



# Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos





# Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos

Lorenza Villa Lever,  
Alejandro Canales Sánchez y Mery Hamui Sutton

Con la colaboración de  
María del Carmen Roqueñí Iburgüengoytia



Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones Sociales  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología  
(Conacyt)  
México, 2017

LC65  
E9642

Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos / Lorenza Villa Lever, Alejandro Canales Sánchez, Mery Hamui Sutton; Colaboración de María del Carmen Roqueñí Ibarquengoytia. - - México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2017.

417 páginas: cuadros, gráficas.

ISBN: 978-607-02-9783-0

Proyecto Conacyt 181677: Oportunidades y desigualdad social en la educación superior.

1. Discriminación en la Educación Superior – México. 2. Desigualdad Social – México. 3. Educación – Aspectos Sociales – México. 4. Educación Superior - México. I. Villa Lever, Lorenza. II. Canales Sánchez, Alejandro. III. Hamui Sutton, Mery. IV. Roqueñí Ibarquengoytia, María del Carmen.

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos al Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, de acuerdo con las normas establecidas por el Consejo Editorial de las Colecciones del Instituto.

Los derechos exclusivos de la edición quedan reservados para todos los países de habla hispana. Queda prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio, sin el consentimiento por escrito del legítimo titular de los derechos.

Primera edición: noviembre de 2017

D.R. © 2017, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES  
Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, Ciudad de México

Proyecto Conacyt 181677: Oportunidades y desigualdad social en la educación superior

Coordinación editorial: Virginia Careaga Covarrubias  
Cuidado de la edición: David Monroy Gómez  
Diseño de portada: Cynthia Trigos Susán  
Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-02-9783-0



# Contenido

Introducción

*Lorenza Villa Lever* | 7

## *Primera parte*

### LAS CONFIGURACIONES

Capítulo 1

Los imperativos internacionales de la educación  
y las desigualdades regionales

*Alejandro Canales Sánchez* | 55

Capítulo 2

30 años de políticas de modernización y sus efectos  
en la desigualdad de la educación superior en México

*María del Carmen Roqueñí Ibargüengoytia* | 99

Capítulo 3

Los espacios universitarios asimétricos: configuración  
de nuevos mecanismos de desigualdad

*Lorenza Villa Lever* | 153



## *Segunda parte*

### LAS DESIGUALDADES

#### Capítulo 4

¿Quiénes son los jóvenes que terminan la licenciatura?  
El estrato social como mecanismo  
de inclusión desigual a la universidad

*Lorenza Villa Lever* | 223

#### Capítulo 5

El estudio y el trabajo entre alumnos  
de espacios universitarios asimétricos

*Mery Hamui Sutton* | 277

#### Capítulo 6

La perspectiva disciplinar en la ruta de los estudiantes  
de administración e ingeniería en computación:  
¿los hace diferentes o desiguales?

*Mery Hamui Sutton* | 331

#### Conclusiones

*Lorenza Villa Lever, Alejandro Canales Sánchez,  
Mery Hamui Sutton y María del Carmen  
Roqueñí Ibargüengoitia* | 367

#### Anexo 1

Índice de Oportunidad Socio-Escolar (IOSE) | 379

#### Anexo 2

Cómo clasificar a las instituciones universitarias  
por su nivel de desarrollo académico | 403



# Introducción

Lorenza Villa Lever

La preocupación central de este libro es vincular desde la teoría sociológica la discusión sobre las desigualdades sociales con los problemas de los sistemas educativos y, más concretamente, con el campo específico de la educación superior.

En primer lugar, interesa indagar las relaciones interdependientes entre las configuraciones de la educación superior y las desigualdades sociales. Para ello, se parte del supuesto de que la construcción histórica de las configuraciones de este nivel educativo está entrelazada con las desigualdades sociales. Este vínculo puede ser observado tanto a partir de las tendencias de política educativa dictadas principalmente por algunos organismos internacionales, como desde la capacidad de respuesta a dichas propuestas por parte de los sistemas educativos y de sus instituciones, inmersas en su propio contexto.

En segundo lugar, y en la medida en que las desigualdades en el ámbito de la educación superior permiten observar los vínculos entre las estructuras de oportunidad existentes y las posiciones de los agentes, se busca responder a la pregunta: ¿cómo se manifiestan las desigualdades sociales entre

los jóvenes que están cursando el último año de licenciatura?; esto, tanto en relación con el tipo de espacio universitario en el que estudian, como con sus condiciones de contexto y personales, su satisfacción respecto a las oportunidades que les brindó la educación recibida, así como sus posibilidades de logro académico, laboral, disciplinar y de movilidad social. Asimismo, interesa saber si en la inclusión de los estudiantes en la universidad se observa alguno de los mecanismos que favorecen las desigualdades, cuáles son y cómo se expresan. El supuesto es que la configuración de la educación superior en México se caracteriza por su fragmentación y jerarquización en espacios universitarios asimétricos, de acuerdo con su ubicación, su tamaño y, principalmente, por su grado de complejidad académica, y por estar segmentada por estrato social porque distribuye en sus espacios a estudiantes poseedores de capitales diversos, con lo que propicia una inclusión desigual, que se hará visible al analizar su posición social de origen, su estatus como estudiante o como estudiante trabajador, así como al observar su orientación disciplinar.

Los objetivos que se persiguen con esta investigación son:

1. Identificar los rasgos más importantes de las configuraciones de la educación superior en América Latina y en México y sus vínculos con las desigualdades sociales.

2. Con base en la configuración actual de la educación superior en México, caracterizar los subcampos público y privado y los distintos espacios universitarios que los componen, e indagar su papel en la producción y la profundización de las desigualdades.

3. Describir y analizar los perfiles de los jóvenes ubicados en los diferentes tipos de espacio universitario estudiados y las desigualdades que enfrentan según su posición social de origen, su condición de estudiante de tiempo completo o de estudiante que trabaja, y la disciplina elegida para cursar la licenciatura, haciendo énfasis en sus decisiones, motivaciones, expectativas y logros.

Para lograr estos objetivos, se trabajará con dos dimensiones de análisis o variables focales (Sen, 2010a:14-15):

a. La primera dimensión, que refiere al concepto de configuración social definido como una red de interdependencias, “permite ilustrar las relaciones entre distintos actores de una variedad de contextos estructurales, por un lado, y el movimiento entre distintos espacios y niveles, por el otro”. En ese sentido, supone el movimiento continuo entre lo social y lo individual, y permite captar los entrelazamientos entre las estructuras de oportunidad y las posiciones de los agentes en los niveles global, regional y local y observar la construcción histórica de las desigualdades (Elías, 1996: 139-140; Elías, 1983: 75, citados en Braig, Costa y Göbel, 2015: 221). Es decir, permite ubicar esta investigación en un proceso histórico de transformaciones y definiciones de los sistemas educativos en América Latina; observar en la región y a través del tiempo, cómo se manifiestan las interdependencias entre un campo de educación superior dinámico y las desigualdades sociales; asimismo, de qué manera la configuración actual se puede convertir en un mecanismo de desigualdad social. Esta dimensión será trabajada en los niveles global, regional y local, y está comprendida en los tres primeros capítulos del libro.

b. La segunda define las desigualdades sociales como “la distancia entre las posiciones de individuos y grupos en la jerarquía de acceso a bienes socialmente relevantes (ingreso, riqueza, etcétera) y a recursos de poder (derechos, participación política, cargos políticos, etcétera)” (Braig, Costa y Göbel, 2015: 212). Esta dimensión está orientada al nivel micro, es decir, a la agencia, por lo que permite investigar, con base en la apreciación que los estudiantes tienen de su experiencia universitaria, a qué tipo de ventajas o de privaciones se enfrentan. En ella se indagará el sentido que en tanto agencia dan los jóvenes a sus estudios universitarios según el lugar que ocupan entre los diferentes tipos de espacios universitarios que ofrecen oportunidades distintas: se observan sus características

de acuerdo con su posición social de origen, su estatus de estudiantes o de estudiantes-trabajadores y su identidad profesional según la disciplina que eligieron para estudiar una carrera; también se analizan sus apreciaciones sobre su posición y condiciones. Para ese análisis se eligieron tres momentos de su paso por la universidad: la selección e ingreso, al término del primer año de licenciatura, y cuando están cursando el último año de la carrera. También se reflexiona sobre las desigualdades manifiestas en el grado de libertad que tuvieron para hacer lo que desean y valoran y para alcanzar lo que se proponen (Sen, 2000b: 29). Todo esto se trabaja en los capítulos cuatro a seis.

*1. ¿Cómo se ha estructurado históricamente la educación superior en América Latina y en qué medida la concretización de tales configuraciones en instituciones con características cambiantes a través del tiempo ha contribuido o no a la permanencia de las desigualdades sociales?*

Para responder a esta pregunta se hará un breve recorrido de la evolución de la educación superior de la región que permita puntualizar algunas características y condiciones que han impactado en su desarrollo y su configuración.

En América Latina, durante la época de la Colonia, la educación superior nace y crece alimentada por las órdenes religiosas, que son las encargadas del saber. Se trata de instituciones eclesiásticas que sirven tanto a la Iglesia como al Estado y que fueron creadas por ambos, con la función de abastecer a la Iglesia de sacerdotes y al Estado de cuadros para la burocracia estatal. “Si las instituciones de educación superior de la España colonial existían primariamente para intensificar la preparación religiosa, este hecho era visto como un servicio al Estado; la religión era el eslabón sagrado que unía al trío Iglesia-Estado-Universidad” (Levy, 2006: 86). Una buena muestra de ello era, por ejemplo, el nombre de esa institución

en México que se llamaba Real y Pontificia Universidad. Esta y otras universidades coloniales estaban destinadas a un pequeño grupo perteneciente a la élite de la época, sobre todo españoles y criollos. En esta época, a las universidades se les ha caracterizado como mixtas porque no son ni públicas ni privadas, sino que combinan las dos condiciones.

Después de la independencia política de los distintos países de América Latina, la mayoría de ellos adopta el modelo napoleónico de educación superior que le imprime la característica de “pública”, contrapuesto al largo dominio eclesiástico de las universidades coloniales, con mayor influencia española. En México —aunque no en todos los países latinoamericanos—,<sup>1</sup> el conflicto entre lo público y lo privado se hace relevante cuando se enfrentan la Iglesia y el Estado por el control de la educación, con los conservadores que pugnar por mantener el nexo Iglesia-Estado y la influencia clerical en la sociedad y en la educación, y los liberales, que exigieron la secularización de la sociedad y el control del Estado sobre la educación. Es entonces cuando las universidades coloniales dan paso a otro tipo de instituciones que, junto a los gobiernos, luchan por una educación nacionalista en manos del Estado. Es en este contexto en el cual nacen muchas de las universidades nacionales públicas de la región que estuvieron orientadas a la pequeña élite que podía acceder a ella, formada por el varón blanco —lo que no significó un rompimiento con el periodo colonial—, cuando la mayor parte de la población latinoamericana aún era analfabeta. Es decir, a pesar de que a partir de su independencia de España la educación era manejada por los Estados nacionales, no era considerada como un bien público al que todos podían acceder.

Pasaron muchos años para que en América Latina grupos de particulares o de la Iglesia volvieran a estar detrás de una institución universitaria, lo que sucedió de nuevo entre fines

<sup>1</sup> Una excepción importante es Brasil, país que no contó con universidades coloniales.

del siglo XIX y principios del XX, dependiendo de cada país. En la mayoría de ellos se trató de universidades católicas que surgieron como una respuesta a la secularización tanto de las universidades como de la sociedad en general, pero también para dar respuesta a las necesidades educativas de las élites económicas con orientación religiosa. En ese sentido, las universidades particulares o privadas coadyuvaron al mantenimiento de las diferencias de clase, que hasta entonces el sector público había sido capaz de alimentar. Sólo en Colombia, en Costa Rica y en México los sectores privados universitarios no inician esta tendencia con universidades católicas. En México se crea en 1935 la Universidad Autónoma de Guadalajara, la primera universidad privada del país, que nace en oposición a la educación socialista que proponía la universidad estatal.<sup>2</sup> No es sino hasta 1943 cuando surgen la Universidad Iberoamericana, auspiciada y sostenida por la congregación de los jesuitas, y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, encabezado por un grupo de empresarios mexicanos cuyo líder era Eugenio Garza Sada. Estas tres instituciones privadas pretendían brindar una alternativa de clase y también una respuesta diferente a las necesidades de los grupos de conservadores, de católicos y de empresarios. Cabe señalar que en esa época, aunque ya había instituciones de educación superior públicas en muchos países de la región latinoamericana, la matrícula continuaba siendo muy pequeña. Por ejemplo, en 1952, cuando se fundó la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional, en México había poco más de 30 000 alumnos en ese nivel educativo (Solana, Cardiel y Bolaños, 1981: 598).

No es sino hasta después de 1950 cuando la matrícula de la educación superior se expande de manera importante en la región, al ser considerada como un factor indispensable

<sup>2</sup> Sus fundadores fueron Carlos Cuesta Gallardo y Ángel y Antonio Leño Álvarez del Castillo, quienes eran dirigentes de la Federación de Estudiantes Universitarios de Jalisco.

para el desarrollo. En la siguiente década continúa el incremento de la matrícula, tanto por la dinámica surgida de ese primer crecimiento como por las demandas emanadas de los movimientos estudiantiles, los cambios demográficos, la urbanización, el aumento de las clases medias, la expansión de la educación media y la importancia del conocimiento y de las competencias técnicas y profesionales para el mercado de trabajo. Dicho crecimiento permite hablar de la “universidad de masas” (Thurow, 1972), porque se da un acceso masivo a las aulas universitarias sin ningún tipo de selección, en instituciones emergentes públicas y privadas que deben ser creadas para atender a la creciente población joven, en las que se privilegia la función docente sobre la investigación. Además del crecimiento desordenado de la matrícula y de la caída de los niveles de calidad, la legitimidad de algunas instituciones públicas se deterioró por el radicalismo político-ideológico de los años setenta, que las enfrentaron con ciertos grupos de la sociedad y también del Estado. En ese contexto, las clases acomodadas crean sus propias instituciones. “A partir de la segunda mitad del siglo xx, en muchos países, [entre ellos México], las universidades públicas se deterioran debido a la gran expansión de la matrícula y las clases altas se orientan hacia instituciones privadas católicas y seculares de élite, como una manera de mantener la diferenciación de clases” (García Guadilla, 2001: 6).

En el contexto de la globalización que se aceleró en las dos últimas décadas del siglo xx, se da un importante crecimiento de la educación superior privada y con ello también una reducción del peso de la universidad pública, condición que configuró un nuevo modelo de institución en el campo de la educación superior, caracterizado por el crecimiento de la cobertura en el marco de una fuerte diferenciación de instituciones, de alta y baja calidad, universitarias y no universitarias, algunas públicas y, sobre todo, muchas privadas.

En los años ochenta, América Latina estuvo inmersa en una crisis económica y en los programas de ajuste que redujeron las posibilidades de financiamiento público a las universidades de algunos países, entre ellos México y Brasil, lo que les implicó un crecimiento mucho menor al de las décadas anteriores, que pasó de un incremento de 10% a otro de 1% o 2% anual (Rodríguez, 1999). Al mismo tiempo, los procesos de restauración democrática en los países que antes tuvieron dictaduras abrieron nuevos espacios, y la matrícula de educación superior se expandió en ellos rápidamente.

Más adelante, con objeto de no frenar el ritmo de crecimiento que exigía la demanda y de enfrentar el incremento de la oferta, hubo un movimiento generalizado en la región, de mercantilización o liberalización del mercado de educación superior sin regulación de la calidad, proceso en el cual la educación superior privada participó de manera muy importante. En México, además, en 2002, las instituciones de educación superior (IES) particulares se beneficiaron de una política de desregulación a través de la cual se reducían y simplificaban los trámites para la obtención del Registro de Validación Oficial de Estudios con el que deben cumplir las instituciones particulares, y al contrario de lo que ocurre en el sector público, prácticamente se eliminaron las instancias de supervisión y evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre los establecimientos y los programas académicos privados (Villa Lever, 2013).

Al mismo tiempo, se fortaleció el sector no universitario, con el objeto de atender buena parte de la demanda que ni el sector universitario público ni el privado elitista podían absorber. En el ámbito público, al lado de las universidades nacionales y estatales, crecieron las opciones de educación superior corta y tecnológica, que atienden a la demanda local, con base sobre todo en profesores de asignatura, cuyos egresados no siempre han sido bien aceptados en los mercados de trabajo. A su vez, el sector privado de paga está conformado por



un pequeño sector de calidad cuyos costos restringen el acceso a los grupos sociales menos favorecidos en la escala social; y otro, que es muy grande y que tiene como base muchos pequeños establecimientos de nivel profesional, sin posgrados, que está orientado a la absorción de la demanda, con menores estándares de calidad, en áreas que necesitan de poca inversión, sin investigación ni generación de conocimiento nuevo. Este proceso de configuración institucional es contradictorio, pues por un lado

[...] permitió ampliar la cobertura social y regionalmente, pero promovió circuitos diferenciados de calidad que derivaron en el nacimiento de una nueva inequidad, vinculada a la calidad de la educación superior a nivel terciario. Resultó paradójal que la expansión de la cobertura redujera las inequidades de acceso para mujeres y personas del interior y comenzara a facilitar el acceso de nuevos sectores, pero al tiempo conformara circuitos o redes de escolarización universitarias, diferenciadas por sectores sociales y niveles de calidad de la educación (Rama, 2006: 16).

El conocimiento como uno de los factores para el crecimiento y desarrollo de las estructuras productivas encuentra uno de sus pilares en las universidades. Las iniciativas de organismos multilaterales como la UNESCO, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, así como el Proceso de Bolonia, han sido importantes en la definición de los cambios orientados a la sociedad del conocimiento, porque ellos han marcado las tendencias actuales de la educación superior en el mundo que busca dar un lugar privilegiado a la investigación, propiciar una cultura de intercambio de conocimientos científicos, de tecnologías y de estudiantes y profesores, todo ello a nivel internacional. Esta tendencia promueve una nueva configuración de los espacios institucionales que refuerza la formación de circuitos universitarios diferenciados: uno orientado a la exigencia de una mayor competitividad de

las universidades, tanto a nivel nacional como internacional, al otorgarles el papel clave de apoyar a las “economías del conocimiento” a partir de la investigación, la formación de recursos humanos altamente calificados y la internacionalización, mientras que la mayoría se han concretado a dar respuesta a las necesidades precisas de formación para un mercado local (Alcántara, 2006).

*2. ¿Cómo se pueden vincular las desigualdades del campo de la educación superior con la discusión más amplia de la teoría sociológica sobre las desigualdades sociales?*

Hay distintas tradiciones que se han ocupado de definir la desigualdad social, su naturaleza, el tipo de relaciones que se establecen entre los individuos y la sociedad y sus posibilidades de proponer líneas de acción.

a) La igualdad de posiciones

La perspectiva teórica de la igualdad de posiciones define a estas últimas como los espacios que los agentes ocupan en la estructura social y considera que la desigualdad entre los individuos está plenamente relacionada con la manera de distribuir el producto social entre las clases sociales, cuyo origen es la propiedad privada. La idea de la perspectiva de las posiciones es pugnar para que la distancia entre ellas, dentro de la estructura social, sea lo más reducida posible, aun cuando esto disminuya las posibilidades de movilidad social de los individuos. En el caso de la educación, por ejemplo, se trata de que hombres y mujeres o grupos pertenecientes a diferentes deciles de ingreso tengan acceso a la educación superior con probabilidades de éxito similares (Dubet, 2010: 11; Bourdieu, 1989: 29). Esta perspectiva rechaza el individualismo porque considera que sólo a partir de la vida comunitaria, la propiedad colectiva de los medios de producción y la

distribución de la riqueza se puede lograr la igualdad social. Desde ella, la igualdad es consecuencia de un contrato social en el que el Estado Benefactor desempeña un papel importante en su búsqueda directa, que en el caso estudiado se traduce en ver la educación superior “como un derecho humano y un bien público social” que enfrente a quienes promueven su mercantilización y privatización e impugne la reducción de su financiamiento por parte del Estado (UNESCO, 2008: 92-93). La igualdad resulta de poner los bienes públicos como la educación a disposición de todos, con base en su desmercantilización y en su gratuidad. Sin embargo, la producción de posiciones escolares no necesariamente está armonizada con las posiciones sociales (Dubet, 2011, 2005) y desde esta perspectiva la incompatibilidad es susceptible de acarrear un sentimiento de desclasamiento y de producir desigualdad.

#### b) La igualdad de oportunidades

La perspectiva de igualdad de oportunidades está inscrita dentro de la corriente liberal y tiene como eje la libre operación del mercado capitalista. Esta corriente considera fundamentales a las instituciones, encargadas de garantizar el libre juego de la competencia, con base en la asignación diferencial de estímulos y recompensas otorgadas a los individuos de acuerdo con sus capacidades, talentos y habilidades. En otras palabras, en esta forma de pensamiento, las desigualdades sociales tienen como base las desigualdades naturales, pues es el orden natural el que diferencia a los individuos. Supone que la herencia y las diferencias de educación se neutralizan para que el mérito de los individuos produzca por sí solo desigualdades justas. En el ámbito educativo, la igualdad de oportunidades se basa en un principio meritocrático que supone competencia y la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de los proyectos y de los méritos de cada uno (Dubet *et al*, 2010; Dubet, 2005). En ese sentido, cabe señalar

que si bien la masificación de la educación ha permitido la participación de quienes antes no entraban a ella, no ha aumentado la igualdad, pues perduran las asimetrías entre los tipos de educación que alcanzan los distintos grupos sociales. Es decir, la educación superior, al diversificarse, se ha fragmentado y se ha jerarquizado. Además, al seguir el modelo de igualdad para todos, trata de manera igualitaria a quienes ella misma diferencia, lo que genera que se clasifique a las personas y se propicie el distanciamiento social, la exclusión o una inclusión desigual.

La creencia en este modelo lleva a las familias a pensar que no hay otras oportunidades fuera de las que da una buena escuela, lo que tiene a su vez como efecto acentuar la competencia escolar. Mientras uno más cree, o más obligado está a creer en este modelo de igualdad de oportunidades, fundado en la meritocracia que gira en torno a una norma de excelencia a la cual cada individuo debe poder aspirar, más se profundizan las desigualdades escolares. Desde esta concepción, la meritocracia es una norma indiscutible porque es presentada como la de “los mejores”. Sin embargo, en la medida en que el mérito está vinculado estrechamente a la combinación de los capitales que poseen los individuos en un contexto de desigualdad social como el de América Latina, tratar igual a los desiguales producirá más desigualdad.

Estas dos perspectivas, la de igualdad de posiciones y la de igualdad de oportunidades, se pueden complementar con la concepción de espacios sociales de Pierre Bourdieu, quien explica que se construyen a partir del conjunto de capitales que poseen los agentes. Dichos capitales están relacionados con su *condición* y con sus *relaciones* y son diferentes para las distintas posiciones. El espacio social se construye con base en lo que Bourdieu llama las “propiedades activas” o tipos de capital que coexisten en los diferentes campos.

“Los agentes y los grupos de agentes son definidos de este modo por sus posiciones relativas en ese espacio” y por “el

conjunto de relaciones objetivas que se imponen a todos aquellos que entran al campo y que son irreductibles a las intenciones de los agentes individuales o incluso a las interacciones directas entre los agentes” (Bourdieu, 1989: 28). Por lo tanto, los agentes se distribuirán en un “campo social”, o “un espacio multidimensional de posiciones, según el capital social que poseen y de acuerdo con la composición de su capital: es decir, según los pesos relativos de las diferentes especies en el conjunto de sus posesiones” (1989: 29).

Las diversas formas de distribución del capital que definen los espacios de posiciones y, por ende, las oportunidades de acceso a las ventajas o desventajas relacionadas con ellos, forman conjuntos de agentes con condiciones y relaciones similares entre ellos.

### c) Las desigualdades interdependientes

Finalmente, un tercer acercamiento teórico analiza las desigualdades sociales como interdependientes y multidimensionales. Esta perspectiva permite observar los entrelazamientos y flujos espaciales entre territorios que trascienden el marco del Estado-nación (Braig, Costa y Göbel, 2015: 212). Se funda en las teorías del transnacionalismo, que pone énfasis en la interconexión entre las distintas estructuras nacionales de desigualdad con énfasis en los agentes que se mueven entre fronteras, así como en la teoría del sistema mundo, que analiza procesos histórico-globales y asimetrías que dan forma a las desigualdades contemporáneas. Retoman las discusiones macrosociológicas sobre “modernidades entrelazadas” (Randiera, 2005; Costa, 2011), y a partir de ellas buscan construir unidades de investigación analíticas que, sin dejar de lado los factores nacionales, permitan centrar la investigación “en flujos entre espacios con diferentes niveles de entrelazamientos” que den más visibilidad y permitan comprender mejor

[las] relaciones interdependientes que constituyen y modifican las desigualdades sociales y analizan la interdependencia en las desigualdades a partir de unidades analíticas que permitan observar los entrelazamientos y flujos espaciales entre territorios que trascienden el marco del Estado-nación. Esa mirada transregional significa que estas redes de interdependencia no se predefinen de manera espacial —por ciudad, país, o fronteras del Estado-nación—, sino que más bien surgen de otras redes de interdependencia, y están en constante cambio dentro de éstas (Braig, Costa y Göbel, 2015: 218-220).

Con base en lo anterior, se asume que la distancia entre las posiciones sociales de los estudiantes que están terminando su licenciatura les da acceso a estructuras de oportunidades diferenciadas, porque las desigualdades son sistémicas, es decir, son el resultado de una estructura social jerárquica que limita las posibilidades de vida de los desfavorecidos y que propicia la acumulación de recursos materiales y simbólicos al dar ventajas sólo a algunos, lo cual es relativamente permanente, se reproduce de una generación a otra y puede provocar sentimientos de injusticia. Asimismo, se considera que las desigualdades son interdependientes cuando involucran recursos materiales —medidos por la distribución económica, pues se supone que esas diferencias están relacionadas con las asimetrías entre las posiciones que ocupan los individuos en un contexto determinado— y recursos simbólicos —que inciden en la distribución de la libertad de actuar y en el reconocimiento de los individuos como personas—, para que realicen sus proyectos personales.

¿Pero cómo saber cuándo una diferencia es una desigualdad? Según Goran Therborn (2006: 24), una diferencia supone desigualdad cuando constituye una violación de alguna igualdad o de un derecho humano, cuando limita las posibilidades de vida de los desfavorecidos (señales humillantes de superioridad/inferioridad) o se otorgan ventajas inmerecidas e injustas sólo a algunos. Para Amartya Sen (2010a: 13), la idea de desigualdad tiene que ver “con dos tipos de diversidad:

1) la básica heterogeneidad de los humanos, y 2) la multiplicidad de variables desde las que se puede juzgar la igualdad”. Considera importante tener en cuenta que partir de la premisa de ver a todos los individuos como iguales, sin tomar en cuenta sus diferencias, puede tener como resultado que se trate igual a los desiguales, lo que es lo mismo que dar un trato desigual a quienes se encuentran en una posición desventajosa.

Con base en Sen, Therborn propone tres dimensiones de la desigualdad:

i. La dimensión Vida y Salud o desigualdad vital, que puede ser medida por la esperanza de vida, o las tasas de mortalidad, de morbilidad, de malnutrición, etcétera.<sup>3</sup>

ii. La dimensión de Libertad y Respeto o desigualdad existencial, que se orienta hacia el reconocimiento desigual de los individuos como personas, particularmente en relación con la libertad —o su ausencia— para que realicen sus proyectos personales, y se refiere, por ejemplo, a derechos y prohibiciones para actuar. Subraya que el “reconocimiento” encuentra su opuesto en el “estigma”, y que la estigmatización es el proceso básico para producir y reproducir desigualdades existenciales (como la herencia de desventajas, la desigualdad de oportunidades o la inmovilidad social). Por lo tanto, desde esta perspectiva, la desigualdad existencial es la distribución desigual de la libertad de actuar y de respeto personal. La desigualdad existencial —dice el autor— puede ser pervasiva sin estar institucionalizada y formalmente inscrita en la sociedad. El reconocimiento y el respeto son intrínsecos a la acción social y a las relaciones sociales, y aunque las diferencias de reconocimiento y respeto no son en sí mismas una desigualdad, producen desigualdad cuando se expresan como humillación. En ese momento se habla de una desigualdad existencial.

iii. La dimensión de Recursos materiales y simbólicos, o desigualdad de recursos, nos permite distinguir la desigualdad

<sup>3</sup> Por sus características, esta dimensión no será tomada en cuenta en la investigación.

de recursos en capital económico, capital cultural y capital social. Los recursos también pueden tener un significado simbólico, y la diferencia de recursos también puede crear desigualdades existenciales. Por ejemplo, la diferencia de capital económico, medido a partir de los ingresos familiares, puede tener una connotación simbólica si propicia (des)ventajas o diferencias en los aprendizajes escolares entre distintos estratos con capital cultural diferente y con estilos de vida heterogéneos (Therborn, 2006: 6-8).

Según ese mismo autor, la desigualdad puede producirse por cuatro *mecanismos*: distanciamiento, explotación, exclusión y jerarquización.

i. El *distanciamiento*, que en el liberalismo también es llamado *logro*, no pretende producir desigualdad sino reconocimiento legítimo; sin embargo, en términos reales, el logro puede producir *distanciamiento*, y la distancia social puede ser considerada una desigualdad injusta dentro de un proceso sistémico, por lo cual se constituye en un mecanismo de desigualdad importante.

ii. La desigualdad por *explotación* supone una clasificación de las personas por categorías —como gente superior/gente inferior—, donde la primera extrae valores de la última.

iii. La desigualdad por *exclusión* impide el avance o el acceso de otros, produciendo una división en grupos adentro y grupos afuera.

iv. La desigualdad por *jerarquización* subraya la importancia de la organización formal y la institucionalización de actores sociales.

Si la desigualdad tiene que ver con la distribución de recursos y posiciones, cabe entonces preguntarse si la desigualdad es inamovible mientras dicha distribución no cambia o, en otras palabras, cuáles son los tipos de ventajas y desventajas que al acumularse propician la perdurabilidad de las

desigualdades y el distanciamiento entre los grupos sociales (Therborn, 2006: 10-11).

La distancia entre los grupos sociales es sobre todo una construcción social que es mantenida y alimentada a través del tiempo, configurando y enfatizando los profundos contrastes existentes en los diversos ámbitos. “En todas las sociedades complejas existen distancias entre las elites y el resto de la sociedad. Lo que es problemático en América Latina es la magnitud de dichas distancias y los caminos injustos que son la base de varios tipos de desigualdades” (Reygadas, 2010:37). Si, como dice Luis Reygadas, la acumulación de ventajas y desventajas contribuye a la persistencia de la desigualdad, será de gran importancia analizar el papel del Estado en la distribución de los recursos y en las formas de distribuirlos; en el caso de este trabajo, principalmente a partir de las políticas educativas orientadas a la educación superior, que se analizan en los dos primeros capítulos del libro.

Para medir la igualdad, Sen utiliza la *variable focal*: ésta puede tener dentro de ella una variedad de características, pero también debe distinguirse la diversidad entre las variables focales elegidas, lo cual remite al concepto de *espacio*, en el cual se va a comparar a las distintas personas.

Las características de la desigualdad en distintos espacios, como los ingresos, la riqueza, la felicidad, etc., tienden a distanciarse unas de otras, dada la heterogeneidad de la gente. La igualdad en términos de una variable puede no coincidir con la igualdad en la escala de otra variable. Por ejemplo: la igualdad de oportunidades puede llevar a ingresos muy desiguales (Sen, 2010a: 14-15).

Esa igualdad de base es utilizada como defensa de las desigualdades en otros espacios. Por eso, la selección de variables focales importantes, o ámbitos de evaluación, es esencial para poder analizar la desigualdad y validar la pregunta: ¿igualdad de qué?

Como ya se señaló, en esta investigación se trabaja con dos variables focales: la surgida de la configuración actual de la educación superior, denominada *espacios universitarios asimétricos*, y la de desigualdades sociales, medida a partir de la posición social de origen, que está en estrecha relación con las desigualdades que la primera variable focal produce. Es decir, se parte del supuesto que ambas variables están entrelazadas y son interdependientes, por lo que es en dichos espacios universitarios, como estructuras de oportunidad, donde se analizan las desigualdades, tanto entre las posiciones sociales de origen como entre los estudiantes de tiempo completo, en los grupos que estudian y trabajan y según la disciplina en la que se están formando. El análisis conjunto de estas variables permitirá, al vincularlas, estudiar sus interdependencias y observar qué desigualdades producen y qué mecanismos utilizan para propiciarlas, reforzarlas o hacerlas perdurables.

La *igualdad fundamental* del sistema puede ser la causante directa de desigualdades en otros ámbitos. Por ello, es necesario tomar en cuenta para el análisis que “la posición de una persona en la organización social se puede considerar desde dos puntos de vista distintos: el primero se refiere a los objetivos alcanzados y el segundo a la libertad que tuvo para llegar a alcanzarlos” (Sen, 2010a: 45). Los objetivos, dice Sen, son los que las personas se proponen conseguir y la libertad refiere a las oportunidades reales para alcanzar lo que se valora o desea. Por tanto, concluye, “la desigualdad puede verse en términos de realizaciones y de libertades, que no tienen por qué coincidir” (*Ibid.*).

Para analizar las realizaciones y las libertades desde la perspectiva de Sen (2000a, 2000b, 2010a), se parte de que las agencias individuales son centrales para resolver las privaciones. La *agencia*, según Sen, es una persona con logros acordes con sus propios valores y objetivos, que es capaz de actuar y de favorecer el cambio y cuyas realizaciones pueden ser juzgadas en términos de sus propios valores y objetivos.



Pero mientras más grande es la distancia entre las posiciones existentes en la organización social, más difícil es desplazarse entre ellas y hay menos igualdad de oportunidades. Es decir: “La igualdad de las posiciones busca entonces hacer que las distintas posiciones estén, en la estructura social, más próximas las unas de las otras, a costa de que entonces la movilidad social de los individuos no sea ya una prioridad” (Dubet, 2011: 11).

En relación con el ámbito educativo, se puede decir que en un país como México las desigualdades de su sistema de educación están marcadas por diversidad de instituciones de calidades distintas, que las fragmentan y jerarquizan. En ese sentido, no se puede hablar de igualdad de oportunidades, pues los diferentes grupos sociales no tienen las mismas oportunidades objetivas, o libertades de acceder ni a todas las posiciones, ni a todos los espacios universitarios. François Dubet critica la perspectiva de la igualdad de oportunidades pues en ella “la sociedad se concibe como un mosaico de grupos definidos por sus oportunidades más que por sus posiciones. Más exactamente, la definición de las posiciones está construida en términos de oportunidades” (Dubet, 2011: 59). En esta concepción, los más desfavorecidos, o bien están excluidos, o pasan a formar parte de una minoría —producto de políticas compensatorias— que distribuye a los alumnos con base en la competencia o la meritocracia y jerarquiza las posiciones sociales.

CONFIGURACIONES Y DESIGUALDADES:  
DOS CARAS DE LA MISMA REALIDAD

Con base en las dos dimensiones o variables focales presentadas y con objeto de indagar cómo se construyen las relaciones interdependientes entre las configuraciones de la educación superior y las desigualdades sociales, se ha dividido el libro en dos partes.

“Primera parte: Las configuraciones”. En esta parte se presenta un análisis del campo de la educación superior en dos niveles: el primero con un alcance global y regional y el segundo con un análisis nacional e institucional.

1. En el primer nivel se considera que los cambios en la configuración actual de la educación superior son mundiales en la medida en que tienen resultados que sobrepasan a las naciones, pues siguen una tendencia global y regional. Con base en una investigación documental, en el Capítulo 1 se definen las condiciones de crecimiento y de bienestar de las sociedades y se enfatizan los rasgos de la configuración del campo de la educación superior y su posible incidencia en la reproducción o la profundización de las desigualdades sociales. Se observan las tendencias actuales de la educación superior en el mundo, reguladas en el nivel global desde las directrices planteadas por algunos organismos internacionales, concretadas a partir de la capacidad de respuesta de los sistemas educativos inmersos en un contexto específico: por un lado, algunos van a orientar a sus instituciones para que den un lugar privilegiado a la investigación y propicien una cultura de intercambio de conocimientos científicos, tecnologías, estudiantes y profesores, etcétera; por otro, se da lugar a instituciones que se vuelcan hacia la atención de la demanda de educación superior, con recursos financieros, académicos e institucionales de una gran asimetría. Ambas tendencias producen cambios encaminados a modificar sus procesos, sus valores y sus normas; favorecen las asimetrías tanto entre las regiones como entre los sistemas educativos dentro de una misma región y propician configuraciones de la educación superior que afectan de manera desigual a los jóvenes que desean estudiar ese nivel. El análisis toma como punto de partida dos de las principales consecuencias de dichas tendencias: por un lado, la diversificación y fragmentación de las instituciones de educación superior, y por otro, la jerarquización de las mismas.

a. La diversificación y fragmentación del campo de la educación superior en los subcampos público y privado con establecimientos distintos. El subcampo público gana a las masas estudiantiles y, aunque hay diferencias entre las regiones y los países, es común que esté orientado a los sectores de menores recursos y a los estratos medios, quienes deben pelear por las plazas insuficientes de la educación pública y gratuita, aunque también acoge a un sector del grupo más favorecido que logra satisfacer los requisitos de selección de sus instituciones con más alto desarrollo académico. El subcampo privado, que inicialmente atendía a los hijos de los hogares más acomodados con capacidad económica para pagar sus altos costos, ubicados preferentemente en los espacios universitarios de élite, cada vez más acoge a un “mercado residual”, es decir, a grupos tradicionalmente descuidados, formados por estudiantes que pueden provenir de los grupos con menores ingresos y que viven la estratificación en función de los establecimientos y las carreras que eligen (Clark, 1991). En cada uno de ellos hay una diversidad de establecimientos, unos altamente especializados y otros no especializados, así como tecnológicos, universitarios y no universitarios, los cuales comprenden desde la educación tecnológica de ciclo corto y los estudios superiores en esa misma modalidad, hasta el doctorado.

b. La jerarquización de las instituciones de educación superior en circuitos diferenciados de calidad con niveles de desarrollo académico distintos, que van a configurar espacios universitarios asimétricos.

2. En este segundo nivel, como se verá en el Capítulo 2, se aborda la configuración de la educación superior en los niveles nacional e institucional. Con base en un análisis documental de la política de modernización de este nivel educativo en México, se enfatizan los cambios que desde los años ochenta van dando lugar a una nueva estructura, cristalizada tanto en el nivel nacional como en cada entidad federativa,

en una diversidad de establecimientos jerarquizados en circuitos diferenciados de calidad, y conformados por espacios universitarios asimétricos.

El resultado de esta fragmentación y jerarquización es trabajado en el Capítulo 3, a partir del trabajo empírico en el que se construye el índice de espacios universitarios asimétricos, de acuerdo con su grado de desarrollo académico. Se parte del hecho de que estos espacios propician la construcción de estructuras de oportunidades a las que acceden diferencialmente agentes con diversas posiciones sociales de origen, lo que supone una inclusión desigual, susceptible de impactar en diversos grados las decisiones, las motivaciones, las expectativas y los logros de los estudiantes. Dichas estructuras de oportunidad son capaces de distanciar socialmente a los individuos, al clasificarlos y jerarquizarlos, de crear fronteras que estandarizan en su interior y jerarquizan en relación con el exterior, de acuerdo con el grupo social que los habita y con su contexto histórico y geográfico (Levy y Lussault, 2003: 907, citados por Haesbaert, 2011: 78), así como de producir y hacer perdurar las desigualdades sociales.

En tanto las oportunidades se construyen a partir de factores sociales existentes en el nivel estructural, no están relacionadas con la persona de manera individual, sino con las estructuras sociales, las cuales pueden ser observadas a partir de las políticas o estrategias para construir caminos orientados a la cimentación de contextos institucionales propicios para el desarrollo de la igualdad social. En otras palabras, el análisis de las oportunidades orienta hacia cierto tipo de opciones existentes en el contexto determinado donde el individuo se ubica, y es a partir de los condicionamientos que le imponen desde donde éste puede hacer las elecciones relacionadas con aquello que desea y valora. En ese sentido, la configuración de la educación superior en el nivel nacional y en el local, con sus espacios universitarios asimétricos, orienta a estructuras de oportunidades que son las opciones reales que la sociedad ofrece y entre las que los individuos pueden elegir.

“Segunda parte: Las desigualdades”. Esta parte del libro presenta un análisis en el nivel micro que remite a la agencia. Es decir, el individuo dotado de una capacidad de agencia podrá “situarse en un medio que brinda oportunidades diferenciadas, según su posición social (clase, género, etnia, ubicación territorial, etcétera), con el fin de orientar su propia vida” (Mora, Pérez y Cortés, 2004:26). Además, en el análisis, las oportunidades serán relacionadas tanto con las *opciones*, o “posibilidades estructurales de elección” que se traducen en las elecciones realizadas por el individuo (Dahrendorf, 1983: 53), como con las relaciones sociales o puntos de referencia que éste tiene (Toscano Méndez, 2001: 171). Tanto las opciones<sup>4</sup> como las relaciones sociales<sup>5</sup> son elementos constitutivos de las oportunidades, ambas susceptibles de permitir, impedir o limitar a un sujeto las elecciones posibles o, en palabras de Sen, según la libertad real que tiene para decidir. Las oportunidades son, pues, “situaciones sociales concretas que condicionan la acción de los individuos en una sociedad. Una especie de ‘ámbitos’ de la acción humana estructuralmente determinados que expresan el valor que el individuo le confiere a su posición social y se convierten en referentes para su acción cotidiana” (Dahrendorf, 1983: 53, citado en Mora, Pérez y Cortés, 2004: 27).

En esta segunda parte se presenta una reflexión a partir de la construcción de algunas variables que permiten trabajar sobre las desigualdades en la educación superior con una base empírica, tomando en consideración que las asimetrías entre las posiciones ocupadas por los individuos y su ubicación en el

<sup>4</sup> Las *opciones* incluyen dos aspectos: las provisiones o recursos y bienes socialmente disponibles, y los derechos, o medios legalmente reconocidos para acceder a ellos (Dahrendorf, 1990: 30, citado en Toscano Méndez, 2001: 172).

<sup>5</sup> Dahrendorf se refiere a las redes y relaciones sociales como *ligaduras*. En este trabajo las redes y relaciones sociales serán concebidas, siguiendo a Bourdieu, como parte de los capitales que posee el individuo, y más adelante se hará referencia a ellas como parte sustancial de la posición social de origen (Dahrendorf, 1994: 153, citado en Toscano Méndez, 2001: 172).



campo universitario están estrechamente relacionadas con su *condición* y con sus *relaciones*, así como con las diferencias de libertad u oportunidades reales que tienen los individuos (Bourdieu, 1989; Costa, 2011; Sen, 2010a); que las diversas formas de distribución de los capitales que definen los espacios de posiciones forman conjuntos de agentes con condiciones y relaciones similares entre ellos, y que los capitales funcionan como instrumentos de apropiación de las oportunidades en el campo de la educación superior y permiten al estudiante ubicarse en un espacio universitario específico en dicho campo.

La noción de “capital” de Bourdieu supone la acumulación heredada o adquirida por medio de la socialización, no sólo de bienes o recursos materiales sino también de otros, menos tangibles, sociales y simbólicos. Bourdieu se refiere a cuatro especies de capitales: el capital económico, en el cual los recursos monetarios tienen un lugar muy importante; el capital social, que deriva de las redes de relaciones sociales; el capital cultural, representado principalmente por los diplomas escolares y universitarios (Bourdieu, 1987b), y el capital simbólico, muy conectado con las características del agente, como el prestigio (Giménez, 1997: 15). Según Bourdieu (1987a: 160), este capital simbólico “no es más que el capital económico o cultural en cuanto conocido y reconocido”, es decir, siempre que sea reconocido por los demás.

Aunque las especies de capital son diferentes, están muy relacionadas entre sí y “bajo ciertas condiciones pueden transformarse unas en otras”. Bourdieu habla de cierta “tasa de convertibilidad” entre las diferentes especies de capital. Así, el capital social puede transformarse en capital económico (se puede obtener un empleo bien remunerado gracias a la recomendación de un “padrino” influyente), del mismo modo que el capital cultural (v.g. los diplomas universitarios) se convierte en capital simbólico en la medida en la que da acceso a puestos bien remunerados de alta calificación (Giménez, 1997: 15-16).

En una sociedad segmentada como la latinoamericana y particularmente la mexicana, las diferencias de clase impactan de manera directa la inserción de estudiantes en un cierto tipo de espacios universitarios. Se puede suponer que el hecho de que un estudiante haya podido, o no, ingresar a la institución que deseaba, o dicho de otro modo, que la institución en la que estudia sea la primera opción en la elección del estudiante, o que no lo sea, afecta directamente su grado de satisfacción y de logro personal, así como la manera en la que percibirá los criterios de calidad de la institución, las condiciones institucionales y de infraestructura, así como los servicios que ofrece, y en esa medida podrá identificarse en un cierto grado con ella y con las condiciones y oportunidades que lo orientan al futuro.

Se parte de los siguientes supuestos:

1. La familia define de alguna manera el estatus que considera que el joven puede legítimamente buscar y obtener y lo orienta en referencia al suyo propio. Pero como no existe una manera objetiva de determinar el estatus del destino que es bueno buscar, el estatus de origen se impone como una marca natural.

2. La situación social de las familias hace que éstas aprecien de manera diferente los riesgos, los costos y las ventajas de la inversión en educación escolar, y esta diferencia de apreciación está en la base de las desigualdades escolares (Boudon, 2000; Solís, 2007).

Es por ello que:

a. Los jóvenes pertenecientes a distintas posiciones sociales y sus estratos parten de condiciones y de relaciones diferentes que los orientan a espacios universitarios asimétricos, de acuerdo con los capitales que poseen, con la composición de los mismos y con sus pesos relativos en el conjunto de sus posesiones. En ese sentido se puede afirmar que el éxito escolar está asociado con una composición ventajosa en el capital

familiar. Sin embargo, entre los jóvenes que estudian educación superior, su origen no necesariamente incide en que logren terminar sus estudios universitarios. También los impactan de manera importante su capital escolar y, sobre todo, su capacidad de agencia.

b. Asimismo, se indagará cómo conciben su futuro los jóvenes que estudian en este sistema de educación superior fragmentado y jerarquizado, a partir de sus percepciones sobre sus posibilidades de movilidad social intergeneracional, pues independientemente de la configuración de la educación superior, este nivel educativo está fuertemente vinculado en el imaginario de las personas con la movilidad social.

Se trabajará con el concepto de movilidad social, principalmente de percepciones o movilidad subjetiva. En esta investigación se trabaja a partir de la apreciación que los estudiantes tienen de su propia posición y de sus expectativas de mejorar su vida a partir de sus estudios universitarios, en tres aspectos: el socioeconómico, el laboral y el de prestigio (Vélez, Campos y Fonseca, 2012: 34-35).

Derivado de estas inquietudes, el Capítulo 4 analiza la distribución de las clases medias en América Latina, donde se ubica a México, y en él se reflexiona sobre la importancia de las condiciones de los hogares en las oportunidades educativas de los jóvenes. Asimismo, a partir de la investigación empírica, se trabaja sobre la composición de los capitales acumulados de quienes logran cursar el último año de su carrera universitaria y la importancia relativa de cada uno de ellos, para ubicarse en un cierto tipo de espacio universitario. Interesa conocer el peso de la posición social de origen y de la capacidad de agencia de una persona, para situarse en un medio que brinda estructuras de oportunidad desiguales a los diferentes, así como su percepción sobre su propia posición en relación con la de la familia.

Los capítulos 5 y 6 permiten observar cómo en la negociación de las perspectivas institucional y personal, los jóvenes

toman decisiones educativas y laborales que los llevan a lograr sus objetivos y a convertirlas en realizaciones. En el Capítulo 5 se indaga de qué manera los jóvenes universitarios hacen compatibles el estudio y el trabajo. Se discute sobre la incidencia de la perspectiva institucional sobre dicha relación y sus implicaciones sobre las decisiones educativas y laborales de los jóvenes para orientar y mejorar su vida. El Capítulo 6 aborda la manera en la que los estudiantes de las carreras de ingeniería en computación y de administración ejercen su agencia para elegir su carrera, y cómo a partir de ella construyen expectativas y ponen en marcha estrategias para lograr sus metas, según sus capitales y de acuerdo con el tipo de espacio universitario en el que estudian. Interesa subrayar la posible incidencia de la carrera que se estudia para orientar hacia destinos distintos que pudieran ser percibidos como diferencias y/o desigualdades.

## LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

### *a. Los instrumentos*

Se construyeron cuatro instrumentos para la investigación empírica:

i. El primero<sup>6</sup> tiene como objetivo clasificar por su nivel de desarrollo académico a las instituciones universitarias estudiadas; compararlas, diferenciarlas y otorgarles una posición de acuerdo con su grado de desarrollo académico, con base en la combinación de tres dimensiones: las características de la institución, del personal académico y de los programas acreditados, que se analizan a partir de 20 indicadores, que se señalan en el cuadro 1:

<sup>6</sup> En el Anexo 2 se puede consultar el documento “¿Cómo clasificar a las instituciones universitarias por su nivel de desarrollo académico?”, en el cual se explica cómo se construyó esta clasificación.

CUADRO 1  
 VARIABLES E INDICADORES UTILIZADOS EN LA CLASIFICACIÓN  
 DE LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS ESTUDIADOS

<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>
Institución	Promedio de admisión para el ingreso
	Examen de ingreso
	Número de programas académicos
	% Programas de posgrado
	% Programas de doctorado
	Proporción de estudiantes por profesor de TC
	% Matrícula de posgrado
Académicos	Proporción de estudiantes por investigador
	Número de programas pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)
	% Profesores de Tiempo Completo
	% Profesores con doctorado
	% Investigadores en el SNI
Programas acreditados	% Investigadores SNI Nivel 3
	Proporción de Investigadores SNI por profesores de TC
	% de Programas pertenecientes PNPC con nivel de doctorado
	% de Programas pertenecientes PNPC Competencia Internacional
	% de Programas pertenecientes a PNPC Consolidados
	Número de Programas acreditados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)
% de Programas acreditados por los CIEES, con nivel de doctorado	
Número de Programas acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)	

ii. El segundo —construido a partir del concepto de capital de Bourdieu (1987b)— es un Índice de Oportunidad Socio-Escolar (IOSE),<sup>7</sup> que permitirá hablar de la Posición Social de Origen de los estudiantes universitarios y ubicar dentro del sistema de universidades a los poseedores de diversos volúmenes de capitales y de oportunidades, lo que se traducirá en ventajas o desventajas, concretadas en diferentes perfiles de estudiantes. El IOSE permite acercarse a la historia social de los jóvenes universitarios y descubrir sus diferencias porque remite a los recursos materiales y simbólicos de las familias de origen y a una historia social acumulada a partir de la vida familiar y escolar. Para formarlo se ha construido un Capital Familiar, el cual se dirige, por un lado, a una posición

<sup>7</sup> En el Anexo 1 se puede consultar el documento “Índice de Oportunidad, Socio-Escolar (IOSE)”, donde se explica cómo se construyó dicho índice.

de la que se infiere la historia social acumulada, y por otro, a los recursos materiales y simbólicos a los que pueden acceder los estudiantes a partir de la vida en su familia de origen. Los estudiantes universitarios tienen acumuladas una serie de ventajas o de desventajas inherentes a su grupo familiar, que se traducen en un conjunto de capacidades que les posibilitan cursar sus estudios en un cierto tipo de institución de educación superior y terminar la universidad, que se ven complementadas por su capital social a partir de la red de relaciones que establecen y por su capital económico o recursos materiales que poseen.

Las variables que conforman el capital familiar son tres: *escolaridad del padre* y *escolaridad de la madre*, que inciden en la manera en que los hijos aprecian su propia escolaridad, así como los riesgos, los costos y las ventajas de la inversión en educación. La variable *ingreso familiar*, formada por la suma del ingreso económico del padre y de la madre, está muy relacionada con el acceso diferencial a recursos materiales y simbólicos, que se traducen en una distribución más o menos favorable de ventajas o desventajas materiales, cognitivas y culturales de los jóvenes. El Capital Familiar es ante todo un activo intangible, que está relacionado con los hábitos, habilidades y conocimientos interiorizados en los procesos de socialización en el seno del círculo familiar y social más cercano. La familia define de alguna manera el estatus que considera que el joven puede legítimamente buscar y obtener y lo orienta en referencia al suyo propio. Pero como no existe una manera objetiva de determinar el estatus del destino que es bueno buscar, el estatus de origen se impone como una marca natural. Por otra parte, la situación social de las familias hace que éstas aprecien de manera diferente los riesgos, los costos y las ventajas de la inversión en educación escolar y esta diferencia de apreciación está en la base de las desigualdades escolares (Boudon, 2000; Solís, 2007).

Asimismo, se construyó el Capital Escolar, medido a partir de cuatro variables que hablan de los antecedentes escolares de los estudiantes antes de ingresar a la universidad. El *promedio final obtenido en el bachillerato* es un factor importante porque permite un acceso diferenciado a las universidades, pues las IES fijan una calificación mínima de admisión a sus aulas. El hecho de *reprobar materias, o de no hacerlo, y el éxito en los exámenes*, son variables que remiten al grado de dominio académico que el estudiante tiene. Finalmente, *el cumplimiento con las tareas* hace referencia a la responsabilidad del estudiante frente a sus obligaciones escolares.

La combinación de ambos capitales —el familiar y el escolar— refiere, por un lado, a un capital interiorizado o incorporado en el seno familiar (como habilidades y destrezas, conocimientos, modos de ser, de actuar y de pensar, que sirven como herramientas para tener logros escolares), y por otro a la asignación de una posición en la estructura social, que escapa a las acciones individuales.

Finalmente, se trabajará con la variable Oportunidad de elegir, que se medirá a partir de la elección de una institución universitaria con cierto grado de prestigio, por parte de los agentes. Dicha elección se realiza en el marco de una estructura de oportunidades que les posibilita acceder a un espacio universitario específico en el cual podrán aprovechar los recursos que éste ofrece, como obtener un título, así como adquirir un sentido de pertenencia a ella al asumir y adaptarse a los valores y normas de la misma. Esta pertenencia supone un “reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente” (Bourdieu, 1987b) y permitirá al portador del mismo convertirlo en realizaciones de acuerdo con oportunidades reales de elegir lo que desea y valora.

Por tanto, con el Índice de Oportunidad Socio-Escolar será posible diferenciar a los estudiantes de acuerdo con los capitales que poseen, lo que remite a la posición social que

ocupan y, por ende, a las oportunidades y recursos a los cuales tienen acceso, e identificar alumnos con características distintas. Es decir, entre los jóvenes, ingresar a la universidad y a una carrera específica, trabajar mientras estudian y terminar una licenciatura son decisiones y acciones que forman parte de una estrategia social.

Con base en el IOSE, en esta investigación se hace referencia a dos posiciones sociales de origen —baja y alta—, que remiten a cuatro estratos sociales: la posición social baja incluye el estrato Muy Desfavorecido (MD) y el Desfavorecido (D), y la posición social alta a los estratos Favorecido (F) y Muy Favorecido (MF). Estas posiciones y sus estratos permitirán examinar en qué medida la posesión y acumulación diferenciada de capitales funge como instrumento de apropiación de las oportunidades en el campo de la educación superior.

iii. El tercer instrumento es una encuesta aplicada a los estudiantes que estaban cursando el último año de licenciatura en seis universidades de la Ciudad de México: tres públicas y tres privadas, con niveles de desarrollo académico alto, medio y bajo. Consta de 68 preguntas, divididas en 4 secciones:

- Datos generales. Esta sección consta de 17 preguntas y tiene varios propósitos: obtener la información básica sobre el estudiante, como edad, lugar de nacimiento, estado civil, tipo de familia y participación de sus miembros en el sostenimiento económico de los mismos; escolaridad de los padres y hermanos; trabajo de ambos padres; sueldo mensual, uso de computadora e Internet y conocimiento de idiomas.
- Antecedentes escolares. Con 12 preguntas, esta sección proporciona información sobre el lugar, tipo de institución y fecha en que cursó sus estudios de bachillerato, su desempeño escolar y la opinión que en ese momento tenían él y sus padres sobre la importancia de estudiar en la universidad.

- La Licenciatura/Ingeniería. Consta de 30 preguntas, las cuales se dividen en tres apartados que refieren a tres momentos en la trayectoria del estudiante:
  - La elección de institución y carrera, así como la selección para ingresar a ella: indaga sobre los procesos de elección y selección y sobre las posibilidades reales de los estudiantes para elegir e ingresar a la universidad y la carrera deseadas; los procesos de selección que debieron pasar para poder inscribirse en la institución en la que estudian; el número de universidades a las que solicitaron el ingreso, razones para elegir las y condiciones que les permitieron ingresar.
  - El final de su primer año de carrera: busca información sobre la percepción del joven respecto de sus condiciones al terminar su primer año de carrera; también se le solicita que se compare con sus compañeros en relación con las oportunidades académicas, económicas, de acceso a internet, libros, viajes, conocimiento de idiomas, etcétera, que tuvo durante la carrera.
  - Al estar cursando el último año de licenciatura: gira en torno a su situación escolar, en relación con sus calificaciones, su asistencia a clases, su éxito en los exámenes y su cumplimiento de las tareas. Además, se le preguntó si tuvieron acceso a becas, a apoyos de regularización académica y a actividades de intercambio y movilidad estudiantil. Finalmente, se averigua sobre sus expectativas, las estrategias que ponen en marcha para alcanzar sus metas y los logros obtenidos, así como sobre las condiciones académicas, laborales y sociales que les ofreció su universidad y las perspectivas de movilidad social intergeneracional que creen poder alcanzar en el futuro.
- El Trabajo. Esta sección de ocho preguntas indaga sobre los trabajos que tuvo mientras estudió la carrera, la actividad desempeñada en el último trabajo, puesto y sueldo, su relación con la carrera estudiada, así como las posibilidades de aprender de sus trabajos, el tipo de

actividad laboral que le gustaría desempeñar una vez fuera de la universidad y las estrategias que desarrollaría para lograrlo.

iv. El cuarto instrumento es el guión de la entrevista semiestructurada, cuyo objetivo es averiguar cómo se construyen los espacios de desigualdad, de equidad y/o de inclusión desigual en el ámbito universitario, desde el proyecto de vida de los estudiantes que cursan el último año de licenciatura, enfatizando la preeminencia de la agencia. Se abordan temas sobre su llegada a la universidad, qué y quiénes influyeron para que se inscribiera en ella, las metas que se propuso al ingresar y lo que hizo para lograrlas, los problemas que tuvo y cómo los resolvió; la situación de su familia, su desempeño académico, su situación como estudiante de tiempo completo o como estudiante-trabajador y sus opiniones sobre la institución y la carrera en las que estudia.

#### *b. El universo de la investigación empírica*

Entre 1990 y 2013 la matrícula nacional de educación superior tuvo un incremento anual promedio de 7.4%, con el que alcanzó la cifra de 3 274 639 estudiantes inscritos en el nivel. Este crecimiento se debió principalmente al aumento de la matrícula en las instituciones del subcampo privado, el cual alcanzó 378%, contra 125% de las públicas, de tal manera que, si en 1990 el subcampo privado recibía 17.8% de los estudiantes universitarios, para 2013 tenía en sus aulas casi el doble de jóvenes, al atender 32% de la matrícula nacional. Además del crecimiento de la matrícula del subcampo privado de educación superior a partir de la última década del siglo xx, el aumento de la matrícula del nivel tuvo como base diversos factores. Entre los más importantes están: la ampliación de la matrícula en los estados y regiones más rezagados, el impulso a la creación de instituciones del sistema tecnológico público,

y la diversificación social de los estudiantes que ingresan a estudiar educación superior. Aunque estas acciones han permitido ampliar las oportunidades de acceso a los jóvenes provenientes de los hogares más desfavorecidos, las probabilidades de estudiar educación superior entre quienes pertenecen a los dos deciles socioeconómicos más altos son cuatro veces mayores que las que tienen los jóvenes de bajos recursos (Villa Lever, 2013: 92).

El Distrito Federal —que a principios de 2016 fue nombrado Ciudad de México— es la entidad del país que tiene el mayor índice de cobertura de educación superior y muestra otras peculiaridades, como se verá en detalle en el Capítulo 2, pero ahora interesa subrayar algunas cifras: en 2013 dicha entidad atendía al 60.6% de los jóvenes entre 18 y 22 años de edad. Como se puede observar en el cuadro 2, en ese año la Ciudad de México contaba con un total de 203 IES, de las cuales poco más de un tercio (35%) eran públicas y 65% privadas; no obstante, 84.3% de la matrícula se concentraba en el subcampo público y sólo 15.7% en el privado (cuadro 3). Por otra parte, en 2013, 78.6% de la matrícula total de educación superior en el Distrito Federal correspondía a la universitaria, distribuida en cuatro universidades públicas y 32 privadas (cuadro 4). Sin embargo, dos tercios de la matrícula se concentraba en las universidades públicas, debido sobre todo a la matrícula de la Universidad Nacional Autónoma de México, la más grande del país, y 34.1% en las universidades privadas. Otra explicación de ese tipo de distribución puede ser la que ofrece Adrián de Garay, quien advierte que la mayoría de las instituciones privadas (81.7%) en esa zona ofrecen solamente programas de licenciatura en un área de conocimiento, tienen una matrícula menor a los 2 000 estudiantes, y sólo un pequeño número de IES se han constituido “en organizaciones académicas complejas atendiendo a la magnitud de sus matrículas y a la diversidad de áreas de conocimiento en las que ofrecen programas de licenciatura. De hecho, el 75%

de la población estudiantil de las IES privadas se concentra en el área de Ciencias Sociales y Administrativas y otro 15% en el área de Educación y Humanidades” (De Garay, 2011: 17).

CUADRO 2  
NÚMERO DE IES DEL DISTRITO FEDERAL POR SUBCAMPO, 1990-2013

Tipo	1990		2013	
	Absolutos	%	Absolutos	%
Públicas	14	19.7	71	35.0
Privadas	57	80.3	132	65.0
Total	71	100.0	203	100.0

Fuente: Anuarios Estadísticos ANUIES, años 1990 y 2013, en Capítulo 2 de Roqueñí.

CUADRO 3  
MATRÍCULA TOTAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL POR SUBCAMPO 1990-2013

Subcampo	1990		2013	
	Absolutos	%	Absolutos	%
Públicas	189 585	73.6	307 643	84.3
Privadas	67 929	26.4	57 490	15.7
Total	257 514	100.0	365 133	100.0

Anuarios Estadísticos ANUIES, años 1990 y 2013, en capítulo 2 de Roqueñí.

El contexto socioespacial del presente estudio es el que se presenta en los cuadros 2 a 4. Dada la importancia de la educación superior en la capital del país, tanto por el número de IES como por la matrícula que atienden, para esta investigación no se pretende tener una muestra representativa ni del universo total de universidades en la Ciudad de México ni del número total de alumnos que estudian en ellas. Para la encuesta se diseñó una *muestra no probabilística*, a partir de un *muestreo por cuotas*, que es “un modo de muestreo estratificado en el que la selección de elementos que componen los estratos no es aleatoria” (Vivanco, 2005: 188). Los entrevistados no se eligieron al azar, y los factores de clasificación que se emplearon para la estratificación de las universidades se

CUADRO 4  
 NÚMERO DE IES UNIVERSITARIAS EN EL DISTRITO FEDERAL Y SU MATRÍCULA, POR SUBCAMPO,  
 1990-2013

Subcampo	1990				2013			
	Absolutos		%		Absolutos		%	
	Universidades	Matrícula	Universidades	Matrícula	Universidades	Matrícula	Universidades	Matrícula
Públicas	3	126921	27.3	77.2	4	189364	11.1	65.9
Privadas	8	37510	72.7	22.8	32	97807	88.9	34.1
Total	11	164431	100.0	100.0	36	287171	100.0	100.0

Fuente: Anuarios Estadísticos ANUIES, años 1990 y 2013, Capítulo 2 de Roqueñi.

CUADRO 5  
NÚMERO DE ENCUESTAS APLICADAS POR TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO, GÉNERO Y CARRERA

Espacio Universitario	Administración		Ingeniería en Computación		Física		Promoción de la Salud		Derecho		Estudios Socioterritoriales		Comunicación		TOTAL		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	Total
<b>Subcampo Público</b>																	
Alto	12	17	36	5	18	2									69	21	90
Medio	4	11	11	4							4				19	20	39
Bajo	13	18	9	4			7	30							29	52	81
<b>Subcampo Privado</b>																	
Alto	18	2	11	2											37	26	63
Medio	5	7	6	0					5	7					16	14	30
Bajo	2	9	3	3					5	4					10	16	26
TOTAL	54	64	76	18	18	2	7	30	10	11	4			8	180	149	329

Fuente: Elaboración propia.

adoptaron sobre la base de que existen dos subcampos —el público y el privado—, así como distintos niveles de desarrollo académico en las instituciones seleccionadas —alto, medio, bajo—, a los que se hará referencia como espacios universitarios asimétricos (McDaniel y Gates, 1999: 428).

Para obtener la información se aplicó un cuestionario a 329 estudiantes que cursaban último año de licenciatura en seis universidades (tres públicas y tres privadas), seleccionadas según su nivel de desarrollo académico. También se hicieron 73 entrevistas al mismo grupo de estudiantes.

Para elegir a los estudiantes a quienes se aplicaría la encuesta se seleccionaron en cada universidad las dos carreras que tenían en común las universidades estudiadas, las cuales fueron Ingeniería en Computación y Administración. Dada la dificultad de encontrar una tercera carrera común a todas las instituciones seleccionadas, se consideró aquella por la que cada universidad era más conocida. El día de la aplicación, los cuestionarios fueron contestados por todos los estudiantes del grupo que asistieron a la hora convenida previamente con el profesor (cuadro 5).

El procesamiento de la información recabada a partir de la encuesta se hizo con el paquete estadístico SPSS. Se utilizó la herramienta del análisis factorial, con el que se concretaron dos índices: el de oportunidad socio-escolar y el abocado a clasificar a las instituciones universitarias estudiadas por su nivel de desarrollo académico. Asimismo, con el objetivo de determinar la existencia o ausencia de asociación entre las variables, se realizaron pruebas Chi-cuadrada. La hipótesis nula en ellas fue: *Existe una asociación entre las variables*, y la hipótesis alternativa: *No existe asociación entre las variables*. Además, se eligió trabajar con un nivel de confianza del 95% (nivel de significancia del 0.05). Para poder utilizar esta prueba, un máximo de 20% de las frecuencias esperadas pueden ser inferiores a 5. Dado que en algunos casos no se cumplía el supuesto anterior, se aplicó la prueba exacta de Fisher

siempre y cuando el número de categorías de cada variable fuera dos. Cuando el número de categorías era mayor a dos, se utilizó el método de Monte Carlo para obtener un valor estimado del estadístico en la prueba de Fisher.

El número de entrevistas se determinó sobre la base de las encuestas aplicadas. El análisis de las entrevistas se hizo con el programa Atlas TI, con base en el *framework analysis o marco temático jerárquico* (Ritchie y Lewis, 2003). El total de citas trabajadas es de 8 439.

En el cuadro 6 se presenta la relación entre el número de estudiantes que respondieron la encuesta y aquellos que fueron entrevistados, por subcampo y tipo de espacio universitario:

CUADRO 6  
NÚMERO DE ENCUESTAS Y DE ENTREVISTAS APLICADAS POR SUBCAMPO Y ESPACIO UNIVERSITARIO

<i>Subcampo</i>	<i>Público</i>			<i>Privado</i>		
	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>
<i>Tipo de espacio universitario</i>						
Número de alumnos encuestados	90	39	81	63	30	26
Número de alumnos entrevistados	18	14	15	14	3	9

Fuente: Elaboración propia.

## AGRADECIMIENTOS

Este libro y la investigación que lo sustenta fueron posibles gracias al apoyo de diversas instituciones y personas, quienes merecen todo mi reconocimiento. En primer lugar, el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIS-UNAM), que procuró todo el apoyo necesario para organizar el trabajo de investigación, los seminarios y reuniones académicas, así como el apoyo administrativo que supone un trabajo de este tipo. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) otorgó el financiamiento para la realización de todas las actividades involucradas en él, durante tres años, así como para siete becas a estudiantes,

para que terminaran su tesis en el marco de este proyecto.<sup>8</sup> La relación con ellos es uno de los mejores resultados obtenidos, plasmados en otro libro, también financiado por Conacyt, titulado: *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad*, publicado por el IIS-UNAM (Villa Lever, 2017). De la *desiguALdades.net* del Instituto de Estudios Latinoamericanos (LAI) de la Freie Universität Berlin, donde realicé una estancia sabática, agradezco especialmente a Marianne Braig, Sérgio Costa y Barbara Göbel, porque con ellos concreté mi interés en el tema de las desigualdades.

Es difícil mencionar a todas las personas que estuvieron involucradas de distintas maneras en este trabajo. Como un equipo de trabajo, conformado por Mery Hamui Sutton, de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Azcapotzalco; Alejandro Canales Sánchez, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, y por mí misma, como investigadora del IIS-UNAM, tuvimos la posibilidad de discutir y poner a prueba ideas y conceptos que han quedado plasmados en el desarrollo de la investigación y en sus resultados.

Otras personas que participaron en distintos momentos de la investigación fueron: María del Carmen Roqueñí Ibarguengoytia, quien inició cuando estaba terminando su doctorado y después se incorporó como investigadora; Fernando Cortés, con quien pudimos comentar en el inicio las posibilidades metodológicas para el desarrollo del trabajo; Gilberto Giménez Montiel y Alejandro Márquez Jiménez, que nos hicieron valiosas sugerencias que nos ayudaron a pensar la mejor manera de operacionalizar el concepto de capital de Bourdieu; con Romualdo Vitela García, del Departamento de Cómputo, dimos los primeros pasos con la encuesta; Sandra Carmen Murillo López, coordinadora de la Unidad de Investigación Social Aplicada y de Estudios de Opinión del IIS-UNAM, cuya orientación en el terreno metodológico fue muy impor-

<sup>8</sup> Investigación financiada por Conacyt, con el N°. de registro 181677.

tante para diseñar el análisis estadístico de la encuesta. En octubre de 2014, los investigadores Carlota Guzmán Gómez, del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM; Rosalba G. Ramírez García, del Centro de Investigaciones Educativas del CINVESTAV; Patricio Solís Gutiérrez, del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, y Roberto Ángel Rodríguez Gómez Guerra, del IIS-UNAM, participaron con el equipo de investigación en un taller cuyo objetivo fue la reflexión crítica del trabajo antes de iniciar la etapa de análisis e interpretación de la información, que coadyuvara a tener claros los ejes analíticos con los que se trabajaría la información empírica.

Elizabeth Alma Mancera Galván, asistente de la investigación, colaboró de manera decidida y profesional en el procesamiento de los datos resultantes de la encuesta, así como en el diseño de los instrumentos para el análisis estadístico, y Mario Arturo Téllez Rojas participó en el procesamiento de las entrevistas en el Atlas TI. Lizeth Duarte Cardona, siempre con una sonrisa, se encargó de los trámites administrativos del proyecto.

A todos ellos quiero expresar mi mayor reconocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA, Armando (2006). "Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales". *Inter-Acao, Revista da Faculdade de Educação da UFG*. 31 (1): 11-33. Disponible en <<http://www.ses.unam.mx/integrantes/alcantara/publicaciones/Tendencias.pdf>> [última consulta: 15 de junio de 2014].
- BIHR, Alain, y Roland Pfefferkorn (2008). *Le système des inégalités*. París: La Découverte.
- BOUDON, Raymond (2000). *Les causes de l'inégalité des chances scolaires*. En *L'axiologie de l'inégalité des chances*, editado por Raymond Boudon, Charles-Henri Guin y Alain Massot, 9-23. Canadá: L'Harmattan.

- BOURDIEU, Pierre (2001). *Science de la science et réflexivité*. París: Raisons d'Agir.
- BOURDIEU, Pierre (1989). "Espacio social y espacio simbólico". Conferencia pronunciada en la Universidad de Todai en octubre de 1989. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. Disponible en <<http://epistemh.pbworks.com/f/9.%2BBourdieu%2BRazones%2BPrácticas.pdf>>.
- BOURDIEU, Pierre (1987a). *Choses dites*. París: Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre ([1979] 1987b). "Los tres estados del capital cultural". *Sociológica* 2 (5): 11-17. Disponible en <<http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>> [última consulta: 12 de enero de 2013].
- BRAIG, Marianne, Sérgio Costa y Barbara Göbel (2015). "Desigualdades sociales e interdependencias globales en América Latina: una valoración provisional". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* LX (223): 209-236.
- CLARK, Burton (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Nueva Imagen.
- COSTA, Sérgio (2011). "Researching entangled inequalities in Latin America. The role of historical, social and transregional inequalities". En *desiguALdades.net*. Working Paper Series 9.
- DAHRENDORF, Ralf (1983). *Oportunidades vitales: notas para una teoría social y política*. Madrid: Espasa-Calpe.
- DAHRENDORF, Ralf (1990). *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad*. Madrid: Mondadori.
- DAHRENDORF, Ralf (1994). *Ley y orden*. Madrid: Civitas.
- DUBET, François (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- DUBET, François, Marie Durut-Bellat y Antoine Veretout, (2010). *Les sociétés et leur école: emprise du diplôme et cohésion sociale*. París: Seuil.
- ELIAS, Norbert (1983): *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- ELIAS, Norbert (1996). *Was ist Soziologie?* Munich, Juventa Verlag.
- GARAY SÁNCHEZ, Adrián de (2011). "La reactivación de la educación superior pública y el papel de las instituciones privadas en la zona

- metropolitana de la ciudad de México en los primeros años del siglo XXI”. *Revista de la Educación Superior* 2 (158): 11-32.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen (2001). “Lo público y lo privado en la educación superior. Algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano”. *Revista de la Educación Superior* 30 (119). Disponible en <[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista119\\_S2A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista119_S2A3ES.pdf)> [última consulta: 6 de marzo de 2015].
- GIMÉNEZ, Gilberto (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. Disponible en <<http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>> [última consulta: 11 de enero de 2016].
- HAESBAERT, Rogerio (2011). *El mito de la desterritorialización: del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. México: Siglo XXI Editores.
- LEVY, Daniel (2006). “An introductory global overview: The private fit to salient Higher Education Tendencies”. *PROPHE*, Working Paper 7. Disponible en <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522028.pdf>> [última consulta: 6 de marzo de 2015].
- LÉVY, Jacques, y Michel Lussault (2003). *Dictionnaire de la géographie (broché)*. París: Belin.
- MCDANIELS, Carl, y Roger Gates (2007). *Investigación de mercados*. 6ª edición. México: Thompson.
- MORA SALAS, Minor, Juan Pablo Pérez Sainz y Fernando Cortés (2004). *Desigualdad social en América Latina. Viejos problemas, nuevos debates*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/costar/flacso/cuad131.pdf>> [última consulta: 6 de marzo de 2015].
- RAMA, Claudio (2006). “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe; masificación, regulaciones e internacionalización”. *Revista Educación y Pedagogía* XVIII (46): 11-24. Disponible en <<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ESuperior%20en%20AMERICA%20LATINA.pdf>> [última consulta: 12 de marzo de 2015].
- RANDERIA, Shalini (2005). “Verwobene Moderne: Zivilgesellschaft, Kastenbindungen und nicht-staatliches Familienrecht im (Post) kolonialen Indien”. En *Jenseits von Zentrum und Peripherie: Zur*

- Verfassung der fragmentierten Wertgesellschaft*, editado por Hauke Brunkhorst y Sérgio Costa, 169-196. Múnich/Mering: Hampp.
- REYGADAS, Luis (2010). "The construction of Latin America inequality". En *Indelible Inequalities in Latin America. Insights from History, Politics, and Culture*, editado por Luis Reygadas y Paul Gootenberg, 23-49. Durham y Londres: Duke University Press.
- RITCHIE, Jane, y Jane Lewis (2003). *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. Thousand Oaks: Sage.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (1999). "La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI". *Revista Iberoamericana de Educación* 21. Disponible en <<http://www.rieoei.org/rie21a04.htm>> [última consulta: 12 de marzo de 2015].
- SEN, Amartya (2000a). "Social exclusion: concept, application, and scrutiny". *Social Development Papers* 1.
- SEN, Amartya (2000b). *Development as Freedom*. Nueva York: Anchor.
- SEN, Amartya (2010a). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- SEN, Amartya (2010b). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- SOLANA, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (1981). *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- SOLÍS, Patricio (2007). *Inequidad y movilidad social en Monterrey, México*. México: El Colegio de México.
- THERBORN, Goran (2006). "Meaning, mechanisms, pattern, and forces: An introduction". En *Inequalities of the World*, 1-60. Londres/Nueva York: Verso.
- THUROW, Lester (1972). "Education and economic equality". *The Public Interest* 28: 66-81.
- TOSCANO MÉNDEZ, Manuel (2001). "Oportunidades de vida: el significado de las ligaduras sociales en el liberalismo de Ralf Dahrendorf". *Contrastes, Revista Interdisciplinaria de Filosofía* VI: 161-180.
- UNESCO (2008). "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima Octava Reunión, Ginebra, del 25 al 28 de noviembre de 2008. Disponible en <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_)

- upload/Policy\_Dialogue/48th\_ICE/General\_Presentation-48CIE-4\_\_Spanish\_.pdf> [última consulta: 24 de marzo de 2015].
- VÉLEZ GRAJALES, Roberto, Raymundo Campos Vázquez y Claudia Fonseca Godínez (2012). “El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México”. En *Movilidad social en México: constantes de la desigualdad*, editado por Raymundo Campos Vázquez, Juan Enrique Huerta Wong y Roberto Vélez Grajales, 27-75. México: Centro de Estudios Espinoza Yglesias.
- VILLA LEVER, Lorenza (2013). “Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México”. *Revista de la Educación Superior* 42 (168): 81-103. Disponible en <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602013000400004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000400004&lng=es&tlng=es)> [última consulta: 15 de marzo de 2015].
- VILLA LEVER, Lorenza (coordinadora) (2017). *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- VIVANCO, Manuel (2005). *Muestreo estadístico. Diseño y aplicaciones*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.





Primera parte  
Las configuraciones





## Capítulo 1

# Los imperativos internacionales de la educación y las desigualdades regionales

Alejandro Canales Sánchez

Los procesos de apertura de las economías han llevado al establecimiento de alianzas comerciales y a la formación de grandes bloques de países, lo cual no solamente ha tenido repercusión en el terreno de la economía y en la intensidad de los flujos financieros; también ha significado un cambio notable de orden político, social y cultural. Las diferentes naciones, en el terreno educativo, asumen la importancia de elevar el nivel de escolaridad de la población para ser competentes y enfrentar los desafíos del entorno, lo mismo que para mejorar el bienestar de la población. Sin embargo, a pesar de las ventajas del cúmulo y el avance del conocimiento, el desarrollo de la informática y la ampliación de las oportunidades educativas, lo cierto es que no tienen una distribución generalizada y homogénea; más bien se expresa una desigual apropiación de los beneficios en las distintas regiones que implica asimetrías y el grave problema de la desigualdad. Esta situación es particularmente ilustrativa de la región latinoamericana, donde históricamente se ha presentado y continúa la mayor desigualdad en el mundo.

El desarrollo mismo de las sociedades se ve enfrentado a la interdependencia y a las iniciativas globales de gran alcance



que establecen pautas de comportamiento para distintos sectores. La evolución reciente de la educación y el desarrollo científico ha reforzado, por un lado, la idea de que el conocimiento es universal y de que puede tener un avance mayor si convergen los esfuerzos de la comunidad académica internacional. Por otro lado, también ha sido claro que existen diferencias en los distintos sistemas educativos, en los polos de atracción y en los productos que se logran. Por la misma razón, la dimensión internacional en las instituciones de educación superior, en los centros de investigación y en los grupos académicos y estudiantiles ha cobrado mayor relevancia. En este sentido, para el propósito de este trabajo, resulta imposible soslayar el entorno mundial en el que se desarrollan las sociedades, la pertenencia de México a la región más desigual en el mundo, las condiciones que se imponen a los sistemas educativos, así como las directrices internacionales más sobresalientes que se han formulado para la educación superior. Con base en tales inquietudes, en este capítulo se plantea como principal objetivo precisar las grandes directrices que condicionan el crecimiento y el bienestar social de la región latinoamericana y que configuran estructuras de oportunidad que permean los espacios regionales y nacionales. Se subrayan las asimetrías que profundizan y coadyuvan a la perdurabilidad de las desigualdades, así como las condiciones que tienen mayor implicación para la prestación del servicio educativo en general y para la configuración de campo de educación superior en particular, que es regulada a nivel global a partir de las políticas que promueven y sostienen algunos de los organismos internacionales con mayor influencia y concretada en los niveles nacional e institucional.

LOS DESAFÍOS EN LA REGIÓN: LAS ASIMETRÍAS  
QUE PERPETÚAN LOS PATRONES DE REPRODUCCIÓN  
DE LAS DESIGUALDADES

En el panorama mundial, a la mitad de la segunda década del siglo XXI, persiste la incertidumbre sobre el progreso económico y el bienestar de las naciones. En 2014, el Fondo Monetario Internacional (FMI) calculó un crecimiento mundial moderado de 3.4%, principalmente por la mejora de las economías avanzadas, pero también debido a la desaceleración de las economías emergentes en el año previo (FMI, 2015a). La situación no fue mejor en 2015; por el contrario, la estimación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) fue de un crecimiento del 2.4% y calculó que en 2016 se podría lograr una leve mejoría, alcanzando un 2.9% (ONU, 2016). Sin embargo, persiste la incertidumbre sobre el desarrollo económico y sus perspectivas, con mayores dificultades para algunas regiones y países de las denominadas economías de mercados emergentes, porque siguen presentes los factores que influyen en la determinación del crecimiento: unos de mediano plazo, como las tendencias demográficas que provocan el envejecimiento de la población y la modificación de las tasas de dependencia laboral; otros relativamente imprevistos, como la caída en los precios del petróleo, provocada por la sobreoferta de países no miembros de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP), lo cual, según las propias previsiones del FMI, inicialmente podría estimular el crecimiento, pero rápidamente se verá superado por los factores negativos; y otros factores más que se refieren a cuestiones específicas de algunas naciones, como los legados de las crisis económicas, los problemas migratorios, la desigual distribución del ingreso y la inestabilidad política.

Las asimetrías en el desarrollo mundial no son ninguna novedad. A pesar de que se ha destacado el notable crecimiento de la economía mundial en los últimos 30 años,

periodo en el que se ha duplicado su volumen, lo cierto es que no le ha seguido una distribución equitativa de los ingresos: “La realidad es que la distribución es enormemente desigual: entre 1988 y 2011, el 10% más rico de la población ha acumulado el 46% del incremento total de los ingresos, mientras que el 10% más pobre sólo ha recibido el 0.6%” (Oxfam, 2016: 10).

De hecho, al final de los años noventa del siglo pasado, con motivo del cambio de siglo y de milenio, la ONU aprobó la Declaración del Milenio, con el fin de impulsar acciones a favor de los grupos más vulnerables de las naciones en desarrollo e intentar un desarrollo más inclusivo a nivel mundial (ONU, 2000). Uno de los apartados de la Declaración de Naciones Unidas, “El desarrollo y la erradicación de la pobreza”, fue la base de lo que posteriormente se conocería como los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM): 1) erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2) lograr la enseñanza primaria universal; 3) promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer; 4) reducir la mortalidad de los niños menores de cinco años; 5) mejorar la salud materna; 6) combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades; 7) garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; y 8) fomentar una alianza mundial para el desarrollo. Aunque, explícitamente, el tema de la igualdad solamente quedó enunciado en uno de los objetivos. Cada uno de los objetivos incluía diferentes metas —en total sumaban 21 y más de medio centenar de indicadores— y la mayoría tenían como plazo de consecución el año 2015, tomando como año base 1990, para valorar el avance global y un corte en el año 2000, cuando se firmó la Declaración.

En el primer ODM, una de las metas fue la reducción a la mitad de habitantes en el mundo con ingresos menores a un dólar por día y también el de personas que padecen hambre; en el segundo objetivo, la meta fue asegurar que, para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo pudieran concluir

un ciclo completo de enseñanza primaria. Una vez terminado el periodo que se estableció para valorar el cumplimiento de las metas, el balance de Naciones Unidas muestra que las acciones realizadas por la mayor parte de los gobiernos de las naciones en desarrollo las alcanzaron o produjeron avances sustanciales. Por ejemplo, el informe de 2015 señala que, comparado con 1990, cuando la mitad de la población de las regiones en desarrollo vivía con menos de 1.25 dólares al día, para 2015 el porcentaje descendió a 14%; o bien, en el mismo periodo, la cantidad de personas en condiciones de pobreza extrema se redujo a menos de la mitad (pasaron de 1 900 millones a 836 millones de personas), y la tasa neta de cobertura en enseñanza primaria se incrementó 8 puntos porcentuales, de 83% a 91% (ONU, 2015). Sin embargo, el mismo informe muestra que no todas las regiones alcanzaron las metas propuestas y permanecen rezagos de diferente magnitud. Por ejemplo, África Subsahariana es una de las regiones que presenta las carencias más graves y los mayores incumplimientos en los ODM. Pero esta región no es la única que continúa con graves problemas, ni solamente permanece el propósito de disminuir los indicadores de pobreza extrema y hambre en diferentes naciones; también está el problema de las desigualdades, no sólo económicas, también sociales, culturales y políticas, las cuales están entrelazadas y son interdependientes, como se verá enseguida.

De acuerdo con el mismo informe de la ONU, en América Latina y el Caribe, “la proporción de mujeres a hombres en hogares pobres aumentó de 108 mujeres por cada 100 hombres en 1997, a 117 mujeres por cada 100 hombres en 2012. Esta tendencia ascendente es todavía más preocupante porque ocurrió en el contexto del descenso de tasas de pobreza en toda la región” (ONU, 2015: 16). Igualmente son notorias las desventajas para los niños de los hogares más pobres, en comparación con niños de los hogares más ricos: los primeros tienen cuatro veces más probabilidades de no asistir a la

escuela. De hecho, en el reporte se indica que el 21.9% de los niños en edad de recibir educación primaria en el quintil más pobre no asistieron a la escuela, en comparación con el 5.5% del quintil más rico; la disparidad de dos a uno también es notoria en asistencia a la escuela de niños de zonas urbanas en comparación con zonas rurales. Aunque se alcanzó el grado de paridad entre géneros en el acceso a la educación elemental, los datos indican que en los países en desarrollo, las mujeres tienen un desigual acceso al trabajo remunerado (50% en comparación con el 77% de los hombres) y que aquellas con educación superior tienen mayores tasas de desempleo, en comparación con hombres con el mismo grado de instrucción.

