permitieron identificarlas. Lo anterior no significa que esta relación no exista, sino que posiblemente los las técnicas e instrumentos de recolección de datos no permitieron obtener información suficiente y adecuada para poder observar esta asociación. Aunado a lo anterior, existe la hipótesis de que, como han encontrado diversos trabajos (Blossfeld y Shavit, 1993; Breen y Goldthorpe, 1997; Jacobs, 1996; Shavit *et al.*, 2007), la expansión educativa ha disminuido la influencia que el género tiene en el logro escolar, y en consecuencia, disminuyendo sus efectos en las expectativas ante la ES.

Como se indicó al principio, este capítulo presenta un primer análisis de las entrevistas, enfocada sobre todo a identificar cómo los mecanismos que intervienen en la construcción de las expectativas operan a través de las experiencias escolares de los estudiantes. En este sentido, este análisis se centró en el proceso de construcción de estas expectativas, mientras que para analizar su estructura, es decir su contenido, se prosiguió a comparar las diferencias en las dimensiones que

las componen de acuerdo al modelo analítico propuesto en esta tesis. Los resultados se discuten a continuación.

Capítulo 5. ¿Qué esperan los jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México de la Educación Superior?

INTRODUCCIÓN.

Como se ha señalado en esta tesis, las expectativas que ante la ES construyen los estudiantes están asociadas tanto a las condiciones socioeconómicas y culturales del origen familiar como a las oportunidades que la estratificación institucional establece, pero no están forzosamente determinadas por éstas. Las entrevistas realizadas dieron cuenta de que las formas en las que los jóvenes evalúan subjetivamente las experiencias que han conformado sus trayectorias escolares tienen una relevancia fundamental en la postura desde la que establecen sus expectativas en torno a los estudios profesionales. Lo anterior implica que las expectativas de la ES no son forzosamente correspondientes a las probabilidades objetivas con las que los estudiantes cuentan para continuar sus estudios, probabilidades que sí están altamente determinadas por el origen social y la segmentación del sistema escolar.

Las expectativas de la ES se estructuran a partir de distintos grados de definición. Cuando las expectativas están claramente definidas los estudiantes tienen expectativas precisas, en cambio cuando el grado de indefinición es alto los estudiantes tienen expectativas difusas. Por ejemplo, cuando los estudiantes perciben un mayor grado de certeza en el resultado de sus decisiones, las expectativas son dirigidas a opciones específicas. En cambio, los estudiantes con mayor grado de incertidumbre se ven en la necesidad de flexibilizar sus expectativas.

Lo anterior podría sugerir una asociación directamente proporcional entre las ventajas y el establecimiento de expectativas precisas, no obstante esto no ocurre siempre así. Ante una significativa acumulación de desventajas los estudiantes pueden tener claras las opciones que les son posibles y aquellos que no, pero además, como se señaló al principio, las expectativas están fuertemente basadas en evaluaciones subjetivas sobre las propias capacidades y probabilidades, lo que implica la posibilidad de que estas evaluaciones no sean realistas.

En el presente capítulo se describen las características de las expectativas precisas y de las expectativas flexibles, y de qué manera los estudiantes configuran este tipo de expectativas a partir de la postura que tienen ante la ES (cauta, proactiva, optimista, flexible o confiada). Finalmente se analiza la manera en que el

grado de definición de las expectativas y la postura ante la ES influyen en la estructura de cada una de las dimensiones de las que se componen las expectativas: intenciones, mapas de opciones y cursos de acción.

5.1. El grado de definición de las expectativas en torno a la Educación Superior.

Al concluir los estudios de bachillerato, los jóvenes de la ZMCM tienen dos opciones principales: ingresar a los estudios superiores, o no. Ambas opciones plantean a su vez distintas rutas posibles. Quienes buscarán ingresar a la ES deben evaluar la oferta de instituciones y carreras de acuerdo a sus intereses y preferencias. Por otro lado, están los estudiantes que no buscarán ingresar a la ES, ya sea porque han elegido concluir su trayectoria educativa o interrumpirla temporalmente. Sea cual sea, la elección por determinada ruta dependerá de las expectativas que estos jóvenes han construido en torno a la ES.

El análisis de los relatos de los estudiantes constataron que las desigualdades asociadas al origen social implican el inicio de una acumulación de ventajas/desventajas que anteceden al ingreso al sistema escolar que tiene repercusiones en las direcciones que han tomado sus trayectorias escolares y que conducen a lugares muy diferentes desde los que los jóvenes se posicionan subjetivamente ante la ES.

La posición desde la que se toman las elecciones implica la evaluación de cierto entorno que no es el mismo para todos los estudiantes. Esta evaluación se lleva a cabo desde un punto atravesado por múltiples determinaciones y reflexiones: las experiencias vividas a través de la trayectoria escolar, la evaluación de las propias capacidades económicas y académicas, las preferencias por ciertas IES y carreras, las probabilidades asociadas al tipo de bachillerato del que egresan, las expectativas familiares, ocupacionales y el proyecto de vida. Por otro lado, esta evaluación depende del grado de información que los estudiantes tienen, la cual tiende a basarse en fuentes informales y repetir opiniones y estereotipos compartidos socialmente como se revisó en el capítulo anterior. A partir de este espacio acotado de elección, o postura, los estudiantes perciben horizontes diferenciados sobre aquello que les es asequible, desde los que ajustan sus aspiraciones y establecen sus expectativas.

Tomando en cuenta lo anterior, se encontró que las expectativas pueden estructurarse de dos formas principales a partir de su grado de definición: las

expectativas precisas y las expectativas difusas³⁰. Es decir que hay jóvenes para quienes sus expectativas son muy claras y otros para los que no. ¿Qué revela esta claridad o indefinición acerca de la desigualdad en los procesos de construcción de expectativas? Los relatos de los estudiantes sugieren que el grado de certidumbre desde el que estructuran sus expectativas depende de la postura desde las que estos se perciben a sí mismos ante la ES, y que por tanto es resultado de las distintas formas en las que los mecanismos de desigualdad actúan en su subjetividad.

Las expectativas precisas son aquellas que se estructuran estrechamente, ya que se enfocan en pocas alternativas, en cambio, las expectativas difusas son capaces de incluir un mayor número de opciones. La precisión o indefinición de una expectativa puede relacionarse con la claridad con la que se cuenta respecto a la probabilidad de la continuación de los estudios, a la definición respecto a la IES a la que se espera ingresar o de la carrera que se espera cursar. De esta manera, las expectativas precisas son estructuradas a partir de la certeza. Los estudiantes con este tipo de expectativas tienen clara su elección de continuar o no los estudios, además la especificidad de sus expectativas no admite integrar más de dos opciones posibles ya que cuentan con un criterio definido de jerarquización de las opciones y no consideran la posibilidad del fracaso. Por otro lado, las expectativas flexibles expresan un mayor nivel de incertidumbre. En primer lugar están las expectativas que se construyen ante la indefinición acerca de continuar o no los estudios. Pero también están las expectativas que a pesar de mostrar entusiasmo y optimismo sobre las probabilidades de ingresar a los estudios superiores –que no es lo mismo que certeza- amplían el espectro de posibilidades, ya sean más de dos IES o más de dos carreras, además de que no manifiestan un orden claro entre estas opciones con el objetivo de plantearse uno o más escenarios posibles, como por ejemplo ingresar a opciones que no representen sus preferencias o posponer su ingreso a la universidad. A continuación se describen con mayor profundidad las características de las expectativas precisas y las flexibles para posteriormente analizar los distintos procesos que llevan a la construcción de unas u otras.

5.1.1. Expectativas precisas

Las expectativas precisas son aquellas que están estructuradas desde objetivos claros. Estos objetivos pueden responder a la elección de no continuar los estudios, o de tener claras las opciones de escuelas o carreras a las que se espera

³⁰ Esta clasificación es una propuesta elaborada a partir de la información disponible, por lo que no pretende agotar la realidad. Cabe aclarar además que las expectativas identificadas no son excluyentes, no tienen límites fijos ni son inalterables.

ingresar. En este sentido, la precisión con la que estas expectativas se estructuran no implica necesariamente una limitante. Si bien desde una postura conformada a partir de la acumulación de desventajas las expectativas precisas pueden dar cuenta de un ajuste de aspiraciones ante el conocimiento de las limitaciones y la evaluación de los riesgos, el nivel de precisión también puede ser resultado de preferencias muy elevadas y de una alta percepción sobre las propias capacidades o probabilidades³¹.

De esta manera, la especificidad de estas expectativas está basada en una alta confianza respecto a los acontecimientos futuros. Esta alta seguridad es característica de aquellos estudiantes que han elegido concluir sus estudios o que esperan ingresar a escuelas o carreras de alto prestigio y demanda. La alta seguridad de este tipo de estudiantes tiene como resultado expectativas muy claras ante la ES. En el caso de los estudiantes que han elegido concluir su trayectoria escolar tras el egreso del bachillerato, el ingreso a la ES puede representar una expectativa imposible, o inútil como expresó el siguiente estudiante:

“Mis planes ahora son encontrar un trabajo. No deseo tanto entrar a la universidad, sí me dan ganas pero pocas. Mi idea es terminar la escuela para encontrar trabajo en alguna empresa y comenzar un ahorro para poner un negocio propio, como mis papás. Mi papá hizo lo mismo, terminó la escuela, estuvo un rato trabajando y de ahí él creó su negocio. Mi mamá también. Yo quiero ser mi propio jefe, me gusta” (Hombre, CONALEP).

Por su parte, para los estudiantes con una alta percepción de sus capacidades la transición a la ES generalmente representa la expectativa de ingresar a la escuela o carrera deseada. Las expectativas específicas, por lo tanto, se estructuran a partir de una o máximo dos opciones, ya que no se contempla la necesidad de incluir opciones de respaldo. En otras palabras, estas expectativas excluyen aquellas opciones que no representan la preferencia de los estudiantes y se enfocan sólo en éstas.

En síntesis, los estudiantes que desarrollan expectativas precisas en torno a la ES tienen las siguientes características:

1. Tienen claro si seguirán estudiando o no.
2. Se estructuran a partir de una o dos IES como opciones aceptables y/o

³¹ Por ejemplo, los estudiantes que han elegido concluir con el bachillerato su trayectoria escolar muestran expectativas muy precisas ante la ES en tanto no esperan ingresar a ella. Por otro lado, hay estudiantes cuyas expectativas se enfocan en tan sólo una o dos opciones, debido al alto grado de certeza con el que se perciben a sí mismos ante sus probabilidades de éxito

3. Se estructuran a partir de una o dos carreras como opciones aceptables.
4. Excluyen la posibilidad de fracaso.

Con la ayuda de las entrevistas, se logró identificar que las expectativas precisas tienden a estar presentes en la mayoría de las posturas ante la ES, ya que son expresadas por los estudiantes cautos, proactivos, optimistas y confiados. No obstante, tanto el contenido de sus expectativas como los procesos a través de los cuáles conformaron estas expectativas difieren significativamente.

La mayoría de los estudiantes que eligieron no ingresar a la ES lo hicieron debido a las limitaciones económicas. Estas limitaciones, que anteriormente no habían significado un impedimento para continuar sus estudios, al estar por concluir el nivel medio superior les enfrentan a la urgencia por ingresar al mercado laboral. Como resultado, es posible suponer que la decisión de no continuar estudiando en realidad es el resultado de un ajuste de expectativas a sus condiciones económicas:

“(Mis papás) me dicen que ahorita que saliendo de la escuela como que me ponga a trabajar y ya no seguir estudiando. Entonces ahí también por una parte está bien para mí porque me gustaría ya trabajar, quiero hacer cosas nuevas porque ya en la universidad ya hacen lo que quieren y si entregas trabajos o no es tu problema, ya de ahí es como responsabilidad de cada quién (...) Ahorita ya no pensé en seguir a la universidad, ya no vi opciones, pero si llegara a ser así de seguir estudiando escogería el Poli (...) si no me metería a una universidad abierta o hacerla por internet, no sé. Sí me gustaría hacer la escuela pero tal vez después.” (Mujer, CONALEP).

Como muestra el anterior ejemplo, a pesar de que los estudiantes cautos llegan a expresar la aspiración de ingresar a los estudios profesionales la realidad de sus recursos económicos les obliga a ajustar sus proyectos inmediatos. Aunque los estudiantes llegan a expresar interés por ingresar a los estudios profesionales posteriormente, en lo inmediato esto no resulta un proyecto viable. Esto se debe a que estos estudiantes reconocen las ventajas que el estudio de una carrera tiene para efectos de una mejor empleabilidad. No obstante la afirmación de que se plantean la posibilidad de retomar los estudios en el futuro puede ser en efecto parte de un plan definido, o una respuesta fundada en lo que piensan que el entrevistador espera escuchar, así como una forma de lidiar con la frustración ante los impedimentos y obstáculos. En todo caso, las expectativas de estos estudiantes ante la ES por el momento están claramente definidas por la imposibilidad de ingresar a este nivel.

Pero aunque la economía familiar suele representar el mayor obstáculo ante la aspiración de estudiar una carrera para los estudiantes cautos, no es el único. Si bien las condiciones de sus hogares les demandan empezar a contribuir –o

contribuir de mayor manera en el caso de los estudiantes que ya trabajan- en el ingreso familiar, también la falta de un capital cultural que promueva el ingreso a la ES tiene gran influencia en sus expectativas. En la evaluación de sus probabilidades, los estudiantes cautos toman en cuenta sus desventajas ante la vida académica. A pesar de provenir de hogares con padres que alcanzaron el nivel básico, en muchos casos estos aspiran a que sus hijos ingresen a la universidad, sin embargo no cuentan ni con los recursos económicos ni culturales para apoyarlos.

Aunado a lo anterior, es importante recordar que estos estudiantes generalmente se encuentran estudiando en escuelas que no eran de su preferencia, por lo que la transición a la educación media superior pudo representar un evento que impactó negativamente en la percepción de sus capacidades. Por todo lo anterior, sus expectativas tienden a basarse en la idea de que los estudios superiores están fuera de su alcance: por un lado las opciones públicas implican una competencia ante la que se perciben con fuertes desventajas y por el otro no cuentan con los recursos para ingresar a opciones particulares menos demandadas:

“Mis planes son ya meterme al trabajo cien por ciento durante una temporada y ya buscar otro medio para volver a estudiar y ya sacar un título más grande. Yo voy a dejar pasar una temporada y ya cuando junte dinero y ya me lo pueda pagar, ya reanudaría mis estudios” (Hombre, CONALEP).

Por otro lado están los estudiantes que han conformado expectativas precisas como resultado de trayectorias escolares conformadas por experiencias que se evalúan como exitosas. Cuando estas evaluaciones son realistas, se basan en experiencias que son resultado del desarrollo de un *know how*³² académico y de la realización de los proyectos pasados. Debido a estas experiencias, estos estudiantes han desarrollado expectativas de la ES a partir de una alta confianza en sus capacidades y posibilidades. Por su parte, una alta confianza en las capacidades lleva a que estos estudiantes construyan sus expectativas orientadas “hacia arriba”, es decir, enfocadas hacia opciones de alta demanda.

Como se ha mencionado con anterioridad, el origen familiar y la estratificación institucional son elementos fundamentales que influyen en la postura de los estudiantes ante la ES pero también existen otros elementos que pueden impactar en la manera en la que los estudiantes perciben sus capacidades y probabilidades. Como se discutió en el capítulo anterior, los estudiantes proactivos provienen de orígenes familiares con escasos recursos económicos y culturales, sin embargo han logrado destacar por su desempeño académico. Por esta razón los

³² El *know how* es un término que hace referencia a los conocimientos, capacidades y habilidades que se poseen para la realización de una tarea específica.

estudiantes que a través de su trayectoria escolar han constituido una postura proactiva ante la ES expresan una alta expectativa de ingreso a los estudios superiores a pesar de las limitaciones económicas. Aunque estas limitaciones no quedan fuera del panorama con respecto a sus proyectos, éstas no representan una barrera frente al ingreso a los estudios profesionales.

Debido a las condiciones de su origen social, los estudiantes proactivos cuentan con referentes limitados respecto a la experiencia del estudio de una carrera profesional por lo que sus expectativas están fuertemente orientadas hacia el sentido instrumental/laboral de la educación y se basan en las creencias y opiniones que estos jóvenes tienen sobre el campo laboral. Por esta razón estos jóvenes tienden a tener sobre todo bien definida la carrera que desean estudiar y en consecuencia se enfocan sólo en las IES que cuentan con la oferta académica de su preferencia. Estas IES son principalmente públicas y de alta demanda, como ocurre en el siguiente caso:

“Lo que estaba pensando es que puedo ir al *Poli* y también puedo trabajar. Mi mamá me dijo que si quería lo podía hacer pero que al principio me iba a costar trabajo, ya veremos qué pasa. Pero yo sí quiero terminar, la carrera que quiero se llama Ingeniería en Sistemas Automatizados. No he pensado en otras carreras, por eso me he concentrado en el *Poli*” (Hombre, CONALEP).

Las expectativas de este estudiante son claras y ambiciosas. Como se puede observar, las limitaciones económicas no dejan de estar presentes respecto a sus expectativas frente a la ES, pero no representan un obstáculo determinante; a pesar de reconocer las dificultades económicas que el ingreso a la ES implica, tiene claro no sólo que espera continuar sus estudios sino también la carrera y la escuela elegidas.

La alta confianza de los estudiantes proactivos pueden deberse a las ventajas institucionales que han logrado obtener a través de su alto desempeño, como ocurre en el caso de los estudiantes proactivos que eligieron ingresar a un bachillerato de la UNAM. Las ventajas institucionales de estas escuelas constituyen un elemento fundamental en la estructuración de las expectativas de estos jóvenes al elevar el nivel de certeza con el que objetivamente cuentan para ingresar a su carrera de preferencia gracias al pase reglamentado:

“Decidí estudiar Diseño Gráfico (...) Yo creo que siempre hay razones para sentir inseguridad, puede ser tanto por razones económicas como de dificultad en las materias. Pero entonces yo considero que con no atrasarme en mi materias, tratar de sacar el mejor promedio posible y siempre tratar de ser un alumno regular aquí en el CCH es suficiente, por eso sé que sí me voy a quedar” (Hombre, CCH).

Como se puede observar, la alta confianza que este estudiante tiene respecto al ingreso a la ES en la carrera de su preferencia está fuertemente asociado al tipo de bachillerato en el que se encuentra estudiando ya que considera que tener un desempeño escolar que le permita ser un alumno regular, es decir sin rezagos, es suficiente para garantizar su ingreso a una carrera de alta demanda³³ en la IES más solicitada del país.

No obstante, no todos los estudiantes proactivos cuentan con las ventajas de egresar de un bachillerato como los de la UNAM. Existen también estudiantes proactivos que comparten las fuertes desventajas institucionales ante la transición a la ES de los estudiantes cautos y optimistas, sin embargo su alta confianza se basa en que a diferencia de estos han logrado destacar académicamente dentro de estas instituciones. Otra diferencia consiste en que los estudiantes proactivos sí eligieron ingresar a la escuela en la que se encuentran inscritos, por lo que la transición a la EMS representó desde su percepción un evento exitoso que incentivo en ellos una percepción positiva respecto a sus capacidades.

En este sentido, las expectativas ambiciosas de los estudiantes proactivos pueden estar dispuestas por una percepción errada del alto rendimiento académico. Un efecto institucional derivado del bajo nivel académico de las escuelas y de la ausencia de otras fuentes de información (orientación, exámenes de egreso) puede distorsionar la percepción de las propias posibilidades ya que además no se cuenta con antecedentes universitarios en la familia. Por esta razón, el proceso que lleva a la conformación de expectativas claras y ambiciosas en los estudiantes proactivos puede plantear un problema de sesgo informativo si se basa en los resultados obtenidos dentro de instituciones con menores niveles de exigencia y ventajas institucionales. Es decir que estos estudiantes pueden llegar a construir una percepción exagerada sobre sus reales capacidades y probabilidades, como ocurre comúnmente en los estudiantes optimistas.

Si bien algunos estudiantes proactivos comparten con los estudiantes optimistas el riesgo de percibirse con capacidades más elevadas de con las que realmente cuentan, son muy distintas las maneras en la que han conformado esta percepción. Mientras que los estudiantes proactivos basan la confianza desde la que conforman sus expectativas en su rendimiento académico, es decir en un elemento del que tienen mayor control, los estudiantes optimistas confían en su buena suerte. Por ello, aunque una evaluación racional de los antecedentes

³³ De acuerdo con datos del portal Universo Laboral, Diseño es una de las carreras donde se concentra más del 40% de la matrícula de estudiantes de educación superior. Fuente: <http://www.revistauniversolaboral.com/universolaboral2/index.php/biblioteca/exclusivas/item/621-las-10-carreras-mas-estudiadas-vs-las-10-mas-demandadas-por-las-empresas.html>

escolares podría llevar a estos estudiantes a considerar opciones menos ambiciosas, la resistencia a flexibilizar sus expectativas es muy fuerte como en los siguientes ejemplos:

“En la primaria sinceramente era muy buena estudiante (...), ya después en la secundaria sí fui bajando, fui como que decayendo (...) Esta escuela no fue mi primera opción, mi primera opción fue CCH Azcapo y luego CCH Naucalpan. Sólo me faltó un acierto para entrar a Naucalpan. Me acuerdo que me senté a llorar ese día porque me sentí muy triste, porque yo sí quería el CCH porque quiero la UNAM, entonces era un pase asegurado (...) Pero pues las cosas pasan por algo y ahora que lo veo desde ahorita que ya voy a terminar pues sí es un poco difícil entrar a la UNAM, pero yo creo que es cuestión de estudiar, de tener optimismo y de seguirlo intentando” (Mujer, COLBACH).

“Ahora que voy a terminar la prepa lo que quiero hacer primero es entrar a la universidad, ya hice mi examen de la UAM el 18 de marzo (la entrevista fue realizada el 6 de abril) (...) Sentí que el examen fue difícil, sobre todo en la parte de las matemáticas, porque aquí casi no nos dan, sólo al principio, entonces vas sin saber muy bien lo de matemáticas... como que me siento dudosa de que me quede o no. Ayer me dieron los resultados, no quedé, obtuve en matemáticas el 60 por ciento, de creo algo así como literatura saqué 48 y estudios complementarios saqué 38, pero se supone que tengo que esperar hasta el 26 de abril porque sacan una lista complementaria³⁴, entonces pues voy a ver si sí tengo la oportunidad de quedarme, sino voy a hacer la segunda vuelta. Creo que la asignación se hace del más alto hacia abajo. Pedí para la carrea de Ingeniera Ambiental. Yo pensé que iba a salir mejor en español que en matemáticas, pero pues sí más o menos era lo que yo sentía que iba a sacar, yo tenía el conocimiento de que iba a ser así. Mis papás ya saben cómo me fue, me dicen que me espere, sino hasta la segunda vuelta. De no ser así voy a ver escuelas. Hice el examen en la UAM porque es mi primera opción, no he contemplado ni a la UNAM ni al *Polí* por el hecho de las carreras, porque no quiero estudiar otra cosa (...) Mis papás dicen que me apoyarían, pero yo les dije y les aclaré que lo consideraría como última opción, porque yo ahorita me voy a enfocar en entrar a la UAM porque si me empiezo a enfocar en la de paga pues ya voy a ser como de que "ay bueno, pues si no ya tengo otra opción", entonces ahorita yo sigo con mi pensamiento de que quiero esa escuela. O sea trato de decirme "no tienes otra opción", para echarle más ganas. Voy a estudiar lo que ya vi que venía en el examen para la segunda vuelta, siento que si le echo ganas si me puedo quedar” (Mujer, CONALEP).

³⁴ Tras el proceso de inscripción, la UAM publica una lista con los nombres de los concursantes que pueden inscribirse en el lugar de los aspirantes seleccionados que no concluyeron los trámites de inscripción.

Pese a que las trayectorias escolares de estas estudiantes contienen experiencias de decepción con relación a expectativas anteriores, éstas no han sido forzosamente determinantes en la evaluación de sus posibilidades presentes. La primera estudiante ambiciona ingresar a la UNAM aunque durante la transición a la EMS, cuando las probabilidades de éxito son mayores, no lo haya logrado. No obstante que consiguió ingresar hasta su tercera opción, la evaluación de sus capacidades se basa fuertemente en el hecho de que en su examen de ingreso a la EMS casi alcanzó el puntaje necesario para ingresar a la UNAM, sin considerar que esta escuela es el bachillerato de la UNAM con menor demanda y que la exigencia de los exámenes a nivel superior es mayor. Para ella, las posibilidades dependen del estudio, del optimismo y la perseverancia. Esto podría sugerir que la falta de información es una de las principales razones por las que estudiantes optimistas estructuran expectativas precisas y ambiciosas, sin embargo el caso de la segunda estudiante permite observar la resistencia con la que muchos estudiantes se niegan a flexibilizar sus expectativas a pesar de contar con este tipo de información. La segunda estudiante cuenta con información derivada del hecho de que en el momento de la realización de la entrevista ya había presentado el examen de admisión de la IES de su preferencia y conocía el resultado obtenido³⁵. El caso de esta joven es particularmente ilustrativo, ya que muestra un ejemplo del proceso mediante el cual algunos jóvenes se resisten a adaptar sus expectativas, ya que a pesar de haber obtenido muy bajo puntaje, esto no es un factor que la lleve a flexibilizar sus expectativas: aún confía en la posibilidad de prepararse más y volver a presentar el examen o bien en la suerte de que el número de seleccionados que no concluyan sus trámites de inscripción sea suficiente para que ella pueda ser aceptada. Aunque sus padres le han propuesto apoyo económico para ingresar a una escuela particular con menor nivel de exigencia que la que desea, esta joven considera que con empeño puede lograr el ingreso a la que se plantea como única opción. En este sentido, lo que la resistencia al ajuste de expectativas sugiere es que para algunos estudiantes las calificaciones y puntajes no son elementos que influyan de manera importante en la percepción que tienen de sus capacidades, y que incluso factores fuera de su control como el azar y la suerte tienen mayor relevancia en el momento de estructurar sus expectativas.

³⁵ Al respecto es importante recordar que a diferencia de la transición a la EMS, que en la ZMCM es regida principalmente por el concurso de la COMIPEMS, la transición a la ES depende de las convocatorias de las IES y de los trámites que los aspirantes eligen realizar en función de éstas. De esta manera, no todos los estudiantes realizan los mismos exámenes ni lo hacen en los mismos tiempos, por lo que en el momento de las entrevistas sólo algunos estudiantes tenían conocimiento de su desempeño en términos de puntajes.

Son distintos los mecanismos que operan en la conformación de expectativas precisas de los estudiantes confiados. Estos estudiantes, al haber contado con un origen familiar con al menos un padre profesionalista crecieron en un entorno que estimuló la aspiración de ingresar a los estudios superiores. Las actitudes y valores respecto a los estudios aprendidas en el hogar, y prácticas de vigilancia a las actividades escolares por parte de los padres son elementos que permiten que los estudiantes respaldados acumulen ventajas para desempeñarse académicamente y que les permite vivir experiencias que consolidan la percepción de que disponen de la posibilidad de transitar a la ES de la manera que elijan.

“En la primaria siempre fui como una niña que aunque no llevaba puro 10 siempre tenía mis diplomas de que era la más alta en las olimpiadas y todo eso, también era de la escolta, porque no era tan aplicada pero era muy lista (...) Cuando iba a hacer el examen de COMIPEMS, tomé un curso y cuando hice el examen no me costó nada de trabajo, porque todo eso yo ya me lo sabía, y me sentí...siempre me sentí muy segura (...) Mis papás siempre han sido exigentes con lo de la escuela, porque mis hermanas siempre fueron de 9 o 10 y entonces yo no. Pero no sé, después de un rato nada más me dijeron que con salir con buen promedio estaba bien, o sea ya no son tan exigentes pero tampoco son liberales (...) Cuando reprobé materias mis papás sí me regañaron, pero también estuvieron al pendiente de cuándo debía meter mis recursamientos y mis extras (...) Ellos no vienen a la escuela, pero me piden que les enseñe mi historial académico. Aquí en el CCH he reprobado varias materias, pero no me atrasé (...) Yo quiero CU, de hecho la carrera que quiero sólo la dan en CU pero como estoy saliendo normal en mis tres años sí me la van a dar” (Mujer, CCH).

Las ventajas que desde su origen familiar han acumulado estudiantes como esta joven, les han permitido desarrollar un alto grado de confianza respecto a las probabilidades de realización de sus proyectos. Las experiencias que han conformado sus trayectorias escolares han reforzado esta confianza al grado de que eventos como la reprobación de ciertas materias no tienen un impacto negativo en su percepción como estudiantes y la escuela se configura como un espacio hacia al que han desarrollado una actitud positiva:

“Siempre he pensado que quiero llegar a la universidad, no creo que sea algo que sea a fuerza pero es algo que me gustaría hacer, yo amo la escuela. Mi mamá siempre es como ¡ay cómo te gusta tanto ir a la escuela!, pero yo amo venir a la escuela, entonces no concibo mi vida sin ir a la escuela”.

Por otro lado, la manera en la que los estudiantes confiados jerarquizan sus opciones es muy clara y los lleva generalmente a orientar sus expectativas sólo hacia las opciones de mayor prestigio. En este sentido, para los estudiantes

confiados con mayores ventajas el prestigio de la escuela está fuertemente asociado a su identidad, por lo que tiene una importancia de primer orden como se puede observar en la siguiente entrevista:

“En mi escuela sí me decían no pongas CONALEP si no vas a ir, porque a lo mejor le estás quitando el lugar a un chavo que sí quiere ir al CONALEP o necesita entrar al CONALEP, entonces igual sí te hace reflexionar (...) Entonces también para qué lo ponía. No es que no sea deseable, pero no es lo que quiero, no quiero quedarme en... a lo mejor este estigma social que hay de ¡ay te quedaste en CONALEP!, y luego venía con buen promedio de la secundaria y ¿estar en CONALEP? A lo mejor esta crítica social sería lo que más me afectaría (...) no tanto por el conocimiento sino por el qué dirán (...) Entonces sí hay opciones para entrar como a otras carreras, igual para ingeniería el *Poli*. A mí no me gustaría entrar a la UAM o al *Poli*, porque a lo mejor no son tan reconocidas como la UNAM” (Mujer, CCH).

De manera general se encontró que las expectativas más ambiciosas y precisas son las de los estudiantes que han logrado reforzar las ventajas institucionales que los bachilleratos de la UNAM les ofrecen, de manera tal que la alta demanda que tiene esta institución no representa una amenaza a sus proyectos. Sin embargo, no todos los estudiantes respaldados cuentan con estas ventajas institucionales. En el caso de los estudiantes confiados que no egresan de un bachillerato de la UNAM, la alta percepción de sus probabilidades de ingreso a la ES depende en mayor medida de las ventajas que la situación económica de sus familias les brinda. Esto se debe a que saben que en caso de no lograr ingresar a escuelas de alta demanda aún pueden tener acceso a la carrera de su elección en alguna IES privada de prestigio. El siguiente ejemplo corresponde a un estudiante que pese a no haber obtenido un buen resultado en sus exámenes de admisión se resiste a ajustar sus expectativas, no por optimismo o falta de información sino porque a pesar de estar consciente de la posibilidad de no lograr ingresar a las escuelas de su preferencia, tiene claro que podrá seguir estudiando:

“Ya hice examen para la UNAM y la UAM nada más y no quedé. Hice el examen para Derecho porque mi papá...bueno casi toda mi familia estudió Derecho y la verdad es que me llama la atención la carrera (...) Nunca he pensado en no estudiar la carrera, y no sólo una a lo mejor hasta dos (...) En la UNAM me faltaron como 20 aciertos y en la UAM a lo que yo vi me califican por tres aspectos: razón y pensamiento matemático, comprensión lectora y conocimientos generales, algo así me parece. Y en todo saqué más del 50%, que es lo que piden, y nada más en comprensión lectora me faltó el 10, 15%. Voy a la segunda vuelta (...) Pero lo platicué con mis papás y estamos contemplando una particular (...) Mi papá dice que está para brindarme todo su apoyo” (Hombre, COLBACH)

Las expectativas familiares (su padre, madre, abuelo y tíos estudiaron la carrera de Derecho) y el apoyo económico con el que este joven cuenta, le permiten conformar expectativas a partir de la confianza en las altas probabilidades de la realización de sus elecciones. Al respecto, si bien está consciente de que su rendimiento académico posiblemente no le permita ingresar a la IES de su preferencia sabe que su familia cuenta con los recursos económicos que le permitan no sólo continuar sus estudios, sino también ingresar a la carrera de su elección en una escuela privada de costo medio.

“Las escuelas no particulares que quisiera podrían ser la UAM y la UNAM, pero una particular (sería) algo así como la Mexicana que está aquí en Satélite. Esa o el UNITEC o el CUDEC que está por Tlalnepantla” (Hombre, COLBACH).

Las expectativas precisas por tanto son aquellas que perciben un futuro claro. En un sistema escolar altamente estratificado, las condiciones de ventaja/desventaja asociadas al origen familiar y el tipo de bachillerato del que se egresa tienen gran influencia en esta confianza. Por un lado están los jóvenes para quienes claramente el ingreso al campo laboral es la opción más pertinente y los estudios superiores representan una aspiración futura. Por otro lado están las expectativas precisas que se construyen desde cierto optimismo “ingenuo”, producto de la carencia de referentes e información formal. Y por último están las expectativas precisas que se han conformado a través de trayectorias escolares que han permitido conformar una fuerte confianza en la realización de los proyectos. En este caso se encuentran los estudiantes que han acumulado mayores ventajas desde su origen social, así como los que han logrado un alto desempeño académico.

