



CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS

MAESTRÍA EN CIENCIA SOCIAL CON ESPECIALIDAD EN SOCIOLOGÍA

Promoción II: 2019-2021.

Agencia y condicionamientos en las trayectorias escolares de la educación superior: un estudio exploratorio.

Tesis que para optar por el grado de Maestro en Ciencia Social con Especialidad en Sociología presenta:

OMAR CASTAÑEDA SALDAÑA

Director:

DR. EMILIO BLANCO BOSCO

Lectores:

DR. PATRICIO SOLÍS
DRA. MÓNICA LÓPEZ RAMÍREZ

Ciudad de México, julio de 2021

Gratitudes.

A mi mamá y mi papá, como siempre. A mis hermanos por su perenne presencia. Agradezco profundamente a las y los informantes, sin cuyo invaluable concurso esta tesis no hubiera podido ser. Va un reconocimiento especial a Ale, quien me ayudó a contactar a la mitad de ellos. Gracias al Comité Lector por sus lecturas atentas, y de manera particular al profesor Emilio por su acompañamiento a lo largo de este par de años. Van mis gratitudes al Seminario de Educación y Desigualdad Social, especialmente a mis preclaros colegas Diego y Andrés, quienes comparten la maravillosa cualidad de ser generosos y brillantes a partes iguales. Gracias al sino que me hizo coincidir con las y los inapreciables integrantes de esta briosa generación de maestría. Gratitudes infinitas a todas las personas que hacen posible el funcionamiento de El Colegio de México durante los turbulentos tiempos que corren, especialmente a las y los trabajadores docentes y administrativos del Centro de Estudios Sociológicos. Finalmente, gracias radicales al pueblo de México que a través de una beca dispensada por el CONACYT me ha permitido realizar este posgrado. Enderezaré mis mejores esfuerzos a retribuirle todo lo que me ha dado.

Índice.

Introducción.....	5
1. Los antecedentes en México.	7
<i>1.1. El contexto de estudio: una visión panorámica sobre la educación superior en México.</i>	7
<i>1.2. Primeras aproximaciones al estudio de las trayectorias escolares en la educación superior.</i>	16
<i>1.3. Aproximaciones recientes al estudio de las trayectorias escolares en la educación superior</i>	20
2. Elementos teóricos para el estudio de las trayectorias universitarias.	25
2.1. La teoría de la integración.	25
2.1.1. <i>Críticas al interior de la tradición.</i>	27
2.1.1. <i>Críticas externas.</i>	29
2.2. Una propuesta analítica sobre la agencia.	30
2.3. La teoría de la reproducción.	31
2.4. La teoría de la acción racional.	34
2.5. El enfoque de curso de vida.	36
2.6. La etnometodología de la educación.	37
Capítulo 3. Propuesta de análisis para el estudio de las trayectorias escolares en la educación superior en México.	40
3.1. El concepto de trayectoria, un excursio léxico-metafórico: entre recorridos, maratones poliedros y tableros.	40
3.2. El estudiante situado: condicionamientos para la agencia.	44
3.2.1. <i>El origen de clase.</i>	44
3.2.2. <i>La trayectoria escolar previa.</i>	48
3.2.3. <i>Curso de vida y situación biográfica.</i>	51
3.2.4. <i>La estructura de oportunidades escolares en la educación superior.</i>	54
3.3. El problema de la agencia: reflexividad, decisión y acción.	57
3.4. Elementos para el abordaje explicativo de las trayectorias escolares en la educación superior.	61
Capítulo 4. Agencia y trayectorias en la educación superior: un abordaje exploratorio.	65
4.1. Recopilación de la información y ejes de análisis.	65
4.2. Situar a las y los entrevistados.	66
<i>Angelina.</i>	67
<i>Francisco.</i>	71

<i>Juventino</i>	74
<i>Luis Roberto</i>	75
<i>Ricardo</i>	79
<i>Tatiana</i>	82
<i>Victoria</i>	84
4.3. Integración social y académica	87
4.4. El influjo de la posición social	88
4.5. El problema de la racionalidad	90
4.6. El curso de vida: edad y roles	92
4.7. El oficio de estudiante	93
4.8. Comentarios finales: principales hallazgos y futuras vías de investigación	94
Fuentes	96
Anexo I. Guiones de entrevista	107

Introducción.

En números gruesos, de 100 estudiantes que ingresan a la educación superior en México solamente 24 la concluyen (OCDE, 2020). Al interrogar a la literatura en la materia qué provoca tan preocupante guarismo, en general las respuestas versan sobre “los factores de riesgo”, la “baja calidad del sistema”, las deficiencias educativas arrastradas y las marcadas condiciones de desigualdad en que los estudiantes viven. En síntesis, lo que esta bibliografía nos ofrece es caracterizar las trayectorias de abandono, pero en rigor no las explican. Juicios análogos se desprenden respecto a las trayectorias de permanencia y rezago, comparativamente menos estudiadas que las de abandono. Aún no contamos con conocimiento sistemático sobre por qué algunos estudiantes, los menos, egresan de acuerdo con el tiempo curricularmente estipulado mientras otros, los más, lo hacen después o nunca lo logran. La presente tesis se propone contribuir a subsanar esta carencia.

Explicar las trayectorias en educación superior supondría un gran paso para entender cómo es que se reparten las oportunidades educativas y por qué, a pesar de la implementación de políticas para fomentar la equidad, siguen estando tan desigualmente distribuidas. En este acotado sentido, proporcionaría pistas para entender cómo se reproducen las desigualdades sociales y en qué situaciones es posible revertirlas. Asimismo, permitiría perfilar con mayor claridad cuáles son los límites de actuación tanto de las instituciones de enseñanza como de los estudiantes, lo que favorecería plantear políticas educativas más efectivas. Adicionalmente, ayudaría a comprender qué papel juega el proceso de escolarización en la trayectoria vital de los individuos y, de manera particular, cómo es que el logro educativo y el resto de las características del individuo interactúan para dar forma a su destino social.

El estudio en México sobre trayectorias escolares en la educación superior cuenta con al menos cuarenta años de desarrollo, en el curso de los cuales ha realizado avances sobresalientes. Contamos con métodos confiables para medir los distintos estados de la matrícula: permanencia, rezago, abandono y egreso. En este sentido, tenemos una idea de en qué proporción se presenta cada uno de ellos. Ahora sabemos que así como hay distintos tipos de abandono, también existen diferentes formas de permanecer, rezagarse y egresar. Al reconocer que el sistema de educación superior no es homogéneo, y que de hecho ha tendido a diversificarse en los últimos años, se han puesto las bases para dilucidar cómo las instituciones de educación superior (IES) contribuyen a moldear las trayectorias de sus estudiantes. Finalmente, al convenir que el estudiante es un agente activo en la consecución de su propia trayectoria, se ha establecido el fundamento para elucidar cómo es que determinados factores condicionantes devienen trayectorias efectivas. Sin embargo, aún hace falta conjugar estos elementos para explicar, en el cabal sentido del verbo, las múltiples trayectorias posibles en la educación superior.

Las líneas que siguen están enderezadas a responder cuál es la forma más pertinente de analizar las trayectorias universitarias a fin de explicarlas. Para tales efectos inicio

proveyendo un panorama sobre la educación superior actual, subrayando las principales dimensiones de diferenciación. Enseguida reviso cómo han sido tratadas las trayectorias en la literatura nacional, distinguiéndola entre aquella fundamentalmente anclada al análisis-cohorte y los aportes más recientes que, sin desechar por completo esa técnica, han diversificado los abordajes. En el segundo capítulo sintetizo las perspectivas teóricas más utilizadas en el campo. Dedico amplia atención a la teoría de la integración de Vincent Tinto en razón de que es la más citada en los estudios realizados en México. Tras exponerla la inspecciono críticamente a la luz de un concepto de agencia, la teoría de la reproducción, la teoría de la acción racional, el enfoque de curso de vida y la etnometodología de la educación.

En el tercer capítulo sistematizo la revisión teórica con el objeto de formular un abordaje explicativo para el estudio de las trayectorias escolares en la educación superior mexicana. Al inicio paso revista a las más importantes aproximaciones al concepto de trayectoria en la literatura nacional. Tras constatar que sus elementos constitutivos son el estatus administrativo del estudiante, las condiciones en las que actúa y el lugar que le concede al logro educativo dentro de sus proyectos, ofrezco un esquema interpretativo sobre los condicionamientos para la agencia y sobre la agencia misma. Cierro este capítulo con una tipología de trayectorias escolares en la educación superior lo más simple posible, de modo que permita organizar el análisis empírico del fenómeno. Finalizo esta tesis con un capítulo exploratorio sobre la relación entre agencia y condicionamientos en la conformación de las trayectorias en la educación superior.