Los ODM, tanto como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) —impulsado a mediados de los años sesenta— y algunos de los programas puestos en marcha por diferentes organismos de cooperación internacional, tienen la intención de poner límites a la desigualdad social o alcanzar ciertas metas en este terreno. No es la búsqueda de una igualdad absoluta. De hecho, en el último decenio, el énfasis de organismos como Naciones Unidas se ha colocado en una igualdad de oportunidades para el desarrollo de capacidades y al mismo tiempo en una actualización sobre la igualdad en la titularidad de derechos, sobre todo porque los segundos dependen de políticas públicas para la protección del empleo, el desarrollo productivo, el acceso a los servicios educativos, de salud, de seguridad social, entre otros. En buena medida porque, como lo indica Minor Mora Salas (2005: 25), se intenta conciliar las dos dimensiones más importantes de la teoría sobre la igualdad: igualdad de oportunidades e igualdad de condiciones, pero sin menoscabo de reconocer las diferencias entre los ciudadanos o una mayor igualdad entre desiguales: “Hacer efectiva la universalidad de los derechos y la igualdad ante la ley obliga a considerar las diferencias” (Cepal, 2014a: 52).

A pesar de que la región latinoamericana no presenta los mayores indicadores de pobreza extrema y hambre a nivel mundial, sí exhibe la mayor desigualdad, y ése ha sido uno de sus problemas inveterados que ha entrelazado estructuras de oportunidad y posiciones de los agentes. De acuerdo con los datos del Informe de Naciones Unidas sobre los ODM, la mayor proporción de personas que vive con menos de 1.25 dólares al día —indicador que expresa pobreza extrema y cuyo valor inicial, en 1991, era de 1 dólar por día, pero se ha actualizado conforme “paridad del poder adquisitivo”— se ubicaba principalmente en dos regiones: Asia Meridional y África Subsahariana, y en conjunto concentraban el 80% del total de personas extremadamente pobres en el mundo. “En 2011, casi el 60% de las mil millones de personas extremadamente pobres del mundo vivía en solo cinco países: la India, Nigeria, China, Bangladesh y la República Democrática del Congo” (ONU, 2015: 15). Por el contrario, en América Latina, en 2013, la tasa de pobreza fue de un 28.1%, mientras que la pobreza extrema fue de 11.7%, que en números absolutos implican alrededor de 165 millones y 69 millones de personas en tales condiciones, respectivamente (Cepal, 2014b). Sin embargo, los indicadores no tuvieron mayor variación respecto de los observados en 2011, lo que representa un retroceso respecto de los logros alcanzados en años precedentes. Es una situación que se repite cíclicamente. También vale la pena considerar que, a diferencia de las mediciones realizadas por el seguimiento de Naciones Unidas sobre los ODM, en el caso de América Latina, en lugar de tomar como referencia para la medición de la pobreza extrema el umbral de 1.25 dólares al día, en la región se basa en el costo de adquirir una canasta básica en cada país. Es decir, la estimación de la pobreza se calcula conforme el número de personas cuyo ingreso en sus hogares es inferior a la línea de pobreza o no les permite satisfacer sus necesidades básicas esenciales; la línea de pobreza se establece a partir del valor de una canasta básica

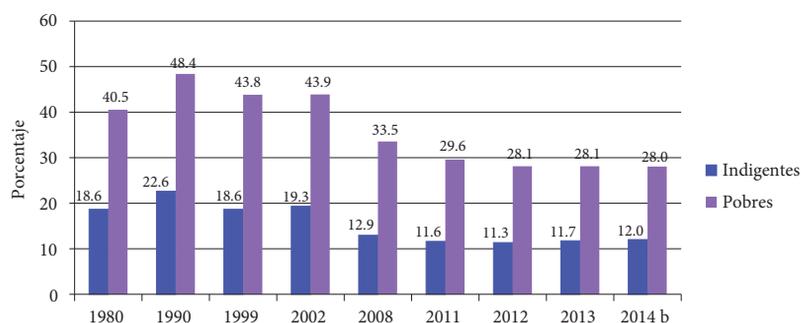
de bienes y servicios conforme a la moneda de cada país. Al mismo tiempo, la canasta básica se construye con dos componentes esenciales: uno, los bienes que son necesarios para satisfacer necesidades nutricionales; y otro que incluye necesidades básicas no alimentarias. Las personas que no disponen de recursos o son insuficientes para adquirir al menos la canasta básica de alimentos se consideran en situación de “indigencia” o en “pobreza extrema”, mientras que aquellas cuyos recursos no les alcanzan para adquirir la canasta básica de bienes y servicios, es decir, cubrir necesidades no alimentarias, se contabilizan como “pobreza total”.<sup>1</sup>

En general, en los últimos 30 años, la región de América Latina y el Caribe se ha caracterizado por periodos de crisis y crecimiento. Los años ochenta y noventa del siglo anterior estuvieron marcados por la incertidumbre y la dificultad para lograr un crecimiento económico sostenido, como también ocurrió en la primera década de este siglo. En los primeros siete años de los noventa, si bien la economía creció a tasas relativamente elevadas y se puso fin a un largo periodo de estancamiento, al final de la década, con la crisis asiática y los cambios en la economía internacional, la situación en la región se caracterizó nuevamente por la inestabilidad y la desaceleración en el crecimiento (Cepal, 2004a). El crecimiento promedio en esa década fue apenas de un punto porcentual más que en la llamada Década Perdida (de uno a dos puntos de crecimiento del PIB), así denominada por la crisis de la

<sup>1</sup> Las bases de datos, el cálculo de la canasta básica y la línea de pobreza tienen mayores especificaciones técnicas, conforme país y región en América Latina, que se pueden consultar en los informes periódicos de la Cepal a partir de 1991; aquí solamente se resalta la diferencia entre pobreza total y pobreza extrema o indigencia. También, en la edición de 2014 del *Panorama social de América Latina*, además de la medición de la pobreza y pobreza extrema por ingresos, se introdujo por primera vez en su metodología un índice de pobreza multidimensional, en el que se integran aspectos monetarios y no monetarios del bienestar, como privaciones en empleo, protección social y rezago escolar; también se utilizan nuevos umbrales de privación para algunos indicadores usualmente empleados en la medición de la pobreza (Cepal, 2014b: 73 y ss.).

deuda en la región y una mayor presencia de los mecanismos de mercado, y aunque las estimaciones para mediados de la década siguiente eran un tanto más favorables, dado que los cálculos situaron el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) en la región en alrededor del 4.5%, en los años 2000, como ya lo anotamos, otra vez el crecimiento se desaceleró (Cepal, 2004b).

GRÁFICA 1  
EVOLUCIÓN DE LA POBREZA Y LA INDIGENCIA EN AMÉRICA LATINA, 1980-2014  
(% SOBRE LA POBLACIÓN TOTAL)



Fuente: Tomado de Cepal, *Panorama social de América Latina* (2014b: 16). Incluye 19 países.

Si vemos la gráfica 1, es claro que la proporción de personas pobres e indigentes, respecto de la población total en la región, se incrementó notablemente a lo largo de los años ochenta y alcanzó su máximo valor en 1990 y luego descendió de forma importante en la década siguiente, precisamente cuando se pusieron en marcha las acciones para lograr los ODM. De hecho, de 2002 a 2008 disminuye poco más de 10 puntos porcentuales, el mayor descenso relativo, aunque a partir de esa fecha —que coincide con la crisis financiera mundial surgida a raíz de las hipotecas de alto riesgo en Estados Unidos—, otra vez el descenso perdió ritmo, e incluso, en los años más recientes, la población en situación de pobreza parece estabilizarse en alrededor del 28% y la de indigencia en 12%. En valores absolutos, para 2014 sumarían 167 millones de

personas en situación de pobreza; de ellas, 71 millones en pobreza extrema.

A pesar de que la región latinoamericana, como ya lo advertimos, no es la que concentra la mayor proporción de población en situación de pobreza y pobreza extrema, sí es la que expresa la mayor desigualdad como rasgo histórico y estructural. La distribución del ingreso es la desigualdad más notable, la que es objeto de una medición más puntual y sistemática, pero no es la única, está en interdependencia con otro tipo de desigualdades, como la de género, la etnia, el lugar de residencia, el acceso al trabajo, la educación y otras. La distribución del ingreso es fundamentalmente económica, las otras son sociales y políticas. Son, como dicen Marianne Braig, Sérgio Costa y Barbara Göbel (2015: 213), interdependencias entre distintos ejes de desigualdad, “desde los que una persona o grupo se posicionan y desde los que participan en las jerarquías socioeconómicas y de poder político”. La desigualdad en el ingreso ha sido un rasgo estructural arraigado en la región, incluso en épocas de recuperación económica. No obstante, al menos en comparación con las últimas dos décadas del siglo xx, tal parece que a partir de los años 2000 ha comenzado a revertirse ligeramente la tendencia a la concentración de ingresos y, por tanto, a reducirse la desigualdad en este rubro en la mayoría de los países de la región. El nivel de ingresos por concepto de trabajo y otros rubros de ingreso son los principales factores para calcular el índice de Gini. Este último es una medida de la desigualdad que puede estar entre 0 y 1. Si el coeficiente es 0, quiere decir que lo que se está midiendo es perfectamente igual (la desigualdad es nula) y conforme el coeficiente aumenta indicará una desigualdad mayor; si alcanza el 1 será una total desigualdad. “Entre 2002 y 2013 el índice de Gini promedio cayó aproximadamente un 10%, de 0,542 a 0,486” (Cepal, 2014b: 99). En el mismo periodo, en la región,

en ocho países la participación del quintil más pobre (es decir, 20% de los hogares con menores ingresos) en los ingresos totales se incrementó al menos un punto porcentual, llegando a captar, en promedio, 5.5% de los ingresos totales en 2013. A su vez, en nueve países, la participación relativa del quintil más rico se redujo cinco puntos porcentuales o más. Si bien en siete países la participación de este grupo en los ingresos sigue excediendo el 50%, en 2002 eran 10 los países donde el 20% de la población más rica percibía más de la mitad de todos los ingresos nacionales (Cepal, 2015: 22).

Las diferencias entre países de América Latina también son notorias, muestran distintos grados de avance y retos que habrán de afrontar en los próximos años. Por ejemplo, en las mediciones más recientes (Cepal, 2014b), en el periodo 2008-2013, la reducción de las disparidades fue mayor en Bolivia, Uruguay, Argentina, Brasil, México y Colombia. En los casos de países como Venezuela, Ecuador, Paraguay y Panamá mostraron una mayor disminución entre el 2002 y 2008, pero después de ese periodo la disminución se desaceleró.

Sin embargo, a pesar de los avances que se advierten en la última década en la reducción de la pobreza y en la desigualdad de ingresos, persisten las desigualdades entre diferentes grupos sociales y en determinadas áreas geográficas.

En la región, las mujeres constituyen aproximadamente el 51% de la población total y sólo acceden al 38% de la masa de ingresos monetarios que generan y perciben las personas, correspondiendo el otro 62% a los hombres. En 2011 el 32% de la población femenina de 15 años y más (excepto las estudiantes) de América Latina no tenía ingresos propios, en contraste con un 12% de la población masculina de ese mismo tramo de edad y en esa misma condición (Cepal, 2015: 26).

No solamente hay desigualdad entre hombres y mujeres, también está la asociada con la raza o la etnia de pertenencia: los datos indican que si bien en la enseñanza elemental no hay diferencias para que logren concluir sus estudios de ese

nivel, las dificultades comienzan a ser notables a partir de la educación secundaria y se acentúan en los niveles subsecuentes: las tasas de conclusión de la educación terciaria son alrededor de 5% para la población indígena y afrodescendiente, y mayores a 15% para el resto de la población (Cepal, 2014c). Es decir, tres veces menos en los primeros.

Los factores asociados con las dificultades para la conclusión de los estudios de la población indígena incluyen la pobreza, pero no solamente; también está la lejanía de la escuela respecto de la zona de residencia, el trabajo infantil y adolescente, la lengua y el currículum escolar, entre otros. Otras tantas desigualdades suceden con el acceso al trabajo, el ciclo de la vida (infancia, juventud y vejez) o el lugar de residencia. En suma, aunque en los años 2000 a nivel global y regional la pobreza y la pobreza extrema se hayan reducido, en algunas regiones todavía muestran niveles inaceptables. América Latina y el Caribe no exhiben el mayor nivel, pero sí parece necesaria una mayor reducción de ambos tipos de pobreza y, sobre todo, una distribución equitativa del ingreso, en la medida que guarda una interdependencia con otras desigualdades, como las educativas, y configura determinadas estructuras de oportunidad para los agentes. El sostenimiento e incluso la profundización de estas condiciones ha provocado asimetrías en cuanto a derechos, condiciones de vida y oportunidades en la población, por lo cual han surgido amplias brechas en los grupos sociales que los colocan en diferentes niveles de bienestar y un acceso segmentado a diferentes bienes y servicios, como los de salud, educación y protección social; un acceso y un ejercicio de derechos basados en la clase social, el origen étnico o el género al que se pertenece, lo cual ha perpetuado patrones de reproducción de las desigualdades. Además de los rezagos y obstáculos de las décadas previas, al final de 2015 e inicios de 2016 parece configurarse un nuevo periodo de inestabilidad, ahora debido a políticas monetarias no convencionales de los países ricos, la desaceleración de la economía china, la caída de los precios del petróleo y otros riesgos que

parecen inminentes (FMI, 2015b; WEF, 2016), lo cual podría derivar en una nueva crisis con mayores consecuencias para las economías de los países emergentes.

Los gobiernos en las distintas naciones latinoamericanas enfrentan una creciente presión por la escasez de recursos y la necesidad de un mayor volumen de gasto público para impulsar programas sociales y de protección ambiental. Una situación que, aunque adquiere distintas proporciones en los diferentes países, provoca un constreñimiento para los niveles de gasto que se podrían destinar a áreas como educación, salud o ciencia y tecnología. También, precisamente desde el final de los años noventa y hasta la actualidad, cuando en América Latina, después de transitar por regímenes autoritarios a democracias consolidadas o en proceso de consolidación, y cuando la apertura política permite mayor expresión de los movimientos sociales y un papel más relevante de las instituciones políticas para el alcance pleno de la democracia, es cuando más problemas surgen con grupos organizados del narcotráfico, la delincuencia y la corrupción, que alcanzan un poder creciente y amenazan la gobernabilidad.<sup>2</sup> La puesta en marcha de diferentes iniciativas de la política pública y el ejercicio del gasto social ha sido responsable del funcionamiento de las instituciones, de cómo se han configurado estas desigualdades y también de cómo se pueden modificar; por ello, resulta relevante examinar qué ha ocurrido en la región con el acceso a los servicios educativos.

El panorama en la región, como se puede apreciar, no es muy halagüeño; por el contrario, las desigualdades son persistentes y los desafíos son múltiples. Sin embargo, tanto los organismos internacionales como los gobiernos nacionales destacan la

<sup>2</sup> Estos grupos son considerados como movimientos inciviles y se caracterizan por la imposición de intereses particulares sobre otros grupos o sobre el sistema político; se sitúan por fuera del sistema jurídico, pero aprovechan las instituciones; generalmente utilizan la violencia para alcanzar sus fines. Un estudio sobre movimientos inciviles de derecha en América Latina se puede consultar en Leight A. Payne (2000). *Uncivil Movements. The Armed Right Wing and Democracy in Latin America*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

importancia de los sistemas educativos, tanto como los de ciencia y tecnología, para alcanzar una mayor competitividad, un mejor desarrollo nacional y la posibilidad de que las naciones logren insertarse en la llamada sociedad del conocimiento.

#### LA CONFIGURACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN LA REGIÓN LATINOAMERICANA

Como ya se anotó en el apartado previo, el segundo de los ODM buscó asegurar que, para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo pudieran concluir un ciclo completo de enseñanza primaria. La región latinoamericana mostró un avance importante para cumplir con la meta, porque el acceso a la educación primaria es homogéneamente alto e incluso con independencia del origen socioeconómico de los niños. De hecho, el informe de la ONU muestra que desde el año 2000 en la región, aunque con sus excepciones —como los casos de Guatemala, Nicaragua y El Salvador (con tasas entre 75 y 85%)—, la tasa neta de matriculación en primaria era de 94% del grupo de edad y conservó el mismo porcentaje en su estimación para 2015 (ONU, 2015: 24). Sin embargo, por una parte, la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación primaria no garantiza que los niños concluyan satisfactoriamente un ciclo completo del nivel y, por otra parte, algunas dificultades en el terreno educativo se han trasladado a otros aspectos y a otros niveles, particularmente en materia de rezaigo, retención, aprovechamiento y cobertura, los cuales se expresan con mayor énfasis en la población con menores ingresos.

Aunque en diferentes países se suprimió la reprobación y se adoptó la promoción automática en algunos grados en la enseñanza elemental, para 2012 existe un porcentaje de repetición en primaria de 5.4%,<sup>3</sup> mientras que en 1999 el porcentaje

<sup>3</sup> “Número de repetidores en un grado y un año escolar determinados, expresado en porcentaje de los alumnos matriculados en ese grado el año escolar anterior” (UNESCO, 2015a: 461).

era 4.7% (UNESCO, 2015a); es decir, no solamente no mejoró, sino que incluso tiende a empeorar. Igualmente, alrededor de 10% del total de niños entre los ocho y los 11 años tiene dos o más años de retraso respecto al grado o año en el que debiera estar de acuerdo con su edad, pero el porcentaje es más elevado para niños provenientes de familias con niveles socioeconómicos bajos (18%), lo mismo que los niños de hogares del medio rural (16%); las dificultades son mayores para países como Nicaragua, Guatemala, Panamá, Colombia o Paraguay (SITEAL, 2015a). También, con diferencias entre países, el promedio de niños que logran llegar al último grado de primaria no varió en la última década: “En 2011, la región mostró una tasa de supervivencia hasta el último grado de la educación primaria de un 77%, la misma de 1999. En otras palabras, más de una quinta parte de los estudiantes estaban abandonando los estudios demasiado pronto como para terminar la escuela” (UNESCO, 2015b: 4). Las diferencias entre los países son importantes: casi todos los estudiantes de primaria de Chile, Cuba y México logran llegar al último grado de la primaria; en el caso opuesto están los estudiantes de Brasil, Honduras y otros siete países. Entonces, en la región se alcanzó la universalización de la educación primaria, pero no necesariamente se aseguró la meta de un ciclo completo de enseñanza primaria, al menos no para todos los países de la región; tampoco están resueltos los problemas del nivel y tienden a ser más agudos para los grupos más desfavorecidos.

Si advertimos el número de alumnos del último año de primaria que ingresan a primer grado de la secundaria general en el siguiente ciclo (tasa de transición a la enseñanza secundaria), para 2011 la región latinoamericana se situaba en 89%, lo cual representa el segundo porcentaje más bajo; todavía más abajo están los Estados Árabes, con 70%, pero inferior al resto de regiones que alcanza 99% (UNESCO, 2015a: 424). Completar la educación secundaria, ha planteado la Cepal, es el nivel educativo mínimo que debiera alcanzarse

para evitar caer en la pobreza y lograr un mejor nivel de vida: “La culminación de este nivel es crucial en el contexto regional, no sólo para adquirir las destrezas básicas que requiere un mundo globalizado y democrático, sino para acceder a niveles de bienestar que permitan a las personas en situación de pobreza romper los mecanismos de su reproducción intergeneracional” (Cepal, 2015: 52).

De acuerdo con la misma Cepal, entre 1990 y 2013 el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que culminaron satisfactoriamente su educación secundaria pasó de 26% a 60%, una mejora sustancial, pero tanto la cobertura como la retención son más reducidos que en la educación primaria, la situación es más heterogénea entre los países de la región, el rezago se acumula y las desigualdades socioeconómicas por área geográfica y origen étnico se acrecientan. Igualmente sucede con la proporción de jóvenes entre los 15 y los 17 años, edad que coincide con la secundaria superior o media superior, según la denominación en cada país: en el periodo 2000 a 2013 la tasa promedio de escolarización regional pasó de 69% a 77%, pero con grandes diferencias entre países (SITEAL, 2015b). Por ejemplo, en el nivel más bajo, con porcentajes abajo de 60%, están países como Honduras, Guatemala y Nicaragua; mientras que en el nivel superior solamente está Chile, con 92%, y le siguen en orden descendente República Dominicana (88.3%), Argentina (88%), Bolivia (85%) y Brasil (84%).

En suma, en la región, como se puede observar en los siguientes datos (tabla 1), si se contrasta con el año base 2000, es claro que se registra un avance en la cobertura en todos los grupos de edad. El incremento es particularmente notable para la edad que no coincide con la educación primaria y muy especialmente para los estudiantes provenientes de los hogares de bajo nivel socioeconómico; después, con menores incrementos para los de nivel medio y alto. Sin embargo, también vale la pena notar que las mayores tasas son en primaria

y son más altas, en todos los grupos de edad, para el nivel socioeconómico alto y para las áreas urbanas.

TABLA 1  
TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE  
POR GRUPOS DE EDAD 2000-2013, SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO Y ÁREA GEOGRÁFICA

Grupos de edad	Año	Nivel socioeconómico			Total	Área geográfica		
		Bajo	Medio	Alto		Urbana	Rural	Total
5 años	2000	60.4	81.9	92.4	78.2	80	59.8	69.9
	2005	66	84.9	94.4	81.8	84.1	67.1	75.6
	2013	71.6	88.3	95.3	85.1	87.7	72.5	80.1
6 a 11 años	2000	91.6	97.5	99	96.0	96.4	91.9	94.2
	2005	93.3	97.8	98.8	96.6	97	93.8	95.4
	2013	94.9	98.3	98.5	97.2	97.9	95.3	96.6
12 a 14 años	2000	82.8	95.5	98.7	92.3	93.7	81.3	87.5
	2005	86.3	96	98.4	93.6	94.8	85.8	90.3
	2013	88.9	95.9	98.4	94.4	95.5	88.6	92.1
15 a 17 años	2000	55	77.3	89.2	73.8	75.5	51.9	63.7
	2005	59.8	77.9	88.9	75.5	77.7	57.9	67.8
	2013	65.8	79.3	90.4	78.5	79.8	65.7	72.8
18 a 24 años	2000	26.9	25.6	40.5	31.0	31.8	14.6	23.2
	2005	24.6	26.9	43.2	31.6	31.9	14.6	23.3
	2013	27.6	32.1	46.8	35.5	34.4	16.6	25.5

Fuente: Tomado de SITEAL, 2015b: 1.<sup>4</sup>

También, como se aprecia en la misma tabla 1, conviene notar cómo disminuyen en mayor proporción las tasas de escolarización para el nivel socioeconómico bajo, a partir de los 15 años, en comparación con los otros dos niveles socioeconómicos, y aunque los porcentajes disminuyen sensiblemente para todos los niveles socioeconómicos en el grupo de edad correspondiente a la educación superior, la reducción es mayor para el grupo desfavorecido y para los jóvenes de áreas rurales. Una brecha en las tasas de escolarización que se amplía, según nivel socioeconómico o área geográfica de residencia, e ilustra claramente ese entrelazamiento e interdependencia de las desigualdades.

<sup>4</sup> Incluye 18 países de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. En los años 2000 y 2005 no se incluye a Nicaragua.

Además de las dificultades de cobertura en los distintos niveles y las diferencias entre países, está el problema del aprovechamiento escolar, esto es, qué aprenden los niños y adolescentes. Una de las evaluaciones de mayor alcance a nivel internacional es el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Una prueba diseñada y a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es el esfuerzo de mayor escala, a nivel internacional, de evaluación educativa. La prueba no mide contenidos curriculares, se enfoca en los conocimientos y las habilidades que han adquirido los alumnos cuando ya han concluido (o están por concluir) su educación básica; en algunos casos coincide con el último año de la secundaria (inferior) o inicio de la secundaria superior o educación media superior. Por esa razón se dice que PISA evalúa qué tan preparados están los jóvenes para enfrentar el futuro o en qué medida el sistema educativo y la sociedad realmente preparan a las siguientes generaciones. Por lo mismo, se anota que se trata de una prueba muy relevante y orientada hacia la política educativa, dado que aporta información sistemática de qué tan bien o mal están funcionando los sistemas educativos. El proyecto PISA comenzó en el año 2000 y se lleva a cabo cada tres años. En cada aplicación valora tres áreas temáticas: lectura, matemáticas y ciencia, pero se concentra en una u otra área. Esto es: en su primera versión enfatizó el área de lectura; después, en 2003, matemáticas; y por último las ciencias en 2006; después, volvió a iniciar el ciclo. Además de las áreas, también indaga otros aspectos, como las motivaciones de los jóvenes por aprender, sus estrategias de aprendizaje o condiciones socioeconómicas. Las escalas de PISA distinguen seis niveles de desempeño, conforme capacidades según área de conocimiento, pero genéricamente implican: los niveles 1a, 1b y 0 se consideran insuficientes para continuar a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la sociedad contemporánea; el

nivel 2 es el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad; el nivel 3 es considerado mejor que el previo pero no el deseable para realizar actividades cognitivas complejas; y los niveles 4, 5 y 6 son los deseables para realizar actividades de alta complejidad. Los resultados más recientes disponibles sobre la prueba PISA son del 2012 y en ella participaron ocho países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay.

Al igual que ha ocurrido en las mediciones anteriores de PISA y según los países latinoamericanos participantes, en la evaluación de 2012 se muestra un alto porcentaje de jóvenes de la región con rendimientos por debajo de las competencias mínimas. La brecha es significativa respecto de los resultados de los países miembros de la OCDE. Un procesamiento de los resultados de aprendizaje, de acuerdo con sus características socioeconómicas y culturales, mostró que

la mayor parte de los estudiantes del primer y segundo cuartil socioeconómico y cultural de los países de la región alcanzan niveles de logro por debajo del nivel 2, es decir, no han desarrollado las competencias básicas para desempeñarse en el área. La proporción de estudiantes de América Latina que alcanza el nivel mínimo de competencia esperado en matemáticas es menos de la mitad (Trucco, 2014: 13).

A diferencia de los países de la OCDE, donde la gran mayoría de los estudiantes de los distintos cuartiles alcanza por lo menos el nivel 2 de competencia, los países latinoamericanos participantes están en la situación inversa.

Los resultados de la prueba PISA tienen sus apologistas y sus detractores; los primeros, como la propia OCDE, destacan sus virtudes de medición estandarizada, la posibilidad de establecer comparaciones entre países y el seguimiento puntual a los aprendizajes de los jóvenes, mientras que los segundos destacan el sesgo de las pruebas estandarizadas que puede favorecer a algunos grupos en detrimento de otros, su diseño

acorde al grupo de países de la organización económica, desligar el conocimiento del currículum o soslayar las diferencias culturales (Scott, 2013; Díaz Barriga, 2011).

En América Latina, desde el final de los años noventa se impulsó una iniciativa para evaluar la calidad de los sistemas educativos nacionales de la región y precisar qué están aprendiendo los niños en la educación primaria, cuya iniciativa está a cargo del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), auspiciado por la UNESCO y coordinado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). El estudio más reciente es del 2013, denominado Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce) y, al igual que los dos estudios anteriores (Perce y Serce), evalúa el desempeño escolar de los niños en tercer y sexto grado de escuela primaria de 15 países de la región. A diferencia de PISA, estos estudios comparativos, como lo ha planteado el LLECE, tienen una orientación conceptual basada en pruebas referidas al currículum de la región e intentan precisar cuáles son los factores asociados con el aprendizaje, aunque, al igual que las mediciones de PISA, también muestran la correlación entre desigualdad socioeconómica y desempeño escolar.

Los resultados de ambos tipos de estudios son relativamente amplios, con múltiples variables, comparaciones entre sí y especificaciones que incluyen datos precisos, pero aquí solamente subrayamos de forma general los rasgos de las desigualdades que destaca en su información. Desde el segundo estudio (Serce) se había advertido que las condiciones de los planteles escolares constituyen una de las variables más influyentes para el aprendizaje de los alumnos, y como segunda variable aparecen las condiciones socioeconómicas y culturales, las cuales tienen una relación negativa con el desempeño. Esto es, se advierte que los puntajes promedio obtenidos por los alumnos y el PIB per cápita de los países están correlacionados positivamente, aunque algunos países obtienen puntajes

más allá de lo esperado. “El análisis entre el desempeño promedio y el coeficiente de Gini en cada país muestra una relación igualmente significativa, pero inversa. Esto es, cuanto mayor es la desigualdad en la distribución del ingreso, menor es el rendimiento promedio de los estudiantes de Educación Primaria de Latinoamérica y el Caribe (UNESCO-LLECE, 2008: 52). El caso, nuevamente, ilustra la profundidad de la desigualdad en la región y la interdependencia de las desigualdades.

Los datos del Tercer apenas se están procesando y la entrega de resultados se ha realizado por etapas. Sin embargo, en términos generales, lo que mostró fue una mejora en el aprendizaje de los niños y las niñas respecto del estudio previo. La distribución de países, conforme el puntaje obtenido por los alumnos en las diferentes áreas de conocimiento, muestra que los países que consistentemente se encuentran por arriba de la media regional son Chile, Costa Rica y México; en algunas ocasiones, dependiendo del área, se suman Argentina, Uruguay y Perú. En el extremo opuesto, consistentemente por debajo de la media, están Honduras, Panamá, Paraguay, Nicaragua y República Dominicana (UNESCO-LLECE, 2015). No obstante, los datos muestran que la mayor parte de estudiantes se localiza en los niveles I y II de desempeño en las diferentes áreas. Como se puede ver en la tabla 2, en un rango que va de 61% en lectura de tercer año a 83% en matemáticas de sexto año. En términos de logros de aprendizaje, esto significa que la mayoría de los estudiantes de este nivel se localizan en los niveles inferiores de desempeño, con capacidades que varían en las diferentes áreas.

En suma, en la región latinoamericana se realizó un avance importante en materia de cobertura y ampliación de oportunidades educativas, particularmente a partir de los años 2000 y especialmente en la universalización de la educación primaria. Sin embargo, lo paradójico es que a pesar del incremento en este nivel educativo, la desigualdad persiste y en algunos

países se ha profundizado. El mismo incremento en los años de escolaridad ha provocado el conocido fenómeno de devaluación educativa, porque el requerimiento mínimo de habilitación de las personas para desarrollo y bienestar se trasladó de la primaria a la secundaria y, seguramente, conforme se generalice el acceso se recorrerá el umbral mínimo de calificación escolar. Además, por una parte, es notable cómo se van reduciendo las oportunidades educativas conforme más alto es el nivel escolar, lo que indica una alta selectividad de los sistemas educativos, pero no es una selección azarosa, ni únicamente meritocrática. Se trata de una selección que exhibe el corte de las desigualdades y la interdependencia de la desigualdad económica con las variables educativa, geográfica, étnica y de género, porque llegan a los niveles superiores en mayor cantidad los niños y jóvenes provenientes de hogares con mejores condiciones socioeconómicas y localizados en las áreas urbanas, en comparación con los hogares más desfavorecidos y de localidades rurales. Es por ello que se habla de desigualdades, porque son muchas, y de interdependencia, por el entrelazamiento entre las distintas variables.

TABLA 2  
NIVEL DE DESEMPEÑO SEGÚN LOS RESULTADOS DE TERCE

<i>Prueba</i>		<i>Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño</i>			
<i>Áreas</i>	<i>Grados</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>
Lectura	3ro	39.5	21.7	26.2	12.7
	6to	18.4	51.5	16.5	13.7
Matemáticas	3ro	47.2	23.3	22.1	7.4
	6to	46.9	35.9	12.1	5.1
Ciencia	6to	40.0	39.1	15.2	5.7

Fuente: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce). Incluye 15 países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Por otra parte, a pesar de que se ha incrementado la cobertura en todos los niveles, también se advierten las diferencias

de logro entre los estudiantes de los diferentes estratos sociales. El desempeño en las pruebas de medición de la calidad muestra que los puntajes obtenidos están asociados con el nivel de ingreso económico y con las condiciones de desarrollo de los hogares, una situación que ha tenido como consecuencia la segmentación y la estratificación de los sistemas educativos, tanto en los logros de los grupos sociales como en la oferta escolar, dado que el acceso a la escuela se diferencia según estrato social, así como lo que se aprende en ella. Es decir, a las privaciones socioculturales de origen, se añade el ingreso a sistemas o instituciones de menor calidad relativa y, por lo tanto, se propicia una reproducción de las desigualdades en las trayectorias de aprendizaje.

¿Esto significa que todos los niños provenientes de hogares en condiciones socioeconómicas desfavorables no cursan la educación superior o, si lo hacen, tienen grandes desventajas? En la región, una proporción reducida de jóvenes alcanza la educación superior y todavía llegan en menor medida los que provienen de los primeros deciles de ingreso; sin embargo, vale la pena explorar qué ocurre en el nivel superior.

Las políticas educativas en la región intentan incrementar el nivel escolar de la población y especialmente buscan ampliar la cobertura en el nivel postsecundario, sobre todo porque se ha instaurado la idea de que el desarrollo de la economía y el bienestar de las personas dependen del conocimiento y de las habilidades y competencias que posea la población. Es decir, el conocimiento pasó a ser un elemento fundamental para el desarrollo de las sociedades. Ese proceso, al que se le ha llamado sociedad o sociedades del conocimiento, exige una mayor competitividad de las instituciones de educación superior y la redefinición de las normas en sus espacios institucionales, para que respondan a la formación de recursos humanos altamente calificados y a la producción de conocimiento a partir de la investigación, lo que a su vez propicia asimetrías entre ellos.

## ¿SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO EN AMÉRICA LATINA?

Uno de los factores más recientes que sin duda trajo consigo un renovado impulso a los sistemas educativos, y especialmente a los estudios superiores en diferentes partes del mundo, es la idea o ideas sobre la sociedad de la información y también sobre la sociedad del conocimiento. América Latina también ha participado en esta tendencia, aunque, como ha ocurrido en otras ocasiones, la región llegó tardíamente, y en los distintos países apenas se refleja en los discursos nacionales y en sus iniciativas de política pública.

Desde mediados de los años sesenta, la noción de sociedad de la información, y especialmente a partir del trabajo pionero de Fritz Machlup (1980), comenzó a utilizarse y a diferenciarse entre información y conocimiento. La primera, para referirse al acto o proceso por el cual el segundo se transmitía, fuera a través de una señal o un mensaje. Machlup entendió por conocimiento cualquier actividad humana eficazmente diseñada para crear, alterar o confirmar en la mente humana una percepción significativa, comprensible o consciente. “Conocimiento” es un concepto relativamente amplio que no se limita al conocimiento de naturaleza científica o intelectual, lo cual implicaba que las aportaciones al conocimiento no solamente podrían derivar de la ciencia. Aunque en la diferenciación entre información y conocimiento, la primera puede solamente representar datos sin codificación ninguna, también puede significar información en forma de conocimiento, dando lugar a las llamadas industrias productoras de conocimiento.

En una perspectiva institucionalista también se ha insistido en la diferencia entre información y conocimiento (Dosi, 1996). La primera se refiere únicamente a proposiciones sustentadas y codificadas acerca del estado del mundo, a las propiedades de la naturaleza o a determinados algoritmos para realizar algunas actividades. Por el contrario, el conocimiento se integra

por categorías cognoscitivas, códigos de interpretación de la información, habilidades tácitas y solución de problemas. En general, con la idea de sociedad de la información y su vínculo con el conocimiento, lo que diversos autores intentaron precisar fue el nuevo contexto social en el que predomina y se acumula la información, impulsada por el desarrollo tecnológico e informático, con renovados y nuevos dispositivos que se insertaron en la vida productiva y social, y que han modificado tanto pautas de comportamiento como de orden político y económico.

Por otra parte, el concepto de *sociedad del conocimiento* también apareció en los años sesenta, casi a la par que la noción de sociedad de la información. En su mayor parte, el concepto se atribuye a Peter Drucker (1969), aunque lo cierto es que tiene mayores antecedentes, y el término cobró un renovado auge en la década de los años noventa, con la profundización de otros estudios que popularizaron el término (UNESCO, 2005).

La noción de sociedad del conocimiento no solamente surgió casi al mismo tiempo que la idea de sociedad de la información; lo mismo sucedió con los conceptos de sociedad del aprendizaje, educación para todos, educación a lo largo de la vida, desarrollo tecnológico y sociología del conocimiento, con los cuales se ha visto influida. Quizá la mayor desventaja, como lo ha previsto el informe de la UNESCO, es que el concepto de sociedad del conocimiento propone un modelo único que ha tenido consecuencias para definir políticas económicas, de investigación, educación e innovación. Una especie de ideología que considera al conocimiento como el motor del cambio económico y del bienestar de las sociedades, lo cual implica la modificación de la cadena y la estructura productiva, tanto como el tipo de formación que deben recibir los ciudadanos. Un cambio en el que se subraya la importancia del avance del conocimiento y la utilización intensiva de los dispositivos tecnológicos en diferentes ámbitos.

La principal dificultad es que el “modelo único de sociedad del conocimiento” no reconoce las realidades diferentes de



los países en desarrollo ni se ajusta a sus respectivos sistemas educativos y científicos y tecnológicos. En buena medida, porque apenas han logrado cubrir la enseñanza elemental y tienen una cobertura limitada en estudios avanzados, pero también porque las desigualdades, lejos de disminuir, se han profundizado. Lo cierto es que la llamada sociedad o economía basada en el conocimiento ni es única ni está al alcance de todos; tampoco tenemos un auténtico aprovechamiento compartido del conocimiento. El dominio del conocimiento puede ir acompañado de un cúmulo importante de desigualdades, exclusiones y luchas sociales. Tal parece que todavía queda un largo camino que recorrer para alcanzar no un modelo o una sociedad única de conocimiento, sino sociedades del conocimiento, como dice la UNESCO.

Lo básico de las sociedades o economías basadas en el conocimiento es que tratan de marcar la diferencia entre un proceso productivo previo, en el que la transformación de las materias primas en productos era comandada por la energía y la fuerza de trabajo, a otra donde el conocimiento viene a sustituirlos y se convierte en el factor relevante e indispensable para transformar los insumos en bienes y servicios con mayor valor agregado. Uno de los supuestos más generalizados, y de ahí proviene la insistencia en el concepto, es que una de las vías más expedita para llegar a los eventuales beneficios de una sociedad del conocimiento es el respectivo sistema educativo y los modelos de entrenamiento. Sin embargo, no solamente debe atenderse a la generación de nuevo conocimiento o a la expansión del existente, sino que sobre todo debe tenerse presente el tipo de conocimiento que busca cubrir la demanda de satisfacciones específicas. Entonces, por una parte, se supone que los nuevos procesos productivos demandan un trabajador con un entrenamiento específico e intenso, capaz de manejar diferentes tipos de conocimiento y distintos insumos para producir bienes y servicios diferenciados. Por otra parte, los consumidores también requieren de un cierto

grado de capacidades para comprender el conocimiento producido, puesto que no siempre es fácilmente comunicable, pero también para aprovechar los nuevos productos que les demandan habilidades para descifrar y entender su funcionamiento. En este sentido, adquieren importancia el aprendizaje a lo largo de la vida, los sistemas educativos y el impulso a los estudios superiores.

En ese contexto de transformaciones y discursos sobre la sociedad del conocimiento, una de sus derivaciones ha sido la revisión de expectativas sobre los sistemas de educación superior en los países en desarrollo, de la que se espera una mayor participación en la generación de nuevos conocimientos y una colaboración más estrecha entre la universidad y la sociedad, y también con el sistema productivo. En este último caso se habla de economía del conocimiento.

Entonces, se puede advertir como acicate para los sistemas educativos en el mundo y particularmente para los estudios de nivel superior, un renovado interés en el logro educativo en el discurso político y un impulso a la formación de recursos humanos de alto nivel, como una forma de obtener presencia y acceso a una posición competitiva en las relaciones económicas internacionales y una mayor democratización de la vida social. Sin embargo, al igual que ocurre con el desarrollo de las economías, la distribución del ingreso y la participación de los beneficios del desarrollo, los sistemas de educación superior en el mundo no son homogéneos. Tienen la peculiaridad de estar enraizados en la historia y la cultura de la nación de la que forman parte, pero todos ellos trabajan con la materia del conocimiento especializado; aunque, ciertamente, no expresan el mismo desarrollo: los más consolidados tienden a influir a los menos desarrollados. De hecho, las diferencias en el desarrollo de los sistemas educativos han dado lugar a la idea de centro periferia, que se aplicó a diferentes ámbitos. En particular, subrayan la noción de que en el sistema internacional de conocimiento existen universidades y



centros de investigación que constituyen modelos de referencia para otras instituciones y al mismo tiempo son el centro de producción de conocimiento; por el contrario, en el extremo opuesto, existen “universidades que son ‘periféricas’, vale decir que copian los desarrollos del exterior y tienen escasa producción original” (Altbach, 2009: 69). Esta es una desigualdad global, que permea hasta el nivel nacional y se reproduce a partir de la manera como se estructura el campo de educación superior. Es decir, este proceso tiene como uno de sus resultados una configuración institucional que fragmenta a los sistemas de educación superior, al concretar, a partir de sus condiciones, las prioridades que se proponen, cuyo resultado se refleja en circuitos o redes de escolarización universitarias con calidades diversas, que a su vez también los segmenta porque dichos circuitos están orientados a distintos sectores sociales (Rama, 2006: 16). Es en ese sentido que esta conformación de la educación superior remite a estructuras de desigualdad que no se limitan al ámbito nacional o regional, sino que se vinculan con interdependencias globales, bajo el supuesto de que no se predefinen de manera espacial, más bien son entramados entre estructuras de desigualdad que van más allá de los espacios locales, regionales o nacionales (Braig, Costa y Göbel, 2015).

#### LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN TERRENO DE DESIGUALDADES

En el caso de América Latina, la expansión de la matrícula en el nivel superior ha mostrado un crecimiento sostenido, aunque con sus altibajos, desde los años setenta, y el conjunto de instituciones universitarias se ha dirigido principalmente a la formación profesionalizante y solamente una pequeña porción ha concentrado sus esfuerzos en la formación para la investigación científica o de alto nivel. De hecho, como se sostiene en el informe sobre educación superior en Iberoamérica: aunque el asunto del desarrollo científico y tecnológico es un

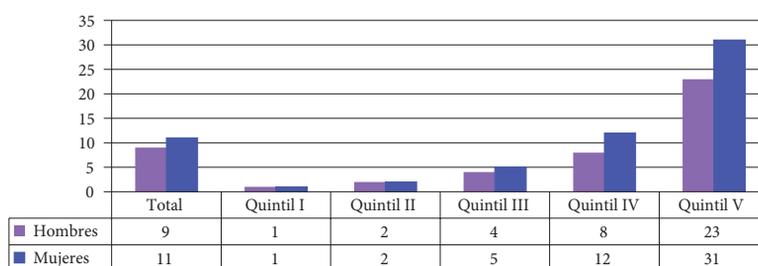
tópico de especial gravitación en la región, “corresponde solamente a una minoría de las más de 10 000 instituciones existentes en la región” (Cinda, 2007: 162). Un informe posterior indica que el avance de Iberoamérica en el uso intensivo del conocimiento todavía es modesto: “en una escala de 1 a 10, sólo España, Portugal y Chile alcanzan cifras superiores a siete, situándose América Latina y el Caribe en su conjunto en el nivel 5,30 [...] y los países más rezagados, Honduras y Nicaragua, por debajo de 3,50 (Cinda, 2016: 61). Es un dilema presente en la región, y en general en los países del denominado Tercer Mundo en desarrollo, enfocarse en consolidar universidades de investigación en un contexto de desigualdad o atender las demandas apremiantes para ampliar las oportunidades de acceso al nivel superior a sectores antes excluidos. Además, no solamente se trata de una desigualdad social regional o en el interior de las naciones; también es una desigualdad global en la distribución y los sistemas de conocimiento. Philip Albatch (2009: 319) sostiene que las instituciones de alto nivel de los países recientemente industrializados forman parte de un sistema internacional de universidades y, por lo tanto, son evaluadas con los mismos parámetros de ese sistema, pero inevitablemente compiten en situaciones de desventaja y les “resulta prácticamente imposible alcanzar lugares de completa igualdad en lo internacional”, lo que tiene como consecuencia que las universidades latinoamericanas se enfrenten a un doble desafío: el de expandir las oportunidades educativas a sectores antes excluidos en el nivel superior, y al mismo tiempo, el de competir en el sistema global de generación de conocimiento, en condiciones de desigualdad.

Ya se ha advertido que los jóvenes del estrato socioeconómico bajo del grupo de edad correspondiente a la educación superior (18 a 24 años) tienen menores oportunidades educativas, en comparación con los jóvenes de estratos medios y altos, al igual que los de ámbitos rurales, frente a los urbanos (tabla 1). Pero el problema no está sólo en el acceso. Las

desigualdades también se reflejan en las tasas de conclusión de este nivel. Los datos muestran que, en promedio, de los jóvenes de 25 a 29 años de la región, solamente el 10.7% logra concluir cinco años de educación superior, pero con una “estratificación según quintiles de ingreso per cápita muy fuerte, ya que por cada 27 jóvenes de estratos de altos ingresos (quinto quintil), sólo uno de bajos ingresos logra concluir cinco años de estudios postsecundarios” (Trucco, 2014: 23). Además, como se puede apreciar en la gráfica 2, con una diferencia a favor de las mujeres en todos los quintiles de ingreso, pero especialmente en los medios y altos.

GRÁFICA 2  
AMÉRICA LATINA (PROMEDIO SIMPLE 18 PAÍSES):

CONCLUSIÓN DE AL MENOS CINCO AÑOS DE EDUCACIÓN TERCIARIA ENTRE JÓVENES DE 25 A 29 AÑOS, SEGÚN QUINTILES DE INGRESO PER CÁPITA Y SEXO, ALREDEDOR DE 2011 (EN PORCENTAJE)



Fuente: Tomado de Trucco, 2011: 23.

Los esfuerzos por ampliar la matrícula en contextos de incertidumbre económica, con periodos de crecimiento, estancamiento y crisis recurrentes, así como las tendencias globales que ejercen influencia en los desarrollos nacionales, se han reflejado en la configuración de los sistemas de educación superior de la región. A la par de la escasez de recursos financieros gubernamentales para afrontar la demanda de mayor número de espacios en la educación superior, se presentaron diferentes iniciativas de los organismos internacionales y también se abrió paso a la expansión del sector privado en la provisión del servicio educativo. Al inicio de los años noventa, una discusión importante surgió en la región

al publicarse una de las propuestas influyentes de la Cepal, en la que se sostenía que el progreso técnico era el eje de la transformación productiva, pero que ésta debía ser plenamente compatible con una democratización política y particularmente a la búsqueda de la equidad social (Cepal, 1996). El progreso técnico, sostenía la Comisión, requería de diferentes factores, como una infraestructura tecnológica, apertura de las economías y una base empresarial, entre otros. Pero más importante, decía este organismo, era necesaria la formación de recursos humanos calificados y el acceso y generación de nuevos conocimientos. Un planteamiento que reconocía la gravedad del problema de equidad, así como el rezago educativo de la región después de la crisis de la década perdida e impelía a la transformación de la educación, la capacitación y el sistema científico y tecnológico.

Sin embargo, aunque en el debate público se reconoció la relevancia de ocuparse de la equidad y redoblar la atención a los grupos socioeconómicos más desfavorecidos, el problema de la desigualdad persistió. Casi al mismo tiempo, la educación superior alcanzó notoriedad debido principalmente a la publicación de uno de los documentos del Banco Mundial (1995), con una polémica perspectiva y sus respectivas recomendaciones para ese nivel educativo. El documento del Banco planteó diferentes medidas que debían considerarse para los sistemas de educación superior: a) diferenciación de las instituciones, en la que se sugirió una redistribución de la oferta educativa para evitar la concentración excesiva en determinadas áreas de conocimiento y en los estudios de licenciatura, favoreciendo la educación tecnológica de ciclo corto y los estudios superiores en esa misma modalidad; la recomendación también incluía a las instituciones particulares y en la región cobraría impulso la diversificación institucional; b) diversificación de las fuentes de financiamiento, en la que se plantearon diferentes opciones, como combinar el subsidio y el cobro de cuotas estudiantiles, la venta de servicios,

la realización de proyectos, mayor participación de los particulares, entre otros; c) el financiamiento vinculado con el desempeño que replanteaba la relación entre el gobierno y las instituciones de educación superior; d) el establecimiento de un marco coherente de políticas con objetivos de equidad y calidad. Sin embargo, la propuesta del Banco Mundial fue ampliamente conocida y polémica por su afirmación de que, en comparación con la educación básica, la tasa de rentabilidad social de las inversiones en enseñanza superior era menor. Obviamente, las implicaciones, por razones de equidad, eran que los recursos públicos deberían canalizarse principalmente a la educación básica, como ya había ocurrido con los préstamos que el mismo organismo había canalizado a los países de la región.

Posteriormente, la posición del Banco Mundial fue relativamente rectificada, al convocar a un grupo de trabajo independiente para examinar en detalle los retos de la educación superior en los países en desarrollo y reconocer que también debía invertirse y apoyarse a este nivel educativo (Banco Mundial y UNESCO, 2000). No obstante, persistió la identificación de áreas que requerían acciones específicas, como el financiamiento centrado en modalidades mixtas, la optimización de recursos financieros y humanos o la promoción de estructuras de gestión eficaz. El asunto tiene importancia porque expresó las tendencias hacia la diversificación de establecimientos y de financiamiento que configurarían los sistemas de educación superior en la región y fue parte del contexto en el que se desarrolló la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998, precisamente cuando estaba próximo el emblemático cambio de siglo y de milenio; era el tiempo de revisar los grandes pendientes, asumir los problemas, proyectar soluciones ambiciosas y esperar el futuro promisorio. En la declaración final de esta última se plantearon los tres retos a los que se enfrentaría el nivel superior en el siglo XXI: “la pertinencia del nivel”, con el fin de impartir una formación acorde y de calidad para permitir que un mayor

número de jóvenes tuviera acceso al mercado del empleo y a la actualización de sus conocimientos, aunque tal pertinencia no podía ser planteada de manera generalizada sino como resultado y concertación entre los interesados y los mismos estudiantes; el de “la calidad y la evaluación”, en el que se enfatizó que “la necesidad de desarrollar una cultura de la evaluación es inseparable de la noción de calidad, que a su vez está íntegramente vinculada a una democratización efectiva del sistema de educación superior” (UNESCO, 1998: 11); y el más polémico, “el de la gestión y financiación”, en el que se destacó la importancia de que las instituciones compartieran responsabilidades con interlocutores internos y externos, buscando fortalecer una gestión que permitiera fortalecer el trabajo colegiado y la transparencia. En el caso del financiamiento, quedó anotado que “la financiación de la educación superior sigue siendo un problema crucial al iniciarse el siglo XXI [...]. Habida cuenta del desarrollo de la enseñanza superior, el Estado no puede esperar ser la única y ni siquiera la principal fuente de financiación de todo el sector” (UNESCO, 1998: 16). Así que también se planteó que debieran buscarse formas novedosas para la diversificación de fuentes de recursos, además de incrementar los ingresos propios mediante la investigación y la formación, la venta de servicios o el desarrollo del sector privado en la educación superior. Aunque también se previno sobre sus implicaciones:

Todas estas posibilidades de diversificación presentan no obstante peligros que es indispensable evitar. El más grave es el de atentar contra la igualdad de acceso a la educación superior. La enseñanza privada, por ejemplo, que contribuye a ampliar un acceso que sin ella no sería posible, tiene cierta tendencia a hacer pagar los estudios y por lo tanto recluta menos estudiantes desfavorecidos (UNESCO, 1998: 16).

El tema del financiamiento era objeto de controversia y posiciones encontradas, una polémica que permanece hasta

hoy, pero que desde entonces expresa el crecimiento del sector privado en la oferta del servicio. De hecho, en la declaración correspondiente a América Latina, incluida en la misma Conferencia, se subrayaron las tendencias más importantes que desde entonces caracterizaban el desarrollo de la educación superior en la región:

- a) Una notable expansión de la matrícula estudiantil;
- b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento;
- c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector;
- d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y
- e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa.

Una década después, en otras circunstancias, se llevó a efecto la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en 2009. Persisten algunos temas, como el factor económico y los obstáculos que supone para el desarrollo, el bienestar social y la prestación de servicios, y se agregan otros más (UNESCO, 2009). En la declaración final variados temas se agruparon en cuatro grandes rubros:

a) La responsabilidad social de la educación superior. En éste se ubicó la idea de la educación superior como bien público; su responsabilidad social para avanzar en la comprensión de los problemas; promover el pensamiento crítico, la formación ciudadana y la construcción de una sociedad más justa y abierta.

b) El acceso, la equidad y la calidad. En particular, se llamó la atención a que no solamente se debe continuar con el esfuerzo de mejorar el acceso a la educación superior, especialmente para los grupos más vulnerables y en aquellas regiones en las que existen grandes disparidades, sino también a que la ampliación de oportunidades educativas debe buscar la equidad, la pertinencia y la calidad.

c) Internacionalización, regionalización y mundialización. Aunque este rubro ya estaba presente en la primera Conferencia, en la segunda recibió un mayor énfasis, destacando la relevancia de la cooperación internacional y la responsabilidad social de las instituciones de educación superior para reducir la brecha en materia de desarrollo, a través de la transferencia de conocimientos, especialmente hacia los países en desarrollo, así como el impulso a las redes internacionales de las universidades y las iniciativas conjuntas de investigación e intercambio de alumnos y personal docente.

d) El aprendizaje, la investigación y la innovación. Destaca la sugerencia de buscar nuevas formas de incrementar el financiamiento para investigación e innovación a través de iniciativas conjuntas entre sector público, sector privado y la inclusión de empresas; también sugiere que el personal académico disponga de condiciones para realizar investigación y de acceso a becas.

Como se puede apreciar, los temas son muy variados, pero se reitera la relevancia de las desigualdades en la educación superior. Hemos visto a lo largo de este capítulo, según los datos expuesto, que no hay duda de que se han logrado avances importantes en la expansión de las oportunidades educativas en las últimas décadas, pero también es claro que no han sido de la misma magnitud para todos los grupos sociales ni todos se han beneficiado de igual forma; son visibles las asimetrías y el grave problema de las desigualdades.

En general, la región latinoamericana ha mostrado de forma alternativa periodos de incertidumbre y crecimiento económico, con notorias dificultades para sostener un ritmo de crecimiento económico prolongado. La desigualdad en los niveles de ingreso ha sido la más visible, pero no es la única, está en interdependencia con otro tipo de desigualdades, como la de género, la etnia, el lugar de residencia, el acceso al trabajo, la educación y otras. Se trata, como destacan Braig, Costa y Göbel, de interdependencias entre distintos ejes de

desigualdad. La permanencia e incluso la profundización de algunas de estas expresiones de la desigualdad han provocado asimetrías en cuanto al ejercicio de derechos, niveles de bienestar, acceso a bienes y servicios de salud, educación y protección social, así como grandes distancias entre grupos sociales, con lo cual se reproducen los patrones de las desigualdades.

## CONCLUSIONES

La región latinoamericana no presenta los mayores indicadores de pobreza extrema y hambre a nivel mundial, pero sí muestra la mayor desigualdad. En las últimas tres décadas, en ciclos que parecen constantes, el desarrollo se ha caracterizado por periodos de crisis y crecimiento. Las dos décadas previas al cambio de siglo estuvieron marcadas por la incertidumbre y la dificultad para lograr un crecimiento económico sostenido, como también ocurrió en la primera década de este siglo, y cuando parecía que se volvía a retomar la senda de crecimiento, un nuevo periodo de inestabilidad se configura a la mitad de la segunda década del siglo XXI. La distribución del ingreso es la desigualdad más notable pero, como se ha advertido, está en interdependencia con otro tipo de desigualdades, en las que los individuos y los grupos participan en la estructura social y del beneficio de los servicios desde la posición que tienen en ella. A la desigualdad de ingresos se suman las desventajas socioculturales con las que acceden los niños y jóvenes a las instituciones educativas y su ubicación en instituciones segmentadas vuelve a reforzar las desigualdades y sus entrelazamientos: los datos muestran correlaciones positivas entre el nivel de ingresos y las tasas de escolaridad —salvo en la educación primaria, que registró una expansión importante a partir de los años 2000 para todos los estratos socioeconómicos—, con notables diferencias de cobertura por estrato socioeconómico, género, etnia o

raza y ubicación geográfica. Las desigualdades no solamente se reproducen por las diferencias en el acceso al servicio educativo; los resultados de las valoraciones del aprendizaje muestran que el desempeño en los recintos escolares también está asociado con el nivel de ingresos y que coexisten calidades muy diferentes.

En décadas recientes, la expansión del acceso al sistema educativo hacia sectores tradicionalmente excluidos ha ido acompañada de una mayor segmentación, con una marcada ampliación de la oferta y el acceso a escuelas privadas en los estratos superiores y un aumento del pago por los servicios educativos asociados con ese proceso. “Esto hace que tienda a segmentarse también la calidad de la educación a la que acceden los estudiantes según su origen socioeconómico” (Cepal, 2015: 54).

En estas circunstancias, las instituciones particulares han aparecido como alternativas para los sectores de ingresos medios y altos, como se describe detalladamente en el Capítulo 4 para el caso de México.

Pareciera que estamos ante sistemas educativos marcados por la desigualdad, profundamente selectivos conforme se incrementa el nivel escolar, pero con dificultades para asegurar los aprendizajes y competencias de niños y jóvenes, incluso para el número disminuido que llega a estudios superiores. Al mismo tiempo, no parece haber duda de la relevancia de los sistemas de enseñanza superior y de la generación de conocimiento, para mejorar la participación de las sociedades en los patrones mundiales de distribución del conocimiento, la formación de alianzas regionales, las posibilidades de inserción productiva de la población y el mejoramiento de su bienestar. Sin embargo, ese es un terreno donde las desigualdades se reproducen y se observan en el campo de la educación superior, en el cual esta dinámica tiene implicaciones inmediatas y relevantes.

Las instituciones de educación superior de la región enfrentan la complejidad del escenario internacional y las propias

del entorno regional: formar primordialmente a los cuadros profesionales y técnicos que el país demanda y, al mismo tiempo, ocuparse de la generación de conocimiento, tomando como referencia las instituciones de élite orientadas a la investigación. De la manera en que éstas dos tendencias se concreten resultará una configuración del campo de educación superior, que produce desigualdades.

En América Latina, y particularmente en México, estas desigualdades se expresan en una división del campo de educación superior en subcampos, el público y el privado, y en niveles de desarrollo académico de los distintos espacios universitarios que lo conforman, lo que ha configurado circuitos universitarios diferenciados por su calidad y segmentados por estrato socioeconómico. Como se ha mostrado, las oportunidades educativas se reducen conforme aumenta el grado escolar, porque hay una selección en la que el estrato socioeconómico está entrelazado de manera interdependiente con variables culturales, políticas y simbólicas, como el género, la etnia y la ubicación geográfica del lugar en que se habita, lo que tiene como consecuencia que en la universidad haya menos jóvenes provenientes de hogares con desventajas y localizados en las áreas rurales y suburbanas, en comparación con aquellos que pertenecen a los estratos mejor acomodados y que viven en zonas urbanas. Sin embargo, éstas son condiciones de base que se pueden apreciar en el conjunto de países y son relevantes como rasgos de la región más desigual del mundo, pero cada sistema educativo de cada uno de los países en la zona tiene su propia morfología y función, e incluso tiene sus peculiaridades en su interior. Lo que estamos por averiguar es qué características presenta en un país determinado y, más aún, en su ciudad capital, porque nos interesa documentar quiénes son esos jóvenes que lograron llegar al último año de la licenciatura, cómo se distribuyen en ese campo de educación superior, qué tipo de desigualdades persisten y cuáles son sus resultados académicos.

Es en ese marco en el que este libro se propone explicar cómo las desigualdades globales configuran estructuras de desigualdad que permean los espacios regionales y nacionales, y para indagar su concreción, se han construido dimensiones que permitan conocer lo que sucede en ámbitos específicos o locales. Asimismo, en el campo educativo, la configuración de la educación superior y sus expresiones en los niveles regional y, sobre todo, local e institucional, no obedecen a dinámicas específicas acotadas a esos espacios, sino que están entrelazadas con las tendencias globales. Por lo tanto, este trabajo se interesa, como veremos en los siguientes capítulos, en analizar las desigualdades sociales entre los jóvenes que están a punto de culminar sus estudios en subcampos y espacios universitarios asimétricos, así como el peso relativo de esas desigualdades en la libertad de los jóvenes para elegir lo que desean y valoran y para convertir sus objetivos en realizaciones.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALTBACH, Philip (2009). *Educación superior comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- BANCO MUNDIAL (1995). *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C. Disponible en <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>> [última consulta: 4 de mayo de 2015].
- BANCO MUNDIAL Y UNESCO (2000). *Educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*. Washington, D.C. Disponible en <<http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf>> [última consulta: 3 de septiembre de 2015].
- BRAIG, Marianne, Sérgio Costa y Bárbara Göbel (2015). “Desigualdades sociales e interdependencias globales en América Latina: una valoración provisional”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 223: 209-236.

- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (1996). *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile. Disponible en <<http://hdl.handle.net/11362/2102>> [última consulta: 12 mayo de 2012].
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2004a). *Una década de desarrollo social en América Latina y el Caribe 1990-1999*. Santiago de Chile. Disponible en <[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2382/S2004000\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2382/S2004000_es.pdf?sequence=1)> [última consulta: 7 de septiembre de 2015].
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2004b). *Estudio económico de América Latina y el Caribe 2003-2004*. Santiago de Chile. Disponible en <<http://www.cepal.org/es/publicaciones/estudio-economico-de-america-latina-y-el-caribe-2003-2004>> [última consulta: 5 de marzo de 2015].
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2014a). *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Santiago de Chile. Disponible en <<http://www.cepal.org/es/publicaciones/36699-la-hora-de-la-igualdad-brechas-por-cerrar-caminos-por-abrir>> [última consulta: 3 de junio de 2015].
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2014b). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile. Disponible en <<http://www.cepal.org/es/publicaciones/37626-panorama-social-america-latina-2014>> [última consulta: 3 de junio de 2015].
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2014c). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile. Disponible en <[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/S1420521\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/S1420521_es.pdf?sequence=1)> [última consulta: 3 de junio de 2015].
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2015). *Desarrollo social inclusivo. Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Disponible en <<http://www.cepal.org/es/publicaciones/39100-desarrollo-social-inclusivo-nueva-generacion-politicas-superar-la-pobreza>> [última consulta: 5 de junio de 2015].

- CLARK, Burton R. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Nueva Imagen.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA) (2007). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Disponible en <<http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Informe-Educaci%C3%B3n-Superior-2007.pdf>> [última consulta: 4 de marzo de 2013].
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA) (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Disponible en <<http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/CINDA-2012-Informe-de-Educación-Superior-INTERIOR-101-1.pdf>> [última consulta: 10 de enero de 2017].
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2011). *La prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- DOSI, Giovanni (1996). "The contribution of economic theory to the understanding of a knowledge-based economy". En *Employment and Growth in the Knowledge-Based Economy*, 81-85. París: OCDE Documents.
- DRUCKER, Peter (1969). "The Knowledge Society". En *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society*, 247-356. Londres: Heinemann.
- FONDO MONETARIO INTERNACIONAL (FMI) (2015a). "Perspectivas de la economía mundial: Crecimiento dispar. Factores a corto y largo plazo". *Boletín del FMI*. Disponible en <<http://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/weo/2015/01/pdf/texts.pdf>> [última consulta: 4 de diciembre de 2015].
- FONDO MONETARIO INTERNACIONAL (FMI) (2015b). *Perspectivas de la economía mundial: ajustándose a precios más bajos para las materias primas. Actualización de octubre*. Washington, D.C. Disponible en <<https://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/weo/2015/02/pdf/texts.pdf>> [última consulta: 10 de diciembre de 2015].
- MACHLUP, Fritz (1980). *Knowledge: Its Creation, Distribution and Economic Significance. Vol. I: Knowledge and Knowledge Production*. Reino Unido: Princeton University Press.

- MORA SALAS, Minor (2005). “Desigualdad social: ¿nuevos enfoques, viejos dilemas?” *Desigualdad social en América Latina. Viejos problemas, nuevos debates*, de Minor Mora Salas, Juan Pablo Pérez y Fernando Cortés, 9-44. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU) (2000). *Declaración del Milenio*. Resolución aprobada por la Asamblea General. Quincuagésimo periodo ordinario de sesiones. Nueva York. Disponible en <<http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>> [última consulta: 5 de abril de 2014].
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU) (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015. Es la hora de la acción mundial por las personas y el planeta*. Nueva York. Disponible en <[http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg\\_2015\\_s\\_summary\\_web.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg_2015_s_summary_web.pdf)>.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU) (2016). *World Economic Situation and Prospects 2016*. Nueva York. Disponible en <[http://www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/wesp\\_current/2016wesp\\_ch1\\_en.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/wesp_current/2016wesp_ch1_en.pdf)>.
- OXFAM (2016). *Informe. Una economía al servicio del 1%. Acabar con los privilegios y la concentración del poder para frenar la desigualdad extrema*. Disponible en <<https://oxfamintermon.s3.amazonaws.com/sites/default/files/documentos/files/economia-para-minoria-informe.pdf>>.
- RAMA, Claudio, (2007). “Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. Colección Idea Latinoamericana”. En *Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy*, 13-42. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Disponible en <<http://132.248.235.172:8080/xmlui/bitstream/handle/Rep-UDUAL/2527/5-Educacion%20Superior%20en%20America%20Latina%20y%20el%20Caribe%20Sus%20Estudiantes%20HoyOk.pdf?sequence=2>> [última consulta: 8 de septiembre de 2015].
- SCOTT, David (2013). “PISA, comparaciones internacionales, paradojas epistémicas”. *Universidad de Granada* 7 (2). Disponible en <<http://hdl.handle.net/10481/30008>> [última consulta: 5 de marzo de 2015].

- SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL) (2015a). “Escolarización e infancia en América Latina 2000-2013. Resumen estadístico comentado”. Disponible en <<http://www.siteal.iipe-oei.org/contenido/622>> [última consulta: 8 de enero de 2016].
- SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL) (2015b). “Escolarización en América Latina 2000-2013. Resumen estadístico comentado”. Disponible en <[http://www.siteal.org/sites/default/files/rec\\_siteal\\_2\\_2015\\_04\\_28.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_2_2015_04_28.pdf)> [última consulta: 8 de enero de 2016].
- TRUCCO, Daniela (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. ONU/CEPAL. Disponible en <[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36835/S2014209\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36835/S2014209_es.pdf?sequence=1)> [última consulta: 10 de diciembre de 2015].
- UBIDE, Ángel (2014). “Pobreza y desigualdad”. *El País*. Disponible en <[http://economia.elpais.com/economia/2014/01/17/actualidad/1389961226\\_149637.html](http://economia.elpais.com/economia/2014/01/17/actualidad/1389961226_149637.html)> [última consulta: 10 de marzo de 2015].
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>> [última consulta: 4 de febrero de 2010].
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>>.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París. Disponible en: <[http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)> [última consulta: 4 de febrero de 2010].
- UNESCO (2015a). *La educación para todos, 2000-2015. Logros y desafíos*. Disponible en <<http://es.unesco.org/gem-report/report/2015/la-educaci%C3%B3n-para-todos-2000-2015-logros-y-desaf%C3%ADos#sthash.IH9BNoMM.dpbs>> [última consulta: 10 de diciembre de 2015].
- UNESCO (2015b). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Pano-rámica regional: América Latina y el Caribe*. París.



- UNESCO-LLECE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>> [última consulta: 7 de diciembre de 2015].
- UNESCO-LLECE (2015). “Resumen ejecutivo. Informe de resultados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo”. Disponible en <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Cuadernillo2.pdf>> [última consulta: 12 de enero de 2016].
- WORLD ECONOMIC FORUM (WEF) (2016). *The Global Risk Report 2016*. Ginebra. Disponible en <[http://www3.weforum.org/docs/GRR/WEF\\_GRR16.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GRR/WEF_GRR16.pdf)> [última consulta: 27 de enero de 2016].



## Capítulo 2

# 30 años de políticas de modernización y sus efectos en la desigualdad de la educación superior en México

María del Carmen Roqueñí Ibargüengoytia

### INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que ha experimentado México en materia educativa no son un fenómeno exclusivamente local, sino que responden a tendencias e iniciativas globales, que se observan también en los países de América Latina (Rama, 2006). El entorno mundial condiciona la dirección del desarrollo de las sociedades en sus distintos sectores. La importancia del sector educativo en la región latinoamericana para enfrentar los retos del complejo contexto que la caracteriza —expuesto en el Capítulo 1— ha configurado a la educación superior de tal manera que, a la vez que expresa desigualdades en las acciones emprendidas y en las pautas de comportamiento con las que responde a las demandas y necesidades sociales de los diversos grupos o estratos de la sociedad, también se manifiesta en la apropiación diferenciada y asimétrica de los beneficios que la educación superior trae consigo. Tal circunstancia implica relaciones de interdependencia entre los niveles de desarrollo, los avances del conocimiento y su aprovechamiento social, y la educación superior. En esta última, las desigualdades y las asimetrías están relacionadas con las



diferencias en las condiciones de los sistemas educativos, que se configuran de conformidad con las circunstancias específicas de la formación social en que se insertan, y se constituyen en estructuras de oportunidad que permean las condiciones de los espacios regionales y nacionales.

Con base en las directrices de diversos organismos internacionales que se ocupan del tema educativo, la política de educación superior se inserta en un marco institucional de corte gerencial, que introduce nuevas reglas de operación e instrumentos de eficacia y eficiencia en el aparato político administrativo, por ejemplo, en las medidas de evaluación del desempeño de las políticas y de los programas gubernamentales.

La creación y el desarrollo de las instituciones de educación superior, en América Latina y México, se han dado al amparo y con el apoyo del poder político, y las particularidades que ha asumido esta vinculación se ha transformado a lo largo de la historia. En este contexto, cabe preguntarse ¿cuál es el impacto que ha tenido la política emprendida por el gobierno federal desde los años ochenta en México, en la configuración del sistema de educación superior (SES)? ¿Cómo se ha concretado en la cobertura y la matrícula de la ES, en las nuevas instituciones de este nivel educativo, en su distribución territorial, y en las oportunidades de acceso de los distintos grupos sociales? ¿Qué efectos ha adquirido dicha política en la configuración de los espacios universitarios del Distrito Federal?<sup>1</sup>

Se parte del supuesto de que la política de educación superior, a partir de los años ochenta, se ha caracterizado por la creciente intervención y vigilancia por parte del Estado hacia las instituciones de educación superior, a las que les ha exigido modificaciones en prácticamente todos sus procesos, desde la actualización del currículo hasta la modernización de sus instancias de administración, planeación y gestión. Empero,

<sup>1</sup> El Distrito Federal cambió su nombre por Ciudad de México a partir del 16 de diciembre de 2015. No obstante, este trabajo y las fuentes de consulta son anteriores a esta fecha.

no todas han tenido capacidades institucionales semejantes, ni han desplegado las mismas estrategias para responder a dichas exigencias, lo que ha producido diferencias entre ellas, susceptibles de convertirse en desigualdades.

Las directrices de educación superior impulsadas en el ámbito regional, y que se cristalizan en políticas en el nivel nacional e institucional, han favorecido el incremento de la matrícula y la ampliación de la cobertura tanto en términos sociales como territoriales pero, al mismo tiempo, han configurado un campo de educación superior diversificado vertical y horizontalmente, que establece circuitos diferenciados entre subsistemas —universitario, tecnológico y no universitario— entre los subcampos público y privado, así como una jerarquización de las instituciones dentro de cada subcampo, de alta y baja calidad, en razón de sus distintos niveles de desarrollo académico (Rama, 2006: 12).

Esta diversificación de la educación superior responde a un paradigma de carácter meritocrático, y aunque existen programas compensatorios focalizados hacia los estudiantes menos favorecidos, como la ampliación de la matrícula y de la cobertura en localidades de menor desarrollo o el otorgamiento de becas estudiantiles de diverso tipo, en una sociedad como la mexicana, caracterizada por profundas desigualdades, estos programas no han sido suficientes para alcanzar una igualdad real de oportunidades (Fernández Mellizo Soto, 2003). En ese sentido, la orientación de la política educativa ha acentuado la segmentación del campo de la educación superior y la diferenciación asimétrica de los espacios institucionales, que son susceptibles de reproducir las desigualdades sociales.

Este capítulo se estructura en cuatro apartados. En el primero se revisa el marco institucional que establece las reglas de operación de la administración pública para adecuarlo a las exigencias de eficacia y eficiencia, en un contexto de crisis económicas y financieras recurrentes, particularmente aquellas que afectan de alguna manera el campo de la educación



superior. Este marco normativo servirá para destacar, en el segundo apartado, los ejes que han caracterizado a la política de modernización de la educación superior desde los años ochenta. En el tercer apartado se analiza el impacto que la política educativa ha tenido sobre algunas de las dimensiones del campo de educación superior, particularmente en la configuración del campo, en la recomposición de la oferta educativa de financiamiento público y privado, y en la evolución de la cobertura en términos territoriales, así como en las oportunidades de acceso a la educación superior en función del nivel socioeconómico de la familia de origen de los aspirantes. El cuarto apartado se enfoca en las características que ha adquirido la configuración del campo de la educación superior entre 1990 y 2013, destacando la evolución diferenciada y asimétrica de los subcampos público y privado, así como entre los diferentes espacios del subsistema universitario y tecnológico (SUT) del Distrito Federal. Finalmente, se presentan algunas conclusiones.

#### LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO ANDAMIAJE INSTITUCIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

La política de educación superior que ha estado vigente desde finales de los años ochenta significa un viraje en el modelo de coordinación del gobierno federal. Se pasó de una planeación formal con pocos impactos durante la década de los setenta, a una planeación estratégica que busca incidir en la transformación de las instituciones de educación superior (IES) mediante la utilización de instrumentos evaluativos y de financiamiento en poder de la federación (Mendoza Rojas, 2002).

La política de educación superior no se puede entender al margen de la crisis económica y financiera de los años ochenta, que abrió una ventana de oportunidad para el cambio de modelo de desarrollo económico y para las sucesivas reformas institucionales en la administración pública llevadas a cabo

en las últimas décadas. Estos sucesos permiten definir el contexto en el que surge y se desenvuelve la política educativa. Este nuevo andamiaje institucional, que se ha dado en llamar neoliberal, se sustenta en una perspectiva de mercado basada en la eficacia y la eficiencia administrativas.

La crisis económica y financiera de principios de los años ochenta produjo el fin del Estado desarrollista. Ésta se originó a raíz de la caída de los precios del petróleo, en los que se asentaba el funcionamiento de la economía hasta ese momento. La incapacidad del gobierno mexicano para hacer frente al incremento exponencial de la deuda externa obligó a nuestro país a recurrir al Fondo Monetario Internacional (FMI) y al Banco Mundial (BM) para solicitar préstamos que permitieran cumplir con sus obligaciones crediticias a cambio de introducir medidas de austeridad en el gasto público. El gobierno mexicano también emprendió otro tipo de acciones, como la desregulación de la economía, la apertura comercial al mercado internacional, el equilibrio en los indicadores macroeconómicos y el control de la inflación.

Ante la brusca caída de los precios del petróleo, los bancos internacionales suspendieron sus préstamos y el país debió pagar 13.3 billones de dólares anuales por servicio de la deuda, lo que representaba 47.5% de sus exportaciones (Urquidí, 1988, en Brachet-Márquez, 2010: 358). El crecimiento económico cayó de ocho puntos a  $-0.5\%$  y la inflación llegó a 60%. La deuda del sector público alcanzó 18% del Producto Interno Bruto (PIB), y la deuda externa, de 87.6 billones de dólares, se incrementó en 61% con respecto a los dos años anteriores.

Durante todo el periodo de 1982 a 1988, las inversiones públicas bajaron 50% y las privadas 15%. La prioridad económica se concentró en la necesidad de equilibrar las finanzas públicas y en pagar la deuda externa, lo que hizo que se aplicara un severo recorte al gasto programable —que disminuyó a un ritmo anual de 4.6%— (Murayama, 2010: 6) y que



decreciera el gasto destinado al desarrollo social, que pasó de 179 a 99 dólares per cápita entre 1982 y 1986 (Brachet-Márquez, 2010: 358).

Entre 1983 y 1989, la caída del gasto del sector educativo en su conjunto disminuyó en promedio 0.9% anual, pero la contracción real promedio de los recursos de la educación superior fue de 5.4% anual, porcentaje que representa una pérdida acumulada de recursos de 32.4% durante este periodo (Murayama, 2010: 6).

La política de ajuste y reestructuración económica incluyó un proceso de privatización de las empresas públicas. A partir de 1983, la disminución en el número de empresas públicas fue dramática. Si en 1982 existían 1 155 paraestatales, en 1988 su número se había reducido a 412, y en 1993 sólo quedaban 213. Lo anterior significa que en sólo 10 años se habían desincorporado 82% de tales empresas, desintegrando el sector paraestatal, que había sido el motor para alentar el crecimiento económico y alcanzar el desarrollo en los dos sexenios anteriores (Valverde Viesca, 2008: 120).

De manera paralela, la reestructuración económica se sustentó en la eliminación del proteccionismo, que había sido característico del modelo de sustitución de importaciones, y en una política de libre comercio o apertura comercial. Entre 1982 y 1988, se liberaron los permisos previos de los bienes de importación y los precios de referencia oficiales de los productos sujetos a esta medida de control. La política de apertura comercial culminó con la firma del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés) el 24 de agosto de 1986, que entró en vigor en octubre de ese año, después de haber sido ratificado por el Senado, conformado por una mayoría priísta.

En la dimensión jurídico-administrativa, el periodo que inicia en 1982 se destaca por el impulso de sucesivos programas de modernización administrativa, que implicaron reglas e instrumentos inéditos de coordinación fiscal, así como la

descentralización operativa y la corresponsabilidad financiera de los servicios públicos de educación y de salud, principalmente.<sup>2</sup>

Al asumir el poder Miguel de la Madrid a finales de 1982, propuso el Programa de Descentralización Administrativa 1983-1988, con el fin de modificar las reglas de funcionamiento de la Administración Pública Federal. Con el fin de cumplir con este propósito, se modificó la Constitución para incorporar el Sistema de Planeación Democrática y se promulgó la Ley de Planeación, que tuvo como instrumento básico el Convenio Único de Desarrollo (CUD), el cual serviría para promover una mayor descentralización administrativa entre la federación y los estados. En el marco de este programa destacan las siguientes acciones: 1) la reforma municipal con las modificaciones del artículo 115 constitucional; 2) diversas políticas para promover el desarrollo regional; 3) el establecimiento del marco normativo que sentó las bases que permitieron la descentralización de los servicios educativos y de salud en las siguientes administraciones (la educativa con Carlos Salinas de Gortari y la de salud con Ernesto Zedillo) (Pardo, 1986, en Sánchez González, 2009: 89).

El gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) emprendió acciones que contribuyeron a la consolidación de este nuevo andamiaje institucional. La primera fue la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con los países de América del Norte (TLCAN) en 1994. La segunda fue la inclusión de México como miembro de la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) en ese mismo año.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> La información sobre los programas de modernización administrativa emprendidos por las sucesivas administraciones desde Miguel de la Madrid hasta Felipe Calderón está basada en gran parte en Sánchez González, 2009.

<sup>3</sup> Poco antes de adquirir la calidad de miembro pleno, México solicitó la realización de un estudio acerca del funcionamiento de su sistema de educación superior. Algunas de las recomendaciones derivadas de este estudio han tenido gran impacto en la política de evaluación y financiamiento de la educación superior, entre ellas: el viraje hacia la política de financiamiento condicionado a resultados, el refuerzo de los programas orientados al aseguramiento de la calidad, con

Estos acontecimientos incidieron en la política de modernización de la educación superior, ya que a pesar de que el TLCAN no contuvo disposiciones específicas sobre el sistema educativo, los capítulos XI y XII sí la afectaron de manera indirecta en temas como las normas aplicables a las transacciones de servicios educativos y de investigación; la inversión en la educación, las competencias y limitaciones del Estado para proveer servicios educativos; así como el uso y la protección de los derechos sobre la propiedad intelectual.<sup>4</sup>

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) se impulsó el Programa de Modernización de la Administración Pública (Promap), que pretendió mejorar la calidad en la prestación de los servicios públicos, mediante la aplicación de medidas como la planeación estratégica, la calidad y reingeniería de procesos (Sánchez González, 2009: 83). A decir de Juan José Sánchez González (2009: 93), el Promap constituye el cambio institucional de mayor alcance dentro de la administración pública mexicana debido a que, por primera vez, se introdujeron técnicas gerenciales privadas de manera sistemática, con una orientación a la satisfacción del cliente, la inclusión de conceptos como misión y visión estratégica, y la construcción de estándares de servicio e indicadores de desempeño.

---

la creación de un sistema de acreditación de las instituciones y sus programas de licenciatura y de posgrado; el establecimiento de los estímulos salariales para los académicos, y el fomento a las actividades académicas y la vida colegiada del personal docente (Rubio Oca, 2006).

4 Hugo Aboites señala que la puesta en marcha del Tratado de Libre Comercio con América del Norte supuso para México una serie de transformaciones en el marco institucional, como la modificación del artículo 3º constitucional, que crea un clima favorable para la inversión en servicios educativos de las instituciones particulares mexicanas y extranjeras; la expedición de la Ley de Inversión Extranjera (1993), en la que, por primera vez, de manera expresa, se incluye a la educación como un área susceptible de inversión extranjera; y las modificaciones a la Ley de Propiedad Intelectual, plasmadas en la nueva Ley de Fomento y Protección de la Propiedad Industrial (1991), en la cual numerosas áreas de conocimiento, que antes estaban vedadas a la comercialización —como la investigación de los académicos universitarios— son susceptibles de apropiación privada mediante la emisión de una patente (Aboites, 1997: 128).

La administración de Vicente Fox se distinguió por las acciones emprendidas en materia de transparencia y rendición de cuentas a través de la publicación de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información que da lugar a la creación, en 2003, del Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos (IFAI),<sup>5</sup> facultado para garantizar la accesibilidad a la información gubernamental. Otra de las acciones emprendidas en esa administración fue la aprobación de la Ley General de Desarrollo Social, que establece el marco normativo para la operación de la política social, así como la creación del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), organismo responsable de evaluar los resultados de las acciones en esta materia.

La modernización administrativa del gobierno de Felipe Calderón (2006-2012) se materializó en el Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG), a cargo de la Secretaría de la Función Pública, así como en el Presupuesto Basado en Resultados (PBR) y el Sistema de Evaluación del Desempeño (SED), bajo la responsabilidad de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. El PMG pretendió mejorar la calidad de los servicios públicos mediante la orientación sistemática de la gestión de las instituciones públicas al logro de resultados (Sánchez González, 2009: 92-93). No resulta vano señalar que estas fórmulas han estado en consonancia con las recomendaciones emitidas por algunos de los principales organismos internacionales a los países latinoamericanos, como el BM, el FMI, la OCDE y el Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD).

Estas nuevas reglas de operación de la administración pública se fueron implantando en el ámbito educativo a partir de los años ochenta del siglo pasado, tanto como tendencias

<sup>5</sup> Con la aprobación de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública (LGTAIP) el 5 de mayo de 2015, el IFAI cambia su nombre por el de Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI).

hacia la descentralización y la mercantilización, como a la preocupación por la eficacia, la eficiencia y la calidad de la educación superior, o la evaluación del desempeño del sistema y sus integrantes. Su concreción imprimirá características específicas al campo de educación superior, en el nivel de la configuración del sistema general que, a su vez, incidirá en la distribución de las oportunidades educativas entre las regiones, los subcampos, los diversos tipos de institución y los estudiantes que llegan a ellos.

#### LA POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Si bien la administración pública es el espacio donde cristalizan las políticas públicas ideadas en otros ámbitos, cuando ocurren cambios drásticos en el marco institucional, las nuevas instituciones no se transforman completamente, ya que la cultura y las rutinas organizacionales —que constituyen las instituciones informales— permanecen en la memoria histórica de los individuos y moldean su conducta e incentivos (Ayala, 2003: 60, en Sánchez González, 2009: 93). Con ello se quiere destacar que las reformas descritas en los párrafos anteriores son el marco referencial que permite el análisis de una política pública, pero es necesario examinar las particularidades que adquieren en el campo de la educación superior, así como los efectos que producen en la configuración del sistema y en las organizaciones que lo conforman.

Como se señaló con anterioridad, la crisis de los años ochenta fue particularmente severa y adversa para el campo de la educación superior. Tal situación se vio reflejada en la desaceleración del ritmo de crecimiento de la matrícula nacional de licenciatura, habida cuenta de que entre 1970-1980 éste fue de 12.5% anual en promedio, mientras que entre 1980 a 1989 decreció a 4.6%.<sup>6</sup> Algo similar sucedió con la tasa de

<sup>6</sup> Este incremento no fue homogéneo entre las entidades federativas. Por ejemplo, la matrícula del estado de Tlaxcala experimentó un incremento promedio

cobertura, que durante la década de los setenta pasó de 5% a 12%, mientras que durante los ochenta permaneció estática (Rodríguez Gómez, 1999: 214).

La disminución de los recursos destinados a las universidades públicas afectó la siempre frágil relación entre éstas y el Estado. Las crisis más visibles se dieron en las universidades de Puebla, Guerrero, Sinaloa, Durango, Zacatecas, Sonora, Guadalajara y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lo que significó, según Rollin Kent (1999: 238), que 50% de los estudiantes del país vivieran conflictos en sus instituciones. El gobierno federal llegó incluso a suspender el subsidio a las universidades estatales autónomas de Sinaloa y de Guerrero. En esta última, la retención duró más de un año. En tal circunstancia, las universidades debieron disminuir sus actividades y cancelar varios proyectos de trabajo (Díaz Barriga, 2004: 6).

La universidad pública fue objeto de críticas porque, se dijo, era disfuncional e ineficiente. La crítica provino no sólo de las élites del sector público y privado, sino también de algunos sectores de la comunidad académica. Entre los argumentos esgrimidos se señaló que el carácter autónomo que gozaba la gran mayoría de las universidades públicas impedía que el Estado desempeñara un papel real y eficaz en la conducción del campo de la educación superior. También se criticó el esquema de financiamiento “benévolo” hacia las universidades, que se basaba en la magnitud de la matrícula y la oferta de programas y cursos. Ello incentivaba una lógica de crecimiento irracional de la oferta educativa al interior de las instituciones, sin tomar en cuenta los resultados, lo que conducía a una falta de competitividad y a un consecuente deterioro de la calidad de los programas educativos.

---

de 37.4% anual; y los estados de Guerrero, Campeche y Sonora lo hicieron a un ritmo mayor a 20% anual. En cambio, el Distrito Federal, Durango y Nuevo León no alcanzaron 1% promedio anual. Véase Gil y Fernández, 1990.

Tales cuestionamientos otorgaron a las autoridades educativas federales la legitimidad necesaria para reorientar la política del sector, que estableció nuevas reglas de intercambio entre el Estado y las IES, sustentadas en la calidad, la evaluación y el financiamiento diferencial y condicionado, que vino a sustituir el financiamiento benevolente y sin condiciones que había operado hasta entonces.

El sexenio de Miguel de la Madrid puede ser considerado como el punto de inflexión, en el que emerge una nueva concepción de política hacia la educación superior, ya que por primera vez se incluyen criterios de eficacia, eficiencia y pertinencia en un documento oficial. El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 propuso entre sus objetivos elevar la calidad de la educación; racionalizar el uso de los recursos disponibles, ampliar el acceso a los servicios educativos con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos, e introducir nuevos modelos de educación superior vinculados con las necesidades del sistema productivo (Hernández Yáñez, 2011).<sup>7</sup>

A partir de ese momento, y en los sucesivos programas educativos, los ejes de la política de educación superior estuvieron constituidos por la ampliación de la matrícula y la cobertura con atención a la distribución geográfica para lograr equidad, y por la mejora de la calidad educativa y de sus servicios de apoyo, a través de la puesta en marcha de diferentes instrumentos de evaluación. A éstos se agregaron otros objetivos estratégicos, como el de la pertinencia, que fue perfilándose a lo largo del tiempo, en términos operativos, como la redistribución de la matrícula mediante la creación de instituciones y programas de carácter tecnológico y práctico, y los de eficacia y eficiencia, a través de distintas estrategias de planeación y coordinación para intentar la integración sistémica e institucional del sector.