5.1.2. Expectativas difusas.

Las expectativas difusas son aquellas que se estructuran a partir de la incertidumbre respecto a los planes. Esta incertidumbre puede deberse a la indefinición respecto a si se seguirá estudiando o no, como a la escuelas y/o carreras a las que se espera ingresar. La desconfianza respecto a la realización de los proyectos lleva a que estas expectativas flexibilicen los parámetros desde los que se establecen las preferencias, por lo que integran un mayor número y variedad de opciones. En este sentido, el grado de flexibilidad de las expectativas está

asociado a desventajas de las que los estudiantes están conscientes a pesar de percibirse con posibilidades de superarlas y lograr ingresar a sus preferencias:

“Me siento nerviosa porque (...) no sé qué voy a hacer, o bueno tengo una idea pero no algo fijo. Tengo una escuela que quiero pero también tengo más planes. Hice el examen para esa escuela, no me quedé pero también tengo el plan de meterme a estudiar idiomas. Sería algo por hacer nada más un ratito en lo que vuelve a salir la convocatoria” (Mujer, COLBACH).

Debido a que estas expectativas toman en cuenta la posibilidad del fracaso, buscan ampliar la probabilidad de la realización de los proyectos a través de la consideración de distintas rutas y alternativas. Esta apertura provoca que las expectativas flexibles tengan poco definidos los criterios de ordenamiento y jerarquización de las opciones. Las expectativas flexibles también pueden ser poco claras respecto a la carrera a la que se espera ingresar. Esto puede ocurrir por dos razones: como parte de una estrategia para aumentar las probabilidades y adaptarse a los resultados desfavorables, o por el desarrollo de una menor precisión de la vocación:

“Realmente yo creo que lo importante es asegurar un lugar en la universidad, en la carrera que sea porque todas me gustan, entonces no es como “¡ay! es que me quedé en la UNAM, pero yo no quería porque no quería Economía”, por así decirlo, entonces en cualquiera que me quede voy a estar bien” (Mujer, COLBACH).

En resumen, las expectativas flexibles surgen desde una postura ante la ES que contempla la posibilidad de no lograr ingresar a las opciones de preferencia, es decir que implican menos seguridad respecto a las propias capacidades y probabilidades por lo que:

1. No tienen claro si seguirán estudiando o no.
2. Manejan como posibles más de dos escuela y/o
3. manejan como posibles más de dos carreras.
4. No tienen claro el orden entre estas opciones.
5. Consideran planes alternativos y más accesibles.

Son los estudiantes flexibles los que generalmente presentan expectativas difusas, ya que éstos son los que perciben menor control sobre su futuro. La flexibilización de las expectativas puede ser consecuencia de la experiencia de haber realizado ya algún o algunos exámenes de admisión, pero también puede preceder a estos.

Los estudiantes flexibles, como se señaló en el capítulo anterior, suelen tener trayectorias escolares que integran experiencias no satisfactorias, no obstante se perciben con altas probabilidades de continuación de los estudios. Aunque estos estudiantes se muestran ilusionados ante su futuro, no son ingenuos ya que han desarrollado una mayor disposición hacia flexibilización y adaptación de sus expectativas como consecuencia de que no lograron ingresar a los bachilleratos de su preferencia y de la evaluación de sus probabilidades ante la demanda y exigencia en los concursos de selección a nivel superior. Por esta razón, para continuar su trayectoria escolar este tipo de estudiantes han aprendido a adaptar sus expectativas a los efectos que la selectividad y la estratificación institucional tienen en jóvenes con desventajas económicas y culturales ante el ingreso a la ES.

Aunque los estudiantes flexibles también apuestan por ingresar a las IES públicas de mayor demanda, no cierran sus expectativas a estas opciones. Con la intención de aumentar las probabilidades de éxito, estos estudiantes también consideran otras alternativas de menor riesgo como escuelas o carreras de baja demanda, o en caso de no lograr ser seleccionado en ninguna de sus opciones, ingresar a cursos de preparación y volver intentar ingresar en la siguiente convocatoria.

“Ya hice mi examen para la UNAM (...) pero igual no me quedé. No recuerdo cuántos aciertos me faltaron pero sí fueron bastantes (...) Y ahorita estoy esperando a ver si sale la convocatoria de la UAM para siquiera entrara ahí. En el *Poli* no lo hice porque siento que está más difícil, como es mucha matemática y dije no pues no” (Mujer, COLBACH).

“Ya hice mis exámenes. Hice UNAM, ahorita voy a hacer el de la UAM, hice INBA y nada más. Escogí diferentes carreras para cada escuela: en la UNAM era Lenguas, en el INBA era danza y ahorita en la UAM es Ingeniería Civil. Sí sé lo que quiero estudiar, pero las escogí así porque las dos primeras están en la misma área y esas son de mi preferencia y porque a mí se me facilita; y la otra fue porque yo quería enfermería pero como esa carrera está hasta Xochimilco me queda lejos, entonces escogí una cualquiera” (Hombre, COLBACH).

Para los anteriores estudiantes, la elección de carrera y escuelas está fuertemente determinada por la inseguridad respecto a las propias capacidades y probabilidades. Lo anterior les lleva a establecer expectativas con una débil convicción vocacional y criterios de jerarquización y ordenamiento altamente difusos. También se observó que en ocasiones estos jóvenes basan sus expectativas en información falsa y/o insuficiente. Si bien el origen familiar de los

estudiantes optimistas no cuenta con antecedentes universitarios, la falta de información no les representa una preocupación:

“Si pudiera entrar a cualquier lugar, la escuela no me importa mucho, porque me importa más lo que voy a estudiar (...) Y de la carrera, no sé cómo se llama la carrera pero es de dibujos, eso me atrae mucho y lo practico siempre, como animación y yo creo que si no me puedo quedar en eso en algo de ambiente o algo así (....) como geografía o biología, no sé algo así científico” (Hombre, CONALEP).

“(En el caso de no ingresar a la Escuela Normal de Profesores) yo creo que me tendría que esperar otro año, si no pues una escuela de paga. Igual como en la UNAM sí tienen pedagogía sí lo estuve pensando pero no fue... no es de mi agrado porque no sé, piden muchos aciertos para ingresar y a lo mejor como voy en esta escuela no me aceptarían, o sería más difícil” (Mujer, CONALEP).

A pesar de la importancia que la elección de escuela y carrera tienen en el curso de vida, estos jóvenes no expresan una preocupación por tomar decisiones informadas. Sus elecciones buscan ampliar sus probabilidades de ingreso, por lo que su actitud ante la ES no es ambiciosa ni ingenua, y muestra cierta aversión a las dificultades, ya que optan por enfocarse en opciones que consideran más asequibles a sus probabilidades. También es posible observar que el análisis de sus capacidades y probabilidades les lleva a no tener claro si continuará estudiando o no en lo inmediato, y a contemplar la posibilidad de interrumpir los estudios, como se observa en el último ejemplo. Esta estudiante descarta la opción de la UNAM no porque no represente su preferencia, sino por el nivel de exigencia del examen de ingreso y las desventajas que percibe de sí misma como estudiante de un CONALEP. Por un lado esta joven considera que para ingresar a la UNAM se necesita obtener “muchos aciertos”, lo que es un obstáculo real debido al alto nivel de demanda de esta IES. Pero además, esta eliminación se debe también a barreras irreales que ha construido subjetivamente como efecto de la estratificación institucional, ya que supone que su condición de estudiante de CONALEP es por sí misma una razón de eliminación. De esta manera, la evaluación de sus probabilidades se basa no sólo en información formal, sino también en estereotipos.

Ante la percepción de contar con bajas probabilidades para ingresar a las IES de mayor demanda los estudiantes flexibles también buscan aumentar sus probabilidades de ingreso a la ES a través del ingreso a escuelas particulares. Esto se debe a que la diversificación de las IES en la ZMCM ha permitido la expansión de escuelas privadas accesibles a diferentes sectores sociales. Sin embargo, las

opciones privadas que los estudiantes pueden integrar en sus expectativas dependen sobre todo de sus condiciones económicas³⁶.

“Ahorita me centro más en el Politécnico, y ya después en la UAM porque pues no me quedé en la primera vuelta de la UNAM (...) No he contemplado a las escuelas particulares, como que no me sentiría a gusto (...) pero sí sería ya como otra opción” (Mujer, CONALEP).

“¿Qué proyectos tengo? bueno, tengo ahí plan A y plan B, por cualquier cosa (...), Ahorita ya voy a hacer mi examen para el *Poli* (...) y en cierto caso de que no me llegue a quedar en el *Poli*, que espero que sí me quede. Tengo planeado, hay una carrera en Cruz Roja llamada TUM, Técnico en Urgencias Médicas, vamos eres paramédico pues” (Hombre, CONALEP).

“(Mi opción) es la Escuela Nacional para Educadoras. Es anexa a la Normal (...) Nada más tengo como que esa, pero espero quedarme. Si no, pues me iría a una de paga (Mujer, CONALEP).

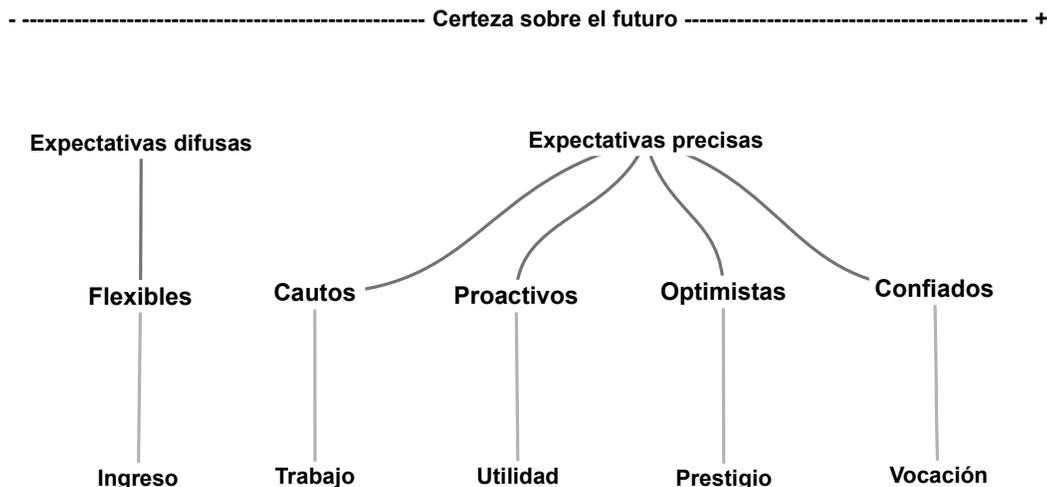
“Entonces pienso en una escuela que yo me pudiera pagar de preferencia, porque las muy buenas como la UVM y así son muy caras” (Mujer, CONALEP).

“Mi primer plan era así como de escuela de paga porque de la universidad quiero salir diciendo: yo salí de la UVM. Digo UVM ahorita porque no había checado los precios (...) De hecho hay una escuela, el centro ELEIA, de hecho está en plaza INN, esa escuela es literal psicología, no hay más carreras, yo la vi y dije es para mí, está genial (...) pero eran 56 mil al mes, no lo alcanzo (...) Y empecé a ver otras escuelas, UVM, UNITEC, ICEL, las más *populachas*, y después empecé a ver que hay otras escuelas pero tienes que pagar para que te reconozcan en la SEP (...) de hecho no me acuerdo cómo se llama la escuela pero eran si no mal recuerdo como 900, 1000 pesos al mes (...) pero no tienen la (carrera) que yo quiero. La única diferencia es que sí serán muy baratas, pero para dar este papel que te valida los estudios que haces ahí ante la SEP te cobraban que los 16, que los 20, para poder sacar el papel” (Hombre, CONALEP).

³⁶ De acuerdo con Shavit *et al.* (2007) la expansión de las instituciones de educación superior privadas a través de la creación de escuelas de segundo nivel, es decir de instituciones que a pesar de proporcionar el grado universitario son académicamente menos demandantes y tienen un estatus de menor prestigio que las de primer nivel, puede sugerir un efecto positivo en la igualdad de oportunidades debido a la inclusión de más sectores en la ES. Sin embargo, de acuerdo con estos autores esto resulta verdadero hasta cierto; a medida que las instituciones de segundo nivel se expanden, las de primer nivel elevan sus estándares de selección incrementando las desigualdades de clase en el acceso a las instituciones de mayor prestigio.

Como es posible observar en estos fragmentos de entrevistas, las opciones privadas toman mayor presencia en las expectativas de los estudiantes flexibles porque éstas buscan encontrar alternativas y soluciones ante la amplia probabilidad de no lograr ingresar a las opciones preferidas. Por esta razón, las expectativas difusas no se enfocan solamente en opciones en el sistema público, que se presenta más excluyente. En consecuencia, las expectativas difusas amplían el espectro de lo aceptable. En este sentido, integrar opciones variadas dentro de las expectativas es una estrategia que incrementa las probabilidades de ingreso a la ES. Sin embargo, la posibilidad de considerar ciertas escuelas privadas dependerá de los recursos económicos con los que los estudiantes cuentan.

Figura 2. Tipos de expectativas



En síntesis, las entrevistas realizadas en este trabajo dieron cuenta de que las expectativas de los estudiantes por egresar del bachillerato en la ZMCM dependen de manera significativa de la percepción que a través de las trayectorias escolares han conformado sobre sus capacidades y probabilidades, y aunque estas trayectorias están altamente determinadas por su origen social sus expectativas no necesariamente se ajustan a sus posibilidades objetivas. La evaluación subjetiva que los estudiantes hacen de su rendimiento y habilidades, junto con los recursos que sus hogares les ofrecen, configura cierto grado de certeza o incertidumbre sobre sus probabilidades futuras, como se puede observar en la figura 2.

Aunque generalmente los estudiantes tienen expectativas precisas sobre la ES, es decir que tienen claras sus preferencias de acuerdo a sus distintos objetivos, también existen estudiantes que optan –o se ven obligados- a flexibilizarlas. Sin embargo, las condiciones y los mecanismos que influyen en el establecimiento de estas estructuras no son los mismos en todos los estudiantes y tienen como resultado diferencias en las dimensiones de éstas, como se analiza a continuación.

5.2. Las dimensiones de las expectativas.

De acuerdo al modelo analítico propuesto en este trabajo, las expectativas constan de tres dimensiones: las intenciones, los mapas de opciones y los cursos de acción. ¿Por qué algunos estudiantes tienen claros los motivos por los que esperan ingresar a la ES y otros no? ¿Cuáles son estos motivos? ¿A dónde esperan ingresar y por qué? ¿A través de qué acciones esperar lograr sus expectativas? ¿Cómo influyen las desigualdades de condiciones en cada una de estas dimensiones?

Este estudio encontró que estas dimensiones se estructuran de manera diferente dependiendo la postura que los estudiantes tienen ante la ES. Así, los estudiantes cautos esperan emplearse en lo inmediato, los proactivos eligen alternativas útiles, los optimistas buscan prestigio, los flexibles esperan sobre todo lograr ingresar a los estudios superiores y los estudiantes confiados eligen por vocación. De acuerdo con estos objetivos y sus intereses, conforman mapas de opciones y establecen rumbos de acción de manera diferenciada. A continuación se analiza la relación que tiene la postura ante la ES con cada una de las dimensiones de sus expectativas.

5.2.1 ¿Por qué y para qué ingresar a la Educación Superior? Las intenciones.

Para acercarnos a la comprensión sobre lo que los estudiantes esperan de la ES una de las preguntas principales a responder es por qué elegirían estudiar una carrera profesional. Los estudiantes conforman sus expectativas en torno a los estudios profesionales tomando en cuenta elementos como el gusto, la utilidad o el prestigio. No obstante, cada uno de estos elementos puede ser valorado de distinta manera. ¿Por qué las expectativas de algunos estudiantes se basan principalmente en sus gustos mientras que para otros la utilidad es lo más importante? ¿Por qué algunos estudiantes tienen clara la carrera que esperan estudiar y otros no? No todos los estudiantes esperan ingresar a los estudios superiores, no todos lo esperan hacerlo en lo inmediato, no todos esperan ingresar a las mismas IES, no todos lo esperan ingresar a las mismas carreras y no todos eligen sus opciones de

la misma forma. ¿Cuál es el papel que juegan las desigualdades de orígenes sociales y trayectorias para que esto ocurra?

Las intenciones son las metas y las motivaciones que los estudiantes tienen respecto a la ES. Mientras que por un lado las metas son los objetivos que los estudiantes buscan alcanzar a través del ingreso a los estudios superiores, las motivaciones son las causas detrás de esta elección. Con ayuda de las entrevistas se identificaron 4 intenciones principales por las que los estudiantes esperan realizar los estudios profesionales: instrumentales, vocacionales, de prestigio y de pertenencia. Estas intenciones no son excluyentes y pueden presentarse de manera simultánea, por lo que no tienen límites rígidos entre ellas. Sin embargo, se observó que tienen distintos niveles de relevancia de acuerdo a la postura que frente a la ES han desarrollado los estudiantes.

5.2.1.1. Las intenciones instrumentales.

Los estudiantes tienen intenciones instrumentales cuando esperan estudiar una profesión debido a la utilidad que ésta puede tener en el mercado laboral. Generalmente la utilidad se asocia con una perspectiva instrumental, es decir a una lógica racional entre los costos, los riesgos y los beneficios. Aunque existen otras intenciones detrás la elección de ingresar a la ES, la oportunidad de aumentar las probabilidades de un mejor empleo del que podrían aspirar con sólo la certificación a nivel medio superior se erige como la principal de éstas. Es decir que para los estudiantes, independientemente de su origen familiar, trayectoria escolar y autopercepción de las capacidades, la principal utilidad de los estudios superiores está dada con relación a las ventajas que ofrece el estudio de una carrera frente al mercado laboral:

“Es importante puesto que hay veces en las empresas donde no te pueden dar un ascenso o cosas así, porque no tienes el título, no cubres el perfil adecuado” (Hombre, CONALEP).

“Pues yo creo que en este país y esta sociedad el papelito es el que habla. Si no tienes ese papel pues sería muy difícil que tuvieras un trabajo, por eso tengo que terminar” (Mujer, CONALEP).

“Quiero estudiar una carrera para salir adelante en lo económico, principalmente para eso” (Mujer, CONALEP).

“Metí Ciencias de la Computación ya que lo de ahora es la tecnología, siento que ahora todo tienes que programar, y pues tenemos que ponernos a la vanguardia y qué mejor que ser de los líderes” (Hombre, CCH).

Estos ejemplos muestran la perspectiva general que tienen los estudiantes sobre la utilidad de los estudios profesionales como un medio para obtener credenciales y habilidades que les permitan acceder a más mejores puestos y trabajos. Al respecto, la imagen que tienen sobre el tipo de trabajo asociado a estos puestos es también ampliamente compartida: un empleo de oficina, subordinado y con un horario establecido.

“Estudiar una carrera ayudaría bastante siempre y cuando estés trabajando como ahora, bajo otra persona, tengas un horario y una oficina y eso no me llama nada la atención. A lo mejor tener ese título es una ventaja, pero depende de cómo se ven las cosas, porque a mí solo me interesa el de la prepa porque lo necesito para mis planes” (Hombre, CONALEP).

De esta manera, para los jóvenes la principal utilidad del estudio de una carrera está dada por la posibilidad de acceder a un empleo con las características descritas por este estudiante, quien también muestra que esta utilidad no es igualmente valorada por todos. Aunque este tipo de empleos se asocia a cierta seguridad y estabilidad, también es rechazado por cierto sector de los estudiantes por considerárseles opresivos, especialmente para los estudiantes que provienen de familias sin antecedentes universitarios.

El análisis de las intenciones útiles mostró que los cambios en el mercado laboral están teniendo efecto en la utilidad que los jóvenes asocian a los estudios profesionales, sin embargo este efecto se da de manera diferenciada entre estudiantes de distintos orígenes familiares ¿Por qué algunos estudiantes buscan aún en los estudios superiores el medio para ocuparse en empleos asociados a la estabilidad y seguridad? ¿Por qué otros rechazan este tipo de empleos?

Al respecto, Espinosa (2005) y Mancini (2008) señalan que en América Latina los cambios en la economía de las últimas décadas han conducido a una nueva configuración en la subjetividad de los jóvenes en la que son frecuentes expresiones ligadas al deseo de emprender actividades productivas por cuenta propia o no permanecer por mucho tiempo en un empleo con la expectativa de trabajar de manera autónoma, libre y creativa, como muestran las siguientes declaraciones:

“No me veo fijo en algún trabajo... pues algo que no sea repetitivo, no quiero estar en una secuencia porque pues es a lo que me voy a dedicar toda mi adultez ¿no? hasta luego quisiera tener dinero y no tener que trabajar, porque trabajar te quita mucho tiempo de tu vida y de eso no se trata, sólo tenemos una vida y pues tenemos que vivirla bien, y el trabajo es un obstáculo, que es un beneficio pero yo quiero un trabajo que me dé tiempo para mí y que gane bien (Hombre, CCH)

“En el futuro me gustaría trabajar en lo que a mí me gusta. Tener mi propia empresa, ser la jefa y yo decir qué es lo que se está haciendo bien y lo que se está haciendo

mal, porque a mí no me gusta que me den órdenes sino quiero que se hagan las cosas como a mí me gustan. El negocio me gustaría que fuera enfocado a Ingeniería civil, pero ya en segunda instancia me gustaría tener una repostería; estudiar gastronomía y tener una pastelería” (Mujer, CONALEP).

“Es que mira, es que a mi manera de pensar los estudios son un medio pero no la vida que me gustaría tener. Es que estudiar sí es necesario, pero a mí lo que me gustaría ser es jugador profesional de americano porque es el deporte que más me ha gustado en mi vida” (Hombre, CCH).

“Una amiga y yo vamos para la misma carrera y dijimos: no pues hay que hacer una empresa entre tú y yo y poder sacarla adelante. O sea, no queremos trabajar para alguien más sino que nosotras seamos nuestras jefas” (Mujer, CCH).

“Me gustaría ser dueño de un taller, por eso quiero ir a la universidad para tener más conocimiento, y además tener algo de administración que es lo que también debe tener un buen negocio, una buena administración” (Hombre, CONALEP).

Ante esta perspectiva, para muchos jóvenes la utilidad de los estudios superiores radica en la posibilidad de una mejor empleabilidad que la de su hogar de origen. Sin embargo, una tendencia que se logró identificar es la del deseo de emplearse en puestos con mejores sueldos pero con la aspiración de capitalizarse y posteriormente iniciar una empresa, en la que no necesariamente sea necesaria la utilización de los conocimientos adquiridos en su preparación profesional. Es decir que dadas las nuevas subjetividades, en las intenciones de estos estudiantes se manifiesta cierta instrumentalidad difusa, en tanto ingresar a la universidad se percibe como un requisito necesario para abrir posibilidades, pero no para atarse a un trabajo o profesión específicos. Estos jóvenes incorporan la incertidumbre en su subjetividad, y la evaluación costo-beneficio inmediato no sólo deja de verse como posible, sino también como deseable. Sin embargo estas intenciones no son igualmente compartidas por los estudiantes. Generalmente son los estudiantes cautos, proactivos y los optimistas quienes comparten expectativas de la ES que no están fuertemente ligadas a sus aspiraciones ocupacionales. Esto puede deberse al escaso o nulo contacto que por su origen familiar tienen con el ámbito profesional, hacia el cual han desarrollado cierta aversión ante la promesa de que “ser su propio jefe” es una opción más acorde a sus intereses, o a su *habitus*.

En el caso de los estudiantes con mayores desventajas económicas y culturales que esperan continuar sus estudios, es decir los proactivos, la elección de carrera está fuertemente pensada desde una racionalidad de los costos-beneficios. Las intenciones instrumentales, aunque presentes en todos los estudiantes, son decisivas en estas las expectativas de estos jóvenes, incluso cuando se piensa en los aprendizajes y no sólo en el título:

“El beneficio es igual el conocimiento y la relación con las personas, lo que es bueno para la vida cotidiana, como que aprendes a relacionarte y te puede ayudar después con los clientes, etc.” (Hombre, CONALEP).

“Como lo veo, en la sociedad muchos no estudian, algunos dicen no pues pierdo un año, pero pues ese año es muy importante porque muchos se meten a trabajar y ya por la ambición del dinero ya dejan de querer estar en la escuela y siguen en el trabajo. Pero ese trabajo yo creo que no va a ser como algo de planta o algo así, y más que nada he visto mucho de primos y tíos que en muchos trabajos ya les piden la universidad y tantos años de experiencia, y yo digo “no manches, yo apenas tengo la prepa y no voy a alcanzar a tener un trabajo bueno” (Hombre, COLBACH).

Como se analizó en el capítulo anterior, las intenciones instrumentales están presentes en las elecciones educativas de estos estudiantes desde su transición a la EMS, debido a que generalmente eligen opciones de bachillerato tecnológico con la intención de obtener una certificación con valor laboral en un menor plazo o de ingresar a un bachillerato de la UNAM para garantizar su ingreso a esta institución en la transición a la ES. Para estos estudiantes, las expectativas de la ES están igualmente motivadas por la intención práctica de continuar un sendero ya empezado. No obstante, la importancia que tienen las intenciones instrumentales también puede estar asociada a que la probabilidad que estos jóvenes advierten para acceder a empleos creativos, atractivos, libres o de su gusto es menor, y por lo tanto desplazan sus expectativas a otros trabajos, como emprendedores. Mientras que en el caso de los estudiantes flexibles la importancia de las intenciones instrumentales asociadas a la carrera puede acentuarse debido a la amplia probabilidad que perciben de no lograr ingresar a los estudios profesionales o de hacerlo en una carrera que no sea su preferencia. Tomando en cuenta lo anterior, la negación a los empleos profesionales puede ser resultado de un ajuste de expectativas a las posibilidades percibidas.

Caso distinto se observa en los estudiantes con una postura optimista o confiada frente a la ES. Estos jóvenes manifiestan mayor expectativa de utilizar su preparación profesional en su vida laboral. Mientras que en caso de los primeros, esto puede deberse a la desinformación e ingenuidad desde la que conforman sus expectativas, en el caso de los estudiantes confiados, la afinidad hacia los trabajos profesionales sugiere cierta homologación entre sus expectativas y sus condiciones de clase, como se observa en los siguientes estudiantes:

“Yo creo que con mi carrea en el futuro me veo diseñando, programando, metiendo la mano ahí a las obras, o nada más a la computadora. Creo que me gustaría trabajar en una empresa que se llama ABB, que es una empresa de robótica de Estados Unidos. Mi tío antes trabajaba ahí, por Santa Fe” (Hombre, COLBACH).

“Mis papás son médicos, los dos. Tuve la idea de estudiar medicina desde pequeña, desde como los cinco años, pero así realmente de decisión hace un semestre” (Mujer, CCH).

“Me gusta eso del trabajo en algún despacho o en algún municipio, en el Gobierno. Mi familia trabaja de eso y me gusta, desde siempre, mi papá es abogado, mis tíos, mi abuelo, mi mamá está estudiando Derecho” (Hombre, COLBACH)

Estos ejemplos permiten observar la influencia que las ocupaciones de los padres y otros significantes tienen en las intenciones por las que estos jóvenes eligen ingresar a la ES. A diferencia de los anteriores ejemplos, estos estudiantes sí esperan desempeñar trabajos donde puedan aplicar los conocimientos que desarrollarán durante sus estudios profesionales:

“En el futuro me veo encerrado en una oficina, yo no tengo problemas con eso, de algo que tenga que ver con la onda financiera, en una empresa pública o privada, no importa, pero que sea algo que tenga que ver con lo que estudié” (Hombre, CCH).

De esta manera, las intenciones útiles están asociadas al valor de cambio, es decir la posibilidad de obtener otra cosa, generalmente un trabajo. Pero estas intenciones están configuradas a partir del entorno social y de la evaluación de las posibilidades, por lo que estas intenciones están orientadas hacia expectativas ocupacionales asociadas a la clase social.

5.2.1.2. Las intenciones vocacionales.

La vocación es la inclinación por cierta carrera o profesión. De esta manera las intenciones vocacionales son aquellas metas y motivaciones que impulsan la expectativa de realizar los estudios profesionales basadas en el gusto y las destrezas de los estudiantes. Aunque las intenciones vocacionales son de alguna manera intenciones útiles, en el sentido de que realizar una tarea que agrada facilita el esfuerzo, una intención vocacional está pensada desde su valor de uso (porque me gusta) y no es su valor de cambio (porque me sirve), como en el caso de las intenciones instrumentales.

La vocación ha sido tradicionalmente vista como una elección personal, y que por tanto depende de los distintos talentos de los individuos. Sin embargo, como se ha venido señalando a lo largo de este trabajo, la capacidad de elección se da dentro de un horizonte de lo posible estructurado socialmente de manera desigual. Al respecto Bourdieu (2013) ha señalado que la vocación es una construcción social que reproduce relaciones sociales jerárquicas, es decir que las condiciones de

origen influyen en la construcción de lo que los jóvenes desean estudiar. El gusto es por lo tanto los criterios y disposiciones que distinguen grupos sociales (Bourdieu, 1988).

Las motivaciones y metas vocacionales son un elemento relevante en las expectativas en torno a la ES debido a su relación con las expectativas ocupacionales, sin embargo éstas no son ponderadas de la misma manera por los estudiantes. A través de las entrevistas se encontró que la desigualdad de condiciones de los estudiantes les lleva a percepciones disímiles sobre sus probabilidades respecto a los estudios profesionales, lo que influye en la importancia que la vocación tiene en sus expectativas. También se encontró que aunque la influencia más notable es la de la desigualdad de orígenes sociales, también las experiencias escolares y la estratificación institucional juegan un papel importante en la disposición que la vocación tiene en las expectativas de los jóvenes.

En este sentido, se pudo observar que las intenciones vocacionales tienen menor importancia en las expectativas de los estudiantes más vulnerables, es decir los estudiantes cautos y proactivos, posiblemente como resultado de sus desventajas de origen y la necesidad de hacer elecciones más calculadas. Para estos jóvenes las expectativas ante la ES están determinadas por el objetivo de obtener credenciales útiles para sus aspiraciones ocupacionales, es decir por la necesidad y no el gusto. En el caso de los estudiantes flexibles, debido a que la prioridad radica en lograr ingresar a la ES, la vocación no tiene una importancia principal como expresa este joven:

“Es que no sé qué estudiar, y yo veo que cualquier estudio para mí me da equis, yo quiero estudiar porque quiero superarme pero en forma económica, no porque me guste, o sea si fuera algo que me guste no sabría qué escoger” (Hombre, COLBACH).

“A mí me gustaría en el futuro trabajar de lo que estudié, pues yo creo que mi trabajo ideal sería algo que tuviera que ver con Protección porque como ya estoy metida en eso, yo creo que me gustaría ahí (...) Pedí para la carrera de Ingeniera Ambiental (...) si no me quedo, platicando ayer con mis papás sinceramente consideré que igual y el estudiar algo, no sé, bueno no sé es que por ejemplo yo trabajo en el Ministerio, después de acabar mi servicio social me dijeron que me quedara a ayudarles, o sea no es un trabajo tal cual pero sí ayudarles y cosas así, entonces ya van como tres meses o cuatro, o algo así, y yo como trabajo con los chavos que están estudiando criminalística y me comentan cosas que yo más o menos ya entiendo por el hecho de que como estoy ahí metida pues ya, entonces pues también estoy contemplando estudiar criminalística.” (Mujer, CONALEP).

Para los estudiantes con mayor inseguridad sobre sus probabilidades, como es el caso de este estudiante, las intenciones vocacionales son dejadas de lado

para buscar principalmente ingresar a los estudios superiores. Se podría decir que para estos jóvenes, el ingreso a la universidad es ya una ganancia, independientemente de si la carrera es de su gusto o no. En cambio, para los estudiantes optimistas, las intenciones vocacionales juegan un papel más importante en la estructura de sus expectativas.

“Entraría con la carrera ya sea de Economía o de Relaciones Comerciales y ya pues la escuela sería en la que se pudiera no, porque tal vez podría entrar a la UNAM, tal vez en el Poli, cualquiera de esas escuelas, o tal vez una de esas escuelas que no les hacen mucho caso las personas pero sí entraría a una de esas escuelas con esas carreras” (Mujer, CONALEP).

Como se ha señalado anteriormente estos estudiantes tienden a construir expectativas que no se ajustan a sus posibilidades reales y que son altamente confiadas, por lo que a pesar de sus desventajas el ingreso a la ES representa para ellos sobre todo la oportunidad de ingresar a una carrera de su gusto. En el caso del anterior ejemplo, la elección de la carrera de Economía se basa en la intención de estudiar una carrera que le guste a la joven. Con tal de lograr ingresar a esta carrera, se permite considerar diversas opciones, tanto de alta demanda como de baja. Sin embargo, a través de la entrevista fue posible observar un fuerte desconocimiento sobre la carrera que desea:

“En el Poli no lo hice porque siento que está más difícil, como es mucha matemática dije no pues no (...) En el examen pasado puse Administración, no sé por qué no puse Economía, tal vez porque mi amiga ya había escogido Economía y dije no pues sería como seguir a ella, y ya mejor quedo en Administración (...) Pero después mi amiga me comentó: pues ya tienes una carrera técnica en Administración pero puedes estudiar otra carrera y sería como aumentar tu currículum, porque ya puedes entrar en Administración y a parte en otra carrera. Y pues dije sí es cierto” (Mujer, CONALEP).