1. Los antecedentes en México.

En México el tema de las trayectorias escolares en la educación superior no es en absoluto nuevo. Éste comenzó a perfilarse como un problema de investigación durante los años ochenta, cobrando un peso considerable en la agenda investigativa hacia la década de 1990. Durante el decenio de 1980 las bajas tasas de titulación producto de la masificación de las principales instituciones de educación superior (IES) del país, iniciada desde la década anterior, concitaron la preocupación tanto de las propias IES como de los encargados de la política pública educativa en ese nivel, que comenzaban a trocar su orientación de una expansión no regulada a una administración racional de los recursos.

Los primeros estudios de trayectorias se proponían, sobre todo, ofrecer respuestas prácticas al problema del abandono, entonces denominado “deserción”, y, consecuentemente, al de la baja eficiencia terminal de las IES. Para los años noventa el acceso a los registros escolares de los alumnos, ciertas proposiciones analíticas asociadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el refinamiento de las técnicas cuantitativas para recabar y analizar información propiciaron la consolidación de lo que podemos llamar la primera generación de estudios sobre trayectorias escolares en la educación superior. Sólo hasta bien entrado el siglo XXI comenzaron a asociarse las grandes tendencias observadas en los registros escolares con otras variables a fin de explicar por qué algunos estudiantes son más proclives que otros a seguir determinada trayectoria.

En este capítulo ofrezco una apretada síntesis sobre la fisonomía de la educación superior actual, enfatizando las dimensiones en las que presenta un mayor grado de diferenciación. Después expongo los hallazgos y métodos usados en la investigación mexicana sobre trayectorias escolares en la educación superior, dividiéndola entre aquella centrada en el análisis cohorte y la más reciente, caracterizada por la diversificación de abordajes. Cierro este capítulo perfilando algunas preguntas que los hallazgos más recientes permiten plantear.

1.1. El contexto de estudio: una visión panorámica sobre la educación superior en México.

Diversificada, desigual, fragmentada, excluyente, concentrada, insuficiente, obsoleta, inadecuada, son algunos de los adjetivos con los que con frecuencia se describe la educación superior en México actualmente. Para entender alguno de sus aspectos, como lo son las trayectorias escolares, es necesario describir aunque sea someramente cuál es el panorama de esto que se constituye como el último peldaño del sistema de escolarización mexicano. Gil Antón (2010) tiene a bien recordarnos que la educación superior se compone de tres niveles, licenciatura, técnico superior universitario y posgrado, y que al interior del primero y el tercero se ofrecen distintos servicios: educación normal, licenciatura universitaria y licenciatura tecnológica, y en el posgrado especialidad, maestría y doctorado. En todos los casos, a su vez, el programa puede ofrecerse en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada. En esta sumaria descripción excluyo tanto el posgrado como los programas no

escolarizados, no porque carezcan de relevancia sino porque no responden a mis intereses inquisitivos. Por lo tanto, cuando me refiera a la educación superior debe entenderse que me restrinjo a las licenciaturas y TSU de la modalidad escolarizada.

De acuerdo con el anuario del ciclo escolar 2019-2020 compilado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2021), la matrícula de la educación superior en México asciende a 3,813,626 estudiantes, de la cual el 49.3% corresponde a hombres y el restante 50.7% a mujeres. De acuerdo con las cifras reportadas por Gil Antón (2010) para el ciclo 2006-2007, que ascendían a 2,365,637, puede señalarse que en poco más de una década la matrícula se incrementó en 61%, lo que aparentemente da continuidad a la tendencia de crecimiento constante pero moderado iniciada en la década de 1990.

Por convención, la edad esperada para pertenecer a este conjunto se fija entre los 19 y los 23 años. Para analizar las trayectorias escolares resulta más pertinente utilizar criterios etarios más sustantivos, que discuto posteriormente. Empero, para los fines estrictamente expositivos de este apartado utilizaré la norma convencional, particularmente porque permite comparar estos datos con la bibliografía revisada. De acuerdo con el referido anuario, se observa que el 68.4% del estudiantado se encuentra dentro del rango etario previsto, lo que implica que alrededor de 3 de cada 10 estudiantes o son de nuevo ingreso o cuenta con una edad mayor a la esperada. Si se amplían los límites a 18 y 24 años, se tiene que uno de cada diez estudiantes cuenta con 25 años o más. Este es un dato revelador en sí mismo, pero debe tomarse con cautela en la medida en que no permite observar en qué momento de su carrera está cada uno de esos estudiantes. La edad de ingreso suponiendo una trayectoria escolar ininterrumpida es de 18 años, pero probablemente haya recién ingresados cuyas edades superen la barrera de los 19 años, lo que en el futuro los colocaría en el subconjunto de edad superior a la esperada. Manteniendo todo constante, es razonable postular que esta proporción sería de alrededor de 10%.

Estimemos la cobertura de este nivel educativo a partir de los datos del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021). La tasa bruta de escolarización, que pone en relación la matrícula total con la población en edad de pertenecer a ella, fijada aquí en el rango de 19 a 23 años, es de 36.7%. La diferencia por sexo en este indicador es mínima pero palpable, pues entre la población femenina cobra el valor de 37% y en la masculina de 36.4%. Esto sugiere que tanto en términos absolutos como proporcionales las mujeres se encuentran en la educación superior en mayor medida que los hombres. Por otra parte, la tasa neta de cobertura, que es el cociente de dividir la matrícula en edad de escolarización sobre la población de ese mismo rango etario, alcanza el valor de 25.1%, que es sensiblemente menor al de la tasa bruta. La variación por sexo de este indicador es similar a la del anterior, pues la tasa neta entre los hombres es de 24.5% y entre las mujeres de 25.7%.

Rubio Oca (2006) reporta que para 1950 la tasa bruta era de 1%, Gil Antón (2002, 2010) apunta que ese dato para 1960 fue de 2.7%, que aumentó a 17.1% para el ciclo 1997-1998 y

llegó hasta 24.1% en el ciclo 2006-2007. Con la tasa bruta para el ciclo 2019-2020 de 36.7% se confirma la tendencia de crecimiento sostenido aunque medido de la matrícula de educación superior. La tasa neta para los ciclos 1997-1998 y 2006-2007 fue, respectivamente, de 11.5% y 16.4% (Gil Antón, 2010). Este indicador cobra el valor de 25.1% en el ciclo 2019-2020, lo que sugiere que, proporcionalmente, ahora son más los jóvenes en edad de estudiar la educación superior con acceso a este nivel educativo que antes.

La matrícula se reparte entre 2,688 IES y entre casi 3,600 programas nominalmente distintos. Es probable que esta cifra sea menor en la medida en que algunos programas varían ligeramente de nombre mas no de contenido. Asimismo, la cifra de IES cuenta como una sola institución a aquellas que se presentan como campus en más de un espacio físico, por lo que en este acotado sentido puede estar subestimada. De esas 2,688 IES, 33.3% son públicas y el restante 66.7% de sostenimiento privado. De acuerdo con Gil Antón *et al.* (2009), en el ciclo 1997-1998 había 1,501 IES, de las cuales 45% eran públicas y 55% particulares, proporciones que para el ciclo 2006-2007 fueron 36% y 64% en un total de 2,120 instituciones. Puede observarse que se mantiene la tendencia de que las IES de sostenimiento privado predominen, aunque de un modo mucho menos acelerado que en años previos. Esto puede deberse a dos factores (De Garay, 2013): o bien al relativo límite del mercado educativo para expandirse, o bien a la reciente tendencia de desarrollo de consorcios, cuyos nuevos campus no son captados por el anuario de la ANUIES.

Bajo el criterio de sostenimiento de la IES, 71.3% de los estudiantes pertenecen a alguna institución pública. Lógicamente, el restante 28.7% concurre a una IES de sostenimiento particular. De acuerdo con Gil Antón *et al.* (2009), esas proporciones en el ciclo escolar 1997-1998 eran de 74.1% y 25.9%, mientras en el ciclo 2006-2007 pasaron a ser de 67.9% y 32.1%. De forma sorprendente la propensión de las IES particulares a atender una porción cada vez mayor de la matrícula parece haberse revertido, aunque sería necesaria información de los años previos para corroborar que la tendencia efectivamente haya cambiado.