<sup>7</sup> En el cuadro 1 se pueden consultar los programas de las reformas jurídico-administrativas y los programas de educación superior correspondientes por sexenio.

En ese sexenio se llevaron a cabo, por primera vez, evaluaciones *expost* y de incentivo a la productividad, al instaurar la estrategia de proporcionar a las instituciones apoyos suplementarios a su presupuesto ordinario y condicionar la renovación de subsidios especiales a la evaluación de resultados (Rodríguez Gómez, 2002: 138). En julio de 1984 se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), para otorgar un estímulo económico a los investigadores, previa evaluación de la productividad y la trascendencia de su trabajo académico. Estos programas marcaron el punto de partida en la estrategia gubernamental de impulsar, como el instrumento privilegiado de control, la evaluación en todos los ámbitos y dimensiones del sistema y la asignación de fondos mediante concursos con base en reglas de operación previamente establecidas y difundidas.

Como parte de la política de descentralización de la oferta educativa, durante ese sexenio se frenó la creación de universidades públicas y se dio impulso a instituciones de educación superior vinculadas al sistema productivo a través de la creación de 12 nuevos institutos tecnológicos y tres Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo, con lo que, para 1988, éstos sumaban 65, distribuidos en prácticamente todos los estados —con excepción del Distrito Federal— (Ortega y Casillas, 2013; Ruiz-Larraguivel, 2011), y atendían a una población escolar de 98 310 alumnos (SEP, TECNM).

El Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994 de la administración salinista precisó el propósito de la política de modernización de la educación superior en los siguientes términos:

[...] consiste en apoyar las acciones que permitan a dichas instituciones [de educación superior] cumplir mejor con sus fines, vinculando sus actividades a los requerimientos del desarrollo nacional; concertar políticas comunes para la atención de la demanda educativa; impulsar la evaluación de su trabajo para emprender la reordenación interna y la racionalización que correspondan; y responder a las

exigencias del desarrollo científico, tecnológico y social [...] mediante procedimientos que fomenten el trabajo personal y de grupo (SEP, 1989: 124).

En cuanto a los objetivos estratégicos, además de la calidad y la atención a la demanda, el PME incorporó el tema de la vinculación de las IES con la sociedad para resolver los grandes retos nacionales; el fortalecimiento del sistema de coordinación y planeación del sistema, así como la reordenación interna de las instituciones.

Aunque la evaluación no fue un objetivo estratégico explícito del PME, durante la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), celebrada en julio de 1990, se aprobó una propuesta de evaluación múltiple, consistente en tres modalidades: a) la autoevaluación, b) la evaluación de pares, encomendada a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para evaluar los programas académicos de licenciatura, y c) la del sistema y subsistemas de educación superior (a cargo de las subsecretarías de la SEP y la ANUIES).

En el mismo tenor, en 1992 se creó la Comisión Nacional de Posgrado al interior de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), para establecer las normas de regulación y operación del posgrado que dieron lugar a las primeras evaluaciones y a la clasificación de los programas de formación de posgrado de calidad y al Padrón de Posgrados de Excelencia (PE) (García García, 2009: 158). La evaluación del posgrado articulaba la aprobación de los programas al financiamiento por medio de apoyos económicos a las instituciones, y de becas a los estudiantes inscritos en los programas reconocidos en el padrón.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> A lo largo del tiempo, este programa ha tenido modificaciones en cuanto a su denominación, estrategias y estructura, aunque su propósito ha permanecido invariable.

Ese mismo año se puso en marcha el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente como un mecanismo de evaluación, instaurado por las IES, para otorgar una compensación económica —no asimilable al salario— a los profesores que sobresalieran en su desempeño académico, con base en los lineamientos establecidos por la SEP.<sup>9</sup>

En 1993 se instituyó el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Ceneval), asociación civil encargada del diseño y la administración de los exámenes de selección de alumnos para el ingreso a programas de educación media superior y superior (EXANI I-II), así como de exámenes para medición de los aprendizajes al término de los estudios profesionales (EGEL) (Gago Huget, 2012: 28).

En el sexenio de Salinas se conformaron dos nuevos tipos institucionales como organismos descentralizados de los gobiernos estatales, bajo un esquema financiero de corresponsabilidad entre la federación y los estados a partes iguales, que acentuaron la diversificación del SES: los institutos tecnológicos estatales y las universidades tecnológicas (Mendoza-Rojas, 2015: 10). Estas últimas representaron la primera opción de educación superior de corta duración en el país. En 1990 se creó el primer instituto tecnológico estatal, ubicado en el municipio de Ecatepec; en 1991, la primera universidad tecnológica en Ciudad Nezahualcóyotl, ambos en el estado de México; para 1994 se habían creado 16 institutos tecnológicos y siete universidades tecnológicas (SNIT, 2014; SEP, 2006: 38, 42, en Mendoza-Rojas, 2015: 9). En este mismo orden de ideas, a partir de 1994 se dio nuevo impulso a la apertura de universidades públicas estatales de apoyo solidario (UPEAS), muchas de ellas ubicadas en regiones aisladas en las que constituyen la única opción de educación superior.

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo se elaboró el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, que introdujo

<sup>9</sup> La SEP depende, a su vez, de lo dispuesto por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) en cuanto a montos económicos disponibles y restricciones.

el tema de la formación y “la profesionalización de los maestros [como] la política de mayor relevancia y el eje del programa en el ámbito de la educación media superior y superior” (SEP, 1995). El programa mantuvo una línea de continuidad en relación con la política de los sexenios anteriores en los objetivos estratégicos de ampliación de la matrícula y de la cobertura, la diversificación de la oferta, la calidad y la pertinencia de los servicios educativos, procurando “incrementar la matrícula de nuevo ingreso en la educación tecnológica” (*Ibid.*). Así, durante ese sexenio iniciaron actividades 61 nuevos institutos tecnológicos descentralizados y 37 universidades tecnológicas. Finalmente, la administración de Zedillo hizo un intento por reestructurar el funcionamiento de la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior (Conpes) como el organismo encargado de la planeación y coordinación del sistema, y reactivar las Comisiones Estatales de Planeación de la Educación Superior (Coepes), que habían funcionado de manera irregular, con el fin de que tuvieran mayor incidencia en la planeación y el desarrollo de la oferta educativa en los estados. Para tal efecto, publicó un documento titulado *Procedimientos para la conciliación de la oferta y demanda de educación superior en las entidades de la Federación*, en el que establecía los lineamientos para la creación de nuevas instituciones y la ampliación de la oferta educativa (Mendoza-Rojas, 2015: 9).

Otra de las acciones a destacar durante esa administración se refiere a la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), que tuvo como antecedente el programa Supera, impulsado en el marco de la ANUIES, en 1994, con el propósito de fortalecer y profesionalizar la planta académica de las universidades públicas estatales, principalmente. La estrategia utilizada consistió en otorgar becas para realizar estudios de posgrado, con el fin de elevar el nivel académico de los profesores, bajo el supuesto de que ello mejoraría la

calidad de los programas educativos impartidos en las instituciones públicas.<sup>10</sup>

El triunfo de Vicente Fox, candidato del Partido Acción Nacional (PAN) a la presidencia de la República, no afectó la política gubernamental hacia la educación superior que estaba implantándose desde la década de los años ochenta. Si bien el político anunció durante su campaña y en el proceso de transición que impulsaría una revolución educativa, lo que se observó en la propuesta del foxismo fue un esfuerzo por profundizar los cambios ya iniciados por los gobiernos anteriores, conservando el énfasis en la calidad, la evaluación y el financiamiento diferencial (Acosta Silva, 2002).

Los tres objetivos estratégicos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae) respecto a la educación superior de ese gobierno fueron: 1) Ampliación de la cobertura con equidad; 2) Educación superior de buena calidad; 3) Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.

En relación con el primer objetivo estratégico, el Pronae propuso la ampliación de la oferta educativa, con énfasis en las zonas y regiones con menor atención. Para ello se acentuó la diversificación institucional mediante la creación de dos nuevos tipos de IES: las universidades politécnicas y las universidades interculturales; se promovió la consolidación de universidades, institutos tecnológicos y programas del área de ingeniería y tecnología, y se dio impulso a la creación de programas educativos a distancia (Mendoza Rojas, 2015: 13).

La creación de nuevas universidades públicas, en cambio, no fue una prioridad para la administración de Fox, ya que durante su sexenio sólo se fundó la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en 2001,<sup>11</sup> a iniciativa del gobierno del Distrito Federal, y se abrió la cuarta unidad académica de

<sup>10</sup> La UNAM no participa en este programa y las IES privadas están excluidas de él.

<sup>11</sup> El 16 de diciembre de 2004, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal le otorgó su autonomía.

la Universidad Autónoma Metropolitana, en la delegación Cuajimalpa del Distrito Federal en 2005.

Otra de las estrategias para incrementar la matrícula y elevar la cobertura de educación superior fue el establecimiento de un Programa Nacional de Becas (Pronabes), para otorgar apoyos económicos a jóvenes en condiciones socioeconómicas adversas, que favoreciera sus posibilidades de acceso, permanencia y terminación satisfactoria de sus estudios superiores.

Las acciones emprendidas para alcanzar el segundo objetivo de mejorar la calidad de los programas académicos consistieron en la continuación del programa de superación académica de los profesores, la actualización de los planes de estudio, y el desarrollo de modelos educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes “que favorezcan la adquisición de habilidades para aprender a lo largo de la vida” (SEP, 2001: 210).

Para ello se introdujo el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), como un nuevo instrumento de regulación de las IES públicas que contempló, entre otros aspectos, exámenes de ingreso; actualización de planes de estudio; modelos educativos centrados en el aprendizaje; sistema de tutorías; programas remediales para la acreditación de asignaturas con altos índices de reprobación; reforzamiento de actividades de investigación y programas de difusión cultural; así como el desarrollo de sistemas automatizados de información para la administración y la gestión institucional.

En 2000 se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), organismo no gubernamental que suscribió un convenio de colaboración para establecer las bases que sustentarían los procesos de acreditación de los programas académicos. Al respecto, el Pronae incluyó dentro de sus líneas de acción las de “alentar la acreditación de programas educativos por organismos especializados reconocidos formalmente por el Copaes; y fomentar la conformación de

organismos especializados de acreditación de programas educativos de carácter no gubernamental” (SEP, 2001: 211).

Al crearse el Copaes, la función de los CIEES se concentró en la evaluación diagnóstica gradual de los programas académicos, donde el nivel 1 significa que los programas “están listos para acreditarse en breve”, lo que supone que las autoridades institucionales solicitarán someterse a un proceso de acreditación. Las evaluaciones diagnósticas de los CIEES no tienen un periodo de vigencia, a diferencia de los procesos de acreditación del Copaes, que deben renovarse cada cinco años. En las páginas electrónicas de estos organismos sólo se publica la relación de los programas académicos que han alcanzado el nivel 1 o que han obtenido su acreditación, lo que impide apreciar diferencias en sus niveles de desarrollo académico. Bajo esta lógica, los programas de licenciatura pueden someterse a un proceso de evaluación diagnóstica por parte de los CIEES y, si alcanzan el nivel 1, solicitar la acreditación del Copaes. En virtud de que todos los procesos de evaluación son voluntarios, las autoridades institucionales pueden solicitar la acreditación de sus programas académicos sin haberse sometido previamente a un proceso de evaluación diagnóstica, o pueden decidir quedarse sólo con la evaluación diagnóstica, sobre todo si obtuvieron el nivel 1.

En 2002 se modificó el programa de evaluación del posgrado, al que se denominó Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), con dos vertientes: el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), que se constituye en el sistema de clasificación de los posgrados de calidad en México en sustitución del anterior esquema del Padrón de Posgrados de Excelencia, y el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (Pifop), cuyo fin es apoyar a las IES para que sus posgrados alcancen los niveles de calidad que les permitan incorporarse en el PNP (García García, 2009: 160).

De esta manera, se puede apreciar cómo se ha ido conformando el sistema de aseguramiento de la calidad de los programas



de educación superior de forma paulatina, bajo la responsabilidad de distintas instancias que se han especializado en diferentes tipos de evaluación y niveles educativos.

También se fortaleció el servicio social mediante el establecimiento del Programa de Fomento al Desarrollo y Consolidación de Proyectos Institucionales de Servicio Social Comunitario (Sedesol-SEP) con el apoyo de la ANUIES.

En cuanto al mejoramiento del perfil académico del profesorado, en 2001 se añadió una vertiente colectiva al Promep, cuyo propósito fue promover la organización de los profesores de tiempo completo de las universidades públicas estatales bajo la figura de “cuerpo académico”. Asimismo, se conformó un perfil académico “integral” bajo la figura de “perfil deseable”, diversificando las funciones establecidas en el tiempo que establece su contrato.<sup>12</sup> Los académicos que cubren estos requisitos y atributos son beneficiados con estímulos económicos.

En relación con el tercer objetivo estratégico —Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior—, el Pronae anunció la intención de reestructurar el sistema de planeación de la educación superior mediante el establecimiento de un Consejo Nacional Consultivo de Vinculación de la educación superior, y de fomentar la creación de consejos de vinculación al interior de cada IES. También se propuso, entre otras líneas de acción, las de alentar el diseño de programas de licenciatura en las IES para formar a los profesores de la educación media superior; impulsar acuerdos interinstitucionales que permitan sustentar programas de movilidad de alumnos entre programas educativos, y promover la operación de posgrados interinstitucionales.

<sup>12</sup> Los profesores que los integran comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas, como atender los programas educativos afines a su especialidad en varios niveles, participar en programas de tutelaje individual o en grupos de estudiantes, y realizar actividades de gestión académica.

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, elaborado en el gobierno de Felipe Calderón, se estructuró de conformidad con los lineamientos establecidos en el Programa de Mejoramiento de la Gestión, emitido por la Secretaría de la Función Pública, el cual exige a cada programa sectorial estar orientado a la obtención de resultados. Se establecieron seis objetivos con sus respectivos resultados esperados a 2012, aplicados a cada uno de los niveles educativos, de los cuales sólo se señalan los referentes a la educación superior:

1. *Elevar la calidad de la educación.* Elevar a 72% la proporción de profesores de tiempo completo con posgrado que laboran en las IES; incrementar a 70% la eficiencia terminal de licenciatura; aumentar a 60% el porcentaje de alumnos que cursan sus estudios en programas evaluados con el nivel 1 de los CIEES, o en programas acreditados.

2. *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales.* Aumentar a 400 000 el número de becas anuales; incrementar a 30% la cobertura educativa nacional; aumentar a 18 el número de entidades federativas con una cobertura de al menos 25%.

3. *Impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación.* Elevar a 100% el número de bibliotecas de las instituciones públicas de educación superior con conectividad a Internet. Creación de la Universidad Abierta y a Distancia y constitución del Sistema Nacional de Educación Abierta y a Distancia.

4. *Ofrecer una formación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos.* Elevar a 40% el porcentaje de programas educativos orientados al desarrollo de competencias en universidades tecnológicas, los institutos tecnológicos y las universidades politécnicas.

5. *Formar personas con alto sentido de responsabilidad que participen de manera productiva en el mercado laboral.* Crear un programa de becas de pasantía en el mercado laboral, y

elevar a 75% el porcentaje de IES públicas con consejos de vinculación.

6. *Fomentar la gestión institucional que favorezca la participación de los centros educativos en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.* Elevar a 90% el porcentaje de IES cuyas comunidades participan en la elaboración del PIFI (SEP, 2007: 14).

También se incluyeron otros objetivos en materia de planeación y coordinación del sistema de educación superior y de financiamiento e infraestructura de las IES, pero no se establecieron metas para éstos, por lo que se puede suponer que sólo fueron deseos bien intencionados.

Respecto a la planeación y coordinación del SES, se propuso la creación de un Consejo Nacional de Planeación y Coordinación de la Educación Superior (Conapces) y el fortalecimiento de las Comisiones Estatales de Planeación de la Educación Superior (Coepes), así como el diseño y la puesta en marcha de mecanismos de coordinación entre el Conapces, las Coepes y el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu). Sin embargo, en el sexenio sólo se realizaron dos reuniones: la primera en 2007, en la que la SEP presentó los criterios para la ampliación y diversificación de la oferta educativa, la apertura de nuevos programas y la creación de instituciones. En la segunda, celebrada en 2011, "se acordó constituir un grupo de trabajo integrado por los representantes de las áreas de planeación de la SEP y de las Coepes para fortalecer la coordinación entre las autoridades educativas de ambos niveles de gobierno, fortalecer la información estadística en cada entidad federativa y diseñar un instrumento jurídico para la operación y funcionamiento de estas instancias de planeación" (Conaedu, 2011, en Mendoza-Rojas, 2015: 16).

Respecto al financiamiento de las IES públicas, se planteó "promover las reformas necesarias para transitar hacia un nuevo

esquema de financiamiento multianual; promover políticas y lineamientos para garantizar —con visión de largo plazo— la renovación de la planta académica de las IES públicas” (SEP, 2007: 55) y ayudar a solventar los problemas financieros estructurales que enfrentan las universidades estatales derivados de sus sistemas de pensiones y jubilaciones. Finalmente, se consideró mejorar la infraestructura y el equipamiento de las IES y fortalecer el sistema de información de la educación superior.

Entre las acciones dignas de destacar durante la administración calderonista estuvo la creación de la Universidad Abierta y a Distancia de México, en 2012, que desde el primer ciclo escolar contó con una población de 58 000 inscritos. Asimismo, se debe subrayar la modificación de la política que imperaba desde 1991, de impulsar solamente la creación de institutos tecnológicos descentralizados de los gobiernos estatales. Durante ese sexenio se abrieron 22 institutos tecnológicos federales en ocho entidades federativas que, por primera ocasión, incluyeron planteles ubicados en el Distrito Federal (Mendoza-Rojas, 2015: 19). Una tercera estrategia que cabe señalar es la reforma al sector de universidades tecnológicas, que comenzaron a ofrecer, a partir de 2009, programas de licenciatura y la posibilidad de obtener este grado por parte de los egresados de nivel TSU mediante cinco cuatrimestres de formación adicionales (*Ibid.*: 20).

El cuadro 1 muestra la relación de las reformas jurídico-administrativas y los programas nacionales de educación superior emprendidos por cada gobierno entre 1982 y 2012.

Todas estas políticas han favorecido el incremento de la matrícula y la ampliación de la cobertura del nivel superior, tanto en términos sociales como territoriales: también lo han impregnado de nuevos valores y normas que lo configuran como un campo de la educación superior diversificado tanto vertical como horizontalmente:

CUADRO 1  
CAMBIO INSTITUCIONAL Y POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

<i>Sexenio</i>	<i>Reformas jurídico-administrativas</i>	<i>Programas de educación superior</i>
Miguel de la Madrid Hurtado 1982-1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Programa de Descentralización Administrativa.</li> <li>-Reforma municipal (art. 115 constitucional).</li> <li>-Bases para la descentralización de los servicios de salud y educación.</li> <li>-Promoción del desarrollo regional.</li> <li>-Programa de Simplificación Administrativa.</li> <li>-Entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN).</li> <li>-Aceptación de México como miembro de la OCDE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988)</li> <li>-Primeras evaluaciones institucionales y financiamiento condicionado.</li> <li>-Creación del Sistema Nacional de Investigadores.</li> <li>-Programa para la Modernización Educativa (PME).</li> <li>-Creación de los CIEES para evaluación de programas.</li> <li>-Creación de la Comisión Nacional de Posgrado y el Padrón de Posgrados de Excelencia (PE).</li> <li>-Programa de Estímulos al Desempeño Docente.</li> <li>-Creación del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Ceneval) para la aplicación de exámenes de ingreso y egreso de educación media superior y superior.</li> <li>-Creación de institutos tecnológicos estatales y universidades tecnológicas.</li> </ul>
Carlos Salinas de Gortari 1988-1994		
Ernesto Zedillo Ponce de León 1994-2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Programa de Modernización de la Administración Pública.</li> <li>-Introducción de técnicas de la "Nueva Gerencia Pública" en la administración pública federal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Programa de Desarrollo Educativo (PDE).</li> <li>-Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), sucesor de Supera, impulsado por ANUIES.</li> <li>-Reactivación de las Coepes y publicación del documento <i>Procedimientos para la conciliación de la oferta y demanda de educación superior en las entidades de la Federación.</i></li> </ul>



Vicente Fox Quesada 2000-2006

- Programa Nacional de Combate a la Corrupción y Fomento a la Transparencia y el Desarrollo Administrativo.
- Aprobación de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información y creación del IFAI.
- Aprobación de la Ley General de Desarrollo Social y creación del Coneval.

- Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae).
- Programa Nacional de Becas (Pronabes).
- Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).
- Creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) para la acreditación de programas de licenciatura.
- Programa de Fomento al Desarrollo y Consolidación de Proyectos Institucionales de Servicio Social Comunitario (SEDESOL-SEP).
- Creación de la figura de "Cuerpo Académico" dentro del Promep para impulsar el trabajo colectivo de los académicos.
- Instauración del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (Pifop) y del Padrón Nacional de Posgrado (PNP).
- Creación de las universidades politécnicas y universidades interculturales.

Felipe Calderón Hinojosa 2006-2012

- Programa de Mejoramiento de la Gestión.
- Aprobación del Presupuesto Basado en Resultados.
- Creación del Sistema de Evaluación del Desempeño.

- Programa Sectorial de Educación (PSE).
- Creación del Consejo Nacional de Planeación y Coordinación de la Educación Superior (Conapces).
- Creación de becas de pasantía.
- Creación de la Universidad Abierta y a Distancia de México.
- Modificación de la política que apoyaba sólo la creación de institutos tecnológicos descentralizados y apertura de institutos tecnológicos federales.

---

Fuente: Elaboración propia.



1. Verticalmente, porque incluye los niveles de técnico superior universitario, licenciatura de educación normal, licenciaturas universitaria y tecnológica, y posgrado con especialización, maestría y doctorado.
2. Horizontalmente, porque establece circuitos diferenciados en instituciones con niveles de desarrollo académico asimétricos, entre los subsistemas: universitario, tecnológico y no universitario, y los subcampos público y privado.

EFFECTOS DE LA POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN  
EN EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR:  
LA RECONFIGURACIÓN DEL CAMPO

A continuación se analiza la manera en la que la implantación de la política de modernización educativa de las últimas cinco administraciones ha incidido en la reconfiguración del sistema y en la transformación de las instituciones.

*Evolución de la matrícula y la cobertura  
de educación superior: 1988/89–2011/12*

La matrícula nacional de educación superior entre el ciclo escolar 1988/89 y 2011/12 pasó de 1 211 840 a 3 274 639 estudiantes<sup>13</sup> (gráfica 1), con un incremento anual promedio de 7.4%. No obstante, este crecimiento no fue constante a lo largo del periodo. Durante el sexenio de Salinas, el ritmo anual promedio fue menor a 2%, mientras que en el gobierno de Zedillo se aceleró, alcanzando un ritmo de 8.6% anual. En las administraciones panistas de Fox y Calderón, el crecimiento anual osciló entre cuatro y cinco puntos porcentuales.<sup>14</sup>

También se observan diferencias sustantivas en la tasa de crecimiento según el régimen de financiamiento, toda vez que la

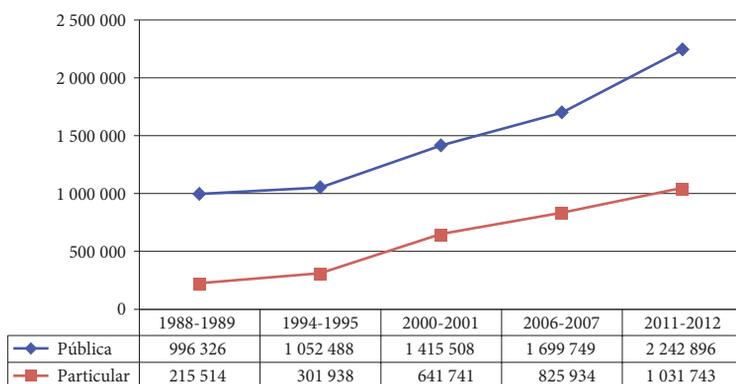
<sup>13</sup> Estas cifras resultan de la suma de la matrícula pública y privada para cada año indicado.

<sup>14</sup> Estos cálculos se realizaron con base en los datos de la gráfica 1.

matrícula en las IES públicas aumentó 125%, mientras que en las privadas dicho incremento alcanzó 378%.<sup>15</sup> Como consecuencia, la relación público-privado en la absorción de la demanda se modificó significativamente durante este lapso, y se observó una participación creciente del subcampo privado de educación superior.

GRÁFICA 1

EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR RÉGIMEN DE FINANCIAMIENTO 1988-2012



Fuente: Elaboración con base en Tuirán (2012).<sup>16</sup>

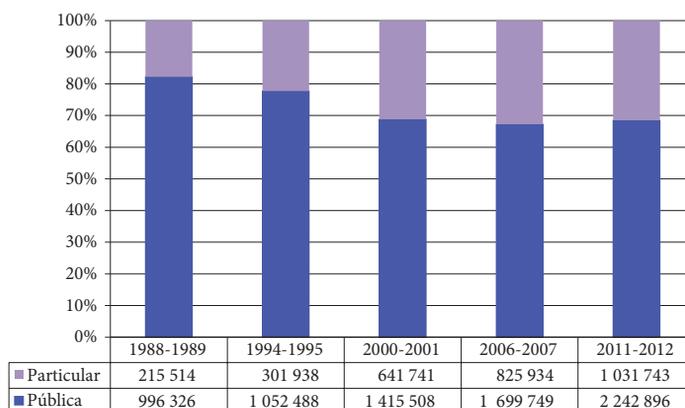
En el ciclo escolar 1988/89, las instituciones particulares absorbían 17.8% de la población estudiantil, mientras que en 2012/13 atendían 31.5% de la matrícula nacional. No obstante, cabe destacar que el crecimiento de la participación privada en el sector se dio, principalmente, entre los ciclos escolares 1988/89 y 2000/01. A partir de ese año la relación entre los dos subcampos se ha estabilizado, gracias a un mayor dinamismo en el subcampo de la educación superior pública (gráfica 2).

<sup>15</sup> Los cálculos se realizaron con base en la información proporcionada en la gráfica 2.

<sup>16</sup> Balance de la educación superior 2006-2012. En *Reunión del Consejo Nacional de ANUIES*, 18 de septiembre. En <<http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/22/balance-de-la-educacion-superior-2006-2012/>>.

GRÁFICA 2

DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR RÉGIMEN DE FINANCIAMIENTO 1988-2012.



Fuente: Elaboración propia con base en Tuirán (2012).

### *Las nuevas instituciones de educación superior*

A partir de 1990, el gobierno federal impulsó la creación de nuevos tipos de IES bajo el régimen de corresponsabilidad financiera entre los estados y la federación: en el gobierno de Salinas de Gortari, los institutos tecnológicos descentralizados y las universidades tecnológicas; las universidades politécnicas y las universidades interculturales a partir de la administración foxista. Durante todo el periodo se crearon un total de 339 nuevas IES: 317 (93.5%) ofrecen programas de orientación tecnológica y sólo 22 (6.5%) son universidades, lo que refleja la prioridad que se dio a la formación tecnológica como estrategia para la ampliación de la oferta y de la matrícula en el subcampo público (cuadro 2).

Como resultado de la descentralización político-administrativa y la diversificación institucional de la oferta pública de educación superior, se avanzó en la desconcentración territorial de la matrícula: las nuevas instituciones se ubicaron fuera de las zonas metropolitanas, en ciudades de tamaño medio y en diversos municipios que previamente no contaban con oferta educativa de nivel superior (Ortega y Casillas, 2013; Mendoza-Rojas, 2015). Esto también dio lugar a un sistema de

CUADRO 2  
CREACIÓN DE IES PÚBLICAS POR SUBSISTEMA 1982-2012

Años	1982-1989	1990-2000	2001-2012	Total 1990-2012	%
Institutos Tecnológicos Estatales		77	54	131	38.6
Institutos Tecnológicos Federales	15		18	33	9.7
Universidades Tecnológicas		44	58	102	30.1
Universidades Politécnicas			51	51	15.0
Universidades Públicas Estatales			1	1	0.3
Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario			10	10	2.9
Universidades Interculturales			10	10	2.9
Universidades federales	15	121	1	1	0.3
Total			203	339	100

Fuente: Elaboración propia con base en Guerrero y Casillas (2013), cifras de 1980 a 1989, p. 9; Mendoza-Rojas (2015), de 1991 a 2000, p. 9; de 2001 a 2012, pp-23-24.

educación superior mucho más heterogéneo. A pesar de que las IES tecnológicas en su conjunto constituyen 11.7% de la oferta educativa y absorben 21.7% de la población estudiantil de licenciatura, su contribución en el total de la matrícula de posgrado sólo representa 1.7%, lo que indica el bajo nivel alcanzado en su desarrollo académico institucional (cuadro 3).

### *Acentuación de la desigualdad en la distribución territorial de la ES*

De acuerdo con la información de la SEP, la tasa bruta de cobertura (TBC) en el ámbito nacional aumentó considerablemente entre 1990/1991 y 2012/13, ya que al inicio del periodo era de 13%, mientras que en el último ciclo escolar fue superior a 28%.<sup>17</sup> Todas las entidades federativas experimentaron un aumento en la TBC; no obstante, en algunos estados perdura un déficit importante en este nivel de estudios.

Como han señalado Imanol Ordorika y Roberto Rodríguez Gómez (2012: 201), la persistencia en las brechas de cobertura está asociada, generalmente, con la condición socioeconómica prevaleciente en las diversas regiones de la República mexicana. Así, los estados con los mayores índices de pobreza son a la vez los que tienen niveles de cobertura menores a la media nacional en todos los niveles educativos, pauta que se agudiza en la educación superior. Es decir, se trata de desigualdades que involucran varios factores que son interdependientes, como los bajos niveles de desarrollo regional y local, la precariedad de los ingresos de la población, y bajas TBC en la educación superior, lo que coadyuva a profundizarlas y a hacerlas perdurables.

La asociación entre desigualdad social y educativa se evidencia en los estados de Oaxaca, Hidalgo, Chiapas, Guanajuato y

<sup>17</sup> Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Indicadores y Pronóstico Educativos. Reporte de Indicadores Educativos. <[http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\\_pronosticos.html](http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_pronosticos.html)> [última consulta: junio de 2015].

CUADRO 3  
MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR TIPO DE IES.  
CICLO ESCOLAR 2014-2015

<i>Tipo de IES</i>	<i>IES</i>	<i>%</i>	<i>Matrícula licenciatura</i>	<i>%</i>	<i>Matrícula posgrado</i>	<i>%</i>
<i>Instituciones tecnológicas</i>	419	11.7	799802	21.5	5429	1.7
Institutos Tecnológicos Federales	122	3.4	305420	8.2	3654	1.2
Institutos Tecnológicos Superiores Descentralizados	131	3.7	211370	5.7	625	0.2
Universidades Politécnicas	57	1.6	71726	1.9	1110	0.4
Universidades Tecnológicas	109	3.1	211286	5.7	40	0.0
<i>Instituciones universitarias</i>	90	2.5	1466839	39.4	99726	31.8
Universidades Públicas Federales	20	0.6	372112	10.0	44017	14.0
Universidades Públicas Estatales	37	1.0	1023638	27.5	53958	17.2
Universidades Públicas Estatales con apoyo solidario	23	0.6	59224	1.6	1585	0.5
Universidades Interculturales	10	0.3	11865	0.3	166	0.1
<i>Instituciones no universitarias</i>	481	13.5	313443	8.4	31280	10.0
Normales	237	6.6	95950	2.6	2966	0.9
Otras Instituciones Públicas	244	6.8	217493	5.8	28314	9.0
<i>Subcampo público</i>	990	27.7	2580084	69.4	136435	43.5
<i>Subcampo privado</i>	2579	72.3	1138911	30.6	177562	56.5
Subtotal espacio de educación no universitaria	3569	100.0	3718995	100.0	313997	100.0
<i>Total subcampo público</i>	990	27.7	2580084	69.4	136435	43.5
<i>Total subcampo privado</i>	2579	72.3	1138911	30.6	177562	56.5
<b>Total</b>	<b>3569</b>	<b>100</b>	<b>3718995</b>	<b>100</b>	<b>313997</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia con base en SEB, *Panorama de la educación superior en la República Mexicana. Ciclo escolar 2014-2015*.

Quintana Roo, que se ubicaron en los niveles más bajos de cobertura del país en el ciclo escolar 1990/91, patrón que se repite en 2012/13, y sólo Guerrero sustituye a Hidalgo entre los estados con las menores TBC (cuadro 4).

Como se mencionó en el apartado anterior, los programas sectoriales de cada sexenio establecieron como uno de sus objetivos estratégicos la ampliación de la matrícula en los estados y regiones más rezagados, con el fin de estrechar las diferencias en los niveles de cobertura. Pese a los esfuerzos de los estados para obtener un desarrollo coordinado en el nivel superior, desplegados en diferentes administraciones para reestructurar y reactivar las instancias de planeación y concertación de alcance nacional, estatal e institucional, los resultados han sido muy heterogéneos y desiguales, pues algunos experimentaron un incremento en la cobertura significativamente superior a la media nacional durante el periodo de estudio, como Aguascalientes, Hidalgo, Sonora, Tabasco, Sinaloa, Yucatán y Baja California Sur y, como consecuencia, lograron escalar varios lugares en la tabla de posiciones a nivel nacional. En cambio, la magnitud de crecimiento de la tasa de cobertura de Oaxaca, Puebla, Chiapas, Guerrero, Tlaxcala y Jalisco estuvo muy por debajo del promedio, lo que les generó un descenso en la tabla de posiciones. Los estados de Tlaxcala y Jalisco son los casos más notorios, pues descendieron 12 y 14 posiciones, respectivamente. Mención aparte merece el Distrito Federal, objeto de estudio del siguiente apartado, que experimentó el incremento más alto del país, con 32.6 puntos porcentuales durante el periodo. Estos datos, aunados al contexto y al nivel de desarrollo de cada entidad federativa, también son indicativos del importante papel de coordinación, negociación y gestión que realizan los gobernadores y las autoridades educativas locales para alcanzar los objetivos de cobertura planteados en los programas federales del sector (Mendoza-Rojas, 2015: 25).

En cuanto a la equidad territorial como objetivo de la política educativa, ésta no sólo no se logró, sino que se acrecentaron las desigualdades territoriales existentes al principio del periodo. Tal es el caso del Distrito Federal y Nuevo León, que ocuparon las posiciones con los mayores índices de cobertura en ambos ciclos escolares, aunque la distancia entre ellos se amplió considerablemente durante el periodo de estudio, ya que en 1990/91 eran de 27.9% y 22.5%, respectivamente, lo que hace una diferencia de 5.4 puntos porcentuales; mientras que en 2012/13 la brecha se había ensanchado a 22.1 puntos porcentuales, toda vez que el Distrito Federal obtuvo una tasa de 60.6%, mientras que la de Nuevo León fue de 38.5%. De la misma manera, si se observa la distancia entre las entidades federativas que ocuparon la primera y la última posiciones, al inicio y al final del periodo, ésta también se acrecentó, ya que en 1990 la diferencia era de 24.4 puntos porcentuales, pero para 2013, la brecha casi se duplicó, al alcanzar 46.2 puntos.

*La desigualdad en las oportunidades de acceso de los distintos grupos sociales a la educación superior*

De acuerdo con Rodolfo Tuirán, en 1992, sólo 10% de la matrícula de educación superior estaba formada por jóvenes de escasos recursos (los pertenecientes a los primeros cuatro deciles de ingreso), mientras que los jóvenes de segmentos medios representaban alrededor de 44%, y los jóvenes de familias de los dos deciles de ingreso más altos concentraban 46%. En el año 2010, el peso relativo de los jóvenes de escasos recursos en la matrícula se duplicó al alcanzar 21% de la matrícula total; el de los jóvenes de segmentos medios creció cuatro puntos porcentuales, y el correspondiente a los jóvenes de las familias más prósperas disminuyó a 31%. Al parecer, el cambio en el perfil socioeconómico de quienes acceden a la educación superior en las últimas décadas se debe, en parte,

CUADRO 4  
 COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR POR ENTIDAD FEDERATIVA.  
 MODALIDAD ESCOLARIZADA  
 (NO INCLUYE POSGRADO) (18-22 AÑOS DE EDAD)

Entidad federativa	1990-1991		2012-2013		Cambio en posición
	Cobertura %	Posición	Cobertura %	Posición	
Aguascalientes	11.3	15	33.9	6	9
Baja California	11.9	14	30.4	12	2
Baja California Sur	8.9	21	29.4	15	6
Campeche	13.7	9	29.6	14	-5
Chiapas	5.1	30	14.4	32	-2
Chihuahua	13.2	10	33.3	7	3
Coahuila	16.7	6	31.7	9	-3
Colima	12.4	13	32.4	8	5
Distrito Federal	27.9	1	60.6	1	0
Durango	9.5	20	25.4	22	-2
Guanajuato	4.3	31	18.5	29	2
Guerrero	7.6	25	16.7	31	-6
Hidalgo	5.1	29	28.9	17	12
Jalisco	17.9	5	27.8	19	-14

México	8.7	22	23.4	25	14.8	-3
Michoacán	7.0	27	21.6	27	14.7	0
Morelos	8.0	23	27.5	20	19.5	3
Nayarit	12.7	11	28.7	18	16.0	-7
Nuevo León	22.5	2	38.5	2	16.0	0
Oaxaca	5.5	28	16.8	30	11.2	-2
Puebla	20.6	4	31.5	10	10.8	-6
Querétaro	10.3	16	28.9	16	18.6	0
Quintana Roo	3.5	32	19.2	28	15.6	4
San Luis Potosí	9.8	17	25.3	23	15.5	-6
Sinaloa	16.0	7	37.4	4	21.4	3
Sonora	15.4	8	38.1	3	22.6	5
Tabasco	7.9	24	30.2	13	22.3	11
Tamaulipas	21.4	3	34.5	5	13.1	-2
Tlaxcala	12.5	12	24.1	24	11.6	-12
Veracruz	9.5	19	22.4	26	12.9	-7
Yucatán	9.5	18	30.5	11	21.0	7
Zacatecas	7.3	26	25.8	21	18.5	5
Nacional	13.0		28.6		15.6	

Fuente: Elaboración propia con base en: sep. Reporte de indicadores educativos. <[http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\\_pronosticos.html](http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_pronosticos.html)> [última consulta: 22 de junio de 2015].

a los esfuerzos emprendidos por el gobierno federal y los estatales por aumentar el número de instituciones tecnológicas públicas, lo que ha permitido ampliar las oportunidades de acceso de los jóvenes de las familias más desfavorecidas. De un total de 800 000 estudiantes provenientes de familias de escasos recursos en 2010, alrededor de 80% cursaba sus estudios de licenciatura en instituciones públicas, mientras que sólo 20% lo hacía en establecimientos del subcampo privado (Tuirán, 2012: 4-5). A pesar de estos avances, las oportunidades de acceso a la educación superior siguen presentando niveles de desigualdad, toda vez que los jóvenes provenientes de hogares de los dos deciles socioeconómicos más altos tienen una probabilidad cuatro veces mayor de estudiar una carrera profesional que los jóvenes de bajos recursos (Villa Lever, 2013: 92).

### *Desigualdad en los procesos de evaluación y acreditación*

A finales de 2012, había 3 743 programas reconocidos por su buena calidad en el país, los cuales abarcaban los subcampos público y privado, así como todas las áreas de conocimiento. El número de estudiantes inscritos en estos programas alcanzó casi 1.6 millones, lo que representaba 68.5% de la matrícula. No obstante, las prácticas de evaluación y aseguramiento de la calidad han avanzado en forma desigual por régimen de financiamiento. En el subcampo formado por las universidades públicas —federales y estatales autónomas, así como tecnológicas—, alrededor de 90% de la matrícula estaba inscrita en programas reconocidos por su buena calidad, mientras que en el subcampo privado, considerado en su conjunto, sólo 23% de la matrícula estudiaba en ese tipo de programas (Tuirán, 2012: 8). No obstante, esta forma de presentación en función de la matrícula puede ser engañosa, pues no considera el número de programas acreditados. Una investigación realizada por Rodríguez y Ordorika (2011: 16) muestra que 12 universidades particulares, que absorbían 26.7% de la matrícula,

concentraban 83.7% de los programas acreditados en 2010, lo que revela la coexistencia de IES con niveles de desarrollo académico jerarquizados y circuitos de calidad diferenciados que dan lugar a la configuración de un subcampo fuertemente segmentado y asimétrico.

EFFECTOS DE LA POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA  
EN LA CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
EN EL DISTRITO FEDERAL

En el apartado anterior se analizaron las consecuencias que la política del gobierno federal a partir de la década de los años ochenta tuvo sobre la reconfiguración del sistema de educación superior en el ámbito nacional. Este apartado tiene como propósito realizar un análisis comparativo de la evolución de la oferta educativa del subsistema universitario y tecnológico (SUT) del Distrito Federal entre los ciclos escolares 1989/90 y 2012/13, con el propósito de observar su reconfiguración. Se exploran la expansión y la diversificación de la oferta educativa durante este periodo desde diferentes ejes: 1) de conformidad con el régimen de financiamiento que conforman los subcampos público y privado; 2) de acuerdo con la orientación curricular de las instituciones que derivan en espacios de educación superior diferenciados; y 3) tomando en consideración tanto el régimen de financiamiento como la orientación curricular de los estudios. En el cuarto apartado se profundiza en las estrategias de expansión de las IES dentro del espacio universitario privado, con el fin de entender el impacto diferenciado de la política educativa sobre las IES del mismo. Para ello, es necesario comenzar por establecer algunas precisiones conceptuales.

El régimen de financiamiento considera el origen de los recursos económicos para agrupar a las instituciones y está constituido por los subcampos público y privado. La orientación curricular, en cambio, toma como referencia la magnitud



y la orientación de los estudios que ofrecen las instituciones. En el SUT, que está conformado por las instituciones que ofrecen programas de nivel licenciatura, se las ordena en tres grupos: las universidades; las instituciones tecnológicas y los establecimientos no universitarios. Las primeras, que en esta investigación se definen como espacios universitarios, son aquellas que idealmente ofrecen “un mínimo de seis carreras profesionales, cubriendo tres áreas del conocimiento, una de las cuales debe pertenecer a las áreas de ciencias sociales y administrativas o de educación y humanidades”.<sup>18</sup> Las instituciones que constituyen el espacio de educación tecnológica ofrecen un mínimo de seis carreras profesionales en tres áreas de conocimiento, pero con énfasis en las áreas de Ingeniería y Tecnología o de Ciencias Agropecuarias (ANUIES, 1990; Galaz, 1998). El tercer espacio está formado por las instituciones educativas no universitarias y comprende a las instituciones mono- o bi-disciplinarias, de bajo costo y perfil, concentradas exclusivamente en la docencia (Acosta, 2015).

*Expansión de la oferta y configuración diferenciada de los subcampos de educación superior en el Distrito Federal*

La oferta del subsistema universitario y tecnológico en el Distrito Federal ha experimentado una considerable expansión durante las últimas tres décadas. En términos institucionales, la oferta educativa aumentó 2.6 veces, al pasar de 71 a 172 IES durante este periodo, al tiempo que se crearon 1 251 nuevos programas académicos, lo que significa que se abrieron alrededor de 55 programas en promedio cada año. La matrícula, por su parte, casi se duplicó, al pasar de 257 514 estudiantes en el ciclo escolar 1989-1990 a 469 700 en 2012-2013 (cuadro 5).

<sup>18</sup> En realidad, sí hay universidades con tres o cuatro carreras pertenecientes a dos áreas de conocimiento. Se trata de instituciones de bajo desarrollo académico, muchas veces planteadas como negocio, orientadas a licenciaturas de bajo costo, pues no necesitan infraestructura ni equipo especializado.

No obstante, se observan diferencias importantes en el comportamiento de la oferta educativa en función del régimen de financiamiento, con un crecimiento acelerado del subcampo privado en relación con el público. De manera tal que de 101 instituciones creadas durante el periodo, 96 fueron IES particulares y sólo cinco públicas; de los 1 251 nuevos programas, 960 se abrieron en IES particulares y sólo 291 en las públicas. En cuanto a la absorción de la demanda, entre 1989-1990 y 2012-2013 la matrícula en las IES particulares aumentó de 67 929 a 162 057, esto es, poco menos de 100 000 nuevos espacios, mientras que en el subcampo público la matrícula se incrementó 118 770 lugares en ese lapso, al pasar de 189 585 a 307 643 estudiantes, lo que representa una diferencia de 23 930 nuevos espacios a favor del subcampo público.

La expansión diferenciada de la oferta educativa en cada régimen explica la reconfiguración que experimentó la relación público/privado en favor de este último. Mientras que en 1989-1990 la oferta de programas educativos de las IES particulares representaba 55% del total, en el ciclo escolar 2012-2013 había alcanzado 71%. En la atención de la demanda, el sector privado también mostró un avance significativo de nueve puntos porcentuales, al pasar de 26% a 35% de la absorción de la matrícula durante este lapso.

### *Evolución diferenciada de la oferta de educación superior por tipo de espacio educativo*

La expansión de la oferta también presentó un comportamiento diferenciado en función de la orientación de los estudios, que reconfiguraron la distribución de los espacios de educación superior. Entre los ciclos escolares 1989/1990 y 2012/2013 se crearon 25 instituciones y 739 programas académicos en el espacio de la educación universitaria; 74 instituciones y 362 programas en la educación no universitaria; en cambio, sólo se crearon tres instituciones y 159 programas

CUADRO 5  
EXPANSIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA DEL DISTRITO FEDERAL POR RÉGIMEN DE FINANCIAMIENTO (1990-2013)

Subcampo	Oferta educativa 1990						Oferta educativa 2013					
	IES	Plantales	Programas	Matrícula	Subcampo	IES	Plantales	Programas	Matrícula			
Público	14	26	190	189 585	Público	19	71	481	307 643			
Privado	57	61	232	67 929	Privado	153	185	1 192	162 057			
Total	71	87	422	257 514	Total	172	256	1 673	469 700			

Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos ANUIES, años 1990 y 2013.

CUADRO 6  
EXPANSIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA DEL DISTRITO FEDERAL POR TIPO DE ESPACIO (1990-2013)

Espacio	Oferta educativa 1990						Oferta educativa 2013					
	IES	Plantales	Programas	Matrícula	Espacio	IES	Plantales	Programas	Matrícula			
Universitario	11	20	221	164 431	Universitario	36	74	960	287 171			
Tecnológico	1	7	48	56 441	Tecnológico	4	23	207	125 039			
No Universitario	58	59	144	30 491	No Universitario	132	159	506	57 490			
Total	70	86	413	251 363	Total	172	256	1 673	469 700			

Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos ANUIES, años 1990 y 2013.

académicos en el espacio de educación tecnológica durante ese mismo periodo (cuadro 6). Por su parte, la población universitaria aumentó 122 740, que significa un incremento, en términos relativos, de 75%; los inscritos en las instituciones tecnológicas incorporaron a 68 598 estudiantes (122%), mientras que la matrícula no universitaria creció 26 999 (89%). Estas cifras reflejan la prioridad que la política del gobierno de las últimas tres décadas ha otorgado a la educación tecnológica.

### *Evolución de la oferta por subcampo y espacio educativo*

El siguiente paso es analizar las pautas de crecimiento de la oferta educativa en función del régimen y la orientación de los estudios, para apreciar las estrategias institucionales utilizadas para responder a la política de modernización de la educación superior del gobierno federal.

Durante las últimas décadas y en respuesta a la política educativa, el subcampo público ha privilegiado la creación de instituciones, planteles y programas de los espacios de educación tecnológica y no universitaria, que presentan un acelerado crecimiento en comparación con el que ofrecen los espacios de educación universitaria, aunque, en términos absolutos, la magnitud de la matrícula universitaria sigue siendo mayor (cuadro 7).

Así, en la educación tecnológica el subcampo público creó una nueva institución, pero 12 nuevos planteles y 68 nuevos programas académicos. Al inicio del periodo la población atendida ascendía a 56 441 estudiantes, mientras que en el ciclo escolar 2012-2013 había 104 085 inscritos, que equivale a un incremento de 84%. En el espacio de la educación no universitaria, existían 10 instituciones públicas en 1990, el mismo número de planteles, 29 programas y una matrícula de 6 223 estudiantes. En 2012-2013, el número de IES públicas no universitarias se elevó a 13, los planteles a 38 (280% de incremento), los programas académicos a 150 (417%) y la

población estudiantil a 14 194 matriculados (128%). En cambio, en el espacio de educación universitaria sólo se crearon una nueva institución y cinco planteles; la oferta curricular se amplió de 125 a 215 programas; esto es, 90 nuevos programas, y el número de inscritos pasó de 126 921 a 189 364, lo que representa un incremento relativo de 49%.

La iniciativa privada, por su parte, ha dado prioridad a la educación universitaria, donde se observan los mayores índices de crecimiento, sobre los espacios tecnológico y no universitario (cuadro 8).

En el subcampo privado de educación universitaria se abrieron, entre 1990 y 2013, un total de 24 instituciones, 49 planteles y 639 programas. La matrícula universitaria privada pasó de 37 510 en 1990 a 97 807 estudiantes en 2013, esto es, 60 269 nuevos inscritos, lo que significa un incremento de 161% durante este periodo. Los índices de crecimiento del espacio tecnológico también muestran un ligero crecimiento, al crear, en fechas recientes, una institución, tres planteles y 82 programas educativos, e incrementó su matrícula de 6 151 a 20 954 estudiantes, lo que en términos relativos significa un aumento de 240%, aunque en el total de la matrícula privada sigue representando la menor proporción. Finalmente, el espacio de la educación No universitaria privada creó 71 nuevas instituciones y 241 programas, que permitieron absorber 19 028 nuevos estudiantes (78%).

Entre 1990 y 2013, las estrategias de expansión de los subcampos público y privado han dado como resultado una reconfiguración en la distribución de los espacios de educación superior: los datos más significativos, como puede observarse en las gráficas 3 y 4, son: en el subcampo público, la disminución de 9% de la matrícula universitaria. En el subcampo privado, el aumento de 6% de la matrícula universitaria y del 3% en la tecnológica.

CUADRO 7  
EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL SUBCAMPO PÚBLICO POR TIPO DE ESPACIO 1990-2013

Espacio	1990				2013				
	IES	Plantales	Programas	Matrícula	Espacio	IES	Plantales	Programas	Matrícula
Universitario	3	9	125	126921	Universitario	4	14	215	189 364
Tecnológico	1	7	48	56441	Tecnológico	2	19	116	104085
No Universitario	10	10	29	6223	No Universitario	13	38	150	14 194
Total	14	26	202	189585	Total	19	71	481	307 643

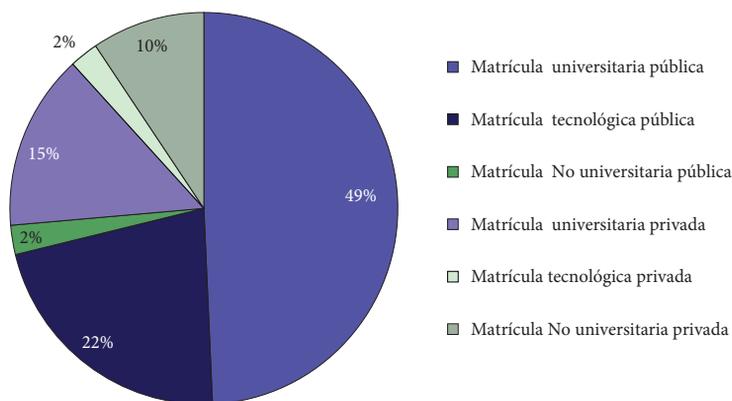
Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos ANUIES, años 1990 y 2013.

CUADRO 8  
EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL SUBCAMPO PRIVADO POR TIPO DE ESPACIO 1990-2013

Espacio	1990				2013				
	IES	Plantales	Programas	Matrícula	Espacio	IES	Plantales	Programas	Matrícula
Universitario	8	11	108	37 510	Universitario	32	60	745	97 807
Tecnológico	1	1	9	6151	Tecnológico	2	4	91	20 954
No Universitario	48	49	115	24 268	No Universitario	119	121	356	43 296
Total	57	61	232	67 929	Total	132	159	506	57 490

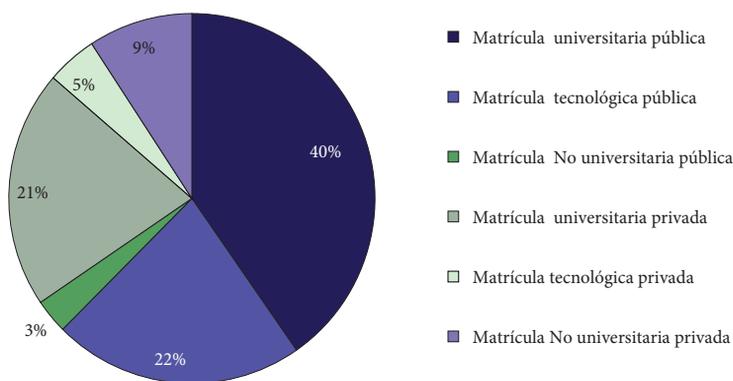
Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos ANUIES, años 1990 y 2013.

GRÁFICA 3  
DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DEL SUT 1990



Fuente: Elaboración propia con base en el Anuario Estadístico de ANUIES, 1990.

GRÁFICA 4  
DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DEL SUT 2013



Fuente: Elaboración propia con base en el Anuario Estadístico de ANUIES, 2013.

### *Estrategias institucionales diferenciadas ante la política de educación superior*

La reconfiguración de los espacios universitarios en los subcampos público y privado del Distrito Federal despierta la inquietud de adentrarnos en la dinámica interna del sector

privado. ¿Qué tipo de instituciones absorbieron la demanda desplazada del sector público? ¿Las estrategias de expansión de las universidades privadas son homogéneas o existen diferencias entre ellas?

Para responder estas preguntas, se revisó la matrícula de las ocho universidades privadas, ya existentes en 1990, y se comparó con la de 2013, para conocer su índice de crecimiento. Los resultados muestran que, en conjunto, las universidades privadas de mayor antigüedad y tradición han creado 11 000 lugares. Si se elimina a una de ellas,<sup>19</sup> que ha aumentado su matrícula de 9 795 a 19 592 estudiantes, es decir, una tasa de crecimiento de 100% durante dicho periodo, las siete restantes sólo han creado 1 203 nuevos lugares, lo que significa que en este lapso han mantenido una matrícula estable, e incluso en algunas ha decrecido. Esto es indicio de que la estrategia que han utilizado para competir en el mercado de la educación superior no ha sido la ampliación de la matrícula. En su lugar, han optado por consolidar su desarrollo académico institucional. Un análisis sobre el grado de desarrollo académico de las universidades privadas que ofrecen sus servicios educativos en el Distrito Federal muestra que las universidades tradicionales ocupan ocho de los 10 primeros lugares dentro de las 32 universidades privadas que operaban en la entidad en 2013.<sup>20</sup>

Por otro lado, las universidades creadas después de 1990 han elegido como estrategia de competencia el aumento de la oferta educativa y de la matrícula, con pocas exigencias en los mecanismos de selección y, por tanto, en el acceso de los estudiantes a instituciones con niveles de desarrollo académico medio y sobre todo bajo. Las diferencias en las oportunidades de acceso entre estos dos grupos de universidades

<sup>19</sup> Nos referimos a la Universidad del Valle de México, que fue adquirida en el 2000 por el consorcio Laurete Education, Inc. (Rodríguez, 2007).

<sup>20</sup> Las otras dos universidades son el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, que abrió su campus Ciudad de México en 1991, y la Universidad YMCA, creada en 1993.



son muy significativas, ya que en las universidades de alto desarrollo académico logran entrar poco más de la mitad de los aspirantes, mientras que en las de medio y bajo desarrollo académico accede prácticamente la totalidad de los solicitantes. En cuanto a su desarrollo académico, la mayoría de las universidades de reciente creación cuenta con una reducida planta de profesores de carrera, pues la mayoría son contratados por hora; su actividad se concentra exclusivamente en la docencia, y manifiestan poco o nulo interés por el posgrado, la investigación y la acreditación de sus programas. Estos datos parecen indicar que los jóvenes que no han podido acceder a las universidades públicas han sido desplazados hacia el espacio universitario privado poco exigente y de bajo desarrollo académico, lo cual puede convertirse en un mecanismo de reproducción o de acentuación de las desigualdades sociales, si se le entrelaza con la precariedad regional y del ingreso familiar.

#### REFLEXIONES FINALES

En este capítulo se realizó un análisis retrospectivo de la política de educación superior del gobierno federal a partir de los años ochenta, mediante la revisión de los programas sectoriales elaborados en cada sexenio. A pesar de la alternancia partidista al frente del Ejecutivo federal, con tres administraciones emanadas del Partido Revolucionario Institucional (PRI) de 1982 al 2000, y dos de extracción panista de 2000 a 2012, existió una continuidad en el eje de la política de modernización de la educación superior durante todo el periodo, el cual estuvo constituido por dos objetivos estratégicos: la ampliación de la cobertura con mayor alcance geográfico y social y la mejora de la calidad educativa. Para ello, se establecieron diferentes estrategias para adecuar las estructuras organizacionales: 1) la “modernización” y el ajuste de los procesos académico-administrativos a esquemas gerenciales apa-

rentemente más eficaces; 2) la evaluación y el otorgamiento de fondos extraordinarios, como instrumentos de control y regulación privilegiados, que permitieron operar el nuevo paradigma orientado a impulsar las reformas en las IES; 3) la exigencia de productividad y eficiencia en las labores de los docentes e investigadores, así como del aprovechamiento eficiente de los recursos disponibles.

Esta política modernizadora ha sido consecuente y ha guardado correspondencia con el marco normativo de la administración pública general, de corte gerencial, que ha servido de marco para la operación de las políticas sectoriales mediante la emisión de diversos programas de modernización administrativa, los cuales giran en torno a dos componentes: la evaluación como parte inherente del proceso administrativo que contribuye a orientar la asignación presupuestaria a partir de los resultados de eficacia de la implantación de las políticas; y la evaluación del funcionamiento y los resultados de las instituciones, con el fin de elevar la productividad y la eficiencia de los procesos administrativos del sector público. Sin embargo, la política de modernización de la educación superior no ha resuelto algunos de los problemas estructurales que afectan al campo de educación superior y, en ciertos casos, los ha acentuado.

Si bien se ha dado un incremento constante de la matrícula y de la cobertura de educación superior, éste ha sido más significativo en el subcampo privado que en el público, lo que propicia que perduren las desigualdades de acceso entre los estratos de mayores recursos y la población de jóvenes provenientes de familias desfavorecidas. Tampoco se ha logrado reducir la brecha de cobertura entre las distintas regiones y entidades federativas. Es decir, la brecha entre regiones con distintos niveles de desarrollo se ha ampliado, porque en las menos desarrolladas hay más jóvenes que no tienen acceso a la educación superior, y porque hay instituciones con calidades diversas, que se constituyen en espacios universitarios asimé-

tricos que ofrecen estructuras de oportunidades diferenciadas, así como una tendencia a que sean los más desfavorecidos quienes ingresen a los espacios de desarrollo académico medio y bajo, o bien, a los nuevos tipos institucionales tecnológicos y no universitarios, que han segmentado y jerarquizado al campo de educación superior. Dicho en otros términos, las desigualdades regionales y las asimetrías de los tipos de espacios institucionales suponen para los jóvenes una inclusión desigual.

Por su parte, los programas de aseguramiento de la calidad se han sustentado en un esquema centralista que pretende igualar y homogeneizar a las instituciones, ignorando una realidad institucional y social profundamente diversa y diferenciada. Esta política ha premiado la habilitación académica altamente especializada y las actividades de investigación, propias de los espacios universitarios más consolidados, o de alto desarrollo académico, lo que ha tenido como resultado una mayor segmentación y jerarquización del campo de educación superior. Este fenómeno es más acentuado entre las instituciones particulares de educación superior, donde coexisten unas pocas universidades de alto desarrollo académico, dirigidas a las élites socioeconómicas, al lado de establecimientos con escaso desarrollo académico, que absorben la demanda no atendida por las universidades públicas y privadas de élite.

El Distrito Federal es la entidad federativa del país que ofrece la gama de oportunidades más amplia para realizar estudios universitarios pero, como se mostró en el capítulo, la oferta educativa de buena calidad se encuentra concentrada en unas cuantas instituciones públicas y privadas a las que acceden los jóvenes mejor acomodados en la escala social y con mayor acumulación de capitales, mientras que el resto de la demanda es absorbida por instituciones con menor desarrollo académico y con menos recursos y condiciones de prestigio social y laboral. Estas diferencias en las características institucionales refieren a espacios universitarios asimétricos que propician

la desigualdad porque ofrecen estructuras de oportunidades educativas diferenciadas que propician una inclusión desigual y la perdurabilidad de las desigualdades sociales.

En suma, la política de educación superior ha provocado una situación paradójica en el sistema de educación superior, tanto en el ámbito nacional como en el interior de cada entidad federativa: por un lado, el aumento de la matrícula y de la cobertura, en un marco de restricciones presupuestarias hacia las instituciones del sector público, que se han vuelto cada vez más elitistas debido a las limitaciones del cupo y por los exámenes de selección cada vez más exigentes; por otro lado, una significativa expansión de las instituciones del subcampo privado, fuertemente segmentadas y diferenciadas por sus altos costos, así como por los distintos niveles de desarrollo académico que las caracterizan. Es decir, a pesar del acceso a la educación superior de grupos antes excluidos, al propiciar circuitos diferenciados de calidad, se favorece una inclusión desigual y una persistencia de las desigualdades.

## BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (1990). *Anuario estadístico, licenciatura, ciclo escolar 1989-1990*. México.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2013). *Anuario estadístico, licenciatura universitaria y tecnológica, ciclo escolar 2012-2013*. México.
- ABOITES, Hugo (1997). "Integración económica y educación superior. TLC y educación superior en Estados Unidos y México". *Aportes* 7 (13): 122-142.
- ACOSTA SILVA, Adrián (2002). "En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7 (14): 107-132.
- ACOSTA SILVA, Adrián (2015). "Políticas universitarias para el siglo XXI en México. Del ajuste institucional a la planeación conservadora".

- Propuesta educativa* 1 (43): 65-74. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n43/n43a07.pdf>>.
- BRACHET-MÁRQUEZ, Vivianne (2010). "Salud y seguridad social 1917-2008. ¿Quién decide?". En *Políticas públicas*, editado por José Luis Méndez, 343-378. México: El Colegio de México.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2004). *La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal*. Disponible en <<http://firgoa.usc.es/drupal>>.
- FERNÁNDEZ MELLIZO SOTO, María (2003). *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*. Barcelona: Pomares.
- GAGO HUGET, Antonio (2012). *Evaluación, certificación y acreditación en la educación superior en México. Hacia la integración del subsistema para evaluar la educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- GALAZ FONTES, Jesús Francisco (1998). "De la clasificación de las universidades mexicanas". *Revista de la Educación Superior* 27 (106).
- GARCÍA GARCÍA, Javier Rafael (2009). "Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008". *Sociológica* 70: 153-174.
- GIL ANTÓN, Manuel, y Julieta Fernández Márquez (1990). "La educación superior en cifras: estudiantes y profesores en la década". *Universidad Futura* 2 (5): 32-54.
- HERNÁNDEZ YÁÑEZ, María Lorena (2011). "Prioridades, políticas y educación superior". *Revista de la Educación Superior* XL (157): 99-124.
- KENT, Rollin (1999). "Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización". En *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, editado por Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez, 233-254. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad/Miguel Ángel Porrúa.
- MENDOZA-ROJAS, Javier (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México. De la planeación al Estado evaluador*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad/Miguel Ángel Porrúa.
- MENDOZA-ROJAS, Javier (2015). "Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en

- el periodo 2001-2012”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* VI (16): 3-32. Disponible en <<https://ries.universia.net/article/view/1135/ampliacion-oferta-educacion-superior-mexico-creacion-instituciones-publicas-periodo-2001-2012>>.
- MURAYAMA, Ciro (2010). “Financiación y desarrollo de la educación superior en México”. Presentado en la XII Reunión de Economía Mundial, del 26 al 28 de mayo.
- ORDORIKA, Imanol (2002). “Privatización y mercantilización de la educación superior”. *La Jornada*, 11 de noviembre.
- ORDORIKA, Imanol, y Roberto Rodríguez Gómez (2012). “Cobertura y estructura del sistema educativo mexicano: problemática y propuestas”. En *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional*, editado por José Narro, Jaime Martuscelli y Eduardo Bárzana, 197-222. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ORTEGA GUERRERO, Juan Carlos, y Miguel Ángel Casillas Alvarado (2013). “Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas”. *Revista de la Educación Superior* XLII (168): 63-95. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60429661003>> [última consulta: 17 de enero de 2017].
- RAMA, Claudio (2005). “La política de educación superior en América Latina y el Caribe”. *Revista de la Educación Superior* XXXIV (134): 47-72.
- RAMA, Claudio (2006) “Introducción. La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización”. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: UNESCO-Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (1996-1997). “La modernización de la educación superior en México: una agenda para la discusión”. *Revista Chilena de Humanidades* 17: 79-95.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (1999). “Planeación y política de educación superior en México”. En *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, editado por Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez, 195-232. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad/Miguel Ángel Porrúa.

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2002). "Continuidad y cambio de las políticas de educación superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7 (14): 133-154.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2007). "La expansión de la universidad trasnacional en México. Primera parte". *Campus Milenio* 235.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto, e Imanol Ordorika (2011). "The chameleon's agenda: Entrepreneurialization of private higher education in Mexico". En *Universities and the Public Sphere. Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization*. Editado por Brian Pusser, Simon Marginson, Kenneth Kempner e Imanol Ordorika. Nueva York: Routledge-Taylor and Francis. Disponible en <<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos/RodriguezAndOrdorika2011.pdf>>.
- RUBIO OCA, Julio (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance*. México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- RUIZ-LARRAGUIVEL, Estela (2011). "La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación Superior* II (3): 35-52. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299124244002>>.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, Juan José (2009). "El cambio institucional en la reforma y modernización de la administración pública mexicana". *Gestión y Política Pública* XVIII (1): 67-105.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1989). *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Indicadores y Pronóstico Educativos. Reporte de Indicadores Educativos*. Disponible en [http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\\_pronosticos.html](http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_pronosticos.html).

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)/TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO. *Breve historia de los institutos tecnológicos*. <<http://www.tecnm.mx/informacion/sistema-nacional-de-educacion-superior-tecnologica>> [última consulta: 23 de febrero de 2017].
- TUIRÁN, Rodolfo (2011). “La educación superior en México: avances, rezagos y retos”. *Campus Milenio* 403.
- TUIRÁN, Rodolfo (2012). “La educación superior en México: 2006-2012. Un balance inicial”. *Campus Milenio* 480: 60-65.
- TURQUIÉ CASTILLO, Lorena (2015). “Las políticas públicas en México, la formación de la agenda en el sector salud. Estudio de caso sobre el ‘Seguro Popular’ (Sistema de Protección Social en Salud)”. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México.
- VALVERDE VIESCA, Karla (2008). “Ideas y procesos históricos sobre el desarrollo social en México: la Ley General de Desarrollo Social y el cambio institucional”. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- VILLA LEVER, Lorenza (2013). “Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México”. *Revista de la Educación Superior* XLII (4): 81-100.





## Capítulo 3

# Los espacios universitarios asimétricos: configuración de nuevos mecanismos de desigualdad

Lorenza Villa Lever

### INTRODUCCIÓN

Como ya se señaló en los dos primeros capítulos de Canales y Roqueñí, se parte de que la configuración actual del campo de la educación superior en América Latina obedece a tendencias globales entrelazadas con las dinámicas específicas de lo regional, lo nacional y lo local, cuyos resultados se manifiestan en una configuración de la educación superior compuesta por circuitos diferenciados de calidad (Rama, 2006: 16; Muñoz Izquierdo y Silva Laya, 2013; Álvarez, 2011; Levy, 1986; Muñoz Izquierdo *et al.*, 2004). Dichos circuitos jerarquizan a las instituciones y las fragmentan en calidades distintas, lo que las convierte en estructuras de oportunidades desiguales (Darenhdorf, 1983), concretadas en *espacios universitarios asimétricos*. En tal configuración de la educación superior, estos espacios universitarios se han convertido en mecanismos de desigualdad porque jerarquizan dichos espacios universitarios a partir de las reglas con las que se controla el acceso, así como la permanencia; fungen como fronteras entre las distintas posiciones sociales; se valen de los valores institucionales y del prestigio académico para propiciar el distanciamiento

social, y propician una inclusión desigual de los distintos grupos sociales (Levy y Lussault, 2003: 907, citados por Haesbaert, 2011: 78; Therborn, 2006: 10-11). Las características de dichos espacios, donde estudian y se relacionan los individuos, fungen como marco en el cual se desarrollan habitus o formas de interacción, de apreciación y de acción (Bourdieu y Wacqant, 2008: 41-42), los cuales son interdependientes y entrelazan de distintas formas a unos individuos con otros. En la medida en la que el sujeto y la sociedad no están separados, sino estrechamente vinculados, en esa medida también están enlazadas sus instituciones con los agentes (Corcuff, 2005: 25).

Con ese telón de fondo, se toman en cuenta tanto las políticas regionales que fijan los cambios en los contextos socio-políticos y educativos de los países de la región latinoamericana y sus concomitantes cambios en las normas de operación del campo, como las políticas nacionales de los últimos 20 años, fundadas principalmente en la idea del mérito académico, ligado a la producción de indicadores de desempeño y con una idea de evaluación académica que premia o sanciona el desempeño. Lo anterior orienta a las propias instituciones, las cuales marcan los caminos de los jóvenes que estudian educación superior y los ubican en espacios universitarios con características diferentes. En este nivel hay algunos factores importantes que es necesario trabajar para entender la nueva configuración del campo y su incidencia en la reproducción o no de las desigualdades sociales:

1. Las características fundacionales de las instituciones públicas y privadas. Éstas les imprimen ciertos rasgos que responden a una ideología no siempre explícita; las configuran para dar una imagen que responda a cierto tipo de exigencias, dependiendo de dónde vienen: del Estado, del mercado, de valores con alguna orientación confesional, empresarial o política, etcétera; les confieren una identidad en función del tipo de demandas de la sociedad a las que cada institución se

propone responder y que se verán reflejadas en lo que ofrecen a los estudiantes, como condiciones de calidad, organización, servicios, etcétera.

2. Los antecedentes escolares de los estudiantes y los procesos específicos de elección y de selección que deben pasar para ingresar a los diversos tipos de espacio universitario, definidos por su nivel de desarrollo académico.

3. La percepción de los estudiantes que cursan el último año de licenciatura en un espacio universitario específico, sobre las condiciones que tuvieron para elegir la universidad que deseaban y para permanecer en ella, así como su grado de satisfacción y sus perspectivas de movilidad social.

La oportunidad de elegir dónde estudiar es una condición que muestra capacidad de agencia, afecta directamente el grado de satisfacción y de logro personal de los jóvenes, así como la manera en que perciben las condiciones y los criterios de calidad del espacio universitario donde estudian.

Asimismo, en la medida en la que la institución donde se estudia marca el horizonte de oportunidad, es decir, aquello que les es posible esperar y lograr, encontrarse en el último año de la licenciatura también supone agencia para adaptar sus aspiraciones a la estructura de oportunidades a la que tienen acceso y al tipo de logros y realizaciones posibles.

En otras palabras, interesa indagar:

a) Cómo interviene la configuración de la educación superior, expresada en valores, normas, características y condiciones de los espacios universitarios, en la producción y la perdurabilidad de las desigualdades.

b) En ese contexto, cuál es el grado de libertad que tienen los agentes para obtener sus realizaciones y cómo resuelven sus desventajas.

Este capítulo se organiza como sigue: con base en los ejes principales de la configuración actual de la educación superior en México, se enfatiza la importancia de los subcampos y de los espacios universitarios y sus asimetrías a partir del trabajo

de campo realizado. Enseguida, se incorpora la apreciación de los estudiantes en tanto agencia, sobre una estructura de oportunidades conformada por espacios universitarios asimétricos, cuando eligen en cuál estudiar, en el proceso de selección y cuando están cursando el último año de licenciatura, para lo cual se trabaja sobre la encuesta y las entrevistas realizadas. Para terminar, se presentan las conclusiones.

#### LA CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Con base en los ejes y condiciones del nivel global y regional —trabajados en la Introducción y en el Capítulo 1—, que han estructurado el campo de educación superior en los niveles nacional e institucional —como se vio en el Capítulo 2—, en este capítulo se analiza cómo dicha configuración, concretada en espacios universitarios asimétricos ha contribuido, o no, a la permanencia de las desigualdades sociales.

Como ya se señaló antes, en México el Sistema de Educación Superior (SES) pasó de una expansión rápida y no planeada en los años setenta y ochenta del siglo pasado, cuyo crecimiento alcanzó altas tasas anuales de crecimiento (16.5% en 1970-1971 y 10.3% en 1980-1981), a la desaceleración de la demanda que llegó al 0.6% en 1990 (Villa Lever, 2013: 85). A partir de ese momento, reinicia el crecimiento de la educación superior, particularmente en el último quinquenio del siglo xx, en el que la cobertura pasó de 12.7% a 21.6%, y a inicios del siglo XXI, de 25.9% a 35.0%. Sin embargo, dicho crecimiento supone que en la actualidad apenas 35 de cada 100 jóvenes en edad de estudiar educación superior tenga la oportunidad de cursarla. Este crecimiento se debió principalmente al desarrollo de la ES particular, que disminuyó la presión sobre el sector público (Villa Lever, 2013: 87). Ahora bien, aunque la matrícula aumentó, con dicho crecimiento se incorporó a las aulas universitarias a muy pocos jóvenes de los deciles más desfavorecidos, como se podrá constatar en el Capítulo 4, lo que

permite concluir que no sólo no coadyuvó a disminuir la desigualdad de oportunidades para cursar estudios superiores, sino que además propició nuevas desigualdades y reforzó la persistencia de las ya existentes.

Los rasgos del crecimiento universitario en México modificaron de manera importante las condiciones externas e internas de las universidades públicas mexicanas y sirvieron “como fuerzas de transformación”, a partir de los años noventa, tanto en el nivel de las políticas orientadas a la educación superior como en el interior de las propias instituciones. En el ámbito externo, el monto del presupuesto ordinario conseguido por las autoridades universitarias, junto con los financiamientos extraordinarios ligados con la producción de indicadores de desempeño,<sup>1</sup> se convirtió al pasar el tiempo en símbolo de estatus institucional, en el que las competencias de gestión de las autoridades universitarias y los niveles alcanzados por cada institución en los rankings universitarios jugaron un papel importante. En el ámbito interno, las políticas institucionales se orientaron con frecuencia a modificar las normas, el funcionamiento y las prácticas del trabajo académico de las universidades —principalmente en los ámbitos de la docencia y la investigación—, a partir de acciones que privilegian el mérito académico de profesores e investigadores, lo cual configuró “un régimen con nuevas reglas de desempeño institucional” fundadas en la evaluación de la calidad y en nuevos valores ligados con el uso de incentivos e indicadores de desempeño de los que es necesario que la institución y sus miembros acumulen pruebas concretas (Acosta, 2015: s/p). Además, en 2002, las IES particulares en México se beneficiaron de una política de desregulación a través de la cual se reducían y simplificaban los trámites para la obtención del

<sup>1</sup> Dichos recursos se concursan entre las universidades anualmente y funcionan con políticas de incentivos, como académicos con doctorado y perfil Promep, Cuerpos Académicos, miembros del SNI, número de posgrados acreditados en cada institución, posgrados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de Conacyt, etcétera.

Registro de Validación Oficial de Estudios, lo que redundó en un crecimiento importante de la matrícula y del número de instituciones de educación superior privadas: en 1970 había 770 IES, de las cuales 54% eran públicas y 46% privadas, mientras que en 2005 el número de establecimientos sumó 2 107 instituciones, de las que 67% eran privadas. Esta expansión desregulada “facilitó la proliferación de instituciones de diversa naturaleza, muchas de las cuales no cumplían con los estándares mínimos de calidad académica”. Entre 1990 y 2001 el número de nuevos establecimientos pequeños (con menos de 500 alumnos), pasó de 155 a 521 (Muñoz Izquierdo y Silva, 2013: 85-86); entre 1994 y 2000, la matrícula privada se duplicó, pasando de 301 938 a 641 741 estudiantes, y en 2011 las instituciones de educación superior privada ya sumaban más de un millón de alumnos (1 031 743) (Villa Lever, 2013: 87). No obstante, a principios de la segunda década del siglo XXI ya era evidente el descenso en el crecimiento de la matrícula de educación superior privada, con una tasa de 4.1% y la recuperación de la pública, cuya tasa alcanzaba 7.0%. El aumento de la matrícula y de la cobertura de educación superior pública entre 2006 y 2012 se debió a que se desplegaron cuatro estrategias para ello: 1) La apertura de nuevas instituciones; 2) La ampliación de las instituciones de educación superior ya existentes; 3) El uso más eficiente de la capacidad instalada; y 4) La ampliación de la oferta educativa no escolarizada.

Estas modificaciones contextuales han colocado a las universidades públicas federales y estatales en escenarios más complejos y competidos. Nuevos proveedores de servicios de educación terciaria compiten entre sí por segmentos de mercados cada vez más específicos, configurados en alguna medida por los solicitantes que suelen ser rechazados por las universidades públicas. El “efecto-rechazo” o “efecto selección” derivado de las políticas institucionales de admisión de aspirantes que han implantado prácticamente todas las universidades públicas del país desde los primeros años noventa, han

tenido un impacto importante en la expansión tanto del sector privado de bajo costo y perfil como en el crecimiento de la oferta pública no universitaria en muchas regiones y entidades federativas del país (Acosta, 2015: s/p).

Asimismo, la creciente demanda por educación superior, junto con las restricciones de financiamiento de la educación pública, la baja legitimidad de sus instituciones no universitarias, así como la baja regulación hacia el sector privado por parte del Estado, han coadyuvado a configurar a la educación superior

[...] en un bien de acceso privado, una mercancía, que se produce, se distribuye y se consume en un circuito económico de baja regulación pública, lo que permite su expansión y consolidación [...]. Además, la existencia de un marco internacional que promueve la educación como un bien que se puede comercializar y exportar, ha favorecido la aparición de empresas transnacionales que se han colocado como los nuevos actores de la educación privada en México y en América Latina (García Guadilla, 2002 y Barrow, 2002, citados en Acosta, 2005: 87).

Aunque actualmente en México los dos subcampos conviven y se complementan, esta mercantilización de la educación superior ha favorecido la fragmentación, la jerarquización, la polarización y la distinción entre instituciones, lo cual propicia que se constituyan en espacios universitarios asimétricos, que agudizan la desigualdad.

#### LOS SUBCAMPOS PÚBLICO Y PRIVADO Y LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS

A partir del contexto presentado en el acápite anterior, en esta investigación se buscó trabajar sobre el supuesto de que en el sector universitario hay una diversificación horizontal que produce desigualdades, la cual involucra a los subcampos y a sus espacios universitarios. Con este punto de partida, se

eligieron algunos criterios para escoger a las universidades en las cuales se llevará a cabo el análisis y la prueba de los supuestos planteados, que tuvieron como base los siguientes datos del año 2010 (Tuirán y Muñoz, 2010: 368-369). En ese entonces el campo de la educación superior en México estaba configurado como se expresa en el cuadro 1:

CUADRO 1  
IES DEL DISTRITO FEDERAL EN 2010

- 844 IES públicas, divididas en los siguientes tipos de institución:
  - 4 universidades públicas federales (UNAM, UAM, IPN, UPN);
  - 56 universidades públicas estatales y de apoyo solidario,\*
  - 268 escuelas normales públicas;
  - 239 institutos tecnológicos;
  - 31 universidades politécnicas;
  - 67 universidades tecnológicas;
  - 9 universidades interculturales;
  - 7 centros de investigación pública;
  - 143 IES públicas de otros tipos.
- 1677 universidades privadas, divididas de la siguiente manera:
  - 192 escuelas normales particulares;
  - 1 485 instituciones de educación superior privada.

\* Las universidades Públicas de Apoyo Solidario son instituciones de tipo universitario, relativamente recientes, descentralizadas, principalmente centradas en funciones docentes y subsidiadas por el gobierno federal y los gobiernos estatales.

Fuente: Elaboración propia.

Dada la cantidad de IES y su diversidad, se tomó la decisión de trabajar con las universidades incluidas en la clasificación 5A y 6 del CINE,<sup>2</sup> que en el caso de México incluye en el

<sup>2</sup> Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) o ISCED, por sus siglas en inglés. CINE 5: Primer Ciclo de la Educación Terciaria-Educación Superior. Este nivel consta de programas terciarios de contenido educativo más avanzado que los niveles 3 y 4. CINE 5A: son programas terciarios de nivel universitario, en gran parte teóricos (con duración de tres o cuatro años o más), destinados a facilitar una calificación suficiente para ingresar en programas de investigación avanzada y en profesiones que exigen un alto nivel de capacitación. Pueden comprender la terminación de un proyecto de investigación o una tesis. CINE 5B: son programas terciarios de nivel no universitario, que tienen menos tiempo de duración que el 5A. Se centran en destrezas específicas de una profesión, con miras a ingresar en el mercado de trabajo, aunque el programa puede abarcar algunas bases teóricas. No facilita el acceso directo a programas de investigación avanzada. CINE 6: Posgrados. Son los programas de enseñanza terciaria que conducen a una calificación de investigación avanzada; por consiguiente, están dedicados

subcampo público a las universidades federales y a las estatales y de apoyo solidario, y a las Instituciones de Educación Superior Privada. También se buscó que las universidades estuvieran diferenciadas por sus características académicas, para lo cual se tomaron como base las clasificaciones hechas por Carlos Muñoz Izquierdo (2004) y Julio Rubio Oca (2006), perspectiva que después se fortaleció con el trabajo de Muñoz Izquierdo y Marisol Silva Laya (2013), quienes hablan de instituciones de educación superior con tipos de desarrollo académico diversos.<sup>3</sup> Para hacer el análisis empírico se construyó la dimensión analítica *espacios universitarios asimétricos*. Esta dimensión permite comparar dichos espacios, diferenciarlos y otorgarles una posición de acuerdo con su grado de desarrollo académico, teniendo como base sus características particulares, su historia, las funciones que desempeñan y los recursos con que cuentan, así como analizar su ubicación en un subcampo determinado, sea el público o el privado, que además de suponer un régimen de financiamiento distinto les va a imprimir características específicas que los diferencian y que serán trabajadas a partir de tres ejes: i) las características de los espacios universitarios, ii) los rasgos de su personal académico, y iii) los programas con que cuentan. Dichos ejes se construyeron con base en 20 indicadores, como ya se señaló en la introducción y se puede ver en el Anexo 2, al final del libro.

---

a estudios avanzados e investigaciones originales, y no están basados únicamente en cursos. <<http://www.mec.gov.py/depei/cd21/cine2.htm>> [última consulta: 6 de marzo de 2011].

<sup>3</sup> Jesús Francisco Galaz Fontes (1998) escribe sobre las clasificaciones que se han hecho sobre las instituciones mexicanas de educación superior y presenta las de la SEP y la ANUIES, así como las de algunos estudiosos del tema. Cabe señalar que no llega a ningún acuerdo sobre la mejor manera de tipificarlas, por lo que para esta investigación se deberá trabajar en una que sirva a los fines que se propone. En <[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista106\\_S2A4ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista106_S2A4ES.pdf)> [última consulta: 12 de marzo de 2012]. A su vez, Simon Schwartzman (1995) utiliza criterios de clasificación manejados como dimensiones significativas de diferenciación para las IES en América Latina. Los presenta organizados en términos de control político-administrativo, complejidad vertical, complejidad horizontal, tamaño y nivel de carrera.

El resultado de la clasificación muestra que las instituciones estudiadas tienen diferentes niveles de desarrollo académico, lo que las constituye en *espacios universitarios asimétricos*,<sup>4</sup> que pueden ser ordenados como se muestra en el cuadro 2, tomando como base su pertenencia a un subcampo de educación superior. Es decir, los conceptos de subcampo y de espacios universitarios asimétricos son unidades analíticas de investigación que permiten comprender los entramados formales e informales de la normatividad, así como dar cuenta de las asimetrías entre ellos (Braig, Costa y Göbel, 2015: 223).

CUADRO 2  
ESPACIOS UNIVERSITARIOS ASIMÉTRICOS, POR SUBCAMPO

<i>Espacios Universitarios Asimétricos</i>	<i>Campo de Educación Superior</i>					
	<i>Subcampo Público</i>			<i>Subcampo Privado</i>		
Nivel de desarrollo académico	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, en esta investigación se trabajará con seis espacios universitarios del Distrito Federal, divididos en los dos subcampos de la educación superior: tres en el público y tres en el privado.

#### EL SUBCAMPO UNIVERSITARIO PÚBLICO

El subcampo público congrega a las universidades que son por principio laicas, gratuitas y autónomas. Su financiamiento proviene del Estado, ya sea federal o estatal. En general, se trata de instituciones que albergan un número considerable de estudiantes, programas y académicos, y es en ellas donde se encuentra la mayoría de los programas de doctorado y una parte importante de la investigación científica y tecnológica que

<sup>4</sup> Se evita hablar de los espacios universitarios con nombre propio, debido a que el objetivo no es hacer una evaluación de los mismos, sino indagar sobre los mecanismos de desigualdad que cada uno propicia, y permitir la reflexión en torno a cómo se manifiestan las desigualdades en espacios universitarios asimétricos.

se realiza en los estados. Sin embargo, actualmente “[...] el sistema de universidades públicas en México es un conjunto institucional estratificado. [...]. Los recursos económicos que se entregan a las universidades producen diferencias entre ellas y un ordenamiento jerárquico dividido en estratos en los que se agrupan” (Muñoz García, 2009: 237). Cabe señalar que las universidades públicas deben competir por financiamientos —para los que no siempre cumplen con los requisitos que se les exigen, por lo que no siempre acceden a ellos—, con base en sus características institucionales, en la formación de su planta académica y en el tipo de programas académicos que ofrecen. En ese sentido, si bien el monto del financiamiento recibido no define la calidad de la educación, sí es una condición para el desarrollo institucional y se puede pensar que a menor financiamiento, mayores son las dificultades para construir una institución con las características necesarias para cumplir sus funciones e insertarse en el circuito de producción de conocimiento nacional e internacional de alto nivel y calidad certificada. Pero también es cierto que además de responder a los requerimientos nacionales —tan ligados en México a las posibilidades de financiamiento del Estado—, las políticas hacia la educación superior tienen como telón de fondo una configuración regional que se ha transformado en el tiempo, y que ha impactado las políticas nacionales, cuyo fruto es la diversificación de los distintos sistemas que la componen y que está segmentada tanto vertical como horizontalmente. Por tanto, en el marco de esta jerarquía institucional, cada universidad, de acuerdo con el lugar que ocupa en la estratificación del sistema, se constituye en un *espacio universitario* cuya capacidad de respuesta va a ubicarla en un lugar determinado dentro de los diferentes circuitos de calidad, relacionados con un cierto tipo de desarrollo académico, y en esa medida, también de prestigio y reconocimiento social.