La entrevista de esta estudiante permite identificar que a diferencia de los estudiantes más vulnerables y celosos, para los estudiantes optimistas la vocación tiene un peso primordial, no obstante ésta se basa en la escasez de información. Por su parte, para los estudiantes confiados, las intenciones vocacionales no sólo son importantes en términos de expectativas ocupacionales, sino que también lo son en términos de la propia experiencia escolar. Es decir que mientras los estudiantes cautos, proactivos y optimistas suelen expresar sus intenciones vocacionales en relación al futuro ocupacional, para los estudiantes respaldados la vocación no sólo se refiere al resultado de la preparación profesional, sino también al proceso de formación:

“Yo creo que es muy importante cursar la carrera que quieres, porque para qué estás estudiando, porque es muy práctico. Incluso después de la universidad quiero estudiar lo que sigue, no quiero quedarme nada más con la universidad. Hacer un posgrado, hacer todo lo demás porque sí me gusta la escuela, sí me gusta demasiado. Incluso esos pasos los sigo de mi tío, mi tío ya terminó eso, ya hizo su tesis, hizo todo, él es el que me orienta y me dice que haga más cosas, quiero también aprender idiomas. Pues más que nada es que te guste ¿no?, porque puedes estudiar miles de cosas pero si no te llama la atención nunca le vas a poner el empeño suficiente a algo diferente, por ejemplo si a mí me pusieran a trabajar de maestro no iría a trabajar con ganas. Pero si estoy trabajando en lo que yo me esmeré, en lo que yo estoy dedicando mi tiempo y todo esto que estoy generando, pues yo creo que sí estaría satisfecho con lo que estoy haciendo y lo que voy a estar haciendo en un futuro” (Hombre, COLBACH).

“El año pasado tuve una maestra que me encantaba su clase, entonces nos hacía como que esta reflexión: tú vas a ser médico y qué vas a ayudar a la gente o te vas a quedar trabajando en el Ángeles, tú vas a ser político y vas a ser corrupto o vas a ayudar a la gente. Entonces creaba como que esta conciencia de qué voy a ser por mi país, entonces pues sí han influido mucho por ejemplo ahorita las clases como que me motivan más a ya ir a la Facultad a lo mejor por las cosas que veo y todo eso, entonces se vuelve muy interesante. Y a lo mejor ya que tu perspectiva cambia, si hablamos de un tema, a lo mejor pensaba distinto en la primaria como en la secundaria como pienso ahorita, entonces también comienzas este cambio de ver los procesos de otra manera, entonces también esto como que me hace motivarme más por la carrera” (Mujer, CCH).

“Me imagino que la universidad más que nada en lo escolar, me emociona porque vi el programa de estudios de la carrera que quiero y me emociona muchísimo, entonces no sé, espero... no sé siento que me va a gustar mucho esa carrera y siento que me va a ir bien” (Hombre, CCH).

“Escogí Psicología, y en segunda opción Cirujano Dentista. Escogí Psicología porque se me hace una carrera como muy tranquila, además de que me llama mucho la atención, eso de conocer el comportamiento de una persona son tocarla y sin tener más que un contacto verbal con ella, me agrada mucho (...) En realidad la escogí porque me agrada a mí, no pensé en el campo laboral ni en cuanto puedo ganar” (Mujer, CCH).

Como indican estos testimonios, los estudiantes confiados muestran una actitud positiva hacia la dinámica escolar. Al respecto, Bourdieu (1974) señala que estas actitudes no son naturales, sino que comienzan a conformarse incluso antes de iniciar la trayectoria escolar, como resultado del capital cultural que estos jóvenes han *incorporado* al provenir de orígenes familiares con padres profesionistas. Estas entrevistas muestran que estas actitudes constituyen en términos objetivos otro tipo

de ventaja frente a los estudiantes sin padres universitarios, ya que no sólo cuentan con las mayores probabilidades de logro escolar, sino que también gozan del privilegio de haber desarrollado gusto por la vida académica.

Las ventajas con las que los estudiantes confiados cuentan, debido a su origen social les permiten tomar elecciones guiadas en menor medida por intenciones prácticas, en una aparente indiferencia a la movilidad social. El gusto por el gusto mismo es privilegio de quienes saben que, incluso si su carrera no les permitiera la inserción inmediata, cuentan con respaldo familiar para esperar en el mercado por un buen trabajo, es decir, tienen más tiempo para hacer rendir sus estudios y confían en que a la larga obtendrán lo que quieren. No son inmediatamente prácticos, pero saben que los capitales están de su lado, por lo que pueden privilegiar la vocación sin poner en riesgo sus intenciones instrumentales. En este sentido, como señala Bourdieu (2013), las condiciones de origen influyen no sólo en lo que los estudiantes desean estudiar, sino también en la importancia que la vocación ocupa en las elecciones de los jóvenes.

5.2.1.3. Intenciones de prestigio.

La expectativa de ingresar a los estudios superiores también puede estar motivada por la intención de alcanzar el prestigio social asociado a la tenencia de un título universitario, es decir por estatus. Aunque alcanzar el estatus de profesionista puede tener un valor de intercambio en el mercado de trabajo, las intenciones de prestigio son motivadas por la ascendencia social, no meramente económica. En términos de Bourdieu (1988), por el sentido de la distinción social.

Al respecto, la perspectiva estructuralista afirma que las expectativas de los sujetos se acoplan a su *habitus*, es decir que sus intenciones de prestigio corresponden a su clase social. En este sentido, las expectativas de prestigio y las elecciones educativas se ajustan al origen social. Sin embargo, otros autores (Erikson y Goldthorpe, 1992; Breen y Goldthorpe, 1997) han encontrado que la expansión educativa tiene como efecto una disminución en la asociación entre orígenes sociales y el estatus alcanzado (logro educativo y ocupacional), lo que puede sugerir que los jóvenes pueden configurar aspiraciones educativas y ocupacionales que no se homologan a sus condiciones de origen. Las entrevistas sugieren que las intenciones de prestigio son significativas en las expectativas de los estudiantes, pero que al mismo tiempo éstas son configuradas de manera distinta desde la postura ante la ES que a través de la trayectoria escolar se ha conformado. De esta manera se encontró que en efecto, el origen familiar es el principal referente desde el que las intenciones de prestigio toman sentido, no obstante están poco determinadas por éste.

Las intenciones de prestigio son configuradas sin lugar a dudas a partir del origen familiar como punto de referencia: mientras que para los estudiantes

confiados el ingreso a los estudios superiores permite la igualación con el nivel educativo de sus padres, para los demás estudiantes implica una diferenciación con estos. Los estudiantes cautos, quienes a través de la finalización del bachillerato ya han alcanzado la superación del nivel escolar de sus padres y con ello la promesa de acceder a mejores empleos, tienden a manifestar menores intenciones prestigio respecto a la ES.

Para los estudiantes cautos, la ES representa sobre todo una opción. Esto es importante para la percepción que tienen de sus posibilidades, ya que a pesar de que no les es posible continuar los estudios, desde su perspectiva el estudio de una carrera es una posibilidad que puede volverse real en el futuro. De esta manera a pesar de que la ES actualmente se les presenta como una aspiración, también proyectan en ésta intenciones de prestigio, las cuales suelen ser moderadas:

“(Me gustaría trabajar) entre archivos o algo computacional con lo que tenga que ver temas importantes, bueno tampoco tan importantes pero que sea almacenar información o algo así, puedo aceptar eso o también puedo aceptar un trabajo físico como es cargador o intendencia, al principio puedo aceptar eso, pero obviamente no va a ser toda la vida, pero como trabajo lo aceptaría, no tengo problema en eso” (Hombre, CONALEP).

“Elegiría (un trabajo) de Recursos Humanos o uno de Ventas, en una empresa mediana” (Hombre, CONALEP).

“Hay muchos estereotipos de que entras a CONALEP y sales embarazada, que sí, ¿qué te puedo decir? sí, pero te abre muchas posibilidades. Ahora ya puedo llegar de (...): Ah, ¿sí?, besa mi papel de técnico, gracias, con permiso”. (Hombre, CONALEP).

Como muestran estos ejemplos, las intenciones de prestigio de los estudiantes cautos están fuertemente acotadas y se ajustan de manera significativa a sus *habitus*. Aunque están por egresar del bachillerato se muestran abiertos a aceptar trabajos manuales no cualificados en un principio, y aunque posteriormente esperan otro tipo de empleos, sus expectativas de prestigio no son ambiciosas. En cambio, las metas con relación al prestigio de los estudiantes proactivos, flexibles, optimistas y confiados están condicionadas al ingreso a los estudios superiores. Las intenciones de prestigio que estos estudiantes manifestaron fueron más homogéneas con relación a las expectativas de estatus, sin embargo tuvieron distintas implicaciones con relación a su origen social. Al respecto, los estudiantes proactivos, flexibles y optimistas manifestaron intenciones de prestigio motivadas fuertemente por la diferenciación con sus entornos, es decir que una de las

principales intenciones que les llevan a buscar ingresar a los estudios superiores es la de distinguirse de sus contextos de origen.

“(Estudiar la universidad para mí significa) como que demostrar que yo sí pude seguir estudiando, (...) algunas de mis compañeras de la secundaria están pensando en cómo van a comprar los pañales o qué van a hacer de comer, mientras yo pienso en qué a estudiar o a qué me voy a dedicar, ¿no?, o sea sí veo como que esa diferencia entre las que fueron mis amigas a lo que ahorita pasaría ya... por ejemplo algunas sí he visto que... bueno, ya no les hablo pero sí algunas si ya tuvieron un bebé, y algunas otras pues ni siquiera trabajan o estudian” (CONALEP).

Por otro lado, durante las entrevistas los estudiantes confiados hicieron poca referencia a sus intenciones de prestigio, posiblemente porque como la mayoría expresó, nunca tuvieron duda de que ingresarían a la universidad. Para estos estudiantes, el ingreso a los estudios superiores no representa un logro de las mismas dimensiones que para los demás estudiantes por los antecedentes escolares de sus familias. Sin embargo, sí se observó una diferencia con los estudiantes sin padres profesionistas que tienen una postura confiada ante la ES. En el caso de estos estudiantes, el efecto institucional que tiene el pase reglamentado en la confianza con la que estructuran sus expectativas es notorio cuando hacen referencia a sus familias.

“Mi mamá estudio hasta preparatoria (...), mi papá hasta la secundaria. Eso me hace sentir emocionada, a veces presionada y orgullosa también, porque yo ya voy a entrar a la universidad” (Mujer, CCH).

“Siento que la universidad sí va ser difícil, pero siento que también va a ser una experiencia agradable porque de mi familia no muchos han salido de la universidad y mis primas y yo seríamos las únicas que fuimos a la UNAM” (Mujer, CCH).

En el caso de estas estudiantes, el ingreso a los estudios profesionales representa lograr un nuevo estatus con relación a su familia, pero además como señala la segunda estudiante este logro toma aún mayor valor para ellas porque no sólo ingresarán a la universidad sino que además lo harán en la UNAM. En este sentido, las intenciones que buscan el reconocimiento y la diferenciación social tienen un peso importante en sus expectativas.

5.2.1.4. Intenciones de pertenencia.

Otra característica que resaltó en el caso de los estudiantes confiados fue la posibilidad que estos tienen de relacionar los estudios superiores con intenciones que no están directamente asociadas al futuro laboral, sino a la adscripción a la vida universitaria. Para estos jóvenes, el ingreso a los estudios superiores les permite continuar siendo estudiantes pero al mismo tiempo convertirse en universitarios. En este sentido, el estudio de una carrera también ofrece la posibilidad de pertenecer a un grupo que accede a experiencias ligadas a la vida académica, social y cultural de la universidad:

“Hay intercambios pero con excelentes promedios y recomendaciones de los profesores, entonces eso es lo que me gustaría hacer ahora en la carrera” (Mujer, COLBACH).

“Hay una gran posibilidad de que me decida por la UNAM porque yo quiero terminar la carrera y seguir estudiando hasta la maestría, y creo que en la maestría si tienes un cierto nivel, o sea un cierto promedio, te dan beca y aparte te llevan a que te especialices a otros países y eso pues me llama mucho la atención” (Mujer, COLBACH).

“Además aquí en la UNAM tienes la posibilidad de acudir a eventos culturales, tienes algo como que gratuito” (Hombre, CCH).

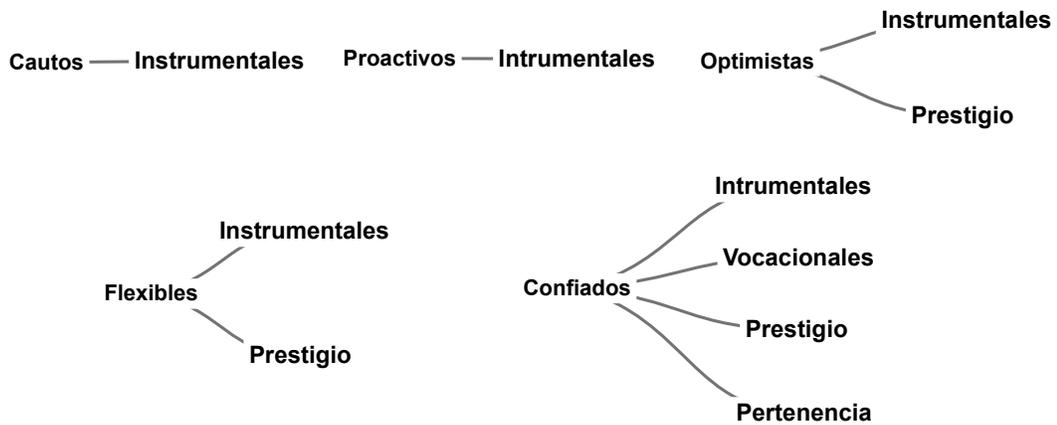
Las expectativas de estos jóvenes también están motivadas por la intención de poder llevar a cabo prácticas como la asistencia a eventos culturales o los intercambios escolares. Estos objetivos forman parte de su proceso de formación y tienen un valor vivencial. En este sentido, también fue posible ubicar que para algunos estudiantes la vida escolar también permite extender la vida como joven. Es decir, que la actividad de estudiar se asocia a una etapa previa a la vida adulta, la cual se caracteriza por eventos como el ingreso al mercado ocupacional, el matrimonio y la paternidad. Por ejemplo, el siguiente joven señala que al ser estudiante puede dedicarse a tareas menos estresantes que aquellos que han comenzado la vida adulta:

“Como estudiante puedes hacer miles de cosas, puedes trabajar en proyectos, innovar algo, no tener tanto estrés en comparación de algunos que ya están en el campo laboral, que tienen que ver por sus hijos, por su familia. Siento que es un

gran peso que aún no sé cómo se sienta y que me la estoy llevando más *light*.” (Hombre, CCH).

De manera general, estos ejemplos muestran que las expectativas de ingreso a la ES también pueden estar motivadas por la intención de pertenecer a un grupo social, que vive ciertas experiencias. Sin embargo, al ser los estudiantes confiados quienes tienden a expresar este tipo de intenciones es posible sugerir que las intenciones de pertenencia revelan el acceso a ciertos capitales culturales que han fomentado en los jóvenes una predisposición hacia la vida académica y que amplían la información desde la que construyen sus expectativas.

Figura 3. Posturas e intenciones



La figura 3 muestra las intenciones desde las que los estudiantes construyen sus expectativas a partir de su postura ante la ES. Como se puede observar, cuando los estudiantes cuentan con mayor capital cultural pueden asociar más intenciones a los estudios superiores. La capacidad de integrar más intenciones a las expectativas posibilita la estructuración de otorgar otros sentidos a la experiencia escolar más allá de la utilidad, lo que influye por su puesto en la manera en la que los estudiantes eligen las instituciones a las que esperan ingresar.

5.2.2. ¿En dónde estudiar la Educación Superior? El mapa de opciones.

El mapa de opciones es la dimensión de las expectativas que da cuenta de la manera en la que los estudiantes representan y jerarquizan las distintas IES a partir de la información de la que disponen. Los estudiantes no pueden considerar todas las opciones que componen la oferta educativa de la ZMCM, y generalmente establece sus opciones por su ubicación, sus redes sociales, la información con la que cuentan y sus objetivos. Así, los mapas de opciones dan cuenta de la forma en la que los estudiantes valoran las distintas opciones educativas a nivel superior de las que tienen conocimiento con base a sus intereses y las probabilidades con las que se autoperciben. De esta manera, las preferencias se establecen a partir de distintos grados de certeza y privilegian distintos elementos. Lo anterior sugiere que, como señala Gambetta (1987), el sistema educativo y las intenciones individuales operan de diversas formas definiendo, constriñendo e influyendo en las elecciones de los estudiantes, por lo que no existe una sola forma de ordenar las opciones.

De acuerdo con McDonough (1997), el capital cultural con el que cuentan los estudiantes influye en el nivel de estudios que esperan alcanzar y el tipo de instituciones a las que buscan ingresar, haciendo que sus expectativas educativas sean correspondientes a su *habitus*. De esta manera, a través de un proceso de *racionalidad acotada* los estudiantes limitan el número de opciones que realmente toman en cuenta. Por su parte, DiMaggio (1982) encontró que el capital cultural no solo media la relación entre los antecedentes educativos de la familia y el logro educativo, sino que también tiene un fuerte impacto en la calidad de las escuelas a las que se asiste.

En este sentido, las entrevistas permitieron observar que efectivamente las desigualdades asociadas al origen social tienen una influencia en la decisión de continuar o no los estudios, del tipo de carrera y escuela a la que se espera ingresar como indican Bourdieu y Passeron (2003). Es decir que la estructura de las expectativas implica un ordenamiento de las opciones desde parámetros que establecen los límites de lo deseable, lo aceptable y lo indeseable de manera distinta de acuerdo a las diferentes posturas que los estudiantes tienen ante la ES. Además, estos parámetros son más claros para unos estudiantes que para otros. Sin embargo, la estratificación institucional también tiene una fuerte influencia en el proceso de construcción de estos mapas, y si bien en algunos casos puede reforzar estas desigualdades, también puede llegar a debilitarlas. Por otro lado, una alta percepción de las propias capacidades, o un alto optimismo también puede llevar a los jóvenes a elaborar mapas de opciones que no son correspondientes a su *habitus*. De esta manera, la forma de categorización de lo indeseable también es el resultado de las evaluaciones individuales sobre los costos, los beneficios y las probabilidades de éxito asociadas a distintos senderos educativos (Thompson,

2017) que pueden tomar en cuenta ventajas/desventajas reales/imaginadas. A continuación se desarrolla con mayor amplitud esta idea.

5.2.2.1. Lo deseable: la UNAM y el IPN.

Las opciones deseables son las preferencias ideales de los estudiantes, es decir, las escuelas que ellos consideran como las mejores y a las que les gustaría ingresar si no existieran restricciones y limitaciones (Creed *et al.*, 2009). Por esta razón, este tipo de opciones representan el elemento aspiracional de las expectativas. Al respecto, el análisis de las opciones deseables de los estudiantes mostró que a pesar de la diversidad y segmentación del sistema educativo de la ZMCM, el mapa de opciones de los estudiantes se centra principalmente en dos IES: la UNAM y el IPN³⁷. Estas instituciones son catalogadas por los jóvenes como las mejores opciones educativas a nivel superior, como muestran los siguientes ejemplos:

“Para estudiar una carrera ya profesional las mejores escuelas son el *Poli* o la UNAM, yo digo que ahí son más exigentes que en otras, porque en otras no entras y ya es tu decisión si entregas trabajos.” (CONALEP, Mujer).

“La verdad no tengo conocimiento de otras escuelas, pero creo que las mejores opciones son la UNAM y el Politécnico. De particulares no conozco” (Mujer, CCH).

“Juzgando por las opiniones, las mejores escuelas serían la UNAM y el Politécnico y así, que son las escuelas más aclamadas por así decirlo” (Hombre, CCH).

“Hice mis exámenes para la UNAM y *Poli* nada más (...) porque son las escuelas a las que realmente quiero entrar” (Hombre, CONALEP).

Como se puede observar, los estudiantes tienden a restar importancia a la diversidad de IES en la ZMCM y se centran principalmente, o incluso en muchos casos únicamente, en la UNAM y el IPN ¿Qué convierte a estas escuelas en las opciones más deseadas? Las entrevistas indicaron que estas instituciones representan las preferencias de los estudiantes debido al prestigio social, concepto que asocian con la exigencia académica y servicios tales como las instalaciones y

³⁷ En correspondencia con la distribución de la demanda de aspirantes que cada año reúnen las distintas IES de la ZMCM, las entrevistas realizadas colocaron a la UNAM y al IPN como las opciones favoritas de los estudiantes. Además, la UNAM fue la institución más mencionada durante las entrevistas con 187 referencias mientras que el IPN fue aludido en 133 ocasiones.

el equipamiento. Las entrevistas también permitieron observar que aunque estas escuelas son las mejor evaluadas por lo jóvenes, esta evaluación tiende a basarse en información escasa e informal, es decir en lo que “la gente dice”³⁸.

Por otro lado, las IES privadas de élite también son consideradas dentro de las mejores opciones, sin embargo son mucho menores las referencias a este tipo de escuelas, lo que puede estar asociado a que las entrevistas fueron realizadas sólo a estudiantes de bachilleratos públicos³⁹. Los siguientes son algunos ejemplos que muestran que aunque las IES privadas de élite son catalogadas como buenas opciones por los estudiantes, éstas no llegan a estar consideradas como sus preferencias:

“Principalmente la UNAM, después ¿qué sería? Pues el Politécnico. A nivel público serían esas dos. Y en privado el *Tec* y la Anáhuac, porque en nivel ahí nada es barato, y sus carreras son otra cosa, entonces de que te deben dejar bien preparado te deben dejar bien preparado, o sea estás pagando un servicio bastante costoso y es una educación, entonces siento que a ese nivel serían esas escuelas nada más” (Hombre, CCH).

“Las escuelas particulares casi nos las he contemplado (como opciones), pero por ejemplo el *Tec* por su nivel” (Hombre, CCH).

“Escogería el *Tec* de Monterrey, me gustan mucho sus instalaciones y hay una carrera ahí que también me hubiera gustado mucho estudiarla. Es como Química, pero se llama Ingeniería en Biotecnología y me hubiera gustado mucho estudiar en esa escuela” (Hombre, COLBACH).

“De las mejores escuelas que hay creo que aparte de la UNAM está el *Poli*, aunque ellos son más de ingenierías pero aun así son buenos. Y creo que he escuchado del *Tec* que también es otra que es muy buena (Mujer, CCH).

³⁸ Además del prestigio, la distancia que deben recorrer para trasladarse a la escuela también surgió como un elemento que los jóvenes toman en cuenta para jerarquizar sus opciones, pero en pocos casos resulta un elemento determinante, e incluso pierde importancia en comparación con la que tuvo durante elección la transición a la EMS. La distancia hacia la escuela apareció como un factor significativo para establecer las preferencias durante la transición al nivel medio superior, sin embargo al pensar en sus preferencias a nivel superior el tiempo de traslado no es un elemento fundamental. Lo anterior puede ser un efecto asociado a la edad y la independencia que se va adquiriendo con ésta.

³⁹ Como se revisó con anterioridad, generalmente los estudiantes de escuelas privadas tienen un circuito educativo propio (Solís, 2014a)

“Creo que contemplaría la UNAM, si tuviera que hacer el examen externo, y como voy al área de matemáticas no sé si el Politécnico tenga Actuaría, o igual me metería a alguna Ingeniería. Las escuelas particulares casi nos las he contemplado, pero por ejemplo el *Tec* por su nivel” (Hombre, CCH).

Aunque tienen conocimiento de su existencia y son consideradas buenas escuelas, las IES privadas de prestigio aparecen como opciones distantes. Esto puede deberse a que para los estudiantes de bachilleratos públicos, estas escuelas son opciones poco asequibles dentro del horizonte de sus posibilidades debido a los recursos económicos con los que cuentan. De esta manera, aunque las escuelas privadas de élite comparten con la UNAM y el IPN el prestigio al que se les asocia, sólo éstas últimas se consolidan como las opciones ideales de estos estudiantes, es decir, aquellas escuelas a las que aspirarían ingresar.

Si bien las opciones deseadas se establecen en un nivel ideal, es importante recordar que como se ha señalado, los estudiantes cuentan con horizontes de lo posible diferenciados. Estos horizontes los acercan o alejan del alcance que objetivamente tienen de sus opciones ideales, pero la percepción de estas distancias depende fuertemente de la evaluación subjetiva que tienen de sus propias capacidades. Además, las opciones ideales también son pensadas desde los distintos intereses y con base a la información con la que cuentan los estudiantes. Por esta razón, se encontró una relación distinta entre el tipo de postura ante la ES y los elementos que priorizan para establecer sus opciones ideales. En otras palabras, pese a que todos desearían ingresar a la UNAM o el IPN, no todos se perciben con iguales probabilidades de hacerlo ni lo hacen por las mismas razones.

Para los estudiantes con mayores desventajas económicas, como es el caso de los estudiantes cautos y proactivos, la jerarquización de las opciones depende de la utilidad que éstas pueden ofrecer a sus proyectos de vida. En primer lugar, las opciones públicas se establecen como opciones ideales pero también necesarias, debido a sus limitaciones económicas. En el caso de los estudiantes cautos, la evaluación de los riesgos y los costos que les implicaría continuar los estudios les lleva a percibir una amplia distancia entre lo deseado y lo posible, por lo que el ingreso al mercado laboral se posiciona como la alternativa más práctica. No obstante, para los estudiantes proactivos las limitaciones económicas no representan una barrera definitiva en tanto cuentan con una alta percepción de su desempeño académico y de su mérito, por lo que además se perciben capaces de lograr ingresar a la opción de su preferencia:

“No he pensado en otras carreras u otras escuelas, sólo me he concentrado en el *Poli* (...) Yo pienso en el *Poli* porque tiene la ingeniería que quiero, pero no sé si la UNAM o la UAM la tengan... tengan ingenierías...pero no sé.” (Hombre, CONALEP).

“Entraría con la carrera ya sea de Economía o de Relaciones Comerciales y ya pues la escuela sería en la que se pudiera no, porque tal vez podría entrar a la UNAM, tal vez en el Poli, cualquiera de esas escuelas” (Mujer, CONALEP).

Como muestran estos ejemplos, las opciones de los estudiantes proactivos se centran en la UNAM y el IPN, pero su preferencia se establece a partir de la carrera de su elección. Al respecto, las entrevistas mostraron que la información con la que estos estudiantes cuentan sobre sus opciones es altamente limitada. Aunque ésta es una característica ampliamente compartida, en el caso de los estudiantes proactivos es especialmente significativa. Estos estudiantes han desarrollado sus trayectorias acompañados de desventajas asociadas a sus condiciones económicas y culturales. Sin embargo, al elevar su nivel escolar, estas desventajas se van acentuando. Desde su ingreso al nivel medio superior, estos estudiantes han superado los niveles escolares de sus familias, lo que implica ciertas desventajas frente a los estudiantes provenientes de orígenes sociales con mayor capital cultural. Esto se debe a que en la medida en que han superado el nivel educativo de sus padres, sus familias han dejado de ser un referente de conocimientos, prácticas y habilidades que les ayuden en el ámbito académico. Debido a esta carencia de referentes y a la alta confianza que tienen sobre sus capacidades, los mapas de opciones de estos estudiantes, que dependen de manera significativa de fuentes de información informales, suelen ser altamente limitados, orientados hacia las opciones más populares y establecer las preferencias desde de la dicotomía ingenierías vs. ciencias sociales y humanidades. Es decir que para los estudiantes cautos, las opciones públicas representan la única opción que tienen de continuar los estudios, pero sus preferencias se enfocan en las instituciones de mayor demanda debido a la falta de información sobre otras opciones públicas de menor saturación, de la falta de recursos económicos para ingresar a opciones privadas y del descomunal prestigio con el que cuentan la UNAM y el IPN, lo que vulnera significativamente la probabilidad de realización de sus proyectos.

Como se analizó anteriormente, los estudiantes optimistas tienen expectativas ambiciosas porque suelen ser menos conscientes de sus limitaciones académicas e institucionales. Como consecuencia, sus preferencias tienden a no corresponder con sus probabilidades objetivas. Por ello, a pesar de los riesgos ante un nivel de exigencia y demanda, estos estudiantes establecen como preferencias a las escuelas de mayor prestigio:

“Entrar a una particular no me gustaría porque tengo la experiencia con varias primas que sí entraron a particulares y sí les costó trabajo encontrar un trabajo por la demanda. Llega uno de la UNAM y les dicen tú vas para afuera; o cuestiones así

de que sí es menos prestigio para ellas. Tienen menos prestigio las escuelas y además son más caras” (Mujer, COLBACH).

Esta estudiante espera ingresar a la UNAM porque la asocia a dos ventajas principales: por un lado considera que esta institución tiene mayor valor en el mercado de trabajo y por otro es una escuela pública. En cambio, los estudiantes flexibles, aunque también tienen como preferencias a la UNAM y el IPN, amplían sus mapas de opciones:

“La UNAM sería la escuela a la que me gustaría entrar, tiene prestigio y sería más fácil conseguir un empleo (...) Ya si no me quedo me puedo meter a la Mexicana o al UNITEC (...), porque la UNAM tiene más prestigio que el UNITEC ¿no?” (Hombre, COLBACH).

Como ocurre en este ejemplo, los estudiantes flexibles ajustan su mapa de opciones ante el riesgo que plantea el ingreso a la IES de mayor demanda. Siguen prefiriendo a las escuelas de mayor demanda pero se anticipan a la posibilidad de no lograr ser seleccionado. En este sentido, es posible sugerir que mientras para los estudiantes más vulnerables la especificidad de sus expectativas es resultado de un horizonte de probabilidades constreñido por desventajas asociadas al origen y al desconocimiento de sus limitaciones, la posibilidad de flexibilizar las expectativas es una ventaja desarrollada por estudiantes con mayor capacidad de previsión. Esta flexibilización, que surge de una visión menos ingenua, también puede deberse al respaldo económico de la familia, como muestra el mismo estudiante a continuación:

“En la UNAM hice el examen para dentista, (...) en la UAM puse Ingeniería, no me acuerdo cuál (...) En el *Poli* te dejan meter tres, puse Industrial, Robótica y Sistemas, creo. Es que no sé qué estudiar, y yo veo que cualquier estudio para mí me da equis, yo quiero estudiar porque quiero superarme pero en forma económica” (Hombre, COLBACH).

De esta manera, los estudiantes optimistas también ordenan sus preferencias desde una perspectiva práctica, pero a diferencia de los estudiantes cautos que priorizan el ingreso a una carrera útil, para los estudiantes flexibles el ingreso a los estudios profesionales es la columna vertebral de su mapa de opciones. Además, a diferencia de los estudiantes cautos, pueden contar con los recursos económicos para ingresar a opciones privadas. Como el anterior ejemplo muestra, las expectativas de estos estudiantes son altamente difusas porque están pensadas en lograr sobre todo ingresar a la universidad.

Los estudiantes confiados, por su parte, cuentan con recursos económicos y culturales que les han permitido acumular ventajas a través de sus trayectorias

escolares. Esta acumulación de ventajas tiene como resultado una postura frente a la ES privilegiada, ya que tienen claro que ingresarán a los estudios superiores y que lo harán en la carrera de su preferencia. Desde esta certeza, el riesgo de no ingresar a las opciones de su preferencia no forma parte de su horizonte de posibilidades y les permite orientarlas hacia opciones de alto prestigio. En este sentido, a diferencia de los demás estudiantes, los estudiantes confiados tienen como preferencias a la UNAM y el IPN porque son conscientes de sus amplias probabilidades de ingresar a estas escuelas.

Al igual que el resto de los estudiantes, los estudiantes confiados generalmente evalúan las opciones educativas con base a información informal y muchas veces inexacta. Sin embargo, a través de entorno familiar, culturalmente estos estudiantes han tenido contacto con el ámbito universitario, lo que les ha permitido contar con mayor información y desarrollar familiaridad con el ambiente académico.

El entorno familiar de estos estudiantes promueve en ellos la preferencia por escuelas de alto prestigio. Estas preferencias los llevan a elegir en su mayoría bachilleratos de la UNAM desde la transición a la EMS para garantizar su ingreso a esta universidad en el nivel superior. De esta manera, las expectativas familiares tuvieron una influencia en sus elecciones que los dirigió a un sendero educativo que garantiza su ingreso a la escuela de su preferencia:

“Yo quería una escuela de la UNAM por el prestigio que tiene, más que nada y porque dicen cosas muy buenas de la UNAM. De hecho tengo familiares que estudiaron en la UNAM, entonces también por eso. También tomé en cuenta lo del pase, porque de hecho antes investigamos un poco, en la escuela, creo que en una clase nos hicieron investigar las opciones del *Poli*, de la UNAM y todo eso (Mujer, CCH).