Para fines de planeación de la política pública en la materia, la educación superior está dividida en 12 subsistemas. Ordenados por la proporción de la matrícula que atienden en el ciclo escolar 2019-2020, estos son: Universidades Públicas Estatales (30.3%), el ya mencionado sector de instituciones particulares (28.7%), Universidades Públicas Federales¹ (9.4%), Unidades Federales del Tecnológico Nacional de México (9.1%), Universidades Tecnológicas (6.6%), Unidades Descentralizadas del Tecnológico Nacional de México (6.4%), Universidades Politécnicas (2.7%), Escuelas Normales Públicas (2.4%), Otras IES

¹ Esta categoría concentra proporcionalmente la mayor cantidad de alumnos, pues solamente comprende 6 IES: el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, la Universidad Autónoma Chapingo, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco.

Públicas² (2.3%), Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario (1.7%), Universidades Interculturales (0.3%) y Centros de Investigación CONACYT³ (0.01%).⁴ Rubio Oca (2006) reporta que de los 2,538,256⁵ de estudiantes inscritos en alguna IES en el ciclo 2004-2005, 31% concurrían al subsistema de Universidades Públicas Estatales, 32.7% al de instituciones particulares, 12.1% al de Universidades Públicas Federales, 12.8% al de Institutos Tecnológicos, que en este caso agrupa a los subsistemas de Unidades Federales y Descentralizadas del Tecnológico Nacional de México, 2.5% al de Universidades Tecnológicas, 0.2% al de Universidades Politécnicas, 3.6% al de Escuelas Normales Públicas, 4.9% al de Otras IES Públicas, 0.05% al de Universidades Interculturales, 0.1% al de Centros de Investigación CONACYT y no ofrece datos respecto al de Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario.⁶

El cambio relativo de mayor envergadura corresponde a las Universidades Politécnicas, cuya matrícula se multiplicó por 13.5 al pasar de 0.2% a 2.7% del total. En seguida se encuentra el caso de las Universidades Interculturales, cuyo estudiantado es 6 veces superior, y el de las Universidades Tecnológicas, cuya matrícula se multiplicó por 2.6. En su conjunto, los institutos tecnológicos aumentaron su matrícula en 21%, aunque con los datos que ofrece Rubio Oca no es posible discernir cuánto crecieron las unidades descentralizadas y cuánto las federales. En contrapartida, los subsistemas que vieron menguar su matrícula fueron, en orden decreciente, Otras IES Públicas (-113%), Escuelas Normales Públicas (-50%), Universidades Públicas Federales (-28.7%), el subsistema de instituciones privadas (-14%) y las Universidades Públicas Estatales (-2.3%). En números absolutos, las IES particulares son las que más alumnos perdieron, seguidas de las universidades públicas dependientes del nivel federal, aunque dada la tendencia expansionista del nivel educativo en su conjunto lo correcto es decir que fueron los subsistemas que menos crecieron en relación con el resto. Rubio Oca atestigua que desde mediados de la década de 1990 el único subsistema cuya matrícula realmente ha decrecido hasta el ciclo 2004-2005 es el de las Escuelas Normales Públicas. Es razonable suponer que esa tendencia continúa presente.

² Categoría residual que comprende desde IES dependientes de otras instancias de la administración pública, como la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea hasta IES más próximas a la universidad tradicional, como la Universidad Autónoma de la Ciudad México.

³ Incluye solamente tres IES: el Centro de Investigación y Docencia Económicas, El Colegio de San Luis y el Instituto de Investigaciones dr. José María Luis Mora.

⁴ Estos porcentajes suman 99.91% por efecto del redondeo.

⁵ Esta cifra es 172,619 alumnos más alta que la reportada por Gil Antón para el ciclo 2006-2007 usada líneas arriba, lo que podría contravenir la tendencia a crecer de la matrícula. Sin embargo, ese desfase muy probablemente obedece a que Rubio Oca incluye la matrícula de posgrado, que sin ser numerosa es razonable ubicarla en al menos 200,000 almas para el ciclo 2004-2005, así como la matrícula de programas no escolarizado, que igualmente es reducida. Aunque las cifras para ambos periodos no son enteramente comparables, las utilizo para fines meramente indicativos. El subsistema más afectado por esta diferencia metodológica es el de los Centros de Investigación CONACYT, por lo que no abundo en ese caso.

⁶ La adición de estos porcentajes es 99.95% a causa del redondeo.

La fisonomía de la educación superior que se desenvuelve bajo el sol de hoy está signada fundamentalmente por un proceso de largo aliento atado a la construcción de México como Estado moderno y, simultáneamente, por dos procesos de corta duración que podemos denominar de expansión y de modernización. En el plano de la larga duración el establecimiento de relaciones de dominación rígidas sobre los sectores sociales mayoritarios cuyas ocupaciones, en general, no demandaron durante mucho tiempo alguna formación particularmente intensiva dio cauce a un sistema escolar ampliamente deficitario, que únicamente hasta el final del siglo XX logró una cobertura nominalmente universal tan sólo en los niveles básicos. A su vez, la temprana concentración de los servicios en las grandes ciudades, y de manera descollante en la capital de la República, dio lugar a una hasta ahora irreversible concentración de la educación superior en las grandes urbes. Finalmente, la pobreza crónica de la mayoría de la población aunada a una estructura laboral poco propicia para la consecución de trayectorias escolares largas ha tenido por consecuencia que la educación terciaria sea altamente excluyente. En suma, la educación superior mexicana es insuficiente, excesivamente concentrada y excluyente por razones históricas o, si se prefiere, estructurales.

El proceso de expansión, frecuentemente apostillado como no regulada, de la educación superior tuvo lugar entre la década de 1960 y la crisis económica de principios de los años ochenta, y ocurrió básicamente entre las universidades autónomas. Estuvo asociado fundamentalmente a la alta tasa de crecimiento demográfico, el exponencial desarrollo de la cobertura escolar de los niveles educativos previos, el surgimiento de las clases medias urbanas, los requerimientos de nuevos profesionistas en el mercado de trabajo y el sustancioso flujo de recursos públicos hacia el sector (Taborga Torrico, 2003). Como resultado la educación superior pública se expandió a ritmos acelerados, dando lugar a lo que en ocasiones se refiere como la “universidad masificada” (Kent Serna & Ramírez García, 1998). Una de las principales consecuencias de esta transformación respecto al estudio de las trayectorias escolares es que a partir de ese momento el perfil de los ingresantes a la educación superior sería cada vez más diverso. Concomitante a esa progresiva diversificación estudiantil creció el fenómeno del abandono, habitualmente llamado deserción, que disparó las primeras voces de alarma sobre el uso eficiente de los recursos dedicados a la educación y la mengua de la calidad de este servicio.

La modernización de la educación superior es el proceso que con mayor diafanidad ha contribuido a moldear este nivel educativo en su forma actual. Esta orientación de la política en la materia buscaba dotar de eficiencia al sistema, volverlo más equitativo y hacerlo más pertinente (Kent Serna, 2009), todo lo cual recurrentemente se ha condensado en la anfibológica consigna de “aumentar la calidad del sistema”. Su ocurrencia puede dividirse en dos etapas: una que va desde promediando el decenio de 1980 hasta el alba de la década de 1990 en la que se sientan las bases conceptuales y administrativas, y otra enfocada principalmente en la aplicación de esta orientación. Para lograr sus objetivos el proceso de modernización descansó sobre tres pilares íntimamente unidos: la diversificación, la

descentralización y la evaluación (Alcántara Santuario & Navarrete Cazales, 2014; Gil Antón, 2002, 2010, 2012; Kent Serna, 2009; Kent Serna & Ramírez García, 1998; Márquez Jiménez & Alcántara Santuario, 2019; Mendoza Rojas, 2011; Roqueñí Iburgüengoytia, 2017; Rubio Oca, 2006).