A continuación se presenta la caracterización de los tres espacios universitarios públicos con los que se trabaja en esta investigación:

## LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS PÚBLICOS

## I. CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES (CUADRO 3a)

*El espacio universitario público  
de desarrollo académico alto*

El espacio universitario de alto desarrollo académico público pertenece a un sistema o red nacional, distribuido por toda la república, pues está formado por 31 sedes académicas en todo el país. Se trata de un sistema universitario centenario y de gran tradición, que nació con el objetivo de servir al país y de trabajar por mejorar las condiciones y resolver los problemas nacionales; entre sus principales propósitos en el momento actual están: fortalecer el proceso de internacionalización de sus funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, favorecer la equidad, la calidad y la pertinencia académica, y promover la capacidad de actuar con eficacia en la nueva realidad global. Como universidad autónoma es un organismo público, descentralizado del Estado, que tiene como base los principios de libertad de cátedra y de investigación, así como diversas corrientes de pensamiento.<sup>5</sup>

Este sistema público, así como su espacio universitario estudiado, exige para el ingreso a sus aulas una calificación mínima de siete sobre 10, obtenida en el nivel anterior. Además, aplica un examen de admisión dirigido a aquellos estudiantes que no cursaron su educación media superior en las preparatorias del mismo, al cual se presentan miles de candidatos que desean ingresar, muchos de los cuales son rechazados. Por ejemplo, en marzo de 2015, presentaron el examen de ingreso a licenciatura para este sistema universitario 128 519 aspirantes y sólo pudo ingresar 8.9% de ellos. Los porcentajes de ingreso en los dos años anteriores no varían mucho, pues en 2013 entró 8.6% y en 2014, 8.9% del total de aspirantes (*El*

<sup>5</sup> <<http://132.247.146.54/dgtic/es/nosotros/mision.html>> [última consulta: 18 de septiembre de 2015].

*Economista*, 24 de septiembre de 2015). No obstante, cabe señalar que el grupo más numeroso es el que ingresa a la licenciatura desde los bachilleratos universitarios, quienes pasan el proceso de selección al ingresar en ese nivel.

Como espacio de alto desarrollo académico, este sistema universitario es de los más complejos por su organización académica: tiene programas de licenciatura en todas las áreas de conocimiento estipuladas por la ANUIES.<sup>6</sup> Del total de programas académicos que ofrece el sistema, más de la mitad son de posgrado (55.2%), y de ellos 15.9% son de nivel de doctorado. El espacio universitario estudiado concentra poco menos de la mitad de los programas, de los cuales la mayoría son de posgrado (60.8%) y casi la quinta parte de ellos son de doctorado. La matrícula de posgrado es un poco mayor en el espacio estudiado (18.0%) que en el sistema (17.4%), y la relación de estudiantes por profesor de tiempo completo en el espacio estudiado es un poco menor que en el sistema (37.2 y 43.3 respectivamente).

### *El espacio universitario público de desarrollo académico medio*

El espacio universitario público de desarrollo académico medio pertenece a un sistema urbano multicampus. Como sistema, declara estar comprometido con la sociedad, responsabilidad que —explica en su página web— renueva continuamente a la luz de las transformaciones de la propia sociedad, para afrontar sus retos en el contexto nacional e internacional y colaborar a la formación de una conciencia nacional que provea de medios para responder a dichos cambios, objetivos que comparte el espacio de desarrollo académico medio estudiado.

<sup>6</sup> Las seis áreas de conocimiento que manejan la ANUIES y la SEP son: ciencias agropecuarias, ciencias de la salud, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades, e ingeniería y tecnología. <[http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadores/catalogos/doc/cmppe\\_2011.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadores/catalogos/doc/cmppe_2011.pdf)> [última consulta: 18 de septiembre de 2015].

Cuadro 3A  
 CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES DE LOS SISTEMAS Y LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS ESTUDIADOS POR NIVEL DE DESARROLLO ACADÉMICO

Características institucionales	Subcampo público						Subcampo privado					
	Niveles de desarrollo académico											
	Alto		Medio		Bajo		Alto		Medio		Bajo	
Sistema	Espacio universitario	Sistema	Espacio universitario	Sistema	Espacio universitario	Sistema	Espacio universitario	Sistema	Espacio universitario	Sistema	Espacio universitario	
Promedio de admisión para el ingreso	7	7	6	6	6	6	8	8	6	6	7	
Examen de ingreso	Institución	Institución	Institución	Institución	Sorteo	Sorteo	Ceneval	Ceneval	Institución	Institución	No hay	
Número de programas académicos	391	176	161	17	57	14	276	69	28	14	4	
% Programas de posgrado	55.2%	60.8%	54.0%	41.2%	17.5%	0.0%	47.8%	50.7%	17.9%	35.7%	0.0%	
% Programas de doctorado	15.9%	19.3%	17.4%	17.6%	3.5%	0.0%	4.7%	14.5%	0.0%	0.0%	0.0%	
Proporción estudiantes por profesor de tc	43.3	37.2	15.4	8.5	16.4	16.5	52.5	43.5	196.5	48.0	0.0%	
% Matrícula de posgrado	12.4%	18.8%	6.3%	2.3%	1.9%	0.0%	12.5%	6.7%	4.3%	1.0%	0.0%	
Proporción estudiante / investigador	57.9	87.0	54.1	6.3	127.9	113.4	227.4	131.0	0.0%	0.0%	0.0%	
Nº de Posgrados en el PNPC	104	84	74	6	1	0	17	17	0	0	0	

Nota: Para el Espacio Universitario de Bajo desarrollo académico, el indicador Proporción de estudiantes por Profesor de tc no puede ser calculado, pues en dicha institución no hay profesores de tc; por tanto, al puntuar a la Institución, la calificación que obtendrá será la más baja en ese indicador. Para los Espacios Universitarios de Medio y Bajo desarrollo académico, el indicador Proporción de Estudiantes por Investigador no puede ser calculado, pues en dichas instituciones no hay investigadores de sin; por tanto, al puntuar a ambas instituciones, la calificación que obtendrán será la más baja en ese indicador.

Fuente: ANUIES (2012). *Ciclo Escolar 2011-2012. Matrícula Escolarizada y no Escolarizada.*

Esta red universitaria, bien consolidada académicamente, está formada por cinco campus en la ciudad de México, y recibe financiamiento federal. Se creó para atender a la fuerte demanda de educación superior de los años setenta. Sin embargo, el espacio universitario estudiado es aún joven, nació ya entrado el siglo XXI, dentro de la tendencia modernizadora de la política pública que exige altas credenciales a sus académicos.<sup>7</sup>

Como se puede observar en el cuadro 3a, el espacio universitario público de desarrollo académico medio exige la calificación mínima aprobatoria como promedio del ciclo escolar anterior, pero también aplica un examen con el que selecciona a los estudiantes que serán admitidos. El sistema al que está afiliado cuenta con un importante número de programas académicos (161 en todo el sistema); sin embargo, en el espacio universitario estudiado sólo se imparten 17. De ellos, 41.2% son programas de posgrado —porcentaje menor que el de su sistema de pertenencia—, de los cuales alrededor de 17% —tanto del sistema como del plantel— son de doctorado.

### *El espacio universitario público de desarrollo académico bajo*

El espacio público de desarrollo académico bajo también pertenece a un sistema urbano multicampus, con cinco planteles en distintas zonas de la Ciudad de México. Tiene financiamiento público y una orientación ideológica —al menos en el discurso— distinta a la de los otros espacios universitarios. Se autodefine como una institución de educación superior pública, alternativa y democrática. Explícitamente está en contra de la evaluación y del premio al mérito, pues considera

<sup>7</sup> <<http://www.uam.mx/sah/pre-pa/tema03/gcc-rg-92/mision.html>> y <<http://www.cua.uam.mx/conoce-la-uam-cuajimalpa/tu-unidad-cuajimalpa/mision-vision-valores>> [última consulta: 18 de septiembre de 2015].

que éste es inequitativo, en la medida en que considera que son los más pobres los que tienen más desventajas para ser admitidos en una institución de educación superior, por lo que se propone acercarla a los grupos más desfavorecidos de la población, así como impartir una formación con compromiso social, crítica y humanista, que contribuya a construir una sociedad educada, equitativa y solidaria.<sup>8</sup>

El espacio universitario público de bajo desarrollo académico tiene un número importante de programas académicos en su sistema, algunos de posgrado y muy pocos de doctorado, mientras que en el plantel estudiado no se imparten cursos de doctorado. En este sistema y espacio universitario el ingreso se regula a través de un sorteo, el cual es considerado por sus autoridades como un mecanismo más justo que el examen.

## II. LOS RASGOS DEL PERSONAL ACADÉMICO (CUADRO 3b)

Por las características de su personal académico, los sistemas y espacios universitarios públicos también tienen diferencias importantes, como se puede observar en el cuadro 3b.

### *El espacio universitario público de desarrollo académico alto*

En el sistema y el espacio de alto desarrollo académico público el porcentaje de académicos de tiempo completo es menor al 20%, y la proporción de profesores con doctorado no sobrepasa el 15%. En todo el conjunto, 19.0% es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), mientras que en el espacio universitario lo es sólo 7.0%. Sin embargo, cabe subrayar que la proporción de miembros del SNI con nivel 3 es la más alta (19.0% y 17.8% respectivamente), si se le compara con las otras instituciones y espacios universitarios estudiados.

<sup>8</sup> <<http://201.140.123.153>> [última consulta: 18 de septiembre de 2015].



*El espacio universitario público  
de desarrollo académico medio*

El espacio universitario público de desarrollo académico medio nació bajo el supuesto de que una condición para ofrecer una enseñanza de calidad es la de contratar a los académicos de tiempo completo —lo que se observa en seis de cada 10 de sus profesores—, que además cuentan con el grado de doctor, lo cual también se corrobora en este espacio universitario. No obstante, en proporción, son pocos los académicos que pertenecen al SNI —tanto en el sistema como en el espacio universitario estudiado—, así como los que pertenecen al más alto nivel del mismo, el 3.

*El espacio universitario público  
de desarrollo académico bajo*

En el espacio universitario público de desarrollo académico bajo, casi todos los académicos tienen un contrato de tiempo completo y poco más de 10 de cada 100 tienen el grado de doctorado. Sin embargo, ninguno de ellos está en el SNI.

III. LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS (CUADRO 3C)

*El espacio universitario público  
de desarrollo académico alto*

Finalmente, tanto el sistema como el espacio públicos de alto desarrollo académico cuentan con programas de doctorado incorporados al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en los más altos niveles, es decir, en los de competencia internacional y en los consolidados, y son programas acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes).

CUADRO 3B  
 CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS ESTUDIADOS, SEGÚN NIVEL DE DESARROLLO ACADÉMICO

Características del Personal Académico	Subcampo público						Subcampo privado					
	Alto		Medio		Bajo		Alto		Medio		Bajo	
	Sistema universitario	Espacio universitario										
% Profesores de Tiempo Completo	17.8%	18.5%	62.7%	62.8%	90.7%	92.5%	21.3%	94.3%	5.6%	10.5%	0.0%	0.0%
% Profesores con Doctorado	13.4%	15.3%	36.9%	65.4%	16.6%	11.7%	9.2%	26.8%	2.8%	4.1%	0.0%	0.00%
% Investigadores en el SNI	19.0%	7.0%	5.1%	1.1%	0.5%	0.3%	0.5%	0.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
% Investigadores SNI Nivel 3	19.0%	17.8%	10.5%	3.5%	0.0%	0.0%	6.6%	10.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Proporción Investigadores SNI / Profesores de TC	13.3%	0.42%	17.8%	1.35%	11.6%	0.14%	4.9%	0.33%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Nota: Para el Espacio Universitario de Bajo desarrollo académico, el indicador Proporción de estudiantes por Profesor de TC no puede ser calculado, pues en dicha institución no hay profesores de TC; por tanto, al puntuar a la institución, la calificación que obtendrá será la más baja en ese indicador. Para los Espacios Universitarios de Medio y Bajo desarrollo académico el indicador Proporción de Estudiantes por Investigador no puede ser calculado, pues en dichas instituciones no hay investigadores del SNI; por tanto, al puntuar a ambas instituciones, la calificación que obtendrán será la más baja en ese indicador.

Fuentes: ANUIES (2012), Personal Académico Plantel. Licenciatura y Posgrado. ANUIES Ciclo Escolar 2011-2012. <<http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores> y <http://www.execum.unam.mx/>>.

*El espacio universitario público  
de desarrollo académico medio*

El sistema y el espacio públicos de desarrollo académico medio también cuentan con programas de doctorado incorporados al PNPC, principalmente en el nivel consolidado. En el espacio universitario estudiado hay menos doctorados incorporados en dicho programa. El sistema ha propuesto sus programas a la evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que sólo evalúan si son aptos para someterse a un proceso de acreditación, pero ninguno de sus posgrados está acreditado por el Copaes.

*El espacio universitario público  
de desarrollo académico bajo*

El sistema y el espacio universitarios públicos de desarrollo académico bajo no tienen programas de doctorado en el PNPC ni han pasado por procesos de evaluación ni de acreditación externa.

## EL SUBCAMPO UNIVERSITARIO PRIVADO

Como ya se explicó más arriba, en México el subcampo privado de educación superior inició un proceso de expansión de la matrícula y del número de instituciones, así como de diversificación de la oferta educativa, a partir de los años setenta del siglo pasado, con dos periodos de expansión muy importantes. Las universidades privadas tradicionalmente han recibido su financiamiento de particulares, sean corporaciones religiosas, grupos de empresarios u otros, y por el cobro de colegiaturas a los estudiantes. La mayoría de sus establecimientos son pequeños y se les puede denominar “incompletos” o “parciales”, “pues tienen una reducida oferta de carreras y no tienen infraestructura de investigación”. A

ellas ingresa una población que principalmente proviene de los estratos medios y bajos, que además, en muchos casos no pudieron ingresar a la universidad pública (Muñoz García, 2009: 262-263, y Acosta, 2005: 8). Pero también existen las universidades privadas o particulares de alto desarrollo académico, a las que acceden las élites. Es decir, la educación superior privada también está estatificada y conformada por espacios universitarios diversos, jerarquizados y asimétricos.

El financiamiento del subcampo privado de universidades depende en un 90% o más del pago de colegiatura que realizan los alumnos para poder ingresar a ellas, así como de servicios, asesorías y donativos de empresas o asociaciones. Las colegiaturas cubren un rango muy alto, pues mientras algunas tienen un costo superior al medio millón de pesos por licenciatura —generalmente las de alto desarrollo académico—, en las de medio y bajo desarrollo, es necesario pagar entre 80000 y un cuarto de millón de pesos por los cursos completos de la carrera. Cuando pertenecen a una red o sistema de instituciones, las universidades también reciben aportaciones provenientes de la propia red (Acosta, 2005: 83). Asimismo, se puede decir que la diferencia en el costo va de la mano con la calidad académica del espacio universitario. Las instituciones orientadas a atender la demanda “se caracterizan por constituirse como empresas educativas con fines de lucro” (Acosta, 2005: 86), bajo la idea de que la educación superior privada puede ser un buen negocio (Álvarez, 2011), y por tanto aumentan o bajan sus costos y con ellos también la calidad del servicio, según el nivel de ingreso de la población a la que se orientan. Por otro lado, es común que las universidades privadas, principalmente las de alto desarrollo académico, cuenten con un sistema de becas o de créditos. Estos últimos generalmente deberán ser reintegrados por los estudiantes al terminar sus estudios. Sin embargo, este tipo de programas dependen en buena medida de las dimensiones del establecimiento, de su origen y de la orientación que tiene (Acosta, 2005: 83).

CUADRO 3C  
 CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS IMPARTIDOS EN LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS ESTUDIADOS, SEGÚN NIVEL DE DESARROLLO ACADÉMICO

Características de los programas	Subcampo público						Subcampo privado					
	Alto		Medio		Bajo		Alto		Medio		Bajo	
	Sistema universitario	Espacio universitario	Sistema universitaria	Espacio universitario								
% Programas PNFC Doctorado	39.4%	38.1%	35.1%	50.0%	0.0%	0.0%	47.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
% Programas PNPC Competencia Internacional	30.8%	25.0%	5.4%	0.0%	0.0%	0.0%	17.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
% Programas PNPC Consolidados	51.0%	54.8%	50.0%	16.7%	0.0%	0.0%	23.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Nº Programas CIEES con nivel de Doctorado	55	28	28	0	0	0	25	0	0	0	0	0
% Programas CIEES, con nivel de Doctorado	1.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	8.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Núm. Programas COPAES	100	55	36	0	0	0	47	29	0	0	0	0

Fuente: Sitios electrónicos de las instituciones estudiadas.

<<https://www.dgae.unam.mx/planes/licenciatura.html>>; <<http://www.posgrado.unam.mx/>>; <<http://www.uia.mx/web/site/tp1-Nivel2.php?menu=adAspirantes&seccion=ali>>; <<http://www.uia.mx/web/site/tp1-Nivel2.php?menu=mgPosgrado&seccion=indexpos>>; <<http://www.cua.uam.mx/>>; <<http://www.unila.edu.mx/oferta-educativa/licenciaturas.html>>; <<http://www.uacm.edu.mx/uacm/es-s/uacm/plantelesyedes/detalleplantelesyedes.aspx>>; <<http://www.internacional.edu.mx/>>; <[http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar\\_padron.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php)>; <<http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysqllconsultas.htm>>; <<http://www.copaes.org.mx/FINAL/programas2.php>>

El subcampo privado funciona con una planta académica poco profesionalizada. Sólo en las universidades de alto desarrollo académico se contrata a académicos de tiempo completo, lo que tiene relación con el hecho de que la matrícula del subcampo sea mucho mayor en licenciatura, especialidad y maestría, mas no en el nivel de doctorado, el cual es débil en las instituciones privadas. También es común que su matrícula se concentre en las áreas de humanidades y ciencias sociales y administrativas, y que en ellas no se impartan programas en las áreas de ciencias agropecuarias y ciencias de la salud, y que la de ciencias exactas sea generalmente pequeña.

A continuación se presenta una caracterización de los espacios privados estudiados.

## LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS PRIVADOS

### I. CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES (CUADRO 3a)

#### *El espacio universitario privado de desarrollo académico alto*

El espacio universitario privado de alto desarrollo académico pertenece a un sistema o red nacional, con ocho campus distribuidos en los siguientes estados de la república: Oaxaca, Jalisco, León, Puebla, Baja California, Coahuila, Guerrero y Distrito Federal. Este último es el espacio estudiado. Esta red está sostenida por una congregación religiosa orientada hacia la inspiración cristiana. Se propone formar profesionales e investigadores con calidad humana y académica, que se comprometan en el servicio a los demás para el logro de una sociedad más libre, productiva, justa y solidaria.<sup>9</sup>

Tanto el sistema como el espacio privados de alto desarrollo académico exigen para el ingreso a sus aulas una calificación

<sup>9</sup> <<http://www.uia.mx>> [última consulta: 18 de septiembre de 2015].

mínima de ocho, obtenida en el nivel anterior, y aplican a los aspirantes el examen de admisión elaborado por el Centro Nacional de Evaluación Nacional (Ceneval). De cualquier manera, la institución hace un balance entre el número de estudiantes que aprobaron el examen de selección y el número de estudiantes que necesita para mantener el nivel de financiamiento que le es necesario, y ajusta los resultados.

Esta red o sistema universitario tiene un grado de complejidad importante por su organización académica: tanto el sistema como el espacio universitario estudiados tienen programas de licenciatura en cuatro de las seis áreas estipuladas por la ANUIES, pues dejan de lado las de ciencias agropecuarias y ciencias de la salud. Cuentan también con un número importante de programas académicos: el sistema en su conjunto tiene 276 y el espacio universitario estudiado 69, el cual es el más grande y consolidado de la red universitaria. De ellos, la mitad son programas de posgrado, y aunque en el sistema la proporción de programas de doctorado es pequeña (4.7%), en el espacio estudiado alcanza 14.5% de ellos. El sistema y espacio universitarios tienen el mismo número de programas pertenecientes al PNPC. No obstante, aunque el porcentaje de la matrícula de posgrado en el sistema universitario es similar a la del público, la del espacio estudiado es mucho menor (6.7%). Por otro lado, la relación de estudiantes por profesor en el sistema es de 52.5, cifra que mejora en el espacio universitario estudiado (43.5).

### *El espacio universitario privado de desarrollo académico medio*

El espacio universitario privado de desarrollo académico medio pertenece a una red regional con cuatro campus: dos en la Ciudad de México, donde se originó, y dos más en el estado de Morelos. Nació a partir de una escuela de administración y contabilidad que más tarde se convirtió en univer-

sidad. Se propone ofrecer una formación integral de calidad, con base en la adquisición de aprendizajes significativos y de actitudes, orientados a lograr una mejor sociedad.<sup>10</sup>

Tanto el sistema como el espacio universitario de desarrollo medio exigen la calificación mínima aprobatoria como promedio del ciclo escolar anterior y ambos aplican un examen elaborado por la institución, con el que se selecciona a los estudiantes que serán admitidos. El sistema al que está afiliado este espacio universitario cuenta con 28 programas académicos, de los cuales 14 se imparten en el espacio estudiado. De ellos, en el sistema 17.9% son programas de posgrado, mientras que en el espacio universitario es el doble (35.7%), pero ni en el sistema ni en el espacio universitario se imparte el nivel de doctorado y la matrícula de posgrado es muy pequeña. Además, el número de estudiantes por profesor de tiempo completo en el sistema es de 196.5 y en el espacio estudiado de 48.0.

### *El espacio universitario privado de desarrollo académico bajo*

El espacio universitario privado de bajo desarrollo académico está constituido por una pequeña institución única, que apenas llega a los 200 estudiantes. Fue fundada por una profesora de la UNAM. Este espacio ofrece un sistema de enseñanza “idóneo para alcanzar mejores niveles de vida y desarrollo”, y se propone ayudar a construir una sociedad más justa e igualitaria.<sup>11</sup>

Este espacio universitario privado sólo imparte cuatro licenciaturas y no tiene posgrados. En él no se aplica un examen de selección para el ingreso; es la rectora-fundadora

<sup>10</sup> <<http://www.unila.edu.mx/conocenos/conoce-la-unila.html>> [última consulta: 18 de septiembre de 2015].

<sup>11</sup> <<http://internacional.edu.mx/quienes-somos>> [última consulta: 18 de septiembre de 2015].

quien, por medio de una entrevista al alumno, decide si éste ingresa o no.

## II. LOS RASGOS DEL PERSONAL ACADÉMICO (CUADRO 3b)

### *El espacio universitario privado de desarrollo académico alto*

En el sistema universitario privado de alto desarrollo académico la quinta parte del personal académico tiene contrato de tiempo completo. Sin embargo, en el espacio estudiado, la mayoría de los académicos (94.3%) lo tiene. Igualmente, en el espacio estudiado es superior el porcentaje de académicos con el grado de doctorado (26.8%) que en el sistema (9.2%), lo que muestra también que el primero es el más importante de la red. Tanto en el sistema como en el espacio hay muy pocos miembros del SNI, así como académicos poseedores del Nivel 3. Lo anterior es indicativo de que si bien el tipo de contratación permite la dedicación a la carrera académica, no supone necesariamente el interés institucional en que se desarrolle la investigación. Éste es el caso del espacio universitario privado de desarrollo académico alto, el cual está prioritariamente orientado a la docencia.

### *El espacio universitario privado de desarrollo académico medio*

El espacio universitario privado con desarrollo académico medio cuenta, a 48 años de su creación, con una pequeña proporción de profesores de tiempo completo, tanto en el sistema (5.6%) como en el espacio universitario estudiado (10.5%), algunos de ellos con doctorado: 2.8% y 4.1% respectivamente. Sin embargo, en este espacio, ninguno de sus académicos pertenece al SNI. Se trata de un espacio universitario orientado a la formación de cuadros profesionales que respondan

a las necesidades de los mercados de trabajo local, y su meta es “la formación integral de personas emprendedoras, competitivas y comprometidas con el desarrollo integral de su entorno”.<sup>12</sup>

*El espacio universitario privado  
de desarrollo académico bajo*

En el espacio universitario privado de desarrollo académico bajo, no hay ni profesores de tiempo completo, ni con doctorado, ni miembros del SNI.

III. LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS (CUADRO 3C)

*El espacio universitario privado  
de desarrollo académico alto*

Finalmente, tanto en el sistema universitario de alto desarrollo académico privado como en el espacio estudiado, casi la mitad de sus programas de doctorado están incorporados al PNPC en los más altos niveles, es decir, en los de competencia internacional y en los consolidados. Se trata de programas acreditados por los CIEES y por el Copaes.

*Los espacios universitarios privados  
de desarrollo académico medio y bajo*

Los espacios de desarrollo académico medio y bajo del subcampo privado no cuentan con programas de doctorado incorporados al PNPC.

Hasta aquí se ha presentado un análisis de la configuración actual de los sistemas universitarios y de los espacios estudiados en cada uno de ellos, a partir del cual se puede decir que los subcampos de educación superior son muy diferentes entre sí

<sup>12</sup> <<http://www.unila.edu.mx>> [última consulta: 17 de septiembre de 2015].

y que los espacios universitarios estudiados muestran características asimétricas por su tipo de desarrollo académico. Es decir, los valores, las normas, las características y las condiciones de los distintos espacios universitarios propiciarán cierto tipo de relación y de respuesta de los jóvenes, que no tiene que ver únicamente con la agencia individual, sino también con los entramados entre la estructura de oportunidades que ofrecen dichos espacios, la libertad o posibilidades reales de los estudiantes para estudiar en alguno de ellos, así como de los apoyos principalmente de la familia y en algunos casos del círculo social más cercano. Sin el apoyo familiar y de los amigos, muchos de los jóvenes entrevistados no hubieran logrado terminar la universidad y quizás tampoco hubieran podido ingresar a ella, si se toma como punto de partida el grupo social de pertenencia. Dichas condiciones, sumadas a la existencia de estos circuitos universitarios desiguales, posibilitan la ilusión meritocrática de estudiar una licenciatura, aun cuando ofrecen estructuras de oportunidades desiguales y jerarquizadas que son susceptibles de incidir en la producción y la perdurabilidad de las desigualdades. La pregunta es: ¿cómo se manifiestan las desigualdades sociales en esos circuitos diferenciados y en las oportunidades y condiciones que ofrecen a quienes estudian en ellos?

LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS ASIMÉTRICOS:  
FRONTERAS QUE DISTINGUEN Y MECANISMOS  
QUE PROPICIAN LA DESIGUALDAD

Con base en el examen anterior, a continuación se analizan las condiciones que los estudiantes tuvieron en el proceso de elección, selección e ingreso a la universidad, así como sus percepciones sobre las condiciones que tuvieron para permanecer y llegar al último año de licenciatura.

Se partió de las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron las condiciones de los jóvenes que estudian en los distintos espacios universitarios para elegirlos, ingresar y permanecer en



ellos? ¿Cómo se relacionan las características y condiciones de las estructuras de oportunidades que ofrecen los espacios universitarios estudiados, con los procesos de agencia, el logro, las realizaciones y los deseos y expectativas de los jóvenes? ¿Las características del espacio universitario en el que se estudia abren las mismas oportunidades a los jóvenes que los habitan?

Los datos provienen tanto de la encuesta aplicada como de las entrevistas realizadas a los jóvenes universitarios.

Se parte de que los subcampos y los espacios universitarios pueden funcionar como límites o fronteras que no se relacionan entre sí porque brindan oportunidades diferenciadas a individuos con posiciones distintas, es decir, que se constituyen en estructuras de oportunidades segmentadas, por lo que estudiar en uno u otro subcampo, y en su interior, en uno u otro espacio universitario, no supone ni las mismas posibilidades de elección ni las mismas condiciones para ingresar y permanecer en ellos.

Por tanto, será interesante analizar los procesos de agencia que permitan explicar cómo es que los jóvenes que estudian en uno u otro subcampo y espacio universitarios viven dichas condiciones y cómo respondieron a la estructura de oportunidades a la que tuvieron acceso. En palabras de Amartya Sen (1999), interesa conocer el papel de la agencia de los jóvenes para desarrollarse y para alcanzar las metas que se proponen, como parte de su libertad para realizarse, así como preguntarse si se trata de una capacidad individual o si más bien responde a la pertenencia a determinado tipo de espacio universitario.

#### *a. Condiciones de ingreso a la universidad*

Muchos jóvenes universitarios se enfrentan a barreras importantes que les dificultan, cuando no les impiden, ingresar a la institución que desean. Es a partir de esas barreras desde



donde buscan las opciones que aparecen en su horizonte de oportunidad con capacidad de colmar su deseo de estudiar, aunque es claro que tienen condiciones distintas para su ingreso, dependiendo del espacio universitario al que se dirigen. A continuación se presentan algunas de dichas condiciones, que son asimétricas según el nivel de desarrollo de dichos espacios.

i. Tipo de bachillerato

En los espacios universitarios seleccionados, la mayoría de los alumnos entrevistados estudiaron su educación media superior en una institución pública, lo que tiene relación con el tipo de distribución de la matrícula que se da en el nivel nacional y también en la Ciudad de México en ese nivel educativo: en el ciclo escolar 2012-2013 el subcampo público concentraba el 83% de la matrícula de educación media superior, mientras el privado sólo atendía 17%.<sup>13</sup>

Sin embargo, se constatan diferencias importantes por subcampo y espacio universitario (gráfica 1).

En el subcampo público:

- El porcentaje de jóvenes que estudió en un bachillerato público es mayor conforme disminuye el grado de desarrollo académico del espacio universitario en el que están ubicados.

En el subcampo privado:

- El porcentaje de jóvenes que estudió en un bachillerato privado es mayor conforme aumenta el grado de desarrollo académico del espacio universitario en el que

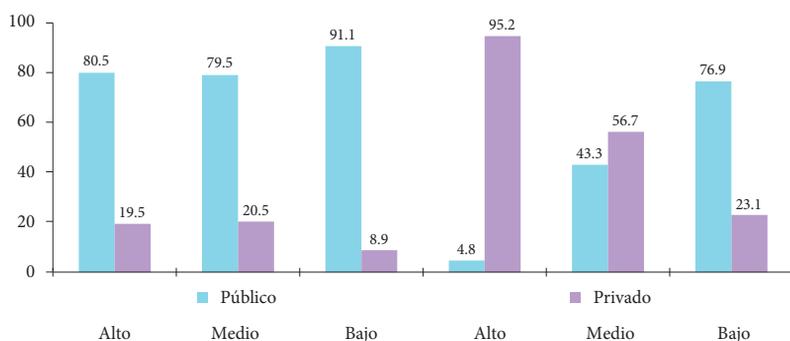
<sup>13</sup> SEP (2013). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013, p. 46. En <[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales\\_cifras\\_2012\\_2013\\_bolsillo.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf)>.

están ubicados; es decir, casi todos los de este subcampo que estudian en un espacio de desarrollo académico alto (95.2%), y la mitad de los del de desarrollo académico medio (56.7%) cursaron su bachillerato en una institución privada.

- Sólo quienes estudian en un espacio universitario privado de bajo desarrollo académico provienen en su mayoría de un bachillerato público.

Cabe señalar la coincidencia del subcampo donde se cursó la preparatoria con el tipo de espacio universitario y, como se muestra más adelante, también con el estrato social de pertenencia, lo cual supone un vínculo de factores que al entrelazarse refuerzan las desigualdades sociales en el sistema educativo.

GRÁFICA 1  
SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO POR TIPO DE BACHILLERATO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

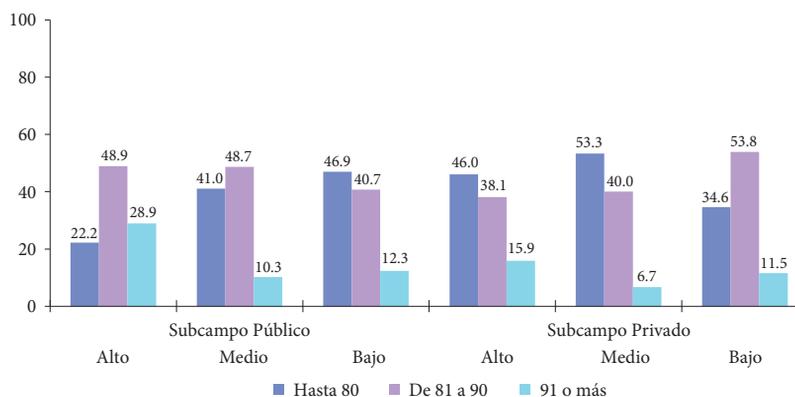
## ii. Promedio de bachillerato

El promedio de calificaciones obtenido en el nivel inmediatamente anterior a la universidad es tomado en cuenta como un elemento de selección para ser admitido en uno u otro espacio universitario. Cabe señalar que las instituciones universitarias tienen la libertad de solicitar una determinada cali-

ficación global como requisito de ingreso y de definir la nota mínima con la que se puede ingresar a ellas: una buena calificación es necesaria para ingresar principalmente a un espacio universitario de alto desarrollo académico; en los demás no siempre es una condición significativa para acceder a ellos, como se observa en la gráfica 2.

- El promedio de bachillerato entre los jóvenes universitarios que estudian en el espacio universitario público de alto desarrollo académico tiene una distribución regular y se ubica en la calificación intermedia (de 81 a 90).
- Si se compara entre los tres espacios universitarios, tanto públicos como privados, es el espacio público de alto desarrollo académico donde se encuentra la mayor proporción de estudiantes con un promedio superior a nueve (28.9%).
- Los jóvenes universitarios que obtuvieron en el bachillerato un promedio menor a ocho se ubicaron preferentemente en los dos espacios de menor desarrollo académico —público y privado—, lo que puede mostrar que en ellos los antecedentes escolares son poco relevantes como condición para ingresar, mientras que sí lo son en el espacio de desarrollo académico alto.
- Cerca de la mitad de los jóvenes universitarios que estudian en los espacios privados de alto (46.0%) y medio (53.3%) desarrollo académico tiene un promedio de calificaciones en bachillerato de ocho o menor, lo que puede ser indicativo de que en este subcampo no es tan importante la calificación obtenida como requisito de ingreso a la universidad, aun cuando explícitamente se señala, por lo menos en el espacio de alto desarrollo académico, que se requiere ocho de promedio.
- Es en el espacio privado de bajo desarrollo académico donde hay mayor proporción de estudiantes (53.8%) con un promedio de bachillerato intermedio (entre 81 y 90), lo que puede estar relacionado con una menor exigencia

GRÁFICA 2  
SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO POR PROMEDIO EN BACHILLERATO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

académica al calificar en la institución de educación media superior en la que cursaron su bachillerato.

### iii. Certificado de bachillerato

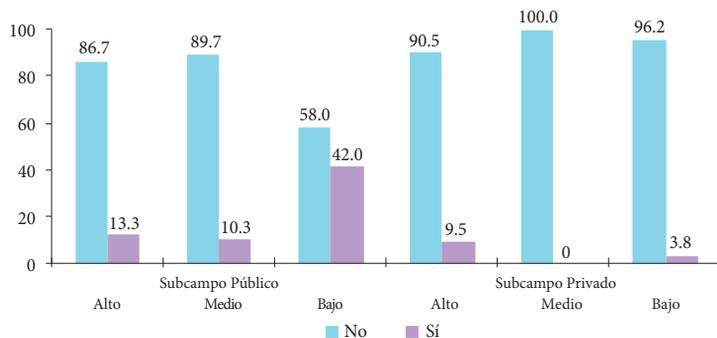
El certificado de bachillerato como único requisito para el ingreso a un espacio universitario fue lo que caracterizó muy especialmente al espacio público de bajo desarrollo académico. Como se puede observar en la gráfica 3, casi la mitad de quienes ingresaron a dicho espacio lo consideraron como una condición importante que les permitió ingresar a la universidad, pues de otro modo no hubieran accedido a este nivel educativo.

### iv. El deseo de estudiar

Para la mayoría de los jóvenes, el deseo de estudiar una carrera fue la principal condición que los llevó a ingresar a una universidad, tanto en los espacios universitarios del subcampo público como del privado (Vega Tato, 2009:200).

GRÁFICA 3

POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO, EL HECHO DE QUE SÓLO SE EXIJA EL CERTIFICADO DE BACHILLERATO FUE UNA CONDICIÓN QUE PERMITIÓ INGRESAR A LA UNIVERSIDAD

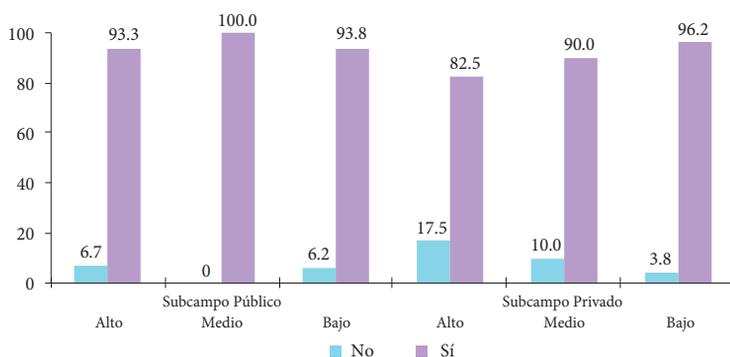


Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

No obstante, es interesante subrayar que es entre los que estudian en el espacio privado de alto desarrollo académico donde la motivación hacia el estudio es un poco menos importante (gráfica 4). Para este grupo —que a su vez es el más favorecido en la escala social—, estudiar una licenciatura es un paso natural después del bachillerato, mientras que los estudiantes de los otros espacios universitarios de ambos subcampos, para ingresar, deben enfrentar las desventajas y los obstáculos derivados de su posición de clase.

GRÁFICA 4

POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO, EL DESEO DE ESTUDIAR FUE UNA CONDICIÓN QUE LE PERMITIÓ INGRESAR A LA UNIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

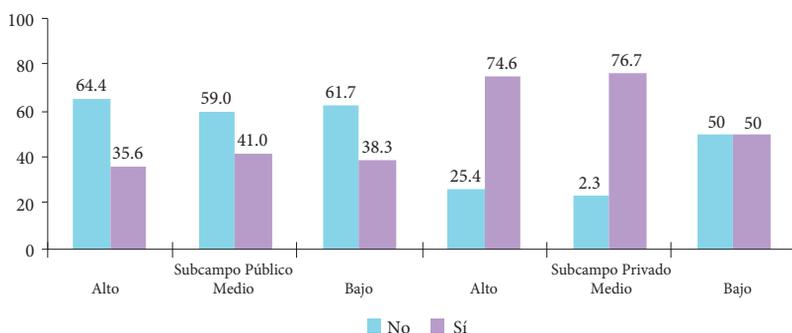
## v. La economía familiar

Es entre los jóvenes que estudian en los espacios universitarios privados de alto y de medio desarrollo académico donde la economía familiar es otro factor que, desde la perspectiva de los estudiantes, les posibilita ingresar al espacio universitario que desean. Esta condición tiene un peso mucho menor en el ingreso a los espacios universitarios públicos, que son gratuitos, y al de bajo desarrollo académico privado, donde la mayoría de los estudiantes tienen más edad, trabajan mientras estudian y deben cumplir con compromisos familiares.

## vi. Impulso de los padres

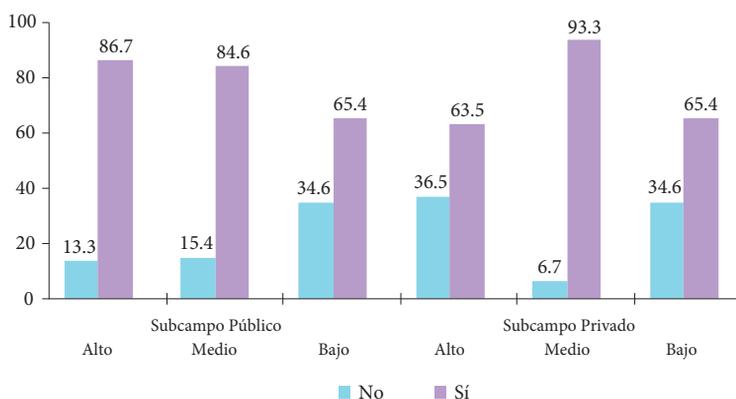
Hay un importante porcentaje de jóvenes ubicados en los espacios universitarios públicos de alto y medio desarrollo académico, así como en el privado de medio desarrollo académico, para quienes fue muy significativo el impulso de los padres para su ingreso a la universidad (gráfica 6). Entre los jóvenes ubicados en los espacios universitarios de bajo desarrollo académico hay una menor proporción que valora este apoyo, así como en el privado de alto desarrollo académico.

GRÁFICA 5  
POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO,  
LA ECONOMÍA FAMILIAR FUE UNA CONDICIÓN QUE LE PERMITIÓ INGRESAR A LA UNIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 6  
 POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO,  
 EL IMPULSO DE SUS PADRES FUE UNA CONDICIÓN QUE LE  
 PERMITIÓ INGRESAR A LA UNIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

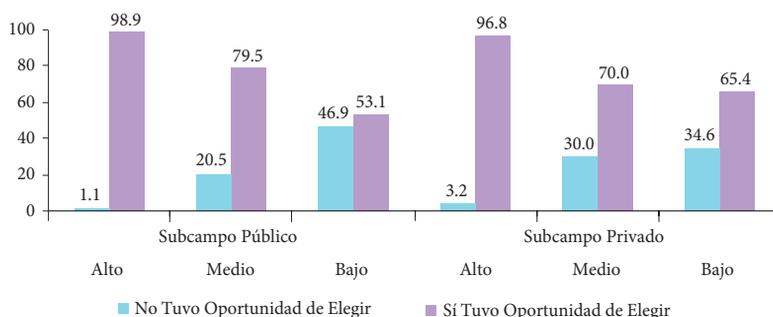
### vii. Oportunidad de elegir dónde estudiar

La oportunidad de elegir la universidad deseada se refiere a las posibilidades reales de ubicarse en el subcampo y en el espacio universitario anhelados. La gráfica 7 y los testimonios que siguen presentan las respuestas de los jóvenes y muestran que hay diferencias importantes entre los que estudian en los distintos espacios universitarios: en general, los que pudieron elegir ingresaron a los espacios de alto desarrollo académico, tanto público como privado. En sentido opuesto, entre el grupo de estudiantes de ambos subcampos que no tuvo la oportunidad de elegir la universidad que deseaba, la mayoría estudia en los espacios público o privado de medio y, sobre todo, de bajo desarrollo académico (gráfica 7).

Algunas expresiones de los estudiantes sobre sus oportunidades para elegir se presentan a continuación, dando voz a uno de los entrevistados de cada uno de los espacios estudiados, ordenados por nivel de desarrollo académico. Los estudiantes

GRÁFICA 7

POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO, PUDO ELEGIR LA UNIVERSIDAD DESEADA



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

respondieron de la siguiente manera al preguntarles cómo llegaron a la universidad.<sup>14</sup>

En el subcampo público:

(*EU Público de desarrollo académico Alto*): Yo estuve estudiando siempre en escuelas particulares, siempre becada y a la hora de decidir qué era lo que quería estudiar tuve que investigar diferentes universidades. Tenía la opción de quedarme en la preparatoria en la que estaba: en la UNITEC Coyoacán. También me ofrecieron un beca para el Tecnológico de Monterrey y para la Ibero, pero siempre me había interesado participar tanto en el proceso del Politécnico como en el proceso de [esta universidad], por eso decidí hacer el examen. Y al ver las diferentes tiras de materias de las universidades, me llamó muchísimo más la atención esta universidad, además de que es una de las mejores universidades del país, el ver, no sé, tu nombre en la gaceta cuando haces el examen y ver que hay miles de personas que aplicaron para la carrera que tú querías y que solamente quedaron entre 100, 200 o 300, como que sí te llena de orgullo y dices: *bueno, o sea, si ya me dieron este lugar, y mucha gente tiene ganas de estar en este lugar, pues qué mejor* (Pública ADA 212-162-744).

<sup>14</sup> Al final de cada cita viene entre paréntesis la identificación de la entrevista. Los números se refieren al código del entrevistado y las letras al tipo de espacio universitario donde estudia: ADA: Alto Desarrollo Académico; MDA: Medio Desarrollo Académico, y BDA: Bajo Desarrollo Académico, así como a los subcampos Público y Privado.

(*EU Público de desarrollo académico Medio*): Híjole, para empezar yo no quería entrar a [esta universidad], yo había hecho mi examen para la UNAM, dejé perder un año, tenía mi lugar en [esta universidad], dejé perder un año porque yo estaba aferrada a estar en la UNAM, pero pues ya la verdad fue desesperación de no estar estudiando, y dije, ya me voy a meter a [esta universidad]. [...] Cuando llegué, yo muchas veces lo comentaba en casa, hubiera estado desde un inicio, desde que me quedé, no hubiera perdido un año, y me sentía frustrada un poco, por haber perdido un año, cuando realmente ya tenía el lugar. Entonces no sé cómo llamarle a esta situación, pero quizá al principio renegaba un poquito de estar [aquí], sin conocerla: *es que llegué, desde el primer momento que pisé [esta universidad] y que empecé a ver a los maestros, me enamoré.* (252-524-756. MDA Pública).

(*EU Público de desarrollo académico Bajo*): Por mis padres. Pues yo había hecho mi examen para la UNAM y la UAM y no me quedé, y mi mamá un día andaba en la calle y se topó con la universidad del centro [...] y ahí le dijeron que me podía inscribir, que iba a ser mediante sorteo. Entonces ella me inscribe, me dice que ya había escogido una universidad, que a ver si me podía quedar y es mediante sorteo, entonces si me quedé en la primera ronda que hicieron, pues me quedé y tuve que venir [acá] y así es cómo llegué prácticamente. (232-331-760 BDA Pública).

### En el subcampo privado:

(*EU Privado de desarrollo académico alto*): Mis papás son ex alumnos, y aparte tuve la experiencia de que mis dos hermanos más grandes estuvieran en el ITAM y sentí como que yo no iba con el perfil del ITAM. Lo mismo me pasó con el Tec de Monterrey. Y paralelamente vine a esta universidad, platicué con personas que estuvieron aquí y entré sin mucha idea, porque a los 18 años no tienes idea de nada, y luego me quedé ahí y terminé (122-244-749. ADA Privado).

(*EU Privado de desarrollo académico Medio*): Gracias al apoyo de mis padres, ellos fueron los que me apoyaron y me convencieron

de que la UNAM no era la única opción que existía como una oferta educativa, entonces, por lo tanto, fue la más cercana, y como estaba incorporada a la UNAM pues fue [esta universidad], entonces yo fui a preguntar y la única, digamos carrera que se asociaba a las Ciencias Sociales, bueno, desde mi punto de vista, fue Derecho y sabía que Derecho, de ahí me podía quizá en un futuro llevar a otra Ciencia Social que me gustaría o que me encantaría aprender, y la verdad no me arrepiento (146-415-759. MDA Privado).

*(EU Privado de desarrollo académico Bajo):* Bien, una de las razones por la que entré aquí fue que maneja el plan de estudios de la UNAM y me parece muy importante porque, por obvias razones, es una de las universidades más importantes, bueno, es la mejor del país y de América Latina. [...] Maneja el plan de estudios, entonces, me parece muy importante porque prácticamente eres de la UNAM, aunque no seas de sus facultades en CU, en la FES, o algo así, maneja su plan de estudios y eso es muy importante, porque te llevan de la mano con las materias que creen que son parte de tu desarrollo profesional y está muy padre y sales certificada con título de la UNAM, y eso me da, me crea esa identidad de que soy egresada de la UNAM (Privada BDA 262-735).

Como se puede apreciar en las respuestas de los jóvenes, la decisión de estudiar en una u otra universidad no siempre tiene como base una información sólida sobre las distintas posibilidades educativas. En general, los que tuvieron la posibilidad real de decidir a qué universidad ingresar son los que estudian en un espacio de alto desarrollo académico, quienes tenían más claras sus opciones y contaban con las herramientas académicas necesarias para lograrlo, es decir, buen promedio en bachillerato y el examen de selección aprobado. Los del subcampo privado necesitaban además la certeza del apoyo económico de la familia, que les permitiría ingresar a su primera opción.

A partir de los testimonios de los estudiantes se puede afirmar que la UNAM funge como el ideal universitario. Es buscada

porque su carácter de “nacional” la convierte en la representante de la calidad y del prestigio universitarios. Muchos hacen el examen de ingreso dos y tres veces, algunos hasta cinco, con el deseo de ser estudiantes de la UNAM. Frecuentemente también hacen los de la UAM y del IPN como alternativa para ingresar a otra universidad también deseada. Cuando no lo logran, y pasada la frustración —que a veces dura años—, buscan otra opción más acorde con sus posibilidades y circunstancias reales. En general, quienes ingresan a la universidad privada de alto desarrollo académico no se plantean ingresar a una universidad pública. En ello intervienen la posición social y económica de la familia de pertenencia, el apoyo de la familia y de las redes sociales cercanas, y probablemente también la identificación con los valores y la ideología en los que se funda la institución.

El factor por excelencia que orienta a los estudiantes que no logran ingresar a su primera opción al decidir dónde estudiar es el hecho de que los estudios estén incorporados a la UNAM. Otros con menor peso en la decisión son: el que no se exija pasar un examen de selección, el bajo costo si se trata de una universidad privada, el apoyo de los padres, de la familia y de las redes sociales para que continúen estudiando, la cercanía a su domicilio y hasta la casualidad y la buena suerte. Una vez que los jóvenes no lograron entrar a la universidad deseada, en su elección tienen más peso las características del espacio universitario que la disciplina que se desea estudiar. La disciplina parece ser negociable en este nivel de licenciatura y entre los que no ingresan a los espacios de alto desarrollo académico. Por otro lado, quienes ingresan a la universidad de su elección son generalmente buenos estudiantes cuya capacidad de agencia se despliega a partir del logro académico.

En síntesis, aunque quizá cada una de estas condiciones no tiene un impacto importante en el ingreso de los jóvenes a algún espacio universitario, la suma de ellas sí tiene capa-

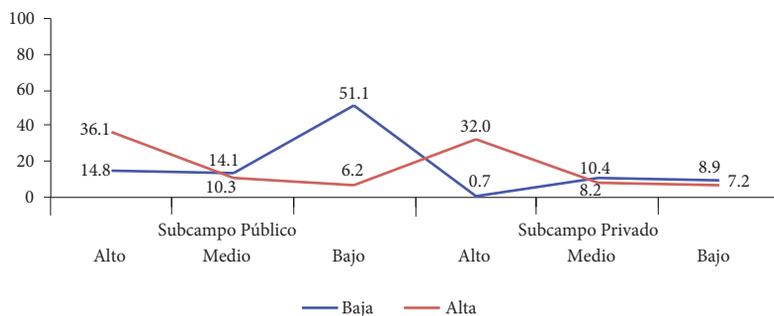
cidad de incidir en las posibilidades reales que tienen los jóvenes para acceder a una estructura de oportunidades, concretada en un espacio universitario específico, sea o no el de su elección.

*b. La permanencia: condiciones en el último año de la licenciatura*

i. Diversidad social en los subcampos y homogeneidad en los espacios universitarios

Los subcampos universitarios guardan una homogeneidad importante en relación con el tipo de posición social de origen de los estudiantes que albergan, como se puede observar en la gráfica 8. En ella se muestra que en el subcampo público se concentran jóvenes con posición baja, quienes se ubican principalmente en el espacio universitario de bajo desarrollo académico, mientras que los estudiantes cuyo origen social es alto se distribuyen principalmente en los espacios universitarios de alto desarrollo académico de ambos subcampos. En otras palabras, se puede afirmar que los subcampos universitarios están segmentados por el origen social de los estudiantes que reciben.

GRÁFICA 8  
SUBCAMPOS Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO, POR POSICIÓN SOCIAL DE ORIGEN

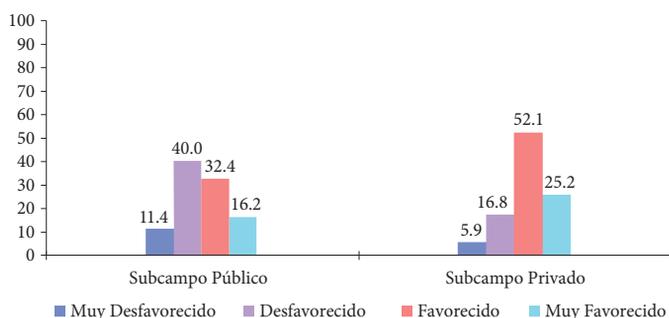


Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Además, si se comparan los subcampos a partir de los estratos sociales que los forman, se puede decir que están orientados, en principio, a grupos sociales distintos (gráfica 9): el subcampo público alberga preferentemente a estudiantes pertenecientes a los estratos medios, entre los que suma al 72.4% del total, aunque también admite a otros, pertenecientes a los dos estratos extremos, especialmente al Muy Favorecido (16.2%). El subcampo privado atiende preponderantemente a los jóvenes que provienen de familias de los estratos mejor acomodados en la sociedad, cuya suma alcanza 77.3% de estudiantes, aunque también a algunos del estrato desfavorecido (16.8%). En relación con ello se puede afirmar que la oportunidad de elegir la universidad deseada está en estrecha relación con la distribución de los estudiantes pertenecientes a diferentes posiciones sociales de origen entre los subcampos y los espacios universitarios.

Cabe señalar que cuando los jóvenes de los distintos espacios universitarios hablan de las diferencias socioeconómicas que perciben entre sus compañeros no se refieren explícitamente a desigualdades, pero sí dejan ver que las diversas situaciones que mencionan los “distinguen” o “distancian” según el espacio en el que están ubicados.

GRÁFICA 9  
SUBCAMPO POR ESTRATO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Los jóvenes del subcampo público que estudian en espacios universitarios con distinto nivel de desarrollo académico expresan la diversidad que perciben en los siguientes textos:

*(EU Público de desarrollo académico Alto):* Tenía compañeras que venían desde Amecameca y se despertaban a las 4 de la mañana, y había de repente un compañero que no llegaba porque no tenía dinero para el pasaje, otro que reprobaba porque no pudo sacar las copias que pidió el profesor, muchos temas así, sí se veían [diferencias], y obviamente había gente que venía de escuelas particulares que traía coche, que no tenía la necesidad de trabajar (212-162-744 ADA Público).

*(EU Público de desarrollo académico Medio):* Yo creo que en un principio sí existían diferencias, recuerdo que había gente que estaba más preparada que otras en matemáticas, gente que del bachillerato donde procedía nos comentaba que nunca había tomado clases de historia, entonces cosas así que si eran bastante notorias, pero yo creo que conforme fue pasando el tiempo [...] se niveló; [...], la nivelación fue bastante notoria. [...] (157-718 MDA Público).

*(EU Público de desarrollo académico Bajo):* Pues en un principio sí, por ejemplo cuando entramos, por eso yo no la quería [a la universidad a la que ingresó], porque si se veía que eran chavos, pues muchos de aquí de Tláhuac, así muy, va a sonar muy fea la palabra, pero así como muy de bajos recursos, que apenas tenían para sus libros o para sus cosas, cuadernos, venían con cuadernos que eran de la prepa, y nada más les quitaban las hojas, que hablaban incluso bastante chistoso, que venían de Mixquic, y traían otras costumbres. Yo vivo en el Centro y aunque es la misma ciudad, sí hay diferencia, no es lo mismo vivir en el Centro que vivir en Tláhuac, que vivir en Santa Fe. [...] Unos de aquí, otros de allá. En un principio venían muchos señores, mucha gente adulta, como de unos..., pues yo entré aquí cuando tenía 19 años, y veía señores como de 40 [...] (232-331-760 BDA Público).

Los jóvenes universitarios del subcampo privado dicen lo siguiente de la diversidad de los espacios universitarios en los que estudian:

*(EU Privado de desarrollo académico Alto):* Es evidente que hay diferencias. Yo tenía amigos en [esta universidad], que estaban aquí porque, literal, estaban con una beca, y luego tenía otra gente que estaba en [esta universidad] porque tenía que terminar su carrera porque su papá no les iba a dar el negocio si no tenían un título [...] (228-212-750-ADA Privado).

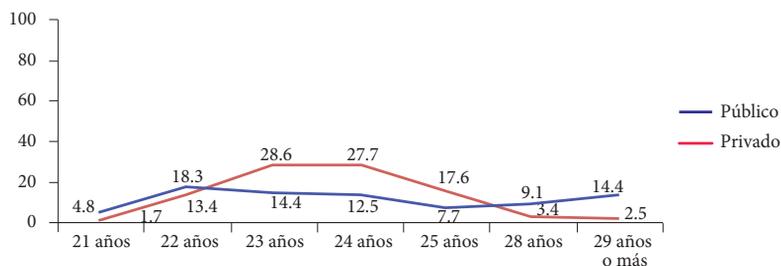
*(EU Privado de desarrollo académico Medio):* Yo considero que todos son iguales, hay personas obviamente que sí se apartan de los grupos, pero es por ellos, no es porque uno mismo los aparte. [...] Pues sí, sí... Sí hay personas que tienen mayor posibilidad de..., y menos dificultad de pagar en la escuela, pero pues de ahí en fuera no creo que... (146-725 MDA Privado).

*(EU Privado de desarrollo académico Bajo):* Sí, sí las hay [...]. Muchos trabajan, son más grandes, no tienen los mismos recursos. [...]. Sí hay mucha diversidad. Hay quienes trabajan, otros que están casados y con hijos y otros muy jóvenes. Sí hay muchas diferencias y no todos pueden terminar. Bueno, cuando entramos éramos 25, pero salimos sólo ocho. Se salieron por diferentes problemas, pero no pudieron terminar. (262-616-770 BDA Privado).

## ii. Edad

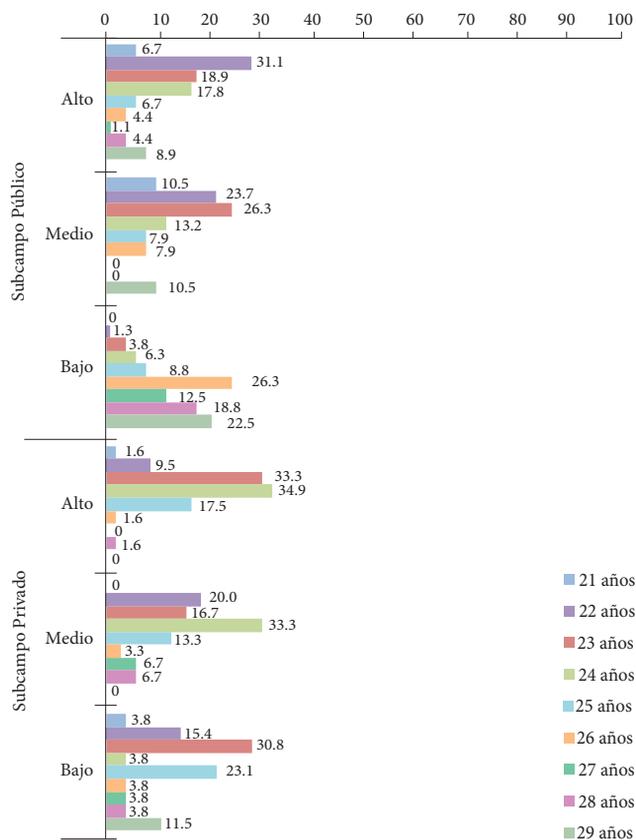
La edad de los jóvenes también varía de acuerdo con el subcampo en el cual están ubicados. Aunque en general más estudiantes del subcampo público cursan el último año de carrera con menor edad —la mayor proporción, de 22 (18.3%) y 23 (14.4%) años—, se distribuyen en un amplio rango que va de los 21 a los 29 o más años, mientras que en el subcampo privado la mayoría cursa su último año de licenciatura cuando tiene entre 23 y 24 años, y pocos lo hacen con más edad (gráfica 10).

GRÁFICA 10  
SUBCAMPO UNIVERSITARIO POR EDAD



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 11  
SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO POR EDAD



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

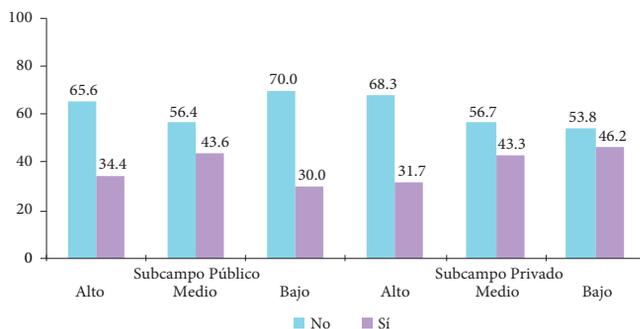
Sin embargo, el grupo etario es distinto en cada espacio universitario: se puede decir que a mayor desarrollo académico del espacio universitario, menor es la edad de los estudiantes cuando están cursando el último año de licenciatura, y viceversa, especialmente en el subcampo público (gráfica 11).

### iii. Ventajas y desventajas para terminar los estudios

Al estar terminando su carrera universitaria y compararse con sus compañeros, una tercera parte o poco más del total de los jóvenes de ambos subcampos consideró que tuvo ventajas para tener éxito en sus estudios (gráfica 12). Los estudiantes ubican sus ventajas en el nivel individual. Cuando hablan de ellas, se refieren a su responsabilidad y su dedicación a estudiar y a sus conocimientos escolares previos como una base importante para su desempeño en la universidad. El apoyo de los padres lo consideran como una condición menos importante para tener éxito en sus estudios.

GRÁFICA 12

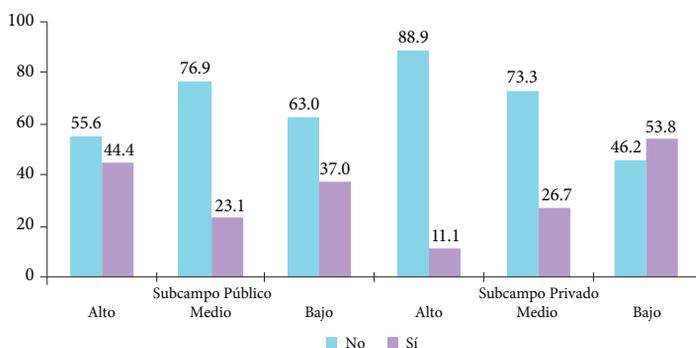
POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO, COMPARADO CON SUS COMPAÑEROS TUVO VENTAJAS PARA TENER ÉXITO EN SUS ESTUDIOS



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Cuando se refieren a sus desventajas (gráfica 13) al compararse con sus compañeros, cuatro de cada 10 estudiantes del espacio universitario público de alto desarrollo académico y la mitad de los ubicados en el espacio universitario privado de bajo desarrollo académico consideran haberlas tenido. En los otros espacios universitarios la proporción es menor. Desde su perspectiva, la principal desventaja experimentada fue la mala situación económica familiar que les exigió trabajar para ayudar a mejorarla. Otra condición que los estudiantes señalan como desventaja es el tiempo de traslado entre su casa y la universidad. Uno de cada 10 estudiantes invierte entre dos y tres horas en ello.

GRÁFICA 13  
POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO, SI SE COMPARA CON SUS COMPAÑEROS  
TUVO DESVENTAJAS PARA TENER ÉXITO EN SUS ESTUDIOS

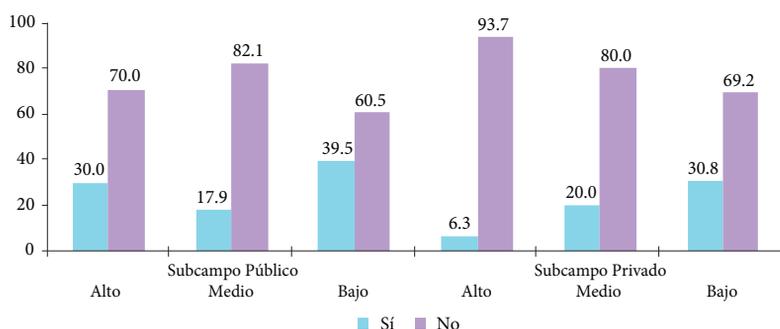


Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Algunos estudiantes, aunque los menos, solicitaron baja temporal para hacer frente a la mala situación económica de su familia. Sin embargo, la mayoría no lo hicieron porque, desde su perspectiva, cambiaron las siguientes condiciones: mejoró la economía de la familia y pudieron seguir contando con ese soporte sin necesidad de trabajar, lo cual era la principal razón que los orillaba a dejar de estudiar. Asimismo, continuaron recibiendo el apoyo moral de su familia y amigos; desarrollaron gusto por su carrera y terminarla se convirtió en una meta importan-

te. El supuesto de que a menor desarrollo académico del espacio universitario es mayor el porcentaje de estudiantes que se planteó abandonar la universidad se cumple cabalmente en el ámbito privado y sólo en parte en el público (gráfica 14).

GRÁFICA 14  
POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO,  
SE PLANTEÓ ABANDONAR SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

#### iv. Desempeño académico

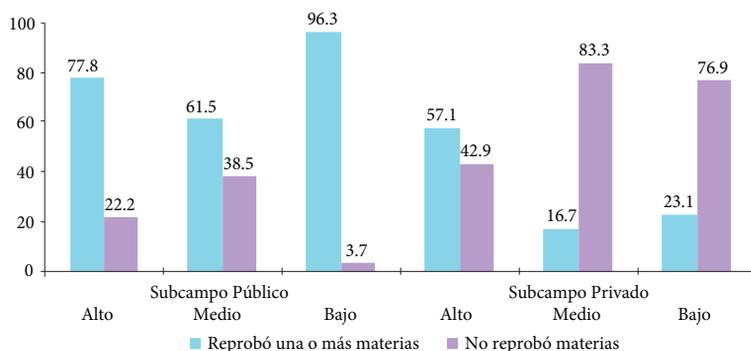
El desempeño académico de los estudiantes, tanto en bachillerato como en licenciatura, varía por subcampo y tipo de espacio universitario. En esta investigación se midió el desempeño de los estudiantes a partir de cuatro variables que se exponen a continuación, marcando las diferencias por subcampo. Primero se presentan los resultados del público y después los del privado.

En el subcampo público (gráfica 15):

- En general, el nivel de reprobación de materias en el subcampo público es muy alto. Esta situación se da especialmente en el espacio de bajo desarrollo académico, donde casi todos los estudiantes (96.3%) han reprobado una o más materias en el transcurso de la licenciatura. También en el espacio de alto desarrollo académico, en el que dos terceras partes han debido recurrir a materias.

GRÁFICA 15

POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO, REPROBÓ O NO MATERIAS EN LA LICENCIATURA



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

- En los espacios de bajo y alto desarrollo académico público la reprobación tiene como principal consecuencia el retraso, porque las materias deben repetirse hasta acreditarlas, pero no hay otro tipo de sanciones. En el espacio de desarrollo medio se puede quedar fuera de la licenciatura si la reprobación es habitual.

Las diferencias anteriores se aprecian en los siguientes testimonios:

*(EU Público de desarrollo académico Alto):* Pues sí tuve muchas dificultades al inicio, de hecho cuando entré si reprobé algunas. Algo no entendí y decía *bueno seré yo o qué*, porque yo veía que no era la única, muchos de mis compañeros también al entrar se toparon con esta pared y reprobaron muchas, tenían que recurrar, recursamos de hecho. Y me fui atrasando, me atrasé como un año más o menos (214-708 ADA Público).

*(EU Público de desarrollo académico Medio):* Pues rezago, te quedas atrás, pierdes créditos. [...] [en esta universidad] se abrían cada año las convocatorias, entonces había que esperar materias hasta el otro año, entonces te vas rezagando más (157-716 MDA Público).

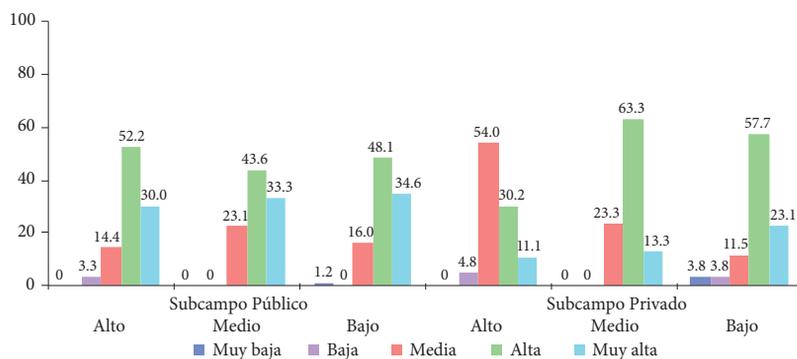
*(EU Público de desarrollo académico Bajo):* Ninguno, o sea simplemente puedes optar por dos opciones: o te tardas, o te sigues con los siguientes profesores, porque [...] no es secuencial, a pesar de que

no pases una, puedes tomar la siguiente. Yo creo que ahí no hay ninguna implicación negativa, [...], mis compañeros dicen: si no la paso, no importa y llegan a octavo, pero deben como 15 materias de toda la carrera (132-326-766 BDA Público).

En el subcampo público, los estudiantes consideran que el grado de exigencia académica en su licenciatura es entre alto y muy alto (gráfica 16).

GRÁFICA 16

POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO, GRADO DE EXIGENCIA ACADÉMICA EN LICENCIATURA



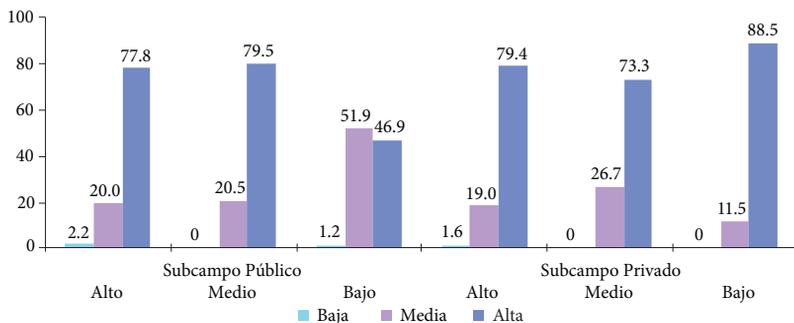
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Como parte de las condiciones académicas, en los espacios universitarios públicos los estudiantes consideran haber tenido una alta asistencia a clases y haber cumplido satisfactoriamente con sus tareas, excepto los del espacio universitario de bajo desarrollo académico. Asimismo, su percepción de éxito en los exámenes es medianamente positiva (gráficas 17a, 17b y 17c).

En el subcampo privado:

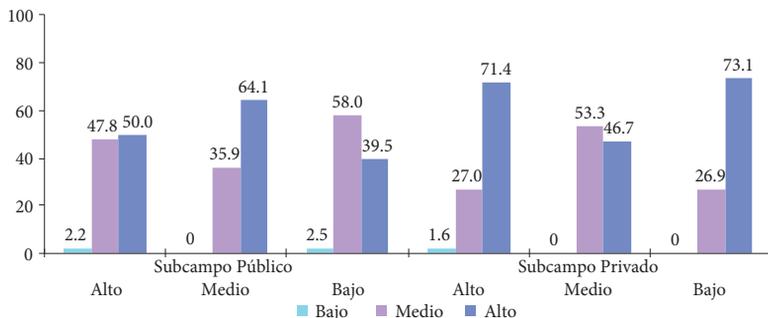
El nivel de reprobación de materias en el subcampo universitario privado también es importante, principalmente en el de alto desarrollo académico. Por el contrario, en los espacios medio y bajo son pocos los estudiantes que deben volver a cursar una materia, lo cual hace pensar que esto se encuentra relacionado con la benevolencia en las calificaciones, reflejo de una menor exigencia académica (gráfica 15). Los

GRÁFICA 17A  
 POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO,  
 EN SU OPINIÓN SU ASISTENCIA A CLASES EN LICENCIATURA HA SIDO...



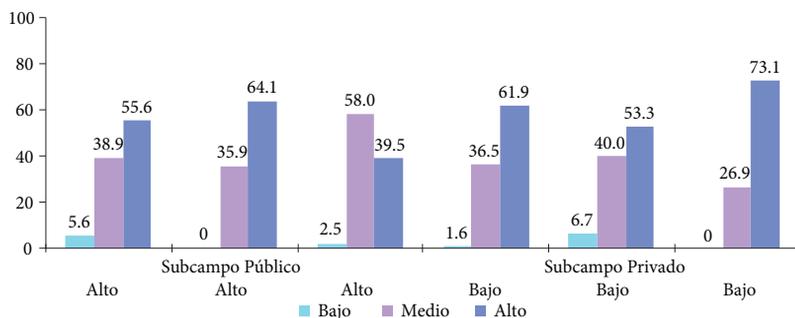
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 17B  
 POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO,  
 EN SU OPINIÓN SU ÉXITO EN EXÁMENES EN LICENCIATURA HA SIDO...



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 17C  
 POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO,  
 EN SU OPINIÓN SU CUMPLIMIENTO EN TAREAS EN LICENCIATURA HA SIDO...



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

jóvenes del subcampo privado consideran que las consecuencias de reprobar materias no van más allá de pagarlas y recurrirlas, excepto en el espacio de alto desarrollo académico —en el cual pueden llegar a ser dados de baja—; sin embargo, cerca de la mitad ha reprobado. Los siguientes testimonios muestran las diferencias entre los espacios universitarios de este subcampo:

*(EU Privado de desarrollo académico Alto):* Hay dos formas de que tengas problemas [en esta universidad]: cada carrera tiene un promedio de calidad y si estás por debajo del promedio de calidad, el primer semestre que estás abajo te dan un aviso y el segundo estás fuera. Igual si cursas una materia cuatro veces, es decir la tomas, la das de baja, la tomas, la das de baja, si estas inscrito cuatro veces y no la pasas antes de la cuarta también te dan de baja, o si la repruebas tres veces (121-251-752 ADA Privado).

*(EU Privado de desarrollo académico Medio):* La consecuencia inmediata es simplemente que vas a tardar más tiempo en terminar. Te retrasas, pero como siempre cada semestre había grupos que entraban, la gente que faltara un semestre, un año, se podía recuperar en el semestre que se quedó, hasta eso no era tan malo, porque no tenían que repetir toda la carrera, sino hasta el semestre que se quedaron (146-415-759 MDA Privado).

*(EU Privado de desarrollo académico Bajo):* Pues eso, reprobar, pero luego vuelves a hacer el examen y lo pasas y se acabó el problema (262-616-770 BDA Privado).

Los estudiantes del espacio universitario de alto desarrollo académico consideran que el grado de exigencia en la licenciatura es mediano, mientras que los ubicados en los espacios de medio y bajo desarrollo aseguran que es entre alto y muy alto (gráfica 16).

Asimismo, la complacencia de los estudiantes del subcampo privado frente a su desempeño se funda en su percepción de haber tenido una alta asistencia a clases, éxito en los exámenes, y haber cumplido satisfactoriamente con sus tareas (gráficas 17a, 17b y 17c).

v. Metas al ingresar a la universidad y principales logros en el último año de la licenciatura

En general, todos los estudiantes —independientemente del subcampo y del espacio universitario en el que estudian— coinciden en que su primera meta al ingresar a la universidad era terminarla. Desde su perspectiva, la culminación de los estudios universitarios deberá estar acompañada por algunas realizaciones concretas:

- Los jóvenes buscan mantener un buen promedio de calificaciones y adquirir conocimientos para terminar en tiempo y forma y obtener un título. El valor de los estudios se finca en su potencial para adquirir conocimientos profesionales y desarrollar habilidades académicas —tan importantes como condición de ingreso al mercado laboral, como se destaca en el Capítulo 5—, pero también en que puede ser un medio para viajar a partir de los programas de movilidad estudiantil y para cultivar actitudes personales. Es decir, los jóvenes ven en la universidad un espacio de formación profesional y personal.
- Como resultado de este proceso de aprendizaje y de formación, todos los jóvenes esperan encontrar un trabajo que les permita vivir bien; algunos lo buscaron desde que estaban estudiando, otros se proponen hacerlo habiendo terminado. Hay quienes califican el trabajo deseado como “formal”, y esperan obtener con él una remuneración económica que les permita vivir, o bien, la posibilidad de continuar estudios de maestría. Otros desean poder disfrutarlo. Para otros más, el trabajo supone movilidad social, pues consideran que les permitirá alcanzar un mejor nivel que el de sus padres, así como reconocimiento familiar y social. Como lo expresa un joven:

*(EU Público de desarrollo académico Bajo):* Ser universitario [...] es aprovechar las oportunidades, el ambiente, con quién te relacionas, el conocimiento mismo, saber capitalizar el conocimiento, aplicar el conocimiento (132-328-764, BDA Público).

Eso es lo que ellos perciben que la universidad les puede ayudar a alcanzar. Por ello estudian.

Entre los principales logros que los jóvenes de ambos subcampos consideran haber obtenido al estar cursando su último año de carrera están (gráfica 18):

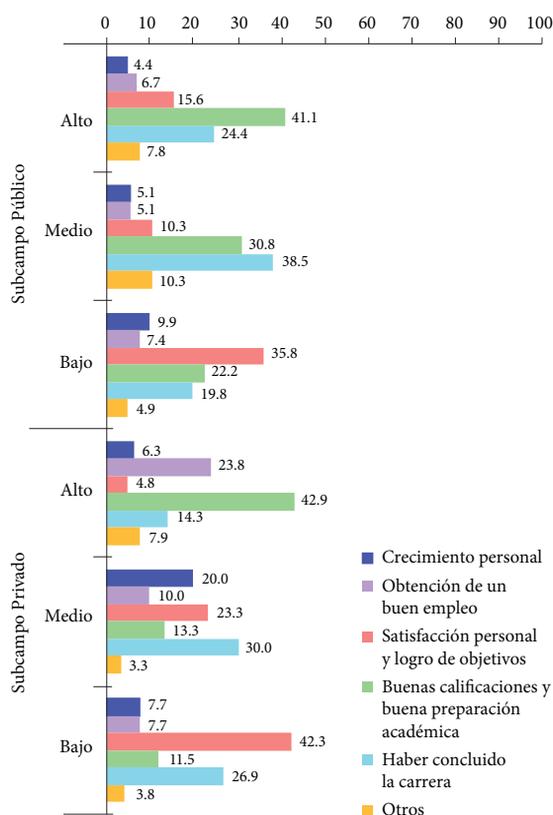
- Las buenas calificaciones y la buena preparación académica adquirida, sobre todo entre quienes estudian en los espacios de alto desarrollo académico.
- El hecho de estar concluyendo su carrera, lo que es más importante entre los estudiantes ubicados en los espacios universitarios de desarrollo académico medio.
- La satisfacción personal y el logro de los objetivos personales, principal fruto para los jóvenes que estudian en un espacio universitario de bajo desarrollo académico.
- Finalmente, la obtención de un buen empleo, como el principal logro para la cuarta parte de los jóvenes del espacio universitario privado de alto desarrollo académico, que son quienes logran en mayor medida colocarse en un trabajo profesional antes de salir de la carrera, como se puede ver en el Capítulo 5.

#### vi. Estrategias que usaron para alcanzar sus objetivos

Hay una gran coincidencia entre el tipo de estrategias que utilizaron los estudiantes para alcanzar sus objetivos. Para la mayoría, independientemente del subcampo y del espacio universitario en el que están ubicados, fueron la dedicación, la constancia, el esfuerzo, la perseverancia y la disciplina, las estrategias o cualidades que tuvieron que poner en marcha para alcanzar las metas que se propusieron al ingresar. Lo anterior lo complementaron al utilizar técnicas adecuadas de estudio (gráfica 19).

Si se completan las respuestas de la encuesta con las entrevistas, se puede decir que si bien, desde la perspectiva de los jóvenes, sus logros dependen en buena medida de su esfuerzo personal, también están relacionados con las redes sociales y académicas que tejen durante sus estudios, con los compañeros, con los profesores y con otras personas de su medio. En los

GRÁFICA 18  
 POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO, PRINCIPAL LOGRO AL TERMINAR LA CARRERA



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

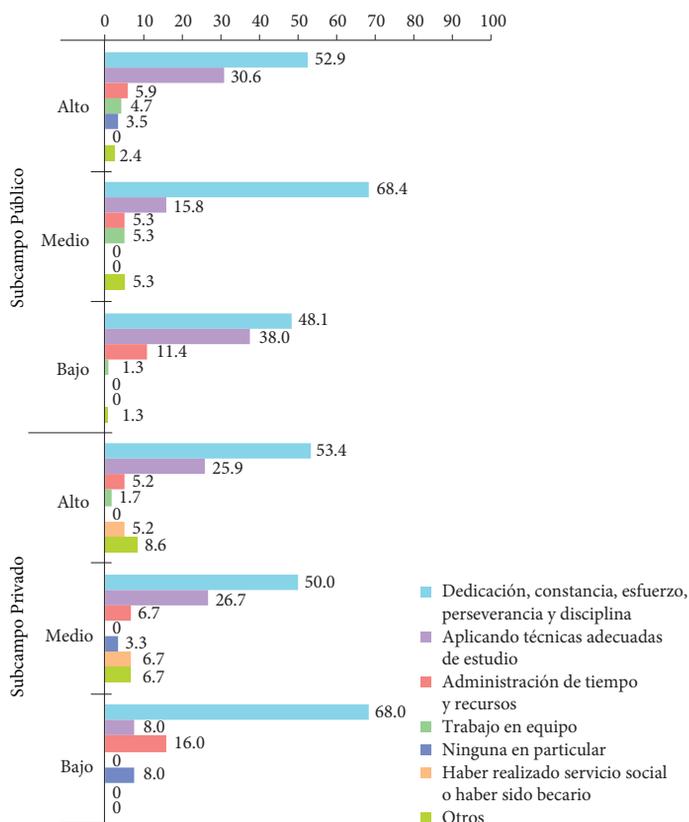
espacios universitarios de alto desarrollo académico, además del esfuerzo personal, es muy importante la relación con los compañeros y con los profesores. Ellos dicen que solos no lo habrían logrado. En los espacios de medio y bajo desarrollo académico, los jóvenes dependen más de ellos mismos, y la universidad no siempre les ofrece relaciones o apoyos que les faciliten salir adelante.

Los estudiantes lo formulan de la siguiente manera:

En el subcampo público:

(EU Público de desarrollo académico Alto): [...] estar aquí solo es como si estuvieras en el infierno, porque estudias como loco, y no

GRÁFICA 19  
 POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO, ESTRATEGIAS PARA ALCANZAR ESE LOGRO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

sacas buenas, o sea, sí pasas, pero no sacas buenas calificaciones, y me aventé una yo solo y saqué puro 7 y 8, nunca saqué un 9 que se viera en mi historial. Después ya llegas a alcanzar a la generación que iba adelante, porque sigues pasando materias, y ahí conocí unos muy buenos amigos, donde entre todos, ya puro 10: yo sé que tú eres muy bueno, yo sé que tú también, podemos juntarnos y hasta los maestros nos decían, es el grupito alfa, porque son los que siempre sacan 10. Diez en Electro 2, que es una materia muy complicada, 10 en Mecánica Analítica, que también es muy complicada, 10 en Variable Compleja, que también es muy complicada, y así empezamos a agregar dieces en todos lados y nos hicimos famita, ya después nos preguntaban: oiga, ¿esto cómo se hace?, ah, bueno, se hace

así, y ya es cuando nos empezaron a conocer los maestros y empezamos a agarrar ayudantías (111-703 ADA Público).

*(EU Público de desarrollo académico Medio):* Pues de repente sí me daba [...] la desesperación y sentía que no iba a poder, que tal vez no era para estar estudiando eso. Y a veces me ponía a leer otros artículos en revistas o periódicos para como que llegar a ese nivel ¿no?, también. Y pues alcanzarlos, no sé, entonces como que sí, fue tal vez ese interés que me ayudó a descubrir nuevos conocimientos (251-507-754 MDA Público).

*(EU Público de desarrollo académico Bajo):* Fue un esfuerzo enorme. [...]. Y la constancia, yo creo que es una de las cosas que me ayudó muchísimo. Y esta responsabilidad y ese compromiso que yo tengo con mi padre, eso fue lo que a mí me motivó. [...]. Y los mismos profesores nos motivaban a eso. Por ejemplo, yo tuve un profesor de matemáticas en el semestre básico, que siempre me decía: *Oye, tienes que echarle ganas porque todo está muy competido*. Y sí es cierto, lo vemos ahorita: está súper, súper competido. Entonces yo creo en ese aspecto, que sí, es cuestión de uno mismo, de echarle ganas o no (232-307-768 BDA Público).

### En el subcampo privado:

*(EU Privado de desarrollo académico Alto):* Siento que la principal herramienta es acercarse tanto al profesorado como a la unidad académica en general. Yo el primer semestre que te digo me fue mal. Fue un poco el efecto de choque. Nada más iba a las clases, no iba con dudas o hacía las tareas por mi cuenta y si no me salían pues no me salían. Ya que me empecé a involucrar por ahí del tercer semestre pues me di cuenta que se empieza a formar este tipo de sinergia entre muchas entidades: académicas, profesores, compañeros, o no sé, asesores de laboratorio por así decirlo, inclusive bibliotecarios, me llegaban a ayudar; ex alumnos, también llegué a tener contacto con ellos, finalmente todo eso, pues sí, genera un grupo de trabajo aunque un poco informal a veces, algo que sí te puede llegar a ayudar mucho a salir adelante (121-261-748 ADA Privado).

(*EU Privado de desarrollo académico Medio*): Pues ser responsable con lo que me pedían. Poner atención en mis clases. Tratar de dar todo de mí para poder salir adelante y no tropezarme con nada. Si me ponían así de *te fue mal*, pues le echo más ganas y salgo adelante, no tropezarme y decir, *no, ya voy mal, me quedo* (246-724 MDA Privado).

(*EU Privado de desarrollo académico Bajo*): Tengo 27 años yo, pero me faltó decirle [...] voy perfectamente dos años a la universidad, después por problemas económicos yo dejo de estudiar un año. Regreso a la universidad nuevamente y me cuesta mucho trabajo, tuve muchos problemas, porque cuando yo regreso, ya no regreso a mi grupo, regreso a un grupo nuevo, me costó trabajo adaptarme nuevamente [...]. ¿Qué hice para resolver eso? Traté de agarrar y empezar a preguntarles a algunos amigos, particularmente a los amigos que tuve anteriormente: *oye, tú entiendes esto, tú entiendes aquello*, y entonces ya empecé a comprender eso, el estar ahí en la escuela, a estar en la escuela, eso te hace otra vez involucrarte (166-619-772 BDA Privado).

#### vii. Satisfacción de expectativas

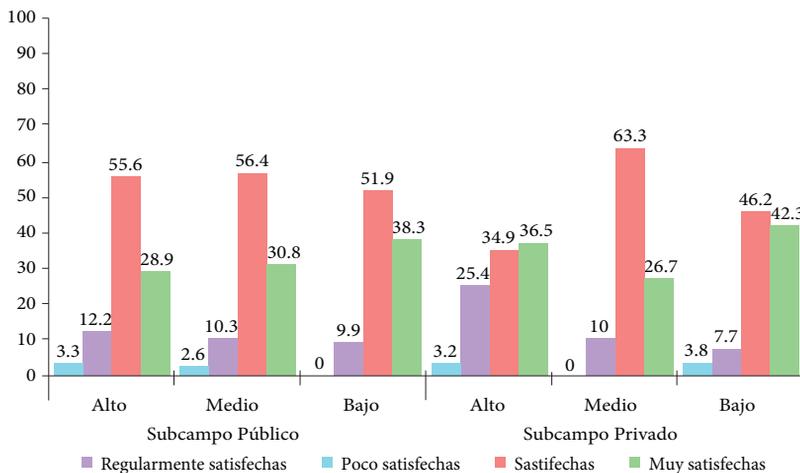
En general, al cursar el último año de licenciatura, la mayoría de los estudiantes de ambos subcampos consideran haber encontrado lo que buscaban en el espacio universitario en el que la estudian (gráfica 20).