En este sentido, si bien los estudiantes confiados comparten con los demás su preferencia por la UNAM y el IPN debido a su prestigio, las ventajas asociadas a su origen social les han permitido construir trayectorias escolares que hacen posible ingresar a estas preferencias. Además, mientras que para los demás estudiantes el prestigio es sobre todo valorado en términos del valor de cambio en el mercado de trabajo, y como una aspiración, para los estudiantes confiados adquiere un valor asociado al *ethos*, es decir que para ellos las escuelas de prestigio son “los lugares que les corresponden”, por lo que no se plantean la posibilidad de ingresar a escuelas de menor prestigio.

5.2.2.2. Lo aceptable: UAM e IES privadas de costo medio.

Las opciones aceptables son aquellas escuelas que son consideradas como alternativas aunque no representan las preferencias de los estudiantes. Es decir que las opciones aceptables en realidad representan soluciones que se eligen desde una evaluación más racional y calculada que las opciones deseadas. En este sentido, las opciones aceptables representan también alternativas más probables que las deseables. No obstante, debido a que los estudiantes cuentan con horizontes de probabilidad diferenciados, también el rango de opciones aceptables es distinto dependiendo las ventajas/desventajas acumuladas y sus intereses. Por ejemplo, para los estudiantes más privilegiados, los confiados, las opciones aceptables sólo abarcan a la UAM y algunas IES privadas de costo medio, pero para los jóvenes con mayores desventajas (cautos, proactivos y optimistas) las opciones aceptables también pueden incluir opciones de menor prestigio, como las IES de absorción de demanda.

Dentro de estas opciones aceptables destaca sobre todo la UAM. A pesar de que el prestigio que los estudiantes asocian a esta institución no es equiparable con el de las escuelas con mayor demanda, también es considerada como una opción conveniente. De esta manera, cuando los estudiantes se plantean la posibilidad de no lograr ingresar a las escuelas de su preferencia, la UAM es ubicada como la siguiente opción. La UAM fue referida en 57 ocasiones, y aunque es considerada como una institución de alto prestigio, suele ser elegida como opción a través de procesos que evalúan estratégicamente las posibilidades de ingreso ante la saturación de demanda y la exigencia de los exámenes de la UNAM y el IPN, como se observa en los siguientes ejemplos:

“Pienso que las mejores escuelas son la UNAM y el Politécnico, y pues ya después seguiría la UAM (Mujer, CONALEP).

“Ya hice mi examen para la UNAM, pero igual no me quedé. No recuerdo cuántos aciertos me faltaron pero sí fueron bastantes, es que creo que ahora piden 90. (...) Y ahorita estoy esperando a ver si sale la convocatoria de la UAM para siquiera entrar ahí” (Mujer, CONALEP).

Por su parte, IES privadas de costo medio también son consideradas como opciones aceptables. Estas escuelas no cuentan con el prestigio de la UNAM y el IPN, ya que se considera que no tienen la misma exigencia académica, pero son percibidas como instituciones que ofrecen buenos servicios e instalaciones, además de que los filtros de selección son menos demandantes. Sin embargo, los costos son vistos como una desventaja, ya que además de representar gastos también implican mayor responsabilidad y dependencia ante la familia:

“Mi papá es el que me dice que me meta ahí al UNITEC, pero no sé, también ya les dije que no quiero que gasten tanto. Además ahí también si repruebas tienes que pagar y luego te quitan tu beca si repruebas. No es tan caro, pero a la vez no los quiero hacer gastar, ya quiero ser independiente” (Mujer, COLBACH).

A pesar de existir una tendencia general por considerar a la UAM y a algunas escuelas privadas de costo medio como opciones aceptables, los procesos y motivos por los que los estudiantes sitúan ciertas opciones como aceptables dependen de la postura y los objetivos que ante la ES han conformado. En el caso de los estudiantes cautos, que se enfrentan a la necesidad de ingresar de tiempo completo al mercado laboral, la continuación de los estudios se plantea como una expectativa que depende del curso de su trayectoria laboral. Aunque por el momento es un proyecto suspendido, para estos jóvenes el estudio de una carrera profesional significa la posibilidad de obtener credenciales en el futuro que permitan ascender laboralmente. En este sentido, las escuelas son valoradas a partir de la utilidad y ventajas que brindan en términos estrictamente laborales. Desde esta perspectiva, la UAM ofrece la ventaja de ser una escuela de prestigio, pública y con mayores probabilidades de ingreso que las escuelas de su preferencia. No obstante, la evaluación de sus probabilidades los lleva a también considerar la alternativa de la educación privada, a la que consideran menos excluyente. Sin embargo, al ser estos jóvenes quienes tendrían que sostener los gastos, las escuelas particulares que son consideradas como aceptables sólo pueden ser las de menor costo, es decir las escuelas privadas de costo medio o de absorción de demanda:

“Las mejores escuelas son la UNAM y el *Poli*. De la UNITEC también me han llegado buenas referencias. Unos conocidos me lo han dicho, y he visto en internet que sí tienen buenas instalaciones, equipos buenos, maestros de calidad, y cosas así” (Hombre, CONALEP).

“Yo creo que tendría un poco más de posibilidad de entrar a la UNITEC o a la UAM, porque a la UNITEC yo me la podría pagar con lo del trabajo, entonces no habría tanto problema. Y a la UAM puesto que mi promedio me apoyaría al ingresar, bueno, te repito, el problema serían los aciertos para quedarme ahí, pero lo que es mi promedio no habría ningún problema al ingresar” (Hombre, CONALEP).

Como se observa en el último ejemplo, la necesidad de generar ingresos por cuenta propia y de sus vulnerabilidades académicas ante los exámenes de selección son elementos importantes en la evaluación que los estudiantes cautos hacen de sus probabilidades. En consecuencia, seleccionan opciones menos ambiciosas. Al respecto, como se ha señalado, las entrevistas permitieron observar la influencia que la percepción de las propias capacidades tiene en la construcción

de las expectativas, ya que a pesar de que los estudiantes proactivos se enfrentan ante los procesos de ingreso a la ES desde las mismas desventajas socioeconómicas, la percepción que tienen de su desempeño los lleva a elecciones más ambiciosas.

“Me siento contenta porque ya nada más faltan prácticamente dos semanas para acabar ya la carrera, bueno, la carrera técnica. Es como un logro porque desde un principio me había propuesto estudiar Administración. Voy bien en mis materias, 9 y 10, mi promedio es de 9.8, ahorita se me complica un poquito lo de Filosofía porque no es mi fuerte, pero no tengo temor de quedarme un años más, espero hacer mis trabajos y ya (...) La escuela (a la que quisiera entrar) sería en la que se pudiera ¿no?, porque tal vez podría entrar a la UNAM, tal vez en el *Poli*, cualquiera de esas escuelas (...) De hecho todas las amigas que lo hicimos (el examen de ingreso), que somos 7, ninguna nos quedamos en la UNAM, pero ya después dos que hicieron su examen para la UAM sí se quedaron (...) Entonces tal vez sí pueda quedarme en la UAM. La verdad no estoy pensando en otras escuelas, es que creo que un instituto tecnológico es muy caro pero igual tendría que investigar porque han venido escuelas privadas y nos han ofrecido descuentos del 60%, pero aun así yo sí siento que es muy caro porque de uno son 1500 mensuales ya con el 60%, entonces sí es muy caro y no cuento con los recursos para estudiar en esas escuelas. Entonces digo, sin no es la UNAM pues la UAM” (Mujer, CONALEP).

“Yo pienso en el *Poli* porque tiene la ingeniería que quiero, pero no sé si la UNAM o la UAM la tengan... tengan ingenierías...pero no sé. También me comentaban de una escuela que creo que se llama SEPA o algo así, que igual es de todo lo relacionado con sistemas automotrices, pero igual es de paga, pero las opciones de paga no me llaman tanto la atención” (Hombre, CONALEP).

Como las entrevistas de estos estudiantes muestran, la selección y jerarquización de las opciones depende significativamente de las limitaciones económicas para los estudiantes proactivos. Sin embargo, a diferencia de los estudiantes cautos, estos jóvenes se perciben con mayores probabilidades de ingresar a las escuelas de mayor demanda. Por esta razón, la UAM es considerada una opción aceptable y aunque toman en cuenta algunas alternativas particulares, el costo de éstas les hace considerarlas como último recurso.

En cambio, los estudiantes optimistas y flexibles puedan contar con mayores recursos económicos, lo que les permite ampliar el rango de escuelas aceptables. Aunque los estudiantes optimistas tienden a concentrar sus opciones en escuelas de alto prestigio, para los estudiantes flexibles las probabilidades de selección son un elemento importante en el proceso de jerarquización de las opciones. Y es que si bien las expectativas de los estudiantes flexibles en torno a los estudios profesionales pueden llegar a incluir un mayor número y variabilidad de opciones

dentro del rango de lo aceptable, con la intención de aumentar las probabilidades de ingreso a este nivel:

Ahorita me centro más en el Politécnico, y ya después en la UAM, porque pues no me quedé en la primera vuelta de la UNAM. Ya no quise hacer otra vez ahí. Al mes me dieron los resultados y sí fue como de ¡ay! Cuando hice el examen lo sentí muy fácil, pero no en las áreas que yo sé que no puedo, que son en la física, en las matemáticas, en todo eso, entonces si no me quedo en *Poli* será la UAM. (Mujer, CONALEP).

“Después empecé a ver que hay otras escuelas, pero tienes que pagar para que te reconozcan en la SEP, y tienes que pagar por esto, y por lo otro. Porque hay escuelas muy baratas, de hecho no me acuerdo cómo se llama la escuela, pero eran si no mal recuerdo como 900, 1000 pesos al mes, está súper bien, pero te metes a las carreras y ves Licenciatura en Arquitectura en *la la la*, pero no tienen la que yo quiero. La única diferencia es que, sí serán muy baratas pero para dar este papel que te valida los estudios que haces ahí ante la SEP te cobraban que los 16, que los 20 mil, sólo para poder sacar el papel, que dices “bueno, es el pago final,” y es aparte para tu papel, pero sí es un trancazo” (Hombre, CONALEP).

“Si pudiera entrar a cualquier lugar, la escuela no me importa mucho, porque me importa más lo que voy a estudiar (...) Así que no tendría problema en la escuela, lo que sea porque la distancia no importa, he viajado mucho, ahorita me hago una hora, hora y media. Y de la carrera, no sé cómo se llama la carrera pero es de dibujos, eso me atrae mucho y lo practico siempre, como animación y yo creo que si no me puedo quedar en eso en algo de ambiente o algo así, o dar clases de alguna materia. Matemáticas no, ni español, pero sí algo que tuviera que ver con la sociedad y con nuestro mundo, así como geografía o biología, no sé algo así científico” (Hombre, CONALEP).

“Realmente quise como hacer el examen para todas las escuelas, no es como que me quiero quedar en la UNAM a fuerza. Siempre lo escogí así, las que fueran. La UAEM no la tomé en cuenta porque no me pasó por la mente, se me olvidaron las fechas y todo, pero de las demás no es como que haya escogido, hice para todas. Realmente yo creo que lo importante es asegurar un lugar en la universidad, en la carrera que sea porque todas me gustan, entonces no es como que me quedé en la UNAM pero yo no quería porque no quería Economía, por así decirlo, entonces en cualquiera que me quede voy a estar bien” (Mujer, COLBACH).

Estos testimonios permiten ver el grado de indecisión con el que desde una perspectiva flexible se estructura el horizonte de lo aceptable. Los mapas de opciones de estos estudiantes son fuertemente influidos por la incertidumbre ante el ingreso al nivel superior, por lo que buscan ampliar las probabilidades de éxito flexibilizando los criterios de selección. En consecuencia, sus criterios de

jerarquización son ambiguos porque se rigen por lo posible. Para los estudiantes confiados, sin embargo, los criterios de jerarquización son claros: prestigio y la carrera de elección. Las opciones aceptables de estos jóvenes incluyen sólo instituciones educativas con prestigio, como la UAM y algunas escuelas privadas, no obstante, éstas ocupan un lugar poco relevante dentro de sus mapas de opciones debido a la certeza que tienen de ingresar a la ES en sus opciones deseables.

5.2.2.3. Lo indeseable: IES públicas de bajo prestigio y privadas de absorción de demanda.

Como su nombre lo señala, las opciones indeseables son aquellas que están por debajo de los límites de lo aceptable, y que por lo tanto no son consideradas como alternativas dentro del mapa de opciones. Esta categoría resultó particularmente interesante, ya que mientras existe un cierto consenso en tanto a las opciones deseables y aceptables, las escuelas indeseables varían con mayor notoriedad de acuerdo a los recursos económicos y culturales de los jóvenes. Y es que el análisis de las opciones indeseables permitió observar con mayor precisión, la configuración de lo que los estudiantes consideran apropiado para ellos, es decir, de las escuelas a las que creen que tienen derecho de ingresar (McDonough, 1997) más allá de lo que desean. En este sentido, al hablar de aquello que no desean, los estudiantes dicen mucho de lo que esperan.

Aunque por un lado, los estudiantes describieron a las opciones indeseables como aquellas escuelas que no cuentan con suficiente prestigio y calidad en sus servicios e instalaciones, una opinión que fue común escuchar durante la realización de las entrevistas fue la de que “no hay escuelas malas, porque el estudiante es el que hace a la escuela”. Sin embargo, esta idea fue expresada sólo por estudiantes sin antecedentes universitarios en sus familias. Esto puede deberse al ajuste de expectativas ante las probabilidades de no ingresar en las opciones deseadas, por lo que plantea más un mecanismo de defensa que un criterio de selección.

Se observó que los márgenes que definen a una opción como indeseable para los estudiantes confiados son bastante claros, mientras que para el resto de los estudiantes son más variables. Una acumulación de ventajas económicas y culturales asociadas al origen familiar lleva que los estudiantes confiados tome una postura frente a la ES basada en altos niveles de confianza respecto a sus probabilidades. De esta manera sus expectativas son más ambiciosas y dejan de lado opciones que para estudiantes con menor seguridad pueden llegar a ser vistas como aceptables. Pero la exclusión de ciertas opciones no sólo responde a una evaluación de las probabilidades. Con base a su *habitus*, estos jóvenes también tienen la creencia de que están determinados a un tipo particular de instituciones

(McDonough, 1997), por lo que organizan sus mapas de opciones alrededor de un rango específico de opciones deseables:

“A mí no me gustaría entrar a la UAM o al *Poli*, porque a lo mejor no son tan reconocidas como la UNAM. Igual nada más es lo que dicen, pero tampoco están como muy enfocadas en lo social” (Mujer, CCH).

“Sólo consideré la UNAM, porque también como siempre nos dicen que el *Poli* es más para matemáticas y bueno, la UNAM es más para artes y humanidades. Entonces no sé, como no me gustan las matemáticas pues era la UNAM” (Mujer, CCH).

Como se puede observar en estos ejemplos, las opciones deseables son precisas y dejan de lado incluso opciones de muy alto prestigio, lo que muestra que para estos jóvenes son claras las escuelas que les “corresponden”. Sin embargo, también se encontró que la influencia de la estratificación institucional puede llegar a ser tan significativa como la del entorno cultural. Si bien esta estratificación tiende a reforzar desventajas sociales, también puede llegar a disminuirlas, como ocurre en el caso de los estudiantes proactivos que ingresaron a bachilleratos de la UNAM, ya que expresan mapas de opciones concordantes con los de los estudiantes con mayores ventajas frente a la ES:

“De la mejores escuelas que hay creo que aparte de la UNAM está el *Poli*, aunque ellos son más de ingenierías, pero aun así son buenos, y creo que he escuchado del *Tec* que también es otra que es muy buena. Por lo que he escuchado, de las escuelas que no me gustaría para mí es la UVM” (Mujer, CCH).

La opinión de esta estudiante permite ver que las ventajas que ofrece haber estudiado en un bachillerato público afiliado a IES le permite enfocar su mapa de opciones sólo en opciones aceptables, descartando incluso opciones privadas de costo medio. Las ventajas del pase reglamentado han influido significativamente en la conformación de una percepción sobre lo que es adecuado para ella a través de los privilegios que la UNAM le otorga, nivelando su mapa de opciones con el de los estudiantes con mayores recursos económicos y culturales. Esto permite suponer que, bajo ciertas condiciones, los estudiantes pueden llegar a hacer apuestas que no concuerdan con los esquemas y disposiciones culturales del hogar, pero que se respaldan en una evaluación positiva de las probabilidades y los beneficios. Sin embargo, aunque en el caso de esta estudiante la racionalidad detrás de esta evaluación es consistente con sus probabilidades objetivas, como se ha señalado, no siempre ocurre así.

Los estudiantes optimistas se caracterizan por expresar expectativas ambiciosas, y hasta cierto punto fantasiosas, pese a las desventajas con las que

se enfrentan a la ES. Aunque manifiestan una confianza que podría considerarse irracional, tras interrogarlos acerca de cuáles son las escuelas a las que no les gustaría ingresar, es posible observar que esta presumible ambición puede ser en realidad el resultado de un horizonte de probabilidades sumamente estrecho. Estos jóvenes ansían ingresar a la universidad, y aunque cuentan con escasos recursos económicos y un modesto desempeño académico, se resisten a flexibilizar sus expectativas ante la gran probabilidad de verse forzados a ingresar a escuelas de bajo prestigio. A diferencia de los estudiantes flexibles, las escuelas de costo medio les son menos accesibles. En este sentido, la IES privadas de prestigio medio que también pueden llegar a ser percibidas como aceptables o deseables, sobre todo para los estudiantes cuya acumulación de desventajas les ha conducido a procesos de ajuste de expectativas, quedan fuera del rango de opciones de estos estudiantes que “son muy caras”. Para lidiar con este panorama, algunos de estos jóvenes optan por afirmar poco interés por opciones que en realidad saben que les están negadas, como es posiblemente ocurra en el caso de la siguiente este estudiante:

“De paga no me gustan. El UNITEC como que no. La UVM por lo que he escuchado es como más exigente que la UNITEC, pero no, no sé, no me llaman la atención las escuelas de paga” (Mujer, CONALEP).

Debido a las desventajas que esta joven tiene ante la ES, es posible sugerir que la evaluación de sus posibilidades esté detrás de su afirmación de que las escuelas particulares no son de su interés, y que en realidad las descarte porque tiene presente que estas opciones están fuera de su alcance. De esta manera, detrás de un optimismo ingenuo puede existir una conciencia de las limitaciones más vinculada al ajuste de expectativas como consecuencia de la escasez de recursos, que de la construcción de preferencias a través de la influencia cultural. Un proceso similar se puede observar en los estudiantes flexibles, sin embargo estos jóvenes cuentan con familias que pueden destinar más recursos económicos a su educación, lo que amplía su horizonte de probabilidades y establece distintos patrones sobre lo indeseable:

“Yo creo que la UNITEC es de las mejores escuelas, porque toda mi familia ha estudiado ahí y hablan bien de ella, y de la UNAM y del *Poli* hablan mal. Yo creo que en la UNITEC me gustaría (entrar), es una buena opción. Me gustaría entrar ahí más que en otras” (Hombre, CONALEP).

Este fragmento de entrevista muestra un efecto similar al anterior pero de manera inversa. Este estudiante afirma que su preferencia es una institución que en la que en términos objetivos tiene mucho mayores probabilidades de ingreso en comparación de las opciones que descarta por “elección propia”. Sin embargo es posible sugerir que esta afirmación es igualmente el resultado de un ajuste de expectativas producto de una evaluación de las capacidades y los riesgos. Aunque lo anterior supone que, al menos en el caso de los estudiantes con orígenes familiares sin antecedentes universitarios la selección y jerarquización de las opciones son procesos fuertemente racionales, esta racionalidad no asume por completo el esquema de la evaluación de los costos-beneficios que proponen las teorías de la acción racional.

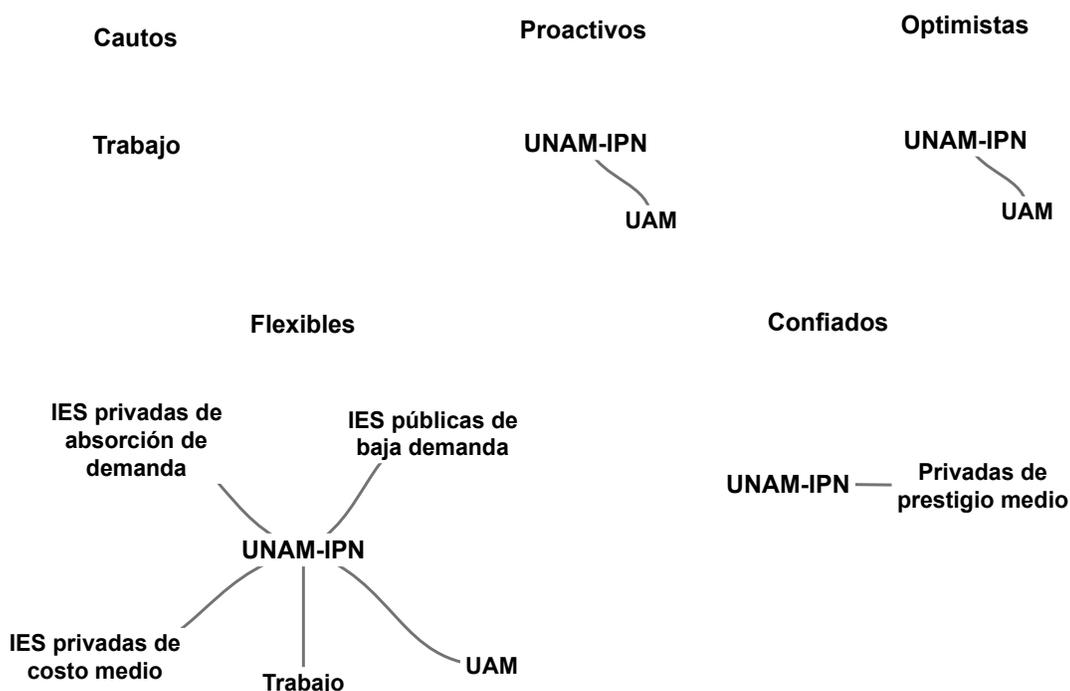
De acuerdo con Breen y Goldthorpe (1997), los individuos saben que hay alternativas en las que es más probable fracasar, por lo que buscan maximizar la utilidad de sus decisiones a través de evaluaciones que toman en cuenta los recursos con los que cuentan, los costos de cada alternativa y los riesgos que implican. En este sentido, instituciones de menor prestigio amplían la probabilidad de ingreso frente a las opciones de alta demanda. No obstante, estas opciones que plantean menor riesgo son percibidas como indeseables, incluso en los estudiantes con mayores desventajas, como señala la siguiente estudiante:

“De las escuelas a las que no me gustaría entrar para nada son las del *PEJE*. No me gustaron desde que fui a preguntar para lo de la prepa. Cuando supe que no tenía escuela asignada, fui a preguntar por una y me dijeron que era por suerte, entonces así como que no me gustó. Y luego entré y las instalaciones no me favorecieron, entonces yo creo que las universidades deben ser así” (Mujer, CONALEP).

En este ejemplo, la UACM es una opción percibida como indeseable por dos motivos: sus filtros de selección y sus instalaciones. Para esta joven, una institución cuyo filtro de ingreso se basa en el azar y no en el resultado de un examen, representa una opción indeseable. Si bien esta valoración es reafirmada por la calidad de las instalaciones, llama la atención que una opción educativa dirigida a la inclusión de los estudiantes con mayores desventajas sea descartada precisamente por la falta de rigor en los mecanismos de selección, cuando representa una opción que amplía sus probabilidades de ingreso. Pese a que la creación de estas instituciones públicas está dirigida a captar a estudiantes vulnerables, estos no las consideran como opciones aceptables. De esta manera, pese a la diversidad de opciones, las preferencias de los estudiantes de la ZMCM, independientemente de su postura, no se diversifican, sino que se concentran en las dos IES públicas de mayor demanda, provocando la saturación de demanda que año con año reciben estas instituciones.

En síntesis, los mapas de opciones muestran que en la ZMCM las preferencias de los estudiantes de bachilleratos públicos se centran en dos instituciones: la UNAM y el IPN. Sin embargo, los estudiantes no ignoran las debilidades o fortalezas que los dificultan o posibilitan su ingreso a estas escuelas. De acuerdo a la evaluación subjetiva que hacen de sus probabilidades a partir de sus recursos y experiencias, establecen límites diferenciados para establecer tanto aquellas opciones que les son aceptables como las que les son indeseables, mostrando que existen diversas formas de configurar los mapas de opciones.

Figura 4. Mapas de opciones de acuerdo a la postura frente a la ES



La figura 4 muestra los mapas de opciones de los estudiantes, los cuales concuerdan con la claridad o imprecisión de sus expectativas, ya que sólo los estudiantes flexibles se plantean abiertamente más de dos alternativas. Como se ha indicado, los estudiantes tienden a estructurar expectativas precisas en torno a la educación. Aunque esta especificidad se asocia a los objetivos que tienen, también es resultado de una importante desinformación respecto a sus opciones. Como se puede observar en esta figura, la expansión educativa pública en la

ZMCM, que en las últimas décadas se ha orientado a la creación de opciones supuestamente diseñadas para las demandas y necesidades de la población más vulnerable (Solís, 2015), no han tenido en realidad un impacto significativo en la configuración de las expectativas de los estudiantes. Pese a ser opciones que maximizan las probabilidades de ingreso, para los jóvenes no representan alternativas a las que se planteen ingresar.

5.2.3. ¿Cómo ingresar a la ES? Los cursos de acción.

Los cursos de acción son los rumbos que toman las acciones y elecciones que los estudiantes planean y delinear para alcanzar sus objetivos. Hodkinson (2008) señala que habitualmente se asume que el proceso a través del cual los jóvenes toman elecciones en torno a su carrera es, o debería ser, racional, lineal y culmina en la toma de una decisión, pero que en la vida real esto no ocurre así. Para este autor, en realidad las decisiones son tomadas desde una racionalidad pragmática, ya que involucran no sólo racionalidad sino también emociones, y afectos, y se basan en información parcial. Además, este proceso no es lineal debido a que a pesar de que los esquemas de pensamiento que orientan nuestras decisiones tienden a ser duraderos, como señala Bourdieu, estos pueden modificarse, incluso de manera dramática, cuando la posición, recursos o condiciones de la persona cambian, cuando el campo laboral cambia o cuando ocurren eventos inesperados. De esta manera, los cursos de acción no son lineales, sino que son dinámicos e interactúan con las situaciones y cambios en el entorno a los que las personas se van enfrentando, por lo que es posible cambiar entre distintos tipos de cursos de acción en diferentes tiempos.

Los cursos de acción, aunque son pensados a futuro son parte de un proceso que evalúa las experiencias anteriores. Los sujetos afrontan de diversas formas los retos a los que se enfrentan a través de sus experiencias familiares y escolares, e interpretan, no necesariamente de manera instrumental, los estímulos y sanciones productos de sus decisiones. La forma en la que los estudiantes interpretan los resultados de sus acciones les proporciona información desde la que proyectan sus futuras acciones (Bandura, 1977), pero también desde la que van construyendo las percepciones que tienen sobre sus capacidades, habilidades y resultados (Hackett y Betz, 1981). Por esta razón, los cursos de acción que forman parte de las expectativas en torno a la ES dependen de manera significativa de las creencias que los estudiantes han conformado sobre su desempeño académico y sus aptitudes vocacionales, así como de las percepciones sobre el grado de control que tienen en sus acciones y de los resultados de éstas.

Las interacciones, cualquiera que sea su índole, implican cierta pérdida de control por parte de los individuos, pero los efectos dependen de la biografía y las

condiciones materiales y sociales de éstos. Por ende, los cursos de acción son el desarrollo de decisiones por parte de sujetos que, como señala Evans (2007) tienen un pasado e imaginan posibilidades futuras, que guían y delimitan acciones en el presente influidas por percepciones subjetivas y por la estructura del entorno con el que se negocia. Los cursos de acción son, por lo tanto, la planeación de decisiones donde convergen ciertas características de la personalidad, condicionadas por los recursos económicos y culturales, pero también por las experiencias que conforman la trayectoria escolar y la percepción de las propias capacidades. Son, en otras palabras, una expresión de la agencia de los estudiantes, influida pero no determinada por la estructura social.

Entender que la estructura social influye en la capacidad de agencia implica reconocer que existen distintos tipos de agencia, y que estos dependen de la posición y condiciones sociales de los individuos. A través del análisis de las entrevistas, se identificaron cuatro tipos de cursos de acción desde los cuales los estudiantes esperan alcanzar sus objetivos: instrumentales, activos, adaptativos y pasivos. Cada tipo de curso de acción es una expresión de lo que Evans (2007, 2012) llama *agencia acotada* de los individuos. Mientras los dos primeros implican una capacidad de agencia activa, los segundos son expresión de una agencia más pasiva. Por esta razón, los cursos de acción están asociados al grado de control que los estudiantes perciben sobre sus acciones, y por lo tanto a las ventajas/desventajas que han acumulado a través de sus trayectorias escolares y que se originan en el seno familiar. De esta manera, los tipos de cursos de acción a los que recurren los estudiantes son también una manifestación de las desigualdades de condiciones desde las que conforman sus expectativas en torno a la ES.

Una de las formas en la que influye la acumulación de ventajas/desventajas en los cursos de acción es a través de los objetivos que buscan alcanzar. Como se ha indicado, los estudiantes dan prioridad a distintos objetivos con relación a la ES: algunos priorizan el ingreso al trabajo, otros el ingreso a la carrera de su preferencia, otros el prestigio asociado a la institución, otros el mero ingreso a la ES y otros la vocación. Las estrategias a través de las cuáles esperan alcanzar estos objetivos también son distintas. Los cursos de acción instrumentales buscan alcanzar los objetivos a través del aprovechamiento máximo de los recursos a la mano; los cursos de acción activos, en cambio, buscan crear las condiciones favorables a la realización de los objetivos de los estudiantes; por su parte los cursos de acción adaptativos ajustan los objetivos a las contingencias que se van presentando y los cursos de acción pasivos dependen principalmente de las elecciones de otros o de la buena suerte. Si bien los cursos de acción representan distintas estrategias desde las que se esperan alcanzar los objetivos, es importante recordar que no todos los jóvenes han logrado construir metas claras. En este sentido, los cursos de acción están asociados a la claridad o imprecisión con la que los jóvenes conforman sus

expectativas. Por ejemplo, quien no tiene expectativas claras difícilmente desarrolla cursos de acción instrumentales o activos. En cambio, los estudiantes con expectativas difusas muestran una inclinación hacia cursos de acción adaptativos y pasivos.

5.2.3.1. Cursos de acción instrumentales.

Estos cursos de acción se orientan a la toma de elecciones calculadas a través de la evaluación de los recursos disponibles e identificación de los medios más eficaces para alcanzar sus objetivos. La perspectiva desde la que se conforman estos cursos de acción busca maximizar el beneficio y evitar los riesgos. Los jóvenes que integran cursos de acción instrumentales en sus expectativas tienen la percepción de contar con un alto control sobre sus elecciones y los resultados esperados. Además, tienen expectativas claras con relación a la ES. Debido a su naturaleza calculadora, este tipo de cursos de acción es común entre los estudiantes con mayores desventajas asociadas a su origen, es decir, entre los estudiantes cautos y proactivos.

Como se explicó en el capítulo anterior, estos estudiantes han conformado sus trayectorias escolares desde elecciones calculadas desde la lógica del costo-beneficio, y aunque sus condiciones y desempeño les han permitido estar próximos a concluir el bachillerato, la transición a la ES los enfrenta a nuevos retos. En el caso específico de los estudiantes cautos, la evaluación de sus recursos los lleva a la conclusión de que la elección de ingresar al mercado laboral implica mayor utilidad, y es menos costosa y riesgosa que buscar ingresar a los estudios superiores. En consecuencia, estos jóvenes tienen claro que no continuarán sus estudios, al menos en su futuro inmediato, y que buscarán un empleo (o se dedicarán de lleno, en el caso de aquellos que ya trabajan):

“Me siento bien, ahora sí que es un logro más porque se ha concluido lo que es terminar la escuela, principalmente, y también porque ya salgo certificado en la profesión que me gusta (...) El CONALEP fue mi primera opción, llegué aquí por la carrera. Me gusta la mecánica desde que nací, ahora sí que por mi padre que me llevaba con carros y crecí con carros, y me compraba carros y ya.

(...) Cuando terminé la secundaria me puse a ver las carreras que ofrecían (las escuelas) y así escogí el CONALEP. No consideré el Politécnico porque el acceso es más difícil, y ahora sí que por cuestiones de ir a la segura me metí aquí (...) Vivo a 5 km de la escuela, también por eso la escogí.

Mis planes ahora son encontrar un trabajo, no deseo tanto entrar a la universidad, sí me dan ganas pero pocas (...), no es tanto que no se necesita, pero es una inversión; sería invertir tiempo y me quitaría el tiempo que podría usar en estar trabajando (...) Mi idea ahora es terminar la escuela para encontrar trabajo en alguna empresa y comenzar un ahorro para poner un negocio propio, como mis papás. Mi papá hizo lo mismo, terminó la escuela, estuvo un rato trabajando y de ahí él creó su negocio. Mi mamá también. Yo quiero ser mi propio jefe, me gusta. Mi trabajo ideal es donde no esté haciendo nada y ahora sí nada más ir a cobrar. Me agrada un restaurante, alguna tienda, me gustarían porque no tienen nada que ver con la mecánica, porque es muy pesada, y quiero llegar a una edad adulta donde precisamente ya no tenga que ver con la mecánica, que si lo hago sea por gusto y no por necesidad. Ahorita me gustaría ser asesor en una agencia. Tengo que terminar mis prácticas, y terminando empezaría a buscar eso, ya he tenido la idea de estar buscando pero primero quisiera salir de la escuela para tener ahora sí la documentación y presentarme luego, luego. Estaría bien quedarme en donde estoy haciendo mis prácticas, pero a la vez no, a mí me gustaría salir de ahí con una carta de recomendación para colocarme en un mejor nivel” (Hombre, CONALEP).