La diversificación tiene que ver sobre todo con aumentar la cantidad de perfiles de las IES. Esta labor se realizó mediante dos vías. La primera, que puede denominarse directa, consistió en que el Estado mexicano se dio a la tarea de crear nuevas instituciones o consolidar algunas ya existentes pero escasamente apoyadas que, en sintonía con el principio de descentralización, se establecieron preferentemente en zonas desatendidas por este nivel educativo. El caso paradigmático es el de las universidades interculturales, creadas en 2004 con una vocación predominantemente rural para atender fundamental pero no exclusivamente a la población indígena del país (Dietz & Mateos Cortés, 2019). Las principales instituciones creadas *ex professo* durante este periodo fueron las Unidades Descentralizadas del Tecnológico Nacional (1990), las Universidades Tecnológicas (1991) y las Universidades Politécnicas (2001). Las IES que recibieron nuevos bríos fueron las Universidades Públicas Estatales, especialmente para que se expandieran fuera de las ciudades capitales, y las Unidades Federales del Tecnológico Nacional. Sin embargo, en el caso de las universidades estatales existe evidencia de que su financiamiento no obedeció a la planificación de la política en la materia, sino a la negociación de los nuevos actores políticos surgidos en el marco de la llamada transición democrática (Zepeda Gil, 2016). Nótese que una parte considerable de las nuevas instituciones responde a lo que suele denominarse enseñanza técnica o tecnológica. La diversificación tuvo también el objetivo de volver más pertinente la educación superior desde el punto de vista de los procesos productivos y el mercado laboral. En correspondencia con esta política, las Universidades Públicas Federales no recibieron apoyos relevantes para acelerar sus tasas de crecimiento, de lo que son elocuentes las cifras sobre matrícula por subsistema revisadas líneas arriba.

La vía indirecta para diversificar este nivel educativo se cifró en la desregulación del subsistema privado para fomentar su crecimiento. En contraste con el creciente intervencionismo que supuso el principio de evaluación en el sector público, la política hacia las instituciones privadas se caracterizó por su laxitud respecto a los requisitos para establecer y operar IES por iniciativa particular (De Garay, 2013). No es, desde luego, que hasta la década de 1980 no existieran este tipo de IES. Como nos lo recuerda Buendía Espinosa (2014), entre 1935 y 1959 surgieron las siete primeras IES particulares⁷ del país como una respuesta de las élites nacionales conservadoras tanto a la orientación de los regímenes

⁷ A saber: Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG, 1935), Universidad de las Américas (UDLA, 1940), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 1943), Universidad Iberoamericana (UIA, 1940), Universidad de las Américas de Puebla (UDLAP, 1947), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO, 1957) e Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM, 1946). Empero, todo parece indicar que la primera IES privada del México contemporáneo fue la Escuela Libre de Derecho (ELD), fundada en 1912.

posrevolucionarios en la materia como a las exigencias del desarrollo industrial del momento. Estas IES, quizá salvo por dos o tres excepciones creadas en la década de 1960, conforman en la actualidad el sector educativo convencionalmente llamado “de élite” por sus onerosos costos. Asimismo, entre los años sesenta y ochenta surgieron por lo menos 13 IES⁸ como respuesta del empresariado a la politización de las universidades públicas, de modo que la formación de los cuadros medios que tanto requerían no se viera comprometida. La población objetivo de estas IES desde el principio fueron las clases medias. Es entre 1980 y 2000 cuando este subsistema se expande de forma exponencial. De acuerdo con las cifras de Buendía Espinosa, durante este periodo el número de este tipo de IES pasó de 133 a 1253, es decir, se multiplicaron casi por diez. Por su parte, Roqueñí Ibargüengoytia reporta que del ciclo 1988-1989 al de 2011-2012 la matrícula de las IES particulares creció 378%, guarismo que contrasta con el aumento de 125% de las IES públicas.

Hay consenso en que una proporción considerable de las instituciones creadas en este lapso no cuentan con la infraestructura física y humana necesaria para ofrecer un servicio que cubra los estándares educativos mínimos. Esto es patente, por ejemplo, en el dato de que en 2011 tan sólo 17% de la matrícula inscrita en alguna IES particular cursaba un programa reconocido por algún organismo acreditador, contra el 89% de la matrícula de las IES públicas. La educación superior efectivamente se diversificó, pero a costa de generar condiciones de enseñanza y aprendizaje altamente segmentadas en función del origen social del estudiante, dando lugar a lo que en la literatura se ha llamado IES de absorción de la demanda. Como sentencia Roqueñí Ibargüengoytia: “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” (2017, p. 147).

La descentralización se entendió básicamente en dos sentidos. En un sentido administrativo, se buscó que la educación pública dependiera menos de los órganos de gobierno federales y, concomitantemente, que los estados e incluso los municipios ganaran protagonismo en la planeación y operación de las IES. De esto da cuenta el creciente financiamiento estatal de la educación superior (Mendoza Rojas, 2011) y la consecución de lo que Kent Serna denomina “nuevas capacidades estatales para coordinar, planear y mejorar la educación superior” (2009, p. 81), aunque paradójicamente el gobierno federal haya desarrollado una mayor capacidad interventora mediante los fondos sujetos a evaluación, de los que hablo más adelante. En un sentido geográfico, se buscó que la oferta de educación superior dejara de concentrarse en la capital del país, y que en las restantes entidades de la República llegara a

⁸ Que son: Universidad del Valle de México (UVM, 1960), Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA, 1961), Universidad Lasalle (ULSA, 1962), Universidad Tecnológica de México (UNITEC, 1966), Universidad Panamericana (UP, 1967), Universidad de Monterrey (UDEM, 1969), Universidad Regiomontana (U-ERRE, 1969), Universidad Cristóbal Colón (UCC, 1969), Centro de Estudios Universitarios (CEU, 1970), Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP, 1973), Universidad Intercontinental (UIC, 1976), Universidad Valle del Bravo (UVB, 1976) y Universidad del Noroeste (UNO, 1979). Algunas IES que responden a este perfil y no son incluidas en la enumeración de Buendía Espinosa son: Universidad Anáhuac (UA, 1964), Universidad del Noreste (UNE, 1970), Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS, 1961)

las localidades que aún no contaran con alguna IES. Esto se ha conseguido aunque de un modo más bien malogrado, pues si bien la matrícula fuera de la Ciudad de México ha crecido significativamente lo ha hecho en mayor medida en las entidades y las localidades más desarrolladas, dando como resultado la ampliación de las brechas regionales previas (Gil Antón et al., 2009).

El principio de evaluación es quizá sobre el que más se ha escrito. En este renglón la tesis central de la postura modernizadora es que la calidad está asociada con los procesos de acreditación y evaluación (Rubio Oca, 2006). Esta posición surgió como crítica al financiamiento benévolo o inercial de la etapa de expansión, en la que supuestamente hubo una merma en la calidad de la educación no obstante la importante cantidad de recursos que se le brindaron. Por lo tanto, asegurar una educación de calidad implica financiar a las IES en función de los resultados que ofrezcan. Esto supuso la creación de organismos acreditadores y de programas sujetos a indicadores de desempeño. Así, a lo largo de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 1991), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 1994), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES, 2000), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, 1997), el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (FIUPEA, 2001) y el Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES, 2001) que en 2011 devinieron en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Simultáneamente, el financiamiento sometido a concurso ganó terreno al financiamiento ordinario, que en 2008 se formalizó con la introducción de una metodología para calcular el presupuesto asignado basada en los resultados obtenidos en el Sistema de Evaluación del Desempeño (Mendoza Rojas, 2011).

El principio de evaluación ha sido duramente criticado (De Garay, 2013; Gil Antón, 2002, 2012; Mendoza Rojas, 2011; Roqueñí Ibargüengoytia, 2017; Zepeda Gil, 2016). En primer lugar, porque su introducción ha supuesto en muchos casos la consecución del indicador y no los procesos sustantivos que teóricamente están detrás de él. En otros casos ha implicado romper las dinámicas habituales de trabajo colaborativo en favor de lógicas competitivas. Asimismo, ha contribuido a diferenciar aún más las desiguales condiciones de enseñanza y aprendizaje entre IES. En términos operativos, se ha señalado que estos mecanismos de financiamiento no han sido completamente efectivos para corregir los efectos inerciales y de los vaivenes políticos en la asignación presupuestaria. Desde la perspectiva de las IES, se ha advertido que con estas formas de evaluación han perdido independencia para planear y llevar a cabo sus propios proyectos. También se ha criticado el alto contraste entre el fuerte intervencionismo al que están expuestas las IES públicas merced a las políticas de evaluación y la escasa regulación del sector privado, cuyas instituciones ni siquiera precisan el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la SEP para operar. Finalmente, la crítica de mayor peso es que el principio de evaluación está basado en un concepto

altamente indeterminado de calidad, que conduce a valorar como fin lo que no es más que medio.