En el subcampo público:

- Los estudiantes de este subcampo expresan un alto grado de satisfacción cuando se refieren a sus expectativas mientras están cursando el último año de licenciatura, independientemente del nivel de desarrollo académico del espacio universitario en el que estudian:

(*EU Público de desarrollo académico Alto*): Pues yo creo que las cubrió porque aprendí lo que debí haber aprendido [...]. Yo creo que sí rebasaron mis expectativas (157-716 ADA Público).

GRÁFICA 20  
 POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO, AL TÉRMINO DE LA LICENCIATURA  
 SATISFIZO SUS EXPECTATIVAS AL INGRESO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

(*EU Público de desarrollo académico Medio*): Sí, totalmente. Bueno, en el ámbito laboral yo estoy muy relacionado con los mapas y la estadística, entonces yo esperaba encontrar en la [universidad] o en la carrera, algo muy relacionado a esto y sí, afortunadamente sí lo encontré y me ha ayudado a desempeñarme laboralmente y a poder orientar a lo que nosotros llamamos usuarios INEGI, poder orientar a los usuarios (157-538-753 MDA Público).

(*EU Público de desarrollo académico Bajo*): Lo que esperaba era así como salir como, ya sea como un psicólogo o un nutriólogo, donde ya estuvieras reconocido por todas las instituciones y dices *salgo y... bueno*, yo decía: pues mi trabajo es parecido a un trabajador social, entonces yo me presentaba así con los demás. Y cuando me preguntaban: *Tú qué estas estudiando*, y les contestaba: *Pues yo soy Promotor de la Salud*, y me decían *y eso qué es*, entonces la respuesta corta era: *Se parece a un trabajador social*, pero eso era al principio, y ahorita ya finalizando, bueno, como pasante, ya es diferente, es como la definición que di de Promotor de la Salud. Entonces ya cambió totalmente mi perspectiva desde que entré, porque ya digo: yo sé que no soy Nutriólogo, no soy Trabajador Social, pero sí soy Promotor de la Salud, y un Promotor de la Salud ve las determinantes

de la salud y nuestro objeto de estudio es la salud como tal, no vemos la enfermedad, entonces son las causas y consecuencias, y aún está en construcción como tal (135-728 BDA Pública).

En el subcampo privado:

- Cuando están cursando el último año de licenciatura, los estudiantes de este subcampo también tienen una percepción muy positiva de su desempeño académico, lo que les permite sentir un grado de satisfacción importante en relación con las expectativas que tenían al momento de ingresar. Sin embargo, en el espacio privado de medio desarrollo académico sí hubo manifestaciones de insatisfacción en relación con lo que se esperaba de la universidad, como se puede ver en la gráfica 20. Asimismo, los siguientes testimonios muestran también la diversidad de opiniones:

*(EU Privado de desarrollo académico Alto):* La universidad ha cumplido plenamente mis expectativas. Sí encontré lo que esperaba. Es una universidad muy buena, lo que nos enseñan, los profesores, aunque hay algunos que no saben enseñar, la mayoría son muy buenos y saben mucho de su materia (122-241-751 ADA Privado).

*(EU Privado de desarrollo académico Medio):* Quizá no al 100%, pero sí puedo decir un 70%. Creo que buscaba un poco más de integración [...]. Integración con otros estudiantes de otras universidades, quizás también buscaba un poco de acrecentar, más que el conocimiento, la interacción con diferentes instituciones, siento que a la universidad le faltó un poco eso de no sólo enfocarse de manera interna, sino tratar de sacar a sus estudiantes; quizá también buscaba un intercambio en el extranjero o aquí nacional, yo siento que la universidad no cumplió esa expectativa para mí (146-415-759 MDA Privado).

*(EU Privado de desarrollo académico Bajo):* Plenamente, sí, encontré lo que buscaba que era prepararme para luego encontrar un trabajo y ahora que terminé, ya estoy trabajando. Estoy en una empresa que vende equipo de comunicaciones y entré para abrir un departamento

de relaciones públicas que no existía, pero poco a poco fui haciendo los manuales y pensándolo y lo abrí, y luego el presidente de la empresa me pidió que me fuera como su asistente y estuve ahí dos meses y el mejor vendedor de la empresa se fue, y me ofrecieron a mí el puesto y lo tomé, con miedo y todo, pero lo tomé como un reto. Porque la gente me decía, no lo tomes, no vas a poder, pero yo dije, pues para mí es un reto y voy a ver, y ya tengo ahí dos meses y pues es mucho trabajo y no me pagan por todo lo que hago, pero yo estoy contenta y me siento realizada, y pues ahí estoy (262-616-770 BDA Privado).

En otras palabras, los subcampos universitarios están segmentados por el origen social de los estudiantes que reciben; sin embargo, su homogeneidad interna dificulta en buena medida a los jóvenes percibir las desigualdades entre ellos, las cuales inciden especialmente en una inclusión desigual entre los espacios universitarios, por las asimetrías entre las estructuras de oportunidades que ofrecen. Las condiciones que los distintos espacios universitarios brindan a sus estudiantes para permanecer varían de acuerdo con su grado de desarrollo académico y coinciden con las condiciones personales o familiares de los jóvenes: la edad, la necesidad de trabajar debido a una precaria situación económica familiar, el desempeño y las exigencias académicas asimétricas de cada tipo de espacio, impactan en las decisiones de los jóvenes y en su capacidad de agencia para ponerse metas y lograrlas de manera satisfactoria. Pareciera que mientras más bajo es el desarrollo académico del espacio universitario en que se estudia, más importante es el compromiso personal con el estudio para sentirse satisfecho y convertir sus metas en realizaciones. Asimismo, el conjunto de condiciones para la permanencia hace factible la producción o la profundización de las desigualdades sociales, y en esa medida también su perdurabilidad.

## CONCLUSIONES

En este capítulo se partió de que los procesos de globalización han implicado cambios en los sistemas educativos, que impactaron la capacidad de respuesta de las universidades ante los requerimientos y retos del desarrollo basado en el conocimiento; en ese contexto, uno de sus resultados más importantes fue la mercantilización de la educación superior, que propició cambios en las normas de operación de los sistemas, que estuvieron acompañados por una regulación diferenciada de los niveles de desarrollo académico, lo que propició la creación de diversos circuitos universitarios.

Las diferencias en los niveles de exigencia de dichos circuitos se ha manifestado en México como una configuración de la educación superior fragmentada en espacios universitarios asimétricos por su nivel de desarrollo académico, que propician una inclusión desigual entre los jóvenes que ingresan a ellos.

Los espacios universitarios están configurados con base en características académicas asimétricas, sustentadas en sus atributos institucionales, así como en los de su personal académico y en los de sus programas. Esas diferencias forman límites institucionales con base en los valores, las normas, las reglas y las condiciones que cada espacio exige en la selección para el ingreso y la permanencia en el mismo, que impiden el paso de un subcampo y de un espacio a otro. Las características fundacionales de cada espacio universitario y los valores que sustenta le imprimen ciertos rasgos y lo configuran para darle una identidad en función del tipo de demandas del grupo al cual se propone responder. Aunado a ello, el grado de homogeneidad que guarda cada espacio en su interior le imprime una identidad que funciona como frontera, porque distingue y distancia a los grupos que habitan los distintos espacios, al estar segmentados de acuerdo con las diferentes posiciones sociales de origen de los estudiantes.

La jerarquía entre los espacios universitarios replica la distinción y la jerarquización sociales, por lo que funciona como mecanismo que produce distanciamiento entre grupos con posiciones sociales distintas y refuerza las desigualdades sociales. Como se pudo constatar, los subcampos albergan a grupos sociales distintos: el público congrega sobre todo a jóvenes pertenecientes a los estratos medios, mientras que el privado alberga principalmente a los jóvenes de los estratos favorecidos. Esta segmentación se define más al analizar los espacios universitarios por subcampo, pues a mayor nivel de desarrollo académico de los espacios universitarios, mejor posicionados socialmente están los estudiantes, y viceversa. Así, la relación entre nivel de desarrollo académico y estrato social tiene como consecuencia una inclusión desigual, en la medida en la que son los más favorecidos los que tienen más oportunidades y mejores condiciones para ingresar a los espacios universitarios de alto desarrollo académico, y viceversa. Por ello, el espacio universitario funciona como mecanismo de desigualdad.

Se puede afirmar que los estudiantes que en mayor proporción tuvieron la posibilidad de elegir la universidad que deseaban y que ingresaron a ella son aquellos ubicados en un espacio universitario de alto desarrollo académico de ambos subcampos. En el público, los jóvenes eligieron la universidad deseada con base tanto en su buen desempeño académico, como en su aspiración y el sentimiento de orgullo por estudiar en ella. Los jóvenes del subcampo privado se apoyan sobre todo en sus redes familiares y sociales: sus padres son profesionistas egresados de esos mismos espacios y sus amigos ahí estudian. La cercanía geográfica también es importante para ellos.

Este capítulo muestra que estudiar en uno u otro espacio universitario no supone las mismas condiciones, ni para el ingreso ni para la permanencia, porque ofrecen estructuras

de oportunidades desiguales a los distintos estratos sociales, además de que suponen jerarquías en la calidad de los conocimientos, en las redes y en las herramientas del saber a los que permiten acceder, lo que sumará ventajas o desventajas a los jóvenes con condiciones de partida desiguales.

La motivación que los jóvenes tienen frente al estudio y el deseo de formarse en una carrera universitaria es una de las condiciones más importantes que llevaron a los estudiantes a ingresar a la educación superior, excepto entre los estudiantes del espacio universitario de alto desarrollo académico privado, para quienes la licenciatura es un paso más en la carrera escolar, por lo que no conciben quedarse sin estudiarla. En ese sentido, una motivación especial para alcanzar esa meta es menos importante.

La educación pública y gratuita es una condición importante para los jóvenes que estudian una licenciatura en ese subcampo, aunque el apoyo económico y simbólico de los padres también lo es. Entre quienes se ubican en el subcampo privado, el apoyo de la economía familiar es una condición importante para cursarla, por los altos costos de la colegiatura, principalmente en los espacios de alto y medio desarrollo académico.

Se puede concluir que los jóvenes que ingresan a los espacios universitarios de alto desarrollo académico, tanto públicos como privados, son quienes tienen mayor libertad de elegir y quienes alcanzan mayor grado de satisfacción por su desempeño académico.

Los espacios universitarios de bajo desarrollo académico se orientan principalmente a la atención de jóvenes con una posición social desventajosa, lo que supone sumar a la precariedad del ingreso, el acceso a conocimientos y a redes sociales de menor calidad.

En síntesis, hay un fuerte entrelazamiento entre las características asimétricas de los espacios universitarios y la agen-

cia. Mientras más precarias son las estructuras de oportunidad que se ofrece en los primeros, más importante es el esfuerzo individual que deben hacer los jóvenes más desfavorecidos para convertir sus libertades en realizaciones. Esto refuerza la inclusión desigual al campo y confirma que los espacios universitarios asimétricos funcionan como mecanismos de desigualdad.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA SILVA, Adrián (2005). “La educación superior privada en México”. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and The Caribbean/IESALC. Disponible en <<http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Acosta2005.pdf>> y <[www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)> [última consulta: 22 de septiembre de 2015].
- ACOSTA SILVA, Adrián (2015). “Políticas universitarias para el siglo XXI en México: del ajuste institucional a la planeación conservadora”. *Propuesta Educativa* 43: 5-74. Disponible en <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852015000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100007&lng=es&nrm=iso)> [última consulta: 14 de septiembre de 2015].
- ÁLVAREZ, Germán (2011). “El fin de la bonanza. La educación superior privada en la primera década del siglo XXI”. *Reencuentro* 60: 10-29. Disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/340/34017127002.pdf>> [última consulta: 22 de septiembre de 2015].
- BRAIG, Marianne, Sérgio Costa y Barbara Göbel (2015). “Desigualdades sociales e interdependencias globales en América Latina: una valoración provisional”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 223: 209-236.
- BOURDIEU, Pierre, y Loïc Wacquant (2008). “El propósito de la sociología reflexiva (Seminario de Chicago)”. En *Una invitación a la sociología reflexiva*, de Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, 91-266. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CORCUFF, Philippe (2005). “Lo colectivo en el desafío de lo singular, partiendo del habitus”. En *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*, de Bernard Lahir. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- DARENHDORF, Ralf (1983). *Oportunidades vitales: notas para una teoría social y política*. Madrid: Espasa-Calpe.
- EL ECONOMISTA (2015). 24 de septiembre. Disponible en <<http://economista.com.mx/sociedad/2015/03/30/solo-89-estudiantes-logro-quedarse-unam>> [última consulta: 24 de septiembre de 2015].
- GALAZ FONTES, Jesús Francisco (1998). “Sobre la clasificación de las instituciones mexicanas de educación superior”. *Revista de la Educación Superior* 27 (106). Disponible en <<http://publicaciones.anuies.mx/revista/106/2/4/es/sobre-la-clasificacion-de-las-instituciones-mexicanas-de-educacion>>.
- HAESBAERT, Rogerio (2011). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. México: Siglo XXI Editores.
- LEVY, Daniel (1986). *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press. Traducido y revisado, con nueva introducción (1995), como: *El estado y la educación superior en América Latina: desafíos privados al predominio público*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma Metropolitana/Porrúa.
- MUÑOZ GARCÍA, Humberto (2009). “Las universidades públicas: política, diferenciación y desigualdad institucional”. En *La universidad pública en México*, coordinado por Humberto Muñoz García, 237-270. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa. Disponible en <[http://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L12\\_lupem/SES2009\\_UniversidadPublica.pdf](http://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L12_lupem/SES2009_UniversidadPublica.pdf)> [última consulta: 21 de septiembre de 2015].
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, y Marisol Silva Laya (2013). “La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México”. *Revista de la Educación Superior* XLII (166): 81-101.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, Ángeles Núñez y Marisol Silva Laya (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior de sostenimiento privado*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- RAMA VITALE, Claudio (2006). “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe. Masificación, regulacio-

- nes e internacionalización”. *Revista Educación y Pedagogía* XVIII (46): 11-24. Disponible en <<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ESuperior%20en%20AMERICA%20LATINA.pdf>> [última consulta: 12 de marzo de 2015].
- RUBIO OCA, Julio (2006). *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006. Un balance*. México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- SEN, Amartya, (1999). *Development as Freedom*. Nueva York: Anchor Books.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2013). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. México: SEP.
- SCHWARTZMAN, Simon (1995). “La universidad latinoamericana. Entre el pasado y el futuro”. *Universidad Futura* 6 (18): 6-16.
- TUIRÁN, Rodolfo, y Christian Muñoz (2010). “La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros”. En *Los grandes problemas de México. Vol. 7. Educación*, coordinado por Alberto Arnaut y Silvia Giorguli. México: El Colegio de México.
- VEGA TATO, Griselda Zita (2009). “De la universidad ideal a la universidad posible. Instituciones particulares emergentes de educación superior en México: entre la demanda, la calidad y la satisfacción estudiantil (estudios de caso)”. Tesis de doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur.
- VILLA LEVER, Lorenza (2013). “Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México”. *Revista de la Educación Superior XLII* (167): 81-100.

#### PÁGINAS ELECTRÓNICAS

- <<http://www.anuies.mx>>
- <<http://www.mec.gov.py/depei/cd21/cine2.htm>>
- <<http://132.247.146.54/dgtic/es/nosotros/mision.html>>
- <[http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/cmpe\\_2011.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/cmpe_2011.pdf)>
- <<http://www.uam.mx/sah/pre-pa/tema03/gcc-rg-92/mision.html>>



<<http://www.cua.uam.mx/conoce-la-uam-cuajimalpa/tu-unidad-cuajimalpa/mision-vision-valores>>  
<<http://201.140.123.153>>  
<<http://www.uia.mx>>  
<<http://www.unila.edu.mx/conocenos/conoce-la-unila.html>>  
<<http://internacional.edu.mx/quienes-somos>>  
<[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales\\_cifras\\_2012\\_2013\\_bolsillo.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf)>





Segunda parte  
Las desigualdades





## Capítulo 4

# ¿Quiénes son los jóvenes que terminan la licenciatura? El estrato social como mecanismo de inclusión desigual a la universidad

Lorenza Villa Lever

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo interesa analizar quiénes son los jóvenes que actualmente terminan la licenciatura. Es importante saberlo porque, a principios del siglo XXI, el incremento de la matrícula universitaria, que en la región de América Latina alcanzó 62%, estuvo acompañado por la diversificación del perfil de los estudiantes: hoy se encuentra en las universidades a mujeres y hombres, jóvenes y adultos, solteros y casados, estudiantes trabajadores y trabajadores estudiantes, jóvenes que provienen de ciudades pequeñas, de pueblos y de grandes urbes, de zonas urbanas, suburbanas y de regiones indígenas, que pueden ser alumnos de las modalidades presencial o a distancia, cursando carreras universitarias cortas y largas. Asimismo, estos estudiantes tienen posiciones de origen distintas. Asisten a la educación superior desde los que tienen ingresos económicos precarios hasta las clases medias y las adineradas (Rama, 2007: 19).

Esta diversidad también ha estado acompañada por la masificación de la universidad, que supone crecimiento sin calidad (Thurow, 1972) y que pone en la mesa nuevos problemas a

resolver, como la reprobación, la deserción, el abandono, la baja eficiencia terminal y, sobre todo, la formación de circuitos universitarios que se diferencian por la calidad de la educación que ofrecen y que están segmentados por estrato.

Es por ello importante conocer las características de los estudiantes de educación superior, el tipo de capitales que poseen y su composición, así como las maneras en que se expresan las diferencias entre ellos. De ahí la pregunta: ¿cuál es el peso de la posición social de origen de un individuo con capacidad de agencia, para situarse en un medio que brinda condiciones y oportunidades diferenciadas a los diferentes?

Con el objeto de analizar la variedad de perfiles universitarios y sus posibilidades de concluir una licenciatura, se parte de que las oportunidades se construyen a partir de los factores sociales existentes en el nivel estructural y que, por tanto, una posición de origen con más ventajas es más propicia para lograr lo que se desea y valora y viceversa. En ese sentido, se considera que la posición social de origen es una condición muy importante que acerca o aleja de la estructura de oportunidades u opciones reales que la sociedad ofrece a los distintos grupos socioeconómicos y entre las que los individuos pueden elegir. Es decir, el individuo dotado de una capacidad de agencia podrá “situarse en un medio que brinda oportunidades diferenciadas, según su posición social (clase, género, etnia, ubicación territorial, etc.) a fin de orientar su propia vida” (Mora, 2004:27).

En el análisis, las oportunidades serán relacionadas tanto con las opciones, o “posibilidades estructurales de elección” que se traducen en las elecciones realizadas por el individuo (Dahrendorf, 1983: 53, citado en Mora, 2005: 27), como con las conexiones sociales que tiene, ambas susceptibles de permitir, impedir o limitar, en palabras de Amartya Sen, la libertad real que el individuo tiene para decidir. Las oportunidades son, pues, “situaciones sociales concretas que condicionan la acción de los individuos en una sociedad. Una

especie de ‘ámbitos’ de la acción humana estructuralmente determinados que expresan el valor que el individuo le confiere a su posición social y se convierten en referentes para su acción cotidiana” (Dahrendorf, 1983: 53, citado en Mora, 2005: 28).

Con base en los capitales definidos por Bourdieu, se construyó un Índice de Oportunidad Socio-Escolar (IOSE),<sup>1</sup> a partir del cual se identificaron cuatro grupos, poseedores de diversos volúmenes de capitales y con distintas oportunidades de elegir, que permitirán distinguir, con base en la encuesta aplicada a estudiantes que cursan el último año de licenciatura, cuatro estratos de estudiantes definidos según su posición social de origen, sea ésta baja o alta. En el cuadro 1 se muestra la combinación de capitales y oportunidades y los porcentajes de la muestra estudiada.

La hipótesis es que los jóvenes pertenecientes a estas posiciones parten de condiciones y de relaciones asimétricas, de acuerdo con los capitales que poseen, de la composición de los mismos y de sus pesos relativos en el conjunto de sus posesiones. Aunque en el caso que nos ocupa, todos los jóvenes, independientemente de su posición social, son universitarios y están terminando la licenciatura, se asume que en una sociedad desigual como la mexicana, la pertenencia a un grupo o estrato social determinado permite un acceso diferenciado a los distintos tipos de educación superior existentes. La expansión de la matrícula de educación superior en las distintas regiones del mundo, y particularmente en América Latina, ha permitido el acceso a ella a jóvenes con posiciones de origen diversas, muchos de los cuales son universitarios de primera generación en sus familias. En este proceso de crecimiento, las diferencias en la distribución de las oportunidades educativas expresan una interdependencia, tanto con las desigualdades regionales como con las asimetrías entre las posiciones

<sup>1</sup> En el Anexo 1 se puede consultar el Índice de Oportunidad Socio-Escolar (IOSE).

CUADRO 1  
COMBINACIONES DEL ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR

Índice de Oportunidad Socio-Escolar	Combinación de capitales y oportunidades						Total por sexo y estrato					
	Posición social de origen	Estratos	Capital familiar	Capital escolar	Variable de oportunidad	Fr. (%) por sexo			Total			
						M	H	Total	M	H	Total	
Baja	Muy Desfavorecido	Bajo	Bajo	Bajo	17 (5.2)	14 (4.2)	31 (9.4)	317 (5.2)	314 (4.2)	331 (9.4)		
		Bajo	Bajo	Alto	33 (10)	42 (12.8)	75 (22.8)	350 (15.2)	354 (16.4)	104 (31.6)		
	Desfavorecido	Bajo	Alto	Bajo	15 (4.6)	7 (2.1)	22 (6.7)					
		Alto	Bajo	Bajo	2 (0.6)	5 (1.5)	7 (2.1)					
Alta	Favorecido	Alto	Alto	Bajo	7 (2.1)	0 (0.0)	7 (2.1)	359 (17.9)	371 (21.6)	130 (39.5)		
		Alto	Bajo	Alto	22 (6.7)	43 (13.1)	65 (19.8)					
	Muy Favorecido	Bajo	Alto	Alto	30 (9.1)	28 (8.5)	58 (17.6)					
		Alto	Alto	Alto	26 (7.9)	38 (11.6)	64 (19.5)	326 (7.9)	338 (11.6)	364 (19.5)		
Total							152	177	329			

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.



de los individuos o de los grupos en un contexto determinado (Bourdieu, 1987; Costa, 2011: 21).

Por otra parte, en la medida en que el nivel de bienestar de los hijos dependa del origen socioeconómico de la familia de origen, habrá mayor reducción en las libertades efectivas en la sociedad en su conjunto (Sen, 2000) y, por tanto, mayores límites a las oportunidades reales de que los individuos que provienen de hogares con desventajas logren su proyecto escolar, que en el caso que nos ocupa se concretiza en terminar una carrera universitaria. Es decir, a mayor impacto de la posición parental sobre los hijos, menor será la movilidad intergeneracional, y a mayor independencia de la situación de los padres sobre el esfuerzo y talento de los hijos, habrá más movilidad entre las generaciones y, por tanto, más oportunidades reales de que logren la vida que desean y valoran (Daude, 2010: 37).

Este capítulo está organizado para exponer en primer lugar, en el marco del contexto de la región de América Latina, cómo se distribuyen los grupos sociales en esos países y en qué medida acceden y terminan la educación superior. En segundo lugar, se ubica a México en ese contexto regional y se presenta el panorama de la educación superior en su contexto específico, para reflexionar en qué medida las condiciones de los hogares definen los tipos de oportunidades educativas a las que pueden acceder los jóvenes. Finalmente, se presentan los resultados de la investigación empírica realizada con el propósito de indagar las características de los estudiantes que permanecen en la universidad hasta terminarla, haciendo énfasis en la composición de los capitales que poseen, en las oportunidades reales que tienen de elegir la universidad deseada y en la importancia relativa de cada uno de estos factores sobre los otros, para que permanezcan en ella y la terminen con éxito, en un tipo específico de espacio universitario. El capítulo cierra con algunas conclusiones.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y GRUPOS SOCIALES  
EN AMÉRICA LATINA

Con base en un estudio que compara ocho países de América Latina (Larrañaga y Rodríguez, 2014: 5),<sup>2</sup> se puede decir que la distribución de la población general en la región, por grupos socioeconómicos, muestra que, en promedio, un tercio de la población (35.1%) de los distintos países comparados pertenece al de clase media, y que otro tanto (36.5%) se ubica en el emergente (cuadro 2).<sup>3</sup> Además, 18.4% pertenece al grupo de pobres y 10.0% al de altos ingresos. Pero como se puede observar en el cuadro 2, hay diferencias importantes entre dichos países, entre las que cabe destacar que México tiene un porcentaje por encima del promedio de personas pertenecientes a los estratos emergente (43.1%) y pobre (19.0%), y un porcentaje de la clase media (27.9%) por debajo del promedio de dichos países.

En un contexto de expansión de la matrícula de la educación superior en los últimos 30 años, se puede decir que hay diferencias entre los distintos países de América Latina, no sólo en relación con el número de estudiantes que comprenden, sino también con su grado de crecimiento y la participación en ella de los distintos grupos sociales. Como se observa en el cuadro 3, de los ocho países comparados en el estudio citado, hay tres que crecieron más que otros entre 1995 y 2010; la lista es encabezada por Brasil, país que tuvo un crecimiento que casi cuadruplicó su matrícula en 15 años. Lo siguen Colombia y Chile. En el otro extremo, México, junto con Argentina, Perú y Uruguay, tuvieron un crecimiento

<sup>2</sup> En el estudio se presentan datos de ocho países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay.

<sup>3</sup> Las clases medias se dividieron en: clase media consolidada, que comprende a hogares con ingreso per cápita de los hogares entre 10 USD y por debajo del percentil 90 de la distribución; y hogares emergentes, que son los que han superado la línea de pobreza (4 USD por día) pero su nivel de ingresos llega a 10 USD, por lo que sigue siendo bajo en términos de capacidad de consumo (World Bank, 2012, citado en Larrañaga y Rodríguez, 2014).

CUADRO 2  
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN GRUPOS SOCIOECONÓMICOS (%)

Países Grupos	Costa Rica							Promedio
	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	México	Perú	Uruguay	
Pobres	16,1	22,0	10,0	31,1	16,0	23,0	10,0	18,4
Emergentes	32,9	36,0	38,0	37,9	36,0	38,0	30,0	36,5
Clase media	41,0	32,0	42,0	21,0	38,0	29,0	50,0	35,1
Altos ingresos	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Encuestas en hogares, respectivos países, de los años 2009-2010 y 2011-2012. Se considera el promedio simple de ambas rondas de encuestas. En Larrañaga y Rodríguez, 2014: 5. <[http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza\\_clases\\_medias\\_2014.pdf](http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_clases_medias_2014.pdf)> [última consulta: 9 de junio de 2015].

relativo menor, pues en términos generales sólo duplicaron su matrícula en el periodo revisado.

CUADRO 3  
EXPANSIÓN DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1995-2010

	<i>Matrícula (miles)</i>		<i>% matrícula privada</i>		<i>Crecimiento matrícula %</i>	<i>% contribución privada a aumento matrícula</i>
	1995	2010	1995	2010	1995-2010	1995-2010
Argentina	1054	2387	20,3	27	226,5	32,3
Brasil	1661	6563	58,4	73	395,1	77,9
Chile	327	876	53,7	80	267,9	95,7
Colombia	561	1674	64,1	45	298,4	35,4
Costa Rica*	nd	157	nd	53	nd	nd
México	1304	2847	25,2	32	218,3	37,7
Perú	643	1207	35,9	54	187,7	74,6
Uruguay	75	161	6	13	214,7	19,1
Total*	5625	15872	34	44,2	282,2	49,8

\*El dato para Costa Rica sólo incluye universidades y proviene de Macaya y Forastelli, 2011. La referencia para Perú sobre la participación privada en 2010 proviene de Del Maestro, 2011. Citados en Larrañaga y Rodríguez, 2014: 23.

Fuente: Compendio de Educación de UNESCO, 2012.

Entre los países comparados, el sector privado de educación superior contribuye de manera diferenciada al aumento de la matrícula: es en Chile donde la participación del subcampo privado es más alto, seguido por Brasil y Perú, lo que nos habla de un tipo de configuración de la educación superior que privilegia el pago de la educación recibida, los mecanismos de mercado y la selección para el ingreso. En el otro extremo se encuentran aquellos países en los que es más importante el subcampo público en la educación superior, entre los que sobresalen Uruguay, Argentina, Colombia y México, donde la gratuidad del servicio es un elemento muy importante de la configuración del nivel y donde sólo en algunos existe la aplicación de procesos de selección para el ingreso.

De acuerdo con el mismo estudio, se puede observar que del porcentaje total de jóvenes entre 20 y 24 años pertenecientes a los grupos medio y emergente, que ingresa a la

educación superior en los diferentes países comparados (cuadro 4), casi la mitad (46%) son de clase media y 25% del grupo emergente. Sin embargo, mientras que Perú, Colombia, Chile, Argentina y Uruguay tienen un porcentaje más alto que el promedio general de jóvenes de clase media que estudia educación superior, otros países como México, Costa Rica y Brasil, tienen una proporción menor al promedio de ese grupo de estudiantes en el nivel.

CUADRO 4  
ACCESO Y SUBCAMPO DE ESTUDIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS JÓVENES  
DE CLASES MEDIAS Y EMERGENTES, CIRCA 2012

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	México	Perú	Uruguay	Promedio
<i>% que ingresa en población 20-24</i>									
Emergentes	31,1	12,7	34,4	27,2	13,2	17,9	41,4	24,5	25,3
Clase media	50,3	28,8	51,1	52,1	36,3	39,1	61,5	49,5	46,1
Total país	40,3	23,0	46,9	33,8	27,5	29,0	49,1	38,6	36,0
<i>% estudiantes en sector privado</i>									
Emergentes	18,2	70,9	70,2	41,7	32,7	23,9	54,3	6,9	39,8
Clase media	26,7	77,6	72,5	55,5	48,2	31,6	68,0	13,2	49,2
Total país	25,0	75,8	70,7	52,4	46,5	34,8	63,5	15,4	48,0

Fuente: Elaboración con base en microdatos de encuestas de hogares. Citado en Larrañaga y Rodríguez (2014: 24).

Por otro lado, en la región latinoamericana, la mitad de los jóvenes de clase media que accedió a la educación superior estudia en instituciones privadas (49.2%), porcentaje que desciende a 39.8% entre los del grupo emergente. Países como Brasil, Chile, Colombia y Perú, cuya configuración del nivel privilegia la educación superior privada, son los que tienen una mayor concentración de la matrícula en ese subcampo, mientras que en Costa Rica, México, Argentina y Uruguay, donde la educación superior pública recibe fuerte apoyo estatal, la matrícula se concentra en este otro subcampo.



Al parecer, el acceso a la educación superior en los países de la región no depende solamente de la configuración de la educación superior dividida en dos subcampos —el público y el privado—, ni del grado de desarrollo de los países.

Las mayores tasas de acceso corresponden a Argentina, Chile y Perú, un resultado en cierto modo sorprendente por las diferencias que existen entre esos países. En Argentina y Chile operan con modelos muy distintos de educación superior; en Argentina predomina la educación pública gratuita y sin exámenes de ingreso, mientras que Chile tiene uno de los sistemas de educación superior con mayor presencia de instituciones privadas y operación de mecanismos de mercado en el mundo. Por su parte, Uruguay y Perú presentan tasas de acceso similares a pesar que Uruguay tiene un nivel de ingreso per cápita sustancialmente mayor que Perú (55% más elevado). En cambio, México tiene una tasa de acceso a la educación superior que es muy baja si se le compara con Argentina y Chile, países con similar nivel de desarrollo económico (Larrañaga y Rodríguez, 2014: 24).

Como se argumenta más adelante, no son sólo los factores estructurales los que influyen en que los jóvenes estudien educación superior. También hay otros del orden de lo simbólico que tienen un papel importante en ello, como la participación de la familia y el deseo de los jóvenes de estudiar en la universidad. Sin embargo, la distribución de jóvenes de distintos estratos sociales en espacios universitarios asimétricos conforma una configuración de la educación superior que propicia la profundización de las desigualdades sociales.

Aunque en los últimos 30 años la educación superior de la región se ha desarrollado alimentada en buena medida por instituciones de carácter privado, no ha disminuido la presión sobre el subcampo público y gratuito. Si antes de los años sesenta del siglo pasado la educación superior estaba orientada a las élites económicas y políticas, a partir de entonces y muy particularmente desde la última década del siglo xx, las aulas

se llenan con jóvenes de las clases media y emergente, para quienes estudiar en la universidad es una estrategia orientada a buscar movilidad social y económica (Larrañaga y Rodríguez, 2014: 37). Es decir, la universidad se ha democratizado en el acceso; sin embargo, la necesidad de crecimiento de este nivel educativo se ha concretado principalmente a partir de la creación de instituciones con distintas calidades, orientadas a distintos grupos de población, lo que le ha dado una configuración particular, con una fuerte heterogeneidad institucional, fragmentada y jerarquizada por sus niveles de desarrollo académico y segmentada por estrato. Pero al mismo tiempo, la matrícula de la educación superior, principalmente privada, aunque también la pública, ha crecido en la región latinoamericana sobre el sacrificio de los hogares, lo que ha supuesto un gran esfuerzo de las familias para asumir los gastos de la educación. Claudio Rama explica, con datos de la Cepal y el IESALC, que la aportación a la educación superior que realizaron los hogares entre 1995 y 2003 en América Latina y el Caribe fue más grande que la del gobierno. Aunque en ese periodo las economías de la región tuvieron una tasa de crecimiento del producto bruto total de 18.3%, el producto regional per cápita apenas alcanzó 3.7%. Sin embargo, la matrícula de educación superior se incrementó 63.2%.

Esta brutal diferencia es resultado de un enorme esfuerzo de las familias para asumir los gastos de la educación y es la contraparte de la existencia de una tasa de cobertura del sector privado que alcanzó al 47% del total de la matrícula para el 2003. Adicionalmente corresponde agregar los gastos que los hogares tienen directa (gastos asociados) e indirectamente (costos de oportunidad) por la educación pública tanto en pregrado como en posgrado (Rama, 2007: 20-21).

El esfuerzo de las familias tiene como base el hecho de que relacionen la inversión en educación con un cierto nivel de salarios en función de los años de escolaridad y con una

mayor competitividad reflejada en un menor desempleo, lo que les permite pensar que los estudios dan mayor certidumbre y estabilidad en las entradas económicas de las familias, aun cuando no tienen seguridad en ello. En ese sentido, además del esfuerzo familiar, la ideología meritocrática ha funcionado e impulsado la agencia de las familias y de los jóvenes de los distintos grupos sociales y se ha constituido en ingrediente importante de ese crecimiento; también ha dado a la educación superior una configuración particular, con una fuerte heterogeneidad institucional orientada a responder a grupos con intereses variados, pero a la vez segmentada, pues no responde a todos con la creación de instituciones de la misma calidad.

#### EDUCACIÓN SUPERIOR Y ESTRATOS SOCIALES EN MÉXICO

Independientemente de la clase de pertenencia, en los hogares y entre los padres de familia, la educación es vista como una de las estrategias más importantes para lograr el ascenso social, razón por la cual es tan fuerte la idea de que proporcionar educación superior a los hijos es una de las mejores inversiones a futuro. Sin embargo, en México, la desigualdad en el acceso a ese nivel educativo es una barrera importante para algunos grupos sociales. Las condiciones de los hogares ofrecen distintos tipos de oportunidades a los jóvenes e imprimen su huella sobre el nivel educativo que puede alcanzar la generación joven.

En México, en 2011, los mayores niveles de movilidad positiva, medida como el incremento en el nivel educativo de las personas con respecto al de sus padres, se encuentran entre las personas cuyos padres alcanzaron los niveles educativos relativamente bajos. Asimismo, se observa que las personas con padres que estudiaron hasta el nivel superior tienden a posicionarse en ese mismo grado educativo. [...]. Un ejemplo claro lo constituyen las hijas e hijos de

padres con educación universitaria pues el 59% de estos terminarán la educación universitaria; sin embargo, esto ocurrirá únicamente para el 5% de los hijos e hijas de padres sin educación (Sedesol, 2015: 1).

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (citado en *Forbes Staff*, 2014), actualmente en México los hogares se distribuyen en los grupos sociales como sigue: 55.1% pertenece a la clase baja y en este estrato se concentra la mayor parte de la población del país (59.1%). La clase media está formada por 42.4% y congrega 39.2% de personas. Finalmente, hay un pequeño porcentaje de clase alta (2.5%) que incluye a 1.7% de la población.<sup>4</sup>

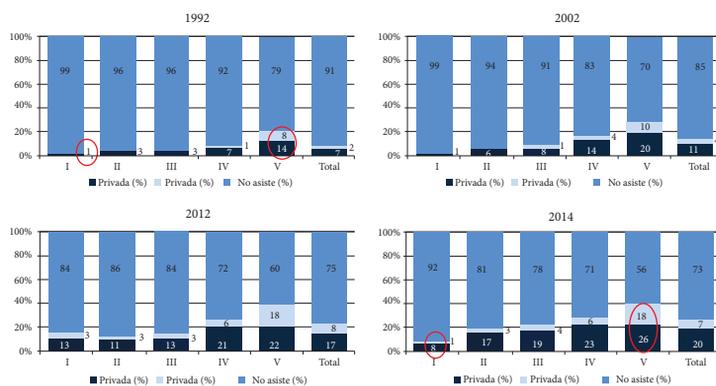
A pesar de que la clase baja es la que congrega a la mayor parte de la población, es en este grupo donde hay la menor proporción de jóvenes entre 19 y 23 años que estudian en la universidad. Entre los pertenecientes al decil I apenas 4.9% ingresa a la universidad, y de los dos siguientes asisten a una IES el 8.0% y el 9.0%, respectivamente. Entre los cinco deciles que componen la clase media, según la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2008*, el porcentaje de jóvenes que estudia educación superior aumenta muy lentamente, pues pasan de 10.2% en el decil IV a 16.1% en el séptimo. En el decil VIII, dos de cada 10 estudiantes asisten a la universidad. Finalmente, la proporción de jóvenes de los dos deciles mejor acomodados en la escala social es mucho mayor que la de los deciles anteriores; entre los ubicados en el decil X, que casi

<sup>4</sup> “No existe una manera única para clasificar a la población como pobre, de clase media o clase alta, aunque es posible utilizar definiciones hasta cierto punto arbitrarias. El INEGI clasifica a los hogares según su ingreso: los ordena del ingreso más alto, al más bajo y una vez ordenados forma 10 grupos de similar tamaño. A cada grupo se le denomina un decil, que representa 10% de los hogares, definiendo al 10% más pobre como el decil I y así sucesivamente al 10% más rico como el decil X. Esta clasificación permite definir, hasta cierto punto y de manera arbitraria, a la clase media como los integrantes de los hogares ubicados en los deciles IV al VIII por la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, 2008*”. De la Calle y Rubio, 2010: 14.

duplica la proporción del noveno: aproximadamente seis de cada 10 la cursan (De la Calle y Rubio, 2010).

La apreciación anterior se actualiza con la gráfica 1, en la que se detallan datos sobre la asistencia a la educación superior pública y privada de los jóvenes entre 18 y 22 años de edad por quintil de ingreso. Con base en ella se puede afirmar que a pesar de los esfuerzos del Estado y de las familias por acercar la educación superior a todos los estratos sociales, este proceso ha sido lento. En ella se presentan los datos correspondientes a cuatro momentos, lo que permite apreciar la evolución de este indicador a través de 22 años. Se observa que en México este nivel educativo ha estado orientado principalmente a las élites congregadas en el quintil V, de acuerdo con el ingreso de los hogares. En 1992 apenas asistían a la universidad dos de cada 10 jóvenes pertenecientes al quintil V y casi ninguno de los otros quintiles, porcentaje que 10 años después es de 30% y en 2012 llega a 40%, con una participación creciente del subcampo privado. Los jóvenes de los quintiles I a IV se incorporan mucho más lentamente a la educación superior. No obstante, en 2012 ya hay una presencia mayor de jóvenes de los tres primeros quintiles, princi-

GRÁFICA 1  
ASISTENCIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA Y PRIVADA DE JÓVENES ENTRE 18 Y 22 AÑOS DE EDAD,  
POR QUINTIL DE INGRESO, 1992-2014

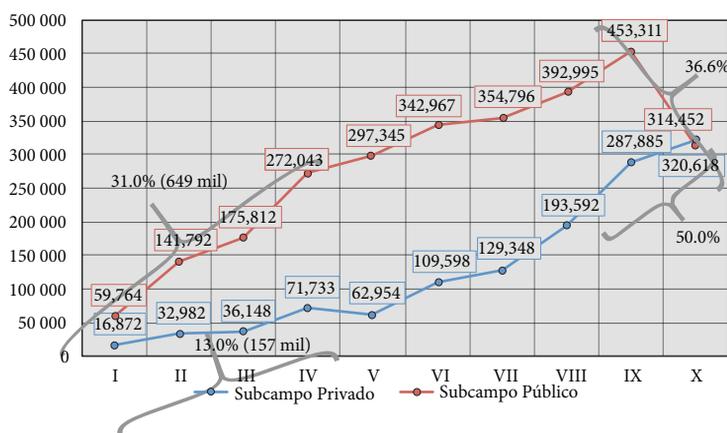


Fuente: Márquez Jiménez, 2016. Estimaciones a partir de INEGI y ENIGH: 1992, 2002, 2012, 2014.

palmente en el subcampo público. Para 2014, la presencia de los jóvenes pertenecientes a los quintiles intermedios (II a IV) parece afianzarse, lo que no sucede entre los del quintil más desfavorecido, en el cual la proporción de estudiantes disminuye a 8%. En contraparte, 44% de los jóvenes de familias ricas (quintil V) cursan la universidad, 18% de ellos en una institución privada.

Para completar la situación descrita, la gráfica 2 muestra cómo se distribuye la matrícula por subcampo. Es clara la importancia de la educación pública frente a la privada para los jóvenes de escasos recursos, así como la tendencia elitista de la privada, aun cuando en los últimos años esta última haya crecido de manera muy importante en México. Mientras que el subcampo público de educación superior atiende a 31.0% de la matrícula compuesta por jóvenes pertenecientes a los primeros cuatro deciles de ingreso, la privada sólo atiende 13.0% de ellos. Por contrapartida, mientras el subcampo privado se ocupa de la mitad de los jóvenes pertenecientes a los deciles IX y X, pero sobre todo de los más ricos, el subcampo público incorpora a 36.6%, principalmente del penúltimo decil.

GRÁFICA 2  
POBLACIÓN ENTRE 19 Y 23 AÑOS QUE ASISTE A UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR,  
POR DECIL DE INGRESO (MILES) Y SUBCAMPO (2012)



Fuente: Tuirán, 2012.

POSICIONES SOCIALES Y DISTANCIA EN EL ACCESO A BIENES  
Y A RELACIONES SOCIALMENTE RELEVANTES

En este acápite se pretende responder a la pregunta: ¿quiénes son los jóvenes que terminan la licenciatura? Para hacerlo se trabaja desde dos perspectivas:

Con la primera se busca conocer qué ha dicho la investigación educativa sobre los estudiantes universitarios y específicamente sobre su permanencia en la universidad, con objeto de ubicar en un contexto más amplio los resultados del trabajo empírico encontrados a partir del análisis de los datos de la encuesta aplicada. En la segunda se expone una parte de los resultados del trabajo de campo realizado para esta investigación.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE LA PERMANENCIA  
Y EL EGRESO EXITOSO DE LA UNIVERSIDAD

Se constató que son muy pocas las investigaciones que hablan de las condiciones y posibilidades de los estudiantes para elegir la universidad y para permanecer hasta terminarla. Asimismo, la perspectiva de desigualdades interdependientes no es común entre los estudiosos de esta área.

No obstante, a continuación se exponen algunos resultados pertinentes para la investigación realizada:

La mayoría de los estudios, cuando hablan de la permanencia, lo hacen en contraposición a los problemas de reprobación, deserción y abandono de la universidad. Roger Díaz de Cossío (1998: 1), en un trabajo con mirada nacional sobre el tema, dice: “Como promedio nacional, de 100 alumnos que ingresan a la licenciatura, 60 terminan las materias del plan de estudios cinco años después y, de éstos, 20 se reciben. De los que se reciben, sólo el 10%, o sea 2, lo hacen a edades convenientes: 24 o 25 años. Los demás lo hacen entre los 27 y los sesenta años”. Jorge Alberto Pérez González (2006: 1) se propone

relacionar la eficiencia terminal y la calidad de la educación superior en un estudio sobre un programa de ingeniería. En su trabajo da el siguiente dato: en 2006, de cada 100 estudiantes que accedían a la educación básica, únicamente ocho de ellos concluían una licenciatura. Ninguno de estos autores explica por qué son tan pocos los que terminan.

Otros estudiosos, como Vincent Tinto (1993), Julian P. Bean (1990) y Alberto Cabrera *et al.* (1992), consideran que los factores más importantes para evitar la deserción —y para favorecer la permanencia— tienen que ver con la relación que los estudiantes logran establecer con las instituciones, mediada tanto por el origen socioeconómico, como por el promedio de calificaciones alcanzado en opciones universitarias atípicas, específicamente las vocacionales.

Wietse de Vries (2011) hace un buen recuento de estudios sobre reprobación, deserción y abandono de la universidad. Explica que algunos estudiosos del tema que se enfocan en América Latina (González, 2006; Donoso y Schiefelbein, 2007; Zúñiga, 2006; Schwartzman, 2004; Rama, 2013: 41) consideran que el factor más importante se encuentra tanto en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes como en las desigualdades dentro del sistema educativo, cuyas condiciones negativas no favorecen la permanencia ni el egreso exitoso entre los jóvenes; que hay nuevos factores que impiden a los estudiantes de educación superior terminar sus estudios, como el desempleo entre los jóvenes, quienes para poder estudiar deben trabajar y ganar un sueldo, así como la deficiente preparación académica recibida en la educación previa, la ausencia de orientación vocacional, la mala formación de los docentes, la reprobación y el hecho de no lograr una trayectoria regular; que es importante tomar en cuenta cómo interactúan las diferentes condiciones socioeconómicas y los distintos niveles de calidad de las universidades, pues esta relación produce resultados muy inequitativos; finalmente, que en América Latina las tasas de deserción son muy altas

independientemente del peso del sector privado, de la existencia de sistemas orientados a fortalecer la calidad de la enseñanza o de tener sistemas de selección. Es decir, la segmentación institucional tiene como base la posesión diferencial de capitales entre los estudiantes, que se refleja en diferentes tasas de deserción, de egreso y titulación.

Estudios realizados en México, como el de Marisol Silva Laya y Adriana Rodríguez (2012), analizan la experiencia del primer año de universidad, así como las condiciones académicas de la formación de jóvenes de sectores sociales desfavorecidos que ingresan a dos tipos de instituciones creadas a partir de políticas de equidad educativa. En el análisis, las autoras cuestionan y discuten el concepto de equidad en relación con las acciones orientadas a garantizar el ingreso de estos jóvenes a las universidades estudiadas y con el tipo de resultados obtenidos por ellos, tanto en el ámbito social como personal, tomando en consideración que posiblemente no habrían tenido la oportunidad de ingresar a otra institución de educación superior. Desde su perspectiva, las principales razones que tienen los estudiantes para permanecer en la universidad son: su deseo de superación personal, a partir del estudio de una carrera universitaria que les proporciona una profesión con la cual puedan hacer frente al futuro, particularmente las mujeres, quienes al lograrlo están revirtiendo la larga historia que las excluía de la universidad; pero también la satisfacción de los estudiantes con su universidad y su carrera. Las autoras se preguntan si las universidades estudiadas contribuyen a revertir la desigualdad educativa y concluyen que estas instituciones ciertamente amplían las oportunidades de ingreso a quienes de otro modo no podrían seguir estudiando después del bachillerato; sin embargo, consideran que no es suficiente concebir la equidad sin calidad.

Otros autores dan cuenta, a partir de sus resultados, de un aumento importante de la diversidad de estudiantes con orígenes sociales y trayectorias diferentes en la educación superior,

provenientes de distintos medios socioculturales que antes no tenían acceso a las aulas universitarias (Casillas, Chain y Jácome, 2007:14; De Garay Sánchez, 2004). Por su parte, con objeto de entender los cambios experimentados al ingresar a la universidad, Jorge Bartolucci (1994) utilizó el concepto de “compromiso”, y Adrián de Garay Sánchez (2001) usó los de integración social y académica, y los relacionaron con factores como la exigencia académica, el ambiente sociocultural y la relación con los profesores.

Elena Arias y Catherine Dehon (2007) hacen una interesante revisión de la literatura europea que trabaja sobre los factores que influyen en el egreso exitoso de la universidad. En ella mencionan a autores como Richard Murnane *et al.* (1981), David M. Blau (1999), John Ermisch y Marco Francesconi (2001) y Sandra Black *et al.* (2005), quienes han estudiado la importancia de las características familiares en los resultados académicos de los hijos, en los que afirman que el estatus socioeconómico de la familia y el nivel escolar de los padres son factores con especial importancia explicativa. En su estudio señalan que el nivel educativo de la madre, medido en número de años de escolaridad, es más importante para el éxito de los estudios de los hijos que el del padre. Por su parte, Blau (1999) dice que la importancia del ingreso económico como elemento explicativo del egreso exitoso pierde fuerza frente a otros factores como el género y la raza, entre otros. Christian Dutsman (2004) hace un estudio sobre la importancia que tiene en Alemania la elección de la escuela donde estudien los hijos, y concluye que el tipo de institución elegida para estudiar es una variable importante en el éxito escolar, que además refleja la inmovilidad intergeneracional. Ermisch *et al.* (2003) indagan en Inglaterra el impacto de la estructura de la familia y del desempleo y concluyen que en la transmisión intergeneracional del éxito escolar tiene mayor peso el hecho de pertenecer a un hogar monoparental que el de ser parte de una familia donde los padres están desempleados.

En Bélgica, un estudio concluye que a mayor grado escolar de la madre, más altas son las posibilidades de egreso exitoso de los hijos, y al comparar la influencia de este factor con la actividad profesional de los progenitores, encuentran que esta última no es significativa (De Meulemeester y Rochat, 1995).

En otro estudio, que indaga específicamente sobre los componentes que influyen en la tasa global de egreso de la universidad, se concluye que hay una variedad de factores que impactan el éxito universitario, como el sexo, la nacionalidad, la edad y el área de estudios. Sin embargo, el trabajo no toma en cuenta variables socioeconómicas que permitan comparar las condiciones de los estudiantes en los resultados. Finalmente, Arias y Dehone (2007) muestran en su estudio sobre el éxito al terminar el primer año de universidad que hay dos factores muy importantes para ello: el nivel de educación de los padres, especialmente de la madre, y la actividad profesional de los progenitores, principalmente del padre. Para estas autoras, el pasado escolar del estudiante es también un factor que impacta el egreso exitoso. Consideran que los estudiantes que tienen un retraso de un año o más en el ingreso a la universidad, por haber reprobado algún curso en la escolaridad previa, tendrán más dificultades para egresar que quienes no reprobaron. También encontraron que a mayor número de horas cursadas en matemáticas en el último año de bachillerato, mayores son las posibilidades de tener éxito en los estudios universitarios, independientemente del área de estudio elegida.

En síntesis, de acuerdo con los estudios consultados, hay dos tipos de factores que inciden en la permanencia y el egreso exitoso de los jóvenes que estudian educación superior. En los factores estructurales sobresale la desigualdad en las condiciones socioeconómicas de los hogares, la cual cobra relevancia cuando se le relaciona con la calidad universitaria y con la segmentación de la educación superior. En los estudios analizados casi no hay referencias a las políticas educativas

orientadas a promover la permanencia y el egreso de los estudios superiores, ni en el nivel nacional ni en el institucional, lo que quizá se debe a la constatación que hace la UNESCO (2012) de que prácticamente no existen.<sup>5</sup> También se encontraron algunos estudios que señalan que es necesario tomar en cuenta el papel e importancia del sector privado en la configuración de la educación superior nacional y la presencia o ausencia de procesos de selección para ingresar a los distintos tipos de institución. El otro tipo de factores son los no estructurales, los cuales se refieren al nivel pedagógico e individual, como el sexo, la edad, la deficiencia en la preparación académica y en la orientación vocacional recibidas, la formación de los profesores, la relación que los estudiantes logran establecer con las instituciones, el promedio de calificaciones, la reprobación o el hecho de tener o no una trayectoria escolar regular.

A continuación se analiza, con base en una investigación empírica, cuáles son las características de los estudiantes que están terminando su licenciatura y qué factores intervinieron en su permanencia.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES  
QUE ESTÁN TERMINANDO SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS,  
ANALIZADAS A PARTIR DE LA COMPOSICIÓN  
DE LOS CAPITALES QUE POSEEN

Como ya se dijo antes, en este capítulo se parte de que en una sociedad desigual, la pertenencia a un grupo social determinado permite un acceso diferenciado y asimétrico a los distintos tipos de educación superior existentes y produce desigualdades porque la pertenencia a una posición social de origen —que remite a los capitales que se poseen, a la composición de los mismos y a sus pesos relativos— da con-

<sup>5</sup> Cabe señalar que en México ha sido importante el Programa Nacional de Becas (Pronabes), cuyo objetivo principal es que los beneficiarios permanezcan en la universidad.

diciones que orientan a una estructura de oportunidades específica. Por tanto, en este apartado se pretende establecer cuáles son las características y las condiciones de los estudiantes poseedores de combinaciones diversas de capitales y la expresión de las diferencias que éstas producen en cada uno de los estratos con los que se trabaja.

*a. Índice de Oportunidad Socio-Escolar (IOSE),  
Posiciones de Origen y Estratos Sociales<sup>6</sup>*

Como ya se explicó en la Introducción, cuando se presentaron los instrumentos de investigación, para este trabajo se ha construido un IOSE, con el que será posible describir y analizar las condiciones de los estudiantes pertenecientes a distintas posiciones y estratos sociales y dibujar diferentes perfiles, de acuerdo con la composición de sus capitales familiar y escolar, así como con la variable Oportunidad, que se utilizaron para construirlo.

Con base en el IOSE, en esta investigación se trabaja con dos posiciones sociales de origen —la alta y la baja— y con cuatro estratos, de los cuales dos pertenecen a cada posición, como se señala en el cuadro 5.

Al analizar la distribución de la población estudiada, se observa que la posición social de origen baja concentra 41.0% de la población estudiantil a la que se aplicó una encuesta y que se divide en sus dos estratos como sigue: el Muy Desfavorecido (MD), que representa un porcentaje pequeño de la muestra (MD 9.4%), el cual puede ser identificado con el grupo social más pobre o vulnerable, ubicado entre los primeros deciles de ingreso, y el Desfavorecido (D), un poco mejor posicionado, que alberga a un tercio de la misma (D 31.6%). La posición de origen alta, que incluye 59.0% de la población estudiada, se distribuye en los estratos Favorecido (F 39.5%) y Muy Favorecido (MF 19.5%). Este último es el grupo que

<sup>6</sup> En el Anexo 1 se explica cómo fueron contruidos los componentes que forman el IOSE.

acumula más ventajas y está posicionado en los deciles de ingreso IX y X. Por su parte, los dos grupos intermedios, situados entre los dos polos del campo, representan a la mayoría y su espacio se encuentra entre los deciles de ingreso intermedios: el Desfavorecido también podría llamarse emergente o clase media baja, mientras que el Favorecido podría representar a la clase media alta.

En síntesis, la muestra estudiada refleja la distribución nacional de los estratos sociales en la universidad, a la que ingresan mayoritariamente los jóvenes pertenecientes a la posición social alta.

CUADRO 5  
ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR

	<i>Posición social de origen</i>		<i>Estratos</i>		
	<i>Fr.</i>	<i>%</i>	<i>Fr.</i>	<i>%</i>	
Baja	135	41.0	Muy Desfavorecido (MD)	31	9.4
			Desfavorecido (D)	104	31.6
			Favorecido (F)	130	39.5
Alta	194	59.0	Muy Favorecido (MF)	64	19.5
			Total	329	100.0
				329	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

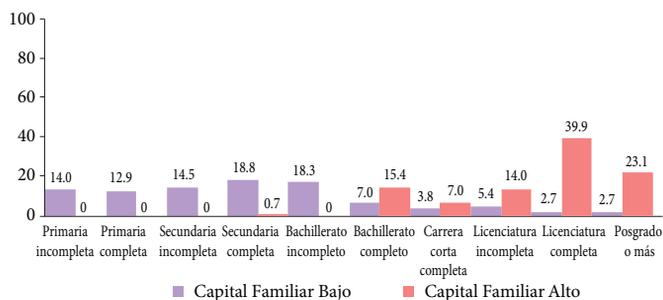
### *b. La composición de los capitales*

El IOSE está conformado por los capitales familiar y escolar y por la variable Oportunidad. A continuación se analiza su importancia relativa en la elección y la permanencia en la educación superior.

#### El Capital Familiar

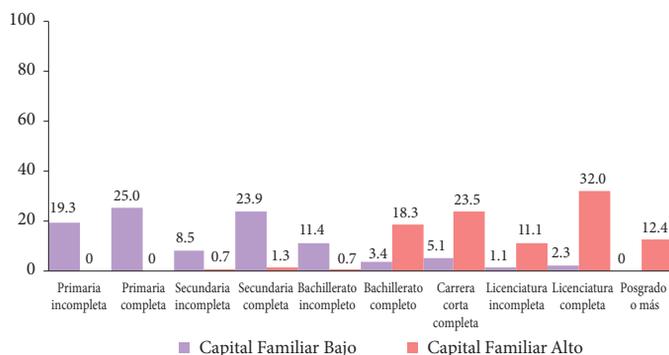
El comportamiento de los componentes del Capital Familiar —escolaridad de padre y madre de los estudiantes e ingreso familiar— se observa en las gráficas 3, 4 y 5

GRÁFICA 3  
LA ESCOLARIDAD DEL PADRE EN LA COMPOSICIÓN DEL CAPITAL FAMILIAR



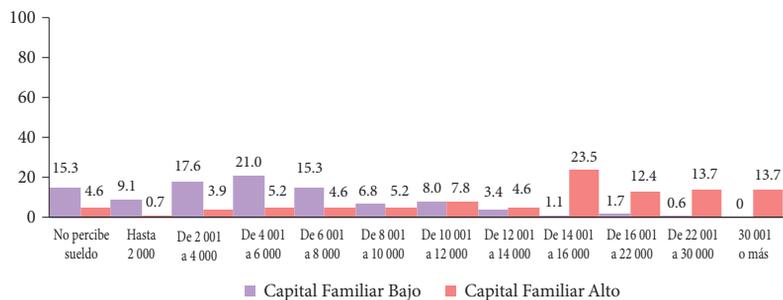
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 4  
LA ESCOLARIDAD DE LA MADRE EN LA COMPOSICIÓN DEL CAPITAL FAMILIAR



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 5  
EL INGRESO FAMILIAR EN LA COMPOSICIÓN DEL CAPITAL FAMILIAR



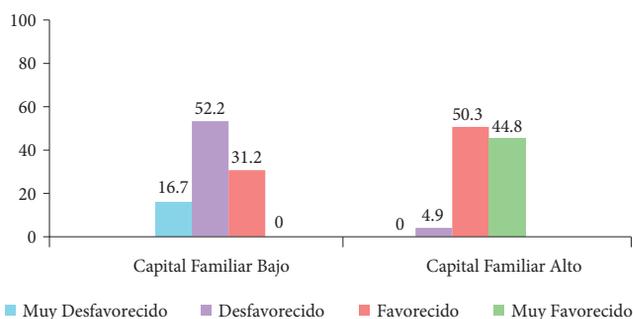
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

A partir de ellas se puede concluir que:

- El Capital Familiar Bajo agrupa a todos los estudiantes cuyos progenitores tienen escolaridad baja —cuando más, preparatoria incompleta— y a estudiantes que provienen de hogares con un Ingreso Familiar de hasta 8 000 pesos mensuales.
- El Capital Familiar Alto congrega a los estudiantes que tienen padres con preparatoria completa o más —la mayoría con licenciatura y algunos también con posgrado— y a estudiantes de hogares con un ingreso superior a los 8 000 pesos.

La combinación de variables se concreta en la gráfica 6, que muestra que el Capital Familiar Bajo congrega a casi todos los estudiantes de los estratos con condiciones más precarias, así como a un tercio de los ubicados en el estrato Favorecido, pero a ninguno del Muy Favorecido. En contraposición, el Capital Familiar Alto concentra a casi todos los jóvenes provenientes de los estratos de la posición de origen alta y prácticamente a ninguno de la posición baja.

GRÁFICA 6  
CAPITAL FAMILIAR POR ESTRATO

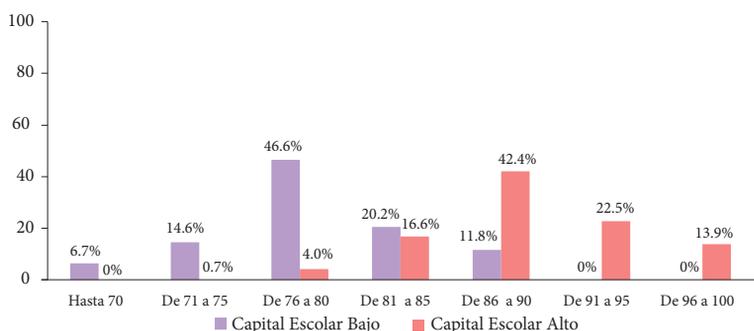


Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

## El Capital Escolar

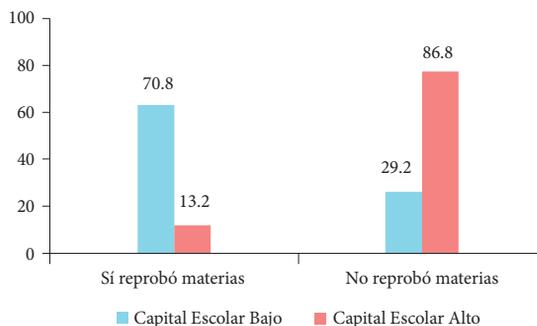
El comportamiento de los componentes del Capital Escolar: promedio de calificaciones en el bachillerato, número de materias reprobadas, éxito en los exámenes y cumplimiento de tareas, se observa en las gráficas 7, 8, 9 y 10.

GRÁFICA 7  
PROMEDIO DE BACHILLERATO EN LA COMPOSICIÓN DEL CAPITAL ESCOLAR



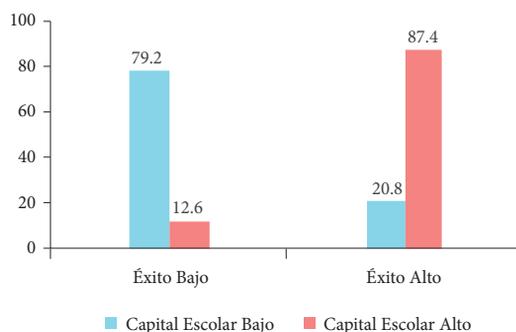
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 8  
POR CIENTO DE MATERIAS REPROBADAS EN BACHILLERATO  
EN LA COMPOSICIÓN DEL CAPITAL ESCOLAR



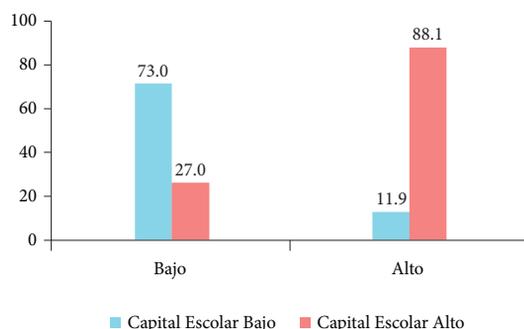
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 9  
ÉXITO EN LOS EXÁMENES EN LA COMPOSICIÓN DEL CAPITAL ESCOLAR



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 10  
EL CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS EN LA COMPOSICIÓN DEL CAPITAL ESCOLAR



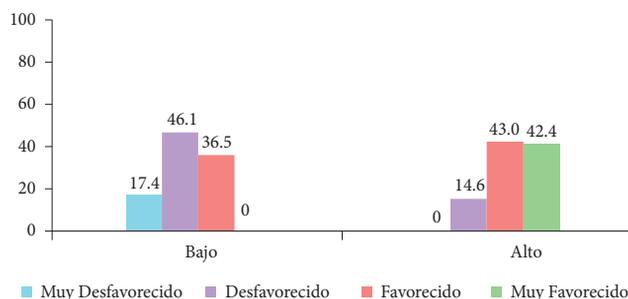
Fuente: elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Las gráficas muestran que:

- El Capital Escolar Bajo agrupa a aquellos que obtuvieron un bajo promedio en el bachillerato —menor a ocho—, reprobaron materias, tuvieron poco éxito en los exámenes y un escaso cumplimiento de tareas escolares.
- Quienes tienen un Capital Escolar Alto cuentan con las características contrarias, especialmente un promedio de ocho o mayor y buen desempeño en las actividades escolares.

La combinación de variables se concreta en un Capital Escolar que se divide por estrato como lo muestra la gráfica 11, donde el Bajo congrega a casi todos los estudiantes con posición de origen baja (MD 17.4% y D 46.1%), así como a un tercio de los ubicados en el estrato Favorecido (36.5%), pero a ninguno del estrato Muy Favorecido. En contraposición, el Capital Escolar Alto aglutina a todos los jóvenes provenientes de los estratos de la posición de origen alta (F 43.0% y MF 42.4%), y prácticamente a ninguno de la posición de origen baja.

GRÁFICA 11  
CAPITAL ESCOLAR POR ESTRATO



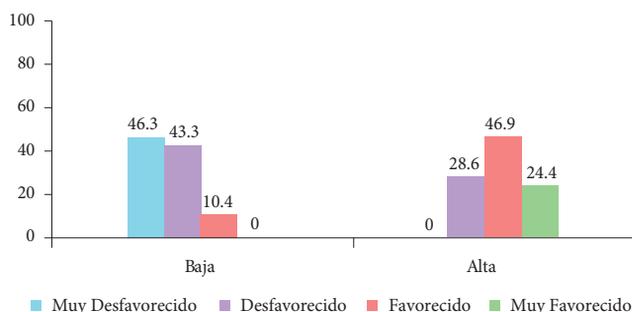
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

### La variable Oportunidad de Elegir

Finalmente, la variable Oportunidad de Elegir (gráfica 12) —tomada de la pregunta del cuestionario “¿Pudiste elegir la universidad que deseabas?”—, cuando es baja agrupa a casi todos los estudiantes con posición social baja (MD 46.3% y D 43.3%), mientras que cuando es alta congrega sobre todo a los de posición social alta (F 46.9% y MF 24.5%).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Solamente 20% del total de jóvenes universitarios dijo no haber podido elegir la universidad que deseaba, lo que muestra una excelente percepción de los jóvenes sobre sus propias posibilidades. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que en el momento de las entrevistas fue común que dijeran que habían presentado examen una o más veces para ingresar a la institución de su preferencia, pero que al no lograrlo habían optado por aquella en la que estudian. En ese

GRÁFICA 12  
VARIABLE OPORTUNIDAD POR ESTRATO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Al comparar la conformación interna del IOSE y las combinaciones de sus elementos, se puede concluir que:

- Son los jóvenes del estrato Muy Desfavorecido los que en mayor medida afirman no haber podido elegir la universidad deseada, mientras que ninguno de los pertenecientes al estrato Muy Favorecido lo considera así.
- En los dos estratos intermedios, pero principalmente entre los del estrato Desfavorecido, los estudiantes consideran que los componentes de su IOSE son bajos, principalmente el familiar y el de oportunidad.
- Son los estudiantes de los estratos Favorecido y Muy Favorecido quienes en mayor medida se perciben como poseedores de un IOSE alto, mientras que ninguno de los pertenecientes a los estratos Muy Desfavorecido y muy pocos del Desfavorecido lo consideran así.

Lo anterior nos lleva a suponer que entre los jóvenes con posición social de origen baja, que acumulan desventajas familiares y escolares tan importantes que los orientarían a un resultado escolar negativo —es decir, a la imposibilidad

sentido, sí eligieron la universidad en la que están terminando su licenciatura; sin embargo, no era su primera opción.



de realizar estudios universitarios—, la agencia toma un papel primordial, en el sentido en el que es el deseo del joven de seguir estudiando lo que al parecer le da la motivación necesaria, primero, para decidirse a estudiar, aunque no sea en la institución deseada —pues son quienes en mayor medida no pudieron elegir la universidad donde estudian—, y en segundo lugar, para vencer los obstáculos familiares y escolares y concluir sus estudios universitarios.

Entre los jóvenes con más ventajas familiares y escolares, las cuales los orientarían hacia un resultado escolar positivo, es decir, a concluir los estudios universitarios, pareciera que la agencia es menos importante. Más bien, entre ellos juegan de manera sustancial y en grado similar los capitales familiar y escolar, los cuales funcionan como impulso a continuar estudiando. Lo anterior se puede deber a que son jóvenes provenientes de una situación social ventajosa, en la que ingresar a la universidad es el paso natural después del bachillerato —y no una barrera o un obstáculo a vencer, como en el caso de los desfavorecidos—, y forma parte de las ventajas de pertenecer a una posición social de origen alta, con progenitores con escolaridad también alta.

Hasta aquí se ha mostrado que la posesión de capitales y el grado de oportunidad de elegir, con composiciones y pesos diversos, produce asimetrías en la distribución de algunos recursos materiales y simbólicos, como el económico o el escolar.

A continuación se caracteriza y compara a los diversos estratos sociales con los que se trabaja, y se reflexiona sobre si tales asimetrías en la posesión de capitales son susceptibles de producir una inclusión desigual o desventajosa para algunos. Finalmente, se buscan las relaciones entre las condiciones desiguales de los estratos y los espacios universitarios asimétricos.

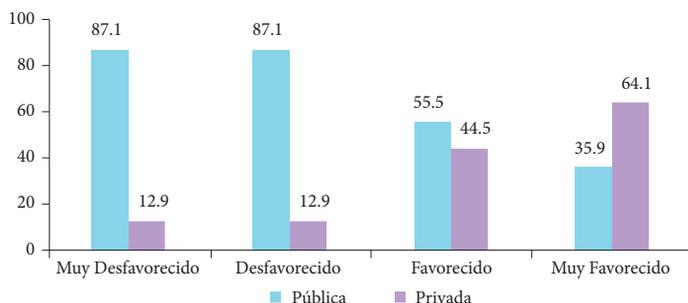
CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES POR POSICIÓN SOCIAL DE ORIGEN Y ESTRATO SOCIAL

Con los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a estudiantes que están cursando el último año de licenciatura se puede hacer una descripción de las características, las condiciones y las ventajas o desventajas que enfrentaron los jóvenes durante sus estudios universitarios, según la posición de origen y el estrato que ocupan.

*a. La Posición Social de Origen Baja: los estratos Muy Desfavorecido (MD) y Desfavorecido (D)*

La precariedad de los capitales y de la oportunidad de elegir entre los jóvenes universitarios de los estratos Muy Desfavorecido y Desfavorecido se refleja en el hecho de que han crecido en un hogar con padres sin la experiencia de estudiar más allá del nivel básico, y en que la baja escolaridad del padre y de la madre se acompaña de un bajo ingreso familiar, lo que tiene consecuencias concretas en el acceso a cierto tipo de espacios universitarios y a códigos del saber diferenciados.

GRÁFICA 13  
TIPO DE INSTITUCIÓN DONDE ESTUDIÓ BACHILLERATO, POR ESTRATO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

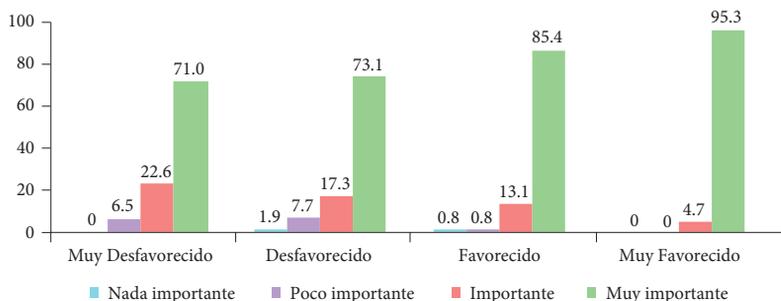
La mayoría de los jóvenes de los estratos con más desventajas (MD 87.1%) estudió su bachillerato en una institución pública (gráfica 13), a diferencia de quienes tienen una posición de origen alta, que estudiaron prioritariamente (MF 64.1%) en una escuela privada, lo que remite principalmente a la capacidad económica familiar.

Es común que un nivel de ingresos precario vaya acompañado de una baja valoración de lo que significa el saber y de la utilidad de estudiar en la universidad. Aunque es un hecho que la educación superior es considerada un mecanismo importante de movilidad social —independientemente de la pertenencia a algún grupo social—, es en los dos estratos de la posición social de origen baja donde se encontró que hay más estudiantes que consideran que para sus padres no era muy importante que ellos estudiaran una carrera universitaria (gráfica 14), ni que consideren que cursarla sea una condición para mejorar las oportunidades laborales y económicas, o para estar preparado y tener éxito en la vida. Igualmente, cerca de un tercio de este grupo de jóvenes pensaba, antes de entrar a la universidad, que estudiar una licenciatura no era muy importante (gráfica 15), y sólo para algunos de ellos era un objetivo personal y una condición para mejorar sus oportunidades laborales y su nivel de vida.

Los jóvenes de los estratos bajos consideran haber tenido un bajo desempeño durante su bachillerato: la mayoría (MD 80.6% D 57.7%) reprobó una o más materias, y considera que su éxito en los exámenes (MD 83.9% y D 74.0%), su cumplimiento de tareas (MD 54.8% y D 52.9%) y su asistencia a clases (MD 32.3% y D 21.1%) sólo fueron regulares. Lo anterior se refleja en su promedio de calificaciones en el bachillerato, pues la mayoría (MD 67.7% y D 49.0%) obtuvo como máximo una calificación de ocho sobre 10 y casi ninguno acreditó con una nota mayor a nueve (gráficas 16 a 20).

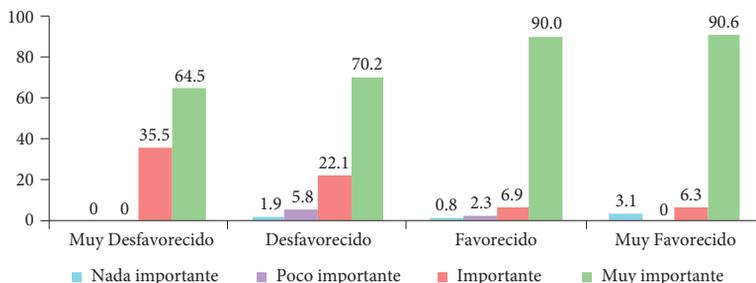
## ¿QUIÉNES SON LOS JÓVENES QUE TERMINAN LA LICENCIATURA?

GRÁFICA 14  
PARA SUS PADRES ESTUDIAR UNA CARRERA ERA..., POR ESTRATO



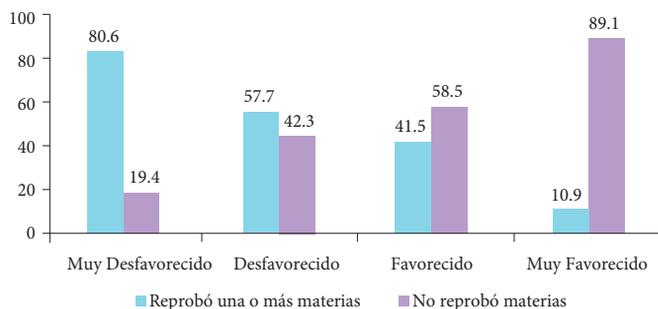
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 15  
ANTES DE INGRESAR A LA UNIVERSIDAD, PARA LOS JÓVENES ESTUDIAR UNA CARRERA ERA..., POR ESTRATO



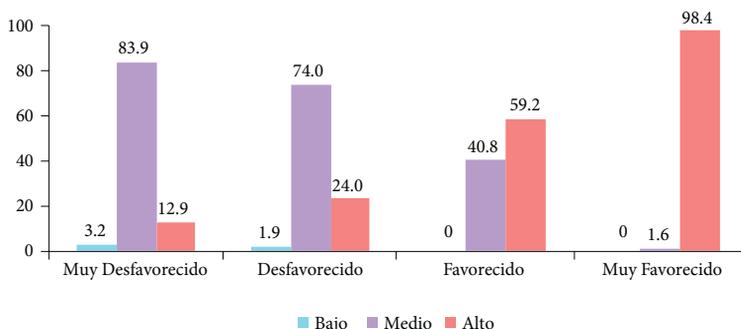
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 16  
ESTRATO, POR REPROBÓ O NO MATERIAS



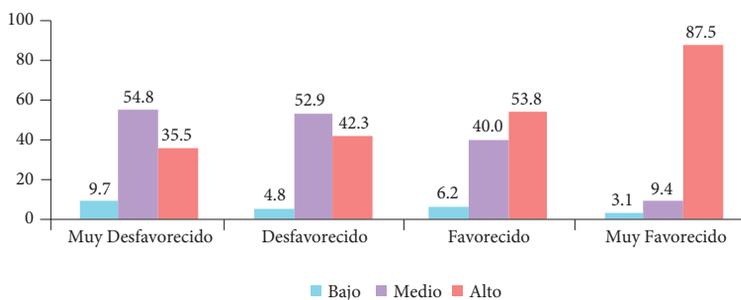
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 17  
ESTRATO, POR ÉXITO EN EXÁMENES EN BACHILLERATO



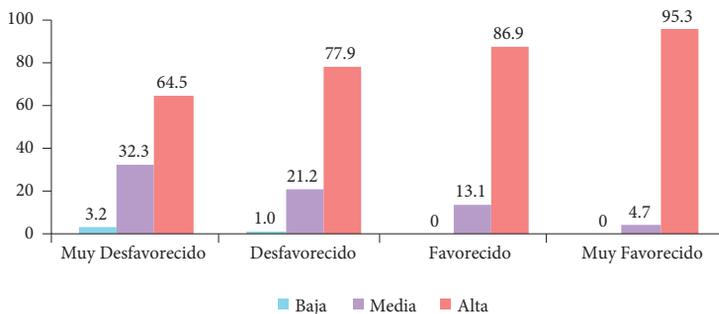
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 18  
ESTRATO, POR CUMPLIMIENTO EN TAREAS EN BACHILLERATO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

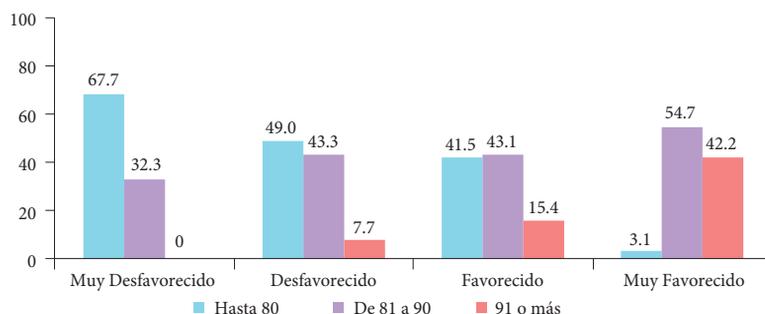
GRÁFICA 19  
ESTRATO, POR ASISTENCIA A CLASES EN BACHILLERATO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

## ¿QUIÉNES SON LOS JÓVENES QUE TERMINAN LA LICENCIATURA?

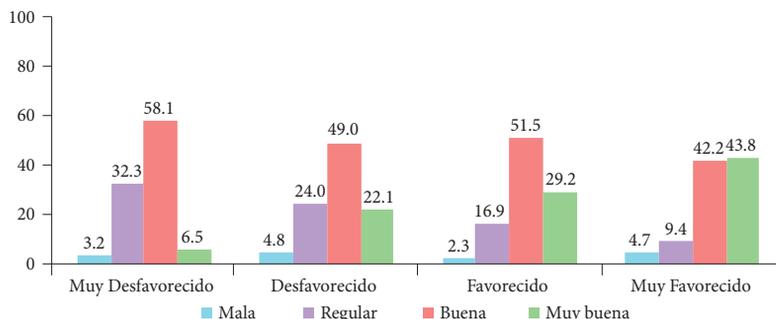
GRÁFICA 20  
ESTRATO, POR PROMEDIO EN BACHILLERATO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Los universitarios de los dos estratos bajos afirman haber recibido una deficiente preparación académica en el bachillerato, lo que, desde su perspectiva, no les permitió elegir la universidad en que la deseaban estudiar. Califican la calidad académica de su bachillerato entre buena (MD 58.1% y D 49.0%) y regular (MD 32.1% y D 24.0%) (gráfica 21), y muchos consideran que tuvieron malos maestros que no ejercieron sobre ellos una adecuada exigencia académica (MD 50.0% y D 36.4%). Aunque también se encontró a algunos estudiantes (MD 38.9% y D 32.5%) que piensan que tuvieron buenos profesores (cuadro 6).

GRÁFICA 21  
ESTRATO POR ¿CÓMO CALIFICA LA CALIDAD ACADÉMICA DE SU BACHILLERATO?



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

CUADRO 6  
CARACTERÍSTICAS CON LAS QUE CALIFICA LA CALIDAD ACADÉMICA DEL BACHILLERATO

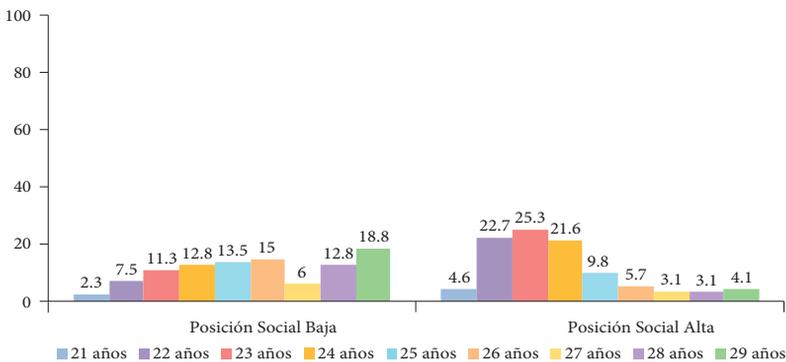
Estratos	Muy		Muy	Total
	desfavorecido	Desfavorecido	Favorfecido	
Buenos Profesores	38.8	32.4	27.8	30.1
Buena administración en general e infraestructura adecuada	0.0	6.5	11.1	10.2
Buena preparación académica y orientación vocacional	5.6	13.0	21.1	18.6
Malos profesores y poca exigencia académica	50.0	36.4	26.7	30.1
Problemas administrativos	0.0	1.3	4.4	2.2
Otros	5.6	10.4	8.9	8.8
Total	100.0	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Como se puede observar en la gráfica 22, los jóvenes universitarios con una posición social baja, que incluye a los dos estratos más desfavorecidos, son los que tienen más edad cuando están cursando el último semestre de licenciatura: la mayoría tiene entre 25 y 26 años, un tercio tiene 27 o más años y sólo tres de cada 10 tiene 24 años o menos. Además, es donde hay más estudiantes que viven con su pareja y que tienen hijos (gráfica 23).

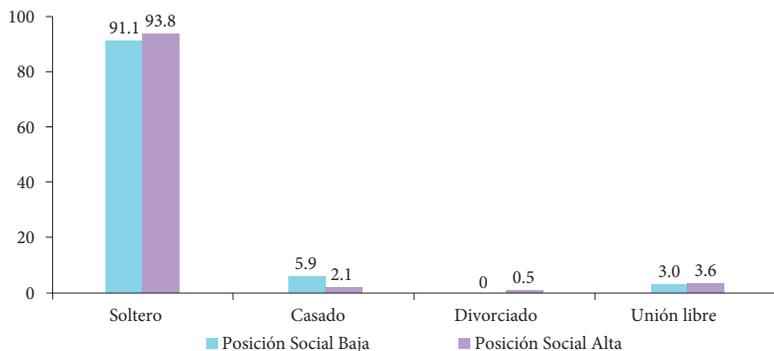
Finalmente, un indicador que diferencia de manera importante a los jóvenes de la muestra es el conocimiento de idiomas (gráfica 24). Los jóvenes con una posición de origen

GRÁFICA 22  
ESTRATO, POR EDAD



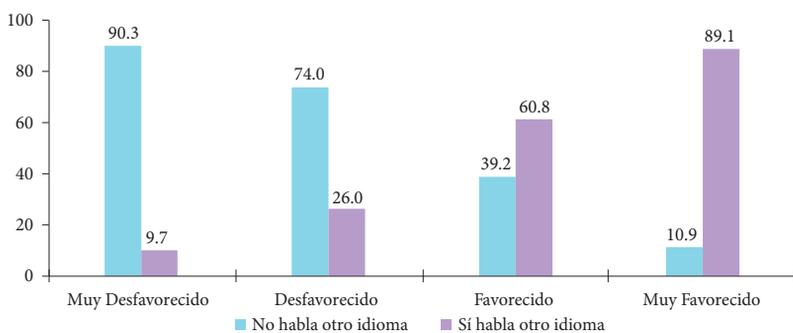
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 23  
POSICIÓN SOCIAL DE ORIGEN, POR ESTADO CIVIL



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 24  
ESTRATO, POR IDIOMAS HABLADOS



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

baja son monolingües —90.3% no habla ningún idioma extranjero—, lo que es indicativo de un bajo nivel de ingresos, el cual en México suele ir acompañado de un bajo nivel sociocultural (Noriega y Santos, 1994: 259-260). Cabe señalar que la posesión de un idioma extranjero facilita la inmersión en el mundo globalizado, en tanto es un instrumento de comunicación entre las culturas y para la circulación de conocimientos e ideas. Los datos empíricos presentados muestran que la posesión de un idioma extranjero es un importante mecanismo diferenciador entre las posiciones de origen y sus

estratos, y el hecho de no contar con ese recurso es una desventaja importante para un desarrollo profesional adecuado.

*b. La Posición Social de Origen Alta:  
los estratos Favorecido (F) y Muy Favorecido (MF)*

Una posición de origen alta —sobre todo para el estrato Muy Favorecido— supone la acumulación de una serie de ventajas provenientes de la pertenencia a un hogar en el cual tanto el padre como la madre tienen una escolaridad alta, que para la mayoría es de licenciatura y más, y cuyo ingreso familiar es mayor a los 22 000 pesos mensuales.

Entre los jóvenes con una posición social de origen alta, la proporción que estudió en un bachillerato privado es muy superior (F 44.5% MF 64.1%) a la de los estratos más desfavorecidos, como se pudo observar en la gráfica 13.

Para los padres de los jóvenes provenientes de hogares con más ventajas (F 85.4% MF 95.3%), estudiar una carrera era condición muy importante (gráfica 14) para que su hijo fuera una persona exitosa y preparada, pero también para mejorar sus oportunidades laborales y económicas. Para todos los jóvenes de estos estratos, antes de ingresar a la universidad, estudiar una carrera universitaria era una alternativa muy importante (F 90.0% y MF 90.6%) (gráfica 15), especialmente para mejorar las oportunidades laborales y el nivel de vida.