Desde la perspectiva de este joven, el tiempo que requiere cursar una carrera es un recurso que puede ser invertido de manera más útil en el campo ocupacional. A lo largo de su relato, es posible observar un constante cálculo entre los costos y los riesgos de sus elecciones, con la intención de maximizar los beneficios. Durante la transición a la EMS, la elección de escuela evaluó las ventajas que el CONALEP representaban en relación a sus intereses: es una opción con baja demanda y por lo tanto es una apuesta más segura, ofrece una formación técnica que exige menor inversión de tiempo que una carrera profesional, oferta una carrera afín a sus gustos y se ubica cerca de su hogar. Actualmente, al estar cerca de concluir la EMS, este estudiante percibe que las decisiones que ha tomado le han llevado a alcanzar sus objetivos con éxito, lo que promueve en él la percepción de tener un alto grado de control sobre su curso de vida y la inclinación por continuar un sendero para el cual, el egreso del bachillerato significa la conclusión de los estudios. En este sentido, este joven tiene claro que el estudio de una carrera profesional no figura dentro de sus planes inmediatos.

Caso distinto ocurre con los estudiantes proactivos. Aunque sus condiciones familiares son semejantes a las de los estudiantes cautos, la evaluación que han conformado a través de sus trayectorias escolares sobre sus capacidades académicas ha desarrollado en ellos no sólo la expectativa de ingresar a la ES, sino también la percepción de que son capaces de hacerlo. En este sentido, la confianza en sus propias capacidades es un elemento decisivo en la evaluación que estos jóvenes hacen de sus recursos:

“Ahora quiero hacer una ingeniería en Mecánica Automotriz. Las opciones que puse ahorita fueron el *Poli* Azcapotzalco, o sea el de aquí, puse el de Ticomán y otro *Poli* que está cerquita de ahí, y eso para llenar esas dos opciones, pero si fuera el que yo quiero sería el de aquí porque sería la misma ruta.

(...) A mí nunca se me ocurrió tomar un curso. Yo me estoy confiando en mi conocimiento empírico porque no he hecho ni investigado guías, pero siento confianza en que me voy a quedar, porque aquí por ejemplo mi promedio es de 9.9, y no me ha costado trabajo llevar ese promedio, incluso en las materias que no me gustan salgo bien.

Al principio cuando entré dije nada más con el título de técnico, ya con eso. Pero luego dije, si puedo ir más allá ¿por qué no?

También lo que estaba pensando es que puedo ir al Poli y también puedo trabajar. Mi mamá me dijo que si quería lo podía hacer pero que al principio me iba a costar trabajo, ya veremos qué pasa. Pero yo sí quiero terminar.

(...) No he pensado en otras carreras u otras escuelas, sólo me he concentrado en el Poli. El examen es en finales de mayo. Igual un compañero si no se quedaba en el examen del Poli se iba a meter a la UNITEC. Me dijo eso, que no tienen bronca, entonces le pregunté en cuánto está la mensualidad y me dijo creo que 3 mil 500, pero con una beca del 30% ya está bien...pero la verdad yo no la he contemplado tanto, pero podría ser una opción.

También me comentaban de una escuela, que creo que se llama SEPA o algo así, que igual es de todo lo relacionado con sistemas automotrices, pero igual es de paga, pero las opciones de paga no me llaman tanto la atención.

En términos instrumentales, la decisión de continuar los estudios podría no representar la más útil para los estudiantes proactivos. Por una parte, debido a las condiciones económicas de su hogar, la elección de estudiar los estudios profesionales implica un alto costo, debido al ingreso no percibido por no trabajar, o a que deberán estudiar y trabajar, duplicando los esfuerzos. Además, las opciones que estos jóvenes se plantean se centran en IES de alta demanda, lo que además implica un alto riesgo de no lograr ser seleccionado. Lo anterior parecería sugerir que los cursos de acción de estos jóvenes no dirigen sus esfuerzos a hacia los escenarios más accesibles, es decir que son menos racionales. No obstante, como Breen y Goldthorpe (1997) indican, las elecciones educativas no sólo contemplan los costos y beneficios asociados a la continuación o no del siguiente nivel educativo, sino también a los distintos senderos. En este sentido, como el anterior relato permite observar, los estudiantes proactivos se perciben a sí mismos capaces

de acceder a la ES y con ello, aumentar sus probabilidades de una mejor empleabilidad. Asimismo, tienden a elegir carreras con base a su utilidad en el mercado ocupacional. De esta manera, desde la perspectiva de los estudiantes cautos, sus capacidades académicas son un recurso útil en tanto disminuyen el riesgo de fracaso y les permite la obtención de mayores beneficios. Esto sugiere que la percepción de las propias capacidades puede llegar, en ciertas circunstancias, a ser fundamental para los cursos de acción de los jóvenes.

5.2.3.2. Cursos de acción activos

Los cursos de acción activos buscan construir las condiciones necesarias para que los objetivos de los estudiantes sean viables, a través del aprendizaje y la iniciativa, es decir que no esperan que “las cosas sucedan por sí solas”. Estos cursos de acción precisan de evaluaciones reflexivas, sobre los recursos y el entorno para elaborar estrategias prácticas, para alcanzar sus objetivos, pero que no necesariamente buscan evadir el riesgo. A través de este tipo de cursos de acción los jóvenes buscan tener control en el rumbo de los acontecimientos, por lo que implican objetivos claros y una agencia activa. Los estudiantes que recurren a los cursos de acción activos, han aprendido a hacer un uso práctico de las herramientas y recursos a su alcance, por lo que tienen el hábito de recurrir a ellas para aumentar sus probabilidades de éxito. Aunque buscan el máximo aprovechamiento de estos recursos, no se guían por una racionalidad que busca evitar los riesgos, sino afrontarlos de manera activa. Generalmente los cursos de acción activos forman parte de los estudiantes proactivos.

Como se ha señalado, los estudiantes proactivos consideran que tienen la capacidad de ingresar a la ES en escuelas de alta demanda, lo que es una elección de alto riesgo tomando en cuenta las desventajas asociadas a su origen social. En este sentido, como Evans (2007) sugiere, los individuos que buscan tomar el control del rumbo de sus cursos de vida a través de elecciones riesgosas han desarrollado una capacidad de agencia más activa. En este sentido, los jóvenes proactivos no ignoran sus limitaciones, pero buscan controlar sus vidas a partir de los elementos que pueden ser modificados. Por ello, sus cursos de acción se basan fuertemente en su capacidad de iniciativa. Al contrario de lo que Bourdieu y Passeron (2003) encontraron, estos jóvenes no han reproducido, al menos en su totalidad, actitudes ni expectativas acordes a sus condiciones de clase, y manifiestan una agencia menos determinada estructuralmente:

“Ahorita que ya voy a concluir el CCH me siento bien, satisfecho. Conocí mucha gente, aprendí muchas cosas y sé que tuve un buen desempeño, así que me siento satisfecho. De promedio tengo 9,2, la verdad me considero un buen estudiante.

(...) Mi mamá es ama de casa y mi papá es gerente de una empresa como privada tipo Elektra y Copel. Mi mamá estudió hasta la primaria y mi papá hasta la secundaria. Tengo hermanos más chicos, entonces soy el primero de la familia que va a entrar a la universidad. En mi casa lo toman bien, les da orgullo que llegue muy lejos y que cada vez pueda llegar más y más allá.

(...) Creo que siempre he tenido buen promedio porque mi familia es muy exigente conmigo, no tanto me pedían ciertas calificaciones pero sí que le echara ganas, que aprendiera más que nada y pudiera demostrar que sí aprendí, más que nada en la primaria, la secundaria un poco menos y ahorita en el CCH pues yo he sabido llevar esa buena responsabilidad y autonomía, ¿no? No hacían las tareas conmigo pero sí me revisaban, y ahí me veía obligado a cumplir con todo, ¿no? Siempre se me ha hecho fácil la escuela, trato de verle como que el lado positivo, ¿no?

(...) Cuando hice el examen para entrar al CCH estudié por mi parte en mi casa con una guía que compré y también fui a un curso. El curso yo creo que fue idea tanto de mis papás como mía, me dijeron que si no quería entrar a un curso y dije bueno, está bien sí, sí quiero entrara un curso.

(...) Escogí el CCh en gran parte (...) por la cercanía, ¿no? aparte (...) lo del pase del reglamentado (...) Ya escogí mi carrera, Actuaría y de segunda opción escogí Matemáticas. Yo digo que sí me voy a quedar en mi primera opción, me siento confiado (...) He escuchado que los actuarios ganan bien pero no fue por eso que escogí esa carrera, sino que me gusta el tema de la estadística y todo eso, pero yo me veo como un programador. Los actuarios saben programar y yo me veo como un programador (...) a ver si tengo éxito, y así me gano la vida.

Como se puede observar en el relato, este joven tiene objetivos claros y ha aprendido a tomar el control de su curso de vida a partir de la iniciativa. Aunque proviene de un origen social sin antecedentes universitarios, esto no ha sido un impedimento para lograr un desempeño académico que le permitió ingresar a una escuela con grandes ventajas institucionales. Con la finalidad de obtener ciertos beneficios (como el pase reglamentado) ha tomado elecciones riesgosas, sin embargo se ha preocupado por aumentar sus probabilidades de éxito a través de los recursos a su disposición, es decir, de crear para sí mismo condiciones de mayor ventaja.

5.2.3.3. Cursos de acción adaptativos.

A través de los cursos de acción adaptativos los estudiantes adecuan sus objetivos al desarrollo de los acontecimientos: se ajustan a las contrariedades y aprovechan oportunidades. Siguiendo esta estrategia, los estudiantes buscan hacer frente a la posibilidad de no obtener los resultados esperados. De esta manera, los objetivos no son claros ya que se adaptan a los nuevos escenarios que se van planteando con el avance de los sucesos.

Los cursos de acción adaptativos son resultado un tipo de agencia que Evans (2002) describe como más pasiva, en el que los individuos toman sus elecciones desde patrones de transición socialmente aceptados, sin un sentido de objetivo final o dirección general. En este sentido se encontró que este tipo de cursos de acción son empleados comúnmente por los estudiantes flexibles, ya que las expectativas de estos estudiantes están orientadas a lograr ingresar a la ES, que es el paso socialmente esperado después de concluir el bachillerato, sin embargo no tienen claros los procesos y acciones a través de los cuáles lo harán. Es decir que estos jóvenes esperan estudiar una carrera profesional, pero no tienen claridad sobre cuándo, y cómo lo harán, como muestra el siguiente ejemplo:

“¿Qué proyectos tengo? Bueno, ahorita tengo plan A y plan B, por cualquier cosa. Apenas ahora tuve un problema para lo del examen de la UNAM, ahorita yo me fui para el examen del *Poli*, bueno voy a ir al examen del *Poli*. De la UAM no hice porque de hecho se me pasaron las fechas, pensaba hacer los tres, así de: ni modo mamá, vas a tener que pagar como 1500 pesos, ¿no? por los tres exámenes, y aunque los repruebe los tres, pero hay que intentarle. Ahorita ya voy a hacer mi examen para el *Poli*, para la carrera de Psicología.

En la UNAM una tuve este pequeño problema, y como que te desenamoros de lo que en realidad vas a hacer, ¿sabes? En la UNAM fui y pagué mis 400 pesos, fui, me tardé un día porque según yo en ningún lado de la página te dice que son 24 horas para que tú imprimas tu hoja para que vayas a tomarte la foto y a la firma electrónica, yo no sabía eso porque yo no lo leí, y yo para esos procesos soy de que leo hasta el *http* y yo no lo leí, o no estaba, no sé, no sabía. El lunes un compañero que también hizo el pago, pero el mismo lunes, me dice (...) “¿tú qué onda, cuándo te toca ir? y dije no he revisado. El mismo lunes checo y leo: 3 de abril a las 11 tenías la cita. Y eran las 8 de la noche. Entonces fui al día siguiente. Sí, recibes una multa de 140 pesos, dije no hay problema, me tienen que dar una hoja, voy al banco y lo pago, no hay problema pero fue cuando me dijeron: es que tienes que pagarlo aquí y ahorita. Y yo traía 20 pesitos de mi camión, entonces ya de regreso, porque dije ahorita voy con mi mamá a su oficina, le pido y pago, tenía hasta las 6 y eran las 11, sí me da tiempo, pero en el camino empecé a pensar, por primera vez en mi vida, y fue así de ve cuánto tiempo te hiciste de camino, además la Facultad de Psicología

está mucho más lejos de donde estás yendo a tomarte la foto, y fueron varias cositas y como que me fui desenamorando de la UNAM. Entonces ya en el camino llegué con mi mamá y le dije una mentira piadosilla: es que me están cobrando 400 pesos de multa, ¿cómo crees? Sí, perdón, (...), no pues ya ni modo, nosotros tampoco nos pusimos de acuerdo, no nos pusimos las pilas. Bueno, entonces ya la UNAM está descartada y en cierto caso de que no me llegue a quedar en el *Poli*, que espero que sí me quede, tengo planeado... hay una carrera en Cruz Roja llamada TUM, que es Técnico en Urgencias Médicas, vamos, eres paramédico pues. Entonces pienso durante este año, porque tiene que pasar un año para volver a hacer el examen en caso de que no que me quede en el *Poli*, hacer este TUM y aparte trabajar, porque son 800 pesos al mes, entonces sí es un *varito* que pues mi mamá no puede desembolsar.

Es que luego te haces unas ilusiones irreales, mi primer plan era así como de escuela de paga, porque de la universidad quiero salir diciendo: yo salí de la UVM. Digo UVM ahorita, porque no había checado los precios, entonces empiezo a averiguar los precios y empiezo a cotizar y yo voy a una escuela, porque ¡ay cómo son los de marketing! te pintan las cosas tan bonitas. De hecho hay una escuela, el centro ELEIA, de hecho está en Plaza INN. Esa escuela es literal Psicología, no hay más carreras, yo la vi y dije: es para mí, está genial (...) pero eran 56 mil al mes, no lo alcanzo. Y después dije: vamos a ver hasta dónde está. Pues que está en plaza INN, está hasta *San Juan de Dios*, y dije: me estoy haciendo 1 hora, 40 minutos para ir a mi escuela. Empecé a ver y dije ¡ay no!

Y empecé a ver otras escuelas, UVM, UNITEC, ICEL, las más populares. Y después empecé a ver que hay otras escuelas pero tienes que pagar para que te reconozcan en la SEP, tienes que pagar por esto, y por lo otro. Hay escuelas muy baratas, de hecho no me acuerdo cómo se llama la escuela, pero eran si no mal recuerdo como 900, 1000 pesos al mes, está súper bien. Pero te metes a las carreras y ves Licenciatura en Arquitectura en *la la la* ¡Pero no tienen la que yo quiero! La única diferencia es que sí serán muy baratas, pero para dar este papel que te valida los estudios que haces ahí ante la SEP te cobraban que los 16, que los 20 mil, para poder sacar el papel, que dices bueno es el pago final, y es aparte tu papel pero sí es un trancazo” (Hombre, CONALEP).

Este joven se percibe a sí mismo con importantes desventajas frente a la oferta educativa a nivel superior, desventajas sobre todo asociadas a los recursos económicos familiares, por lo que a pesar de desear ingresar a las IES de mayor demanda, también busca todas las alternativas de mayor alcance. El estudiante señala que en algún momento aspiró a ingresar a una IES privada de costo medio, sin embargo el costo de las cuotas le obligó a descartar esta opción. Posteriormente, decide intentar ingresar a alguna de las IES públicas de mayor demanda, sin embargo no emprende acciones que eleven sus probabilidades de ingreso, sino que

por el contrario muestran un amplio desinterés. Esta falta de preocupación no se debe a una alta confianza en sus capacidades, ya que la percepción que tiene de éstas le lleva a plantearse distintas alternativas, que incluyen incluso el ingreso a escuelas no deseadas, como las privadas de absorción de demanda. De esta manera, este fragmento de entrevista muestra un alto grado de imprecisión tanto en los objetivos como en las rutas a seguir. Si bien este estudiante analiza distintas alternativas, se plantea acciones poco sistematizadas y ordenadas. Sus expectativas además, se van adaptando a los sucesos que se le presentan, por lo que no muestras objetivos claros. En este sentido, manifiesta una agencia que tiende a ser pasiva.

Los cursos de acción adaptativos muestran que no todos los estudiantes toman elecciones calculadas basadas en la evaluación de los costos y los beneficios, de la maximización de los recursos o de apuestas más seguras. Si bien la flexibilización de las expectativas es una estrategia que amplía las posibilidades del éxito, la lógica detrás de sus cursos de acción no puede ser considerada estrictamente racional, al menos no en términos instrumentales. Por otro lado, tampoco se puede asegurar que esos cursos de acción son una expresión de la reproducción de las desigualdades culturales. Si bien los cursos de acción adaptativos son conformados desde posiciones vulnerables ante transición a la ES, estos jóvenes tienen expectativas y ambiciones que superan el nivel escolar de sus hogares y que manifiestan expectativas ocupacionales con las que aspiran a la movilidad social.

5.2.3.4. Pasivos.

Los cursos de acción pasivos, como su nombre lo indica, muestran una agencia poco activa, es decir que dependen más de factores externos que de la iniciativa de los mismos estudiantes. Estos cursos de acción fueron observados sobre todo en los estudiantes optimistas y los estudiantes confiados, aunque con distintas variantes. En el caso de los estudiantes optimistas, los cursos de acción pasivos ocurren debido a que los resultados esperados dependen principalmente de la suerte. En cambio, los estudiantes confiados tienden a expresar cursos de acción que manifiestan una fuerte asociación a las condiciones económicas y culturales del hogar, así como a las expectativas familiares.

Como se ha señalado, los estudiantes optimistas suelen construir expectativas ambiciosas con base a evaluaciones poco realistas, que tienden a minimizar sus desventajas y que apuestan a que la buena suerte les ayude a alcanzar sus objetivos. Esta postura, muestra un desconocimiento de las limitaciones académicas pero también de las fallas del sistema educativo en general (Guzmán, 2013). Aunque la mayoría de estos estudiantes intentaron ya, sin éxito, ingresar a la UNAM o el IPN desde su transición a la EMS, la experiencia de verse

forzados a ajustar sus expectativas a escenarios poco deseados parece no llevarlos a elaborar estrategias desde una perspectiva más cautelosa.

Los estudiantes optimistas aseguran que a través del esfuerzo y la perseverancia es posible alcanzar sus objetivos. Sin embargo, a través de los relatos de estos jóvenes es posible observar poco interés por destacar académicamente. Tampoco señalan una preocupación por prepararse para los exámenes de ingreso ya sea por cuenta propia o a través de cursos de nivelación. Por el contrario, confían en que a través de un mínimo esfuerzo es posible ingresar a las escuelas de su preferencia:

“Ahorita me centro más en el Politécnico, y ya después en la UAM, porque pues no me quedé en la primera vuelta de la UNAM. Ya no quise hacer otra vez ahí. Al mes me dieron los resultados y sí fue como de ¡ay! Cuando hice el examen lo sentí muy fácil, pero no en las áreas que yo sé que no puedo, que son en la física, en las matemáticas, en todo eso. Yo ahorita lo que quiero es Economía, y en el examen viene de todo. De hecho lo sentí como que más de matemáticas y todo eso, no lo sentí como de especialidad, sino un examen normal como el que va de ingreso a prepa. Así lo sentí. Pero las matemáticas se me dificultan, no me gustan. Durante el examen me sentí tranquila, pero no salí con la idea de que mi iba a quedar (...)

Tenía la ilusión de quedarme en Ciudad Universitaria, porque me gusta mucho, y porque siento que en esas áreas como son administrativas, como que siento que tienen más que ver con lo que estudio aquí. Ya no hice la segunda ronda, porque en primera se me olvidó, y porque la única escuela que me queda para lo que es Economía es Ciudad Universitaria y una que está en Naucalpan de la UNAM. A CU me hago como dos horas, pero a Naucalpan no quiero ir por la zona.

El de la UAM ya fue pero ahorita viene la segunda vuelta. Mis papás me dicen que es responsabilidad mía ver eso. Lo del curso (de preparación) lo sabía por parte de mi papá, porque él trabaja en el Politécnico, pero no lo tomé. Siento que el Poli tiene una parte que se centra en lo Administrativo, de acuerdo a la carrera, entonces siento que con eso ya la podría hacer, sólo sería nada más enfocarme un poco más a lo físico y eso, pero siento que sí me podría quedar por lo de la carrera (...) Siento que entrar al Poli va a ser demandante. Pero quiero esa carrera porque me emocionó cuando me hablaron de ella.

Pienso que las mejores escuelas son la UNAM y el Politécnico, y pues ya seguiría la UAM. De paga no me gustan, el UNITEC como que no, la UVM por lo que he escuchado es como más exigente que el UNITEC, pero no, no sé, no me llaman la atención las escuelas de paga” (Mujer, CONALEP).

Este ejemplo muestra un curso de acción con poco nivel de iniciativa. Esta joven expresa un claro deseo por ingresar a escuelas de alta demanda, pero tras

haber presentado el examen a la UNAM sabe que su puntaje no fue suficiente, al menos para ingresar a la carrera de su elección en esta escuela. No obstante de contar con esta información, no planea acciones que le ayuden a tomar mayor control sobre sus resultados, como tomar un curso de preparación o buscar alternativas menos competidas. Por el contrario, confía en que los exámenes de ingreso a sus otras opciones sean menos exigentes. Lo anterior sugiere que si bien esta estudiante tiene confianza en sus capacidades, esta percepción no se basa en la obtención de resultados exitosos, sino en una evaluación poco crítica de su desempeño y que depende fuertemente de factores fuera de su control. Lo anterior sugiere que para los estudiantes optimistas el control de sus cursos de acción no está en sus manos, lo que podría ser consecuencia de una mayor inmadurez y/o un mecanismo de defensa.

Por su parte, los estudiantes confiados también tienden a expresar cursos de acción pasivos, pero estos son conformados de manera distinta. Como se ha señalado, el estudio de una carrera profesional es una aspiración compartida por estudiantes de todos los orígenes sociales, cuenten o no con padres con antecedentes universitarios. Sin embargo, en el caso de los jóvenes confiados es posible observar un mayor condicionamiento cultural y económico en sus expectativas. Las expectativas de estos jóvenes son resultado de evaluaciones subjetivas más acordes a sus probabilidades objetivas, ya que al contar con padres con estudios profesionales disponen de recursos culturales y económicos que les han permitido desarrollar trayectorias desde la acumulación de ventajas. Esta fuerte asociación sugiere que las expectativas de los estudiantes confiados estén más estructuradas por su origen social, es decir, que dependan en mayor medida de éste:

“Se podría decir que el CCH era mi primera opción porque mi mamá metió prepa pero la verdad yo no quería prepa, yo desde un principio quería CCH, pero como ella me llenó la hoja, ella puso prepa. Yo quería CCH porque había escuchado rumores de que estaba muy padre y que en CCH es mejor el ambiente que en prepa, porque en prepa es más competitivo, entonces yo quería CCH (...) Mi mamá quería prepa porque se tiene el estereotipo de que los de prepa saben más, ¿no? que están mejor preparados, entonces mi mamá decía que ahí, pero yo la verdad quería CCH, me siento a gusto.

(...) Siempre ha estado presente terminar mi carrera, pase lo que pase. Mi familia me apoya, se los agradezco mucho porque sí han estado conmigo desde el principio, luego no sé, que nos mandan a obras y cosas así, siempre cuando yo no sé ellos me van a dejar, o cosas así, siempre han estado presentes. En todo lo escolar cuento con ellos 100%.

(...) Yo siento que lo que necesito en primera es no atrasarme en mis materias, tratar de sacar el mejor promedio, siempre tratar de ser un alumno regular.

Este estudiante manifiesta lo que podría considerarse una agencia más pasiva, ya que afirma que con ser un estudiante regular basta para ingresar a la carrera de su elección, en la escuela de su elección. Lo anterior indica una postura altamente confiada respecto a sus probabilidades de ingreso a la ES. En el caso de este estudiante, los cursos de acción que ha conformado están fuertemente determinados por las expectativas familiares, ya sea a través del apoyo de los padres o de su intervención en las elecciones educativas. Por una parte, esta determinación puede asociarse a una evaluación instrumental, ya que debido a la posición social de su familia, el ingreso a los estudios superiores representa una opción menos riesgosa que decidir no ingresar porque aumentaría las probabilidades de una movilidad descendente. Desde esta perspectiva, la expectativa de ingresar a los estudios superiores representa la alternativa más útil. Pero también, la pasividad con la que este estudiante va construyendo su trayectoria escolar puede ser resultado de un análisis que no sea racional en términos instrumentales, sino de la conformación de expectativas estructuradas a partir de disposiciones que delimitan aquello que es apropiado para él (McDonough, 1997). Ya sea a través de evaluaciones instrumentales y de expectativas estructuradas desde las actitudes, ideas y valores del *habitus*, los estudiantes confiados presentan cursos de acción que dependen de mayor medida de los recursos culturales y económicos de sus hogares, lo que lleva a presentar una agencia más pasiva.

De esta manera se puede sugerir que las estrategias que siguen los cursos de acción pasivos no se distinguen por la búsqueda del control de los sucesos, y en su lugar manifiestan un bajo grado de iniciativa. Mientras que en el caso de los estudiantes optimistas estos cursos de acción son resultado de una percepción poco objetiva de sus capacidades, e incluso fantasiosa, en el caso de los estudiantes confiados es producto de las ventajas que gracias a su hogar les permiten alcanzar sus objetivos con mayor seguridad.

5.3. Conclusiones.

En este capítulo se presentó un análisis sobre la estructura y dimensiones de las expectativas en torno a la ES (intenciones, mapas de opciones y cursos de acción). Se halló que tanto la forma en que los estudiantes estructuran sus expectativas como las dimensiones que las conforman están asociadas a la postura que los estudiantes han conformado a través de sus trayectorias escolares ante los estudios superiores, es decir que están condicionadas por su origen social y la percepción que tienen de sus capacidades y probabilidades.

Como se señaló en el capítulo anterior, las condiciones socioeconómicas de los individuos constituyen un horizonte de lo posible desigual para cada estrato social, por lo que existe una distribución objetiva de las probabilidades como indica Solís (2014a, 2014b, 2015). Desde la perspectiva estructuralista como la racional se han desarrollado estudios que proponen que las expectativas de los sujetos son resultado de un proceso de homologación entre los recursos de los que se dispone y estas probabilidades objetivas, ya sea través de la dominación económica y simbólica (Bourdieu y Passeron, 2003) o de evaluaciones instrumentales de los costos y los beneficios (Breen y Goldthorpe, 1997; Boudon, 1973). No obstante, los relatos de los estudiantes entrevistados apuntan a que dichos mecanismos actúan de manera diferenciada en los distintos estratos sociales, y que además, la construcción de expectativas también está influida por la evaluación subjetiva que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades y probabilidades, evaluación que puede o no, ser racional o práctica.

En primer lugar se encontró que los estudiantes estructuran expectativas precisas o difusas. Las expectativas precisas son aquellas que tienen objetivos claros respecto a la escuela a la que se espera llegar y/o a la carrera, mientras que las expectativas difusas no los tienen. Mientras que las expectativas difusas son comunes en los estudiantes flexibles, los estudiantes cautos, proactivos optimistas y respaldados tienden a expresar expectativas precisas. No obstante, los procesos y mecanismos que llevan a conformar expectativas precisas son distintos en cada una de estas posturas.

Los estudiantes cautos se perciben con grandes desventajas ante la ES, lo que se debe de manera significativa al costo que, a causa de las condiciones económicas de sus hogares, implicaría la continuación de los estudios, elección que no sólo significa gastos sino que además posterga su ingreso al mercado laboral y de sus posibilidades de contribuir en el gasto familiar. Por otro lado, los estudiantes cautos no cuentan con referentes y recursos culturales que incentiven en ellos la expectativa de ingresar a los estudios superiores, además de que las expectativas familiares han sido alcanzadas con su futuro egreso del bachillerato, el cual perciben como también como el egreso de una carrera, en tanto serán profesionales técnicos. En este sentido, sus expectativas con relación a la ES son muy claras: el ingreso al mercado laboral es la elección más beneficiosa, mientras que el estudio de una carrera profesional se configura como una aspiración en tanto representa la opción más costosa y riesgosa.

Por su parte, aunque los estudiantes proactivos comparten con los estudiantes cautos desventajas económicas y culturales similares, los primeros han desarrollado a través de sus trayectorias una alta confianza en sus capacidades académicas. La evaluación que tienen de su desempeño académico disminuye el riesgo de elegir continuar los estudios, ya que les permite percibirse con altas probabilidades de ingresar a escuelas públicas de alta demanda y con ello poder

ampliar aún más la utilidad de sus estudios en el ámbito laboral. Por lo tanto, estos estudiantes tienen claras las razones, el lugar y la manera en la que esperan ingresar a este nivel.

La alta confianza en las propias capacidades es fundamental desde la perspectiva proactiva, ya que permite percibir expectativas más ambiciosas como posibles. Sin embargo, esta confianza puede llegar a constituir tanto una fortaleza como una desventaja cuando está fundamentada en evaluaciones poco objetivas, como puede llegar a ocurrir con algunos estudiantes proactivos, pero principalmente con los estudiantes optimistas, quienes también tienen expectativas precisas y riesgosas.

La falta de información es una característica recurrente en las expectativas de los estudiantes de la ZMCM, no obstante las entrevistas permitieron observar que esta carencia de información representa una enorme desventaja para los estudiantes optimistas, ya que los lleva a conformar expectativas que los colocan en posiciones de alta desventaja y probabilidad de fracaso. Estos estudiantes no parecen haber desarrollado una perspectiva calculadora como la de los estudiantes con mayores desventajas económicas y culturales, ya que sus expectativas no se ajustan a sus limitaciones económicas y culturales, ni se apoyan en un alto desempeño académico. Por el contrario, sus expectativas se asemejan a las de los estudiantes confiados pese a que no cuentan con las ventajas de estos, es decir, no hay un *hábitus* cultural que los lleve a autoexcluirse de la universidad, sino lo contrario: un optimismo, quizá desmedido, respecto de la posibilidad de acceso y de la utilidad de la educación para la movilidad social. Ahora bien, esto mismo podría interpretarse desde la perspectiva del capital cultural, ya que el problema con estos chicos es que no tienen una adecuada información sobre el valor de sus capacidades frente a las exigencias del sistema educativo. Es decir, los chicos carecen de códigos para leer adecuadamente sus posibilidades objetivas. La falta de información, en lugar de tirar hacia abajo, tira hacia arriba las expectativas, incluso después de saber que no obtuvieron los reactivos necesarios para ser seleccionados.

De acuerdo con Bandura (1988), el pensamiento interactúa con el medio, interpretando el resultado de nuestras acciones para alterar o no, de acuerdo a la evaluación que elaboramos, nuestro desempeño posterior. Esta evaluación incluye la percepción que las personas tienen de sus capacidades para organizar y llevar a cabo acciones, así como de los resultados que espera alcanzar. En este sentido, la interpretación que los estudiantes optimistas tienen de su desempeño anterior así como de sus probabilidades futuras no muestra una evaluación ni instrumental ni determinada culturalmente.

Por su parte, los estudiantes confiados sí expresan expectativas que buscan maximizar sus recursos y evadir riesgos como podría ser la movilidad descendente, pero que principalmente parecen adaptarse a la influencia cultural y expectativas

familiares. De esta manera, mientras que para los estudiantes cautos y los proactivos la precisión de las expectativas parece ser una necesidad por hacer apuestas seguras en términos instrumentales, y para los estudiantes optimistas la expresión de evaluaciones desinformadas e ingenuas, para los confiados es el resultado que las ventajas asociadas a su origen familiar les brindan para poder estudiar una carrera por vocación y acceder a las escuelas de mayor prestigio.

Por otro lado, están los estudiantes que se muestran más conscientes de los riesgos que ante sus desventajas implica la elección de continuar los estudios y que en consecuencia configuran expectativas difusas, es decir, los estudiantes flexibles. Las expectativas de estos jóvenes son construidas desde el objetivo principal de ingresar a este nivel por lo que pueden contemplar más de dos carreras y/o IES, así como la opción de interrumpir los estudios. Estas expectativas, a diferencia de las expectativas precisas, no muestran criterios de jerarquización claros, y no descartan la posibilidad del fracaso. Los estudiantes flexibles, al igual que los proactivos y los optimistas, no ajustan sus expectativas culturalmente a los antecedentes escolares de sus padres, y aunque hacen apuestas ambiciosas también manifiestan una evaluación reflexiva de sus capacidades y las probabilidades de éxito asociadas a distintos senderos. Por ello, estas expectativas amplían el espectro de lo aceptable.

Posteriormente se analizó la relación que las posturas de los estudiantes y la estructura de sus expectativas tienen con las distintas dimensiones de éstas, de acuerdo con el modelo analítico propuesto en esta investigación: intenciones, mapas de opciones y cursos de acción. Al respecto, se encontró que las intenciones que orientan las expectativas ante la ES de los estudiantes es fundamental para establecer sus mapas de opciones, mientras que los cursos de acción se definen principalmente a través de la postura de los jóvenes.