Hasta ahora no se sabe a ciencia cierta qué es una educación de calidad: ¿es aquella que exhibe altas tasas de eficiencia terminal, o la que cuenta con el personal docente más cualificado, o la que transmite con mayor eficacia las competencias de las que ha menester el estudiante para su desempeño laboral, o la que logra colocar a sus estudiantes de mejor manera en la estructura ocupacional, o la que está más plenamente adecuada a la demanda de los procesos productivos del entorno, o la que combina todas estas cualidades? ¿El mismo criterio o conjunto de criterios vale para todas las IES o cada una debe responder a pautas de calidad distintas? Definir la calidad en la educación superior es con seguridad uno de los mayores pendientes. Es probable que una perspectiva basada en la calidad de los aprendizajes o en la adecuación entre oferta educativa y sistema económico desplace el foco de atención en los estudios sobre trayectorias de la eficiencia terminal y sus componentes al grado de adquisición de las competencias tecnológicas o profesionales, o bien, a la capacidad de integrar exitosamente a los estudiantes en el mercado de trabajo.

En síntesis, el campo de la educación superior en México está altamente diversificado. Está diferenciado horizontalmente por la cantidad de subsistemas que lo componen, cada uno de los cuales posee perfiles distintivos y persigue objetivos diferentes. Verticalmente, hay una fuerte segmentación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, cuyo espectro se extiende de las que ofrecen las IES llamadas de élite a las que presentan las IES emergentes, como las de absorción de la demanda en el sector privado o las universidades interculturales en el público. Regionalmente hay una presencia marcadamente asimétrica entre las entidades de la República en función de su nivel de desarrollo, así como entre las localidades urbanas y rurales. Su cobertura sigue siendo insuficiente aunque ciertamente continúa creciendo, de forma reducida pero constante. A su vez, esta tendencia es distinta por subsectores, siendo el más dinámico para expandir su matrícula y número de instituciones el de IES privadas, seguido en el renglón de la matrícula por el de las Universidades Públicas Estatales. El de las Escuelas Normales Públicas es el único que sigue una tendencia a decrecer. En todo caso, salvo en la capital del país, se trata de un nivel escolar altamente excluyente que no obstante la creciente heterogeneidad de perfiles estudiantiles que alberga sigue dejando fuera a una porción considerable de los aspirantes a continuar su trayectoria educativa. Por lo dicho, se puede afirmar que la educación superior ofrece oportunidades educativas diferenciadas respecto al acceso. Asimismo, al constituir circuitos tan diferenciados, es razonable pensar que en su interior ocurren tipos de trayectorias escolares significativamente distintas. El objetivo de las líneas que siguen es ofrecer una alternativa para explicar esas trayectorias. Para tales efectos, en los apartados que restan de este primer capítulo expongo lo que se ha dicho sobre las citadas trayectorias en el contexto mexicano.

1.2. Primeras aproximaciones al estudio de las trayectorias escolares en la educación superior.

Lo que distingue a los primeros estudios sobre trayectorias escolares en la educación superior es la intención de establecer regularidades respecto a los estados que guarda una población de estudiantes, especialmente en relación a cuatro grandes rubros: la retención (o su contraparte, el abandono), la eficiencia (el avance de créditos en comparación con los que normativamente se deberían cubrir en un momento dado y el grado de repitencia), la eficacia (medida en función del promedio de calificaciones) y el egreso o titulación. Su unidad de análisis es, pues, el agregado de estudiantes, y su foco de interés son las proporciones de las distintas situaciones en que pueden caer los estudiantes de acuerdo con los registros administrativos.

La formalización más completa de este conjunto de trabajos es, quizá, la realizada por Rodríguez Gómez Guerra (1989). El autor postula que el análisis-cohorte es la mejor herramienta para el estudio de las trayectorias escolares. El análisis-cohorte se compone de un conjunto de técnicas estadísticas cuyo objetivo es identificar procesos de cambio en un conglomerado de individuos pertenecientes a la misma cohorte. Ésta es considerada la unidad de análisis, por lo que las particularidades de los individuos que la componen son descartadas como relevantes para la investigación. Lo que interesa es hipotetizar eventos que determinen un cambio de estado de la cohorte, especialmente respecto al egreso, el abandono o el rezago de una proporción de ella.

En Romo López (2001) pueden hallarse un conjunto de propuestas metodológicas que refinaron este tipo de abordajes. Una contribución de primer orden es la que ofrecen Valle Gómez-Tagle, Rojas Argüelles y Villa Lozano (2001), quienes ilustran cómo estudiar las trayectorias escolares a partir de los registros administrativos, lo cual es la nota distintiva de estos trabajos. Por su parte, Martínez Rizo (2001) avanza la tesis de que, manteniendo estables la cantidad de alumnos de primer ingreso y que egresan, es perfectamente viable estudiar la eficiencia terminal de las IES a partir de cohortes aparentes, es decir, mediante cortes temporales transversales pautados por la duración normativa de un programa de estudio en lugar del seguimiento longitudinal de los alumnos que ingresaron en el mismo periodo lectivo. Este supuesto es común a una porción considerable de este tipo de bibliografía.

El trabajo empírico de estas primeras aproximaciones es abundante. Las investigaciones pioneras en este campo son las conducidas en la Universidad Veracruzana (UV) (Casillas Alvarado et al., 2007; Chain Revuelta, 1995; Chain Revuelta et al., 2001), mismas que han ejercido una fuerte influencia sobre las investigaciones ulteriores. Chain Revuelta define trayectoria escolar como la “evolución de los estudiantes en el marco de estructuras formales de aprendizaje” (1995, p. 93). Para este autor, el estudio de las trayectorias universitarias tiene como criterio central la dilucidación de la eficiencia terminal de las IES. Este objetivo

inquisitivo y la citada definición de trayectoria están presentes en una porción considerable de la literatura, por lo que es pertinente exponer con cierto detenimiento lo hecho en la UV.

Estos trabajos analizan las trayectorias escolares a partir de una tipología compuesta por tres dimensiones: una temporal (continuidad-discontinuidad), otra de eficiencia escolar (medida a partir de la acreditación ordinaria o extraordinaria de materias, o bien la no acreditación) y una última de rendimiento escolar (basada en las calificaciones). Tras constatar que poco más de la mitad de la población en estudio cuenta con una trayectoria continua, este autor observa que bajos niveles de eficiencia escolar y de rendimiento escolar tienden a asociarse con situaciones de baja temporal o definitiva, hallazgo que se reiterará en investigaciones realizadas en otras IES.

En estos trabajos se cotejan los tipos de trayectorias con algunas características de los estudiantes: trayectoria escolar previa, condiciones socioeconómicas, condiciones de estudio, condiciones institucionales, actividades escolares, características académicas y expectativas. En el libro de 1995 esto se hace mediante *machine learning*. Se identifican algunas reglas que pueden reclasificar las trayectorias universitarias a partir de unos pocos atributos del alumno, empero, el autor concluye que “no se logra establecer evidencia suficiente para afirmar la existencia de una asociación entre las trayectorias escolares formales de los estudiantes de la Universidad Veracruzana y el conjunto de variables e indicadores propuestos” (Chain Revuelta, 1995, p. 242). En el artículo de 2001 se llega a conclusiones análogas mediante el uso del algoritmo Bayes 2 de descubrimiento de conocimiento en bases de datos, salvo por la variable de trayectoria escolar previa que resulta ser altamente informativa para discriminar entre tipos de estudiante en función de sus probabilidades de egresar de la universidad (Chain Revuelta et al., 2001, p. 211). En el artículo de 2007, sin embargo, se matiza esa afirmación a la luz de una tipología más compleja sobre el perfil de los estudiantes que incorpora la noción de capital familiar, observada a través de la escolaridad de los padres, su ocupación y el nivel socioeconómico de la familia. Esta adición da como resultado asociaciones más consistentes entre los tipos de estudiantes y las trayectorias seguidas, lo que permite a los autores llegar a la conclusión de que “las determinaciones sociales y familiares tienen un peso específico, pero son los antecedentes escolares (que a su vez encubren determinaciones sociales y familiares) los que primordialmente funcionan como un factor de diferenciación para garantizar el ingreso a la universidad y para asegurar una mejor trayectoria” (Casillas Alvarado et al., 2007, p. 27). Así, las características familiares y la escolarización previa se perfilan como las variables más socorridas para analizar las trayectorias en la educación superior.