Los jóvenes de estos estratos consideran haber tenido un alto desempeño durante su bachillerato (gráficas 16 a 20): la mayoría (MF 89.1% F 58.5%) no reprobó materias, especialmente entre el estrato Muy Favorecido. Además, su éxito en los exámenes (MF 98.4% y F 59.2%) y el cumplimiento de sus tareas (MF 87.5% y F 53.8%) son más positivos que entre el grupo desfavorecido y la mayoría de ellos considera que su asistencia a clases fue alta (MF 95.3% y F 86.9%). Lo anterior se refleja en su promedio de calificaciones en el bachillerato, pues la mayoría obtuvo entre 9 y 10, especialmente el grupo

de los Muy Favorecidos y entre ellos casi ninguno acreditó con una nota menor a 8.

También hay diferencias entre ellos en su apreciación sobre la calidad académica de su bachillerato, ya que más jóvenes del estrato Favorecido la califican como buena (F 51.5% y MF 42.2%) y más estudiantes pertenecientes al estrato MF como muy buena (F 29.2% y MF 43.8%) (gráfica 21). Sin embargo, aunque sólo la quinta parte piensa que tuvo buenos profesores (F 27.8% y MF 26.8%) y pocos consideran haber tenido una buena preparación académica y orientación vocacional adecuadas (F 21.1% MF 29.3%), esto no les impidió elegir la universidad deseada, quizá porque en el régimen privado es posible ingresar si se paga el costo de la inscripción y las colegiaturas. Otros estudiantes dicen haber tenido malos maestros y poca exigencia académica en el transcurso del bachillerato (F 26.7% MF 17.1%) (cuadro 6).

Los estudiantes de estos estratos son más jóvenes que los que tienen una posición de origen baja, particularmente los del estrato Muy Favorecido, como se aprecia en la gráfica 22. En estos estratos la mayoría de los estudiantes son solteros (F 92.3% MF 96.9%) (gráfica 23), y no tienen hijos.

Finalmente, si se toma el conocimiento de idiomas como un ejemplo de las ventajas de la posición de origen, se observa que la proporción de jóvenes de estos dos estratos que habla un idioma extranjero es muy superior a la de quienes ocupan una posición de origen baja, particularmente entre los jóvenes del estrato Muy Favorecido (F 60.8% y MF 89.1%) (gráfica 24).

Para concluir, con los datos anteriores se constata que hay dos grupos con posiciones sociales de origen encontradas, que se dividen en cuatro estratos que conforman grupos de estudiantes diferentes entre sí y con acceso a recursos materiales y simbólicos también distintos. Asimismo, cabe subrayar las diferencias en la percepción de la importancia y la utilidad de la educación superior para la vida futura de los estudios universitarios: es entre los jóvenes pertenecientes a una posición social alta para quienes la universidad es inelu-



dible, porque en este grupo, una escolaridad superior, sumada a las redes de relaciones familiares y sociales y a niveles de ingreso mayores, permite mantener el lugar ocupado, mientras que entre los jóvenes con origen social bajo los estudios universitarios encierran la promesa de la movilidad intergeneracional, tanto social como económica y de prestigio, lo que hace funcionar la ideología meritocrática de que los certificados permiten mejorar las condiciones de vida, aunque es bien conocido que no lo aseguran.

Aunque hay casos de estudiantes exitosos con una composición de capitales y de oportunidades desfavorable, al lado de otros cuyos componentes del IOSE alto los proveen de muchas ventajas, los resultados muestran que una mejor posición social de origen conlleva mejores resultados académicos, lo que se observa principalmente en una menor reprobación, un más alto promedio de calificaciones en el bachillerato, una mejor percepción sobre el propio desempeño y en el conocimiento de un idioma extranjero.

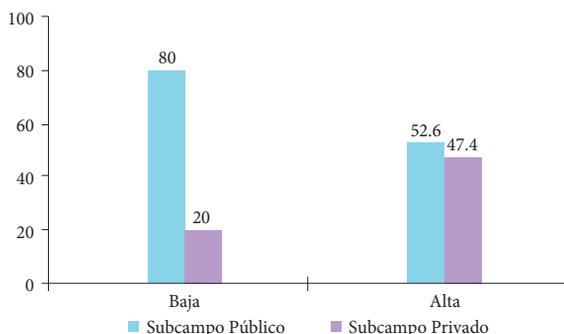
#### POSICIÓN SOCIAL DE ORIGEN, SUBCAMPO Y ESPACIO UNIVERSITARIO

En este apartado se trabaja la relación entre posición social de origen y espacio universitario ocupado, la cual permitirá conocer cómo está conformada la estructura de oportunidades a la que accede cada estrato.

Con base en la muestra estudiada, se puede afirmar que los jóvenes universitarios se distribuyen en el campo de la educación superior de manera asimétrica: la mayoría de los universitarios con posición social de origen baja se concentran en el subcampo público (80.0%). La posición social de origen alta se distribuye de manera más equilibrada entre los subcampos. Por tanto, los jóvenes pertenecientes a los estratos Muy Desfavorecido (77.4%) y Desfavorecido (80.8%) estudian preferentemente en el subcampo público, mientras que los dos estratos mejor acomodados se distribuyen más equilibradamente entre los subcampos (gráficas 25 y 26).

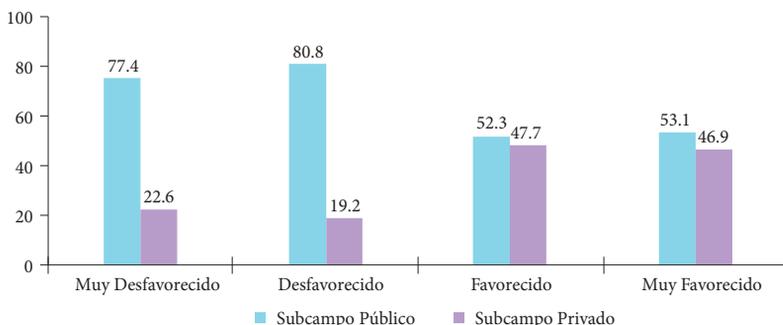
## ¿QUIÉNES SON LOS JÓVENES QUE TERMINAN LA LICENCIATURA?

GRÁFICA 25  
POSICIÓN SOCIAL DE ORIGEN DE LOS ESTUDIANTES, POR SUBCAMPO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

GRÁFICA 26  
ESTRATO SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES POR SUBCAMPO

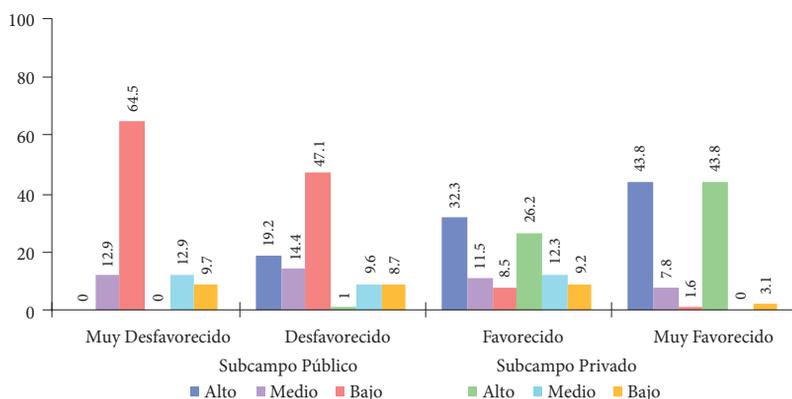


Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Si se analiza cómo se ubican los estudiantes de los distintos estratos en los diferentes tipos de espacio universitario, se puede decir, con base en la gráfica 27, que los jóvenes del estrato Muy Desfavorecido (64.5%) se concentra mayoritariamente en el espacio universitario de bajo desarrollo académico público y ningún estudiante se ubica en los espacios universitarios de alto desarrollo académico, ni público ni privado. Por su parte, los del estrato Desfavorecido también se concentran de manera mayoritaria en el espacio universitario de bajo desarrollo académico público (47.1%), aunque una

quinta parte de jóvenes (19.2%) estudia en el espacio de alto desarrollo académico público y unos pocos en el espacio medio tanto público como privado. En el otro extremo, los jóvenes que tienen una posición de origen alta se distribuyen preferentemente en los espacios de alto desarrollo académico, especialmente los del estrato Muy Favorecido.

GRÁFICA 27  
ESTRATO DE LOS ESTUDIANTES, POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

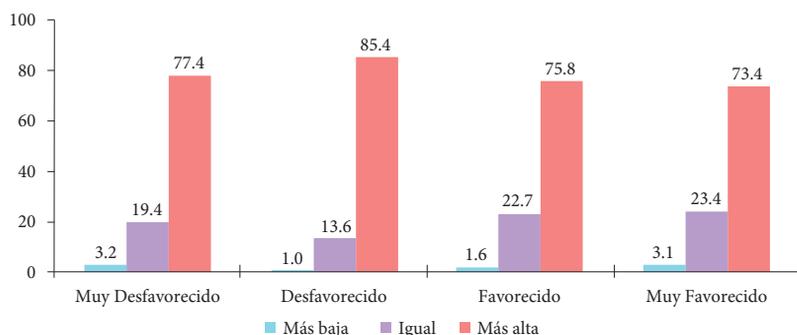
En otras palabras, la relación entre posición social de origen y espacio universitario ocupado es muy estrecha, lo que permite hablar de la existencia de una distancia importante entre las posiciones y los bienes socialmente relevantes a los que sus integrantes acceden. La distancia se concreta en el acceso de los estudiantes pertenecientes a posiciones sociales de origen distintas, a espacios universitarios asimétricos, lo que es el resultado de una estructura social jerárquica que promueve a su vez una configuración del campo de educación superior también jerárquico, que está segmentado por estrato social, lo cual constituye una desigualdad sistémica y perdurable, susceptible de impactar las decisiones, motivaciones, expectativas y logros de los estudiantes.

OPORTUNIDADES DE FUTURO Y MOVILIDAD SOCIAL

Al analizar las percepciones que los jóvenes universitarios tienen sobre sus posibilidades de movilidad socioeconómica, laboral y de prestigio, en relación con la posición de sus padres, dan una visión muy optimista.

En relación con la posición socioeconómica, la mayoría de los jóvenes piensa que obtendrá una posición más alta que la de sus padres aunque la proporción es menor entre los Muy Favorecidos (73.4%) (gráfica 28). Lo anterior coincide con la apreciación de más de un tercio de los estudiantes del espacio universitario de alto desarrollo académico privado, quienes piensan que apenas alcanzarán la holgada posición que tienen sus progenitores, pero no los superarán.

GRÁFICA 28  
COMPARADO CON SUS PADRES, AL TERMINAR SU LICENCIATURA ALCANZARÁ UNA POSICIÓN ECONÓMICA, POR ESTRATO

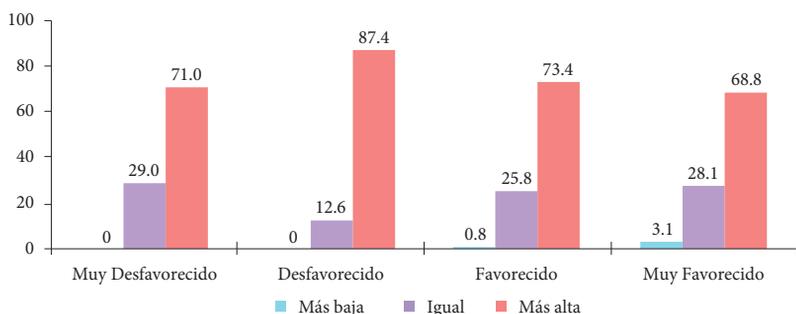


Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Los estudiantes de los cuatro estratos coinciden en señalar que estudiar la licenciatura les abrirá oportunidades de futuro. Al compararse con sus padres, todos consideran que alcanzarán una posición laboral más alta, principalmente los pertenecientes al estrato Desfavorecido (87.4%) y en menor medida los del Muy Favorecido (68.8%) (gráfica 29), lo cual coincide con la percepción de quienes estudian en el espacio universitario de

alto desarrollo académico privado que congrega a los hijos de hogares con más ventajas, pues 44.4% de ellos piensan que sólo alcanzarán la misma posición laboral que tienen sus progenitores.

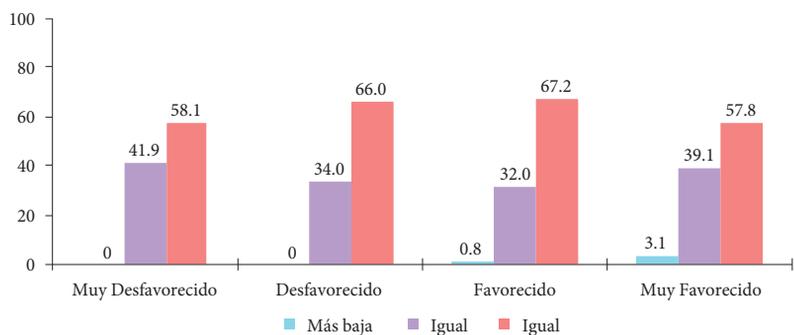
GRÁFICA 29  
COMPARADO CON SUS PADRES, AL TERMINAR SU LICENCIATURA ALCANZARÁ UNA POSICIÓN LABORAL,  
POR ESTRATO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Finalmente, la mayoría imagina que alcanzará una más alta posición de prestigio, especialmente los jóvenes de los estratos intermedios (gráfica 30). Igualmente, es entre los que estudian en el espacio de bajo desarrollo académico privado, entre quienes es más fuerte la ilusión meritocrática, pues casi ocho

GRÁFICA 30  
COMPARADO CON SUS PADRES, AL TERMINAR SU LICENCIATURA  
ALCANZARÁ UNA POSICIÓN DE PRESTIGIO, POR ESTRATO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.



de cada 10 considera que sí logrará tener una posición de mayor prestigio que sus padres.

En síntesis, se puede afirmar que los jóvenes con posición social baja —que, como se vio en el Capítulo 3, son quienes en general estudian en los espacios universitarios de bajo desarrollo académico— consideran que superarán las posiciones socioeconómicas, laborales y de prestigio de sus padres. En contraste, para quienes pertenecen a los estratos de la posición social de origen alta, principalmente cuando se ubican en el espacio universitario de alto desarrollo académico privado, no es tan evidente que lograrán superar las ya muy buenas posiciones que ocupan sus padres.

#### CONCLUSIONES

A partir del desarrollo de este capítulo se puede concluir que, en la región de América Latina, las oportunidades de los distintos estratos están marcadas por su procedencia social. Consiguen una combinación de capitales ventajosa aquellos que están ubicados en lo alto de la escala social, quienes acumulan las ventajas. Las clases media baja y vulnerable están estrechamente vinculadas con la precariedad de los capitales familiar y escolar, que ubicarán al individuo en una estructura específica de oportunidades, generalmente desventajosa, donde sus logros se traducirán en una inclusión desigual en la universidad, debido a las características de los espacios universitarios a los que de hecho logran acceder y en los que desarrollan sus estudios superiores. Entre los jóvenes con posición social baja será fundamental la capacidad de agencia del individuo para tomar decisiones y actuar en consecuencia, con objeto de alcanzar las metas que se proponen, así como de las familias que los apoyan y sostienen, con la esperanza puesta en la promesa de que las condiciones de vida mejoran con más educación.

Aunque es un hecho que, tanto en América Latina en su conjunto y en México en particular, la educación superior

sigue estando orientada principalmente a los grupos más favorecidos, la expansión y la diversificación del nivel han propiciado condiciones importantes para permitir que accedan grupos sociales antes excluidos, principalmente la clase media baja o emergente y también algunos miembros del grupo más vulnerable. Esta expansión se ha dado esencialmente con base en la creación de instituciones públicas y sobre todo privadas de baja calidad y con menores exigencias académicas, lo que tendrá un impacto importante en el futuro de los jóvenes, en la medida en la que una expansión sin calidad no permite obtener los beneficios que trae consigo el hecho de cursar la universidad. En ese sentido, se puede hablar de que los más desfavorecidos están sometidos a una inclusión desventajosa a la universidad, susceptible de producir desigualdades entre los estudiantes universitarios.

La importante expansión de la matrícula de los últimos años responde a las expectativas que la educación superior despierta entre los jóvenes y sus familias, lo que ha redundado en una diversidad importante de estudiantes, diferenciados por la posesión y la combinación de capitales. En ese contexto, la educación superior pública y privada de alto desarrollo académico se ha convertido en un espacio privilegiado para atender a los grupos mejor posicionados socialmente, dejando los niveles de desarrollo académico medio y bajo para los estratos con menores ventajas de origen.

La mayoría de los jóvenes supone que gracias a sus estudios universitarios alcanzará posiciones en los ámbitos socioeconómico, laboral y de prestigio, más altas que las de sus progenitores. Empero, hay importantes diferencias de percepción entre ellos: mientras más bajo es el origen social de los jóvenes, más altas son sus posibilidades de ubicarse en espacios universitarios de menor desarrollo académico, pero también son más altas sus expectativas socioeconómicas, laborales y de prestigio. Es decir, la precariedad de recursos en la familia de origen orienta hacia espacios universitarios que ofrecen



estándares de formación bajos, pero a la vez producen la creencia en un futuro igualitario, o al menos promisorio. En un contexto de desigualdad como el mexicano, el esfuerzo y el talento como condiciones del éxito personal, acompañados de una educación de baja calidad, no promueven ni aseguran la obtención de los beneficios que se espera obtener con los estudios universitarios, pero sí profundizan las desigualdades.

Aunque las características socioeconómicas y escolares del hogar juegan un papel significativo en la educación que alcancen los hijos, lo que refiere a una importante desigualdad estructural de oportunidades, se ha constatado que en el nivel de educación superior se da la posibilidad de que haya estudiantes exitosos con una composición de capitales y de oportunidades desfavorable, al lado de otros con mayores ventajas. Lo anterior se debe a que en el nivel superior la agencia puede ser más importante para realizar los proyectos personales, que la familia o el éxito en la escolaridad previa, pero también a que hay espacios universitarios con menores requisitos de acceso, de permanencia y de egreso, y con mayor flexibilidad institucional en las exigencias académicas, que benefician a los grupos sociales con menores oportunidades y más baja acumulación de capitales. No obstante, las asimetrías entre los espacios universitarios se revierten contra sus usuarios, pues propician una inclusión desventajosa para los más desfavorecidos, quienes son los que en principio necesitan más apoyos para mejorar sus condiciones, lo cual redundará en la reproducción y la permanencia de las desigualdades.

Cuando la carencia de capitales, que va de la mano de la desigualdad en las oportunidades educativas, se combina con una calidad deficiente de la educación superior, se entrelazan dos desigualdades que se hacen interdependientes, lo que les imprime un mayor peso y dificulta que los jóvenes conviertan sus logros en recursos para alcanzar lo que desean y valoran.

Así como entre los jóvenes con posición de origen alta, tanto el capital familiar como el escolar se disputan el peso

más importante en la composición de los capitales, pero la función de agencia aparece como menos importante, en la medida en la que estudiar en la universidad forma parte de los rasgos inherentes a su posición ventajosa, entre los jóvenes con posición social de origen baja el capital familiar es el que menos peso tiene para la consecución de sus objetivos. Aunque hay estudios que muestran que a mayor escolaridad de los padres, mayor valor da el joven a sus estudios, a partir de esta investigación se puede proponer que entre los jóvenes universitarios la influencia parental ya no es tan definitiva como en la educación básica y media. En este caso son más importantes su capital escolar, que remite a un desempeño académico que les permite el ingreso a la universidad, y sobre todo la libertad y las oportunidades reales que tienen y que refieren al contexto en el cual el joven podrá utilizar la capacidad de decidir y actuar para producir un cambio en su vida.

En relación con lo anterior, se puede concluir que la educación superior cumple con su función meritocrática, pues a más bajo origen social de los jóvenes, más altas son sus expectativas socioeconómicas, laborales y de prestigio, y viceversa. La precariedad de recursos en la familia de origen orienta a los jóvenes hacia espacios universitarios que ofrecen estructuras de oportunidad precarias, por sus estándares de formación poco exigentes, pero a la vez producen la creencia en un futuro con ventajas sobre quienes no cursaron educación superior. Pero es claro que en un contexto de desigualdad como el mexicano, el esfuerzo y el talento, como condiciones del éxito personal, acompañados de una educación de baja calidad, no promueven ni aseguran la obtención de los beneficios esperados.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS, Elena, y Catherine Dehon (2007). “Étudiants et universités: un seul profil de réussite?” *Pyramides Revue* 14: 113-136. Disponible en <<http://pyramides.revues.org/250?lang=en>> [última consulta: 28 de julio de 2015].
- BARTOLUCCI, Jorge (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: Porrúa.
- BEAN, Julian P. (1990). “Why students leave: Insights from research”. En *The Strategic Management of College Enrollments*, editado por Don Hossler y Julian P. Bean, 147-169. San Francisco: Jossey-Bass.
- BLACK, Sandra, Paul J. Devereux y Kjell G. Salvanes (2003). “Why the apple doesn’t fall far: Understanding intergenerational transmission of human capital”. *The American Economic Review* 95 (1): 437-449.
- BLAU, David M. (1999). “The effect of income on child development”. *The Review of Economics and Statistics* 81 (2): 261-276.
- BOUDON, Raymond, (2000). “Les causes de l’inégalité des chances scolaires”. En *L’axiomatique de l’inégalité des chances*, editado por Raymond Boudon, Charles-Henri Cuin y Alain Massot, 9-32. Canadá: L’Harmattan.
- BOURDIEU, Pierre ([1979] 1987). “Los tres estados del capital cultural”. *Sociológica* 2 (5): 11-17. [Traducción de Mónica Landesmann de: (1979) *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 30: 3-6.] Disponible en <<http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>> [última consulta: 12 de enero de 2013].
- CABRERA, Alberto, María B. Castañeda, Amaury Nora y Dennis Hengstler (1992). “The convergence between two theories of college persistence”. *Journal of Higher Education* 63 (2): 143-164.
- CALLE, Luis de la, y Luis Rubio (2010). *Pobre no más, desarrollado aún no*. México: Centro de Investigación para el Desarrollo. Disponible en <[http://www.cidac.org/esp/uploads/1/LDC\\_Clasemediero.pdf](http://www.cidac.org/esp/uploads/1/LDC_Clasemediero.pdf)> [última consulta: 15 de junio de 2015].
- CASILLAS, Miguel, Ragueb Chaïn y Nancy Jácome (2007). “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”. *Revista de la Educación Superior* XXXVI (142).

- COSTA, Sérgio (2011). "Researchig entangled inequalities in Latin America. The role of historical, social and transregional inequalities". En *desiguALdades.net*. Working Paper Series 9, Berlín.
- DAUDE, Christian (2010). "Educación, clases medias y movilidad social en América Latina". *Pensamiento Iberoamericano* 10: 29-48.
- DARENHDORF, Ralf (1983). *Oportunidades vitales: notas para una teoría social y política*. Madrid: Espasa-Calpe.
- DÍAZ DE COSSÍO, Roger (1998). "Los desafíos de la educación superior mexicana". *Revista de la Educación Superior* 27 (106). Disponible en <[http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista106\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista106_S1A1ES.pdf)> [última consulta: 19 de junio de 2015].
- DONOSO, Sebastián, y Ernesto Schiefelbein (2007). "Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social". *Estudios Pedagógicos* XXXIII (1): 7-27.
- DUSTMAN, Christian (2004). "Parental background, secondary school track choice, and wages". *Oxford Economic Papers* 56: 209-210.
- ERMISCH, John, y Marco Francesconi (2001). "Family matters: Impacts of family background on educational attainments". *Economica* 68 (270): 137-156.
- ERMISCH, John, Marco Francesconi y David J. Pevalin (2003). "Parental partnership and joblessness in childhood and their influence on young's people outcomes". *Journal of Royal Statistical Society* 167: 69-101.
- FORBES STAFF (2014). "¿A cuál clase social perteneces?". *Economía y Finanzas*, 17 de mayo. Disponible en <<http://www.forbes.com.mx/a-cual-clase-social-perteneces-segun-la-se/>> [última consulta: 31 de agosto de 2015].
- GARAY SÁNCHEZ, Adrián de (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*. Barcelona: Pomares.
- GARAY SÁNCHEZ, Adrián (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- GONZÁLEZ, Luis Eduardo (2006). "Repitencia y deserción universitaria en América Latina". En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, 156-168. Caracas: UNESCO-IESALC.

- LARRAÑAGA, Osvaldo, y María Eugenia Rodríguez (2014). *Clases medias y educación en América Latina*. Documento de trabajo. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- MÁRQUEZ JIMÉNEZ, Alejandro (2016). “Desigualdad del ingreso y acceso escolar en México, 1992-2014”. Presentado en el III Coloquio de Sociología de la Educación, Mesa II: Educación y Desigualdad. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Seminario de Educación Superior. Abril.
- MEULEMEESTER, Jean-Luc de, y Denis Rochat (1995). “Impact of individual characteristics and sociocultural environment on academic success”. *International Advances in Economic Research* 1 (3): 278-287.
- MORA, Minor (2004). “Desigualdad social: ¿nuevos enfoques, viejos dilemas?” En *Desigualdad social en América Latina. Viejos problemas, nuevos debates*, de Minor Mora, Juan Pablo Pérez Sáinz y Fernando Cortés, 9-43. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/costar/flacso/cuad131.pdf>> [última consulta: 8 de septiembre de 2015].
- MURNANE, Richard J., Rebecca A. Maynard, James C. Ohls (1981). “Home resources and children’s achievement”. *The Review of Economics and Statistics* 63 (3): 369-377.
- NORIEGA, Carmen, y Annette Santos (1994). “Un acercamiento a las telesecundarias con base en los resultados de sus alumnos en el EXANI 1”. En *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI 1*. México: Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior.
- PÉREZ GONZÁLEZ, Jorge Alberto (2006). “La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación* 4 (1). Disponible en <[http://www.rinace.net/arts/vol-4num1/art9\\_htm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol-4num1/art9_htm.htm)> [última consulta: 15 de junio de 2015].
- RAMA, Claudio (2007). “Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. Colección Idea Latinoamericana”. En *Educación superior en América Latina y el Caribe. Sus estudiantes hoy*, 13-42. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. En <<http://132.248.235.172:8080/xmlui/bitstream/hand->

- le/Rep-UDUAL/2527/5-Educacion%20Superior%20en%20America%20Latina%20y%20el%20Caribe%20Sus%20Estudiantes%20HoyOk.pdf?sequence=2> [última consulta: 8 de septiembre de 2015].
- SCHWARTZMAN, Simon (2004). "Acceso y retrasos en la educación en América Latina". En *Equidad de acceso y la permanencia en el Sistema Educativo*. UNESCO-Sistema de Información de tendencias Educativas en América Latina. Disponible en <[http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_libro\\_debate\\_1\\_0.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_libro_debate_1_0.pdf)> [última consulta: 8 de septiembre de 2015].
- SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL (SEDESOL) (2015). *Boletín Quincenal de la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Desarrollo Regional* 4 (93). Disponible en <[http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/142/1/images/boletin\\_93\\_DGAP.pdf](http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/142/1/images/boletin_93_DGAP.pdf)> [última consulta: 11 de junio de 2015].
- SEN, Amartya (2000). "Social exclusion: concept, application, and scrutiny". *Social Development Papers* 1.
- SILVA LAYA, Marisol (2015). "Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente". *Universidades* 6 (59). Disponible en <<http://www.udual.org/revistauniversidades/doss59-2.html>>.
- SILVA LAYA, Marisol, y Adriana Rodríguez (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- THUROW, Lester C. (1972). "Education and economic equality". *The Public Interest* 28: 66-81.
- TINTO, Vincent (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- TUIRÁN, Rodolfo (2012). "Avances y retos de la educación superior pública y particular de México". Presentado en la Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines. México. Disponible en <<http://laisumedu.org/showBib.php?idBiblio=10407&cates=Sistema+Universitario+Mexicano&iidSubCat=93&subcates=2.-+Pol%EDticas+y+programas+del+Gobierno+Federal&ssc=10&m=mail1&p=mail1>> [última consulta: 15 de junio de 2015].

- TUIRÁN, Rodolfo, (2008). “xxxix Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES”. *La educación superior en México*, 24 de octubre de 2008. Disponible en <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/102872/1/ANUIES-MONTERREY.pdf>> [última consulta: 8 de septiembre de 2015].
- UNESCO-UIS (2011). *Compendio mundial de la educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Canadá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VRIES, Wietse de, Patricia León Arenas, José Francisco Romero Muñoz, e Ignacio Hernández Saldaña (2011). “¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios”. *Revista de la Educación Superior* 40 (160): 29-49. Disponible en <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000400002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400002&lng=es&tlng=es)> [última consulta: 16 de junio de 2015].
- WORLD BANK (2012). *Economic Mobility and the Rise of the Middle Class in Latin America*. Washington.
- ZÚÑIGA, María Guadalupe (2006). *Deserción estudiantil en el nivel superior. Causas y solución*. México: Trillas.





## Capítulo 5

# El estudio y el trabajo entre alumnos de espacios universitarios asimétricos

Mery Hamui Sutton

*Deja que tus sueños del pasado  
sean tu realidad del futuro.*

### INTRODUCCIÓN

La construcción de estructuras de oportunidades depende de las posiciones sociales, de la inserción en los espacios universitarios asimétricos y de la capacidad de agencia de los estudiantes. En esta combinación de factores se configuran distintos entrelazamientos y flujos espaciales entre territorios que generan configuraciones de asimetría que inciden en la oportunidad educativa y en el acceso al trabajo profesional.

En este capítulo, la dimensión focal de la desigualdad es el trabajo profesional, que en cualquier posición social implica pasar por la universidad (Planas y Enciso, 2014). La universidad está constituida por espacios asimétricos en los que varían la calidad académica y el tipo de subcampo (público o privado) que dan identidad a las expectativas y acceso a distintos bienes sociales, como el mercado laboral.

De acuerdo con esta investigación, casi tres cuartas partes de los estudiantes trabajan o han hecho compatible el trabajo y el estudio en su paso por la universidad. Además, como estos estudiantes estaban en el último año de la carrera en el momento de ser entrevistados o encuestados, los que no trabajan



seguramente afrontarían la circunstancia de hacerlo en breve tiempo, y los que sí lo hacían tal vez intentarían cambiar de trabajo a uno acorde con lo que estudiaron; entonces, se hace evidente que cada estudiante, como quiere y puede, planea y realiza distintas estrategias para lograr sus metas.

Interesa indagar de qué manera los jóvenes universitarios estudian y/o hacen compatibles el estudio y el trabajo en seis instituciones de la Ciudad de México, para tratar de entender cómo, en la negociación de las perspectivas institucional y personal, toman decisiones educativas y laborales que los lleven a lograr sus objetivos y a convertirlos en realizaciones (Sen, 2010).

Interesa contrastar la mirada del estudiante con la institucional —en espacios universitarios asimétricos que ofrecen oportunidades diferenciadas— y constatar o prescindir de las creencias sobre la relación estudio y trabajo, que a veces pueden ser falsas, como pensar que estudiar y trabajar compiten con el logro educativo, y que se han traducido en condiciones institucionales que privilegian a estudiantes de tiempo completo y establecen ese perfil como requisito de admisión (Planas y Enciso, 2014).

Si uno se pone en los zapatos del estudiante y observa sus realizaciones (Sen, 2014), se puede constatar que ellos tienen formas distintas de orientar sus vidas de acuerdo con sus razones, ventajas y desventajas y que un logro para unos no requiere del mismo esfuerzo ni tiene el mismo valor para otro (Sen, 2010), pues las expectativas son distintas y también las condiciones para lograrlo.

Los estudiantes, como cualquier actor, utilizan a las universidades, como lo hacen con otros espacios (Planas y Enciso, 2014); algunos, para hacer compatible el estudio y el trabajo y así solventar sus gastos durante la carrera; otros, como estrategia para tener la forma de vida que desean.

Al comparar a los jóvenes estudiantes con posiciones sociales diversas —alta y baja—, el sentido del primer trabajo

adquiere distintos significados. Estudiar y trabajar por primera vez, durante la carrera de manera simultánea, es para el grupo de los más favorecidos una decisión que les permite construir oportunidades profesionales que están relacionadas con el deseo de aprender y adquirir experiencia laboral en un campo profesional acorde con sus estudios. Para quienes tienen una condición desfavorable, trabajar antes de ingresar o mientras estudian la carrera supone un esfuerzo adicional que, aunque les permite satisfacer sus necesidades y construir oportunidades educativas, no les significa una oportunidad profesional ni posicionarse en una trayectoria laboral como profesionales. En el primer caso, responden a necesidades principalmente personales, y en ocasiones también familiares; en el segundo, aceptan empleos, a veces precarios, que pueden no estar relacionados con las competencias profesionales que están adquiriendo en la universidad. Esta última es una exigencia que no está relacionada ni con el deseo de aprender ni con el de adquirir experiencia laboral en un campo profesional acorde con sus estudios; es, más que nada, una estrategia para cubrir sus gastos personales mientras estudian. El sentido que el estudiante que trabaja da al hecho de cumplir las dos funciones de manera simultánea varía de acuerdo tanto con la posición social de la que parte como del tipo de espacio universitario en el que estudia.

En el análisis se trabajaron tres ejes: 1) la posición social de origen, con la cual se diferencia a los estudiantes de acuerdo con los capitales que poseen y con las oportunidades a las que pueden acceder, lo que remite a la posición que ocupan y a los recursos a los cuales tienen acceso. 2) Los espacios universitarios asimétricos, tanto públicos como privados, que conforman circuitos universitarios diferenciados y separan a los individuos en vías de escolaridad distintas, que ofrecen estructuras de oportunidad diversas, es decir, condiciones y recursos diferenciados. 3) El proceso de agencia, que en este estudio se entiende como el proceso por el cual el estudiante

decide y actúa, a partir de los capitales, condiciones, expectativas y estrategias que pone en juego para lograr lo que desea y valora, como concluir sus estudios universitarios. Se consideran también algunas variables transversales como género, edad y estado civil, que ayudan a entender los resultados y a explicar las diferencias. Entre los jóvenes, ingresar a la universidad y terminar una licenciatura son decisiones y acciones que forman parte de una estrategia social.<sup>1</sup>

La investigación tiene como base 329 encuestas y 73 entrevistas, aplicadas en seis espacios universitarios del Distrito Federal, tres públicos y tres privados, que a su vez están clasificados en espacios académicamente asimétricos: de alto, medio y bajo desarrollo académico (ver cuadro 5 en la Introducción de este libro). El objetivo es mostrar que los estudiantes acceden, según su posición socioescolar, a la diversidad en el campo de la educación superior, y que ésta es susceptible de producir desigualdades en relación con la posición que tienen o adquieren los estudiantes en la universidad frente al ámbito de los estudios y del trabajo.

Con base en lo anterior, el capítulo está estructurado de la siguiente manera: en el primer apartado se analizan las perspectivas que permiten explicar cómo se relacionan los sistemas educativo y laboral. En el segundo se describe a los estudiantes y a los estudiantes que trabajan diferenciándolos por su posición social de origen, sus condiciones personales y por tipo de espacio universitario en el que estudian. En el tercero se responde a la pregunta sobre cuáles son las percepciones y expectativas de los estudiantes y de los estudiantes trabajadores sobre el trabajo profesional y si las diferencias entre ellos manifiestan desigualdades; también se trabaja sobre el proceso de agencia, esto es, la manera en la que estos jóvenes ponen en marcha estrategias para capitalizar sus recursos y concluir la carrera. Finalmente, se presentan algunas conclusiones y reflexiones.

<sup>1</sup> Una definición amplia de estas dimensiones de análisis se puede ver en la Introducción del libro.

LAS DESIGUALDADES DESDE LAS PERSPECTIVAS  
EDUCATIVA Y LABORAL. FACTORES ESTRUCTURALES  
QUE INTERVIENEN EN QUE LOS ESTUDIANTES TRABAJEN  
O SEAN SÓLO ESTUDIANTES

Cuando se quiere entender a qué obedece que sólo se estudie y/o que se estudie y trabaje desde distintas perspectivas, es necesario atender al contexto pues, como diría Émile Durkheim, existen hechos sociales que no se pueden soslayar en el análisis, como los fenómenos económicos y sociales recientes y la incertidumbre que éstos han generado. Entre ellos, destaca la profunda recesión entre 1995 y 1996, el cuasi estancamiento del 2000, la repercusión que tuvo la crisis de Estados Unidos sobre nuestro país, comenzada en 2008, la devaluación de la moneda y la baja del precio del petróleo, con repercusiones en el presupuesto y en el desarrollo del sistema educativo en su conjunto en 2015, la incertidumbre sobre la relación entre el gobierno estadounidense y el mexicano después de la elección presidencial en 2016, la necesidad de analizar y resolver problemas ante un mundo en el que la tecnología está sustituyendo empleos rutinarios y la creciente inseguridad que el crimen organizado ha propiciado en el país desde hace más de dos décadas.

Las crisis económicas mencionadas, la necesidad de analizar y resolver problemas, la tecnología en crecimiento, la amenaza de la caducidad del conocimiento que se aprende a nivel mundial (*The Economist*, 2017), relacionadas con los sucesos en México, como el incremento de la matrícula desde los inicios de la década pasada, en la que se iniciaron las reformas en este nivel, han dado pie a que más jóvenes quieran ingresar al trabajo profesional (Fernández y Alonso, 2014: 133).

En este contexto, los actores universitarios, estudiantes, académicos y el propio sistema educativo ensayan formas para lograr sus metas, en las que la demanda y la oferta hacen su papel, y cada uno, considerando las condiciones imperantes,

hace lo que se puede, toma en cuenta las restricciones e incertidumbres y construye oportunidades escolares, sociales o laborales decidiendo dentro de esas posibilidades. Por ello, se considera la condición y la oportunidad educativa, pues en algunos estudios se ha demostrado que el origen social del estudiante sí incide en el tipo de actividades laborales desarrolladas (Cuevas de la Garza e Ibarrola Nicolín, 2013). Asimismo, a la expansión educativa, que ha llevado a la diversificación de la oferta institucional tanto pública como privada y a la persistencia de paradigmas de políticas públicas centradas en la evaluación, la calidad y la regulación de la oferta pública de educación superior (Planas y Acosta Silva, 2013).

Las perspectivas para explicar cómo relacionar los sistemas educativo y laboral no se encuentran en un punto donde uno suceda a otro (Planas y Enciso, 2014; Cuevas de la Garza e Ibarrola Nicolín, 2013), aunque para hacer trabajo profesional se requiera haber hecho estudios de nivel superior y se involucre a los actores de ambos sistemas. Cada uno tiene concepciones distintas sobre lo que los actores involucrados entienden del papel que debe desempeñar la escolaridad en relación con los sistemas productivos. Para unos, lo escolar debe ajustarse en cantidad y calidad a las necesidades de los mercados de trabajo; para otros, conviene respetar las distintas racionalidades y el resultado esperado de cada uno de estos sistemas (Gallart, 1985); otros más ponen atención en la forma en que pueden articularse entre sí (Cuevas de la Garza e Ibarrola Nicolín, 2013). El hecho es que hay problemas para alcanzar el equilibrio entre el egreso de estudiantes y la absorción laboral profesional acorde con la socialización. Por un lado, el mercado laboral enfrenta el reto de absorber al cada vez mayor número de egresados de las universidades y exige de ellos mayores habilidades, lo que genera una fuerte competencia por los trabajos de élite. Generalmente, a los que se contrata es a los egresados que tienen mayores capitales (familiar y/o escolar), que son los más capaces y por tanto

los favorecidos; ello hace evidentes las desigualdades entre quienes producen a los candidatos, es decir entre los distintos espacios universitarios que conforman al sistema de educación superior.

Como se expuso en la primera parte del libro, la educación superior se ha configurado conforme a distintos factores: niveles de exigencia, rigor académico, reconocimiento público, requisitos de ingreso, entre otros, lo cual ha generado que haya espacios universitarios asimétricos que se tornan en desigualdades ante la competencia por el ingreso a la universidad y la carrera deseadas.

Los estudiantes con mayores talentos son los que logran entrar a las mejores universidades o a las de mayor reconocimiento; otros deben conformarse con ingresar a instituciones con menor calidad académica o con elegir una que se adecue a sus condiciones. Esas diferencias también producen desfases en las ofertas laborales, dadas las habilidades y las competencias adquiridas, y las requeridas para acceder al trabajo profesional. A partir del trabajo empírico, se encontraron estudiantes que combinan el estudio y el trabajo en distintos momentos de su carrera, que desarrollan capacidades y competencias de distinta calidad, y que construyen oportunidades más o menos fácilmente y obtienen mejores o peores trabajos.

Es claro que en ello también influye la demanda de profesionistas de las distintas carreras y la posibilidad del estudiante de posicionarse en un mercado laboral cambiante. Esta demanda se agrega a esa condición de desigualdad, es decir, hay una relación entre la estructura de oportunidades que ofrece el espacio universitario en el que estudian y las posiciones sociales de origen, que marcan la distancia en el acceso a bienes y a relaciones sociales, y orientan la percepción sobre las condiciones laborales existentes y posibles mientras estudian y sobre sus posibilidades de movilidad social. Todos estos factores son asimétricos, suceden en distintos momentos de la carrera y posibilitan de distinta forma el posicionamiento de

los estudiantes que, como agentes, construyen posibilidades de acuerdo con las oportunidades y los momentos en las condiciones en las que se encuentran.

El problema que nos ocupa tiene que ver con los estudiantes: con aquellos que solamente estudian, con los que también trabajan y con los trabajadores que estudian. Se entiende por estudiantes a aquellos que tienen como su actividad central formarse profesionalmente. Se define a los estudiantes que trabajan como aquellos que combinan el estudio y el trabajo en su trayecto académico. Los trabajadores-estudiantes se distinguen de los estudiantes que trabajan porque desde antes de ingresar a la universidad lo hacen y continúan haciéndolo durante sus estudios. Los últimos dos tipos de estudiantes combinan los roles de estudiante y de trabajador, por lo que nos referiremos a ambos como estudiantes que trabajan.

José Fernando Cuevas de la Garza y María de Ibarrola Nicolín (2013) señalan que el interés en las investigaciones sobre los estudiantes que trabajan se ha centrado más en los rasgos étnicos, familiares, económicos y culturales de los estudiantes que combinan sus actividades académicas con el trabajo (Billett y Ovens, 2007; Biddle, 2007; Paré y Le Maistre, 2006; Abdalá *et al.*, 2004, citados por Cuevas de la Garza e Ibarrola Nicolín, 2013), que en conocer las características de los trabajos que desempeñan, los roles que juegan, las razones por las cuales desarrollan ambas actividades y las habilidades para llevarlas a cabo. También mencionan que en investigaciones internacionales se ha mostrado que factores como la etnia, el origen social y la escolaridad de los padres de los estudiantes inciden en que se inclinen en mayor o menor medida a trabajar o a estudiar, y que hacerlo de manera simultánea implica desventajas para los estudiantes desfavorecidos en relación con los demás (Metcalf, 2003; Cuevas de la Garza e Ibarrola Nicolín, 2013), aunque estudiar y trabajar pueda darles ventajas al buscar un trabajo profesional (Planas y Enciso, 2014). Por su parte, Carlota Guzmán señala que en

otro estudio realizado en Francia se demuestra, a partir de los datos de una encuesta nacional, que el factor origen social del estudiante sí incide en el tipo de actividades laborales desarrolladas (Eicher y Gruel, 1996, en Guzmán, 2004).

Gran parte de los estudios realizados al respecto muestran que la posición social y la trayectoria escolar tienen impacto en el destino laboral y que el éxito universitario depende, en gran medida, de la capacidad de inserción activa de los estudiantes en el nuevo medio y del aprendizaje del oficio o del rol al que “se debe transitar”, el cual reside en pasar por diferentes pruebas para afiliarse al nuevo ambiente. Cuando pasa de la escuela al trabajo o del trabajo a la escuela las reglas cambian y los códigos son opacos (Coulon, 1997; Ramírez García, 2012). De ahí que resulte interesante indagar cómo es que los estudiantes combinan diversas lógicas de acción y tratan de construirse ellos mismos (Dubet, 2004), conocer qué y cómo lo hacen.

El rol de estudiante universitario se acompaña de la emergencia de un nuevo sistema de expectativas, entre las que destaca la obtención del trabajo que desean y su percepción de movilidad social. La movilidad social se entiende como el cambio de posición del estudiante en la distribución social y económica de una sociedad dada (Vélez *et al.*, 2012; Villa Lever, 2015). La movilidad parte de considerar la posición de partida y la que se ocupa en un momento posterior según se le compare; en este caso nos referimos a la movilidad intergeneracional.<sup>2</sup> En esta investigación algunos estudiantes

<sup>2</sup> Existen dos tipos de movilidad social: la movilidad intergeneracional significa un cambio de posición en relación con el hogar de origen, y se refiere a cambios en la posición socioeconómica a lo largo de todo el ciclo de vida. También podemos hablar de movilidad horizontal o cambios en la posición de un individuo dentro del mismo estrato socioeconómico, y de movilidad vertical cuando un individuo pasa de un estrato a otro, ya sea hacia arriba o hacia abajo. Por último, se puede hablar de movilidad absoluta, que se refiere a las transformaciones dentro de la estructura de clases, y de la movilidad relacionada con los casos en que la posición, en la escala socioeconómica es diferente de la de su hogar original. La movilidad puede analizarse en el nivel macro, que es entre países y

fueron los primeros de su familia en acceder a la universidad. El hecho de haber logrado llegar al último año de su licenciatura conlleva una marca de distinción (Bourdieu, 2002), un cambio en la identidad, en los roles y en la posibilidad de obtener un empleo profesional que se traduce, en el mejor de los casos, en un mejor estatus social y económico que el de sus padres. Este hecho, a su vez, puede ser percibido por el grupo social de pertenencia como un cambio de posición en relación con el esperado por el hogar de origen del estudiante, es decir, como movilidad social.

Desde la mirada del ciclo de vida, la conclusión de estudios universitarios conlleva la posibilidad de una inserción laboral profesional acorde con la socialización adquirida y con la importancia que tiene haber dado pasos importantes en la trayectoria para poder “ser independiente” (Fernández y Alonso, 2014). Estas expectativas imponen a los jóvenes tareas, rutinas e intercambios sociales y económicos muy distintos a los escolares y a los familiares. Los estudiantes del último año de carrera realizan esfuerzos diferenciados para terminar sus estudios: algunos emplean la estrategia de trabajar principalmente cuando requieren recursos para pagar sus gastos personales mientras estudian, otros sólo estudian o lo hacen en algunos momentos de la carrera.

Al traslaparse los roles de estudiante y de trabajador, los jóvenes que casi egresan de educación superior pueden experimentar conflictos con intensidades distintas, que les representan retos diferentes: algunos privilegian su función como estudiantes, otros la actividad laboral y algunos otros no entrevistados seguramente abandonaron sus estudios. En el siguiente relato el estudiante explica por qué privilegia su rol:

---

regiones, o en el nivel micro, entre individuos (Vélez *et al.*, 2012: 34-35, citado por Villa Lever, 2015).

[Cuando no trabajas...] pues tienes mayor tiempo para hacer lo que tú deseas. Digamos ahorita estamos en la tesis, te da más tiempo para hacer tu proyecto terminal, dedicarte de lleno a tus materias, al inglés que es el idioma, o qué se yo. Pero pues a los que trabajan sí, como te digo, trabajas o estudias, porque sí, digo, yo creo que es difícil llevar las dos (157-716, ADA, Pública).

Uno pensaría que todos los que son estudiantes-trabajadores experimentan este conflicto de roles, que en nuestra población son la mayoría, pues aún no han dejado de ser estudiantes cuando ya juegan el rol de trabajador. Es común pensar que la simultaneidad de roles implica una intensa superposición, articulación y conflicto, pero parece ser una condición común por los testimonios de los estudiantes, quienes parecen vivirlo sin conflicto. Así lo expresa un estudiante de administración de un espacio universitario público de desarrollo académico medio, institución pública de nueva creación, quien compara a quienes trabajan y a quienes no lo hacen y considera que los retos fortalecen a quienes quieren cumplir sus metas.

Creo que hay una diferencia. [...], tuve también amigos que trabajaban y trabajan de tiempo completo, tú los ves, se nota una madurez. Te puedo decir que se nota una madurez profesional porque realmente asumen dos retos. Asumen el reto de su trabajo y asumen el reto de la universidad, y sin duda se distinguen [...]. Estaban mucho más presionados que uno, y una cuestión bien importante aquí es que [...] estos chavos aparte de tener sus trabajos eran muy buenos, o sea, llevaban muy buenas calificaciones. No se atrasaban, aquí los que se atrasaban eran algunos que nada más se dedicaban a la universidad, entonces, es un dato curioso, ¿no? (152-723, MDA, Pública).

Desde la perspectiva laboral, los empleadores encuentran varias e importantes ventajas al contratar a los estudiantes de educación superior. Entre los argumentos por los que los

empleadores reclutan a universitarios sobresalen cuatro razones: 1) están formados en las competencias que requieren las empresas; 2) disponen de un conjunto de competencias transversales básicas que facilitan su incorporación a sectores en expansión; 3) se reduce el costo de inserción y adaptación, y 4) constituyen una reserva de competencias que puede ser movilizada (Béduwé y Planas, 2003; Salas Durazo y Murillo García, 2014).

De ello se infiere que el empleador se beneficia al contratar a estudiantes de este nivel, sobre todo cuando están cerca de concluir sus estudios, porque les representa utilidades y cualidades; obtienen mano de obra capacitada al menor costo posible; les permite aprovechar a los estudiantes con una formación profesional, capaces de realizar tareas en un mercado laboral dinámico y de adaptarse con facilidad al cambio y a los avances tecnológicos. En los contextos laborales dinámicos, los estudiantes-trabajadores también ganan, pues son estimulados para el continuo crecimiento y la renovación de sus carreras (Watts, 1996; Lent, Hackett y Brown, 2004)

En este sentido, los estudiantes que trabajan en algún sector laboral relacionado con lo que estudian integran los conocimientos adquiridos en la carrera con la experiencia y los aplican en las prácticas de trabajo, pues las experiencias laboral y escolar se complementan en la posibilidad de aprender. Entonces, aprender y trabajar se convierte en un proceso continuo y paralelo en el que los estudiantes van estableciendo una carrera y los empleadores la posibilidad de reclutarlos (Cuevas de la Garza e Ibarrola Nicolás, 2013).

Desde la mirada del estudiante, estudiar y trabajar representa, para algunos, la posibilidad de aprender más, de enfrentarse al mercado laboral del sector en el que se socializó, de tener una exposición real al lugar de trabajo antes de su graduación, y de adquirir experiencia para obtener un buen trabajo al egresar. Para otros, trabajar y estudiar es una necesidad para cubrir sus gastos personales durante sus estudios;

la situación económica de su familia les exige incorporarse al mercado de trabajo, independientemente de lo que aprenda en él o de lo relacionado que esté con su carrera.

Si el estudiante obtiene el trabajo en el sector profesional específico en el que fue socializado, consigue experiencia en el ramo de la profesión que estudió y le interesa, por lo que trabajar mientras estudia puede ser considerado como parte de la estructura de oportunidades para situarse en una mejor posición laboral y de remuneración, y puede acercarlo a su percepción de movilidad social deseada. Trabajar mientras se estudia es una posible estrategia de realizaciones y satisfacciones en el proceso de obtener el trabajo profesional que se quiere, como se expresa en el siguiente relato:

Pues lo ideal es que, yo creo que sí tiene una gran ventaja que estés trabajando, porque simplemente por tu situación económica ya puedes hacer más cosas, tienes esa libertad económica, ahora depende cómo seas como estudiante. O sea, en mi caso yo lo podía manejar, hacer las dos cosas, porque el trabajo era de medio tiempo [...]. Ahí yo creo que ya depende de cómo tu veas, lo puedes manejar o no, la ventaja que te da es que puedes conocer desde antes cómo está el mundo laboral, pero igual, no creo que sea determinante. Esta persona, el amigo de quien iba a hablar: él ahorita ya va a acabar, se dedicó 100% a su carrera, terminó con el promedio necesario para titularse por promedio y ahorita ya está viendo dónde meterse. Y ahí tendría que darle un seguimiento para ver qué tanto trabajo le va a costar, para ver si el hecho de que nunca se haya preocupado por eso va a hacer que le sea más difícil meterse porque, por ejemplo, él no va a poder poner experiencia en su currículo. Ahí ya tendría que darle seguimiento para ver si tengo yo una ventaja o no, si él logró encontrar trabajo luego luego. Ahí sí es cada quien (111-700, ADA, Pública).

Este testimonio muestra cómo es cada vez más frecuente que los estudiantes consideren que cuatro o cinco años de formación teórica profesional no son suficientes para obtener

el trabajo deseado. En tiempos de crisis, es claro que la experiencia cuenta y que lo aprendido en el trabajo profesional los enriquece y posiciona ante el momento de tener que competir por éste.

Las perspectivas de análisis de las políticas públicas de educación superior sobre la relación estudiante-trabajador tienden a considerar como “estudiante ideal” a aquel que se dedica exclusivamente a sus estudios, considerando que los estudiantes que trabajan pierden tiempo para dedicarles a sus estudios y que si trabajan es por problemas económicos (Planas y Enciso, 2014). Desde la política pública, pareciera que el problema de no ser estudiante de tiempo completo pudiera resolverse simplemente becando a los buenos estudiantes sin recursos, aunque esto, en palabras de un estudiante de física, puede no ser suficiente y causarle problemas para permanecer en la carrera.

Si trabajas no puedes recibir una beca [...]. Entonces, bueno me salgo de trabajar para llevar un buen promedio. Ah, pues de todos modos no puedes venir [a la universidad] porque no tienes dinero, entonces me tengo que meter a trabajar y es así, entonces a muchos amigos les pasa así (114-123-740, ADA, Pública)

Las universidades públicas —sus gestores y evaluadores externos— exigen a sus estudiantes, para que puedan beneficiarse con becas y logren una buena socialización, que no trabajen mientras estudian (Acosta Silva, 2012b; Planas y Enciso, 2014). De lo que se desprende que el “estudiante ideal”, es aquel que juega el rol exclusivo de estudiante (De Garay, 2001). Así lo evidencian tanto los criterios federales de evaluación que se aplican en los programas públicos de evaluación e incentivos, como los de las mismas instituciones de educación superior (IES), de sus programas (Acosta Silva, 2012a), y de los apoyos a los estudiantes, ya que su cumplimiento se traduce en financiamiento. Un estudiante de administración



así lo entiende, y ante los reglamentos institucionales privilegió la carrera y platicó su experiencia:

Yo entré y sí trabajé, yo estaba trabajando en un banco, entonces cuando ingresé, pues trabajé dos semanas en el banco, y no me fue posible compartir el trabajo con el estudio. Por lo mismo, mi universidad es rara, mi universidad era pequeña, no había otros horarios, otras materias, era el horario matutino y se acabó. Entonces dejé mi trabajo. Posteriormente trabajé un tiempo pequeño, como un mes, y pues sí [...] podía compartir el tiempo entre la universidad y el trabajo; pero no sé, ya al final de la universidad, creo yo que es muy complicado porque tienes muchos trabajos que hacer. Tienes las materias, tienes el proyecto terminal que es como la tesis, tienes [...], pues si te falta el idioma, tienes que cursar el idioma, tienes que hacer el servicio social. Entonces sí es como muy complicado combinar el trabajo y el estudio al final de la carrera. (152-528-755, MDA, Pública)

Cuando los programas de estudio cumplen con las condiciones de la política pública, tienen estudiantes que sólo estudian “para tener un rendimiento de calidad”; los programas obtienen reconocimiento y ambos consiguen financiamiento: el programa obtiene apoyo y los estudiantes, becas. Con esta lógica, el “estudiante ideal”, que se centra exclusivamente en sus actividades académicas, obtiene un buen puntaje y transita por la carrera sin rezagos (Planas y Enciso, 2014). Este razonamiento hace pensar que, desde el proceso interno de las IES, desde la óptica de sus gestores y de sus evaluadores externos, los estudiantes que trabajan están perdiendo el tiempo de formarse y habría que evitarles inconvenientes resolviendo sus necesidades vitales, por lo que se les otorgan becas (Planas y Enciso, 2014). Sin embargo, la realidad de los estudiantes parece ser más compleja, pues no hay una relación mecánica entre la formación universitaria y la posibilidad de trabajo, tampoco con la de obtener un buen sueldo.

En las universidades privadas, que no se benefician de los apoyos de las políticas públicas, pareciera que no ponen obstáculos a los estudiantes que trabajan. El problema que enfrentan quienes estudian y trabajan depende más bien de factores organizacionales y del tamaño y la infraestructura de las universidades en la que cursan su carrera, como la oferta de materias, los horarios en la que se ofrecen y el elevado costo de las colegiaturas que limitan las oportunidades a los aspirantes de estratos desfavorecidos.

Probablemente en las políticas públicas y en los programas de estudios consideren que el rol de profesionista suceda al de estudiante en un sistema de transición al trabajo eficiente y seguro, considerando que al jugar ambos roles hay riesgos, como el que abandonen sus estudios, o que sus aspiraciones de carrera queden a la suerte de una contratación en la industria en un nivel no profesional.

Desde otro punto de vista, tomando en cuenta los análisis en México de la Encuesta Nacional de la Juventud (Enjuve, 2010), en los que se observan algunos cambios que afectan a los jóvenes de distintas edades y en distintos contextos, se advierte que hay una ruptura en el circuito tradicional familia-escuela-trabajo, y que la frontera de ser joven se ha diluido. Asimismo, se considera al primer empleo como el suceso que marca el ingreso al mercado de trabajo y como aquel que constituye el más importante evento en la transición de la adolescencia a la adultez (Echarri y Pérez, 2007, citados en Fernández y Alonso, 2014). De ello se deriva la idea de que el primer trabajo marca la trayectoria laboral, aunque haya perdido los atributos que la hacían una experiencia certera, concluyente e irreversible de integración al mercado de empleo (2014).

Algunas de estas ideas coinciden poco con lo que sucede actualmente, pues pareciera que las nuevas generaciones se ocupan en varios trabajos y afrontan una prolongación en la transición al mercado de trabajo profesional. Es decir, esa

transición ahora se construye a partir de varios empleos, hasta llegar a poder ejercer un trabajo relacionado con su carrera.

Por ello, más que tratar de entender la transición al trabajo como un evento aislado, circunscrito al periodo inmediatamente precedente y posterior a la graduación de la universidad, la transición se debe entender como un proceso que ocurre gradualmente durante los años escolares y posteriormente (Lent, Hackett y Brown, 2004). De ahí que la perspectiva aquí utilizada sea más de “proceso” que de “evento” (Super, 1984), en el que cada suceso en la transición hacia el trabajo es un elemento dentro de la estructura mayor del proceso de desarrollo de carrera. El ingreso al mundo del trabajo es precedido por un extenso periodo de preparación y seguido por un igualmente extenso periodo de ajuste al trabajo y a otros roles de la vida (Super, 1984, citado por Lent, Hackett y Brown, 2004).

Este recorrido de los estudiantes por muchas tareas y experiencias de desarrollo en la carrera y fuera de ella les permite cristalizar intereses, explorar espacios profesionales, adquirir habilidades, ejercitarse en la toma de decisiones, y les facilita la transición al trabajo profesional (Blustein *et al.*, 1997; Fouad, 1997; Worthington y Juntunen, 1997, citados por Lent, Hackett y Brown, 2004).

En síntesis, dependiendo de la manera en la que se concipie el empleo, ya sea como “evento” o como “proceso”, será la interpretación al dato “primer empleo” y lo que signifique obtenerlo. Como evento, el empleo se refiere a la primera experiencia laboral estable que tiene una persona, mientras que como proceso, ese empleo es parte del trayecto laboral que es largo y gradual, y se refiere a un periodo en el que el individuo va logrando establecerse en una carrera laboral determinada (Davia, 2004, citado en Navarro-Cendejas, 2014). Por ello, cuando se considera que el primer empleo lleva a la independencia o marca el inicio de la vida laboral, esto puede cuestionarse.

Algunos autores (Fernández, Bonapelch y Anfitti, 2013; Fernández y Alonso, 2014) encontraron que alrededor de una cuarta parte de los jóvenes obtuvo su primer empleo a los 15 años, y más de tres cuartas partes de los jóvenes varones y dos tercios de las mujeres lo obtuvieron a los 19 años. Cabría entonces pensar que hay estudiantes en la edad típica de acceder a la universidad que ya son trabajadores, antes de ser estudiantes universitarios. Es decir, muchos ya trabajaban —y no en su profesión—, pues cuando fueron admitidos en el sistema de educación superior o fueron estudiantes trabajadores u obtuvieron su primer trabajo, no habían ingresado a la universidad, y por tanto aún no habían elegido la carrera profesional que marcaría su acceso al mercado profesional que buscaban.

Otros datos relevantes que lo confirman son los de la Enjuve 2010, que dice que la mitad de los jóvenes mexicanos entre 14 y 29 años de edad trabajan —32% sólo trabajan, 11.2% estudia y trabaja y 6.7% busca trabajo—, el otro 50% no trabaja, 32.7% sólo estudia, 13% hace labores domésticas y/o está al cuidado de la familia y 4.3% están inactivos o realizan otras actividades. Es decir, del total de los jóvenes mexicanos de 14 a 29 años, el 17.9% estudia, busca trabajo o trabaja. Tal simultaneidad muestra que aun cuando pudiera haber periodos breves de interrupción de estudios, los cambios de rol y de estatus propiciados por la decisión de los estudiantes de comenzar a trabajar no implican que la trayectoria escolar sea siempre continua. Puede haber momentos en los que los jóvenes interrumpan sus estudios universitarios, y otros en los que regresen después de algún tiempo.

El hecho es que deciden de distintas formas, con distintos fines y bajo diversos argumentos. En el relato de una estudiante de la carrera de Promoción de la Salud, cuya principal actividad era el trabajo, se puede observar cómo la falta de tiempo para poder desarrollar otro tipo de actividades, así como para poder desempeñarse cabalmente en la escuela, la

llevó a decidir entre dejar el empleo y privilegiar sus estudios o seguir estudiando y dejar el empleo, pues ambas funciones le requerían mucho tiempo:

Como trabajaba medio tiempo y a veces nos pedían que trabajáramos más tiempo, no llegaba a mis clases, luego llegaba muy cansada y me dormía en las clases y por eso no pasaba (235-729, BDA, Pública).

Para otros, trabajar y estudiar les complementaba su formación, como lo expresó este estudiante:

El trabajo te enseña mucho, aprendes mucho en él. Los que no trabajan sólo tienen una fuente de aprendizaje que es la escuela, pero los que trabajan tienen más oportunidades de aprender (122-241-751, ADA, Privada).

Otros más ayudaban en el negocio familiar y no consideraban que trabajaban, sino que apoyaban a sus padres y eso les permitía estudiar. Así lo dijo un estudiante de Derecho:

Creo que el problema más grave fue en la parte económica, tanto para mis padres como para mí, siempre fue un poco difícil; siempre cumplir con las parcialidades, con el dinero, porque fueron cinco años. Mi papá trabajaba y nosotros teníamos una tienda y yo les ayudaba, mientras yo estudiaba yo apoyaba estando en la tienda, ahí en el negocio, y gracias a la tienda pude estudiar en la universidad (146-415-759, MDA, Privada)

La variedad en los itinerarios de los estudiantes permite plantear que ellos tienen formas distintas de orientar sus vidas, y que marcan prioridades de acuerdo con sus necesidades y posibilidades reales. En ese sentido, el estudio y el trabajo pueden ser vistos por los jóvenes como actividades compatibles, pero también excluyentes, de acuerdo con sus condiciones de vida, las metas que se proponen y con lo que desean

y valoran; es decir, se parte de que sus situaciones son desiguales.

¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES  
Y LOS ESTUDIANTES TRABAJADORES?

Al preguntarnos y consultar la literatura sobre quiénes son los estudiantes, los estudiantes trabajadores y los trabajadores estudiantes, encontramos que en la investigación sobre educación superior en México, los alumnos han sido “los actores desconocidos” (De Garay, 2001). Los trabajos se han centrado principalmente en los problemas de abandono y de rezago educativo, pero poco se han atendido las características de los estudiantes en el contexto en el que aprenden y elaboran la experiencia estudiantil, así como a lo aprendido y vivido antes del ingreso a la universidad (Ramírez García, 2012), lo que de inicio marca desigualdades en la construcción de oportunidades para alcanzar las metas que se trazan los estudiantes. Lo anterior es relevante porque el contexto universitario también cobra importancia, pues en él se adquiere identidad, se aprende y se elabora la experiencia en términos de la trayectoria.

Los jóvenes que formaron parte de la muestra estudiada no son diferentes a los que han presentado otras investigaciones, en relación con el trabajo. Del total de los estudiantes encuestados,<sup>3</sup> la mayoría (71.0%) trabajó durante sus estudios de licenciatura (cuadro 1).

Si se analiza por género a la población que trabajaba en algún momento durante sus estudios de licenciatura, se puede decir que 54.0% de los hombres y 46.0% de las mujeres estudiaban y trabajaban simultáneamente (cuadro 2).

<sup>3</sup> El total es de 328 porque un estudiante no contestó las preguntas sobre el trabajo.

CUADRO 1  
TRABAJÓ DURANTE LA LICENCIATURA

<i>Trabajó durante la licenciatura</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
Frecuencia	95	233	328
Porcentaje	29	71.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

CUADRO 2  
TRABAJÓ POR GÉNERO

<i>¿Trabajó durante la licenciatura?</i>	<i>Género</i>		<i>Total</i>
	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	
No	51	44	95
	53.7	46.3	100.0
Sí	126	107	233
	54.1	45.9	100.0
Total	177	151	328
	54.0	46.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Casi todos los estudiantes encuestados eran solteros (92.7%) y vivían con sus padres. La mayoría de quienes vivían en pareja eran mujeres (gráfica 23 del Capítulo 4 de este libro). Un rasgo común de los jóvenes que estudian en las instituciones de educación superior es que, al ingresar, la mayoría son solteros (Ramírez García, 2012), y a medida que avanzan en su trayecto van adquiriendo nuevos compromisos como matrimonio, hijos, o manutención de los padres, entre otros. En esta investigación, la mayoría de los estudiantes cohabitaba con sus padres o con algún familiar, por lo que no necesariamente la razón para trabajar era la necesidad de mantener a la familia, aunque algunos ayudaran con recursos de su trabajo o apoyando en el negocio familiar en sus tiempos libres.

De los datos derivados de estos cuadros se deduce que la mayoría de los estudiantes, en algún momento de su formación

universitaria, había cumplido las dos funciones simultáneamente: la de ser estudiante y la de ser trabajador. De ahí que los roles de estudiante y de trabajador no se consideren ni excluyentes ni sucesivos. Alrededor de la mitad de los hombres y un poco menos de la mitad de las mujeres solían trabajar y estudiar, casi todos eran solteros y cohabitaban con sus padres; una mínima proporción estaba casada o vivía en pareja, y en su mayoría eran mujeres.

CUADRO 3  
TRABAJÓ DURANTE LA LICENCIATURA, POR POSICIÓN SOCIAL DE ORIGEN

<i>¿Trabajó durante la licenciatura?</i>	<i>Posición social de origen</i>		<i>Total</i>
	<i>Baja</i>	<i>Alta</i>	
No	32 33.7%	63 66.3	95 100.0%
Sí	103 44.2	130 55.8%	233 100.0%
Total	135 41.2%	193 58.8%	328 100.0%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Del total de los estudiantes que se dedicaban de tiempo completo a estudiar, 33.7% tenía una posición social de origen baja y 66.3% pertenecía al grupo mejor acomodado en la escala social. Por otro lado, había más estudiantes-trabajadores entre los de posición social alta (58.8%) que en la baja (44.2%) (cuadro 3).

Al contrastar el número de trabajos de los jóvenes pertenecientes a los estratos sociales opuestos (cuadro 4), es decir, el Muy Desfavorecido y el Muy Favorecido, se constata que entre quienes no trabajaron durante la licenciatura, 18.5% provenía de familias con condiciones muy precarias, cifra que contrasta con el 81.5% que pertenecía al estrato muy alto, lo que significa que la mayoría de los estudiantes mejor acomodados no había tenido ningún trabajo cuando estaba cursando

el último año de licenciatura. Sin embargo, entre quienes habían tenido para ese momento sólo un trabajo, 40.0% estaba ubicado en el estrato Muy Desfavorecido, cifra menor a la de los estudiantes del estrato Muy Favorecido (60.0%). Es decir, es común que quienes provienen del estrato mejor acomodado no trabajen en los primeros años de la licenciatura, pero que cuando están cursando el último año, cuando ya tienen los conocimientos y habilidades profesionales requeridos para obtener un trabajo profesional, buscan, en mayor medida que los muy desfavorecidos, posicionarse en un trabajo profesional. También es frecuente que este grupo de estudiantes se proponga complementar sus estudios con la práctica profesional.

CUADRO 4  
NÚMERO DE TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA CARRERA POR LOS ESTRATOS  
MUY DESFAVORECIDO Y MUY FAVORECIDO

Número de Trabajos		Estratos Opuestos		Total
		Muy Desfavorecido	Muy Favorecido	
Ninguno	Abs.	5	22	27
	%	18.5	81.5	100.0
1	Abs.	12	18	30
	%	40.0	60.0	100.0
2	Abs.	11	15	26
	%	42.3	57.7	100.0
3	Abs.	3	6	9
	%	33.3	66.7	100.0
4 o más	Abs.	0	3	3
	%	0.0	100.0	100.0
Total	Abs.	31	64	95
	%	32.6	67.4	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Con objeto de dilucidar el peso del capital familiar —que agrega a los estudiantes de acuerdo con la escolaridad de padre y madre y del ingreso familiar—, en la decisión de ser estudiante de tiempo completo o de trabajar durante los estudios,

se clasificó a los estudiantes que trabajaban y que no lo hacían, en el cuadro 5.

CUADRO 5  
TRABAJÓ DURANTE LA LICENCIATURA, POR CAPITAL FAMILIAR

<i>¿Trabajó durante la licenciatura?</i>	<i>Capital Familiar</i>		<i>Total</i>
	<i>Bajo</i>	<i>Alto</i>	
No	57	38	95
%	60.0	40.0	100.0
Sí	129	104	233
%	55.4	44.6	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Del 29% de los estudiantes que no trabaja mientras estudia (ver cuadro 1), 60% cuenta con capital familiar bajo y 40.0% con capital familiar alto. En oposición, entre quienes estudian y trabajan de manera simultánea, 55.4% tiene capital familiar bajo y 44.6% alto. No todos los estudiantes cuyos padres tenían escolaridad e ingresos altos eran estudiantes de tiempo completo (un poco menos de la mitad de ellos trabajaba); tampoco trabajan todos los que tenían bajo capital familiar (más de la mitad de ellos no trabajaba). La similitud en los porcentajes entre quienes trabajan, ya fuera que tuvieran capital familiar alto o bajo, lleva a pensar que el capital familiar no parece ser definitivo para que el joven se dedique exclusivamente a estudiar o para que trabaje mientras estudia.

Está de más decir que, tanto para los que trabajan como para los que no trabajan, el apoyo familiar resulta imprescindible. Cabe recordar que la mayoría de los estudiantes eran solteros, vivían con sus padres y no pagaban renta ni comida. No contaban con una fuente de financiamiento propia e independiente del apoyo familiar, de ahí que sin ese apoyo no hubieran podido llegar al último año de su licenciatura. El siguiente relato hace evidente la importancia de este apoyo.



[...] yo hice la preparatoria en Cuernavaca. [...] entonces fue que dije: Tengo que ir a México. Hice todo lo posible, presenté el examen de admisión. Mi familia me apoyó en el sentido de que mi papá estaba trabajando aquí, entonces prácticamente dejamos de vivir allá y nos vinimos todos, como familia, no por mí, por mi hermano, los dos, él es matemático y yo soy físico (114-135-743, ADA, Pública).

El apoyo simbólico de la familia también es importante para aquellos que deciden dejar de trabajar. En el siguiente testimonio de otro estudiante de un espacio privado de bajo desarrollo académico se muestra cómo el apoyo emocional recibido le ayudó a continuar estudiando y terminar su carrera:

Llegaba y medio descansaba y otra vez, porque tenía que regresar a trabajar ese mismo día; entonces sí hubo un momento en el que dije ya no, ya era muy desgastante. Tuve que dejar el trabajo, pero para mí lo bueno es que ya nada más me faltaba un año, entonces tenía algo ahorrado, y dije tengo que hacerlo ahorita. Sí se me complicó porque decía, bueno, al final ya no tengo ese sustento, aunque era mínimo o limitado. [Cuando] ya no lo tenía, me ayudó mucho el apoyo de mi pareja, el apoyo de mi familia que me decían vas a poder, ya te falta poco y sí, ya me faltaba poco. Más por el estrés de pagar las colegiaturas, que eso era lo que me estresaba [...] estar pagando, pagando y pagar otros créditos que se llegaron a tener en su momento. [...] yo siento que me arriesgué en ese momento, en el último año de mi carrera, me arriesgué, pero me ha favorecido, porque ahorita ya llevo un año trabajando en mi carrera (266-622-771, BDA, Privada).

Finalmente, también hay casos de jóvenes que trabajaban y para quienes el apoyo económico de sus padres ya no era decisivo. El testimonio de una estudiante de derecho permite entender esos casos excepcionales en los que trabajando logran la independencia económica de sus padres y pueden estudiar:

[...] desde los 19 que ya no vivo con ellos, ya cada quien está muy aparte. Mis papás están muy aparte, cada quien tiene sus gastos. Dificilmente yo creo que mis papás, aunque hubieran querido pagar la escuela, lo hubieran llegado a hacer; pero como no son de recursos, se dedican al comercio y realmente todo depende de cómo esté la situación en el mercado, entonces era de ponerme a trabajar para seguir estudiando (266-622-771, BDA, Privada).

La mayoría de los estudiantes valora el impulso que reciben de sus padres porque saben que, para sus progenitores, brindarles buenas condiciones para estudiar significa darles la posibilidad de ser una persona exitosa y preparada, así como acercarlos a mejores oportunidades laborales y económicas que las que ellos tuvieron. Esta percepción fue más común entre los estudiantes que no trabajaban, que no se habían expuesto al mercado laboral y, por tanto, no tenían la experiencia de recibir remuneración por su trabajo, ni de lograr sus metas jugando el doble rol de estudiante-trabajador.

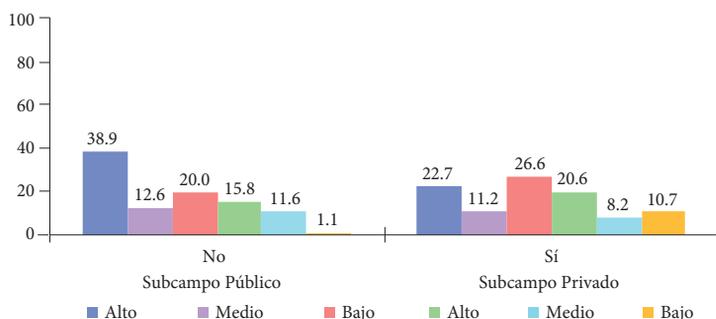
Por otro lado, es muy importante el esfuerzo que hace el propio joven para lograr lo que se propone. Una estrategia para lograr sus metas es trabajar mientras estudia para obtener práctica y experiencia, que le permitan ejercer con más herramientas la profesión. Los testimonios presentados muestran la capacidad de agencia de muchos estudiantes que, a pesar de otras responsabilidades y carencias, deciden y actúan en consecuencia con el objetivo de lograr lo que desean y valoran, que en este caso es terminar la licenciatura, lo cual puede llevar a un cambio importante en su vida, como se lee en el siguiente testimonio:

Porque las perspectivas no son las mismas, las necesidades no eran las mismas. La mayoría de mis compañeros eran chavos más jóvenes, dentro del rango de los 19, 20, 21 años. Todos eran, la mayoría, hijos de casa, que todavía no trabajaban y bueno, pues respecto a que ellos tuvieran la necesidad de algún día de litigar, de ejercer su carrera como abogados... Pues uno que otro era el que realmente

decía yo voy a litigar, yo voy a estar trabajando afuera. Muchos lo hacían o estudiaban porque a lo mejor sus papás les dijeron que tenían que estudiar esa carrera o por tener una licenciatura, o por cubrir, no sé, un requisito que a lo mejor en otras dependencias de gobierno te piden para otro tipo de puesto, no para el que realmente estés estudiando. Entonces, también, por la necesidad. No tenían realmente la misma necesidad, la misma hambre para poder decir, voy a ejercer, voy a trabajar (266-622-771, BDA, Privada).

Como se observa en la gráfica 1, del total de alumnos que jugaba el rol exclusivo de ser estudiante, 71.5% estaba ubicado en el subcampo público y sólo 28.5% en el privado, mientras que entre quienes combinaban ambos roles, 60.5% estaba en el subcampo público y 39.5% en el privado. Por otro lado, en el espacio universitario de alto desarrollo académico del subcampo público, se concentra la mayor proporción (38.9%) de quienes sólo estudiaban. También en este subcampo, en el espacio de bajo desarrollo académico se concentra la mayor proporción (26.6%) de estudiantes trabajadores. En el subcampo privado, en el espacio de alto desarrollo académico convergen los estudiantes trabajadores (20.6%) y los que se dedicaban exclusivamente al estudio (15.8%). Es decir, los estudiantes de espacios de alto desarrollo académico de ambos subcampos solían trabajar en casi la misma proporción (público 22.7% y privado 20.6%), una quinta parte de los estudiantes ubicados en el espacio de bajo desarrollo académico público (20%) no trabajaba, y sólo el 1.1% de los estudiantes de bajo desarrollo académico del subcampo privado no trabajaba.

GRÁFICA 1  
TRABAJÓ DURANTE LA LICENCIATURA, POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

En los espacios universitarios de desarrollo académico bajo es alta la proporción de los estudiantes que trabajan, tanto en el subcampo público (26.6%) como en el privado (10.7%). Una posible explicación es que se trata de jóvenes que ya están formando una familia, que tienen más edad, y que, en el caso de la privada, deben cumplir con el pago de la cuota de colegiatura y por lo tanto necesitan trabajar.

Desde otra perspectiva, resulta interesante observar la relación de estudiantes y estudiantes trabajadores de acuerdo con el tipo de bachillerato en el que estudiaron: del total de estudiantes que sí trabajó durante la licenciatura, siete de cada 10 estudió en un bachillerato público y casi cuatro de cada 10 en uno privado.

CUADRO 6  
TRABAJO POR TIPO DE INSTITUCIÓN DONDE ESTUDIÓ EL BACHILLERATO

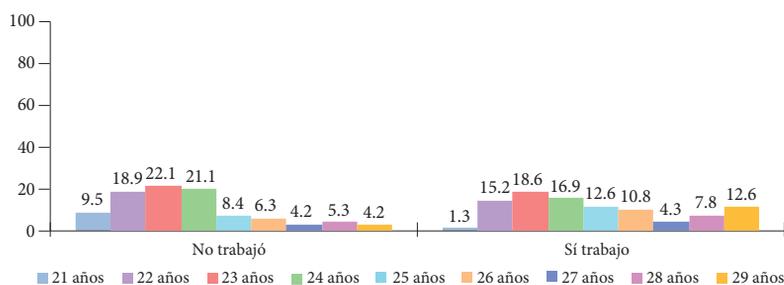
¿Trabajó durante la licenciatura?	Tipo de institución donde estudió bachillerato		Total
	Pública	Privada	
No	64	29	93
%	68.8	31.2	100.0
Sí	144	86	230
%	62.6	37.4	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

El hecho de que algunos estudiantes hayan trabajado desde el bachillerato, dejaran de trabajar al ingresar en la licenciatura y trabajen nuevamente durante su carrera, como se constata tanto en los datos presentados en la gráfica 2 y en los datos de la Enjuve (2010) ya citada, o el hecho de que algunos de los que trabajaran dejaran de hacerlo y que otros ingresaran al mercado laboral durante sus estudios de licenciatura, muestra que los estudiantes conciben su paso por la universidad de distintas maneras, como pueden y/o como quieren. En algunos casos, sus empleos pudieron ser sucesivos y formaban parte del proceso para obtener el trabajo profesional que deseaban y podían lograr; en otros, no.

La edad en la que generalmente los estudiantes ingresan a la licenciatura es a los 18 años. En la gráfica 2 se observa que la edad más común en la que los estudiantes trabajan es entre los 22 y los 23 años, es decir, cuando ya están en la última etapa de sus estudios. Fueron pocos los jóvenes que trabajaron antes de los 21 años (1.3 %). La cifra fue aumentando con la edad: 1.3% trabajaba y estudiaba a los 21 años, 15.2 % a los 22 años y 18.6% a la edad de 23 años.

GRÁFICA 2  
EDAD EN LA QUE TRABAJÓ DURANTE LA LICENCIATURA



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

En la gráfica 2 se puede apreciar cómo aumenta la proporción de estudiantes que trabajaba hasta los 23 años y cómo después empieza a decrecer, aunque repunta a los 27 años y más. Se puede pensar que a medida que los estudiantes se

acercan al momento de egresar de la licenciatura, a los 23 años, buscan un empleo relacionado con su carrera, y que antes de esa edad su primer empleo no estaba relacionado con su carrera. Es decir, que a medida que los estudiantes avanzan en su ruta formal de socialización en su carrera, adquieren más capacidades y habilidades profesionales para obtener el empleo deseado. De ahí que su primer empleo no siempre esté relacionado con el campo de conocimientos de su carrera.

Ellos pudieron haber visto que trabajar en lo que estudiaron les daba mayores posibilidades de irse posicionando en el mercado laboral. Aunque, como en todo, hay excepciones.

En los siguientes cuadros se observa que al cruzar el número de trabajos que los estudiantes tuvieron a lo largo de su trayecto por la universidad con su capital escolar, por la oportunidad para elegir la carrera que deseaban y por el estrato o índice de oportunidad socioescolar, se pueden entender mejor los patrones de comportamiento de los estudiantes y de los estudiantes trabajadores en su proceso de inserción al mercado laboral.

Al comparar a los estudiantes por su capital escolar, se observa que los jóvenes poseedores de un capital escolar bajo han tenido más trabajos en el transcurso de sus estudios de licenciatura (78.7%) (cuadro 7). Sólo 21.3% de ellos no había trabajado en el momento de responder el cuestionario, porcentaje que casi se duplica (38.0%) entre quienes tenían capital escolar alto. En el caso de quienes habían tenido un trabajo, el porcentaje de jóvenes con capital escolar bajo aumenta a 36.0%, mientras que disminuye a 30.0% entre los de capital escolar alto. Sin embargo, cuando se suma a los estudiantes que no habían trabajado con los que habían tenido un trabajo, tanto de quienes tenían capital escolar bajo como de quienes tenían capital escolar alto (67.3% y 68.0%, respectivamente), la cifra es muy parecida. También se observa que la proporción de quienes tenían capital escolar alto va disminuyendo acentuadamente conforme va aumentando el

número de trabajos durante la licenciatura. Es decir, el número de quienes tuvieron dos, tres y cuatro trabajos o más, es mayor en el caso de aquellos que tenían capital escolar bajo.

El hecho de que más de dos terceras partes de los estudiantes no trabajara o hubiera tenido un solo trabajo refuerza la idea de que los estudiantes se dedican principalmente a sus estudios y que buscan el trabajo profesional para aprender, adquirir experiencia y relacionarse con el mercado de trabajo cuando ya cuentan con habilidades cognitivas y sociales propias de sus carreras. Asimismo, en los casos de quienes hubieran tenido más de dos trabajos, éstos no estuvieron relacionados con el área profesional de su campo de conocimiento, y trabajaron para obtener recursos y solventar carencias económicas.

CUADRO 7  
NÚMERO DE TRABAJOS POR CAPITAL ESCOLAR

Número de Trabajos		Capital Escolar		Total
		Bajo	Alto	
Ninguno	Abs.	38	57	95
	%	21.3	38.0	29.0
1	Abs.	64	45	109
	%	36.0	30.0	33.2
2	Abs.	40	28	68
	%	22.5	18.7	20.7
3	Abs.	18	14	32
	%	10.1	9.3	9.8
4 o más	Abs.	18	6	24
	%	10.1	4.0	7.3
Total	Abs.	178	150	328
	%	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

CUADRO 8  
 NÚMERO DE TRABAJOS QUE HA TENIDO DESDE QUE INGRESÓ A LA UNIVERSIDAD  
 POR LA VARIABLE OPORTUNIDAD DE ELEGIR LA UNIVERSIDAD QUE DESEABA

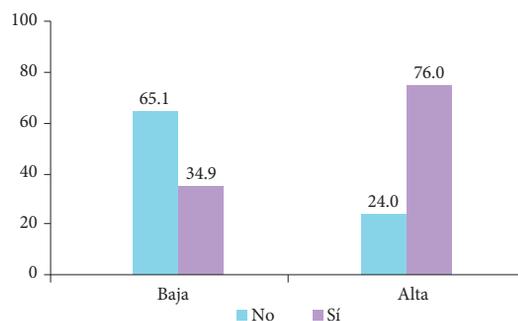
Número de Trabajos		Variable oportunidad de seguir		Total
		Bajo	Alto	
Ninguno	Abs.	15	80	95
	%	22.7	30.5	29.0
1	Abs.	23	86	109
	%	34.8	32.8	33.2
2	Abs.	19	49	68
	%	28.8	18.7	20.7
3	Abs.	7	25	32
	%	10.6	9.5	8.4
4 o más	Abs.	2	22	24
	%	3.0	8.4	7.3
Total	Abs.	66	262	328
	%	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

En el cuadro 8 se observa que más de dos terceras partes (262) del total de los 328 estudiantes tuvieron oportunidad de elegir la universidad en la que estudiaban. Los jóvenes ingresaron a la institución que les ofreció las condiciones para lograrlo, aunque no colmara sus aspiraciones. En el caso de quienes no trabajaban o sólo habían tenido un trabajo mientras estudiaban la licenciatura, su oportunidad de elegir la universidad que deseaban fue alta (30.5 % y 32.8% respectivamente). Entre los estudiantes que no pudieron elegir la universidad, 22.7% no había trabajado cuando cursaba el último año de licenciatura. El 77.2% restante sí había trabajado, y de ellos la mayoría había tenido un solo trabajo (34.8%). Entre quienes estudiaban en el espacio universitario de su elección, 30.5% no había trabajado y 69.6% sí lo había hecho. También entre ellos la mayoría había tenido un solo

trabajo (33.2%). Es decir, quienes tuvieron más altas posibilidades de elegir la universidad que deseaban fueron quienes no trabajan o tuvieron sólo un trabajo.

GRÁFICA 3  
POSICIÓN SOCIAL DE ORIGEN, POR LA RELACIÓN QUE TIENE SU ÚLTIMO TRABAJO  
CON LA LICENCIATURA QUE ESTUDIA



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

En la gráfica 3 se puede observar que más de dos terceras partes de los estudiantes con una posición social baja (65.1%) aún no había encontrado un trabajo en su campo profesional antes de concluir sus estudios. Asimismo, que tres cuartas partes de los estudiantes que tenían posición social de origen alta trabajaba en el área de conocimiento en la que se estaba formando.