Se encontró que los jóvenes esperan ingresar a la ES por cuatro tipos de intenciones: instrumentales, vocacionales, de prestigio y de pertenencia. Aunque las intenciones instrumentales, asociadas al valor de los estudios universitarios en el campo laboral, ocupan un lugar prioritario para las cinco posturas, conforme los estudiantes cuentan con mayor capital cultural pueden asociar más tipos de intenciones a sus expectativas. De esta manera, alcanzar el prestigio que se asocia a la obtención de un título universitario es una intención presente en los estudiantes optimistas, flexibles y confiados, mientras que para estos últimos además las intenciones vocacionales y de pertenencia son fundamentales. Los estudiantes confiados han crecido en entornos familiares que han estimulado en ellos ideas, actitudes y opiniones sobre la ES fuertemente asociadas a las credenciales educativas, conformando en ellos cierta disposición al esfuerzo escolar (Blanco, 2017), lo que se traduce en una actitud positiva hacia la vida académica. De esta manera, estos estudiantes también han integrado a sus expectativas de la ES intenciones ligadas a la experiencia de estudiar una carrera de su gusto y de vivir experiencias académicas, sociales y culturales específicas de la vida universitaria.

Respecto a los mapas de opciones, los estudios empíricos han encontrado que las clases altas no sólo son más propensas a ingresar a la ES, sino que también tienden a hacerlo dentro de las opciones educativas de mayor nivel de demanda y exigencia, mientras que para los estudiantes con menos recursos la elección de opciones menos demandantes suele ser suficiente. También se ha explicado que estas elecciones son el resultado de expectativas diseñadas desde evaluaciones racionales (Breen y Goldthorpe, 1997) o de mecanismos de reproducción y diferenciación social (Bourdieu, 2013; Bourdieu y Passeron, 2003). No obstante, el análisis de las entrevistas sugiere que en realidad los jóvenes de la ZMCM que egresan de bachilleratos públicos elegirían ingresar a las mismas instituciones escolares (UNAM e IPN) independientemente de sus orígenes sociales, trayectorias escolares y desempeño académico.

Desde sus intenciones, pero también tomando en cuenta la percepción que tienen de sus capacidades y probabilidades, los estudiantes establecen mapas de opciones con distintos márgenes entre lo deseable, lo aceptable y lo inaceptable. Mientras algunos se perciben más confiados y ciertos de ingresar a sus opciones deseables, otros contemplan un panorama menos alentador, por lo que flexibilizan los criterios para determinar las alternativas aceptables. Son los estudiantes proactivos y confiados aquellos que debido a la confianza en su desempeño académico, en el caso de los primeros, o de sus ventajas económicas y culturales se perciben con amplias posibilidades de ingresar a sus opciones deseadas. En este punto, la UNAM y el IPN se consolidan como las opciones deseables de la gran mayoría de los estudiantes, la UAM y algunas escuelas de prestigio medio como escuelas aceptables mientras que las escuelas públicas de baja demanda y las privadas de absorción de demanda son jerarquizadas dependiendo la evaluación de las probabilidades, pero tienden a representar opciones de respaldo o indeseadas. En este punto se observó que mientras los estudiantes cautos, proactivos y flexibles jerarquizan las escuelas de acuerdo a intereses instrumentales, los estudiantes confiados y respaldados lo hacen a principalmente a través del prestigio. Por esta razón, la UNAM y el IPN son las principales opciones, pero debido a intereses diferentes de acuerdo a las condiciones desiguales de los estudiantes.

Finalmente, las entrevistas permitieron identificar cuatro tipos de cursos de acción: instrumentales, activos, adaptativos y pasivos. Los cursos de acción instrumentales y activos son expresiones de agencias emprendedoras, mientras que los cursos de acción adaptativos y pasivos lo son de agencias más determinadas estructuralmente. También se encontró una relación entre la postura de los estudiantes y los cursos de acción de sus expectativas que sugiere que aquellos que son más propensos a tomar el control de sus vidas tienden a ser los más vulnerables. Como consecuencia de sus desventajas de origen, los estudiantes que han logrado sobrevivir al proceso de eliminación por clase han desarrollado una

perspectiva más calculadora y una agencia más activa. En cambio, los estudiantes optimistas, flexibles, y confiados tienden a tomar cursos de acción que dependen en mayor medida de condiciones externas a su control. Sin embargo, en el caso específico de los estudiantes optimistas, estos cursos de acción los colocan en situaciones de fuertes desventajas, ya que no contemplan opciones de menor riesgo y eligen opciones que implican concursos de selección donde participan desde posiciones altamente vulnerables.

En síntesis, en este capítulo se presentó un análisis sobre los mecanismos que influyen en el proceso de estructuración de las expectativas. Al respecto, puede resaltar para el lector que el género no fue una variable que fue considerada en este análisis. Los relatos obtenidos a través de las entrevistas no dieron cuenta de una asociación significativa entre la estructura y contenido de las expectativas con el género de los estudiantes. Lo anterior puede deberse en gran medida al tamaño de la muestra. No obstante, respecto a la elección de carrera el género sí mostró mayor influencia. Aunque en este capítulo se comentaron algunos hallazgos acerca de la relación que las posturas de los estudiantes tienen con la formación de la vocación y las expectativas ocupacionales, la elección de carrera es un tema de investigación ampliamente abordado, por lo que merece un análisis más detallado. Por esta razón, en el siguiente capítulo se profundiza sobre dichos resultados.

6. Apuntes sobre la elección de carrera.

Introducción

El proceso de construcción de las expectativas ante la ES está fuertemente interconectado con el de elección de carrera, pero no son lo mismo. La elección de carrera forma parte del proceso de construcción de estas expectativas, pero como se señaló en el capítulo anterior, la importancia que tiene en la estructuración de las expectativas es variable. Por ejemplo, se encontró que para algunos estudiantes la expectativa de ingreso y la elección de carrera son elementos completamente independientes, en tanto su objetivo primordial es acceder a los estudios universitarios, sin que la carrera a la que se ingrese importe demasiado, en cambio para otros jóvenes la carrera ocupa un lugar central dentro de sus expectativas.

Los estudios que se han interesado por la elección de carrera ofrecen importantes aportaciones a la comprensión del proceso de construcción de las expectativas educativas en tanto se interesan por las elecciones y los motivos detrás de éstas. Al respecto, se ha encontrado que diferentes orígenes socioeconómicos implican diferentes trayectorias profesionales, ya sea como resultado de evaluaciones calculadas racionalmente o culturalmente determinadas (Hodkinson y Sparkers, 1997; White, 2007). No obstante, ambos enfoques han sido criticados por su tendencia a simplificar los procesos de selección.

Una perspectiva alternativa a dichas teorías y que ha tenido una importante influencia es la *social cognitive career theory* (SCCT). Esta teoría destaca la influencia que la interacción entre la auto-percepción, el entorno social y los tiene en la dirección de los comportamientos y las elecciones. Desde este enfoque, la percepción que se tiene de las propias capacidades, competencias y resultados es central para entender las elecciones de los individuos.

A pesar de las importantes aportaciones que el estudio de la elección de carrera tiene para la comprensión de los efectos que los mecanismos reproductores de desigualdad tienen en la subjetividad de las personas, tanto los modelos propuestos como sus resultados están orientados hacia las motivaciones ocupacionales. Esto se debe a que resulta difícil pensar la elección de carrera sin toman en cuenta las aspiraciones ocupacionales, lo que lleva a que generalmente sean discutidas simultáneamente. Como resultado, los estudios sobre elección de carrera tienden a presentar conclusiones desde las que los jóvenes tienen una aproximación estrictamente instrumental a la educación Payne (2003). De acuerdo con Hall y Super (1978), lo anterior se debe al uso del concepto de carrera, ocupación y empleo como sinónimos. Sin embargo, dado que la ocupación está

bastante más adelante en el tiempo de la carrera, es posible pensar que ambas elecciones pueden estar disociadas hasta cierto grado.

Tomando en cuenta lo anterior, esta tesis propone diferenciar los procesos de construcción de expectativas de la ES, de aspiraciones ocupaciones y de elección de carrera, para identificar los distintos efectos e implicaciones que el origen social, el género y la estratificación institucional tienen específicamente en cada uno de estos. Para ello, se compararon los mecanismos que intervienen en la elección de carrera desde las diferentes posturas que a través de sus trayectorias escolares han conformado los estudiantes ante la ES. A continuación, se presentan y discuten los hallazgos más importantes.

6.1. Elegir carrera en la ZMCM.

La elección de carrera es un proceso de distintas etapas que puede concluir con el ingreso, o no, a la carrera de preferencia. Al respecto, el tiempo disponible para la elaboración de esta investigación no permitió conocer los resultados de estas elecciones, pero las entrevistas proporcionaron información importante sobre la manera en la que los estudiantes eligen su carrera profesional y los mecanismos que intervienen en esta elección.

Carreras a las que los estudiantes entrevistados esperan ingresar⁴⁰.			
Género	Origen Familiar	IEMS	Carrera Elegida
Mujer	Bajo	CONALEP	NDIES*
Mujer	Bajo	CONALEP	Ingeniería Civil
Mujer	Bajo	CONALEP	Economía
Mujer	Bajo	COLBACH	Veterinaria
Mujer	Medio	CONALEP	Ingeniería Ambiental
Mujer	Medio	CONALEP	Economía
Mujer	Medio	COLBACH	Arquitectura
Mujer	Medio	COLBACH	Economía
Mujer	Medio	CCH	Diseño y Comunicación Visual
Mujer	Medio	CCH	Psicología
Mujer	Medio	CCH	Psicología
Mujer	Medio	CCH	Psicología
Mujer	Alto	CONALEP	Pedagogía
Mujer	Alto	CONALEP	Economía

⁴⁰ Tres de los entrevistados aseguraron que concluirían sus estudios al egresar del bachillerato. En los tres casos fueron estudiantes del CONALEP (una mujer y dos hombres), decisión que en dos de los casos se debió principalmente a la falta de recursos económicos del hogar y en uno al tipo de expectativas ocupacionales.

Mujer	Alto	CONALEP	Economía
Mujer	Alto	COLBACH	Economía
Mujer	Alto	CCH	Ciencias Políticas
Mujer	Alto	CCH	Letras Inglesas
Mujer	Alto	CCH	Medicina
Hombre	Muy Bajo	CONALEP	Administración
Hombre	Muy Bajo	COLBACH	Psicología
Hombre	Muy Bajo	COLBACH	Ingeniería Mecánica
Hombre	Bajo	COLBACH	Danza
Hombre	Bajo	COLBACH	Mercadotecnia
Hombre	Bajo	COLBACH	Mecatrónica
Hombre	Bajo	CCH	Actuaría
Hombre	Bajo	CCH	Ingeniería Mecánica
Hombre	Bajo	CCH	Diseño y Comunicación Visual
Hombre	Medio	CONALEP	Ingeniería en Sistemas Automotrices
Hombre	Medio	CONALEP	Psicología
Hombre	Medio	CONALEP	NDIES*
Hombre	Medio	COLBACH	Derecho
Hombre	Medio	CCH	Actuaría
Hombre	Medio	CCH	Actuaría
Hombre	Medio	CCH	Ciencias de la Computación
Hombre	Medio	CCH	Ingeniería Automotriz
Hombre	Alto	CONALEP	NDIES*
Hombre	Alto	CONALEP	Arte
Hombre	Alto	COLBACH	Derecho
Hombre	Alto	COLBACH	Medicina
Hombre	Alto	CCH	Medicina

*No desea ingresar a la educación superior.

Partiendo de lo anterior, distintas investigaciones realizadas tanto desde el enfoque estructuralista como el racional, señalan que los jóvenes provenientes de familias con altos niveles de escolaridad tienden a elegir carreras de mayor riesgo y nivel de exigencia, mientras que para los estudiantes de orígenes sociales más bajos opciones menos demandantes suelen ser suficientes (Banks *et al.*, 1992; Boudon, 1973; Bourdieu y Passeron, 2003; Breen y Goldthorpe, Casillas, 2007; 1997; Gintis, 1976; Gizberg *et al*, 1951; Piñero, 2013; White, 2007). Los riesgos asociados a una carrera pueden estar relacionados con los recursos que deben ser invertidos, como el tiempo y los gastos, pero también con el nivel de exigencia. Por ello, uno de los principales riesgos que los estudiantes pueden considerar al elegir su carrera es el nivel de demanda, sobre todo si al egresar del bachillerato no se cuenta con pase reglamentado, como en el caso de los estudiantes del CCH. En este sentido, los estudiantes entrevistados de origen familiar bajo eligieron buscar ingresar a carreras de alta demanda en menor medida que los estudiantes con orígenes familiares más altos⁴¹.

⁴¹ Anteriormente se indicó que en la ZMCM existe una importante relación entre el origen familiar y el tipo de tipo de IEMS al que se ingresa. Al mismo tiempo, el tipo de

Elección de carrera: origen familiar y nivel de demanda			
Origen familiar	Alta demanda		Total
	Sí	No	
Bajo	4	8	12
Medio	7	8	15
Alto	6	5	11
	17	21	38

El género, por otro lado, también es una de las principales variables que se han asociado a la elección de carrera. De acuerdo con Guevara *et al.* (2000), el marco cultural y social marcan las pautas de comportamiento que promueven y orientan distintos intereses en mujeres y hombres desde los que conforman inclinaciones diferenciadas hacia ciertas áreas de conocimiento y habilidades, y rechazo hacia otras. Aunque este trabajo no generó información estadísticamente representativa para observar la incidencia que el género tiene en la elección de carrera, fue posible observar un patrón concordante con Arias y Baum (1997), quienes señalan que la elección de carrera depende de las aptitudes. Estos autores ubicaron mayores puntajes en los varones en aspectos referidos a la tecnología y las ciencias naturales mientras que las mujeres registran puntajes más altos en ciencias sociales y humanidades y en el área del servicio, lo que según estos autores es resultado de la inclinación que las mujeres tienen hacia profesiones relacionadas con las tareas sociales debido a la influencia que los estereotipos de género aún tienen en las expectativas de las estudiantes, pese a la tendencia en la disminución de ésta. En este sentido, las mujeres mostraron una fuerte inclinación por el campo 3.

Campo de formación académica: Género y Origen Familiar										
Género	Origen familiar	Campo de formación académica*								Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Mujer	Bajo	-	-	1	-	1	1	-	-	3
	Medio	-	1	5	-	2	-	-	-	8

bachillerato es fundamental en la distribución efectiva de las probabilidades que los estudiantes tienen ante la ES, no obstante, es importante señalar que los datos obtenidos no permiten observar el efecto que el tipo de IEMS del que se egresa tienen en la elección de carrera en términos del nivel de demanda o del campo de formación académica.

	Alto	1	1	4	-	-	-	1	-	7
Total		1	2	10	-	3	1	1	-	18
Hombre	Bajo	1	2	2	1	3	-	-	-	9
	Medio	-	-	2	3	2	-	-	-	6
	Alto	-	1	1	-	-	-	2	-	4
Total		1	3	5	4	5	-	2	-	20

* Educación (1), Artes y humanidades (2), Ciencias sociales, administración y derecho (3), Ciencias naturales, exactas y de la computación (4), Ingeniería, manufactura y construcción (5), Agronomía y Veterinaria (6), Salud (7), Servicios (8).

Como se observa en la tabla anterior, los datos obtenidos parecen concordar con los estudios que indican que las mujeres optan por estudiar carreras no técnicas, elección que puede estar más orientada por el género que por las exigencias académicas. Por ejemplo, de acuerdo con Bartolucci (1994), las mujeres tienden a presentar un mayor rendimiento académico que los hombres. Este rendimiento académico contribuye a la conformación de una alta percepción de las capacidades de las estudiantes, por lo que no temen elegir carreras de alta demanda como Economía y Psicología, que fueron las que más estudiantes entrevistadas eligieron.

Elección de carrera: Demanda y Origen Familiar				
Género	Origen familiar	Alta demanda *		Total
		Sí	No	
Mujer	Muy bajo	-	-	0
	Bajo	2	1	3
	Medio	5	3	8
	Alto	5	2	7
Total		12	6	18
Hombre	Muy bajo	2	1	3
	Bajo	-	6	6
	Medio	2	5	7
	Alto	1	3	4
Total		5	15	20

* Fuente: Elaboración propia de acuerdo con datos de la UNAM (2018)

Estas cifras, aunque permiten un primer acercamiento al tema de la elección de carrera, tienen enormes limitaciones explicativas. Esto se debe a que el objetivo principal de esta tesis fue el de conocer los mecanismos que intervienen en la construcción de las expectativas ante la ES, por lo que el modelo teórico-metodológico propuesto no permitió identificar una correlación significativa entre el origen social, el género o el tipo de IEMS con el tipo de carreras a las que los estudiantes esperan ingresar. No obstante, las entrevistas sí permitieron identificar cierta asociación entre sus posturas y los motivos detrás de esta elección.

Como se señaló anteriormente, al egresar del bachillerato los estudiantes se enfrentan a la ES y a la elección de carrera desde cierta postura, la cual está asociada a las condiciones económicas y culturales de origen, pero como se ha señalado a lo largo de este trabajo, no está determinada por estas. Además, aunque la elección de carrera generalmente ha sido estudiada desde su relación con el futuro ocupacional, el análisis de las entrevistas permitió identificar que cuando los jóvenes piensan en sus opciones de carrera ubican dos etapas principales: el paso por la universidad y la integración al mercado laboral. Es decir que al pensar en las carreras, se toman en cuenta tanto las materias que se estudiarán como el tipo de trabajo que aspiran tener. Ambos momentos tienen implicaciones distintas en los proyectos de los estudiantes y toman distinta relevancia de acuerdo a la postura que se tiene frente a la ES, como se explica con mayor detenimiento a continuación.

6.1.1. La formación profesional

La elección de carrera forma parte de las expectativas en torno a los estudios superiores y la transición a estos, por lo que integra expectativas sobre las prácticas y las experiencias relacionadas a la condición de estudiante como un sujeto universitario (Guzmán, 2004; Mariscal, 2009; Silva y Rodríguez, 2010). Es decir, que la elección de carrera no sólo se piensa en términos de su utilidad futura en el mercado ocupacional, sino también con relación a las dimensiones que conforman la experiencia escolar universitaria. En este sentido, las entrevistas realizadas permitieron observar que al elegir la carrera profesional, las ideas y creencias que tienen los estudiantes sobre las situaciones que componen la experiencia escolar, principalmente aquellas de carácter académico, son fundamentales.

Montero (2000) señala que los jóvenes proyectan las expectativas que tienen sobre su formación profesional con base a las experiencias escolares previas, donde los docentes y los estilos de enseñanza son los referentes desde los que se conforma la percepción de los campos disciplinares. Como se señaló anteriormente, las entrevistas sugieren que las expectativas que los estudiantes construyen sobre la formación profesional en determinada carrera se basan tanto en sus experiencias escolares anteriores como en la información obtenida a través de las opiniones de los familiares y los compañeros, y en mucho menor medida en fuentes formales. A pesar del nivel de desinformación, es desde este proceso que los estudiantes construyen la imagen que tienen sobre sus habilidades y capacidades, y desde la que orientan su vocación. Montero (2000) señala al respecto que la carrera se elige a partir de los valores, creencias o imágenes interiorizadas en espacios de socialización, y que en forma consciente o inconsciente, median tanto las interpretaciones que los jóvenes hacen del contexto donde se desarrollan, como de sus comportamientos. Por esta razón, la elección de carrera depende en buena medida de la manera en la que los estudiantes han conformado una percepción

sobre sus capacidades y probabilidades a través de sus experiencias escolares previas.

El análisis de las entrevistas sugirió que la elección de carrera representa la definición hacia un campo de formación⁴², lo que se asocia a la oportunidad de acceder a conocimientos acordes a los intereses, habilidades y gustos personales. Para algunos estudiantes, la elección de la carrera a la que se espera ingresar depende de su vocación, ya que significa la posibilidad de facilitar y disfrutar su proceso formativo al hacer uso de sus habilidades y talentos. Al respecto, diversas investigaciones realizadas en el país (Contreras, 1997; DeGaray, 2001; Guevara *et al.*, 1992; Valle y Smith, 1995) han señalado que la elección de carrera se basa principalmente en la vocación, sin embargo, dicha afirmación plantea diversos problemas.

Aunque generalmente la vocación ha sido entendida en relación a las características de la personalidad de los individuos (Super, 1963), Bourdieu (2013) sugiere que la vocación es en realidad una construcción social. De acuerdo con este autor, la vocación es un producto social desde el que los jóvenes perciben a las distintas carreras de manera correspondiente a las jerarquías sociales. Por esta razón, las elecciones de los individuos supuestamente orientadas por su vocación en realidad son el resultado de un ajuste pragmático entre sus gustos y sus posibilidades. Por ejemplo, los estudiantes que no están seguros de que podrán continuar sus estudios al egresar del bachillerato, optan por no preocuparse demasiado por el tema de la carrera:

“Todavía no sé qué me gustaría estudiar, porque tengo tiempo para pensar en eso y me necesito enfocar en salir bien, y si me enfoco en algo que tal vez pase en un año, pues no tiene mucho sentido que lo haga. Entonces me enfoco más en terminar esto. También en lo de la universidad, pero me he atrasado mucho, no me he metido en ninguno de los exámenes. De hecho creo que hoy es el último día (...) Me preocupa pero como que digo "todavía tienes oportunidades de entrar, así que si ves otra oportunidad que esté cerca ve por ella y esa es mi mentalidad" (Hombre, CONALEP).

Ante la incertidumbre sobre sus probabilidades futuras, este joven elige ir paso a paso, es decir, enfocarse en aprobar sus materias y dejar la preocupación por la elección de carrera para después. En este sentido, las entrevistas realizadas

⁴² Como se discutió en los capítulos anteriores, este grado de definición varía entre los estudiantes, ya que mientras los estudiantes de orígenes sociales bajos tienden por elegir IEMS tecnológicas, los estudiantes de orígenes sociales altos buscan prolongar sus elecciones vocacionales.

mostraron que en efecto, es posible observar que los estudiantes cautos, proactivos y flexibles muestran una tendencia a minimizar la importancia que la vocación tiene en su elección de carrera:

“Yo siempre estoy abierto a varias carreras, porque no sé, a mí me gusta el Arte, pero yo no conocía Protección Civil y sí me gustó, entonces sí hay otras opciones que me atraigan yo creo que sí aceptaré” (Hombre, CONALEP).

“Estudiaría Administración de Empresas, algo relacionado con lo que ya estudié, porque así ya no llegaría en blanco, llegaría con la noción de algo, ya no me sería tan difícil entrar en ese campo” (Hombre, CONALEP).

“Es que en sí escogí Ingeniería Mecánica porque lleva matemáticas, porque no sé tampoco si hay empleo y todo eso, no me metí a ver eso. Escuché que Ingeniería Mecánica es buena, ganan bien, y dije pues voy a ponerla, pues me llama la atención. Hay varias Ingenierías pero siento que ésta va a ser muy práctica, hasta me imagino que va a haber material con el cual pueda desarrollar cosas. Y siempre hace falta un mecánico, yo me imagino, no sé, los carros van a estar para siempre, ¿no? (Hombre, CCH).

Estos ejemplos muestran que para algunos estudiantes la vocación puede ocupar un lugar secundario ante la indefinición que se tiene sobre la continuación de los estudios o el interés por asegurar el ingreso a la ES. También la vocación puede ser pensada en términos de la utilidad más que de gusto o aptitudes. En cambio, los estudiantes confiados generalmente eligen su carrera pensando también en el proceso formativo y la posibilidad de disfrutarlo.

“Me imagino la universidad más que nada en lo escolar, me emociona porque vi el programa de estudios de la carrera que quiero y me emociona muchísimo, entonces no sé, espero... no sé, siento que me va a gustar mucho esa carrera y siento que me va a ir bien” (Mujer, CCH).

Como se observa en este fragmento de entrevista, para esta estudiante la elección de carrera representa en lo inmediato la posibilidad de vivir experiencias escolares que puede disfrutar. En este sentido, como se señaló anteriormente, la elección de carrera a partir de la vocación también puede llegar a significar un privilegio en tanto es una expresión de las ventajas desde las que se conforman las expectativas de la ES.

6.1.2. Las aspiraciones ocupacionales

El segundo momento que influye en la elección de carrera es la percepción que los estudiantes tienen sobre su futuro ingreso al mercado de trabajo y las aspiraciones ocupacionales que proyectan hacia éste. De acuerdo con Rojewsky (2005) las expectativas ocupacionales son las metas que dirigen las conductas relacionadas con la carrera y el futuro profesional, por lo que ocupan un lugar fundamental en el proceso de elección de carrera.

Bourdieu (1984) señala que el origen social es el principal punto de referencia de los sujetos, en tanto que sus condiciones de existencia de origen organizan su modo de percibir, pensar y actuar. Desde este punto de referencia, los sujetos trazan sus proyectos y planes, incluyendo sus aspiraciones ocupacionales. Al respecto, las entrevistas señalan que aunque los estudiantes aspiran a mejorar su situación económica actual, su principal motivación se centra en evitar la movilidad descendente. Claro está, la movilidad descendente tiene representaciones distintas dependiendo del origen familiar (Breen y Goldthorpe, 1997; Boudon, 1973).

En el caso de los estudiantes que se perciben con menores probabilidades de continuación de estudios, es decir los estudiantes cautos y flexibles, se observó un mayor grado de incertidumbre respecto a la elección de carrera. Estos estudiantes tienden a basar su elección de carrera en los beneficios y la utilidad que ésta les puede brindar en sus proyectos de vida. Por ello, la elección de carrera es pensada como principalmente como una inversión en la que la vocación y el gusto no tienen un papel esencial.

“Yo creo que mi principal problema es que cambio de forma de pensar, porque ya ahorita me estoy arrepintiéndome de estudiar eso porque en primera sí es un bonito sueño, porque sí soy bueno en eso, pero cómo voy a hacerle para conseguir trabajo, o sea mi tío también estudió eso (Diseño Gráfico) y rara vez encuentra trabajo” (Hombre, CONALEP).

“En el último semestre dije, ya se llegó el tiempo y sí la regué porque me hubiera puesto a pensar desde antes qué quería, porque dije “si me quedo en la que escogí yo y no me gusta, pues va a ser tiempo perdido”. Es algo, que no es de familia pero mi hermano estudió Mecánica Automotriz, entonces ya a veces me decía lo que hacía en la escuela, lo que le enseñaban, y después igual como toda mi familia tiene carros pues le andan metiendo mano y me llama la atención. Y ya dije “en caso de que no, en la UAEM mi primo estudia relaciones Internacionales”, y pues dije “bueno, eso es algo de contabilidad, pero qué me queda”. Si no quiero perder un año a lo mejor puedo estudiar ahí, puedo tomar un año para no perder ese proceso y ya igual estudiar y ya para el otro año volver a hacer el examen (Hombre, COLBACH).

“Para la UNAM fue Economía, en el *Poli*, Desarrollo Empresarial y para la UAM Economía. Mi tirada es como algo de empresas. Siempre he tenido mucho conflicto, de hecho cuando estuve escogiendo carreras fue como de ¿qué pongo?, porque realmente me gusta mucho eso de Psicología y ver cómo piensan las personas, y por decir, cómo piensan los psicópatas, entonces siempre me ha gustado eso. Y de empresas me gusta ver cómo va creciendo una empresa y todo eso, entonces a mí me causó mucho conflicto elegir entre ambas, y pues terminé escogiendo esas porque pensé en el mercado laboral, en cuánto voy a ganar, por ejemplo si hago la maestría en esto cuánto voy a ganar, o cuánto tiempo me va a tomar estar en la carrera y la demanda, todo es tipo de cosas” (Mujer, COLBACH).

Los relatos de estos estudiantes muestran que en su evaluación sobre las opciones de carrera, el gusto es un elemento que pierde valor ante la utilidad, debido a la percepción que tienen de las demandas del mercado laboral. En el caso de estos estudiantes, la elección de carrera es resultado de la utilización de una racionalidad instrumental que evalúa los recursos con los que cuenta y los riesgos a los que se enfrentan, como expresa el siguiente estudiante.

“Yo siento que todos somos obreros, y no me gusta trabajar para los demás, yo quiero algo propio, por eso quería algo de mercadotecnia, para abrir algo propio. Entonces por eso no le tengo mucho interés a qué estudiar, sólo quiero poder tener un trabajo mejor pagado. Entonces escogí las escuelas por el ámbito económico y por qué familiares tengo que me pueden meter. Odontología tengo muchas tías y tíos, y por eso me podrían meter. De ingeniería también tengo tíos, tengo muchos...bueno mi familia es muy grande, no sé si conozca *la Bancaria*, el dueño se apellida Mordán y también es familia. Quiero una carrera donde tenga más posibilidades, ser más realista de si me gusta o no, porque si no tienes *palancas* es difícil meterte en un trabajo” (Hombre, COLBACH).

Para este estudiante, la prioridad es el ingreso a los estudios superiores, por lo que la elección de carrera está dirigida a ampliar las posibilidades de selección. De esta manera, el análisis de las entrevistas sugiere que una baja percepción de las propias capacidades y probabilidades ante las dificultades orilla a procesos de elección de carrera más instrumentales, por lo que la vocación se presenta como un elemento de selección reservado para aquellos que se perciben con mayores ventajas académicas, sociales o institucionales, ya sea que esta evaluación sea ingenua como en el caso de los estudiantes optimistas y algunos proactivos, o más objetivas, como ocurre en el caso de los estudiantes confiados:

“He escuchado que los actuarios ganan bien pero no fue por eso que escogí esa carrera, sino que me gusta el tema de la estadística y todo eso, pero yo me veo como un programador. Los actuarios saben programar y yo me veo como un programador” (Hombre, CCH).

“A mi familia (...) sí les gustó que escogiera esa carrera, no me sugerían carreras pero sí me dijeron que pensara en qué iba a trabajar, pero principalmente que fuera algo que me gustara (Hombre, CCH).

“Pues las carreras que en ese entonces quería estaban aquí, y pues también vi que había pase reglamentado. En ese tiempo me gustaban Trabajo Social y Derecho, pero después ya no me llamó tanto la atención, ya no me veía estudiando Derecho (Mujer, CCH).

“Quiero estudiar Medicina. Sí entro, rayando pero sí entro (...) Mis papás son doctores, mi papá estudió en la UNAM, mi mamá en Politécnico, entonces tuve la idea de estudiar medicina desde pequeña, desde como los cinco años” (Mujer, CCH).

Al analizar las aspiraciones ocupacionales desde las que los estudiantes con mayores ventajas eligen su carrera, también es posible ubicar otros valores además del gusto y la vocación, como lo son el estatus y el prestigio. En los relatos de estos estudiantes no sólo se puede identificar una mayor confianza y seguridad respecto a sus probabilidades en su futuro ingreso al mercado ocupacional, sino también al tipo de empleo que esperan obtener:

“Metí Ciencias de la Computación ya que lo de ahora es la tecnología, siento que ahora todo tienes que programar, y pues tenemos que ponernos a la vanguardia y qué mejor que ser de los líderes” (Hombre, CCH).

“Me imagino que el trabajo de un ingeniero químico es muy pesado, muy divertido, bueno como a mí me gusta, bueno yo siento que va a ser muy, muy divertido, yo creo que no me va a costar trabajo pero sí le voy a tener que echar muchas ganas y ya. Bueno es que el campo laboral de un Ingeniero Químico es muy amplio y yo he investigado y muchos Ingenieros Químicos exitosos se inclinan más hacia crear métodos para mejorar el ambiente. Por ejemplo, un Ingeniero Químico puede hacer un panel solar, entonces por eso a mí me gustaría, aparte de que es una de las carreras mejor pagadas. (También escogí esa carrera) porque sé que podría yo en el futuro ser una persona emprendedora e innovadora y aparte me van a pagar por lo que me gusta hacer. Mi sueño siempre ha sido trabajar en el extranjero, en una empresa en otro país, en Estados Unidos o Francia, me gustaría trabajar en industrias en el sector ambiental o ya si algo más bajo, bueno no es tan bajo pero algo como en el área de pinturas...de coches (Hombre, COLBACH).

Anteriormente se señalaron algunas diferencias entre la imagen que los estudiantes tienen sobre el empleo como profesionista de acuerdo a su origen familiar: mientras los estudiantes que provienen de hogares sin antecedentes de

estudios superiores declaran cierta aversión a este tipo de empleos, los estudiantes con padres profesionistas expresan la expectativa de emplearse de esta manera. En este sentido, para los estudiantes con mayores ventajas, la elección de carrera está pensada con base a aspiraciones ocupacionales que, como indican los anteriores fragmentos de entrevista, relacionan con elementos de liderazgo, emprendimiento e innovación y no de autoempleo.

Finalmente, las entrevistas también permitieron observar algunas de las formas en las que el género influye en la elección de carrera. De acuerdo con Guzmán (2005), actualmente en México es notable una mayor participación de las mujeres en los distintos campos de formación académica, sin embargo, aún persiste una distribución diferenciada acorde a los roles tradicionales de género, por lo que la elección de carrera no es neutra, sino que en ésta operan estereotipos que dirigen a mujeres y hombres hacia rumbos con distinto prestigio social.