Haciendo uso de la misma herramienta básica del análisis-cohorte llegan a conclusiones similares investigaciones hechas en la UNAM (Rodríguez Gómez Guerra, 1996), la UAM (Cuéllar Saavedra & Martínez Escamilla, 2003; Muñoz Martelón, 1997), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (González Martínez, 2000) y otras universidades

autónomas estatales⁹ (Romo López, 2007), con algunas adiciones. En particular, se constató que la subpoblación femenina tiende a ser más constante y lograr mejores niveles de desempeño que su contraparte masculina, patrón que se reitera entre los estudiantes más jóvenes respecto a los de mayor edad, los que no trabajan frente a los que sí lo hacen y quienes no han formado una familia propia frente a quienes ya lo hicieron. Asimismo, se encontró la tendencia a elongar la trayectoria escolar entre quienes egresan o se titulan, y se ratificó que el lapso crítico en el que acaece la mayor proporción de abandonos es el primer año. Sobre el particular, se generó evidencia de que participar en programas remediales puede atenuar las tasas de abandono, al menos entre los estudiantes con menos desventajas del sector estudiantil más desfavorecido (Garritz et al., 1996). Finalmente, se constató que la suspensión de los estudios, sea temporal o definitiva, no es forzosamente un evento de fracaso para el estudiante. En algunas ocasiones incluso puede llegar a ser una experiencia de fortalecimiento (Romo López & Hernández Santiago, 2006), aunque en este caso se tratan de hallazgos más bien exploratorios.

Promediando la primera década del siglo XXI los trabajos de este tipo comenzaron a incorporar otros elementos analíticos a fin de formular explicaciones sobre las tendencias observadas. Los ejemplos de García Castro y Bartolucci Incico (2007) y de De Garay Sánchez (2009), ambos efectuados en la UAM, son particularmente destacables. En su artículo de 2007, García y Bartolucci analizan una generación de 1991, en el entendido de que el tiempo reglamentario para obtener el título ha concluido. Su hipótesis es que el logro escolar es en buena medida una función de las aspiraciones educativas. Para observar el logro los autores realizan un análisis de cohorte, pero para definir el concepto de aspiración parten de un esquema de interpretación inspirado en Alfred Schutz: “toda aspiración se entiende como resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para un sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y su situación” (2007, p. 1269). Los autores ratifican las asociaciones entre titularse y ser joven, ser mujer, depender económicamente de la familia y no trabajar, así como con alcanzar puntajes más altos en el examen de admisión y mostrar mejores trayectorias escolares previas. Lo que los autores apuntan es que esas características remiten a la pertinencia subjetivamente percibida de ser estudiante. Así, por ejemplo, no contar con la edad típica del estudiante universitario tendría efectos negativos sobre la trayectoria escolar en la medida en que hiciera emerger incoherencias entre el rol de estudiante y el resto de los roles que el individuo representa, volviéndolo poco plausible en el marco de su biografía. O bien, una trayectoria previa irregular o signada por bajas calificaciones pondría en tensión la viabilidad de ser un estudiante universitario exitoso en tanto condicionante de las aspiraciones educativas. El artículo no contiene los datos necesarios para respaldar las citadas interpretaciones, aunque

⁹ A saber: la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), la BUAP, la Universidad de Colima (UCOL) y la UV

como hipótesis teóricamente orientadas resultan sumamente sugerentes, tanto por su potencial explicativo como por representar un avance en el campo en términos conceptuales.

Por su parte, De Garay Sánchez (2009) estudia a la generación de la primavera de 2003 a partir de un abordaje longitudinal. La principal novedad de este estudio es la introducción de cuestionarios propios a fin de recabar en alguna medida la voz de los mismos estudiantes. Además de las asociaciones ya descritas, De Garay encuentra que ser beneficiario del Programa Nacional de Becas (PRONABES) aumenta notablemente la probabilidad de egresar y que los principales motivos que los alumnos esgrimen para estar en situación de rezago son: ser trabajadores (30.7%), problemas de seriación en las materias (25.2%) y falta de cupo en los cursos (17.8%). Esta investigación no ofrece interpretaciones sustantivas sobre las trayectorias en la educación superior, pero representa un parteaguas al mostrar la utilidad de contar con herramientas propias de recolección de datos y no depender exclusivamente de los registros administrativos, mostrando así sea de forma exploratoria el papel que juega el estudiante y el espacio institucional en la conformación de las trayectorias.

En síntesis, estas investigaciones se proponen establecer el grado en que determinada cohorte, o conjunto de cohortes, presenta abandono, rezago o egreso al cabo de un lapso definido ya sea por la duración esperada del programa o por la máxima cantidad de tiempo que normativamente se puede mantener el estatuto de estudiante. De esta revisión de la literatura rescato tres elementos. El primero es la demostración de que egresar o titularse en el tiempo curricularmente estipulado es más la excepción que la norma, que ésta es una tendencia que se ha ido acentuando con el paso del tiempo y que es erróneo presuponer que no hacerlo implica fracaso en algún sentido para el estudiante, aunque desde una perspectiva gerencialista implique un uso “ineficiente” de los recursos. Así, la mayor parte de los universitarios experimentan en algún momento de su recorrido escolar una trayectoria irregular, que en no pocas veces, pero no siempre, culmina en abandono. En segundo lugar, se constata la existencia de cierta asociación entre rezago y bajo rendimiento académico. Esto quiere decir al menos dos cosas: que quienes alcanzan menores promedios muestran una mayor propensión a caer en una situación de rezago; pero también que una parte de los alumnos rezagados (que en ocasiones no es una proporción nada desdeñable) exhibe un buen desempeño escolar.

Finalmente, algunas de las investigaciones arriba citadas encontraron relaciones fuertes entre orígenes sociales (generalmente estimado en función de la ocupación y la escolaridad de los padres), antecedentes escolares (observados a través de los eventos de interrupción y el promedio del bachillerato) y tipos de trayectorias. En líneas generales, se observó que un bajo origen social o un antecedente escolar poco favorable, características que en no pocos casos aparecían juntas, están tendencialmente asociadas con trayectorias irregulares o de abandono. Lo anterior significa que ninguna de esas características es determinante, sino que son condicionantes. Asimismo, se verifica la tendencia de que las mujeres suelen tener trayectorias más regulares, con mejores promedios y que culminan en mayor proporción con

el egreso o la titulación. Esto proporciona el *quid* de las investigaciones que reviso en el siguiente apartado, cuyo cuestionamiento común es por qué esas asociaciones ocurren así y no de otra forma.

Para cerrar este acápite, no huelga señalar que al menos entre la bibliografía revisada de las primeras investigaciones en la materia, no se encontró ninguna de corte cualitativo ni conducida fuera de las tradicionales universidades públicas federales y autónomas estatales. Esto se debe sin duda a la falta de exhaustividad de quien esto escribe, pero también es un indicio de la escasez de ese tipo de iniciativas en los primeros intentos por estudiar las trayectorias en la educación superior.

1.3. Aproximaciones recientes al estudio de las trayectorias escolares en la educación superior

Hacia el final de la primera década del siglo XXI el estudio de las trayectorias universitarias se diversificó tanto en términos teóricos como respecto a las técnicas de análisis y las fuentes de información a nivel internacional. En México dicha diversificación se expresó de distintos modos. Por una parte, las teorías ya conocidas fueron reelaboradas, remarcadamente la teoría de la integración de Tinto y la de la reproducción de Bourdieu. Por otro lado, otros marcos de interpretación comenzaron a utilizarse, particularmente la teoría de la acción racional, la etnometodología y el enfoque de curso de vida. Adicionalmente, las técnicas de análisis cuantitativo se refinaron y las de orden cualitativo comenzaron a usarse con mayor vigor, aunque ciertamente aún de forma tímida. Esta renovación vino aparejada con el uso de instrumentos propios para relevar información, dejando de depender exclusivamente de los registros administrativos. A diferencia de las primeras aproximaciones, esta literatura parte de la intención explícita de *explicar* los distintos tipos de trayectorias universitarias. Lo que se busca establecer es por qué ciertos alumnos son más propensos a seguir un determinado tipo de trayectoria.