También se analizaron las características de los estudiantes y de los estudiantes trabajadores de acuerdo con las oportunidades que les ofrecía la universidad en la que se formaron, por subcampo y espacios universitarios, considerando que sus niveles de desarrollo académico ofrecen diversas “estructuras de oportunidad” a sus estudiantes. Encontramos que hay una relación de interdependencia entre el estrato social al que pertenece el estudiante, el tipo de espacio universitario al que puede acceder y el trabajo posible, pues los jóvenes acceden a recursos y redes diferenciadas según su origen y el espacio universitario en el que estudian. Estas estructuras de



oportunidades propician la inclusión desigual, pues pueden convertirse en una ventaja o una desventaja, que van a incidir en la obtención de un trabajo profesional, tanto por la diferencia en los contenidos y habilidades educativas adquiridas, como por la construcción de redes de relaciones e intermediación personales, pues juegan un papel importante en la construcción de oportunidades escolares y laborales.

En la encuesta se preguntó a los estudiantes sobre sus condiciones familiares, económicas, académicas y sociales para estudiar, al año de haber iniciado su carrera. La mayoría consideró que sus condiciones fueron entre buenas y óptimas, sobre todo en los ámbitos académico y familiar, tanto entre quienes trabajan como entre quienes no lo hacían. Derivado de sus respuestas se puede plantear que la distancia derivada de condiciones desiguales según los estratos sociales no era percibida por los estudiantes como desigualdades al terminar su primer año de carrera, pues compartían las mismas condiciones educativas que su espacio universitario les ofrecía y, desde su mirada, éstas habían mejorado. Como se vio en el Capítulo 3, los espacios universitarios son muy homogéneos en su interior y, por tanto, los estudiantes comparten las condiciones educativas similares; sin embargo, en los aspectos social y personal, los estudiantes que trabajan consideraron tener mejores condiciones que quienes no laboraban.

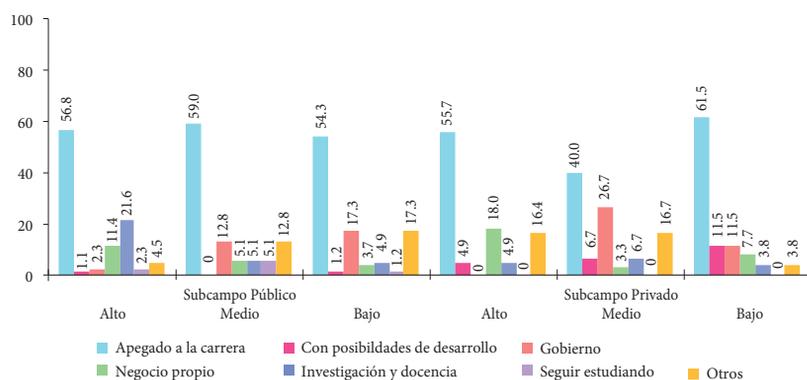
#### EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES Y DE LOS ESTUDIANTES TRABAJADORES SOBRE EL TRABAJO PROFESIONAL

Las preguntas sobre por qué y para qué estudian los jóvenes, o por qué algunos combinan el estudio con el trabajo, permiten saber qué expectativas tenían. Como ya se mencionó a lo largo de este libro, 92.1% de los estudiantes dijeron que su deseo era terminar sus estudios profesionales y que por ello solicitaron su ingreso a la universidad, y no hay diferencias entre quienes estudian y trabajan y quienes sólo estudian. Tres

cuartas partes de ellos pasaron por un proceso de selección académica para ingresar, y tampoco hubo diferencia entre los que trabajan y no trabajan. Cabe señalar que para 50.3% de los estudiantes, las calificaciones fueron un factor importante para el ingreso a la universidad y que no todos los jóvenes lograron entrar a la universidad en el primer intento. Alrededor de la mitad hizo examen de ingreso en una universidad, una tercera parte en dos y una quinta parte en más de dos.

La mayoría de los estudiantes, tanto en el subcampo público como en el privado, quería trabajar en el campo de conocimiento de su carrera. Además, los estudiantes de ambos subcampos, ubicados en espacios universitarios de medio y bajo desarrollo académico, deseaban insertarse en el gobierno, especialmente los del espacio privado de desarrollo medio; mientras que los que estudian en los espacios de alto desarrollo académico buscaban la opción de tener un negocio propio. La proporción de estudiantes que deseaba dedicarse a la investigación y la docencia fue mayor en el subcampo público, y seguir estudiando no era una elección popular entre los estudiantes del subcampo privado (gráfica 4).

GRÁFICA 4  
TRABAJO QUE LE GUSTARÍA DESEMPEÑAR AL SALIR DE LA UNIVERSIDAD  
POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

En los capítulos 3 y 4 se pudo observar que hay una coincidencia importante entre la posición social de origen y el tipo de espacio universitario que ocupan los estudiantes, debido a que la educación superior está segmentada por estrato. Los datos de la gráfica 9 sugieren que dicha relación también juega un papel importante en la elección del trabajo futuro, en la medida en la que los estudiantes de espacios universitarios de desarrollo académico alto, tanto del subcampo público como del privado, tienden a emprender negocios propios y que tienen recursos para hacerlo.

Por otro lado, vale la pena destacar que los estudiantes del subcampo público, independientemente de los niveles de desarrollo académico de los espacios universitarios en los que estudiaban, se inclinaban por seguir estudiando y/o por la investigación y la docencia. Quizás haya una relación entre el tipo de disciplinas que estudian en estos espacios universitarios y su orientación a la investigación, pues para ello es necesario continuar estudiando. Un ejemplo es la carrera de física de un espacio público de alto desarrollo académico donde se aplicó la encuesta: estudiar esta carrera les supone a los estudiantes continuar con estudios de maestría y doctorado. De ahí que, al concluir la licenciatura, deberán decidir si continúan o no con su meta inicial, que implica hacer estudios de posgrado en espacios de alto desarrollo académico.

Otra razón para ello es que en el subcampo público hay mayor oferta de posgrados de calidad, como se vio en el Capítulo 3, y que quienes estudian en él tienen mayor información al respecto. Asimismo, es importante agregar que el costo de sus posgrados es muy bajo, especialmente si se los compara con los del subcampo privado, donde es más limitada la oportunidad de continuar estudiando, o de dedicarse a la docencia y la investigación. Las carreras que ofrece el subcampo privado tienden a ser más de tipo profesional que académico, lo que hace difícil que los estudiantes tengan en mente esa opción al concluir sus estudios.

Como se dijo desde el principio, la encuesta se aplicó principalmente entre estudiantes de administración y de ingeniería, por lo que para los primeros la opción de un empleo en el gobierno es interesante, principalmente para quienes estaban en espacios de desarrollo académico medio y bajo tanto del subcampo público como del privado, debido muy posiblemente a que en esta opción no se requiere de inversión, como sí el montar un negocio, y a que puede ser vista como una oportunidad de acceder a una posición de prestigio social con un nivel salarial decoroso, que además ayudará a lograr movilidad ascendente.

José Merino y Alexis Cherem (2015) señalan, a partir de los datos de la encuesta de Ecopred,<sup>4</sup> que entre los jóvenes de 15 a 24 años la asistencia a la escuela es percibida como un mecanismo de movilidad social y una fábrica de expectativas. Explican que “es revelador que 44% de hombres y mujeres jóvenes (entre 15 y 24 años) haya superado el máximo nivel de escolaridad de su padre”, y pronostican que este porcentaje será mayor,

dada la tendencia de que siga aumentando el número de años de escolaridad y de que más jóvenes sigan estudiando y se encaminen a la educación superior. Otros datos notables son que 52% de los jóvenes haya superado la máxima escolaridad de la madre, que otro 30% pueda superarlo dado que sigue estudiando; que 55% de los jóvenes haya rebasado a sus madres en términos de escolaridad y que otro 30% esté en camino de lograrlo (Merino y Cherem, 2015).

Como los autores citados expresan, es esperanzador que 98% de los jóvenes que respondieron la Ecopred consideren que vale la pena asistir a la escuela, pero también es aterrador, por la expectativa de futuro que les genera.

<sup>4</sup> La Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (Ecopred) fue implementada por el INEGI de octubre a diciembre de 2014 y publicada en agosto de 2015. En <<http://inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ecopred/2014>> (última consulta: 27 de enero de 2016).

Al respecto, se quiso conocer cuáles fueron las razones más frecuentes por las cuales los jóvenes que estudian y los que estudian y trabajan valoran estudiar una carrera universitaria como una alternativa importante.

CUADRO 9  
POR QUÉ, ANTES DE INGRESAR A LA UNIVERSIDAD, ESTUDIAR UNA CARRERA ERA UNA ALTERNATIVA

¿Trabajó durante la licenciatura?	Razón por la que decidió hacer estudios universitarios						Otros	Total
	Mejores oportunidades laborales y económicas	Mejor desempeño intelectual y profesional	Lograr metas personales	Gusto por el estudio	Aportar beneficios a la sociedad			
No	22	18	37	9	3	6	95	
%	23.2	18.9	38.9	9.5	3.2	6.3	100	
Sí	51	48	80	28	16	10	233	
%	21.9	20.6	34.3	12	6.9	4.3	100	
Total	73	66	117	37	19	16	328	
%	22.3	20.1	35.7	11.3	5.8	4.9	100	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta aplicada.

Las razones más importantes que dieron fueron: lograr metas personales (estudiante, 38.9%, y estudiante-trabajador, 34.3%); abrir las posibilidades para obtener mejores oportunidades laborales y económicas (estudiante 23.2% y estudiante-trabajador 21.9%), y tener un mejor desempeño intelectual y profesional (estudiante 18.9% y estudiante-trabajador 20.6%).

Al contrastar la importancia que los estudiantes que trabajan y los que no lo hacen dan a la alternativa de estudiar una licenciatura, se observa que las diferencias son pocas, lo que sugiere que tanto para los que trabajan como para los que no lo hacen, es más importante lograr metas personales.

Resulta muy esperanzador para los jóvenes, como lo apuntan Merino y Cherem (2015), estudiar una carrera para tener un mejor nivel de vida, aunque también hagan ajustes a sus expectativas cuando buscan el trabajo posible.

Para entender un poco más por qué y para qué trabajan los estudiantes y qué significado tiene para ellos el empleo profesional, es necesario adentrarse en su subjetividad. Entre los testimonios destacan la heterogeneidad en las rutas que se trazan y la motivación por construirse oportunidades y un proyecto de vida propio. Los jóvenes entrevistados se refieren al sentido del aprendizaje en la práctica; identifican situaciones en las que reconocen y aplican lo que les enseñaron en la universidad, tanto en el mundo laboral como en las prácticas sociales de la comunidad profesional; vinculan su actuación en la escuela y el trabajo, como también lo señalaron Cuevas de la Garza e Ibarrola Nicolín (2013). En el siguiente testimonio de una estudiante de derecho sobre la complementariedad e importancia de combinar estudios y trabajo:

[...] salimos sin el conocimiento de la oralidad, no llevamos oralidad, no llevamos ciertas materias que llevan ese tipo de conocimiento o esa rama. Entonces, pues si tenemos la información, si nos dan la información, el conocimiento pues se va adquiriendo, pero ya donde lo agarras bien de lleno, yo creo que es cuando ya estás trabajando. Cuando ahí te acuerdas de todo lo que viste y dices es esto, es esto lo que me estaban enseñando, porque al final una cosa es la teoría, te dicen es así y así, pero otra cosa es: ve y hazlo. Entonces es cuando nosotros nos frenamos, porque los despachos nos dicen: sabes hacer eso, sabes llevar un caso, sabes presentarte en los juzgados. No, pues no, es cuando te limitan para decirte: ve, trabaja (266-622-771, BDA, Privada).

Asimismo, los jóvenes buscan adquirir competencias aplicadas y de carácter “profesionalizante”, relacionadas con lo que el mercado demanda (Planas y Enciso, 2014), pues entre los requisitos para obtener un trabajo les exigían experiencia. En el siguiente relato un estudiante critica a las universidades que restringen la formación al ámbito del salón de clases:



No podemos incorporarnos. Luego luego nos piden experiencia y no la llevamos, a diferencia de otras escuelas, por ejemplo la Unitec, donde tienen sus instalaciones que las adecuan de tal forma que también lleves la práctica (266-622-771, BDA, Privada)

Entre las estrategias para capitalizar recursos y concluir la carrera, los estudiantes y los estudiantes que trabajan, tanto en la esfera de los logros académicos como laborales, e independientemente del espacio universitario en el que estudian, ponen en juego estrategias acordes con sus expectativas, sus capitales familiar y escolar y su capacidad de agencia. Estas estrategias pudieron constituirse en distancias que marcan desigualdades entre los estudiantes bajo dos perspectivas: en la laboral, al obtener un trabajo profesional como parte de un proceso en el que tratan de integrar la teoría con la práctica, la experiencia con el conocimiento y de reflexionar sobre las prácticas, como lo sugieren Cuevas de la Garza e Ibarrola Nicolín (2013). Esto se debe a que, por un lado, el mercado laboral les exige afrontar retos que requieren soluciones prácticas que implican desempeños profesionales; a la suficiencia económica, que les permite contar con un ingreso para solventar los gastos propios de la carrera, y sobre todo, para ser independientes de su familia.

La estrategia laboral supone enfrentar y resolver problemas con conocimiento profesional y de manera práctica. Ésta fue más frecuente entre los estudiantes con capital escolar alto, que estudiaron en espacios universitarios de alto desarrollo académico, tanto públicos como privados, lo que lleva a pensar que en estos casos, la combinación del estudio con el trabajo fue vista como una estrategia por parte de los jóvenes, que les permitía iniciar su inserción laboral (Navarro-Cendejas, 2014: 60). Esta estrategia les daba la posibilidad de adquirir habilidades alternando el trabajo con el conocimiento obtenido en la escuela, que además les daba la ventaja de una transición pautada entre la escuela y el trabajo.

La estrategia económica, que suponía contar con recursos para estudiar, fue más frecuente entre los estudiantes con capitales escolar y familiar bajos que habían tenido dos o más trabajos y que estudian en espacios de desarrollo académico medio y bajo de ambos subcampos. Su plan probablemente consistió en intentar hacer compatible su trabajo con los estudios, para satisfacer un nivel de consumo que sus padres no les podían proporcionar, como lo señala Guzmán (2004) en su investigación. En este mismo grupo también caben los jóvenes que no logran hacer compatible el empleo con los estudios y terminaron abandonando el trabajo. En ambos casos juegan el doble rol de estudiante y trabajador y están concluyendo su licenciatura, que era su logro o meta. Cabe señalar que los jóvenes que sólo estudian no enfrentan los retos provenientes del ámbito laboral. Su estrategia es dedicar su tiempo y su esfuerzo a los estudios y a tratar de aprovechar las oportunidades a su alcance, las que les ofrece el espacio universitario donde estudian como las que se procuran individualmente.

Por lo anterior, se sostiene que no hay sólo una estrategia ideal para obtener un trabajo profesional, que la lógica de un itinerario continuo no siempre lleva al trabajo ideal, y que buscar trabajo hasta después de terminar la carrera también conlleva sus riesgos, como se expresa en el siguiente testimonio:

Creo que fue un poco esa la motivación, el hecho de querer empezar a generar, empezar a crecer, tener el propio dinero y demás te motiva un poco a hacerlo. [Esta universidad] tiene la ventaja geográfica de que muchas empresas están cerquita, entonces puedes ir y regresar, ésa es una ventaja que otras universidades no tienen tan fácil. Pero no creo que haya mucha diferencia entre los que trabajaron y los que no trabajaron; por ejemplo, mi hermano nunca trabajó en su carrera, salió y tuvo un buen trabajo, pero también yo, cuando me quise cambiar de trabajo, estuve nueve meses buscando. Es súper variable (122-244-749, ADA, Privada).



Otro estudiante relata cómo, al no haber trabajado mientras estudiaba como estrategia para posicionarse en el ámbito laboral, le seguía costando encontrar el trabajo profesional deseado:

No, yo creo que sí de todo un poco, de todo un poco, ves. Yo terminé la licenciatura hace dos años, poquito falta para los dos años. Te puedo decir que me ha costado mucho trabajo encontrar una oferta laboral que realmente [me convenga], pues a lo mejor cumple mis expectativas y a lo mejor yo cumplo las de la empresa. Ésta es una cuestión que, quieras o no, realmente afecta totalmente al egresado. Yo me catalogo en ellos, porque pues obviamente tú entras en un poco de dilema. Ya tengo una formación profesional y me enfrento al mundo laboral y no encuentro trabajo, o sea, sí es así como de ¿qué onda?, ¿qué está pasando? Muchos de los colegas míos también se han topado con esta situación. Tengo amigos que llevan seis meses sin encontrar una oferta laboral, tengo amigos que un año o sea un año sin encontrar un trabajo. O sea, tú imagínate lo que es un año esta cuestión. Yo creo que es ajena totalmente a la universidad, yo creo que es totalmente el contexto en el que estamos en la Ciudad de México (152-723, MDA, Pública).

Otra estrategia que ofrece el trabajo simultáneo con el estudio, que permite a los estudiantes posicionarse más fácilmente en el ámbito laboral, son las redes de relaciones: familiares, escolares y laborales. Una estudiante relata cómo encuentra su primer trabajo, “el profesional” por relaciones amistosas:

Mi primer trabajo: resulta que un amigo es dueño de la parte digital de la agencia en la que estaba, o sea, es en un edificio. Mi amigo tenía su agencia de marketing digital y arriba estaba mi ex jefe que era el dueño de la agencia de publicidad. Isaac y Eduardo se cruzaron tanto, que Isaac se volteó y le dijo: “Oye, Eduardo, por qué no te metes a mi agencia y haces la parte digital de mi agencia. Entonces hacemos una agencia más completa”. Dijo Eduardo: “Va, perfecto”. Justo hicieron ese trato hace un año y yo me encontré a Eduardo un día en Acapulco, en vacaciones de diciembre que fui dos días antes de

Año Nuevo y me dijo: “¿Qué estás haciendo ahorita?” “Me acabo de graduar de la Ibero”. Y me dice: “¿Ya tienes chamba”, y le dije que no, y me dice: “Métete a la agencia en la que estamos trabajando”, y literal, regresé de Acapulco y, al día siguiente, pum, entrevista y así fui contratada (228-212-750, ADA, Privada)

El contexto universitario, en el que se aprende y se elabora la experiencia, es tan importante como lo aprendido y vivido en condiciones previas al ingreso laboral profesional: “Los grupos de pares emergen en los procesos de identificación-diferenciación, en apariencia espontáneos, que acercan a los jóvenes en virtud de la proximidad que tienen en el espacio social” (Ramírez García, 2012). Como se puede interpretar en el testimonio anterior: en un encuentro casual, se movilizaron las redes para convertirlas en un capital que los puede llevar a encontrar afinidades y lograr las metas que se han propuesto.

En los espacios universitarios asimétricos en los que se accede a bienes y relaciones, los estudiantes construyen redes de relaciones sociales que les permiten construir estrategias académicas, que en otros ámbitos de la vida operan como contactos. Las que establecen con sus compañeros son relaciones horizontales que les abren cauces que, por el sentido compartido, les permiten integrarse en otros ámbitos como el laboral, según las posibilidades de acceso de quienes conforman las redes.

Entre las acciones que realizan los estudiantes para posicionarse en el trabajo, se encontró que más de la mitad de ellos, principalmente los que no trabajaban, pusieron en marcha algunas estrategias, por ejemplo, realizar cursos adicionales a los de su plan de estudios universitarios.

El comentario de este estudiante de administración indica cómo, paralelamente a sus estudios, buscó la certificación para optar por un trabajo muy especializado en el ámbito financiero, a través de cursos que le daban ventajas para ser elegido en el empleo que deseaba:



Aparte de que una certificación ahorita es mucho más rápida, por ejemplo, la certificación de la AMIB en Figura tres duraría alrededor de medio año, entre medio año y ocho meses, en estar tomando el curso y en poder hacer el examen, digo, y están las certificaciones 5, que ya trabajan en Bolsa de Valores, en la Bolsa Mexicana de Valores. Estamos hablando de personas que ya tienen un ingreso de 70 000, 80 000 pesos mensuales, entonces te digo, no es que sea mayor o menor. Yo en lo personal quiero estudiar la maestría porque es algo que siempre te va a dar un plus, pero por ejemplo en el ámbito financiero, que tú estés certificado ante la AMIB es un plus muy muy grande. (152-723, MDA, Pública).

Por otro lado, los estudiantes tienen metas que quieren cumplir, para lo que llevan a cabo distintas estrategias para construirse oportunidades educativas y profesionales. Sus motivos también son distintos: algunos quieren conservar su empleo al terminar sus estudios, otros cambiar de trabajo, y unos más, obtener un trabajo de tiempo parcial para poder atender a sus dependientes (hijos o padres mayores) con un trabajo o una actividad productiva remunerada.

#### CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En este capítulo se corrobora que hay distintas interpretaciones según sean las perspectivas de análisis sobre si los estudiantes deben o no trabajar mientras estudian. Es común pensar que la simultaneidad de roles implica una intensa superposición, articulación y conflicto, pero parece ser una condición común para los estudiantes y, en general, vivirla no les causaba conflicto. También se ha cuestionado sobre si el primer empleo lleva a la independencia y marca el inicio de la vida laboral, afirmación que no se sostiene, pues algunos estudiantes ya trabajan antes de adquirir las habilidades y las capacidades necesarias para realizar un trabajo profesional. Cabe señalar que se consideró al trabajo profesional como aquel en el que el estudiante pone en marcha las habilidades

y capacidades de la profesión, luego de haberlas adquirido, en la última etapa de la licenciatura o al egresar; los trabajos anteriores a éste se consideraron como parte de los empleos del largo y gradual proceso de obtener el trabajo profesional.

Al analizar el número de trabajos que los estudiantes tuvieron durante la carrera, se puede pensar que quizá los jóvenes provenientes de los estratos bajos que trabajaron y estudiaron, y que son quienes han tenido más empleos, ya trabajaban desde el bachillerato. En esa medida, se puede aventurar que sus trabajos previos al profesional fueron eventos temporales y aislados o eventos del proceso de obtener el profesional, aun cuando el inicio hubiera acontecido antes de contar con conocimientos para ejercerlo “profesionalmente”.

En éste y en otros estudios, se evidencia que trabajan tanto los estudiantes provenientes de los sectores sociales privilegiados como de los desfavorecidos. Si se analiza el rol de los estudiantes por subcampo público o privado, quienes más trabajan son los estudiantes del subcampo público, mientras que la mayor proporción de los que no trabajan están en el subcampo privado. Sin embargo, si se contrasta a los estudiantes con los estudiantes-trabajadores y se analiza por estratos, la proporción de quienes pertenecen a la posición social de origen alta es la que más ha trabajado en la licenciatura y representa más del doble de la de quienes pertenecen a la baja. De ahí que se pueda decir que, entre quienes decidieron estudiar y trabajar, sin importar el subcampo al que pertenecen, las razones que los motivan a hacerlo van más allá de su posición de origen.

Los estudiantes favorecidos, por tener capitales familiar y escolar altos, ubicados en un espacio universitario de alto desarrollo académico, buscan obtener un trabajo profesional en la fase final de la carrera para posicionarse en la ruta laboral. Esta forma de pensar y actuar está sustentada en conjugar el estudio y el trabajo. Quienes estudian en este tipo de espacios y además están en el subcampo privado, tienen el

apoyo de la buena capacidad económica de la familia, que les permite no trabajar durante las primeras fases de la carrera y obtener en la fase final un trabajo apegado a lo que estudian. La razón más común para estudiar y trabajar es que les permite posicionarse en la ruta laboral del trabajo posible o deseado, además de aprender y de poner en práctica lo que estudiaron en un trabajo formal.

En las expectativas profesionales de los estudiantes, independientemente de los subcampos y del nivel de desarrollo académico de los espacios universitarios, se hallaron similitudes y diferencias. Entre las similitudes, la mayoría de los estudiantes considera que el trabajo que les gustaría desempeñar al salir de la universidad debiera estar “apegado a la carrera”. Hay una clara tendencia de los estudiantes con posición social de origen alta, ubicados en espacios universitarios de alto desarrollo académico de ambos subcampos, a emprender negocios propios; los estudiantes de espacios universitarios de desarrollo académico medio y bajo, independientemente del subcampo, buscan desempeñarse laboralmente en el gobierno. Los estudiantes del espacio universitario de alto desarrollo académico público también se inclinan por continuar estudiando al concluir su carrera, como los físicos, para quienes estudiar esa carrera supone continuar con estudios de maestría y doctorado para lograr su meta inicial. En el subcampo privado es más limitada la oportunidad de seguir estudiando o de dedicarse a la docencia e investigación, pues en el horizonte de elecciones que les ofrece ese subcampo no hay una amplia oferta de posgrados.

El significado que tienen el estudio y el trabajo es diverso: para los más favorecidos representa la posibilidad de aprender más, de enfrentarse al mercado laboral del sector en el que se socializaron, de tener una exposición real al lugar de trabajo antes de su graduación, así como de adquirir experiencia para obtener un buen trabajo al egresar. Para los desfavorecidos, trabajar y estudiar responde a tener cubiertos sus gastos per-

sonales mientras estudian, de ahí que su incorporación al mercado de trabajo no siempre esté en relación con lo que estudian y hayan tenido un número más alto de empleos durante la carrera.

Para los estudiantes y los estudiantes que trabajan, estudiar o asumir el doble rol —independientemente de que con ello cubran sus gastos personales, adquieran aprendizaje y experiencia profesional o lo hagan por motivos personales— está orientado a concluir sus estudios, a lograr metas personales, a obtener mejores oportunidades laborales y a tener un mejor desempeño intelectual y profesional.

Entre los motivos para trabajar mientras estudian, es importante sentir que pueden ser independientes de su familia, al menos en términos de no solicitar dinero a los padres para sus gastos personales; también es una estrategia de inicio a su inserción en lo laboral, al desarrollar habilidades alternando el trabajo con el conocimiento adquirido en la escuela. Perciben que trabajando y estudiando tienen la ventaja de pautar su transición de la escuela al trabajo.

En este estudio fue evidente que en las distintas estructuras de oportunidades a la que acceden los jóvenes importan la posición social de origen y la posesión de capitales. Nos sorprendimos cuando encontramos que entre los estudiantes que estudian en las universidades públicas y privadas de alto desarrollo académico no se perciben desigualdades. Una posible explicación de ello es que los supuestos no siempre se cumplen, no siempre resulta cierto que quienes tienen capital familiar bajo trabajen porque tienen necesidad de hacerlo para sostener sus estudios. Cabe aclarar que se les encuestó cuando estaban finalizando la carrera y ellos ya habían sorteado los mayores obstáculos para concluirla.

Es común pensar, y con base en ello tomar decisiones, que quienes tienen un capital escolar alto no trabajan por tener condiciones para dedicarse a sus estudios, pero no siempre es así: lo hacen para ser independientes, al menos en sus

gastos personales. Algunos de los estudiantes con capital familiar bajo trabajan porque requieren de recursos económicos para sostenerse mientras que estudian; algunos otros no trabajan. La razón pudo ser que los padres, para quienes es muy importante que sus hijos estudien, consideran que sus hijos no deben trabajar como parte del apoyo y condición necesaria para que concluyan su licenciatura. En cambio, para los padres de quienes tienen capital familiar alto, es claro que sus hijos van a estudiar una licenciatura y no es necesario que hagan un esfuerzo adicional por ellos. Cabe agregar que, por el tipo de relaciones sociales de sus familias, les es más fácil conseguir un trabajo profesional a quienes tienen capital familiar alto que a los estudiantes con capital familiar bajo, pues para éstos últimos era difícil contar con redes que les ayuden a posicionarse en el mercado laboral.

Encontramos que no siempre es cierto que los estudiantes del subcampo privado no necesitan trabajar y los del público sí, y que eso podría haber sido una desventaja para quienes dividen sus tiempos en estudiar y trabajar y que, por tanto, esto marcaría una desigualdad. Quedó claro que estudiar y trabajar simultáneamente no es una desventaja en quienes estudian en espacios de alto desarrollo académico. Lo que sí parece marcar diferencias es trabajar y estudiar entre los estudiantes ubicados en espacios universitarios de medio y bajo desarrollo académico de ambos subcampos, pues cuando se les compara con los que están en espacios de alto desarrollo académico, la diferencia puede traducirse en desigualdad de oportunidades educativas y laborales.

Esto nos llevó a plantear la hipótesis de que los estudiantes que comparten el mismo espacio universitario no perciben desigualdades en relación con sus pares, pues están expuestos a “estructuras de oportunidades” semejantes, acordes con el espacio de desarrollo académico que les ofrece su universidad.

La desigualdad se percibe ante las oportunidades laborales a las que pueden aspirar cuando se intersectan las con-

diciones que ofrece el espacio universitario en el que estudian, con las de la posición social que ocupan. La suma de las ventajas o desventajas de dicho vínculo es susceptible de marcar las distancias que hay entre el tipo de aprendizajes, relaciones y redes a las que el estudiante puede acceder en su universidad. Esta distancia entre los espacios universitarios asimétricos se constituye en oportunidades diferenciadas y, por tanto, en desigualdades, porque debido a la segmentación social de dichos espacios, los mejor acomodados en la escala social son quienes reciben las mejores oportunidades, y viceversa.

Los conocimientos adquiridos y las redes de relaciones e intermediación personales juegan un papel significativo en la construcción de oportunidades; son variables cuya presencia o ausencia pueden convertirse en ventajas o desventajas para obtener un empleo y propiciar desigualdades. Consideramos que al buscar trabajo profesional vuelve a cobrar importancia la posición social de origen y las relaciones familiares y sociales, pues son un apoyo importante para encontrar el trabajo deseado.

Cuando el origen social es desfavorable, pero se logró ingresar a un espacio universitario de alto desarrollo académico público, como sucedió en algunos casos, tanto las oportunidades que les brinda el espacio como las redes construidas en la carrera pudieron ser mecanismos importantes para obtener el trabajo profesional deseado.

Ser estudiante trabajador o ser un trabajador estudiante puede ser una estrategia de realizaciones en el proceso de obtener el trabajo profesional que se quiere. Trabajar y estudiar puede considerarse como parte de la estrategia que los jóvenes despliegan en el contexto de la estructura de oportunidades a la que tienen acceso, para situarse en una mejor posición laboral y de remuneración, además de acercarse a su percepción de movilidad social deseada.

Es claro que todos los jóvenes que están terminando sus estudios universitarios están convirtiendo sus expectativas y las de sus padres en realizaciones. Sin embargo, cabe pregun-

tarse por las diferencias en el proceso de agencia que despliegan los jóvenes pertenecientes a los distintos estratos, con puntos de partida asimétricos, y que pueden ser ejemplificadas en su posición frente a la obtención de un trabajo al mismo tiempo que estudian.

Los estudiantes de educación superior generalmente trabajan, por lo que valdría la pena, en otras investigaciones, adentrarse en las diferencias en el número de horas, en el tipo de actividades que realizan y en la relación que éstas tienen con sus estudios. Se podría precisar mejor la distancia en el acceso diferenciado a los recursos entre los estratos desfavorecidos y los favorecidos y entre los aprendizajes adquiridos.

Finalmente, al preguntarse ¿cómo construyen oportunidades educativas y qué tanta libertad tiene el estudiante en sus decisiones y estrategias en la estructura de oportunidades posibles?; ¿Las oportunidades construidas manifiestan desigualdades?, se puede decir que la sensación de logro en el proyecto de vida es valorada por quien tuvo las realizaciones que espera o que fue construyendo en el camino (Sen, 1999). El éxito no significa lo mismo para todos los estudiantes, como lo plantea Sen (2010), porque los puntos de partida varían y, por tanto, también las expectativas y realizaciones. Los hallazgos de esta investigación llevan a responder que el logro de los objetivos o realizaciones de los jóvenes depende en gran medida de su posición social de origen y de su ubicación en algún espacio universitario, porque éstos son asimétricos y ofrecen estructuras de oportunidades diferenciadas. También depende de sus deseos posibles y del grado de libertad que tienen para actuar y elegir la vida que desean y valoran.

En otras investigaciones habrá que constatar si todos tuvieron oportunidades y si éstas aminoraron el distanciamiento social inicial al comparar la posición inicial del estudiante con la que logra al concluir la carrera, lo que implica pensar y precisar la distancia entre el trabajo deseado contra el posible, que es otra manera en la que también se manifiestan las desigualdades.

Como reflexión y para seguir pensando, planteamos que la incorporación de los universitarios al sector productivo puede ser más exitosa cuando, paralelamente a los estudios, los jóvenes se encuentran laborando en lo que estudian, como lo señalan Planas y Enciso (2013) y Cuevas de la Garza e Ibarrola Nicolín (2013). Los datos empíricos de esta investigación muestran que hay estudiantes que lo logran y otros que no tienen la posibilidad real para lograrlo. Pensamos que esta combinación de formación y trabajo profesional genera profesionistas más competitivos, ya que se reducen los tiempos de adaptación a las necesidades del sector productivo, así como el tránsito de la etapa de juventud a la adultez (Planas y Enciso, 2013).

Las expectativas que los jóvenes tienen del futuro están vinculadas con sus acciones y decisiones para aprovechar las habilidades y competencias aprendidas, es decir, con su capacidad de agencia. Sin embargo, algunos deben ajustarlas a sus condiciones precarias, mientras que otros las pueden acomodar con flexibilidad a lo que el mercado exige y a lo que ellos quieren realizar. Estas situaciones permiten entender hasta qué punto la posición lograda por los estudiantes puede considerarse el resultado de diferencias que pueden o no constituir desigualdades, algún tipo de exclusión, o una inclusión desigual o desfavorable para algunos.

Convendría pensar en una estrategia sincronizada para construir andamiajes interconectados, de manera paralela en los dos ámbitos: el de la socialización y el de la ruta profesional, pues una no sucede a la otra. Si se pudiera avanzar en el programa de formación a la vez que van ensayando distintos roles ante lo que van estudiando —como el poder entender el objeto de estudio, para pasar de ser un aprendiz a poder desenvolverse como profesional (Hamui Sutton y Jiménez, 2012)—, aumentaría el logro de lo que se supone que la educación superior les debería permitir. Desarrollar tareas en la ruta laboral, equiparables a las que van adquiriendo en la universidad, puede facilitar a los estudiantes obtener el empleo

deseado al egresar. Echar a andar esta estrategia o no hacerlo puede marcar diferencias, incluso desigualdades, pues son importantes la manera y el momento de buscar el trabajo profesional deseado.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA SILVA, Adrián (2012a). “¿Tiempos líquidos? Democracia, universidad y desarrollo en México”. *Cuestiones de Sociología: Revista de Estudios Sociales* 8: 17-37.
- ACOSTA SILVA, Adrián (2012b). “Gobierno universitario y comportamiento institucional: La experiencia mexicana 1990-2012”. *Revista de Pedagogía* 66 (1): 3-16.
- BÉDUWÉ, Catherine, y Jordi Planas (2003). *Educational Expansion and Labour Market*. Office for Official Publications of the European Communities.
- BOURDIEU, Pierre (2002). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- CASILLAS, MIGUEL, Ragueb Chain y Nancy Jácome (2007). “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”. *Revista de la Educación Superior* 2 (142): 7-29.
- CORCUFF, Philippe (1998). *Las nuevas sociologías*. Madrid: Alianza Editorial.
- COULON, Alain (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París: Presses Universitaires de France.
- CUEVAS DE LA GARZA, José Fernando, y María de Ibarrola Nicolás (2013). “Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes”. *Revista de la Educación Superior* 1 (165): 125-148.
- DUBET, François (2004). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- ENCUESTA NACIONAL DE LA JUVENTUD (ENJUVE) (2010). México.
- FERNÁNDEZ, Tabaré, y Cecilia Alonso (2014). *El tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay*. Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.
- FERNÁNDEZ, Tabaré, Soledad Bonalpech y Vanessa Anfitti (2013). “Regímenes de transición al primer empleo: Chile, México, Es-

- tados Unidos y Uruguay comparados”. *Papeles de Población* 22 (90): 1-33.
- GALLART, María Antonia (1985). *Estado actual del conocimiento sobre Educación Superior y Empleo*. Caracas: UNESCO.
- GARAY, Adrián de (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- GUZMÁN, Carlota (2004). “Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9 (22): 747-767.
- HAMUI SUTTON, Mery (2005). “Procesos de conformación y consolidación de grupos de investigación: factores materiales y simbólicos que convocan y dan sentido a los grupos”. Tesis doctoral. Colegio de México.
- HAMUI SUTTON, Mery, y Leonardo Jiménez (2012). “El delicado problema de la formación de doctores”. En *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*, de Rocío Grediaga, Mery Hamui Sutton, Laura Padilla y José Raúl Rodríguez. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- LENT, Robert W., Gail Hackett y Steven D. Brown (2004). “Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo”. *Evaluar. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa* 4.
- MERINO, José, y Alexis Cherem (2015). “Retrato de paisaje con joven mexicano”. *Nexos*, noviembre. <<http://www.nexos.com.mx/?p=26769#.VqosM2-JbV0.mailto>> [última consulta: 21 de enero de 2016].
- METCALF, Gary S. (2003). “Right choices in a complex world”. Disponible en <[http://systemicbusiness.org/digests/sabi2003/2003\\_ISSS\\_47th\\_026\\_Metcalf.pdf](http://systemicbusiness.org/digests/sabi2003/2003_ISSS_47th_026_Metcalf.pdf)>.
- MOSCOVICI, Serge (1975). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.
- NAVARRO-CENDEJAS, José (2014). “¿La universidad española suaviza las diferencias de clase en la inserción laboral?” *Revista de Educación* 364: 119-144.
- OYARZÚN, Astrid, y Raúl Irrazabal (2003). “Comportamiento de las trayectorias educacionales y laborales en jóvenes estudiantes” *Última Década* 18: 199-227.

- PLANAS, Jordi, y Adrián Acosta Silva (2013). "Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México". *Revista de la Educación Superior* 165: 1-5.
- PLANAS, Jordi, e Isabel Enciso (2014). "Los estudiantes que trabajan. ¿Tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?" *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 5 (12): 23-45.
- RAMÍREZ GARCÍA, Rosalba Genobeba (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- SALAS DURAZO, Iván, y Favio Murillo García (2013). "Los profesionistas universitarios y el mercado laboral mexicano: convergencias y asimetrías". *Revista de la Educación Superior* 1 (165): 63-81.
- SCHÜTZ, Alfred (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEN, Amartya (1999). *Development as Freedom*. Nueva York: Oxford University Press.
- SEN, Amartya (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus.
- SEN, Amartya (2014). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- SUPER, Donald E. (1984). "A life-span, life space approach to career development". En *Career Choice and Development*, editado por Duan Brown, Linda Brooks y asociados, 192-234. San Francisco: Jossey-Bass.
- THE ECONOMIST (2017). "Lifelong learning is becoming an economic imperative. Technological change demands stronger and more continuous connections between education and employment, says Andrew Palmer. The faint outlines of such a system are now emerging". 14 de enero.
- THERBORN, Goran (2006). "Meaning, mechanisms, pattern, and forces: An introduction". En *Inequalities of the World*, editado por Goran Therborn, 1-60. Londres: Verso.
- VILLA LEVER, Lorenza (2015). "Globalization, class and gender inequalities in Mexican higher education". Working Paper 77. [desigUAldades.net](http://desigUAldades.net).
- WATTS, Anthony G. (1996). "Orientación vocacional: una perspectiva internacional". *Orientación y Sociedad* 1 (1) 1-19.



## Capítulo 6

# La perspectiva disciplinar en la ruta de los estudiantes de administración e ingeniería en computación: ¿los hace diferentes o desiguales?

Mery Hamui Sutton

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo se analiza si existen o no desigualdades en las oportunidades educativas de estudiantes universitarios de dos carreras de distintas disciplinas aplicadas: ingeniería en computación y administración. El análisis por disciplina es clave para entender el tipo de actividades que se realizan en las instituciones (Whitley, 1976), pues permite a los estudiantes dar sentido a sus estudios. Se parte de que quienes estudian una carrera encuentran un lenguaje y una cultura común que les otorgan herramientas conceptuales, metodológicas y pautas sociales para comunicarse en la comunidad disciplinar; aprenden a entender ese mundo y a vivir en él. Todo esto ocurre en el marco de la educación superior.

En ningún momento se pretendió jerarquizar a las disciplinas, ni caer en la trampa de calificar y comparar la capacidad científica o aplicada de un campo sobre otro. Reconocemos, como lo plantea Pierre Bourdieu (2000), que cada campo de conocimiento tiene un tipo de “aparato”, de emblemas, de signos que define su capacidad técnica.

En cada campo de conocimiento hay un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas, por lo que cada disciplina es un lugar de lucha competitiva (es decir, un espacio de juego) que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica (Bourdieu, 2000: 12) en materia de ciencia.

En esta investigación, como ya se anticipó al comienzo de este libro, se aplicó una encuesta a los jóvenes que estudian las carreras de ingeniería en computación, administración, derecho, comunicación, física, estudios socioterritoriales y promoción de la salud. Como se explica en la Introducción del libro, la muestra no fue elegida en función del número de estudiantes por disciplina; en el diseño de la investigación se planteó aplicar la encuesta a los estudiantes del último año de estas dos carreras —elegidas por ser las carreras demandadas, según datos de la ANUIES— y de una carrera más, en general la más importante de cada universidad. De ahí que el número de estudiantes por disciplina no permita una comparación entre todas las carreras, sino sólo entre ingeniería en computación y administración.

La pertinencia del análisis por disciplina reside en que el tipo de conocimiento marca diferencias en la forma de vida y en la estructura de pensamiento. Las comunidades de especialistas conforman identidades, desarrollan un lenguaje propio y una forma —también propia— de interpretar el mundo (Becher, 1992), que conlleva pautas específicas de comportamiento (Hamui Sutton, 2007). Las diferencias por tipo de conocimiento y pautas sociales marcan destinos distintos que se pueden percibir como diferencias o desigualdades.

También es importante mencionar que el alcance de este capítulo es más limitado que el de los otros, pues sólo atiende a las desigualdades de acuerdo con características de los estudiantes de dos carreras.

El análisis de la información se realizó tomando en cuenta las dos variables focales del libro, es decir, una educación superior configurada en espacios universitarios asimétricos,

habitados por agentes con posiciones sociales de origen distintas. Se plantea que, con base en la orientación disciplinar de sus estudios universitarios, los jóvenes moldean sus identidades profesionales, que les generan expectativas que les permiten poner en marcha estrategias para construir oportunidades educativas y lograr metas. Asimismo, interesa saber si existen diferencias entre los estudiantes que estudian “carreras tradicionales”, como administración, y quienes cursan las tipificadas como “novedosas”, por la intención de ofrecer algo distinto (De Vries *et al.*, 2008), como ingeniería en computación, así como sopesar la influencia de variables como el género, la edad, el ingreso familiar o la ocupación del padre en la producción o no de desigualdades.

El capítulo se organizó de la siguiente manera: en el siguiente apartado se presenta el marco en el que se explica la importancia de la disciplina, las universidades y las carreras, considerando la emergencia de las carreras en las políticas públicas y los aspectos cognitivos y sociales de las comunidades disciplinares. A continuación se describen los rasgos y entrelazamientos entre posiciones sociales y espacios universitarios en ingeniería en computación y en administración, con base en las dos variables focales de este libro, a partir de su posición social de origen, sus estratos y el peso de los capitales que poseen; enseguida se indaga cómo se distribuyen los estudiantes de ambas disciplinas en los subcampos y los espacios universitarios. Se termina con algunas conclusiones.

#### LAS UNIVERSIDADES, LAS DISCIPLINAS Y LAS CARRERAS

Los estudiantes se forman en torno al conocimiento y las pautas de trabajo de la disciplina o especialidad que estudian. El papel de la disciplina en las licenciaturas es el de proveer el marco para la cohesión de las distintas miradas antes de que lleguen al posgrado (Whitley, Gläser y Engwal: 2012) o a ejercer la profesión. Varían, y mucho, las actividades que se realizan en y entre las disciplinas, la forma en que se socializa a

los estudiantes por área de conocimiento, la manera en la que se ubican en el mercado de trabajo. Esto significa que el vínculo entre lo cognitivo y lo socio-organizacional es variable (Clark, 1992; Becher, 2001).

Las disciplinas se organizan en entidades sociales que permiten, a quienes las estudian, identificarse con una comunidad disciplinar internacional (Becher, 1994). La manera en la que se forma a los estudiantes y en la que logran adquirir la identidad disciplinar se deriva de las formas típicas de organizar el trabajo con el conocimiento especializado o avanzado.

Las disciplinas, además de ser estructuras sociales y lugares de trabajo especializado, albergan a quienes las investigan, las enseñan y las aprenden dándoles identidad profesional (Becher, 2001) en las universidades. Es decir, las disciplinas tienen un carácter dual, reproducen el conocimiento en forma de enseñanza, su resultado se traduce en la obtención de grados y cuando se investiga en producción de conocimiento original, cuyo resultado se concreta en publicaciones. (Marcovich y Shinn, 2012: 38).

Las disciplinas toman distintas formas de conocimiento o de capital cultural (Bourdieu, 1990), se encuentran en marcos organizados por disposiciones culturales o *habitus* (Bourdieu, 1977) que intervienen en la socialización de sus estudiantes según sea la naturaleza de sus llamadas comunidades académicas (Parry, 2007). La naturaleza del conocimiento, sus formas de desarrollo y las culturas de las comunidades se pueden observar, como dice Burton B. Clark (1992), en las universidades.

Las universidades, a su vez, se estructuran por facultades o departamentos, cada uno de los cuales organiza las actividades de docencia e investigación en algún área disciplinar, ya sea profesional, científica o humanística. En la construcción de los programas se combina la orientación institucional y disciplinar de acuerdo con la carrera que se trate y con las pautas de trabajo específicas que se transmiten de modo diferente en sus procesos formativos, según sea la disciplina. Los

planes de estudio están estructurados de manera que puedan investigar y formar estudiantes en alguna disciplina o especialidad en torno a un objeto de estudio, y de herramientas y conceptos propios del área de conocimiento, acordadas por los miembros de la comunidad. Ellos avalan el cuerpo de conocimientos y las pautas de trabajo académico.

Las universidades se distinguen entre sí por ofrecer distintas carreras, por la diversidad de áreas de conocimiento, por su infraestructura, tipo de financiamiento —en subcampos público y privado— y por los niveles de graduación —licenciatura, especialidad, maestría y doctorado—, así como por sus distintos niveles de desarrollo académico, de ahí que nos refiramos en esta investigación a espacios universitarios asimétricos. En los espacios universitarios o en otros tipos de instituciones del sistema de educación superior (Brunner, 2002) se ofrecen carreras.

La carrera es la combinación de conocimiento disciplinario de base, más la preparación en ciertas competencias, más una ética secular del oficio; también se ha entendido como una formación generalista (del tipo College Of Liberal Arts de Estados Unidos). Los programas se ofrecen en el nivel terciario de la educación (OECD, 2015), se desarrollan para introducir a las personas a una cultura común y a una reflexión de valor, o en la idea humboldtiana de la universidad basada en la investigación que reúne el espíritu de erudición con la vocación científica (Brunner, 2002).

Las carreras ordenan una parte significativa del trabajo educativo en torno a las funciones profesionales y técnicas superiores en la sociedad del conocimiento disciplinar (Brunner, 2011). Se expresan bajo una concepción educacional, un diseño institucional y un conjunto de prácticas, con base en los patrones actuales de graduación organizados en actividades curriculares. Los estudiantes, sin importar el programa educativo en el cual estén inscritos (OECD, 2015), obtienen su primer grado o título universitario al concluir

el programa, el cual satisface los requerimientos que imponen las propias carreras a través de lo que demanda el mercado laboral (Brunner, 2002). Al estudiante que logra concluir con éxito su carrera se le reconoce generalmente con el título de licenciado.

La disciplina cohesiona a los científicos y les demanda comportamientos específicos que, a su vez, están relacionados con la política educativa, las instituciones y el mercado laboral.

### *La emergencia de las carreras en las políticas públicas de educación superior*

La política pública en México ha tenido distintas orientaciones en el tiempo: en los años ochenta se promovieron carreras no tradicionales a partir de un proyecto de desarrollo nacional, bajo el supuesto de que el país requería menos egresados de las carreras tradicionales y más de científicos o profesionales en áreas nuevas (De Vries *et al.*, 2008).

Las carreras de corte tradicional (medicina, derecho, contaduría, ingeniería civil, administración, entre otras) fueron predominantes en la década de los años cincuenta y a ellas tenían acceso los hijos de las élites mexicanas. Siguiendo a los autores citados, en los años sesenta y setenta prevalecía la lógica de que la educación superior debía ser un medio para la movilidad social, por lo que se procuraba el acceso libre de quienes contaban con educación media superior. Se crearon carreras de carácter científico como física, química, electrónica, historia, filosofía, psicología y antropología, entre otras. En los años noventa surgió una tercera ola de creación de carreras “novedosas” cuya intención era ofrecer algo distinto, enmarcada en el discurso Cepal-UNESCO. El argumento central era que la educación superior debería ser el motor para el desarrollo económico y que por ello eran necesarias nuevas opciones de estudio. Así, nacieron carreras como comercio internacional, relaciones internacionales, admi-

nistración turística, comunicación, diseño ambiental y varias ingenierías.

Las dos carreras consideradas en este capítulo, administración e ingeniería en computación, fueron creadas en distintos momentos y bajo distintas visiones. La primera, bajo la lógica de obtener una visión amplia; pertenece a las creadas en los cincuenta, por ello es considerada “carrera tradicional”; la segunda, en los años noventa, con una visión enfocada a impulsar el desarrollo económico del país, como “carrera novedosa”.

### *Elementos identitarios. Lo cognitivo y lo social en las áreas de conocimiento*

Como ya se ha mencionado, la materia prima de las carreras es el conocimiento disciplinar, por lo que las carreras de esta investigación se ubicaron de acuerdo con la clasificación de las áreas de conocimiento propuesta por Anthony Biglan (1973), Storer (1966) y Tony Becher (1992). Sin embargo, el panorama y el concepto de “disciplina” se han ampliado (Becher y Parry, 2005); aquí se utiliza el concepto en sus nuevas formas.

La delimitación y conceptualización de las disciplinas consta de dos aspectos: el cognitivo y el social (Becher, 1989; Becher y Kogan, 1992; Becher y Parry, 2005). En lo cognitivo, existen fronteras que delimitan el territorio de la disciplina y el conocimiento, que es identificable como propio de la disciplina, es la materia de los programas de la licenciatura y posgrado, también contienen metodologías propias. La disciplina se sustenta en fronteras y pautas vigentes de proceder, bien organizadas para la investigación; en caso contrario dejaría de fluir o se atrofiaría (Becher y Parry, 2005).

En lo social, tiene una organización particular, una estructura de trabajo en un número considerable de universidades, en el sentido de que en ella se realizan actividades escolares importantes que inducen a los estudiantes, de manera formal,



a la comunidad disciplinar. También implica la adquisición de valores compartidos con una preocupación en cultivarlos y en que sean reconocidos por la Academia, para que, a su vez, los estudiantes se reconozcan y sean reconocidos por sus pares, pues ofrece credenciales para lograr tener un estatus disciplinar (Becher y Parry, 2005).

La identidad profesional se manifiesta en estructuras que dan sentido a las aspiraciones de los jóvenes, a sus carreras profesionales, y a sus interacciones con estudiantes y con otros académicos. Es decir, las disciplinas son también referentes culturales de primordial importancia simbólica y de estatus para sus practicantes, así que dependiendo del objeto de estudio se entienden quienes lo enseñan, aprenden e investigan y se comunican entre sí (Biglan, 1973, citado por Becher, 1992).

La disciplina es el espacio en el que ocurre la inmersión de sus integrantes en su comunidad (les da sentido de pertenencia), identidad (al aprender, al irse formando profesionalmente), significado (al ir aprendiendo e ir obteniendo experiencia) y prácticas (al aprender haciendo), al tiempo que pueden ser reconocidos por grupos ya sean académicos, industriales, de profesionales y de la comunidad en su conjunto. Ambas carreras, la de ingeniería en computación y la de administración, se relacionan con asociaciones o agencias externas que ofrecen oportunidades a los estudiantes en el ámbito laboral.

¿Por qué las disciplinas son importantes para entender las desigualdades, considerando las características asimétricas de los espacios universitarios en los que estudian y las condiciones sociales de origen de las que parten los jóvenes?

Creemos que al saber si hay diferencias que se pudieran convertir en desigualdades entre los estudiantes que conforman las disciplinas marcadas por la identidad, las prácticas profesionales y las expectativas de futuro orientadas por la mirada disciplinar, se pueden entender las formas en las que los estudiantes actúan y proyectan su vida. Para ello, analizamos las condiciones sociales de origen y las estructuras de

oportunidades que ofrecen los espacios universitarios a los que los estudiantes tuvieron acceso y que les permiten construir ciertos tipos de incidencias, según sus valores y normas, concretadas en las pautas disciplinares que se les transmiten en las carreras universitarias.

Se considera a la disciplina como la sociedad intelectual a la que aspira el estudiante y al departamento o facultad universitarios como la unidad organizacional (Wrenger, 1998, citado por Parry, 2007), pues les ofrece la oportunidad de socializarse en un campo de conocimiento (Parry, 2007).

En las carreras ubicadas en espacios universitarios, asimétricos por su nivel de desarrollo académico, se transmite el *ethos* que identifica a los estudiantes y académicos con su manera de entender la realidad, sus valores y normas, que los estudiantes asumen como parte de ellos. Este *ethos* está conformado por normas y pautas de trabajo de las disciplinas que los estudiantes aprenden en las universidades, y en él se transmite la identidad institucional y disciplinar a los estudiantes.

La identidad de estudiante universitario la asumen quienes estudian y comparten las miradas, normas y valores por igual, independientemente del programa al que estén adscritos, pues todos son parte de la comunidad de estudiantes y comparten intereses.

Los siguientes relatos muestran cómo los estudiantes perciben los valores que transmiten las universidades y les permiten adquirir identidad institucional o al menos aceptar que las universidades se los transmiten:

Como universitario, yo siempre he sido de la idea que formar parte de una comunidad universitaria te hace universitario, no por ser UNAM o UAM, Poli, y todos somos universitarios (Pública MDA 157-716).

Pues tal vez no me apropié [de los valores y pautas de trabajo], pero sí me adapté a ellos, porque esos valores, esas reglas prácticamente se siguen en todas las universidades (Pública MDA 157-535-758).

En esta investigación se trabaja con espacios universitarios clasificados según el subcampo al que pertenecen (público y privado), y de acuerdo con su nivel de desarrollo académico, que puede ser alto, medio o bajo. Los estudiantes ahí distribuidos tienen expectativas propias como agentes capaces de construir oportunidades educativas y laborales para lograr sus metas de acuerdo con la forma en que organizan el conocimiento y las pautas de trabajo que se derivan de la carrera. El siguiente relato de un estudiante lo expresa: sucedió al elegir la carrera y la universidad que deseaba, pues consideraba una diversidad de carreras y espacios universitarios, analizando lo que cada uno le ofrecía y la exigencia académica que representaba:

Desde que yo estaba en prepa quería estudiar en [esta universidad], no me iba por la Anáhuac, porque voy a decir algo, la gente de nivel socioeconómico alto, la verdad se va o al ITAM o a la Ibero o a la Anáhuac. O sea, hay pocas. Y ya si eres súper clavado en tu tema, te vas a la UNAM, o si no ya de plano vas a otra. Pero son como la UP también, por ejemplo. Entonces, de todas las universidades yo quería estudiar esta carrera, yo sabía perfecto que iba a esta carrera en esta universidad, y sí hice *research*, realmente busqué en otras carreras, y todo ese rollo, pero como que entré a [esta universidad] sabiendo mucho lo que quería... (Privada ADA 228-212-750).

La disciplina también identifica al estudiante en un territorio delimitado de pertenencia, le da valores, normas y reconocimiento. Se manifiesta en el centro de los programas de las carreras que se ofrecen en las universidades, pues su materia prima es el conocimiento (Clark, 1992). Las disciplinas también son formas de estructurar, separar y administrar las actividades académicas que institucionalizan las áreas de conocimiento y el trabajo de docencia e investigación en una estructura social (Whitley, 1976). Las áreas de conocimiento tienen requerimientos de espacio, de equipos propios y formas de operar diferentes.

Ha habido distintas maneras de delimitar las disciplinas. Para Richard Whitley (1976), son colectividades basadas en algún compromiso con ciertas prácticas y técnicas y sus miembros se definen en términos de los procedimientos para especificar problemas de investigación y para operar sobre ellos. Para el autor, los miembros de una disciplina se identifican con ciertos relatos y maneras de formular los temas de interés común (1976). Karin D. Knorr-Cetina (1996), que las entiende de manera más amplia, las denomina culturas epistémicas; en su conceptualización incluye a los procesos de conocimiento, sus productos y representaciones; entiende el conocimiento como práctica.

Las fronteras entre las disciplinas demarcan especificidades en la forma de socializar, en la certificación y designación de tareas, modos de trabajo, criterios de validación, sistemas de recompensas, trayectorias, modos de producción, en los mercados laborales, en sus alcances y en la manera en la que se vinculan a través de redes para su producción (Marcovich y Shinn, 2012), que lleva a los estudiantes a estrategias diferenciadas.

Las disciplinas se sostienen por comunidades científicas que se estructuran a través de la producción del conocimiento y la reproducción de sus miembros en las universidades. Al socializar a los estudiantes a través de pautas de conocimiento y de trabajo que caracterizan a las disciplinas, les dan identidad, les permiten comunicarse entre sí y con miembros de otras disciplinas.

La definición del campo científico delimita el espacio objetivo donde tiene lugar un juego, donde se encuentran comprometidas posiciones científicas (Bourdieu, 2000) en esos límites. Por ello, nos enfocaremos en las condiciones y prácticas sociales que pueden llevar a desigualdades y no en el valor del conocimiento que cultiva cada disciplina o a su aporte científico en la ciencia. Las disciplinas organizan el conocimiento de distinta manera y se entienden, según Becher (1992), de

acuerdo con dos dimensiones. La primera es la naturaleza del conocimiento y su estructura lógica —que organiza al conocimiento—; la segunda son sus pautas sociales. En ambas se relacionan sus características epistemológicas y sociales, de manera que estas características sólo se pueden desagregar para fines analíticos.

Las disciplinas, por su objeto de estudio, pueden considerarse duras cuando la mayoría de quienes las cultivan se adscriben a teorías centrales organizadas en torno a un cuerpo de conocimientos y a métodos a través de los cuales se produce conocimiento, y se consideran blandas cuando se preocupan por lo específico, las cualidades que, por lo complejo, resultan en entendimiento e interpretación; miran al exterior. La segunda dimensión tiene que ver con su aplicabilidad. Es decir, cuando las disciplinas producen conocimiento que se puede utilizar son aplicadas; cuando el conocimiento produce leyes o principios son puras.

Para definir la naturaleza de la disciplina, Becher (1992) considera también su organización social, su historia y su variación geográfica. La naturaleza del conocimiento y de la cultura disciplinaria permite construir un enmarque en el que se pueden identificar sus características epistemológicas y culturales y delimitar el contexto en el que tiene sentido la formación, la manera en la que se definen y se plantean los problemas.

En ese marco se acuerda la especificidad de las herramientas y técnicas que se utilizan. En los retos que implica llegar a los acuerdos están los dilemas disciplinares, de ahí que se piense que las exigencias de cada carrera sean distintas y, probablemente, representen distancias en la construcción de oportunidades educativas que puedan constituirse en desigualdades.

Becher (1992) agrega que las actitudes, las actividades y los estilos cognitivos de los campos de conocimiento representan las características y la estructura del territorio en el que se

mueven quienes se preocupan por su objeto de conocimiento, así como de la estructura de organización del trabajo. Al relacionar las dimensiones cognitivas y sociales con los enmarques de las disciplinas, se pueden considerar fronteras entre las áreas de conocimiento, aunque las disciplinas no encajen tan precisa y exactamente, pues siguiendo al autor, ninguna disciplina cabe mecánicamente dentro de uno de los cuatro nichos de su clasificación. De acuerdo con este autor, las disciplinas pueden ser duras-puras, duras aplicadas, blandas-puras y blandas aplicadas.

Si se aplica la descripción de la clasificación de Becher a las dos carreras que interesan en este capítulo, podríamos ubicarlas de la siguiente forma. A ingeniería en computación podemos ubicarla en el área de conocimiento duro y aplicado. Esta disciplina es considerada como ciencia y como ingeniería (Abrahams, 1987; Wulf, 1995, citado por Clark, 2013); es un nuevo tipo de ingeniería o una nueva disciplina en la ingeniería (Belady, 1995; Loui, 1995, citado por Clark, 2013). La carrera adopta distintos nombres en las universidades, como se observó en esta investigación. Las opiniones sobre dónde ubicarla difieren y pueden entenderse según sean las perspectivas de quienes las cultivan. Algunos la ubican de acuerdo con alguna de las disciplinas fundadoras, la que sea de su preferencia; para otros, está relacionada con los avances tanto de tecnología como con las oportunidades de su aplicación en los nuevos problemas —de ahí que sea más una ciencia— y, por otros más, como una disciplina que se ha expandido como negocio en computación (Clark, 2013).

Ubicamos a la ingeniería en computación en el área de conocimiento duro aplicado porque, de acuerdo con las pautas de socialización, en las universidades se enseña como una disciplina, con propósitos claros, pragmáticos, y utiliza la tecnología por medio del conocimiento duro.

Los practicantes están preocupados por el dominio del entorno físico que resulta en productos y técnicas. Por su

naturaleza, la cultura disciplinaria es cosmopolita, está dominada por valores profesionales y por iniciativas emprendedoras. Los problemas están diseminados; atrae a personas que practican sus áreas. Los ingenieros en computación establecen contactos útiles mediante asociaciones, requieren apoyos institucionales y la distribución de responsabilidades, generalmente en torno a equipos que suelen ser de alto costo; la organización del trabajo es tanto individual como en equipo. Las capacidades de organización y de ímpetu empresarial son las cualidades que deben cultivar, están inclinados a competir entre ellos y no presentan un frente unido.

La carrera de administración puede situarse en el sector de las disciplinas blandas y aplicadas, funcionales y utilitarias; su tecnología se basa en el conocimiento blando. Los administradores se preocupan por el mejoramiento de la práctica profesional, que resulta en protocolos y procedimientos. Esta disciplina, por la naturaleza de su cultura, mira hacia el exterior; está dominada por la moda intelectual, tiene bajas tasas de publicación y altas tasas de asesoría. La interacción es pausada y los problemas son de preocupación más bien individual; las personas se mantienen al día leyendo las publicaciones de otros. La carrera tiene una base o cuerpo de conocimientos laxo, es difícil lograr consenso acerca del mérito de propuestas, pueden investigar de manera individual, se buscan beneficios en términos de eficiencia y de economía.

Por otro lado, se analiza la idea de diversificación de carreras en las que se socializan competencias distintivas, cuya utilidad se manifiesta en nuevos puestos de trabajo, por estar entre “las carreras novedosas” *versus* las “carreras tradicionales”, en las que los hijos de las élites se ocupan como empleados públicos o profesionistas independientes. A la carrera de administración se le consideró como tradicional y a la de ingeniería en computación como carrera novedosa.

Se consideró a la disciplina como eje de análisis porque tiene identidad y legitimidad académicas y profesionales, con base

en lo cognitivo y lo social de su objeto de estudio. Por ejemplo, lo que marca el logro para los ingenieros en computación son la instrumentación y los esfuerzos relacionados con la puesta en marcha de algún proceso en el que aplican la tecnología adecuada para resolver el problema, y para los administradores son la eficiencia y la eficacia para lograr el beneficio esperado en cada caso, aplicando su conocimiento.

#### RASGOS Y ENTRELAZAMIENTOS ENTRE POSICIONES SOCIALES Y ESPACIOS UNIVERSITARIOS EN INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y EN ADMINISTRACIÓN: ¿DIFERENCIAS O DESIGUALDADES?

Como se explica en la Introducción del libro, para elegir a los estudiantes a quienes se aplicaría la encuesta se seleccionaron en cada universidad las dos carreras que tenían en común las universidades estudiadas, las cuales fueron ingeniería en computación y administración. Dada la dificultad de encontrar una tercera carrera común a todas las instituciones seleccionadas, se consideró aquella por la que cada universidad era más conocida. El día de la aplicación, los cuestionarios fueron contestados por todos los estudiantes del grupo que asistieron a la hora convenida previamente con el profesor. En la medida en la que la muestra no fue elegida en función del número de estudiantes por disciplina, no permite hacer una comparación entre todas las carreras, sino sólo entre ingeniería en computación y administración, que sí cuentan con suficientes casos.

Es por ello que en este capítulo se trabaja sobre las carreras de ingeniería en computación, en la que se aplicaron 93 encuestas, y administración, en la que se recogieron 118. Aunque en la investigación también se aplicó la encuesta a estudiantes de otras carreras —20 de física, 36 de promoción de la salud, 21 de derecho, nueve de estudios socioterritoriales y 30 de comunicación—, su número no permite el análisis estadístico (cuadro 1).

CUADRO 1  
DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN  
Y ADMINISTRACIÓN

Disciplina	Ingeniería en computación	Administración	Otras	Total
Frecuencia	94	118	116	328
Porcentaje	28.6	35.9	36.5	100.0

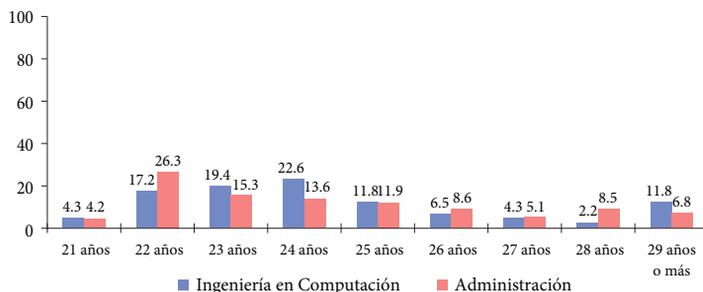
Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada

Como se puede apreciar, la proporción de estudiantes en administración (35.9%) es ligeramente mayor que en ingeniería en computación (28.6%). La diferencia en el número de casos se deriva de que había más estudiantes cursando el último año de licenciatura en administración que en ingeniería en computación en las universidades elegidas.

*Los estudiantes de ingeniería en computación y en administración ¿son desiguales o diferentes?*

En la gráfica 1 se muestra que los estudiantes de administración son ligeramente más jóvenes que los de ingeniería en computación. Aunque la edad de los estudiantes varía entre los 21 y los 29 años, poco más de la cuarta parte de los futuros administradores (26.3%) están cursando su último año

GRÁFICA 1  
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y ADMINISTRACIÓN, POR EDAD

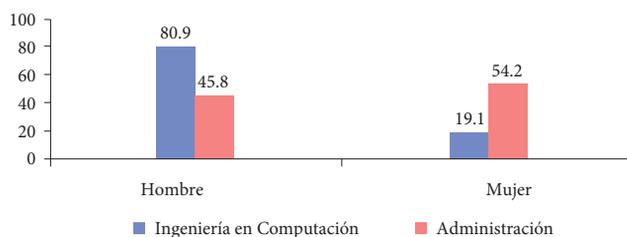


Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada.

de licenciatura a los 22 años, porcentaje que se reduce a menos de la quinta parte (17.2%) entre los ingenieros. Asimismo, la mayoría (22.6%) de los ingenieros tenía 24 años en el momento de responder la encuesta, cifra que desciende a 13.6% entre los administradores. Estas diferencias en la edad pueden tener como fundamento que sea más fácil acceder a administración, y que ingeniería en computación sea más exigente. En ese sentido, los ingenieros pudieron haber hecho varios intentos para poder ser admitidos, lo que aumentó su edad.

Al analizar a la población por género, se obtuvo un resultado interesante: 80.9% de los estudiantes de la carrera de ingeniería en computación son hombres, mientras que más de la mitad de quienes estudian administración son mujeres: 54.2% (gráfica 2).

GRÁFICA 2  
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y ADMINISTRACIÓN, POR GÉNERO



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada.

La diferencia entre hombres y mujeres por área de conocimiento puede atribuirse a una pauta cultural marcada por mitos y creencias en torno a sus capacidades. Canales, en el primer capítulo de este libro, señala en el informe del Tercer (2013), que mide la inequidad de género en los logros de aprendizaje en educación primaria, que los hombres tienen un desempeño significativamente mejor en matemáticas, mientras que las mujeres tienen una ventaja similar en habilidades de lectura y escritura. El informe atribuye esos resultados a las prácticas culturales.

Con base en lo anterior, se puede inferir que, tratándose de ciencias duras, tanto la escuela —desde la primaria— como las familias han moldeado de forma diferente las oportunidades de aprendizaje entre los sexos, reforzando en los hombres la elección de carreras como ingeniería en computación, porque se cree que en ellas son mejores que las mujeres.

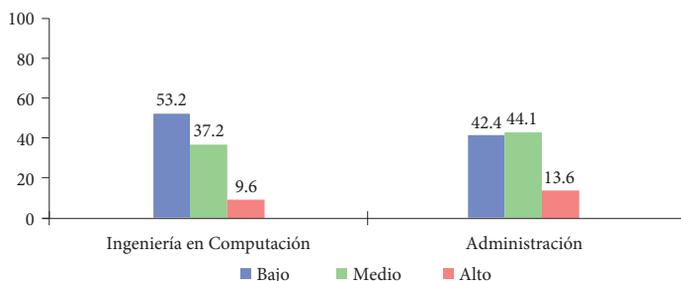
En el caso de las mujeres, que se distinguen por tener mejor desempeño en lectura y escritura, la escuela y las familias las han orientado a que elijan el área de conocimiento de ciencias blandas, en las que se requiere poco de las matemáticas y donde se realizan actividades como planear, administrar, realizar presentaciones orales y elaborar reportes. Ésta puede ser una posible explicación de por qué las mujeres se inclinan a elegir las carreras de áreas de conocimiento blandas, mientras que los hombres prefieren las disciplinas duras. La desigualdad es cultural más que académica. Una estudiante de una universidad pública de bajo desarrollo académico relata su inclinación por las actividades que realizaba, en las que principalmente requería de la lectura y la escritura, y los contenidos no se relacionaban tanto con matemáticas:

La ventaja de esta carrera es que los planes de estudio nos hacen [escribir] ensayos, y nos hacen ser un poquito más investigadores y más profundos sobre algún tema en particular. Entonces, eso nos abre un campo mucho más importante para cuando queremos trabajar, pues ya tenemos ciertos conocimientos, a diferencia de otras. Por ejemplo, nosotros para titularnos tenemos que hacer una tesis a fuerzas, y eso me parece fabuloso porque nos permite tener muchos más conocimientos y una mayor ventaja en el campo laboral (Pública BDA 232-331-760).

Desde otra perspectiva, los ingresos familiares de las familias de los alumnos de las dos carreras estudiadas son ligeramente más ventajosos para los de administración, como se observa en la gráfica 3.

GRÁFICA 3

ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y ADMINISTRACIÓN, POR INGRESO FAMILIAR

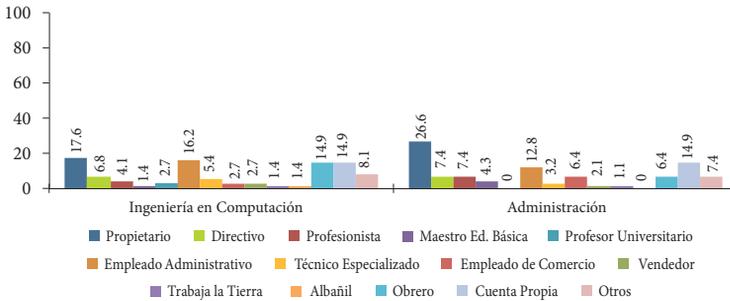


Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada.

Lo anterior tiene relación con el hecho de que poco más de una quinta parte de los padres de los estudiantes de administración son propietarios de una empresa o negocio, 7.4% tiene una profesión y otro tanto alcanzó el rango de director en su lugar de trabajo. En otras palabras, en este grupo los padres de los estudiantes tienen empleos que requieren competencias y conocimientos aplicables a diversas situaciones, que son las que adquirirán sus hijos al estudiar su carrera. Por su parte, entre los padres de los alumnos de ingeniería en computación estos porcentajes son menores y hay más empleados administrativos (16.2%) y obreros (14.9%) (gráfica 4).

En cuanto al tipo de carrera de los estudiantes, en la de corte tradicional los padres de los estudiantes de administración realizan actividades en sus empleos que requieren competencias con base en conocimientos generales aplicables a diversas situaciones, que tienden a estudiar sus hijos. No sucede lo mismo entre los padres de los estudiantes de ingeniería en computación, carrera de corte novedoso; la mayoría de los padres de estos estudiantes no requieren competencias distintivas en sus puestos de trabajo, a diferencia de las que aprenden sus hijos en la universidad. Al parecer, sólo hay relación entre el tipo de actividades que realizan los padres en su trabajo y las pautas de trabajo de las carreras de los estudiantes de administración.

GRÁFICA 4  
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y ADMINISTRACIÓN, POR PUESTO DEL PADRE



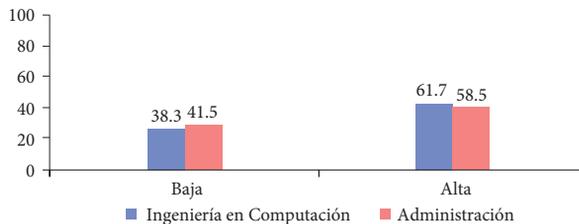
Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada.

### *Desigualdades entre posiciones y condiciones de los estudiantes de ingeniería en computación y administración*

En este apartado se analizan las posiciones y las condiciones de los estudiantes para señalar las desigualdades entre los capitales y la oportunidad de elección, pues consideramos que las variables son interdependientes y que las asimetrías en las posiciones que ocupan los estudiantes en cada disciplina y sus recursos simbólicos inciden en la libertad de actuar para realizar proyectos personales.

La posición social de origen de los estudiantes de la carrera de ingeniería en computación es más baja que la de los de admi-

GRÁFICA 5  
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y ADMINISTRACIÓN, POR POSICIÓN SOCIAL DE ORIGEN

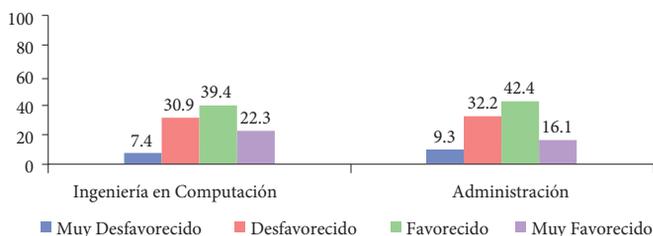


Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada

nistración. Es decir, los estudiantes de administración parecen tener mayores ventajas que los de administración (gráfica 5).

Si bien la proporción de la posición de origen de los estudiantes de administración es más alta que la de los de ingeniería en computación, al analizar cada estrato encontramos que quienes se ubican en el estrato alto son los estudiantes de ingeniería en computación. La diferencia principal está en que se concentran en mayor proporción en los estratos de los Muy Favorecidos (MF 22.3%) y los Favorecidos (F 39.4%), mientras que los de administración se ubican en los estratos intermedios: Desfavorecido (D 32.2%) y Favorecido (F 42.4%) (gráfica 6).

GRÁFICA 6  
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y DE ADMINISTRACIÓN, POR ESTRATO



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada.

CUADRO 2  
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y DE ADMINISTRACIÓN, POR CAPITAL FAMILIAR

Disciplina	Capital Familiar		Total
	Bajo	Alto	
Ingeniería en Computación	61.7	38.3	100.0
Administración	55.9	44.1	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada

Lo anterior se puede relacionar con los capitales que poseen los estudiantes. Como se puede observar en el cuadro 2, la mayoría de los estudiantes de ingeniería en computación (61.7%), casi dos terceras partes, tenían un capital familiar

bajo, pero estudian en las instituciones de alto desarrollo académico, como se observa más adelante, mientras que el 55.9%, un poco más de la mitad de los estudiantes de administración, tenía capital familiar bajo. En contraposición, más estudiantes de administración contaban con un capital familiar alto (44.1%).

Al analizar el índice de capital escolar en ambas carreras, se refuerza la idea de que la capacidad de agencia importa en la construcción de oportunidades para llevar a cabo realizaciones y lograr metas.

Del total de los jóvenes que estudiaban administración, casi 60% tenía capital escolar bajo. Es decir, tuvieron una trayectoria escolar previa que los puso en desventaja para elegir carrera y universidad, así como armar estrategias para lograr concluir sus estudios y estar en posibilidad de buscar el trabajo profesional o el acceso a un posgrado deseado. En cambio, más de la mitad de los estudiantes de ingeniería en computación (56.4%) tuvieron mayores ventajas, pues a partir de sus antecedentes escolares pudieron construir oportunidades educativas.

Es decir, los jóvenes de administración obtuvieron un bajo promedio en el bachillerato —menor a 8—, reprobaron materias, tuvieron poco éxito en los exámenes y un escaso cumplimiento de tareas escolares, lo que supone una trayectoria escolar previa que los puso en desventaja para elegir la universidad y la carrera. A pesar de que al comparar a los estudiantes de ambas carreras se constata que hay más estudiantes de ingeniería en computación que de administración con capital familiar bajo, también se advierte que más de la mitad de los futuros ingenieros (56.4%) y apenas cuatro de cada 10 de los administradores (40.7%) tuvieron antecedentes escolares que suponen ventajas y condiciones para construir oportunidades educativas (cuadro 3).

El capital escolar es reconvertible en capital universitario y científico, por ello entraña una trayectoria probable. La

importancia del capital familiar poseído radica en que con él se pueden ir definiendo las posibilidades reales del beneficio (Bourdieu, 2000) y las estrategias de inversión y de desinversión. Para Bourdieu, quienes más alto capital familiar tienen se apoderan en el momento oportuno de los temas que en la sociedad se escuchan más, haciendo las diferencias sociales más notables. En el caso de los estudiantes de las carreras que nos ocupan, la mayoría tiene capital familiar bajo, pero se podría pensar que la influencia de mayor capital escolar de los estudiantes de ingeniería en computación les abre mayores posibilidades para elegir la carrera deseada, pues tuvieron mejores oportunidades para calcular lo que les pareció más redituable, de acuerdo con el momento actual, en el que los avances tecnológicos están sobre la mesa como los más importantes socialmente. Sin embargo, no sucede lo mismo ante la posibilidad de elegir la universidad: la proporción de quienes dicen haber elegido la universidad deseada son prácticamente similares en las dos carreras (gráfica 7).

CUADRO 3  
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y DE ADMINISTRACIÓN POR CAPITAL ESCOLAR

<i>Disciplina</i>	<i>Capital Escolar</i>		<i>Total</i>
	<i>Bajo</i>	<i>Alto</i>	
Ingeniería en Computación	43.6	56.4	100.0
Administración	59.3	40.7	100.0

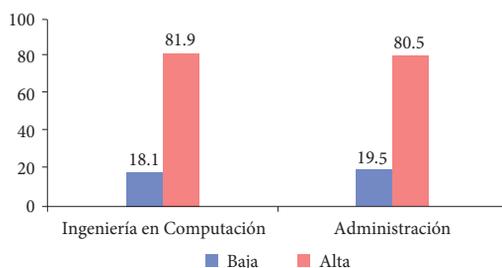
Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada.

En suma, se puede decir que quienes accedieron a los espacios de alto desarrollo académico generalmente pertenecen a una posición social ventajosa de origen. El capital escolar acumulado y el que se gana en el espacio académico cuentan mucho, porque suponen prestigio. La suma del prestigio y de una posición social privilegiada acumula ventajas que permiten a los jóvenes tomar decisiones y llevar a cabo sus realizaciones, es decir, construir oportunidades.

En el caso de quienes tuvieron la oportunidad de estudiar en los espacios de alto desarrollo académico por su capital escolar acumulado, el prestigio de este tipo de universidades pudo haber influido en su construcción de oportunidades, aunque este prestigio universitario se ejerce de manera indirecta. Los estudiantes que están en las universidades con prestigio tienen al alcance una estructura de oportunidades que, por la vía del mérito, les permite tomar decisiones y llevar a cabo sus realizaciones.

Cada campo científico es siempre un lugar de lucha asimétrica entre estudiantes desigualmente provistos de capitales específicos (Bourdieu, 2000). Cabe insistir en que cuando los estudiantes suman su capital familiar con el escolar, tienen más posibilidades de desplegar su agencia, así como oportunidades de elegir.

GRÁFICA 7  
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y ADMINISTRACIÓN,  
POR OPORTUNIDAD DE ELEGIR UNIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada.

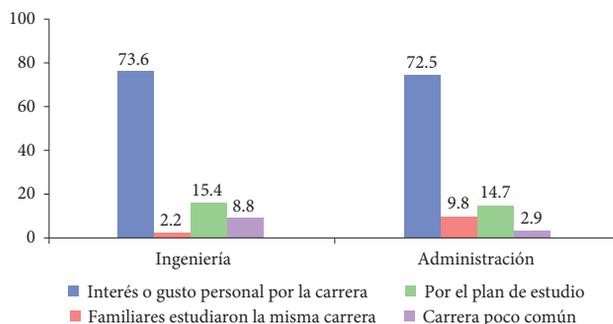
En la gráfica 7 se puede observar que ambos tenían un alto capital de oportunidad de elección, pues más del 80%, tanto de quienes estudiaban ingeniería en computación como de quienes estudiaron administración, respondieron que la tuvieron. En la gráfica se pueden observar la relación y la similitud en la respuesta por carrera.

La elección de la carrera tiene que ver con las tasas medias de beneficio material y/o simbólico (Bourdieu, 2000) que calculó cada estudiante y que lo llevaron a inclinarse hacia

carreras donde son importantes las nuevas tecnologías, o hacia propuestas tradicionales relacionadas con una organización económica eficiente. Quienes tienen mayor acceso a información sobre lo que ocurre en el mundo pueden prever las nuevas tendencias en el ámbito laboral; orientarse a carreras demandadas en la actualidad, necesarias para contribuir con la sociedad, pero también para responder a las necesidades y las aspiraciones individuales, obtener seguridad y beneficios en el trabajo. Lo anterior cobra relevancia si se ubica en un contexto signado por los cambios tecnológicos que requieren vincular el conocimiento con el quehacer profesional (*The Economist*, 2017). También está relacionado con la pertenencia a una posición social de origen, con la ubicación en un determinado tipo de espacio universitario, y con el género, en el entendido de que las asimetrías en estos factores producen condiciones diferenciadas para que el individuo en tanto agencia acceda a condiciones y a la libertad que tiene a su alcance para realizar sus proyectos personales desde la carrera que estudia.

Finalmente, la razón para elegir carrera que predominó en más de tres cuartas partes de las respuestas de los estudiantes de ambas carreras fue el gusto por estudiarla y el interés de su plan de estudios (gráfica 8).

GRÁFICA 8  
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y ADMINISTRACIÓN,  
POR RAZÓN PARA ELEGIR LA CARRERA



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada.

La diferencia en el tipo de respuesta puede situarse en que a algunos de los estudiantes de ingeniería en computación —alrededor de 10%— les pareció que la carrera era novedosa y poco común, y para casi la misma proporción de los administradores, la razón fue que sus familiares estudiaron esa carrera, es decir, una carrera tradicional. La congruencia entre las expectativas y las realizaciones es una fuente de satisfacción; la elección de estudiar una carrera tradicional tiene ventajas y desventajas. Entre las ventajas está el poder tener mayor flexibilidad para ajustarse a más trabajos en más espacios. En contraste, quienes estudiaron una carrera novedosa tienen la ventaja de obtener la satisfacción de encontrar congruencia entre lo que estudian y el conocimiento de las nuevas tecnologías, que los vincula con nuevas perspectivas de futuro. Cada opción depende de las prioridades que los estudiantes tienen y de las razones para elegir la carrera.

*¿Los espacios universitarios asimétricos ofrecen estructuras de oportunidad similares a los estudiantes de ingeniería en computación y a los de administración?*

A continuación se analiza cómo se distribuyen los estudiantes de las dos carreras estudiadas tomando como variables el subcampo —público o privado— y los espacios universitarios asimétricos. Con ello se pretende indagar si la configuración de la educación superior en subcampos y en espacios universitarios asimétricos produce desigualdades y cómo se manifiestan éstas entre estudiantes de carreras distintas; asimismo, de qué manera los estudiantes capitalizan las oportunidades que se les ofrecen.

Interesa saber si el espacio universitario en el que estudiaron los jóvenes de ambas carreras les permite capitalizar las oportunidades que las universidades les ofrecieron tomando como variables de análisis el subcampo (público o privado) y su nivel de desarrollo académico (alto, medio y bajo).

CUADRO 4  
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y ADMINISTRACIÓN,  
POR SUBCAMPO Y TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO

<i>Disciplina</i>	<i>Tipo de Espacio Universitario</i>								<i>Total</i>
	<i>Subcampo Público</i>				<i>Subcampo Privado</i>				
	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>	<i>Total</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>	<i>Total</i>	
Ingeniería en computación	41	15	13	69	13	6	6	25	94
	43.6	16.0	13.8	73.4	13.8	6.4	6.4	26.6	100
Administración	29	15	31	75	20	12	11	43	118
	24.6	12.7	26.3	63.6	16.9	10.2	9.3	36.4	100

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada.

Como se puede observar en el cuadro 4, la mayoría de los estudiantes cursaba su carrera en universidades públicas. Sólo la cuarta parte de los de ingeniería en computación y 36.4% de los de administración estudiaban en el subcampo privado. Pero su distribución en los espacios universitarios es más irregular: en el subcampo público, cuatro de cada 10 jóvenes de ingeniería estaban ubicados en el espacio universitario de desarrollo académico alto, porcentaje que se reduce a la mitad entre los estudiantes de administración. En el subcampo privado los jóvenes de ambas carreras se ubicaban en el espacio universitario de alto desarrollo en proporciones más cercanas. La diferencia es importante: es mayor la proporción de los estudiantes de ingeniería en computación que la de los de administración.

Los jóvenes de administración se ubican más en el sector privado y se distribuyen más uniformemente entre los espacios universitarios de alto y bajo desarrollo académico, mientras que los de ingeniería en computación estudian en espacios universitarios públicos y privados de alto desarrollo académico.

Estas diferencias son significativas y pueden constituirse en desigualdades por las condiciones que cada espacio universitario ofrece a sus estudiantes. Las diferencias están en los

requisitos académicos para ingresar a los de alto desarrollo académico, que son más exigentes que los de medio y bajo desarrollo; las de alto desarrollo académico, con base en sus características y en su prestigio, ofrecen una estructura de oportunidades educativas y laborales más amplias y favorables; permiten el acceso a mayores recursos en infraestructura, una mejor socialización de los conocimientos profesionales y mayores posibilidades de establecer redes académicas y de trabajo, además de que pueden ser capitalizadas para la realización de tareas complejas y para obtener una posición laboral satisfactoria.

En relación con las pautas cognitivas y sociales del tipo de carrera, se puede pensar que una posible explicación de que haya más estudiantes en ingeniería en computación en universidades de alto desarrollo académico que en las de medio o bajo es que la carrera puede tener mayor demanda social por tener énfasis en la tecnología. En ella, la sociedad tiene grandes expectativas con respecto a las respuestas de este tipo de disciplinas, pues en la vida social cotidiana se escucha frecuentemente que la tecnología ofrece amplias oportunidades educativas y de trabajo. El argumento es que con las herramientas de la disciplina se pueden solucionar problemas en ámbitos diversos, como en el de programación y aplicación de la ciencia, transformación del conocimiento en la ciencia, la propia tecnología y en los negocios. También porque, al tratarse de una disciplina pura blanda, los jóvenes y sus familias intentan seleccionar la opción que consideran con mayor prestigio o más consolidada, puesto que no vale la pena estudiar una carrera que goza de cierto prestigio y demanda cierto tipo de infraestructura en un establecimiento cuestionable.