Las estudiantes entrevistadas señalaron que esperaban ingresar a carreras muy variables, pero el análisis de sus entrevistas mostró diferencias entre las aspiraciones ocupacionales detrás de esta elección y las de sus compañeros hombres. En el caso de las estudiantes, su elección de carrera está motivada principalmente por la posibilidad de desempeñarse profesionalmente y generar una independencia económica, mientras que para los hombres el estatus y el sueldo tienden a ser preocupaciones fundamentales (Garduño (1993).

“Hice mis prácticas en el SAT y pues las personas con las que estaba son Economistas, entonces era así como de que me enseñaban y era muy padre, y allí fue cuando decidí hacer el de la UNAM, porque yo nunca había considerado a la UNAM, pero uno de era de la UNAM y otra era Politécnica, y me llamó mucho la atención cuando empezaron a hablar de cómo era y en Economía viene mucho de la parte de la Historia de México y todo eso, y me llamó la atención porque cuando daban clases de Historia me gustaba mucho, y ya con todo lo que hemos visto aquí, que Finanzas y todo eso, fue lo que me llamó la atención y dije “no pues Economía”. Eso fue lo que más me llamó la atención y todo lo que vi ahí mismo fue lo que me acercó más a la carrera, porque las demás ya no me llamaron la atención” (Mujer, CONALEP).

“Quiero estudiar para educadora. Me di cuenta de que quería ser educadora haciendo mis prácticas en un kínder. Entonces fue como que me empezó a gustar eso, y pues ya me decidí a que me gustaría trabajar con niños chiquitos (...) Al principio (mis papás) como que no querían que fuera educadora porque me decían que no voy a ganar mucho dinero y así. Pero ya después ya agarraron la onda y ya hasta mi papá me dijo: Ah pues esta escuela es de...ahí estudian educadoras” (Mujer, CONALEP).

“Mi mamá siempre me dejó...mi mamá nunca me dijo como de “quiero que estudies

esto o qué tal si estudiarías esto” o sea nunca, siempre fue mi decisión. Mi papá sí era el que me decía “mejor estudia medicina, o ¿por qué no estudias Derecho?”, pero mi mamá me dejó totalmente, jamás me dijo nada de que debería estudiar alguna cosa o algo así. Yo siento que mi papá quería eso porque son las carreras que más prestigio tienen, y yo también pienso igual. Derecho sí lo pensé, pero Medicina no me gusta nada, no tanto por la exigencia sino porque no me veo siendo doctora, no tengo habilidades para ser médico (Mujer, CCH)

En estos relatos se observa que las jóvenes eligen sus carreras a través de sus gustos y las habilidades que consideran tener. También es posible observar que el servicio social fue un evento que tuvo gran influencia en la conformación de sus expectativas ocupacionales, y por ende en la inclinación hacia ciertas carreras. Sin embargo, aspectos como el estatus y el salario no son mencionados como elementos significativos en sus elecciones aunque en algunos casos es referido como una inquietud por parte de los padres. Esto puede deberse a que el rol de la mujer sigue asociándose significativamente a las tareas del hogar, por lo que la posibilidad de ejercer una carrera profesional implica un mayor reto y logro para ellas. En el caso de los hombres, en cambio, el establecimiento de su rol como proveedores (Montero, 2000) da más por sentada la necesidad de prepararse profesionalmente para acceder a mejores salarios, ya que es en ellos en quienes recae la mayor responsabilidad del sostenimiento económico del hogar. En este sentido, es posible suponer que las mujeres también pueden permitirse mayor libertad para elegir carreras sin preocuparse por el aspecto salarial porque a largo plazo se espera que su participación en el ingreso del hogar sea complementaria, voluntaria o innecesaria.

A pesar de que fue observable que el género tiene implicaciones distintas en el establecimiento de las aspiraciones ocupacionales que orientan la elección de carrera, las entrevistas también sugieren que éstas tienden a disminuir. De acuerdo con las estudiantes, el estudio de una carrera es importante para ellas en tanto les permite desarrollarse profesionalmente y alcanzar cierta independencia económica. En consecuencia, el matrimonio y la maternidad, eventos que tradicionalmente se consideran claves en el curso de vida de la mujer, son vistos como planes que se espera poder posponer, para dedicarse de lleno a su profesión por algún tiempo:

“Me gustaría ejercer mi carrera mucho tiempo, no veo todavía la posibilidad de casarme y tener hijos. Yo veo la posibilidad de ejercer mi carrera y tener mis cosas” (Mujer, CONALEP).

De esta manera, aunque la influencia que tienen las desigualdades educativas asociadas al género en la elección de carrera de las mujeres ha

disminuido, en tanto que un mayor acceso al nivel superior permite aspiraciones ocupacionales más ambiciosas (Bartolucci, 1994; Jacobs, 1996), también es posible observar que el estudio de una carrera profesional tiene diferentes implicaciones para hombres y mujeres, y que estas implicaciones aún pueden asociarse a estereotipos de roles tradicionales.

6.2. Conclusiones.

En este capítulo se revisaron algunos de los elementos que el análisis de las expectativas de la ES permitió ubicar con relación al proceso de elección de carrera. En primer lugar se encontró que, a pesar de que existe una tendencia por analizar a la elección de carrera como un proceso pensado exclusivamente en términos de aspiraciones ocupacionales, la etapa de formación profesional también es un elemento que los jóvenes consideran. Por ello, las creencias e ideas que los jóvenes tienen sobre los distintos campos disciplinares, y que han construido a través de sus experiencias escolares anteriores, forman parte importante de las expectativas desde las que toman esta elección.

También se observó que la elección de carrera es pensada desde la postura que los estudiantes tienen ante los estudios superiores, por lo que ésta puede ser determinada de diversas maneras, incluso en estudiantes del mismo origen social. Al respecto, fue notable que, como varias investigaciones sugieren (Ginsberg *et al.*, 1951; Savickas, 2002; Super, 1963; White, 2007), mientras que algunos estudiantes tienen clara la carrera a la que esperan ingresar, para otros esta elección resulta más conflictiva. Una de las razones por las que esto ocurre es la incertidumbre que se tiene respecto a las probabilidades de ingreso. De esta manera, la elección de carrera no representa un problema central para aquellos que han elegido concluir sus estudios, o que planean ingresar a la universidad posteriormente, mientras que para aquellos que eligen enfocarse en ampliar sus probabilidades, la carrera de ingreso no es importante siempre y cuando se logre ser seleccionado. En cambio, para los estudiantes con mayores niveles de confianza en sus probabilidades la elección de carrera está más claramente definida.

Por otro lado, la postura también influye en el tipo de intenciones y aspiraciones ocupacionales desde los que los estudiantes eligen buscar ingresar a determinadas carreras. Los estudiantes con mayores desventajas han desarrollado perspectivas más calculadoras en términos instrumentales, por lo que basan su elección de carrera en la utilidad y el máximo aprovechamiento de los recursos. En cambio, los estudiantes con mayores ventajas también buscan experiencias asociadas al gusto y la vocación, así como al prestigio.

Finalmente, las entrevistas permitieron observar algunas diferencias entre las aspiraciones ocupacionales de entre hombres y mujeres. Con base a esta

información y algunos de los hallazgos encontrados por la investigación realizada respecto al tema, se plantearon algunas hipótesis acerca de la influencia que el género tiene en las expectativas que orientan la elección de carrera en las estudiantes de la ZMCM.

7. Conclusiones

La permanencia dentro del sistema educativo suele ser entendida como resultado del desempeño individual: los jóvenes que siguen estudiando son aquellos que así lo quieren. Además, los estudiantes que logran ingresar a las mejores opciones lo hacen debido a su mérito: lo ganaron porque obtuvieron los mejores puntajes. Sin embargo, es amplia la literatura que da cuenta de que la idea del mérito en realidad legitima mecanismos de selección que esconden una diferenciación por efecto del origen social (Blossfeld y Shavit, 1993; Boudon, 1987; Bourdieu, 2013; Bourdieu y Passeron, 2003; Bowles y Gintis, 1981; Goldthorpe, 1996; Lucas, 2001; Shavit *et al.*, 2007a).

En el caso de la Ciudad de México, algunos estudios concernientes a la persistencia de las desigualdades sociales apuntan que el logro educativo es un problema de experiencias educativas desiguales que se asocian a la segmentación institucional, la distribución efectiva y el acaparamiento de las oportunidades, así como de mecanismos de selección asociados al origen social (Blanco *et al.*, 2014; 2013; Casillas *et al.*, 2007; Rodríguez, 2015; Solís, 2014b, 2015; Solís *et al.*, 2013). Esto se debe a que el nivel de estratificación del sistema educativo en la ZMCM genera que las experiencias escolares de los jóvenes tengan lugar en escuelas de distintas calidades y ventajas institucionales (Blanco *et al.* 2014, Solís, 2014b, 2015; Solís *et al.* 2013).

Al respecto, Boudon (1973) señala que una sociedad estratificada implica la existencia de sistemas de expectativas y de decisión diferenciados, porque las oportunidades educativas están condicionadas de manera significativa por la posición social de los individuos. Partiendo de esta idea, es posible suponer que las expectativas ante la educación son resultado de un proceso en el que los constreñimientos sociales tienen efecto en la manera en la que los individuos se perciben a sí mismos y a sus propias capacidades. En este sentido, para explicar la persistencia de la desigualdad educativa también es necesario entender los efectos que las desigualdades objetivas tienen en la subjetividad de los estudiantes. Este fue el interés principal de la realización de este trabajo.

Las expectativas son construcciones elaboradas por sujetos reflexivos que cuentan con horizontes de probabilidades estructurados socialmente de manera desigual, pero que cuentan con la posibilidad de incidir en sus propios destinos de manera activa. En este sentido las entrevistas permitieron observar que los estudiantes adoptan ciertas posturas con base a las evaluaciones subjetivas que hacen sobre sus experiencias escolares.

El trabajo aquí desarrollado propuso un modelo teórico-metodológico diseñado para analizar los mecanismos que intervienen en la construcción de las

expectativas en torno a la ES, a través de las experiencias que conforman las trayectorias escolares de los estudiantes en el contexto de la ZMCM. Para ello, se realizaron entrevistas a estudiantes próximos a egresar de distintos tipos de bachilleratos públicos para conocer, desde su propia perspectiva, la manera en la que han significado sus experiencias escolares. Los resultados obtenidos a través de dichas entrevistas indicaron que las expectativas son producto de los procesos a través de los cuales los estudiantes han interpretado y evaluado las decisiones y resultados que han dado forma a sus trayectorias escolares. De esta manera, las probabilidades objetivamente condicionadas por el origen social, la estratificación institucional y el género son evaluadas subjetivamente a partir de la percepción que los jóvenes han construido sobre sus propias capacidades.

De acuerdo con Gambetta (1987), distintos estudiantes pueden orientar sus elecciones a través de distintos mecanismos. En este sentido, se encontró que la evaluación subjetiva desde la que los estudiantes perciben sus capacidades y probabilidades les permite posicionarse de cierta manera ante la ES de acuerdo a sus propios objetivos, y por ende, estructurar y orientar sus expectativas. La conclusión de que las posturas que orientan y estructuran las expectativas de la ES dependen de la percepción que los estudiantes tienen de sus capacidades y probabilidades es, a mí parecer, la principal aportación de esta investigación.

Como se señaló a lo largo del desarrollo de esta tesis, la desigualdad educativa ha sido explicada principalmente a partir de dos grandes teorías: la racional y la estructural. Ambas perspectivas coinciden en que el origen social es el principal factor de diferenciación de las expectativas educativas aunque difieren en los mecanismos desde los cuales explican esta correlación. Para los estudios racionalistas las expectativas de los individuos dependen de evaluaciones racionales sobre los costos y beneficios asociados a las distintas alternativas (Boudon, 1973; Breen y Goldthorpe, 1997) que buscan maximizar los recursos y evitar los riesgos, y que son relativas a su posición social. En cambio, la perspectiva estructuralista sostiene que los estudiantes heredan de su medio de origen, orientaciones subjetivas que condicionan sus disposiciones y actitudes hacia el desempeño escolar en correspondencia con su posición social, por lo que reproducen relaciones de dominación que son perpetuadas y legitimadas por la escuela (Bourdieu, 2007; Bourdieu y Passeron, 2003). En este sentido, desde ambas teorías los estudiantes tienden a ajustar sus expectativas a sus condiciones y probabilidades objetivas. No obstante, el análisis de las entrevistas recabadas sugiere que no necesariamente siempre ocurre así.

El análisis de las entrevistas permitió identificar que las expectativas en torno a la ES en realidad dependen de la forma en la que subjetivamente los estudiantes se ubican ante la ES, es decir de la postura que han construido a través de la evaluación de sus experiencias escolares, y que estas posturas no necesariamente están determinadas por las condiciones de origen ni construidas a través de los

mismos mecanismos. Al respecto, se identificaron cinco posturas principales: la cauta, la proactiva, la optimista, la flexible y la confiada. En este sentido, estudiantes con orígenes sociales similares pueden tener expectativas diferentes ante la ES, como ocurre con las posturas cautas y proactivas, y las optimistas y flexibles.

Las posturas cautas y proactivas son comunes en los estudiantes con un bajo origen familiar. Las desventajas económicas y culturales asociadas a este origen social tienen una importante influencia en la manera en la que estos jóvenes han aprendido a evaluar sus probabilidades y orientar sus elecciones, ya que las limitaciones desde las que se han enfrentado al ámbito escolar les ha llevado a tomar la responsabilidad de sus decisiones más pronto que el resto de los chicos, y han desarrollado una perspectiva más calculadora e instrumental. En este sentido, como sugiere Boudon (1973), las elecciones en el terreno escolar de estos jóvenes parecen estar motivadas por expectativas que buscan optimizar los recursos y evitar los riesgos para maximizar la utilidad de sus decisiones.

Desde esta perspectiva, los estudiantes cautos han optado por interrumpir los estudios para ingresar al mercado laboral, ya que las limitaciones económicas de su hogar hacen de esta alternativa la elección más beneficiosa y de menor riesgo; a pesar de que afirman tener la aspiración de retomar los estudios más adelante, la ES les representa desde sus condiciones actuales costos que no pueden cubrir. En este sentido, es posible afirmar que las condiciones materiales se imponen en la postura que estos jóvenes tienen ante la transición a la ES, ya que la elección de interrumpir sus estudios es resultado de sus posibilidades económicas, y no una consecuencia de sus aspiraciones educativas o diferencias culturales. Además, el egreso del bachillerato les representa ya una ventaja en consideración de los antecedentes educativos de sus familias, lo que significa en términos individuales y familiares un logro y un progreso.

La misma lógica define las expectativas de los estudiantes proactivos, sin embargo, estos jóvenes integran un recurso más a sus cálculos: el alto desempeño. A través de sus experiencias escolares, estos jóvenes han conformado una fuerte confianza en sus capacidades, ya que no sólo han logrado destacar académicamente sino que también lograron ingresar al bachillerato de su elección. De esta manera, su disposición al desempeño escolar les ha llevado a percibirse con altas probabilidades de ingreso a los estudios superiores pese a sus limitaciones económicas, lo que muestra que, como señalan Elman y O`Rand (2006), las habilidades académicas no dependen solamente del origen social.⁴³

⁴³ Sin embargo es importante recordar a excepción de los estudiantes que eligieron ingresar a bachilleratos de la UNAM, generalmente estos estudiantes han acudido a escuelas de menor exigencia académica, y que en su transición a la EMS eligieron instituciones de baja demanda. Por esta razón, aunque la percepción que tienen de sus capacidades puede aumentar sus probabilidades de continuación de los estudios en la

Lo anterior no implica que las condiciones económicas dejen de ser significativas en las expectativas de los estudiantes proactivos, ya que si bien estos jóvenes esperan estudiar una carrera profesional, también son conscientes de que la única alternativa a su alcance es el sector público. Por esta razón, sus expectativas se enfocan en IES de alta demanda, no porque manifiesten gran interés en su prestigio sino porque son las escuelas públicas que conocen. La influencia que las limitaciones económicas tienen en las expectativas construidas desde una postura proactiva también es observable con relación a los motivos detrás de sus carreras, ya que éstas suelen ser elegidas con miras a su utilidad en el mercado laboral.

Los relatos de los estudiantes sugieren, por lo tanto, que las condiciones económicas no condicionan a las expectativas de los estudiantes proactivos de la misma manera que a las de los estudiantes cautos, a pesar de ser similares. Esto se debe a que en el caso de los jóvenes proactivos, sus experiencias escolares han reforzado la confianza que tienen en sus capacidades, y aunque la falta de recursos económicos sigue estando presente en la evaluación de sus opciones, éstas no son percibidas como obstáculos suficientes para no seguir estudiando. Las expectativas detrás de las decisiones de los estudiantes de bajo origen social parecen ser tomadas principalmente con relación al desempeño y los recursos.

Los estudiantes con un origen social medio, por su parte, suelen tener posturas optimistas y flexibles. Ambas posturas expresan un fuerte deseo por ingresar a la ES, el cual es respaldado por las expectativas familiares y mayores recursos económicos en comparación de los estudiantes cautos y proactivos. Sin embargo, la percepción que tienen de sus posibilidades es muy diferente. Los estudiantes optimistas están seguros de que ingresarán a las escuelas y/o carreras de su elección, a pesar de que egresarán de escuelas que de acuerdo con Solís (2014b) tienen prácticamente bloqueado el acceso a las escuelas y que no fueron sus primeras opciones. Además, cuentan con un mediano desempeño académico. No obstante, estos elementos no son percibidos como barreras, en tanto consideran que las probabilidades de ingreso dependen de la persistencia, el optimismo y la suerte.

Los estudiantes optimistas no reconocen sus limitaciones académicas, ni la responsabilidad que las instituciones educativas a las que han asistido tienen en éstas. Tampoco son conscientes de la poca información desde la que basan sus

medida en que puede incidir en sus disposiciones hacia los estudios, sus hábitos escolares y su desempeño académico (Blanco 2017; Creed *et al.*, 2009), también puede llevarlos a una percepción distorsionada desde la que pueden enfrentarse a fuertes decepciones al conocer sus puntajes en los exámenes de admisión de las escuelas de su elección.

expectativas, ni de la actitud pasiva que han tenido para definir su destino. Incluso después de conocer los bajos puntajes alcanzados en los exámenes de selección, siguen considerando que lograrán ingresar a las opciones de su preferencia. Por ello, es posible sugerir que sus expectativas son resultado de evaluaciones que no se ajustan a sus probabilidades objetivas porque no son conscientes de éstas. En este sentido, la postura optimista contradice los principales supuestos de la perspectiva racional y la instrumental, y muestra que, como han encontrado algunas investigaciones (Creed *et al.*, 2009; Gottfredson, 2002; Rojewsky, 2005, Solís, *et al.*, 2013), las expectativas pueden influir en las decisiones de los individuos de manera independiente a factores estructurales como el origen social y la estratificación institucional, o incluso de aquellos de orden más individual, como el desempeño escolar (Jung, 2014).

La postura optimista contrasta con la flexible. En el caso de los estudiantes flexibles, todas las desventajas que son ignoradas por los optimistas toman alta relevancia en la evaluación de sus probabilidades. Para estos jóvenes, la facultad de evaluar de manera más crítica sus experiencias previas ha modificado la percepción que tienen de sus capacidades y probabilidades. Al respecto, estos estudiantes toman en cuenta que no han destacado académicamente y que en su transición a la EMS, el referente más significativo e inmediato respecto a sus capacidades, no lograron ingresar a las escuelas de su elección. En este sentido, las reflexiones que tienen sobre sus acciones pasadas les han llevado a posicionarse ante la ES de manera más reservada e insegura.

Tomando en cuenta lo anterior, es posible sugerir que los estudiantes flexibles son más conscientes de sus desventajas y de las barreras a las que la transición a la ES los enfrenta, como la alta demanda y el nivel de competencia en los concursos de ingreso de las IES de mayor prestigio. Tomando en cuenta dicho escenario, se ven forzados a flexibilizar sus expectativas y ampliar sus alternativas. De esta manera, la carrera, la escuela e incluso el tiempo en el que esperan ingresar a los estudios superiores son inciertos y negociables, en tanto que su objetivo principal es el de acceder a los estudios universitarios.

La postura flexible puede llegar a ser tomada por algunos estudiantes después de conocer los resultados obtenidos tras participar en alguno o algunos concursos de selección, pero también les puede anteceder, por lo que es parte de un proceso de ajuste de expectativas que puede ser anterior a estos. Por otro lado, aunque buscan ampliar sus probabilidades de éxito al integrar un mayor número de alternativas, no descartan opciones de mayor riesgo. Esta estrategia tiene como consecuencia que sus expectativas son más difusas y que sus criterios de jerarquización son menos claros.

Las expectativas de los estudiantes optimistas y flexibles también toman en cuenta los recursos económicos disponibles, pero parecen estar más valoradas en términos relativos a su posición social tomando en cuenta que con el egreso del

bachillerato han alcanzado el nivel educativo de sus familias. Por esta razón, tanto desde su perspectiva como desde la de su familia, el ingresar a la ES representaría un progreso y la posibilidad de mejorar sus posición social.

La quinta y última postura es característica de los estudiantes de origen social alto o “herederos”, como se les ha llamado contar con las ventajas asociadas a tener padres profesionistas. De acuerdo con Breen y Goldthorpe (1997) el objetivo principal de los jóvenes con relación a los estudios es el de alcanzar, como mínimo, un nivel educativo que les permita alcanzar una posición social que sea, como mínimo, equivalente a la posición social de sus familias. En este sentido, sólo en el caso de estos estudiantes, no poseer un título universitario implicaría un empeoramiento respecto a sus condiciones de origen y el riesgo de una movilidad descendente. Si bien es cierto que este razonamiento está presente en las expectativas de los estudiantes de origen social alto, no es el único ni necesariamente el más importante.

Estos jóvenes, a diferencia de los demás, han contado con recursos económicos y culturales que facilitan el desempeño escolar y aumentan las probabilidades objetivas del ingreso a los estudios superiores en las escuelas de mayor demanda y en las carreras de su elección. Además, han acudido a escuelas con mejores condiciones y egresarán del único tipo de bachillerato que garantiza el ingreso a la UNAM. Estas ventajas ante el terreno escolar, han permitido que estos jóvenes conformen una postura confiada frente a la ES.

Las entrevistas de estos estudiantes permitieron observar que el entorno en el que crecieron no solo se diferencia al del resto de los estudiantes por las condiciones materiales, sino también por las orientaciones subjetivas, valores y actitudes hacia los estudios. De acuerdo con Bourdieu y Passeron (2003), su medio de origen les ha heredado hábitos, entrenamientos y disposiciones que les sirven directamente en su desempeño escolar. En este sentido, se encontró que en efecto estos jóvenes no necesariamente han requerido de una importante dedicación escolar o disciplina, es decir que sus ventajas académicas no son siempre resultado del esfuerzo, sino de un saber-hacer y del respaldo familiar.

La influencia de las condiciones culturales con las que los estudiantes confiados han contado también se expresa en el tipo de escuelas y carreras a las que esperan ingresar. Por un lado, sólo consideran como aceptables escuelas públicas de alta demanda o privadas de prestigio medio. Estos jóvenes han construido la percepción, a diferencia de los estudiantes con menores recursos, de que sólo cierto tipo de escuelas son adecuadas para ellos, y que por lo tanto tienen el derecho de ingresar a ellas (McDonough, 1997). Por esta razón, el prestigio de las escuelas es un elemento altamente valorado para estos jóvenes. Por otro lado, la carrera a la que esperan ingresar es pensada sobre todo desde la vocación, es decir, en términos de sus intereses, gustos y aptitudes. Para el resto de los estudiantes, la carrera es vista principalmente desde su utilidad en el mercado

laboral, en cambio, los estudiantes confiados priorizan la posibilidad de formarse en un campo disciplinar de su gusto, para posteriormente dedicarse a una profesión que disfruten realizar. De esta manera, sus expectativas no sólo son pensadas desde sus aspiraciones ocupacionales, sino también en la experiencia académica, social y cultural de la vida universitaria. Así, en el caso de los estudiantes con familias con antecedentes profesionistas sí fue observable una mayor determinación cultural en sus expectativas ante la ES.

Por lo tanto, las entrevistas mostraron que los mecanismos que operan en la construcción de expectativas no sólo pueden variar de acuerdo al origen socioeconómico, sino que principalmente dependen de la percepción que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades, y que esta percepción no necesariamente es un reflejo real de las probabilidades objetivas. Aunque las condiciones socioeconómicas de los individuos constituyen un horizonte de lo posible desigual para cada estrato social, y por lo tanto existe una distribución efectiva de las probabilidades (Solís, 2014a, 2014b, 2015), la evaluación subjetiva de dichas probabilidades no necesariamente se ajusta a esta distribución.

Estos hallazgos coinciden con lo que Casillas *et al.* (2007) encontraron en un estudio realizado a estudiantes de la Universidad de Veracruz. Estos autores encontraron que en efecto los jóvenes “herederos”, aquellos provenientes de familias con altos niveles de escolaridad, tienen mayores ventajas para transitar dentro de la universidad. No obstante, los “héroe” y los “pobres exitosos”, hijos de familias de escasos recursos y bajos niveles educativos que debido a su buen desempeño académico lograron ingresar al nivel superior, logran remontar sus determinaciones sociales, consiguiendo buenas oportunidades de inscripción y trayectorias escolares continuas. Lo anterior sugiere que, como afirma DiMaggio (1982), una posición social baja puede tener un efecto positivo en las disposiciones y desempeños escolares.

También fue posible observar una relación entre la postura ante la ES y la estructura de las expectativas. En el tema de los mapas de opciones se encontró que el prestigio. Al respecto, Foskett y Hesketh (1997) encontraron que la reputación de las escuelas es un factor importante para su elección, sin embargo la imagen que se tiene de ésta generalmente se basa en información obtenida en redes informales. En este sentido, los criterios de jerarquización de las opciones aparentemente son establecidos a través de la reproducción de estereotipos. Se observó además que aunque los estudiantes de la ZMCM tienen acceso a fuentes de información formal, como las que ofrecen las instituciones en sus sitios web, de manera general los mapas de opciones se basan en las opiniones de los compañeros y de los maestros, pero su principal referente es la familia. De esta manera, el acceso diferenciado a la información que los estudiantes tienen está mayormente asociado a sus orígenes familiares. Por ejemplo, los estudiantes confiados, a diferencia de los demás, han crecido en un entorno que les ha

proporcionado referentes sobre la experiencia escolar universitaria, lo que genera una percepción de familiaridad con ésta, mientras que para los demás estudiantes constituye una experiencia novedosa a la que se enfrentan con poca información.

Los criterios desde los que los jóvenes ordenan y jerarquizan sus opciones cambian de acuerdo a la postura que se tiene frente a la ES. La UNAM y el IPN se posicionan como las opciones deseadas por la gran mayoría de los estudiantes, seguidas de la UAM y ciertas escuelas privadas de prestigio medio. No obstante, no todos los estudiantes se perciben con las mismas posibilidades de lograr ingresar. Cuando los estudiantes contemplan la opción de no lograr ingresar a estas escuelas, se ven forzados a considerar como aceptables escuelas que no representan sus preferencias. Por esta razón, los estudiantes flexibles pueden aceptar escuelas de mucho menor prestigio, como son las escuelas privadas de absorción de demanda.

Respecto a los motivos detrás de las expectativas ante la ES, se observó que los estudiantes consideran que las nuevas exigencias del campo laboral no les permiten conservar la posición social de sus familias alcanzando el mismo nivel escolar que sus padres, lo que promueve sus expectativas de ingreso a la universidad. Lo anterior sugiere que uno de los objetivos principales de los individuos respecto a la educación es el de alcanzar, como mínimo, las condiciones de vida de sus familias de origen, como sugieren Brenn y Goldthorpe (19997), por lo que los cambios en el acceso a la ES también influyen en las expectativas de los jóvenes. Además, se encontró que los jóvenes buscan en los estudios superiores no sólo la obtención de un título, sino que pueden manifestar intenciones asociadas a su vocación, prestigio y pertenencia. Estas intenciones, también se presentan de manera diferenciada dependiendo su postura, y mientras los estudiantes de origen social bajo se interesan por ingresar a la universidad principalmente para poder obtener un mejor empleo, los estudiantes con mayores recursos también se interesan por el prestigio, los conocimientos y las experiencias de la vida universitaria.

El análisis de la estructura de las expectativas también permitió identificar una relación entre la postura de los estudiantes y las estrategias a través de las cuales esperan ingresar a los estudios superiores. Se encontró que los estudiantes de más bajos orígenes sociales, los cautos y proactivos, tienden más a tomar el control de sus acciones y que lo hacen desde una perspectiva más calculadora. En cambio, los estudiantes optimistas, flexibles, y confiados tienden a tomar cursos de acción que dependen en mayor medida de factores externos a su control. En este sentido, las posturas ante la ES también se asocian a distintos tipos de agencia.

Respecto a las expectativas detrás de la elección de carrera se encontraron diferencias relativas al origen social de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes con un origen social bajo y medio esperan alcanzar con los estudios superiores un mejor salario, pero no desempeñar una profesión, sino que esperan ser dueños de

un negocio al igual que muchos de sus padres, por lo que desean ingresar a la ES para tener empleos con una mayor remuneración que les permitan alcanzar más rápidamente este objetivo. Ante esta situación, estos estudiantes tienden a ver en la educación una utilidad instrumental y a tomar sus elecciones de manera más calculada. En cambio, los estudiantes con padres profesionales sí esperan dedicarse a una profesión de su gusto. De esta manera es posible sugerir que para los estudiantes con mayores desventajas, la elección de carrera tiende a ser el resultado de una evaluación instrumental de los costos, los riesgos y los beneficios, mientras que los estudiantes que saben que ingresarán a la ES en las mejores condiciones se permiten elegir su carrera a través de la vocación y el prestigio. En este sentido, se encontró que como Latiesa (1989) apunta, los estudiantes acceden a la universidad desde múltiples motivaciones, como conocer innovaciones intelectuales, vivir nuevos encuentros sociales y tipos de roles, adquirir prestigio y prepararse profesionalmente. Por lo tanto, es un proceso en el que también intervienen pueden intervenir las expectativas respecto a la experiencia escolar y la formación profesional, pero que esto depende de los recursos a los que tienen acceso los jóvenes.

El género por su parte, se ubicó como un elemento de fuerte influencia, lo que permite sugerir que a pesar de los cambios asociados a la expansión y cobertura educativa en la ZMCM y a la mayor integración de la mujer al mercado ocupacional, el marco social y cultural continúan promoviendo una socialización diferencial por género que determina el comportamiento y las expectativas de ambos sexos en todos los aspectos de la vida, incluyendo el educativo y profesional. Mientras que la elección de carrera para los hombres es motivada por el acceso a empleos de mayor remuneración económica, jerarquía y prestigio, para las mujeres se centra en primer lugar en la realización profesional y la independencia económica. Lo anterior tiene impacto en campo de formación de las carreras que ambos tienden a elegir, donde los estereotipos de género se siguen reproduciendo.

El estudio aquí presentado permitió un acercamiento al conocimiento de lo que los jóvenes esperan de la ES antes de que sus posibilidades objetivas se impusieran a sus proyectos. Lo anterior es importante en el sentido de que la desigualdad no sólo tiene como resultado diferencias en el logro educativo, sino también en la manera en la que los jóvenes se auto perciben y se posicionan respecto a lo que el sistema educativo les ofrece. Es decir, que las formas en las que los jóvenes evalúan e interpretan sus experiencias escolares para definir sus proyectos es una dimensión de la realidad social que no puede estar fuera de las discusiones sobre desigualdad educativa.

Entender a las expectativas sobre la ES como construcciones que dependen de evaluaciones y cálculos subjetivos, que no necesariamente reflejan las condiciones y probabilidades objetivas de los estudiantes contribuye a la posibilidad de comprender con mayor profundidad las inquietudes por las que los jóvenes

esperan ingresar a este nivel educativo, más allá del interés por obtener un título universitario. Ignorar dichas inquietudes tiene importantes implicaciones que se reflejan entre otras maneras, a través del abandono escolar o el fracaso de ciertas políticas públicas. Por ejemplo, aunque el acceso a la educación superior ha sido una de las principales preocupaciones, este problema generalmente ha tratado de resolverse a través de la creación de institutos con estándares educativos inferiores a las IES públicas de mayor prestigio (Solís, 2015). Incluso, el actual presidente ha propuesto la creación de 100 universidades. Sin embargo, el tema de la desigualdad no sólo es un tema de acceso, ya que a pesar de la ampliación de la oferta educativa, año con año en la UNAM, el IPN y la UAM se concentran la mayoría de los aspirantes a nivel superior en la ZMCM, a pesar del conocimiento de que sólo un número reducido logrará ser seleccionado. El prestigio y calidad educativa asociado a estas instituciones no es comparable con el del resto de las opciones educativas de las que tienen conocimiento. Además, los estudiantes tienden a tener una alta confianza en sus capacidades y probabilidades, por lo que no sólo tienen altas expectativas de ingreso a la ES, sino que también desean hacerlo en las mejores instituciones. Por ello, para poder avanzar en términos de inclusión no se necesita necesariamente colocar como prioridad la cantidad, sino la calidad, porque los jóvenes no se interesan por escuelas que no les representan opciones deseables.