Estas propuestas enriquecen el estudio de las trayectorias en al menos cuatro sentidos fundamentales. En primer lugar, demuestran con evidencia empírica lo que los estudios previos ya intuían, a saber, que no es del todo correcta la visión normativista según la cual llevar una trayectoria irregular, sea por interrupción temporal o por rezago, o abandonar la escuela resultan condiciones necesariamente negativas para el estudiante en tanto expresión de un bajo desempeño académico o de un conjunto de desventajas. Los recorridos no lineales pueden responder a un intento de autogestionar la propia estadía universitaria (De Garay Sánchez, 2014; Valdivia Carrillo, 2014; Vera-Noriega et al., 2012). Asimismo, el abandono puede ser o bien una forma de gestionar las expectativas no satisfechas, lo cual admite la opción de abandonar un programa sin forzosamente salir del circuito escolar, o bien un modo de resolver la tensión entre el rol de estudiante y el resto de roles que desempeña el individuo en su vida cotidiana (de Vries et al., 2011). Esto no quiere decir, desde luego, que todas las trayectorias de rezago o de abandono sean premeditadas (Oliver Villalobos & Serrano de la Paz, 2017; Silva Laya, 2011). Lo que esta idea implica es que el estudiante cuenta con un

margen de actuación en la construcción de su propia trayectoria. Hasta dónde llega esa capacidad y en qué medida está mediada por otras características del mismo estudiante son cuestiones de primer orden para explicar las trayectorias que, desafortunadamente, no han sido exploradas.

Esa forma de entender las trayectorias guarda una relación estrecha con la segunda innovación, que es la incorporación analítica del estudiante como actor (Mata Zúñiga & López Damián, 2019). A primera vista quizá resulte paradójico, pero todo el conocimiento alcanzado previamente se logró sabiendo prácticamente nada sobre los individuos que componían la población estudiantil (De Garay Sánchez, 2001) y, de manera particular, sobre sus proyectos y procesos de decisión. Esta es una de las consecuencias de considerar a la cohorte como unidad de análisis. Dicha forma de proceder es necesaria para establecer y describir las tendencias de abandono, rezago y egreso, pero resulta limitada para explicarlas. Incorporar al estudiante como actor significa concederle eficacia causal al individuo para explicar las regularidades poblacionales. Así, algunas investigaciones (López Ramírez, 2019b; López Ramírez & Andrés Rodríguez, 2019; Mancera Cardós, 2013; Miller, 2013) se han preguntado qué características del estudiante aumentan las probabilidades de que siga una trayectoria y no otra, mientras en otros casos el foco es el lugar que el rol de estudiante ocupa en el curso de vida del individuo y cómo su relación con ciertos eventos y comportamientos de la transición a la adultez afecta la trayectoria escolar (Miller, 2009), de manera señalada respecto al desempeño del rol de trabajador (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013; Guzmán Gómez, 2002; Miller & Nava Cruz, 2017; Planas Coll & Enciso Ávila, 2014). Con estas innovaciones conceptuales se ha avanzado en ofrecer respuestas a *cómo* son los estudiantes que siguen distintas trayectorias universitarias, sean de abandono, rezago o egreso, así como en establecer algunas proposiciones que vinculan causalmente las características de los estudiantes con las trayectorias probables. El tema en el que hace falta profundizar es *cómo* las decisiones de los estudiantes van forjando su trayectoria y *cómo* están condicionadas por las antedichas características.

En tercer lugar, algunos de estos estudios han mostrado que las condiciones institucionales no son factores triviales respecto a la conformación de trayectorias (De Garay Sánchez & Sánchez Medina, 2012; López Ramírez, 2019a; Miller, 2015; Reyes Torres et al., 2017; Santana Colin, 2017; Segura Salazar & Chávez Arellano, 2016; Villa Lever et al., 2017). En particular, se ha constatado que los programas más selectivos tienden a presentar tasas de abandono más bajas. A su vez, se ha demostrado que los estudiantes beneficiados por alguna política de afirmación positiva, notable pero no exclusivamente el PRONABES, alcanzan mejores resultados que sus pares que no cuentan con este tipo de apoyo. Esta dimensión del fenómeno, empero, permanece poco sistematizada. Aunque se conocen estas tendencias, no se tienen cifras precisas sobre qué IES y cuáles programas son menos o más eficientes para lograr trayectorias de permanencia y egreso. En todo caso, dada la intensa segmentación de la educación superior mexicana es pertinente retener la idea básica de que ni la IES ni el

programa de estudio pueden ser tratados como irrelevantes para explicar las trayectorias escolares.

Lo anterior podría contribuir a solucionar el debate a propósito del papel de las desigualdades de origen sobre las trayectorias escolares. Una postura argumenta que la desigualdad de circunstancias ejerce todo su influjo en el ingreso a este nivel educativo, filtrando a los estudiantes con mayores ventajas y excluyendo a los menos afortunados. De esta guisa, el desempeño, la permanencia y el egreso no se explicarían por las desigualdades sociales sino por variables internas al espacio escolar, como la relación entre pares y con los profesores, el contexto institucional, las experiencias del alumno o sus habilidades escolares (De Garay et al., 2017; Guzmán Gómez, 2011; Guzmán Gómez & Serrano Sánchez, 2011). En contraste, se ha argüido que si bien es verdad que en cierto sentido los estudiantes de educación superior constituyen una población selecta, también lo es que su interior guarda una relativamente amplia heterogeneidad de condiciones. Así, los estudiantes significativamente desfavorecidos están sometidos a una inclusión desventajosa en la universidad, la cual los predispone a experimentar trayectorias escolares desiguales y, en ese sentido, irregulares (Navarro Meza, 2014; Villa Lever, 2017a).

Tomar en consideración la desigual distribución de oportunidades educativas que ofrece el sistema de educación superior podría dar cuenta de los hallazgos empíricos que ofrecen respaldo a ambas posturas. Se ha demostrado que las IES y los programas más selectivos tienden a agrupar a los estudiantes mejor posicionados en el espacio social y, concomitantemente, los menos selectivos propenden a atraer a los estudiantes con más condiciones desventajosas, quienes en ocasiones se inscriben en programas que no constituían su primera opción (De Garay Sánchez & Sánchez Medina, 2012; Dueñas García et al., 2017; López Ramírez, 2019a; Piñero Ramírez, 2012, 2015; Reyes Torres et al., 2017; Suárez Domínguez, 2015). Es razonable pensar que en los casos de mayor selectividad los efectos de los condicionamientos de origen se difuminarían para establecer distinciones entre las trayectorias seguidas o, en todo caso, serían palpables únicamente entre los perfiles estudiantiles más discordantes. Análogamente, entre las IES y los programas más asequibles, y por lo tanto con mayor heterogeneidad, la clase de origen operaría como una variable explicativa de cierto peso, bien sea condicionando directamente el abanico de posibles rutas de actuación, o bien, contribuyendo a conformar los planes y las expectativas del estudiante respecto a la pertinencia del logro escolar. En todo caso, para interpretar acertadamente estas asociaciones es preciso caracterizar las condiciones institucionales en que ocurren.

El cuarto sentido en el que las aproximaciones más recientes han enriquecido el estudio de las trayectorias es la ampliación del repertorio de técnicas para reunir y analizar información, que se había caracterizado por utilizar fuentes secundarias de información, priorizar la estadística descriptiva y usar modelos de regresión (López Ramírez & Andrés Rodríguez, 2020).. Se ha avanzado en la generación de fuentes primarias de información y se han incorporado técnicas de análisis cuantitativo más sofisticadas, como las regresiones logísticas

(De Garay et al., 2017; Piñero Ramírez, 2015), el análisis factorial (Vera-Noriega et al., 2012) o el modelaje con ecuaciones estructurales (Velázquez Narváez & González Medina, 2017). Las técnicas cualitativas siguen estando subrepresentadas en el campo, pero su presencia es creciente, especialmente las entrevistas, los grupos focales y la etnografía (Dueñas García et al., 2017; Ramírez García, 2012; Vera-Noriega et al., 2012). Sin embargo, tal como lo subrayan López Ramírez y Andrés Rodríguez (2020), aún es exiguo el desarrollo de enfoques metodológicos mixtos que simultáneamente permitan reconstruir las tendencias asociadas a cada tipo de trayectoria y dar cuenta de las decisiones que los estudiantes toman para conformar esas regularidades.

En síntesis, lo que la revisión de esta literatura nos ofrece, además de un amplio catálogo de marcos de interpretación y técnicas de análisis para estudiar las trayectorias escolares, son dos planteamientos sustantivos. El primero es problematizar la idea de que el rezago y el abandono son cursos de acción intrínsecamente indeseables y, por lo tanto, no premeditados. Al reconocer que el estudiante tiene un papel activo en la consecución de su trayectoria se asume que hay algún tipo de racionalidad detrás de ella. La trayectoria escolar es al menos parcialmente deudora de un proceso deliberativo que realiza el estudiante.