Como ya se observó en la gráfica 2, la mayoría de los estudiantes de la carrera de ingeniería en computación son hombres, mientras que más de la mitad de quienes estudian administración son mujeres. Estas diferencias en la distribución de las y los estudiantes de las carreras comparadas tienen como

base los roles sociales adjudicados a los sexos, postura que asume que la exclusión y la discriminación de las mujeres es natural (Buquet *et al.*, 2013: 26). Dicho régimen de género se acentúa cuando se analiza la distribución de hombres y mujeres en los subcampos y sus espacios universitarios (cuadro 5).

CUADRO 5  
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN Y ADMINISTRACIÓN  
POR TIPO DE ESPACIO UNIVERSITARIO Y SEXO

Carrera		Tipo de espacio universitario						Total
		Subcampo Público			Subcampo Privado			
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	
Ingeniería en Computación	H	47.4	14.5	14.5	7.9	11.8	3.9	100.0
	M	27.8	11.1	22.2	0.0	22.2	16.7	100.0
	T	43.6	13.8	16.0	6.4	13.8	6.4	100.0
Administración	H	22.2	33.3	7.4	9.3	24.1	3.7	100.0
	M	26.6	3.1	17.2	10.9	28.1	14.1	100.0
	T	24.6	16.9	12.7	10.2	26.3	9.3	100.0

Fuente: Villa Lever, 2013.

En ingeniería en computación hay casi el doble de hombres (47.4%) que de mujeres (27.8%) en el espacio de alto desarrollo académico del subcampo público, mientras que en el privado no hay una sola mujer. Culturalmente, es más difícil o más raro que una mujer se pueda desarrollar profesionalmente en esta carrera novedosa relacionada con la tecnología y en un espacio universitario de prestigio; para ellas parecen estar destinados los espacios académicamente más precarios, como el de bajo desarrollo académico público y el de medio y bajo desarrollo privados.

En el caso de una carrera tradicional como administración, las mujeres se concentran en los espacios público y privado de alto desarrollo académico (26.6% y 10.9% respectivamente), y en ambos casos su porcentaje es mayor al de los hombres. Sin embargo, también hay muchas más mujeres que hombres que estudian en el espacio público de bajo desarrollo académico



(H7.4% y M17.2%); y en el privado de medio (H24.1% y M28.1%) y principalmente de bajo desarrollo académico (H3.7% y M14.1%).

Las diferencias por género también se perciben en la preferencia de los hombres de estudiar una carrera novedosa en el tipo de espacios de alto desarrollo académico y de las mujeres por una carrera tradicional que la estudian, generalmente en espacios de desarrollo académico medio y bajo. Quizá las mujeres piensen más en las habilidades y las competencias que les permitan tener flexibilidad para ajustarse a puestos de trabajo posibles y que hayan calculado que fuera más fácil lograrlo en una carrera tradicional, pues al egresar pueden obtener un trabajo en el comercio, la banca, el gobierno o como profesionistas independientes. En el caso de los hombres que estudiaban ingeniería en computación, pudieron haber tendido a valorar más la congruencia entre lo que estudiaron y el tipo de trabajo especializado en el mercado laboral, considerando que estudiar en espacios de desarrollo académico alto les ofrecía una estructura de oportunidades más amplia que la que les ofrecen las de desarrollo académico medio y bajo.

Pareciera que aun en la segunda década del siglo XXI se sigue orientando a las mujeres preferentemente a las carreras tradicionales, más acordes con los roles sociales considerados femeninos. Asimismo, enfrentan condiciones de desarrollo profesional más precarias que los varones, en la medida que ellas estudian con mayor frecuencia en espacios universitarios de medio y bajo desarrollo académico.

## CONCLUSIONES

El análisis en este capítulo gira en torno a las desigualdades sociales de los estudiantes. Se consideraron las condiciones y las oportunidades puestas en marcha en las carreras de ingeniería en computación y de administración como agentes que

participan de luchas prácticas dentro de cada campo de conocimiento y la posición que ocupan en el interior mismo, pues en él se comparten la identidad, el sentido y sus pautas de trabajo, no entre aportes cognitivos ni entre los campos de conocimiento.

La disciplina importa en el tipo de carreras que estudian los jóvenes por la visión que imprime en los estudiantes. Si consideramos a la administración como carrera tradicional y a la de ingeniería en computación como carrera novedosa, las características personales de los estudiantes varían, principalmente por género. El nexo histórico con la tecnología, con lo novedoso, está vinculado con la socialización de los hombres. En contraste, más de la mitad de los estudiantes de administración eran mujeres, lo que quizá se deba a los roles que tradicional y culturalmente se le han asignado históricamente a la mujer. El énfasis en los valores propios que la sociedad confiere a las mujeres las orienta a disciplinas y carreras coherentes con ellos. Se ha cuidado más la formación profesional de los varones que de las mujeres, particularmente en el subcampo privado, en la medida en la que son ellos quienes asisten en mayor proporción a los espacios universitarios que ofrecen más ventajas profesionales.

Al elegir la carrera, se reconoce que en el ámbito del género suceden varias paradojas; por ejemplo, que las mujeres mismas parten de la condición de serlo y de sus características personales, pensando en el ambiente escolar durante la ruta de socialización y en el futuro trabajo deseado. También el género es una condición que influye indirectamente en la preferencia cuando se piensa en los niveles de satisfacción ante ambientes escolares y laborales amenazantes.

Al analizar las desigualdades por los capitales familiar y escolar, y por la capacidad de agencia en la realización de logros, se manifestaron diferencias entre los estudiantes de ingeniería en computación y administración que se tradujeron en desigualdades por las ventajas en la posición de los estudiantes de poder elegir universidades.

Se observó que quienes estudiaron en las universidades de alto desarrollo académico fueron quienes tenían mejores condiciones escolares y que fue perdiendo importancia el capital familiar cuando podían optar por la carrera en este tipo de universidades; es decir, se fue diluyendo el capital familiar y fue cobrando importancia el capital escolar.

Si relacionamos las variables de la elección de la universidad por la de exigencia académica, la razón de que hubiera habido mayor exigencia académica previa para elegir la universidad fue mayor en quienes estudiaban ingeniería en computación que en quienes estudiaban administración.

En relación con los espacios universitarios asimétricos, se ha mostrado que para poder acceder a las oportunidades que brindan las universidades de alto desarrollo académico es importante el capital escolar, ya sea en el subcampo de las universidades públicas o en las privadas. Estas universidades ofrecen mejores oportunidades educativas a los estudiantes, pues su calidad formativa y su acceso a equipo de alta inversión son mayores a las que ofrecen las de medio y bajo desarrollo académico. Quienes lograron ingresar en ellas en mayor proporción fueron los ingenieros en computación, mientras que los que estudiaban administración estudiaban en las de alto, medio y bajo.

Quienes accedieron a los espacios de alto desarrollo académico generalmente pertenecían a una posición social de origen ventajoso. La suma del prestigio y de una posición social privilegiada acumula ventajas que permiten a los jóvenes tomar decisiones y llevar a cabo sus realizaciones, es decir, construir oportunidades. El capital escolar acumulado y el prestigio de este tipo de universidades pudieron haber influido en su construcción de oportunidades. Quienes tuvieron la oportunidad de estudiar en estos espacios por su capital escolar acumulado por la vía del mérito, el prestigio de este tipo de universidades pudo haber influido en que tuvieran al alcance una estructura de oportunidades que les permitiera

tomar mejores decisiones y llevar a cabo sus realizaciones, más que los que estuvieron en las de medio y bajo desarrollo académico.

Consideramos que el Índice de Oportunidad Socio-Escolar (IOSE) fue un buen predictor de probabilidades para medir la construcción de oportunidades educativas desde la posición del estudiante. Sería un error decir que todos los estudiantes son iguales; es importante considerar su capacidad de agencia, de construir oportunidades y de tomar decisiones para conseguir lo que quieren.

Quedan muchas preguntas en el tintero para investigaciones posteriores. Entre ellas: ¿qué tanto la elección de la carrera responde a que los estudiantes midieron sus capacidades y habilidades al optar por la carrera en la que calcularon que tenían posibilidad de entrar por su promedio de calificaciones?; ¿qué tanto fue por las creencias culturales que han feminizado o masculinizado carreras?; ¿qué tanto por el ambiente al interior de las carreras a las que optaban o por no tener el promedio requerido para ser aceptados?

#### BIBLIOGRAFÍA

- BECHER, Tony (1989). *Academic Tribes and Territories*. Milton Keynes: Open University Press.
- BECHER, Tony (1992). "Las disciplinas y la identidad de los académicos". *Universidad Futura* 10 (4).
- BECHER, Tony, y Maurice Kogan (1992). *The Process and Structure in Higher Education*. Londres: Routledge.
- BECHER, Tony, y Sharon Parry (2005). "The endurance of the disciplines". En *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education: A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*, editado por Ivar Bleiklie y Mary Henkel, 133-144. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- BIGLAN, Anthony (1973). "The characteristics of subject matter in different academic areas". *Journal of Applied Psychology* 57 (3): 195-203.

- BOURDIEU, Pierre (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BRUNNER, José Joaquín (2002). "Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina". Disponible en <[https://www.ses.unam.mx/docencia/2007I/Lecturas/Mod5\\_Brunner.pdf](https://www.ses.unam.mx/docencia/2007I/Lecturas/Mod5_Brunner.pdf)>.
- BRUNNER, José Joaquín (coordinador) (2011). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo/Universia.
- BUQUET, Ana, Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Programa Universitario de Estudios de Género.
- CANALES, Alejandro (2016). "Equidad de género. Logro educativo dividido en ciencias". *Campus Milenio* 652: 14-20.
- CLARK, Burton R. (1992). *El sistema de educación superior*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Nueva Imagen.
- CLARK, Martyn (2013). "Computer science: A hard-applied discipline?". *Teaching in Higher Education* 8 (1).
- GLÄSER, Jochen (2001). "Producing communities as a theoretical challenge". ASA Conference. Research School of Social Sciences, The Australian National University, The University of Sydney, del 13 al 15 de diciembre.
- HAMUI SUTTON, Mery (2007). "Lo cognitivo y lo social en la publicación de resultados de investigación en grupo". *Sociológica* 22: 129-155
- KNORR-CETINA, Karin D. (1996) "¿Comunidades científicas o arenas transepistémicas de investigación? Una crítica de los modelos cuasi-económicos de la ciencia". *REDES* 3 (7): 129-160 [publicado originalmente en *Social Studies of Science* 12: 101-133].
- KNORR CETINA, Karin (2005). "Culture in global knowledge societies: Knowledge cultures and epistemic cultures". En *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*, editado por Mark D. Jacobs y Nancy Weiss Hanrahan, 65-79. Oxford: Blackwell Publishing.

- LATOUR, Bruno, y STEVEN Woolgar (1982). "The cycle of credibility". En *Science in Context. Readings of Sociology of Science*, editado por Bary Barnes y David Edge. Cambridge: The MIT Press.
- MARCOVICH, Anne, y Terry Shinn (2012). "Regimes of science production and diffusion: Towards a transverse organization of knowledge". *Science Studies* 10: 33-64
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators* París: OECD. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.
- PARRY, Sharon (2007). *Disciplines and Doctorates*. Australia: Springer.
- STORER, Norman W. (1966). "Relations among scientific disciplines". En *The Social Contexts of Research*, editado por Saad Z. Nagi y Ronald G. Corwin. Nueva York: John Wiley & Sons.
- THE ECONOMIST (2017). "Lifelong learning is becoming an economic imperative. Technological change demands stronger and more continuous connections between education and employment, says Andrew Palmer. The faint outlines of such a system are now emerging". 14 de enero.
- VILLA LEVER, Lorenza (2013). "Entre espacios a la desigualdad en la educación superior". En *Politik en verflochtenen Raiïmen. Los espacios entrelazados de lo político*, editado por Markus Hochmüller, Anne Huffs Schmid, Teresa Orozco Martín, Stephanie Schütze y Martha Zapata Galindo, 285-309. Berlín: Verlag Walter Frey.
- VRIES, Wietse de, Alberto Cabrera, Jaime Vázquez y JaNay Queen (2008). "Conclusiones a contrapelo. La aportación de distintas carreras universitarias a la satisfacción en el empleo". *Revista de la Educación Superior* 37 (146): 67-84.
- WHITLEY, Richard (1976). "Umbrella and polytheistic scientific disciplines and their elites". *Social Studies of Science* 6: 471-479.
- WHITLEY, Richard, Jochen Gläser y Lars Engwall (2010). *Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in Sciences and its Consequences for Intellectual Innovations*. Oxford: Oxford University Press.





## Conclusiones

Lorenza Villa Lever,  
Alejandro Canales Sánchez,  
Mery Hamui Sutton y  
María del Carmen Roqueñí Ibargüengoytia

La configuración global de la educación superior permea a los diversos sistemas educativos de las regiones, de los países y de sus instituciones. A su vez, en cada caso, las desigualdades entre los ingresos y las desventajas socioculturales están vinculadas con los cambios producidos a partir de los procesos de globalización y mercantilización de la educación superior.

Por un lado, los procesos globales y regionales impactan la capacidad de respuesta de los sistemas educativos, particularmente de las universidades, ante los requerimientos y los retos del desarrollo basado en el conocimiento. De hecho, sólo un número reducido de universidades y una pequeña parte de sus estructuras institucionales han logrado ser altamente competitivas en la producción de conocimiento. Por otro lado, el fenómeno de masificación de la matrícula universitaria en el mundo, que privilegió la ampliación de la oferta de este nivel educativo, en muchos casos a costa de la calidad de la educación ofrecida, se hizo principalmente a partir de la creación de instituciones privadas y de algunas opciones públicas, principalmente de educación superior corta y a distancia, tecnológica y no universitaria. Así, se han favorecido respuestas institucionales distintas, conforme a los contextos de los



países, pero que en buena medida han constituido sistemas de educación superior con espacios universitarios asimétricos, tanto por un diferenciado nivel de desarrollo académico como por una fragmentación que conforma vías universitarias de calidades distintas en las que se distribuyen los estudiantes provenientes de distintos estratos sociales, lo que también permite hablar de la segmentación de la educación superior. La correlación positiva entre los ingresos y las tasas de escolaridad, así como las desigualdades cortadas por género, raza y ubicación geográfica, no solamente refuerza la permanencia de la estratificación social, también apoya la fragmentación de la educación y las barreras a la movilidad social, especialmente para los grupos más desfavorecidos, quienes reciben una educación de menor calidad y muestran un desempeño escolar más bajo.

En la región de América Latina la universidad se ha democratizado en el acceso; sin embargo, el crecimiento de este nivel educativo se ha concretado en la creación de instituciones con calidades muy variables, destinadas a grupos de población diferentes, lo que le ha impreso una configuración caracterizada por una fuerte heterogeneidad institucional y una alta diversificación de sus niveles académicos. Una configuración que la convierte en un mecanismo de desigualdad importante, que al sumarse a otro tipo de desigualdades provoca un efecto acumulativo.

Las oportunidades de los estudiantes pertenecientes a distintos estratos, así como su libertad para actuar y decidir, están marcadas por su procedencia social y por la combinación de sus capitales. Esta segmentación social funge asimismo como mecanismo de desigualdad, pues también da acceso a estructuras de oportunidades diferenciadas: las clases altas suelen tener a su alcance los mejores espacios universitarios; las clases medias pueden ubicarse en una estructura intermedia de oportunidades, y los grupos más vulnerables, caracterizados por poseer capitales inciertos, tienen acceso a los espacios universitarios más precarios. Es por ello que al comparar las

condiciones y las oportunidades reales de los distintos grupos, se puede concluir que los más desfavorecidos viven una inclusión desigual en la universidad.

En la expansión de la educación superior en América Latina, además de los factores estructurales, también han intervenido otros, de orden simbólico, que han sido importantes en ese crecimiento. Se trata de la ideología meritocrática, que impulsa la agencia de las familias y de los jóvenes de los distintos grupos sociales, toda vez que, para los padres de familia, independientemente de la clase de pertenencia, dar a sus hijos la oportunidad de estudiar educación superior es una de las estrategias más importantes para que logren el ascenso social. Es decir, la perciben como una de las mejores inversiones a futuro, a pesar de que es conocido que los estudios no aseguran un salario acorde con el número de años estudiados, ni tampoco un trabajo formal que les permita condiciones de vida decentes.

Sin embargo, la combinación de factores estructurales y simbólicos ha permitido que el campo de educación superior dé cabida a grupos sociales con intereses variados, orientados a espacios heterogéneos y segmentados, en la medida en la que no responde a los distintos grupos con instituciones de la misma calidad, lo que significa que construye límites o fronteras sistémicos a partir de lo que se podrían llamar regímenes de calidad asimétricos. Estas fronteras tienen como base las políticas globales prescritas por algunos organismos internacionales que pugnan por dividir la educación superior de acuerdo con valores y normas distintas, relacionadas con sus objetivos y con sus resultados. Sin embargo, en la región latinoamericana, como no ocurre en otras regiones, se enfrentan con los retos del complejo contexto que la caracteriza y que se expresa en profundas desigualdades y en las asimetrías de las acciones emprendidas por los gobiernos.

En el caso de México, la política de educación superior introduce nuevas reglas de operación, como respuesta a las demandas y presiones sociales, con una normatividad orientada a

regular principalmente el subcampo público, tanto en lo que se refiere al acceso y la distribución en la educación superior de los jóvenes entre las regiones, como a los tipos de educación ofrecida y a las oportunidades educativas para diferentes estratos sociales. No obstante, no todas las instituciones han tenido las capacidades institucionales necesarias ni han puesto en marcha estrategias igualmente eficaces para responder a las exigencias de la política educativa. De ello se deriva que el campo de la educación superior en nuestro país muestre una configuración precisada tanto en una diversificación como en una fragmentación institucionales: la primera se refiere a establecimientos altamente especializados y no especializados y a instituciones tecnológicas, universitarias y no universitarias; la segunda se concreta en una fracción reducida de instituciones de alta calidad y otra numerosa de baja calidad o de calidad intermedia. Esta configuración ha instaurado circuitos diferenciados con estructuras de oportunidad que reproducen las condiciones de los espacios nacionales y auspician una apropiación diferenciada de los beneficios educativos, así como del aprovechamiento social que la educación superior trae consigo.

La política de modernización de la educación superior ha logrado incrementar la oferta, la matrícula y la tasa de cobertura, pero no ha sido capaz de resolver algunos de los problemas estructurales que afectan al campo estudiado. Por el contrario, en ciertos casos agudizó las dificultades: ha sido mayor, en términos relativos, el incremento constante de la matrícula y la cobertura en los últimos 30 años en los espacios tecnológicos y no universitarios públicos, así como en el subcampo privado formado por muchas instituciones pequeñas, con bajos niveles de desarrollo académico. Si bien la expansión ha permitido el acceso a la educación superior de jóvenes de los estratos menos favorecidos, quienes de otra manera difícilmente hubieran podido estudiar, el bajo desarrollo académico de las instituciones en las que encontraron un

lugar representa una inserción en términos desventajosos. Igualmente, aunque en todas las entidades federativas se ha ampliado la tasa de cobertura, también se ha ensanchado la brecha entre las regiones y las entidades federativas con distintos niveles de desarrollo socioeconómico, porque en las que existen mayores índices de pobreza las oportunidades para acceder a la educación superior son menores, o porque ingresan a espacios cuyas condiciones de calidad académica les suponen una inclusión desigual.

En un marco de restricciones presupuestales hacia las instituciones del sector público, los programas de aseguramiento de la calidad implantados como parte de las políticas de educación superior, cuyo objetivo es igualar y homogeneizar a las instituciones, no tomaron en cuenta la diversidad de la realidad institucional y social prevaleciente en el país. Fueron contruidos para premiar un desarrollo académico altamente especializado, fundado en actividades de investigación propias de los espacios universitarios más consolidados, dejando de lado a aquellos que no cumplían con las normas estipuladas.

Debido a las limitaciones de cupo, las universidades del subcampo público aplican mecanismos de selección cada vez más excluyentes, principalmente a partir de exámenes cada vez más exigentes, mientras que las del subcampo privado están fuertemente segmentadas por los altos costos de las colegiaturas. En ambos subcampos coexisten algunas universidades de alto desarrollo académico, dirigidas a las élites socioeconómicas, al lado de establecimientos con un menor desarrollo académico. Esto se expresa en la conformación de espacios universitarios asimétricos, los que, a pesar de que a ellos acceden grupos sociales antes excluidos, favorecen una inclusión desigual y una persistencia de las desigualdades. Este fenómeno es más acentuado entre las instituciones privadas.

Esta configuración del campo jerarquiza a los espacios universitarios, produce distanciamiento social entre los jóvenes y refuerza las desigualdades entre ellos porque les ofrece

distintas condiciones y oportunidades que definen su horizonte y lo que les es posible esperar y lograr. Los valores, las normas y las condiciones de los subcampos público y privado, así como de sus espacios universitarios, requieren respuestas específicas por parte de los jóvenes, que están relacionadas tanto con la agencia individual como con los entramados entre la estructura de oportunidades que ofrecen dichos espacios, las posibilidades reales para estudiar en alguno de ellos y los apoyos, principalmente de la familia y en algunos casos del círculo social más cercano. Estas condiciones diferenciadas, sumadas a la existencia de los circuitos universitarios desiguales, son las que posibilitan la ilusión meritocrática de estudiar una licenciatura, aun cuando ofrecen estructuras de oportunidades desiguales y jerarquizadas que son susceptibles de incidir en la producción y la perdurabilidad de las desigualdades sociales.

Los espacios universitarios pueden ser vistos como límites o fronteras, porque no suponen las mismas condiciones ni ofrecen las mismas estructuras de oportunidad. En su interior guardan una cierta homogeneidad fundada en el origen social de sus estudiantes y en los valores, normas y reglas que sustenta la educación que ofrecen, y que propician la identidad de pertenencia a ellos; en relación con el exterior, esas mismas características los ordenan de acuerdo con una jerarquía con condiciones de ingreso y permanencia acordes con su tipo de desarrollo académico, lo que tiene un efecto de disuasión para cambiar de un subcampo o de un espacio universitario a otro. Es decir, la clasificación de los espacios universitarios institucionaliza las asimetrías entre ellos, les impone una jerarquía que enfatiza las diferencias de sus elementos fundacionales, axiológicos y normativos, y produce distanciamiento social entre sus miembros al reconocer y legitimar la existencia de posiciones o categorías diversas que distribuyen a los individuos de una manera que puede suponer una desigualdad injusta. Es con base en todo ello que los espacios universitarios asimétricos se constituyen en un mecanismo de desigualdad importante.

En estrecha vinculación con la diferenciación de los espacios universitarios por su calidad, está la capacidad del sujeto para tomar decisiones y actuar en consecuencia con objeto de alcanzar las metas que se propone. Los capitales que posee el sujeto y sus posibilidades de convertirlos en nuevos capitales que le permitan realizar sus proyectos personales constituyen mecanismos de intervención fundamentales. La investigación empírica permite concluir que la tasa de convertibilidad de los capitales está en estrecha relación con las condiciones y la libertad de actuar y decidir de los jóvenes: entre los jóvenes con posición social de origen baja que estudian educación superior, los capitales familiar y escolar son menos importantes que el proceso de agencia, el cual se ve reforzado con la existencia de espacios universitarios con requisitos de acceso, permanencia y egreso menos exigentes y con mayor flexibilidad institucional, que parecen beneficiarlos al permitirles el ingreso. Pero esta configuración del campo produce una inclusión desigual a la universidad que es desventajosa para los más desfavorecidos, y que reproduce la permanencia de las desigualdades, lo que no sucede entre los estratos más favorecidos, quienes generalmente ingresan a espacios universitarios de alto desarrollo académico, y para quienes los estudios universitarios parecen ser una condición inherente a su posición de clase, pues en cierto modo la heredan, y en ese sentido no tienen que hacer esfuerzos adicionales para obtenerla.

Lo anterior llevaría a suponer que los jóvenes con posición social de origen baja, con desventajas familiares y escolares, tenderían a un resultado escolar negativo, concretado en el abandono de los estudios. Sin embargo, eso no sucede, porque entre ellos la agencia toma un papel primordial, la cual se expresa de forma contundente en el deseo de seguir estudiando. Esta certeza da al joven la motivación necesaria, primero para decidirse a estudiar aunque no sea en la institución y la carrera deseadas, y en segundo lugar, para vencer los

obstáculos familiares y escolares y concluir sus estudios universitarios.

Como se pudo constatar en el trabajo, los subcampos albergan grupos sociales distintos: el público congrega sobre todo a jóvenes pertenecientes a los estratos medios, mientras que el privado alberga principalmente a los jóvenes de los estratos favorecidos. Esta segmentación se define más al analizar los espacios universitarios, pues a mayor nivel de desarrollo académico de dichos espacios, mejor posicionados socialmente están los estudiantes, y viceversa. Así, la relación entre nivel de desarrollo académico y estrato social tiene como consecuencia una inclusión desigual, en la medida en que los más favorecidos son los que tienen más oportunidades y mejores condiciones para ingresar a los espacios universitarios de alto desarrollo académico; la situación contraria ocurre entre los más desfavorecidos. Por ello, el espacio universitario funciona como mecanismo de desigualdad.

Un resultado de la investigación empírica que vale la pena destacar es la importancia de la posesión de un idioma extranjero como mecanismo diferenciador entre las posiciones sociales y sus estratos. No está de más decir que en el contexto actual, el hecho de no contar con ese recurso es una desventaja importante para un desarrollo profesional adecuado; sin embargo, se constató que son los estudiantes de los estratos favorecidos quienes principalmente poseen esta herramienta. Es decir, la posesión de un idioma extranjero distancia a quienes lo manejan de quienes no lo hacen; esa distancia es un claro reflejo de cómo las asimetrías en el conocimiento profundizan las desigualdades sociales.

En síntesis, los límites de las estructuras de oportunidad a las que se tiene acceso se fijan no sólo en los espacios universitarios asimétricos, sino también en su entrelazamiento con la pertenencia a un determinado estrato social. Este vínculo es muy estrecho y profundiza las ventajas o las desventajas de los estudiantes, puede facilitarles o no la libertad de acción

para lograr lo que se proponen, así como un movimiento ascendente en relación con su posición social de origen. La distancia social resultante se concreta en el acceso de los estudiantes a espacios universitarios que ofrecen condiciones desiguales para el acceso al saber desde las diversas posiciones sociales, lo cual constituye una desigualdad sistémica que propicia la perdurabilidad de las desigualdades y que es susceptible de impactar en las decisiones, las motivaciones, las expectativas y los logros de los estudiantes.

En ese contexto, se analizó la manera en que los jóvenes universitarios hacen compatibles el estudio y el trabajo. Se contrastó la mirada del estudiante con la perspectiva institucional y se develaron creencias que pueden no estar totalmente sustentadas y que han sido base para decisiones políticas y de la vida diaria, como pensar que ser estudiante y trabajar dificulta un mejor logro educativo, que la simultaneidad de roles implica superposición y conflicto, o que el primer empleo lleva a la independencia y marca el inicio de la vida laboral, entre otras. Se encontró que los estudiantes enfrentan estas situaciones como parte de la vida cotidiana y de su condición de jóvenes. No obstante, el hecho de haber trabajado desde el inicio, o desde antes de ingresar a la carrera, puede ser una desventaja, en la medida en la que estos empleos no pueden ser considerados profesionales, ya que al realizarlos los estudiantes no tienen aún las herramientas teóricas y metodológicas que se adquieren en la última etapa de la licenciatura. En ese sentido, ni adquieren experiencia ni tejen redes profesionales.

Se constata que trabajan tanto los estudiantes provenientes de los sectores sociales privilegiados como de los desfavorecidos; que tienen más empleos los estudiantes del subcampo público y los que provienen de los estratos bajos; que los jóvenes que estudian en los espacios de alto desarrollo académico de ambos subcampos suelen empezar a trabajar hasta el último año de la carrera, cuando tienen mejores condiciones para ubicarse en un trabajo relacionado con el mercado laboral en el que se socializaron,

lo que es una ventaja, pues les permite adquirir experiencia y establecer relaciones profesionales en su campo; que la posición de este grupo —a diferencia del que congrega a los que tienen una posición desventajosa— les permite convertir sus capitales en otros nuevos, principalmente relacionados con los ámbitos laboral, económico y personal.

Se indagó sobre las diferencias y las desigualdades de los estudiantes universitarios de dos carreras de distintas disciplinas aplicadas, una “pura” y “novedosa” y la otra “blanda” y “tradicional” para entender el tipo de actividades que realizan y que dan sentido a sus estudios: ingeniería en computación y administración. Se partió del marco en el que se explica la importancia de la disciplina, las universidades y carreras, considerando la emergencia de las carreras en las políticas públicas y de los aspectos cognitivos y sociales de las comunidades disciplinares. Se analizaron los rasgos y entrelazamientos entre posiciones sociales y espacios universitarios de estas dos carreras, con base en las dos variables focales de este libro, a partir de su posición social de origen, sus estratos y el peso de los capitales que poseen, así como en los subcampos y los espacios universitarios.

Se concluye que la disciplina importa en el tipo de carreras que estudian los jóvenes por la visión y por las pautas cognitivas y sociales que imprime en los estudiantes. No se comparó la capacidad científica o aplicada de un campo sobre otro, cada campo de conocimiento tiene un tipo de “aparato”, de emblemas, de signos que definen su capacidad técnica; es difícil por ello concluir que la sola disciplina lleve a desigualdades.

Las características personales de los estudiantes varían y generan diferencias que se manifiestan en desigualdades, principalmente por género. El nexa histórico con la tecnología, con lo novedoso, está vinculado con la socialización de los hombres, pues los roles que tradicional y culturalmente se le han asignado históricamente a la mujer influyen en la elección

de la carrera y el tipo de espacio universitario. El énfasis en los valores propios que la sociedad confiere a las mujeres las orienta a disciplinas y carreras coherentes con ellos, pues son los hombres quienes asisten en mayor proporción a los espacios universitarios que ofrecen más ventajas profesionales.

Las diferencias por los capitales familiar y escolar y la capacidad de agencia en la realización de logros se manifestaron en mayores ventajas en la posición de los estudiantes de ingeniería en computación que de administración, se tradujeron en desigualdades para poder elegir universidades de alto desarrollo académico que ofrecen mejores oportunidades educativas y de futuro. Quienes accedieron a los espacios de alto desarrollo académico fueron, generalmente, los que pertenecían a una posición social ventajosa de origen.

La suma del prestigio y de una posición social privilegiada les dio la oportunidad de estudiar en estos espacios por su capital escolar acumulado y el prestigio de las universidades de alto desarrollo académico, tanto públicas como privadas. Este tipo de universidades pudo haber influido en su construcción de oportunidades. En los casos de quienes tuvieron la oportunidad de estudiar en estos espacios por su capital escolar acumulado por la vía del mérito, el prestigio de estas universidades pudo haber influido en que tuvieran al alcance una estructura de oportunidades que les permitiera tomar mejores decisiones y llevar a cabo sus realizaciones, más que aquellos que estuvieron en las de medio y bajo desarrollo académico. Sería un error decir que todos los estudiantes son iguales; es importante considerar su capacidad de agencia, de construir oportunidades y de tomar decisiones para conseguir lo que quieren.

En este libro se enfatizan las desigualdades de los estudiantes que provienen de orígenes sociales diversos y que estudian en espacios universitarios asimétricos, y se analiza cómo se manifiestan las desigualdades sociales y la importancia de las asimetrías de la educación superior, en la constitución de



estructuras de oportunidad. Es claro que las diferencias encontradas no son individuales, sino que se refieren a desigualdades estructurales que permean desde los espacios regionales y nacionales hacia las condiciones institucionales que se expresan en regímenes de calidad diferenciados. En esa dinámica, la agencia necesita el apoyo colectivo para lograr sus metas y convertirlas en realizaciones, de manera que pueda apropiarse de los beneficios que la educación superior trae consigo. El esfuerzo individual es importante pero no suficiente para construir oportunidades. Mientras la educación superior siga alimentando la expectativa de lograr una vida mejor a aquellos que la cursaron, sin implantar políticas multinivel para atender las carencias y desventajas de los más vulnerables, se corre el riesgo de seguir alimentando una educación superior asimétrica que re-produce las desigualdades.



## Anexo 1

# Índice de Oportunidad Socio-Escolar (IOSE)

### INTRODUCCIÓN

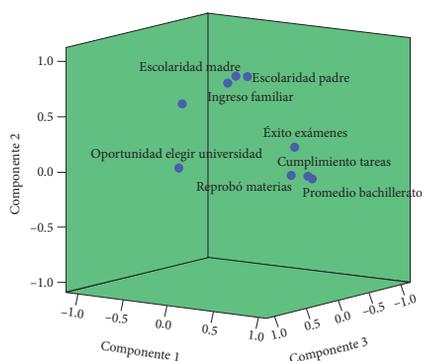
Se construyó un Índice de Oportunidad Socio-Escolar (IOSE), con el objeto de distinguir distintos grupos poseedores de diversos volúmenes de capitales, el cual está formado por tres componentes: Capital Familiar, Capital Escolar y Variable Oportunidad de Elegir.

Para trabajar el IOSE se utilizaron tres métodos distintos, que en conjunto sustentan la construcción de los Índices Simples o Capitales:

1. El método de fiabilidad, que permitió verificar la consistencia en la asociación entre las variables de cada componente.
2. El método de Componentes Principales, que arrojó como resultado 3 factores que explican el 65% de la varianza (gráfica 1).
3. El método de Conglomerados o Clústers, que se aplicó al conjunto de variables que integran cada uno de los tres componentes. Sus resultados permitieron corroborar el grado de consistencia de los grupos definidos al interior de cada capital.

El IOSE, por tanto, permitirá acercarse a la historia social de los jóvenes universitarios y descubrir sus diferencias, porque remite a los recursos materiales y simbólicos de las familias de origen y a una historia social acumulada a partir de la vida familiar y escolar.

GRÁFICA 1  
COMPONENTES PRINCIPALES DE LOS CAPITALES FAMILIAR Y ESCOLAR Y DE LA VARIABLE OPORTUNIDAD



Fuente: Elaboración propia.

## EL CAPITAL FAMILIAR

Las variables con las que se construyó el Capital Familiar son el resultado de cuatro preguntas de la encuesta: nivel escolar alcanzado tanto por el padre como por la madre, que serán llamadas Escolaridad del Padre y Escolaridad de la Madre, y la suma de los ingresos económicos de padre y madre, a lo que se denominó Ingreso Familiar.

En la construcción de este capital se tomaron en cuenta 329 casos. Las frecuencias de dichas variables se presentan en los cuadros 1.1 y 1.2.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Cabe señalar que se agruparon algunos indicadores que tenían muy pocos casos: Carrera corta incompleta se agrupa en Preparatoria/Bachillerato Completo. Especialización Incompleta se agrupa en Licenciatura/Ingeniería Completa. Especialización Completa, Maestría Doctorado Incompleto y Completo se agrupan en Posgrado.

## ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR (IOSE)

CUADRO 1.1  
FRECUENCIAS DEL MÁXIMO GRADO ESCOLAR DEL PADRE

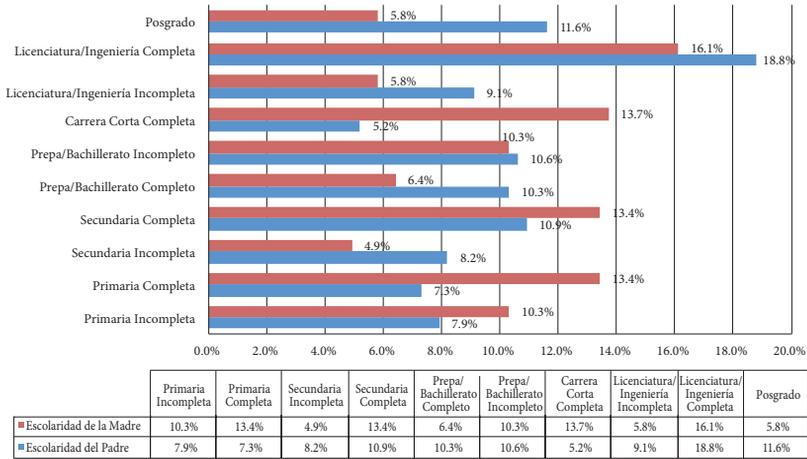
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Primaria incompleta	26	7.9	7.9	7.9
Primaria completa	24	7.3	7.3	15.2
Secundaria incompleta	27	8.2	8.2	23.4
Secundaria completa	36	10.9	10.9	34.3
Prepa/Bachillerato incompleto	34	10.3	10.3	44.7
Prepa/Bachillerato completo	35	10.6	10.6	55.3
Carrera corta completa	17	5.2	5.2	60.5
Licenciatura/ingeniería incompleta	30	9.1	9.1	69.6
Licenciatura/ingeniería completa	62	18.8	18.8	88.4
Posgrado	38	11.6	11.6	100
<i>Total</i>	<i>329</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	

CUADRO 1.2  
FRECUENCIAS DEL MÁXIMO GRADO ESCOLAR DE LA MADRE

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Primaria incompleta	34	10.3	10.3	10.3
Primaria completa	44	13.4	13.4	23.7
Secundaria incompleta	16	4.9	4.9	28.6
Secundaria completa	44	13.4	13.4	41.9
Prepa/Bachillerato incompleto	21	6.4	6.4	48.3
Prepa/Bachillerato completo	34	10.3	10.3	58.7
Carrera corta completa	45	13.7	13.7	72.3
Licenciatura/Ingeniería incompleta	19	5.8	5.8	78.1
Licenciatura/Ingeniería completa	53	16.1	16.1	94.2
Posgrado	19	5.8	5.8	100
<i>Total</i>	<i>329</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	

ANEXO 1

GRÁFICA 2  
ESCOLARIDAD DE PADRES



Fuente: Elaboración propia.

Se definieron dos rangos de escolaridad tomando como base el número de años promedio de escolaridad en el Distrito Federal, que es de 10.5 años,<sup>2</sup> lo que equivale a bachillerato incompleto, y que se tomó como equivalente al nivel mínimo deseable:

- i. Escolaridad BAJA (hasta educación media superior incompleta)
- ii. Escolaridad ALTA (desde educación media superior completa hasta posgrado).

Las frecuencias de la escolaridad de cada uno de los padres, por rango, aparecen en los cuadros 1.3 y 1.4:

<sup>2</sup> INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Grado promedio de escolaridad por entidad federativa, 2010. En <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>> [última consulta: 4 de abril de 2014].

ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR (IOSE)

CUADRO 1.3  
FRECUENCIAS DE ESCOLARIDAD PADRE

<i>Rangos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>	<i>Por ciento válido</i>	<i>Por ciento acumulado</i>
Baja	147	44.7	44.7	44.7
Alta	182	55.3	55.3	100.0
Total	329	100.0	100.0	

CUADRO 1.4  
FRECUENCIAS DE LA ESCOLARIDAD MADRE

<i>Rangos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>	<i>Por ciento válido</i>	<i>Por ciento acumulado</i>
Baja	159	48.3	48.3	48.3
Alta	170	51.7	51.7	100.0
Total	329	100.0	100.0	

La variable Ingreso Familiar está formada por la suma del ingreso económico del padre y de la madre. Las frecuencias de esta variable se presentan en el cuadro 1.5.<sup>3</sup>

CUADRO 1.5.  
FRECUENCIAS DEL INGRESO FAMILIAR

	<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>	<i>Por ciento válido</i>	<i>Por ciento acumulado</i>
No percibe sueldo*	34	10.3	10.3	10.3
Hasta 2000	17	5.2	5.2	15.5
De 2001 a 4000	37	11.2	11.2	26.7
De 4001 a 6000	45	13.7	13.7	40.4
De 6001 a 8000	34	10.3	10.3	50.8
De 8001 a 10000	20	6.1	6.1	56.8
De 10001 a 12000	26	7.9	7.9	64.7
De 12001 a 14000	13	4	4	68.7

<sup>3</sup> Se agruparon algunos indicadores que tenían muy pocos casos: a partir de 16001 pesos de ingreso familiar hay pocos casos, por lo que se agrupan de la siguiente manera: de 16001 a 22000; de 22001 a 30000, y 30001 o más.

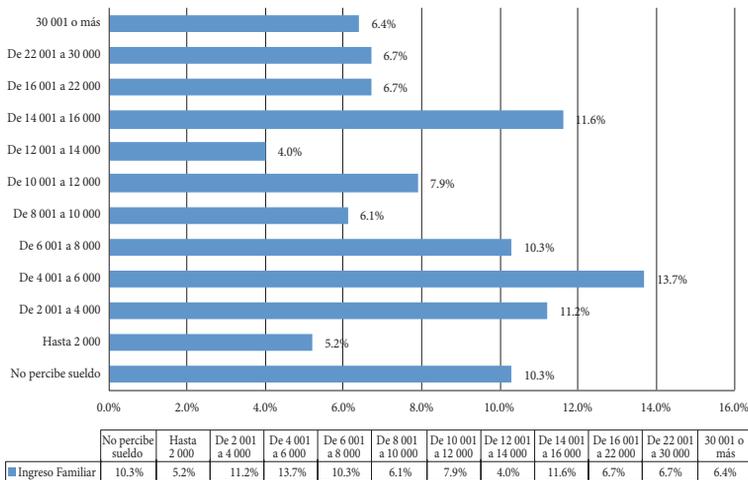
\*La respuesta "No perciben sueldo" agrupa a padres que en ese momento estaban desempleados o jubilados o ya habían fallecido.

## ANEXO 1

(Continuación)

De 14001 a 16000	38	11.6	11.6	80.2
De 16001 a 22000	22	6.7	6.7	86.9
De 22001 a 30000	22	6.7	6.7	93.6
30 001 o más	21	6.4	6.4	100
<i>Total</i>	<i>329</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	

GRÁFICA 3  
INGRESO FAMILIAR



Fuente: Elaboración propia.

El criterio para definir los rangos del ingreso mensual de los hogares tiene como base el Ingreso Corriente Total Promedio Trimestral por Hogar agrupado por Deciles de Hogares, (Levantamiento 2012 en pesos de 2012),<sup>4</sup> el cual se presenta en el cuadro 1.6.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Los resultados de la ENIGH 2012 están ajustados a las proyecciones demográficas que el Conapo actualizó el 16 de abril de 2013.

<sup>5</sup> Cabe señalar que, de acuerdo con el INEGI, los hogares en general destinan una tercera parte (34%) del gasto a la alimentación, bebidas y tabaco; 18.5% a transporte y comunicación, y 13.8% a educación y esparcimiento. Sin embargo, hay mucha desigualdad entre los deciles de los hogares: el 10% de ellos, pertenecientes al decil I, que es el de menores ingresos, dedica 52.1% de su gasto a alimentos, bebidas y tabaco, y a educación y esparcimiento 5.2%; mientras que el decil X, que es el de más altos recursos, destina 22.8% de su gasto a alimentos, bebidas y

ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR (IOSE)

CUADRO 1.6  
INGRESO CORRIENTE TOTAL PROMEDIO TRIMESTRAL POR HOGAR AGRUPADO POR DECILES DE HOGARES.  
LEVANTAMIENTO 2012 (PESOS DE 2012)

<i>Deciles</i>	<i>Ingreso trimestral</i>	<i>Ingreso mensual</i>
I	6 997	2 332
II	11 794	3 931
III	15 734	5 245
IV	19 513	6 504
V	23 914	7 971
VI	28 862	9 621
VII	35 570	11 857
VIII	44 849	14 950
IX	61 014	20 338
X	133 003	44 334

Fuente: <<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/boletines/boletin/Comunicados/Especiales/2013/Julio/comunica5.pdf>>.

Con base en estos datos, se tomó la decisión de dividir el ingreso mensual familiar en tres rangos:<sup>6</sup>

- i. Ingresos Familiares BAJOS, hasta \$8 000.00 pesos, lo que incluye a los cinco deciles con ingreso más precario.
- ii. Ingresos Familiares MEDIOS, de \$8 000.00 pesos a \$22,000.00 pesos.
- iii. Ingresos Familiares ALTOS, con más de \$22 001.00 pesos, donde se ubican los dos últimos deciles, que son los más favorecidos.

tabaco, y 19.9% a educación y esparcimiento. Además, en 2010 la educación superior pública atendía a 31.0% de los estudiantes provenientes de los cuatro primeros deciles de ingreso, mientras que la particular sólo se ocupaba de 13.0%. En contraposición, mientras la educación superior pública atendía a 36.6% de los estudiantes pertenecientes a los dos últimos deciles, es decir, los más favorecidos, la educación particular albergaba a 50% de ellos. Fuente: “Avances y retos de la educación superior pública y particular de México”, presentado por Rodolfo Tuirán, subsecretario de Educación Superior, en la Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines (Cupria). En <<http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/2694/RT%20CUPRIA%20230512.pdf>>.

<sup>6</sup> Las cifras se redondearon de acuerdo con los rangos establecidos en la encuesta aplicada.

ANEXO 1

Por tanto, las frecuencias del ingreso familiar, por rango, se presentan en el Cuadro 1.7:

CUADRO 1.7  
FRECUENCIAS DEL INGRESO FAMILIAR

Rangos	Frecuencia	Por ciento	Por ciento válido	Por ciento acumulado
Bajo	167	50.8	50.8	50.8
Medio	119	36.2	36.2	86.9
Alto	43	13.1	13.1	100.0
Total	329	100.0	100.0	

Por otro lado, desde el punto de vista estadístico, el análisis de fiabilidad realizado a las tres variables tiene como resultado un Alfa de Cronbach de .737, lo que indica una alta confiabilidad (cuadro 1.8). También se observa que el alfa no aumentaría si se quitara uno de los tres ítems.

CUADRO 1.8  
ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Variables del Capital Familiar Alfa de Cronbach .737	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Escolaridad padre	2.14	1.115	.566	.657
Escolaridad madre	2.18	1.054	.585	.585
Ingreso familiar	1.07	.785	.730	.730

### EL ÍNDICE DE CAPITAL FAMILIAR

Como resultado de la combinación de estas tres variables, se puede decir que *Capital Familiar = Escolaridad Padre + Escolaridad Madre + Ingreso Familiar*, lo cual permitirá trabajar la información empírica con un Índice de Capital Familiar, que toma valores desde 0 hasta 4, cada uno con las frecuencias del cuadro 1.9:

CUADRO 1.9  
FRECUENCIAS DEL CAPITAL FAMILIAR

<i>Suma</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>	<i>Por ciento válido</i>	<i>Por ciento acumulado</i>
0	92	28	28	28
1	71	21.6	21.6	49.5
2	52	15.8	15.8	65.3
3	74	22.5	22.5	87.8
4	40	12.2	12.2	100
Total	329	100	100	

Como resultado del ejercicio anterior, el cuadro 1.10 contiene las diferentes combinaciones a partir de las cuales se definieron los rangos de un Índice de Capital Familiar<sup>7</sup>, los cuales quedan como sigue:

- i. Bajo 0-1: son los estudiantes con tres o dos ítems bajos y uno medio o alto.
- ii. El valor 2 se dividió de la siguiente manera: con dos ítems bajos, o uno bajo y uno medio, se le asignó el valor bajo, y con dos ítems altos se le asignó un valor alto.
- iii. Alto 3-4: son los estudiantes con tres o dos ítems altos y uno medio o bajo.

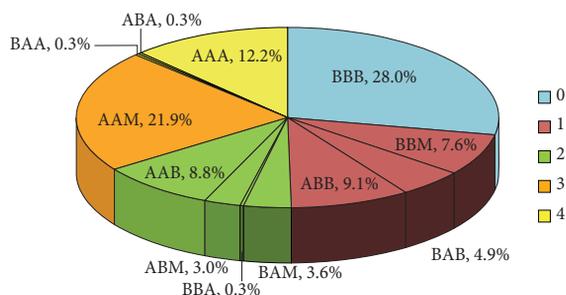
<sup>7</sup> Para construir el Capital Familiar también se aplicó el Análisis de Conglomerados a las variables: Escolaridad de la Madre, Escolaridad del Padre e Ingreso Familiar y se formaron dos conglomerados, los cuales son muy parecidos a los del Índice de Capital Familiar que se presenta: solamente 20 casos (6.1%) difieren, lo que puede deberse a que los puntos de corte que utiliza el método de conglomerados son diferentes a los utilizados y justificados para cada variable del Índice presentado.

ANEXO 1

CUADRO 1.10  
COMBINACIONES DEL CAPITAL FAMILIAR

Capital familiar	Escolaridad padre	Escolaridad madre	Ingreso familiar	Frecuencia	Porcentajes
0	Bajo	Bajo	Bajo	92	28.0
1	Bajo	Bajo	Medio	25	7.6
1	Bajo	Alto	Bajo	16	4.9
1	Alto	Bajo	Bajo	30	9.1
2	Bajo	Alto	Medio	12	3.6
2	Bajo	Bajo	Alto	1	0.3
2	Alto	Bajo	Medio	10	3.0
2	Alto	Alto	Bajo	29	8.8
3	Alto	Alto	Medio	72	21.9
3	Bajo	Alto	Alto	1	0.3
3	Alto	Bajo	Alto	1	0.3
4	Alto	Alto	Alto	40	12.2

GRÁFICA 4  
COMBINACIONES Y VALORES DE CAPITAL FAMILIAR



Nota: Las letras antes del porcentaje corresponden a las posibles combinaciones de las variables (Bajo (B), Medio (M) o Alto (A)); la primera letra corresponde al rango de la Escolaridad del Padre, la segunda a la Escolaridad de la Madre y la tercera al Ingreso Familiar.

Fuente: Elaboración propia.

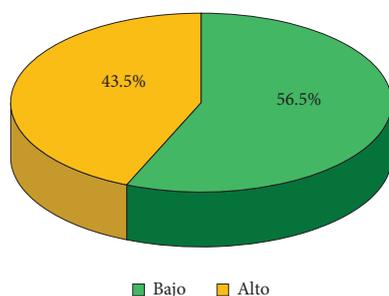
Los rangos del Índice de Capital Familiar que se muestran en el cuadro 1.11 permitirán trabajar la información empírica y diferenciar a los estudiantes de acuerdo con su posesión de un cierto capital familiar.

## ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR (IOSE)

CUADRO 1.11  
FRECUENCIAS DEL ÍNDICE DE CAPITAL FAMILIAR

Rangos	Frecuencia	Por ciento	Por ciento válido	Por ciento acumulado
Bajo	186	56.5	56.5	56.5
Alto	143	43.5	43.5	100.0
Total	329	100.0	100.0	

GRÁFICA 5  
ÍNDICE DE CAPITAL FAMILIAR



Fuente: Elaboración propia.

### EL CAPITAL ESCOLAR

Para construir el capital escolar se tomaron cuatro preguntas de la encuesta, sobre los antecedentes escolares del bachillerato, de los alumnos encuestados en el último año de licenciatura: i. El promedio final obtenido en el bachillerato; ii. Si reprobaron o no materias en el bachillerato; iii. Si cumplían o no con sus tareas; y iv. Si tuvieron o no éxito en sus exámenes. En la construcción de este capital se tomaron en cuenta 329 casos.

Las frecuencias de esta variable se agruparon con objeto de hacerla coincidir con los rangos de calificaciones utilizados en ese nivel educativo, como se muestra en el cuadro 2.1:

## ANEXO 1

CUADRO 2.1  
FRECUENCIAS DEL PROMEDIO DE BACHILLERATO

<i>Rangos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>	<i>Por ciento válido</i>	<i>Por ciento acumulado</i>
Hasta 80	128	38.9	38.9	38.9
De 81 a 90	146	44.4	44.4	83.3
De 91 a 100	55	16.7	16.7	100.0
Total	329	100.0	100.0	

Las frecuencias de estas variables se presentan en los cuadros 2.2, 2.3 y 2.4:

CUADRO 2.2  
FRECUENCIAS DEL NÚMERO DE MATERIAS REPROBADAS EN EL BACHILLERATO

<i>Rangos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>	<i>Por ciento válido</i>	<i>Por ciento acumulado</i>
Reprobó 1 o más materias	146	44.4	44.4	44.4
No reprobó materias	183	55.6	55.6	100.0
Total	329	100.0	100.0	

CUADRO 2.3  
FRECUENCIAS DEL ÉXITO EN LOS EXÁMENES

<i>Rangos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>	<i>Por ciento válido</i>	<i>Por ciento acumulado</i>
Bajo	160	44.4	48.6	48.6
Alto	169	51.4	51.4	100.0
Total	329	100.0	100.0	

CUADRO 2.4  
FRECUENCIAS DEL CUMPLIMIENTO DE TAREAS EN BACHILLERATO

<i>Rangos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>	<i>Por ciento válido</i>	<i>Por ciento acumulado</i>
Bajo	148	45.0	45.0	45.0
Alto	181	55.0	55.0	100.0
Total	329	100.0	100.0	

En el terreno estadístico, el análisis de fiabilidad realizado a las cuatro variables tiene como resultado un Alfa de Cronbach de .699, lo que indica una alta confiabilidad (cuadro 2.5). Además, se observa que el alfa no aumenta al quitar elementos de la escala:

CUADRO 2.5  
ANÁLISIS DE FIABILIDAD

<i>Variables del Capital Familiar</i> <i>Alfa de Cronbach</i> <i>.699</i>	<i>Media de</i> <i>la escala</i> <i>si se</i> <i>elimina el</i> <i>elemento</i>	<i>Varianza de</i> <i>la escala</i> <i>si se</i> <i>elimina el</i> <i>elemento</i>	<i>Correlación</i> <i>elemento-</i> <i>total</i> <i>corregida</i>	<i>Alfa de</i> <i>Cronbach</i> <i>si se</i> <i>elimina el</i> <i>elemento</i>
Promedio final del bachillerato	1.62	1.218	.578	.581
Reprobó o no materias en el bachillerato	1.84	1.780	.459	.651
Su cumplimiento en tareas en el bachillerato	1.85	1.788	.451	.655
Éxito en exámenes en el bachillerato	1.88	1.743	.487	.636

Como suma, el capital escolar toma valores de 0 a 5, los cuales se agrupan en rangos. Las frecuencias para estos valores son:

CUADRO 2.6  
FRECUENCIAS DEL CAPITAL ESCOLAR

<i>Suma</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>	<i>Por ciento</i> <i>válido</i>	<i>Por ciento</i> <i>acumulado</i>
0	50	15.2	15.2	15.2
1	62	18.8	18.8	34
2	66	20.1	20.1	54.1
3	48	14.6	14.6	68.7
4	64	19.5	19.5	88.1
5	39	11.9	11.9	100
Total	329	100	100	

## EL ÍNDICE DE CAPITAL ESCOLAR

Como resultado de la combinación de estas cuatro variables se tiene que: *Capital Escolar = Promedio Final del Bachillerato + Reprobó o no materias en el Bachillerato + Cumplimiento de Tareas en el Bachillerato + Éxito en los exámenes en Bachillerato*, lo que permitirá trabajar la información empírica con un índice que diferencie a los estudiantes y los ubique en dos tipos de Capital Escolar<sup>8</sup>, definidos en dos rangos, como se aprecia en el cuadro 2.7.

- i. Bajo [0-2]: son los estudiantes con tres o dos ítems bajos, y su promedio de bachillerato nunca es alto.
- ii. Alto [3-5]: son los estudiantes con dos ítems altos, pero su promedio de bachillerato siempre es medio o alto, y estudiantes con tres o más ítems altos.

<sup>8</sup> Para construir el Capital Escolar también se aplicó el Análisis de Conglomerados a las variables: Promedio en Bachillerato, Reprobó o no Materias en el Bachillerato, Éxito en exámenes y Cumplimiento en Tareas. Se formaron dos conglomerados, los cuales son muy parecidos a los del Índice de Capital Escolar que se presenta: sólo hay 54 casos (16.4%) que difieren, lo que puede deberse a que el punto de corte que se utiliza para la variable Promedio en Bachillerato no es la misma que se utilizó en el Índice presentado.

CUADRO 2.7  
COMBINACIONES DEL CAPITAL ESCOLAR

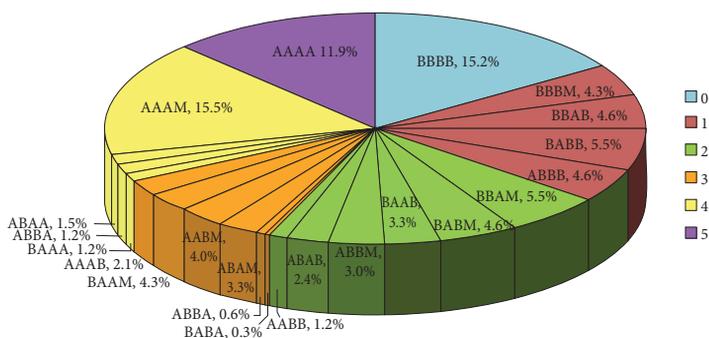
<i>Capital Escolar</i>	<i>Éxito en exámenes en bachillerato</i>	<i>Cumplimiento en tareas en bachillerato</i>	<i>Reprobó o no en bachillerato</i>	<i>Promedio en bachillerato</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
0	Bajo	Bajo	Reprobador	Bajo	50	15.2
1	Bajo	Bajo	Reprobador	Medio	14	04.3
1	Bajo	Bajo	No reprobador	Bajo	15	04.6
1	Bajo	Alto	Reprobador	Bajo	18	05.5
1	Alto	Bajo	Reprobador	Bajo	15	04.6
2	Bajo	Bajo	Reprobador	Alto	00	0
2	Bajo	Bajo	No reprobador	Medio	18	05.5
2	Bajo	Alto	Reprobador	Medio	15	04.6
2	Bajo	Alto	No reprobador	Bajo	11	03.3
2	Alto	Bajo	Reprobador	Medio	10	03.0
2	Alto	Bajo	No reprobador	Bajo	08	02.4
2	Alto	Alto	Reprobador	Bajo	04	01.2



(Continuación)

<i>Capital Escolar</i>	<i>Éxito en exámenes en bachillerato</i>	<i>Cumplimiento en tareas en bachillerato</i>	<i>Reprobó o no en bachillerato</i>	<i>Promedio en bachillerato</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
3	Bajo	Bajo	No reprobador	Alto	00	0
3	Bajo	Alto	Reprobador	Alto	01	00.3
3	Alto	Bajo	Reprobador	Alto	02	00.6
3	Alto	Bajo	No reprobador	Medio	11	03.3
3	Alto	Alto	Reprobador	Medio	13	04.0
3	Bajo	Alto	No reprobador	Medio	14	04.3
3	Alto	Alto	No reprobador	Bajo	07	02.1
4	Bajo	Alto	No reprobador	Alto	04	01.2
4	Alto	Bajo	Reprobador	Alto	04	01.2
4	Alto	Bajo	No reprobador	Alto	05	01.5
4	Alto	Alto	No reprobador	Medio	51	15.5
5	Alto	Alto	No reprobador	Alto	39	11.9

GRÁFICA 6  
COMBINACIONES DE VALORES DEL CAPITAL ESCOLAR



Nota: Las letras antes del porcentaje corresponden a las posibles combinaciones de las variables (Bajo (B), Medio (M) o Alto (A)); la primera letra corresponde al rango del Éxito el Exámenes en el Bachillerato, la segunda al Cumplimiento en Tareas en el Bachillerato, la tercera al Reprobar o no Materias en el Bachillerato y la última al Promedio que obtuvieron en Bachillerato.

Fuente: Elaboración propia.

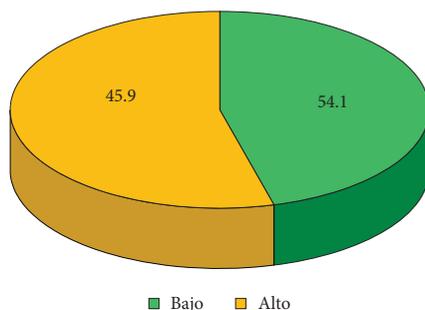
Las frecuencias del Capital Escolar se muestran en el cuadro 2.8.

CUADRO 2.8  
FRECUENCIAS DEL ÍNDICE DE CAPITAL ESCOLAR

Rangos	Frecuencia	Por ciento	Por ciento válido	Por ciento acumulado
Bajo	178	54.1	54.1	54.15
Alto	151	45.9	45.9	100.0
Total	329	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICA 7  
ÍNDICE DE CAPITAL ESCOLAR



Fuente: Elaboración propia.

### LA VARIABLE OPORTUNIDAD DE ELEGIR

Para construir el capital de Oportunidad se trabajará con la variable Oportunidad de Elegir la Universidad Deseada. Esta variable permite diferenciar a los estudiantes encuestados como poseedores de un cierto grado de oportunidad de elegir, como se muestra en el cuadro 3.1:

CUADRO 3.1  
FRECUENCIAS DE OPORTUNIDAD...

	<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
No	67	20.4	20.4	20.4
Sí	262	79.6	79.6	100.0
Total	329	100.0	100.0	

### ÍNDICE DE OPORTUNIDAD

Dado que únicamente se está utilizando la variable “Tuvo oportunidad de elegir la universidad que deseaba”, a la respuesta negativa le asignó un Capital Bajo, y a la respuesta positiva se le asignó un Capital Alto. Las frecuencias del Capital de Oportunidad se presentan en el cuadro 3.2:

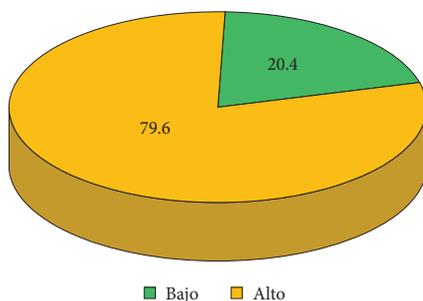
## ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR (IOSE)

CUADRO 3.2  
RANGOS DEL ÍNDICE DE OPORTUNIDAD

	Frecuencia	Por ciento	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	67	20.4	20.4	20.4
Alto	262	79.6	79.6	100.0
Total	329	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICA 8  
CAPITAL DE OPORTUNIDAD



Fuente: Elaboración propia.

## ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR

La relación entre los tres elementos construidos permite construir el Índice de Oportunidad Socio-Escolar, definido con la siguiente operación:

$$\text{Índice de Oportunidad Socio-Escolar} = \text{Capital Familiar} + \text{Capital Escolar} + \text{Variable Oportunidad}$$

En el cuadro 4.1 se muestran las frecuencias del Índice de Oportunidad Socio-Escolar:

ANEXO 1

CUADRO 4.1  
FRECUENCIAS DEL ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR

	<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>	<i>Por ciento válido</i>	<i>Por ciento acumulado</i>
0	17	5.2	5.2	5.2
1	31	9.4	9.4	14.6
2	52	15.8	15.8	30.4
3	94	28.6	28.6	59.0
4	97	29.5	29.5	88.4
5	38	11.6	11.6	100
Total	329	100	100	

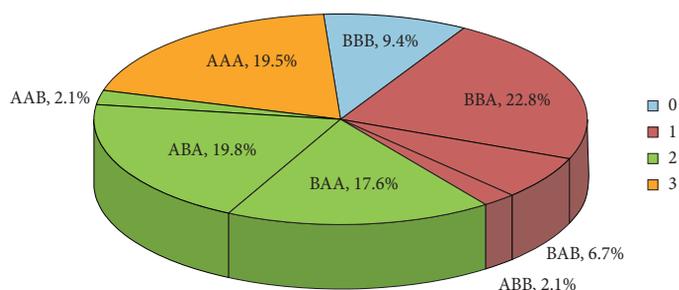
Cada valor corresponde a diferentes combinaciones de los tres capitales, las cuales se pueden observar en el cuadro 4.2:

CUADRO 4.2  
COMBINACIONES DEL ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR

<i>Suma</i>	<i>Capital familiar</i>	<i>Capital escolar</i>	<i>Capital de oportunidad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>
0	Bajo	Bajo	Bajo	31	9.4
1	Bajo	Bajo	Alto	75	22.8
1	Bajo	Alto	Bajo	22	6.7
1	Alto	Bajo	Bajo	7	2.1
2	Bajo	Alto	Alto	58	17.6
2	Alto	Bajo	Alto	65	19.8
2	Alto	Alto	Bajo	7	2.1
3	Alto	Alto	Alto	64	19.5

## ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR (IOSE)

GRÁFICA 9  
COMBINACIONES Y VALORES DEL CAPITAL DE OPORTUNIDAD SOCIOESCOLAR



Nota: Las letras antes del porcentaje corresponden a las posibles combinaciones de las variables (Bajo (B) o Alto (A)); la primera letra corresponde al rango del Capital Familiar, la segunda al Capital Escolar y la tercera al Capital de Oportunidad.

Fuente: Elaboración propia.

### ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR

Con base en lo anterior, se decidió hacer dos rangos, los cuales se dividieron como se muestra en el cuadro 4.3.

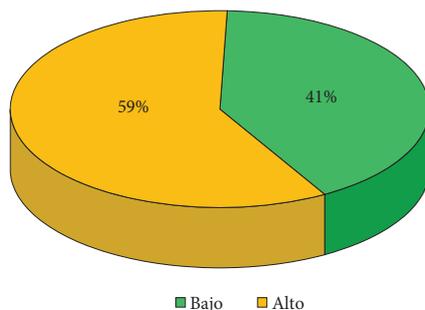
- i. BAJO. Se tomaron los casos de estudiantes mujeres y hombres que tenían tres y dos capitales bajos, que corresponden a los valores [0-1].
- ii. ALTO. Se incluyeron los casos de estudiantes mujeres y hombres, con tres y dos capitales altos, que corresponden a los valores [2-3].

CUADRO 4.3  
FRECUENCIAS DEL ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR

Rangos	Frecuencia	Por ciento	Por ciento válido	Por ciento acumulado
Bajo	135	41.0	41.0	41.0
Alto	194	59.0	59.0	100.0
Total	329	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICA 10  
ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR



Fuente: Elaboración propia.

A partir de este ejercicio, se ha hecho una caracterización de los dos rangos del Índice de Oportunidad Socio-Escolar, con objeto de dibujar cuatro tipos de estudiante, los cuales tienen posiciones socio-escolares diferentes:

#### TIPOS DE ESTUDIANTE POR SU POSICIÓN EN EL ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR (IOSE)

##### *Posición de Origen Baja*

Muy desfavorecidos:

1. Estudiantes mujeres y hombres con los tres Capitales que forman el IOSE, en el nivel Bajo.

Desfavorecidos:

2. Estudiantes mujeres y hombres con dos Capitales Bajos y uno Alto

##### *Posición de Origen Alta*

Favorecidos:

3. Estudiantes mujeres y hombres con los dos Capitales Altos y uno Bajo

Muy favorecidos

4. Estudiantes mujeres y hombres con los tres Capitales Altos

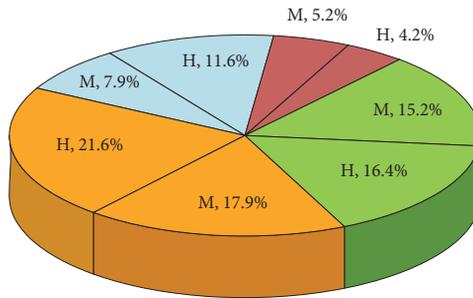
Estos tipos de estudiante, en resumen, tienen las siguientes características de capitales:

CUADRO 4.4  
COMBINACIONES DEL ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIO-ESCOLAR

Índice de Oportunidad Socio-Escolar	Combinación de capitales y oportunidades						Fr. (%) por sexo			Total por sexo y estrato		
	Posición social de origen	Estratos	Capital familiar	Capital escolar	Variable de oportunidad	M	H	Total	M	H	Total	
						Fr. (%)	Fr. (%)	Fr. (%)	Fr. (%)	Fr. (%)	Fr. (%)	
Baja	Muy Desfavorecidos	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	17 (5.2)	14 (4.2)	31 (9.4)	017 (5.2)	014 (4.2)	031 (9.4)	
		Bajo	Bajo	Alto	Alto	33 (10)	42 (12.8)	75 (22.8)	050 (15.2)	054 (16.4)	104 (31.6)	
	Desfavorecidos	Bajo	Alto	Bajo	Bajo	15 (4.6)	07 (2.1)	22 (6.7)				
		Alto	Bajo	Bajo	Bajo	2 (0.6)	05 (1.5)	7 (2.1)				
Alta	Favorecidos	Alto	Alto	Bajo	Bajo	7 (2.1)	00 (0.0)	7 (2.1)	059 (17.9)	071 (21.6)	130 (39.5)	
		Alto	Bajo	Alto	Alto	22 (6.7)	43 (13.1)	65 (19.8)				
	Muy Favorecidos	Bajo	Alto	Alto	Alto	30 (9.1)	28 (8.5)	58 (17.6)				
		Alto	Alto	Alto	Alto	26 (7.9)	38 (11.6)	64 (19.5)	026 (7.9)	038 (11.6)	064 (19.5)	
<b>Total</b>									152	177	329	



GRÁFICA 11  
ESTUDIANTES POR IOSE



■ Muy Desfavorecidos    ■ Desfavorecidos  
■ Favorecidos    ■ Muy Favorecidos

Fuente: Elaboración propia.



## Anexo 2

# Cómo clasificar a las instituciones universitarias por su nivel de desarrollo académico

El objetivo de clasificar a las instituciones de educación superior (IES) con las cuales se trabaja en esta investigación es el de tener la posibilidad de compararlas, de diferenciarlas y de otorgarles una posición de acuerdo con su grado de desarrollo académico, teniendo como base sus características particulares, las funciones que desempeñan y los recursos con los que cuentan.

Se parte del supuesto de que la educación superior en México está muy diversificada, lo cual le imprime una heterogeneidad importante; por lo tanto, se busca, dentro de esta diversidad, encontrar una manera de clasificar comparativamente a las instituciones de educación superior por su grado de desarrollo académico, sin caer en una jerarquización que denote discriminación.

Se tiene conciencia de que hacer una clasificación de IES conlleva el riesgo de emitir juicios injustos sobre las mismas, porque al elegir las variables pueden ser parcializadas las funciones académicas que realizan y pueden ser ignoradas sus trayectorias, sus especificidades y los recursos materiales con los que cuentan. Para evitar en la medida de lo posible este riesgo, al comparar las seis instituciones con las que se trabaja

en esta investigación se han definido con precisión los objetivos de la comparación, se ha buscado información confiable que permita hacer comparaciones válidas y se ha tomado como medida de desarrollo académico la combinación de tres grandes dimensiones: características de la institución, del personal académico y de los programas acreditados, que se analizan a partir de 20 indicadores.

El trabajo se hizo inicialmente a partir de dos grupos de datos que consideraban el universo de la investigación a partir de dos totalidades diferentes: i) la del plantel, y ii) la del sistema o red institucional. Dado que en los resultados de la comparación el ordenamiento entre ellos no varió al considerar uno u otro universo, se decidió presentar en este Anexo únicamente los resultados que consideran el plantel.

Los factores y sus 20 indicadores son los siguientes:

#### FACTOR 1: CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN

1. Promedio de admisión para el ingreso  
Promedio requerido por la IES para ingresar a ella.
2. Examen de ingreso  
Señala si es necesario o no hacer un examen para ingresar a la IES.
3. Número de programas académicos:  
Número total de programas académicos de la institución. A mayor número de programas, mayor será la puntuación asignada.
4. % Programas de posgrado  
Número de programas de posgrado  
Número de programas académicos  
Porcentaje del total de programas académicos que son de doctorado. Mientras mayor sea el porcentaje, mayor será la puntuación asignada.
5. % Programas de doctorado  
Número de programas de doctorado

Número de programas académicos

Porcentaje del total de programas académicos que son de doctorado. Mientras mayor sea el porcentaje, mayor será la puntuación asignada.

6. Proporción de estudiantes por profesor de TC

Número de estudiantes

Profesores de tiempo completo

Número de estudiantes por profesor de tiempo completo. Se considerará que proporciones bajas suponen un mejor resultado, pues lo ideal es que cada profesor atienda a pocos alumnos. Por lo tanto, a menor proporción, mayor será la puntuación asignada.

7. % de matrícula de posgrado

Matriculados de posgrado

Número total de matriculados

Porcentaje del total de alumnos inscritos en posgrado. Mientras mayor sea el porcentaje, mayor será la puntuación asignada.

8. Proporción de estudiantes por investigador

Número de estudiantes

Número de Investigadores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

Número de estudiantes que hay por investigador en el SNI. Se considera que proporciones bajas suponen un mejor resultado, pues lo ideal es que cada investigador atienda a pocos alumnos. Por lo que a menor proporción, mayor será la puntuación asignada.

9. Número de programas pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

Número total de programas académicos acreditados por el PNPC en la institución. A mayor número, mayor será la puntuación asignada

## FACTOR 2: PERSONAL ACADÉMICO

## 10. % de profesores de Tiempo Completo

Número de profesores de Tiempo Completo

Número total de profesores

Porcentaje del total de profesores que es de tiempo completo.

Mientras mayor sea el porcentaje, mayor será la puntuación asignada.

% Profesores con doctorado

Número de profesores con doctorado

Número total de profesores

Porcentaje del total de profesores que tiene doctorado. Mientras mayor sea el porcentaje, mayor será la puntuación asignada.

## 11. % de investigadores en el SNI

Número de investigadores SNI en el plantel

Número de investigadores SNI en el país

Porcentaje del total de investigadores del SNI en cada IES.

Mientras mayor sea el porcentaje, mayor será la puntuación asignada.

## 12 % de investigadores en el SNI Nivel 3

Número de investigadores SNI Nivel 3

Número de Investigadores SNI

Señala el porcentaje del total de investigadores del SNI en la IES que tienen el nivel 3. Mientras mayor sea el porcentaje, mayor será la puntuación asignada.

## 13. Proporción de investigadores en el SNI por profesores de TC

Número de investigadores SNI

Número de profesores de tiempo completo

Señala el número de investigadores del SNI que hay en cada IES por cada profesor de tiempo completo. Mientras mayor sea la proporción, mayor será la puntuación asignada.

FACTOR 3: PROGRAMAS ACREDITADOS

14. % de programas pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con nivel de doctorado

Número de PNPC de doctorado

Número de PNPC

Porcentaje del total de programas académicos acreditados por el PNPC que son de doctorado. Mientras mayor sea el porcentaje, mayor será la puntuación asignada.

15. % de programas pertenecientes al PNPC, con categoría de Competencia Internacional

Número de PNPC de Competencia Internacional

Número de PNPC

Señala el porcentaje del total de programas académicos acreditados por el PNPC que son de Competencia Internacional. Mientras mayor sea el porcentaje, mayor será la puntuación asignada.

16. % de programas pertenecientes al PNPC, consolidados

Número de PNPC consolidados

Número de PNPC

Señala el porcentaje del total de programas académicos acreditados por el PNPC que son consolidados. Mientras mayor sea el porcentaje, mayor será la puntuación asignada.

17. Número de programas acreditados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

Número total de programas académicos acreditados por los CIEES. A mayor número de programas académicos acreditados por los CIEES, mayor será la puntuación asignada.

18. % de programas acreditados por los CIEES, con nivel de doctorado

Número de CIEES doctorado

Número de CIEES



## ANEXO 2

---

Señala el porcentaje del total de programas académicos acreditados por los CIEES que son de doctorado. Mientras mayor sea el porcentaje, mayor será la puntuación asignada.

19. Número de programas acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes)

Señala el número total de programas académicos acreditados por el Copaes. A mayor número, mayor será la puntuación asignada.

20. % de programas acreditados por Copaes, con nivel de doctorado

Número de programas de doctorado acreditados por Copaes

Número de programas acreditados por Copaes

Señala el porcentaje del total programas académicos acreditados por el Copaes. A mayor número de programas Copaes, mayor será la puntuación asignada.

En el cuadro 1 se presentan los datos correspondientes a los planteles estudiados, de acuerdo con los indicadores mencionados.

CUADRO 1  
 VARIABLES E INDICADORES UTILIZADOS EN LA CLASIFICACIÓN, Y DATOS DE CADA UNO POR PLANTEL

Dimensiones	Desarrollo académico alto		Desarrollo académico medio		Desarrollo académico bajo	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Características de la Institución						
Promedio de admisión para el ingreso	7	8	6	6	6	7
Examen de ingreso	Institución	Ceneval	Institución	Institución	Sorteo	No hay
Número de programas académicos	176	69	17	14	14	4
% Programas de posgrado	60.8%	50.7%	41.2%	35.7%	0.0% (No hay posgrados)	0.0% (No hay posgrados)
% Programas de doctorado	19.3%	14.5%	17.6%	0.0% (No hay doctorados)	0.0% (No hay doctorados)	0.0% (No hay doctorados)
Proporción de estudiantes por Profesor de TC	37.2	43.5	8.5	48.0	16.5	No hay profesores de TC
% Matrícula de Posgrado	18.8%	6.7%	2.3%	1.0%	0.0% (No hay posgrados)	0.0% (No hay posgrados)
Proporción de estudiantes por investigador	87.0	131.0	6.3	No hay investigadores SNI	113.4	No hay investigadores SNI



(Continuación)

Académicos	Número de programas pertenecientes al PNPC	84	17	6	0	0	0
	% Profesores de Tiempo Completo	18.5%	94.3%	62.8%	10.5%	92.5%	0.0% (No hay profesores de TC)
	% Profesores con Doctorado	15.3%	26.8%	65.4%	4.1%	11.7%	0.00% (No hay profesores con doctorado)
	% Investigadores en el SNI	7.0%	0.4%	1.1%	0.0% (No hay investigadores SNI)	0.3%	0.0% (No hay investigadores SNI)
	% Investigadores SNI Nivel 3	17.8%	10.4%	3.5%	0.0% (No hay investigadores SNI)	0.0% (No hay investigadores SIN Nivel 3)	0.0% (No hay investigadores SNI)
	Proporción de Investigadores SNI por Profesores de TC	0.428	0.332	1.353	0.0% No hay investigadores SNI	0.146	No hay investigadores SNI ni profesores de TC
Programas Acreditados	% de Programas pertenecientes PNPC con nivel de Doctorado	38.1%	47.1%	50.0%	0.0% (No hay programas pertenecientes a PNPC)	0.0%	0.0% (No hay programas pertenecientes a PNPC)

% de Programas pertenecientes a PNPIC Competencia Internacional	25.0%	17.6%	0.0%	0.0%	(No hay programas pertenecientes a PNPIC)	0.0%	(No hay programas pertenecientes a PNPIC)	0.0%
% de Programas pertenecientes a PNPIC Consolidados	54.8%	23.5%		0.0%	(No hay programas pertenecientes a PNPIC)	0.0%	(No hay programas pertenecientes a PNPIC)	0.0%
Número de Programas acreditados por los CIEES	28	23	0	0		0		0
% de Programas acreditados por los CIEES, con nivel de Doctorado	0.0%	8.7%	0.0%	0.0%	(No hay programas acreditados por CIEES)	0.0%	(No hay programas acreditados por CIEES)	0.0%
	(No hay programas acreditados por CIEES de Doctorado)		(No hay programas acreditados por CIEES)		(No hay programas acreditados por CIEES)	0.0%	(No hay programas acreditados por CIEES)	
Número de Programas acreditados por el Copaes	55	29	0	0		0		0

Notas: Para el Espacio Universitario de Bajo desarrollo académico, el indicador Proporción de estudiantes por Profesor de TC no puede ser calculado, pues en dicha institución no hay profesores de TC; por tanto, al puntuar a la institución, la calificación que obtendrá será la más baja en ese indicador.

Para los Espacios Universitarios de Medio y Bajo desarrollo académico, el indicador Proporción de Estudiantes por Investigador no puede ser calculado, pues en dichas instituciones no hay investigadores del SNI; por lo tanto, al puntuar a ambas instituciones, la calificación que obtendrán será la más baja en ese indicador.



## ANEXO 2

---

Se eligió el Método de Puntuación sobre 100, con el cual el plantel que tiene el mejor resultado en cada indicador recibe una puntuación de 100, y a partir de esa calificación se calcula la puntuación de los demás planteles, utilizando una regla de tres.

Con este método, las puntuaciones que se obtienen son las siguientes:

CUADRO 2  
PUNTUACIÓN DE LOS PLANTELES ESTUDIADOS, OBTENIDA CON EL MÉTODO SOBRE 100

Factores	Indicadores	IES con desarrollo académico alto		IES con desarrollo académico medio		IES con desarrollo académico bajo	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Características de la Institución	Promedio de admisión para el ingreso	88	100	75	75	75	88
	Examen de ingreso	100	100	100	100	0	0
	Número de programas académicos	100	39	10	8	8	2
	% Programas de posgrado	100	83	68	59	0	0
	% Programas de doctorado	100	75	91	0	0	0
	Proporción de estudiantes por Profesor de TC	23	20	100	18	52	0
	%Matrícula de Posgrado	100	36	12	5	0	0
	Proporción de estudiantes por investigador	7	5	100	0	6	0
	Número de programas pertenecientes al PNPC	100	20	7	0	0	0



Académicos	% Profesores de Tiempo Completo	20	100	67	11	98	0
	% Profesores con Doctorado	23	41	100	6	18	0
	% Investigadores en el SNI	100	6	16	0	4	0
	% Investigadores SNI Nivel 3	100	58	20	0	0	0
	Proporción de Investigadores SNI por Profesores de TC	32	25	100	0	11	0
Programas Acreditados	% de Programas pertenecientes BNPCC con nivel de Doctorado	76	94	100	0	0	0
	% de Programas pertenecientes BNPCC Competencia Internacional	100	70	0	0	0	0
	% de Programas pertenecientes BNPCC Consolidados	100	43	30	0	0	0
	Número de Programas acreditados por los CIEES	100	82	0	0	0	0
	% de Programas acreditados por los CIEES, con nivel de Doctorado	0	100	0	0	0	0
	Número de Programas acreditados por el Copaces	100	53	0	0	0	0

Nota: Esta manera de calcular las puntuaciones es utilizado por el Ranking Académico de las Universidades del Mundo, elaborado por el Instituto de Educación Superior de Shanghai Jiao Tong University (China).

Fuente: *Estudio Internacional sobre indicadores de calidad de las universidades*. Universidad de Granada, 2006.

PUNTUACIÓN SOBRE 100 QUE TOMA COMO PUNTO DE PARTIDA LA MEJOR CALIFICACIÓN DE CADA INDICADOR

Dado que el número total de puntos que pueden ser alcanzados es de 2000 (si se suma la máxima calificación (100) por los 20 indicadores), cada puntuación obtenida por las diferentes universidades podría calcularse con base en 2000, mediante una regla de tres. Las puntuaciones son las siguientes:

CUADRO 3  
CLASIFICACIÓN DE LOS PLANTELES ESTUDIADOS, POR SUBCAMPO Y NIVEL DE DESARROLLO

<i>Plantel con desarrollo académico alto</i>		<i>Plantel con desarrollo académico medio</i>		<i>Plantel con desarrollo académico bajo</i>	
<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>
73	58	50	14	14	4

Nota: De la Universidad Privada de Bajo Desarrollo Académico sólo se dan datos del plantel, ya que sólo tiene una sede.

Con base en los resultados anteriores, se puede decir que:

a. Al calificar sobre 100 a cada indicador se estandarizan las unidades, lo que permite compararlas.

b. Al utilizar la regla de tres para calcular la puntuación de cada plantel, se conservan las diferencias cuantitativas entre los indicadores, por lo que se respeta la distancia entre los valores.

c. Al privilegiar la calificación del indicador, se califica sobre el puntaje máximo que puede ser alcanzado, de manera que todas se comparen con el mismo, lo que permite ubicar a cada plantel en algún punto del desarrollo académico.

Por lo tanto:

1. Los planteles estudiados tienen diferentes niveles de desarrollo académico.

2. En la medida en la que el ordenamiento de los sistemas universitarios y de los planteles resultó ser similar, se puede trabajar con uno u otro sin modificar el ordenamiento.

3. Los planteles se constituyen en *espacios universitarios* que son *asimétricos*, por sus distintos niveles de desarrollo, y pueden ser ordenados como sigue, tomando como base su pertenecía a un subcampo:

CUADRO 4  
CLASIFICACIÓN DE LOS PLANTELES ESTUDIADOS, POR SUBCAMPO  
Y NIVEL DE DESARROLLO ACADÉMICO

<i>Espacios Universitarios</i> <i>Asimétricos</i>	<i>Campo de Educación Superior</i>					
	<i>Subcampo Público</i>			<i>Subcampo Privado</i>		
<i>Nivel de desarrollo académico</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>
Puntaje total	73	50	14	58	14	4

#### FUENTES

\* Matrícula Plantel

ANUIES *Ciclo Escolar 2011 2012-Escolarizada y no Escolarizada*

\* Matrícula Sistema

Año 2013, <<http://www.execum.unam.mx/>>

\* Personal Académico Plantel

\* Licenciatura y Posgrado

ANUIES *Ciclo Escolar 2011 2012*

\* Personal Académico Sistema

Año 2013, <<http://www.execum.unam.mx/>>

\* Investigadores pertenecientes al SNI Plantel

<<http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>>

\* SNI Plantel

Año 2013 <http://www.execum.unam.mx/>

\* Programas Académicos Plantel (Licenciatura, Especialidad, Maestría, Doctorado)

<<https://www.dgae.unam.mx/planes/licenciatura.html>

<<http://www.posgrado.unam.mx/>>

<<http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=adAspirantes&seccion=aLicenciaturas>>

<<http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgPosgrado&seccion=indexpos>>

<<http://www.cua.uam.mx/>>

<<http://www.unila.edu.mx/oferta-educativa/licenciaturas.html>>

<<http://www.uacm.edu.mx/uacm/es-s/uacm/plantelesysedes/detalle-plantelesysedes.aspx>>

<<http://www.internacional.edu.mx/>>

\* Programas Académicos Sistema (Licenciatura, Especialidad, Maestría, Doctorado)

Año 2013, <<http://www.execum.unam.mx/>>

\* PNPc Plantel (Especialidad, Maestría, Doctorado; Competencia Internacional, Consolidados, En Desarrollo, Reciente Creación)

<[http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPc/listar\\_padron.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPc/listar_padron.php)>

\* PNPc Sistema (Especialidad, Maestría, Doctorado; Competencia Internacional, Consolidados, En Desarrollo, Reciente Creación)

Año 2013, <<http://www.execum.unam.mx/>>

\* CIEES Plantel (Licenciatura, Especialidad, Maestría, Doctorado)

Nivel 1, <<http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm>>

\* CIEES Sistema (Licenciatura, Especialidad, Maestría, Doctorado)

Nivel 1, Año 2013, <<http://www.execum.unam.mx/>>

\* Copaes Plantel

<http://www.copaes.org.mx/FINAL/programas2.php>>

\* Copaes Sistema

Acreditados, Año 2013, <<http://www.execum.unam.mx/>>



*Expresiones de las desigualdades sociales  
en espacios universitarios asimétricos,*  
editado por el Instituto de Investigaciones Sociales  
de la Universidad Nacional Autónoma de México,  
se terminó de imprimir en noviembre de 2017, en los talleres de  
Editores e Impresores FOC, S.A. de C.V., Los Reyes núm. 26,  
Col. Jardines de Churubusco, 09410, delegación Iztapalapa, Ciudad de México.  
La edición en offset consta de 1000 ejemplares  
en papel cultural de 90 gramos.