Aunado a lo anterior, está el tema de los mecanismo de ingreso, los cuales actualmente dan mayores oportunidades a quienes tienen más ventajas asociadas al origen social. Como se indicó, en la ZMCM, las oportunidades de ingreso a la ES se ponen en juego en la transición a la EMS, porque el tipo de escuela a la que se ingresa se asocia a oportunidades muy desiguales de continuar los estudios o de ingresar a la UNAM. Al respecto, se encontró que los bachilleratos de la UNAM permiten disminuir los efectos que el origen social tienen en la postura desde la que los jóvenes se posicionan ante la ES y establecen sus expectativas, sin embargo, los lugares en estos bachilleratos son acaparados por los jóvenes con mayores recursos⁴⁴.

Es importante señalar que a pesar de los hallazgos de este trabajo es necesario reconocer sus limitaciones. En primer lugar, la investigación, que en un principio planteó incluir estudiantes de una escuela particular privada de prestigio medio, tuvo que limitarse a estudiantes de bachilleratos públicos, ya que sólo en este tipo de escuelas se permitió el acceso y facilitó la realización de las entrevistas. Lo anterior dejó de fuera la perspectiva de un sector importante de estudiantes. Por otro lado, la estrategia metodológica y el diseño del instrumento si bien permitieron identificar las formas en las que distintos mecanismos influyen en la construcción

⁴⁴ Consultado en <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles>

de expectativas, las asociaciones con el género, que ha sido identificado como uno de los principales factores que explican las diferencias en las elecciones educativas, no pudieron ser observadas. Algunos autores (Foskett y Hemsley-Brown, 2002; Hemsley-Brown, 1999; White, 2007), sugieren que los estudios desarrollados a través de metodologías cualitativas presentan el problema de que sus conclusiones ofrecen hallazgos que sólo responden a historias de vida particulares y que no puedan ser replicados en otros escenarios. En este sentido, este estudio no brinda información significativa en términos estadísticos pero permitió conocer a través de sus propias expresiones y puntos de vista, la forma en la que los estudiantes establecen los criterios que orientan sus elecciones.

Finalmente, de los resultados de esta investigación se proponen algunos de los temas que una agenda de investigación sobre las trayectorias y expectativas escolares debería profundizar. Uno de estos temas es el de la educación básica y las formas en las que distintas calidades educativas inciden en la desigualdad de aprendizajes desde este nivel. Aunque existen algunas investigaciones sobre el tema (Blanco, 2011, Fernández, 2007), es necesario la elaboración de más investigaciones que expliquen cómo las condiciones de la escuela pueden promover experiencias diferenciadas, ya que estos impactan en las expectativas y probabilidades de los estudiantes.

La transición a la EMS también es fundamental, ya que en ella se establece la distribución efectiva de las probabilidades que los jóvenes tienen de continuar sus estudios (Solís, 2014b), así como los sederos desde los que lo harán. Por ello, investigaciones sobre las experiencias asociadas ciertos tipos de bachilleratos podrían contribuir a mostrar que desde la idea del mérito se han consolidado mecanismos que en realidad intensifican institucionalmente desigualdades sociales. Estos estudios pueden proponer y justificar mecanismos de ingreso más equitativos e incluyentes.

En conclusión, los estudios de las trayectorias escolares a partir de las experiencias de los estudiantes nos ayudan a conocer sus expectativas y aspiraciones, y comprender cómo la estructura social se transforma en estrategias, decisiones y autopercepciones, así como los límites que los estudiantes tienen para incidir en sus destinos.

Referencias.

Aboites, H. (2001). *El dilema: la universidad mexicana al comienzo del siglo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Alexander, K., Entwisle, D. y Horsey, C. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education* Vol. 70, No. 2 (Apr., 1997), pp. 87-107

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.

Arias, A. (2009). Crecimiento y diversificación de la educación superior en México. El caso de Nayarit 2000-2008. Ponencia presentada en el 9no Congreso Internacional de la Universidad. Retos y expectativas. Junio de 2009.

Arum, R., Gamoran, A. y Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: Expansion, Differentiation, and market structure in higher education. En Y. Shavit, R. Arum y A. Gamoran (Ed.), *Stratification in higher education. A comparative study* (pp. 1-38). California, U.S.A: Stanford University Press.

ANUIES (2014). Consultado en www.anuies.mx

Bandura, A. (1988). "Autorregulación de la Motivación y acción a través de la meta como sistema". *Periódico de Personalidad y Psicología Social*, 54, pp. 5-12.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Ed. W. H. Freeman.

Banks, M., Bates, I., Breakwell, G., Bynner, J., Emler, N., J., Lynn y Roberts, K. (1992). *Careers and Identities*. Milton Keynes: Open University Press.

Bartolucci, J. (1989). "Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985". En R. Marsiske (comp.). *Los estudiantes, trabajos de historia y sociología*, México: CESU-UNAM.

Berthely, Pablo (2012). "¿Reprobados?, mejor a debate". Blog de Educación de Nexos. Consultado en <http://almamater.nexos.com.mx/?p=18>.

Blanco, E. (2012). "El reciclaje de la desigualdad: exclusiones educativas en América Latina" en Martín Puchet *et al.* América Latina en los albores del siglo XX: Aspectos sociales y políticos. México: Flacso México.

Blanco, E. (2014a). "Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y cursos de vida" en Blanco *et al.* Caminos desiguales. Trayectorias educativas de los jóvenes en la Ciudad de México. México: COLMEX-INEE.

Blanco, E. (2014b) "[La desigualdad social en nivel medio superior de educación de la Ciudad de México](#)", Papeles de Población, vol.20, num.80, abril-junio, 2014, pp.249-280.

Blanco, E. (2014c) "Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México", *Estudios Sociológicos de el Colegio de México*, 32 (96): 477-503.

Blanco, E. (2017) "¿Reproducción o movilidad cultural? Recursos culturales , disposiciones educativas y aprendizajes en PISA 2012 en México", *Estudios Sociológicos de el Colegio de México*, 36 (108): 3-32.

Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (coords.) (2014). Caminos desiguales. Trayectorias de los jóvenes en la Ciudad de México. México: COLMEX-INEE.

Blanco, R. (2006) "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos y la escuela de hoy", en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, num. 3.

Bowles, S. y Gintis, H. (1981). La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. México: Siglo XXI.

Breen, R. y Goldthorpe, J. (1997) "Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory". *Rationality and Society*, 9: 275-305.

Brint, S. y Karabel, J. (1989). The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985. Oxford: University Press.

Boudon, R. (1973). La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de

enseñanza. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: FCE.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. México: Taurus.

Bourdieu, P. (2007). "The Forms of Capital", en Sadovnik, A. *Sociology of Education. A Critical Reader*. New York: Routledge.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza del Estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.

Brunner, J.J. (1987). *Universidad y Sociedad en América Latina*. Colección Ensayos No. 19, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco y SEP, México, DF.

Burke, C. (2017). Capital and habitus: a Bourdieusian framework for understanding transitions into higher education and students experience. En A. Mountford-Zimdars y N. Harrison (Eds.), *Acces to Higher Education. Theoretical perspectives and contemporary challenges*. London: Routledge.

Cano, M.A. (2008). "Motivación y elección de carrera". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. 5, num.13.

Cartagena, M. (2008). "Relación entre la Autoeficacia y el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en Alumnos de Secundaria", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 3. Consultado en <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>.

Casal, J. (1996). "Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precaridad y desestructuralización", en *REIS*, vol. 75, pp. 295-316, Madrid.

Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana", en *Rev. educ. sup* vol.36 no.142 México abr./jun. 2007.

Castañón, R. y Seco, R.M. (Coord.) (2000). *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión*. México: Limusa.

Castro, C. (2011). *La agrupación estudiantil en las prácticas culturales del mundo extra-aulas en el campus universitario*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Públicas y Sociales. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Cheng, S. y Starks, B. (2002) "Racial Differences in the Effects of Significant Others on Students' Educational Expectations". *Sociology of Education*, Vol. 75, No. 4. Pp. 306-327.

Creed, P., Wong, O. y Hood, M. (2009) "Career Decision-Making, Career Barriers and Occupational Aspirations in Chinese Adolescents". *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, November, vol. 9, num. 189.

Coleman, J. y Hoffer, T (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.

Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. España: Ediciones AKAL.

Cortés, F. y Rubalcava, R.M. (1995). "El ingreso de los hogares", Serie Monografías Censales, vol. VII, INEGI/El Colegio de México/Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, Aguascalientes, México.

Dawis, R. y Lofquist, L. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Dawis, R. (2002) Person-environment-correspondance theory. En D. Brown y Associates. *Career Choice and Development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DeGaray, A. (2002). "Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes". *Sociología*, núm. 49, México, UAM-Azcapotzalco, pp. 361-366.

DeGaray, A. y Del Valle, G. (2011). "Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 3, núm. 6.

Del Ángel, R.S. (1998). *Diferencias en Expectativas Profesionales y Salariales entre Estudiantes, Hombres y Mujeres*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

DiMaggio, P. (1982). "Cultural Capital and School Success: The Impact of Status

Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students”. *American Sociological Review*, 47(2). pp. 189-201.

Dougherty, K. J. (1994). *The Contradictory College: The Conflict Origins, Impacts, and Futures of the Community College*. New York: State University of New York Press.

Elman, C. y O’Rand, A. (2007). “The effects of social origins, life events, and institutional sorting on adults’ school transitions”, *Social Science Research*, vol. 36, pp. 1276-1299.

Emirbayer, M. y Mische. A. (1998) “What is agency”, en *American Journal of Sociology*, Vol. 103, No. 4, pp. 962-1023.

Estrada, N. G., De la Paz, M. y Gil, A. (2007). De “¿cuál te pinta mejor” a “¿cuál te alcanza?”: desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación media superior en México. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Sin mes.

Evans, K. (2007) “Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults”. *International Journal of Psychology*. Vol. 42, num. 2, pages 85–93.

Evans, K. (2012) *Taking Control of their Lives? The Youth Citizenship and Social Change Project*. United Kingdom: University of London Press.

Erikson, R. y Goldthorpe, J. (1992) “The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies” en *European Sociological Review*, Vol. 8, No. 3, Special Edition on Social Stratification and Social Mobility (Dec., 1992), pp. 313-315.

Espinosa, B. (2005) Transformaciones y continuidades en el mundo de trabajo en América Latina desde la perspectiva de los jóvenes: Introducción y síntesis de los estudios por país. En Jürgen Weller (Ed.) *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. Colombia: CEPAL-Mayol Ediciones.

Featherman, D. y Hauser, R. (1978) *Opportunity and Change*. New York: Academic Press.

Fernández, T. (2007). *Distribución del Conocimiento Escolar: Clases Sociales, Escuelas, y Sistema Educativo en América Latina*. México: El Colegio de México.

Fernández, T. y Alonso, C. (2014). Transición al trabajo y educación de los jóvenes: dinámica económica, política social y reformas educativas. En E. Blanco, *et al.* (Coords.) *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: COLMEX-INEE (2016) consultado en www.inee.gob.mx

Foskett, N. y Hemsley-Brown, J. (2001) *Choosing Futures. Young People's Decisions-Making in Education, Training and Careers Markets*. London: RoutledgeFalmer.

Fuentes, O. (1986). *Crecimiento y diferenciación del sistema universitario: el caso de México*. México: Universidad Autónoma de Puebla.

Furlong, A. y Cartmell, F. (1997) *Young People and Social Change: Individualisation and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press.

Furlong, A. y Biggart, A. (1999) "Framing "choices": a longitudinal study of occupational aspirations among 13- to 16-year-olds". *Journal of Education and Work*, 12 (1): 21–35.

Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gámez, E. y Marrero, H. (2003). "Metas y motivos en la elección de carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología". *Anales de Psicología*, vol. 19, núm, 1, pp. 121-131.

García-Castro, G. y Bartolucci, J. (2007). "Aspiraciones educativas y logro académico: un estudio de caso sobre características y condiciones de los estudiantes de la UAM". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 35, octubre-diciembre, 2007, pp. 1267-1288.

Gil-Antón, M. (2009) *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES. Colección Documentos, 2009.

Gil-Antón, M. (2011). *La Educación Superior en Iberoamérica 2011. La Educación Superior en México 2005-2009*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Gil-Antón, M. (2013) entrevista para el artículo *Licenciaturas de papel*. En *Proceso*, 3 de marzo de 2013, p. 25.

Gil-Antón, M. (2014) Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos. México: UAM-Azcapotzalco.

Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. y Herma, J. (1951). *Occupational Choice*. New York: Columbia University Press.

Goldthorpe, J. (1996) "Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment", en *British Journal of Sociology*, 47 (3), pp. 481–505.

Goldthorpe, J. (2007). Cultural capital: some critical observation. En S. Scherer, R. Pollak, G. Otte y M. Gangl (eds.). *Forms Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Chicago: The University of Chicago Press.

Gorard, S. (1997). *School Choice in an Established Market*. Aldershot: Ashgate.

Gottfredson, L. (2002) Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation, en D. Brown y Asociados, *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Guerra, M.I. (2007) ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 71-97). México: Ediciones Pomares.

Guerrero, M. E. (2007) ¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato. En Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 99-113). México: Ediciones Pomares.

Guzmán, C. (1996). "Hacia el reconocimiento de la diversidad estudiantil", en Cordera Rafael *et al.* (coord.) *México joven. Políticas y propuestas para la discusión*. México, UNAM, pp. 172-179.

Guzmán, C. (2005). Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo. En P. Ducoing (coord.). *Colección: La investigación educativa en México 1992-2002*. Volúmen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (tomo II). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Guzmán, C. (coord.) (2013). *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES.

Guzmán, C. (2016). El proceso de admisión a la licenciatura de la UNAM: recuento de críticas y caminos para el debate. Consultado en <http://educacion.nexos.com.mx/?tag=unam>.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (1993). "La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)". En Ducoing, P. (coord.) *La investigación educativa en México 1992-2002: sujetos, actos y procesos de formación* (Colección, Vol. 8, tomo II, pp. 641-833). México: COMIE.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Ediciones Pomares.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). "Experiencias, Vivencias y Sentidos en Torno a la Escuela y los Estudios". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1019-1054.

Guzmán, C. y Serrano, O. (2007). Los cambios en la composición social de los estudiantes de la UNAM (1985–2003), en Mingo, Araceli (coord.). *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE–UNAM. pp. 164–208.

Hackett, G. y Betz, N. (1981). "A Self-Efficacy Approach to the Career Development of Women". *Journal of vocational behavior*, vol. 18, no. 3, pp. 326-39.

Hadjar, A., Krolak-Schwedt, S., Priem, K. y Glock, S. (2014). "Gender and educational achievement". *Educational Research*, vol. 52, 2, pp. 117-125.

Hall, L. (2001). *Development of Educational and Occupational Aspirations Throughout High School and Beyond*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía, Department of Human Development and Applied Psychology. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Toronto: University of Toronto.

Haller, A. y Woelfel, J. (1972). "Significant Others and their Expectations. Concepts and Instruments to Measure Interpersonal Influence in Status Aspirations", *Rural Sociology*, vol. 37, núm. 4, pp. 591-622.

Halsey, A. H., Heath, A. y Ridge, J. M. (1980). *Origins and Destinations: family, class*

and education in modern Britain. Oxford: Clarendon Press.

Harrison, N. (2017). Student choices under uncertainty: bounded rationality and behavioral economics. En A. Mountford-Zimdars, Anna y N. Harrison, Neil (Eds.), *Acces to Higher Education. Theoretical perspectives and contemporary challenges*. London: Routledge.

Hauser, R. y Andrew, M. (2006). Another Look at Educational Transitions: The Logic Response Model with Partial Proportionality Constrains.

Hernández, H., Solís, R. y Stefanovich, A. (2013). *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (2000-2009) y prospectiva (2010-2020)*. México: ANUIES.

Hodkinson, P. (2008). Understanding Career Decision-Making and Progression: Careership. London: John Killeen Memorial Lecture Woburn House.

Hodkinson, P. y Sparkers, A. (1997). *Carrership: A Sociological Theory of the Career Decision Making*. London: British Journal of Sociology of Education.

Holland, J. (1985). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personality and Work Environments*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Hotchkiss L. y Borow, H. (1996). Sociological perspectives on work and career development. En D. Brown e I. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

INEE (2015). Consultado en www.inee.edu.mx

long, Andy (1992) *Growing Up in a Classless Society?* Edimburgo: Edinburgh University Press.

Jacobs, J. A. (1996). "Gender Inequality and Higher Education". *Annual Review of Sociology*, vol. 22, pp. 153-185.

Jung, J. Y. (2014). "Modeling the Occupational/Career Decision-Making Processes of Intellectually Gifted Adolescents: A Competing Models Strategy". En *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 37, 2, pp. 128-152.

Jung, J. Y. y McCormick, J. (2011) The occupational decision: A cultural and motivational perspective. En *Journal of Career Assessment*, vol. 19, pp. 75-91.

King, R. (2007). Sex and Social Class Inequalities in Education: A Re-examination, en Len Barton, Education and Society. 25 years of the British Journal of Sociology of Education. UK: Routledge, pp. 112-131.

Kingston, P. (2001) "The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory". *Sociology of Education*, vol. 74, pp. 88-99.

Kirckpatrick, M. y Elder, G. (2002). "Educational Pathways and Work Value Trajectories" en *Sociological Perspectives*, vol. 45, num. 2 (Summer, 2002), pp. 113, 138. University of California Press.

Lareau, A. Y Weininger, E. (2003). "Cultural capital in educational research: A critical assessment", *Theory and Society*, vol. 32 (5/6), pp. 567-606.

Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (1994). "Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance [Monograph]". *Journal of Vocational Behavior*, vol. 45, pp. 79-122.

Lent, R. y Brown, S. (1996). "Social cognitive approach to career development: An overview". *The Career Development Quarterly*, vol. 44, pp. 310-321.

Levy, D. (1995). *La educación superior y el estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Miguel Ángel Porrúa.

López. M. (2015). Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencia Social con Especialidad en Sociología. México: El Colegio de México.

Lucas, S. (2001). "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects". *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6. (Mayo 2001), pp. 1642-1690.

Mancera, E. (2013). Características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes. En C. Saucedo, C. Guzmán, Carlota, E. Sandoval y F. Galaz (Coords.). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.

Mancini, F. (2008). "Trabajo e incertidumbre. La conformación sociodemográfica de la inseguridad laboral en México y Argentina". *III Congreso de la Asociación Latinoamericana de la Población*. Argentina: El Colegio de México.

Mare, R. (1980). "Social background and school continuation decisions". *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 75, núm. 370, pp. 295-305.

McDonald, M. (1980) Socio-Cultural Reproduction of Class and Gender Relations, en R. Deem (ed.) *Schooling for Womens Work*. Londres: Routledge y Kegan Paul.

McDonough, P. (1997). *Choosing colleges. How social class and schools structure opportunity*. USA: University of New York.

Miller, D. (2009). La equidad en la universidad: el Programa Nacional de Becas (Pronabes) y la condición de juventud de los estudiantes: una mirada desde la UAM. México: ANIUES.

Miller, D. (2013). El estudio de las trayectorias escolares en México: Un aporte para el Nuevo milenio. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval y J. Galaz (coord.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.

Miranda, R. (2009). *Los desheredados. Cultura y consumo cultural de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.

Montero, M. T. (2000). *Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Mora, M. (2005). "Ajuste y empleo: Notas sobre la precarización del empleo asalariado". *Revista de Ciencias Sociales*, vol. II, núm. 108, Universidad de Costa Rica, pp. 27-39.

Mora, M. y De Oliveira, O. (2009). "Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades". *Estudios Sociológicos*, vol. XXVII, núm. 79, 2009, pp. 267-289, El Colegio de México, Distrito Federal, México.

Mora, M. y De Oliveira, O. (2013) "Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año LIX, núm. 220, enero-abril de 2014, pp. 81-116, Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva Época.

Mungarro, G. y Zayaz, F. (2009). Elección de carrera docente. Ponencia presentada en el X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Consultado en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/>

v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf.

Osipow, S.H. (1990). "Convergence of theories of career choice and development: Review and prospect". En *Journal of Vocational Behavior*, vol. 36, pp. 122-131.

Payne, J. (2003). Choice at the end of compulsory schooling: A Research Review. *DfES Research Report 414*. London: DfES.

Peterson, G., Stivers, M.E y Peters, D. (1986). "Family Versus Nonfamily Significant Others for the Career Decition of Low-Income Youth". *Family Relations*, vol. 35, núm. 3, pp. 417-424.

Piñero, S. (2013). "Factores asociados a la selección de carrera: una aproximación desde la Teoría de la Acción Racional". *Revista de Investigación Educativa*, núm. 20, enero-junio, 2015, pp. 72-99.

Raftery, A. y Hout, M. (1993). "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education, 1921-75". *Sociology of Education*, vol. 66, no. 1 (enero 1993), pp. 41-62.

Ramírez, R. (2013) ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior?. En C. Guzmán (coord.) *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES.

Roberts, K. (1995). *Youth Employment in Modern Britain*. Oxford: Oxford University Press.

Rodríguez, E. (2015). El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México: un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas. Tesis para obtener el grado de Doctor Ciencias Sociales con especialidad en Sociología. México: COLMEX.

Rodríguez, R. (2013). Cobertura de educación superior: tasa bruta y tasa neta. Observatorio Académico Universitario. Consultado en: http://red-academica.net/observatorio-academico/2013/08/01/cobertura-de-educacion-superior-tasa-bruta-y-tasaneta/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=cobertura-de-educacion-superior-tasa-bruta-y-tasa-neta

Rojewski, J. (2005). Occupational aspirations: Constructs, meanings and

applications. En S. Brown y R. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. Hoboken: John Wiley.

Rojewski, J. y Yang, B. (1997). Longitudinal analysis of select influences on adolescents' occupational aspirations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 375-410.

Rudd, P. (1997) 'From socialization to postmodernity: a review of theoretical perspectives on the school-to-work transition', *Journal of Education and Work*, 10 (3): 257-279.

Rudd, P. y Evans, K. (1998) "Structure and agency in youth transitions: student experiences of vocational further education", *Journal of Youth Studies*. Vol. 1 (1): 39-62.

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.

Shannahan, M. (2002) "Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective" en *Annual Review of Sociology*, 6, 667-692.

Shavit, Y. y Blossfeld, H. (1993) *Persisting inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.

Shavit, Y., Arum, R. y Gamoran, A. (Eds.) (2007a). *Stratification in higher education. A comparative study*. U.S.A, California: Stanford University Press.

Shavit, Y., Yaish, M. y Bar-Haim, E. (2007b). "The Persistence of Persistent Inequality", en *Journal of Economic Perspectives*, vol. 16, Number 3.

Sauermann, H. (2005). "Vocational Choice: A decision-making perspective". *Journal of Vocational Behavior*, vol. 66, pp. 273-303.

Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. En D. Brown y Associates, *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

SEP (2014). Consultado en www.sep.gob.mx

Serrano, O. y Guzmán, C. (2010) "Las oportunidades de ingreso a la licenciatura de la UNAM: un análisis de regresión logística multivariado", en Tajonar, Francisco *et al.* Aportaciones y aplicaciones de la probabilidad y de la estadística. Puebla:

Benemérita Universidad de Puebla, pp. 117-126.

Sewell, W. y Hauser, R. (1980). "The Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements 1963-1992" en *Research in Sociology of Education and Socialization*, 1: 59-99.

Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Silva, M. y Rodríguez, A. (2013) ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En C. Guzmán (coord.). *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES.

Silva, M. (2011). "El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico" en *Perfiles educativos* vol. 33 spe. México: UNAM. pp. 134-143.

Silva, M. y Rodríguez, A. (2013). "Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza" en Guzmán, Carlota (coord.) *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*.

Sifuentes, V. (2016) "La UNAM: ¿promueve la estratificación educativa en la Ciudad de México?", consultado en <http://educacion.nexos.com.mx/?p=324>

Solís, P. (2014a). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco *et al.* *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: COLMEX-INEE.

Solís, P. (2014b) "Estratificación de la oferta educativa y desigualdad en el acceso a la educación superior". Consultado en <http://www.educacionfutura.org/author/patricio-solis/>

Solís, P. (2015). Mayor cobertura educativa, la misma desigualdad social, consultado en <http://educacion.nexos.com.mx/?p=55>.

Solís, P., Rodríguez, R. y Brunet, N. (2013). "Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal". *Revista Mexicana en Investigación Educativa*, vol. 18, num, 50, pp. 1103-1136.

Stromquist, N.P (1990). "Gender Inequality in Education: Accounting for Women's Subordination". *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, 2, pp. 137-153.

Stanley, L. (2008) "Madness to the Method? Using a Narrative Methodology to Analyse Large-Scale Complex Social Phenomena", en *Biographical Research*, Londres: Sage Publication, SAGE Research Methods.

Super, D.E. (1963). "The definition and measurement of early career behavior: A first formulation". *Journal of Adult Development*, vol. 10, pp. 53-65.

Tavory, I. y Eliasoph, N. (2013). "Coordinating Futures: Toward a Theory of Anticipation", *American Journal of Sociology*, Vol. 118, No. 4 (January, 2013), pp. 908-942.

Taylor, M. (1992). "Post-16 options: young people's awareness, attitudes, intentions and influences on their choice" en *Research Papers in Education*, 7 (3): 301-335.

Thompson, R. (2017). Explaining inequality? Rational action theories of educational decision making. En A. Mountford-Zimdars y N. Harrison (Eds.) *Acces to Higher Education. Theoretical perspectives and contemporary challenges*. London: Routledge.

Treiman D. y Ganzeboom, H. (2000) "The Fourth Generation of Comparative Stratification Research", *International Handbook of Sociology*, Sage Publications, pp. 123-149.

Vázquez, M. (2012). La crisis económica y la formación de la UACM. En M. del C. Díaz (coord.) *El ciclo básico y el proyecto educativo de la UACM*. México: UACM-ICyTDF.

Villa, L. (2014). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad. En, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII, núm. 167, julio-septiembre, 2013, pp. 81-103. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México.

Villa, L. (Coord.) (2017). *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.

White, P. (2007). *Education and Career Choice. A New Model of Decision Making*. New York: Palgrave Macmillan.

Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (ed.). *Self-efficacy en Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.

Zubieta, J., Bautista, T., Gómez, A. y Freixas, M. del R. (2015). Educación. Las paradojas de un sistema excluyente. México: UNAM.

ANEXOS

El siguiente cuestionario forma parte de una investigación sobre expectativas educativas realizada como tesis doctoral. La información brindada será utilizada de manera confidencial y estrictamente para fines estadísticos. Gracias por tu colaboración.

Nombre _____ Edad _____ Grupo _____
I. Familia
1.1 ¿Hasta qué nivel de estudios cursó tu mamá (o tutora)? a) Ninguno b) Primaria c) Secundaria d) Bachillerato e) Carrera Técnica f) Universidad g) Posgrado
1.2 ¿Completó el nivel? a) Sí _____ b) No _____
1.3 ¿Hasta qué nivel de estudios cursó tu papá (o tutor)? a) Ninguno b) Primaria c) Secundaria d) Bachillerato e) Carrera Técnica f) Universidad g) Posgrado
1.4 ¿Completó el nivel? a) Sí _____ b) No _____

1.5 ¿Cuál es la ocupación de tu mamá? (Especifica el nombre del oficio, puesto o cargo y las principales tareas. Por ejemplo, si es vendedora ¿qué vende y dónde?)

1.6 ¿Cuál es la ocupación de tu papá? (Especifica el nombre del oficio, puesto o cargo y las principales tareas. Por ejemplo, si es vendedor ¿qué vende y dónde?)

II. Escuela

2.1 Hasta el semestre anterior ¿Cuál era tu promedio general en el bachillerato?

_____ (Número con decimales)

2.2 La escuela en la que actualmente estudias ¿fue tu primera opción al egresar de la secundaria? (Si tu respuesta es NO, anota qué escuela era tu primera opción).

a) Sí b) No Escuela que era la primera opción _____

2.3 ¿Cómo te consideras a ti mismo como estudiante?

a) Excelente b) Bueno c) Regular d) Malo e) Pésimo

2.4 ¿Piensas ir a la universidad?

- a) Sí, con toda seguridad
- b) Probablemente sí
- c) No sé
- d) Probablemente no
- e) Estoy seguro de que no

III. Trabajo

3.1 ¿Alguna vez has trabajado? (Si tu respuesta es SI, anota cuál fue tu primer trabajo y a qué edad)

a) Sí b) No Trabajo _____

Edad de primer trabajo _____

3.2 ¿Actualmente trabajas? (Si tu respuesta es NO, has terminado de responder el cuestionario)

- a) Sí b) No

3.3 Si tu respuesta anterior fue sí, explica en qué consiste tu trabajo y dónde lo realizas.

3.4 ¿Cuántas horas trabajas a la semana?

- a) De 1 a 20 horas.
b) De 21 a 40 horas
c) 41 o más.

Muchas gracias por tu participación.

Guion de Entrevista.

1. Actualmente ¿Cómo te sientes en tu escuela? ¿Te gustan las clases? ¿Cómo ves a los profesores? ¿Qué es lo que más / lo que menos te gusta de tu escuela?
2. ¿Cómo sientes que te va en tus materias? ¿A qué le atribuyes que te vaya bien/mal en tus calificaciones? ¿Qué materias son las que más /menos te gustan?
3. ¿Cómo llegaste a estudiar en tu escuela? ¿Era tu primera opción? ¿Cuáles eran tus opciones? ¿En qué escuelas no querías quedar? ¿por qué?
4. ¿En algún momento pensaste en no hacer la preparatoria?
5. ¿Tu familia te ha apoyado para que estudies la preparatoria? ¿Cómo te apoya?
6. ¿Cómo viviste el cambio de secundaria a la prepa? ¿Te resultó fácil o difícil?
7. ¿A qué escuela fuiste en la primaria? ¿Y en la secundaria?
8. ¿Cómo eran esas escuelas? ¿Eran exigentes?
9. ¿Cómo eras como alumno en primaria y secundaria? ¿Te gustaba la escuela? ¿Te resultaba fácil o difícil? ¿Cómo eran tus calificaciones?
10. ¿Repetiste algún grado? ¿Dejaste de ir a la escuela en alguna ocasión?
11. En tu familia ¿se preocupaban por cómo te iba en la escuela? ¿Se preocupaban porque no faltaras? ¿Te controlaban las tareas, las calificaciones?
12. ¿Cuáles son las mejores escuelas del país para estudiar la universidad? ¿por qué?
13. ¿Cuáles son, en tu criterio, las peores escuelas? ¿Por qué? ¿Crees que es posible que tengas que recurrir a una de estas opciones
14. Ahora que estás por terminar la preparatoria ¿Cuáles son tus planes cuando termines la preparatoria?

NO SIGUE ESTUDIANDO:

15. ¿Pensaste en algún momento en continuar en la educación superior?
 - a. No: ¿Por qué razón? /
 - b. Si: ¿Qué era lo que más te atraía de la universidad? ¿En dónde pensaste seguir estudiando? ¿Por qué descartaste esa opción?
16. Alternativa: “En un mundo ideal, ¿te hubiera gustado entrar a la universidad? ¿Por qué razón? ¿Qué carrera / En dónde?
17. ¿Has platicado con tu familia sobre lo que piensas hacer? ¿Qué opinan al respecto?

18. ¿Y tus amigos, qué planes tienen?
19. ¿Qué trabajo esperas tener al finalizar la prepa?

SIGUE ESTUDIANDO:

20. ¿Qué te gustaría estudiar? ¿Por qué?
21. ¿Qué opciones de escuela has considerado para estudiar...?
22. ¿De esas opciones, a qué escuela te gustaría ingresar? ¿Por qué?
23. ¿Piensas que tendrás dificultades para ingresar a esa escuela? ¿Por qué piensas eso? ¿cómo planeas superar esas dificultades?
24. ¿Platicas con tu familia sobre tus planes? ¿Te van a apoyar para que continúes estudiando?
25. ¿Qué van a hacer tus amigos / compañeros de la escuela? ¿Van a continuar estudiando?
26. ¿Qué piensas hacer si no llegaras a entrar? ¿Has considerado la opción de estudiar otra carrera o de ir a otra escuela?
27. ¿En qué otras carreras has pensado?
28. ¿Harías el intento de ir a la UAM? ¿Por qué / no?
29. ¿Y a una particular?
30. *SI SE TRATA DE UNA ESCUELA DE BAJO PRESTIGIO:* ¿Has pensado en inscribirte en la UNAM? ¿Por qué / no?

INTENCIONES NO RELACIONADAS CON LAS ASPIRACIONES OCUPACIONALES.

31. ¿Cómo imaginas que es ir a la universidad?
32. ¿Crees que tendrás algún tipo de dificultad para terminar tu carrera?

TRABAJO

33. Actualmente ¿estás trabajando? ¿En qué trabajas?
34. ¿Cuándo empezaste a trabajar? ¿Por qué empezaste a trabajar?
35. Si fueras completamente libre de elegir cualquier trabajo ¿cuál elegirías?
36. ¿Qué tipo de trabajo crees que tendrás en 10 años?
37. ¿Crees que estudiar /lo que te haya dicho/ te ayudará a conseguir ese trabajo?

Datos socioeconómicos.

1. Edad 2. Sexo. 3. Escuela 4. Turno 5. Ocupación del padre 6. Máximo nivel educativo alcanzado por el padre. 7. Ocupación de la madre 8. Máximo nivel

*educativo alcanzado por la madre 9. Número de personas con las que vives 9.
Número de hermanos 10. Posición respecto a los hermanos.*