En segundo lugar, esta bibliografía brinda respuestas más precisas a la pregunta de *quiénes* tienen más probabilidades de seguir qué trayectoria escolar. En concreto, proporciona evidencia de que la mayor o menor selectividad del programa tiende a diferenciar a los estudiantes en función de su origen social y presumiblemente su escolaridad previa, lo cual aumenta la probabilidad de encontrar más trayectorias de rezago y abandono en las carreras menos selectivas. También revela que desempeñar un trabajo tiene efectos negativos sobre las trayectorias principalmente cuando es de tiempo completo y no se relaciona con los estudios, pero cuando es de medio tiempo o si guarda relación con los estudios parece ejercer efectos positivos. Asimismo constata que las acciones de afirmación positiva, cuyo ejemplo prototípico es el PRONABES, tienen efectos positivos sobre los estudiantes con algunas desventajas, pero no necesariamente entre los más desaventajados. Finalmente, se verifica la tendencia de que las mujeres y los estudiantes con trayectorias escolares previas no interrumpidas presenten menores tasas de rezago y abandono.

La principal incógnita que emerge de esta revisión es cómo se relacionan la racionalidad del estudiante y las condiciones que lo caracterizan para conformar su trayectoria escolar. Como preguntas derivadas surgen las siguientes: ¿cómo, a partir de sus condiciones, el estudiante interactúa con el sistema de educación superior para ingresar, permanecer o abandonar y egresar? ¿Qué efecto ejerce el origen social, la trayectoria escolar previa, el sexo, la situación laboral y las características de la IES sobre el proceso deliberativo que el estudiante efectúa para tomar sus decisiones educativas? ¿En qué casos las citadas condiciones intervienen habilitando determinados cursos de acción y en cuáles los restringen? ¿Hasta qué punto el proceso deliberativo es efectivo para definir y seguir cursos de acción y en qué medida éstos son moldeados por factores que no dependen del estudiante? En el capítulo siguiente reviso

los marcos teóricos más utilizados en el estudio de las trayectorias escolares en educación superior a fin de perfilar hipótesis pertinentes para responder estas preguntas, las cuales desarrollo en el tercer capítulo.

2. Elementos teóricos para el estudio de las trayectorias universitarias.

En este capítulo reviso los marcos teóricos más utilizados a fin de sistematizar sus alcances y su posible utilidad en el estudio de las trayectorias. Tomo por punto de partida la teoría de la integración por ser la de uso más extendido. Enseguida expongo el concepto de agencia, que prácticamente ha sido ignorado en la literatura nacional pero que es muy importante para entender en qué sentido la trayectoria es causada por el individuo en interacción con sus circunstancias, y no por uno u otro de manera aislada. Después expongo la teoría de la reproducción, la teoría de la acción racional, el enfoque de curso de vida y la etnometodología de la educación, subrayando los aspectos potencialmente útiles para el estudio de las trayectorias en los que la teoría de la integración resulta endeble.

2.1. La teoría de la integración.

La teoría de la integración formulada por Vincent Tinto (1975, 1989a, 1989b, 1992) es el marco conceptual más influyente en la investigación del mundo hispanohablante. Su punto de partida es que bajo la noción genérica de deserción (*dropout*) se esconden varios fenómenos que es menester distinguir, pues ni obedecen a las mismas causas ni dan lugar a las mismas consecuencias. Así, arguye Tinto, no es lo mismo dejar voluntariamente la universidad que retirarse debido a un bajo desempeño académico, ni las interrupciones temporales son análogas a las definitivas, ni dejar el circuito escolar es lo mismo que salir de la carrera o de la institución pero permanecer en el sistema educativo. Antes de desarrollar su propuesta, el autor advierte que el objeto de su teoría es la deserción voluntaria que ocurre al interior del sistema, y no la que responde al fracaso académico, que el autor denomina involuntaria, o la que conduce a los estudiantes fuera del circuito escolar.

Tinto abreva de tres fuentes para construir su modelo: la teoría durkheimiana del suicidio, la teoría de la acción racional y la teoría de los ritos de transición de Arnold Van Gennep. De la primera retoma el concepto de integración. Para Durkheim los individuos más propensos al acto suicida son aquellos que no están suficientemente integrados a la sociedad en términos de adhesión a los valores y de afiliación colectiva. En el contexto universitario la integración debe realizarse en el orden académico y en el dominio social. Un nivel insuficiente de integración en cualquiera de los dos ámbitos, o en ambos, tornará más probable que el individuo deserte.

La integración no es un evento, no es algo que ocurra de súbito. A la manera de los ritos de transición examinados por van Gennep, el ingreso a la educación superior supone un elaborado proceso de transición en el cual el estudiante se separa de su ambiente primigenio, experimenta transformaciones en sus patrones de interacción y, finalmente, se incorpora a su nuevo medio, con sus propios parámetros de actuación y valoración. Así, el símil entre la deserción y el suicidio es que ambos son producto de un proceso en el que las normas convencionales de pertenencia a una comunidad determinada son rechazadas.

La integración es una condición de la persistencia pero en estricto sentido, advierte Tinto, no es una causa. En su propuesta el principal factor explicativo de la persistencia es el compromiso al logro educativo (*goal commitment*) y, en segundo lugar, el compromiso con la institución (*institutional commitment*). Los niveles de compromiso constituyen un buen predictor de las trayectorias del estudiante en tanto expresan la motivación para alcanzar determinado objetivo y el anhelo de lograrlo. Al mismo tiempo conforman un buen indicador de la integración del estudiante en la medida en que reflejan o son modificados por las experiencias al interior de la IES. Como el propio Tinto (2015) lo explicita en un refinamiento teórico más reciente, la persistencia es una manifestación de la motivación, que debe entenderse como el resultado de la interacción entre las metas del estudiante, su auto-eficacia, su sentido de pertenencia y el valor que atribuye al currículo en términos de su calidad y relevancia.

Lo que Tinto recupera de la teoría de la acción racional es la idea básica de que cualquier decisión individual puede entenderse como el producto de sopesar los beneficios percibidos de realizar una actividad frente a los costos percibidos de seguir cursos de acción alternativos. El individuo se decantará por la actividad que le reporte mayores beneficios a menores costos en el marco de un lapso determinado. En el contexto universitario es previsible que un alumno abandone los estudios cuando perciba que una actividad alterna le ofrece mayores beneficios en contraste con los costos de persistir. Así, los factores externos al espacio escolar pueden incidir en dos sentidos sobre las trayectorias de los estudiantes: pueden propiciar la deserción al conceder opciones más redituables que continuar estudiando, incluso si existe un nivel de integración satisfactorio, o bien, pueden favorecer la persistencia restringiendo las oportunidades de salir de la universidad en términos de la relación costos-beneficios, aun cuando el estudiante no esté plenamente integrado. Sin embargo, de acuerdo con Tinto, estos efectos suelen ser secundarios en comparación con los procesos que ocurren al interior de la institución.

El proceso de integración y la evaluación racional de permanecer en la universidad son elementos que interactúan con las características del estudiante y las de la institución en el marco de la experiencia universitaria. A través de ella se conforman las creencias y expectativas que sostienen o refutan el compromiso a la meta, que es en última instancia el rasgo definitorio para permanecer o desertar. Cuando este se ve irremediamente trastocado lo más probable es que el individuo abandone de forma voluntaria los estudios.

Tinto (1992) identifica cuatro tipos de experiencias al interior de la universidad que pueden conducir al abandono: la de desajuste, que se cifra en la incapacidad de desprenderse de conductas y formas de asociación pasadas para adaptarse a los nuevos requerimientos sociales e intelectuales; de dificultad, asociada a la insatisfacción de los estándares académicos de la institución; de incongruencia, entendida como la sensación de incompatibilidad respecto a la institución; y de aislamiento, definida como la ausencia de interacciones sociales suficientes para lograr un nivel adecuado de integración. En todos los

casos, apunta el autor, se trata de una transición malograda hacia la educación superior. La permanencia, por lo tanto, es una función de las respuestas que el individuo ofrece a los cambios que supone ingresar a la universidad.

2.1.1. Críticas al interior de la tradición.

No es fortuito que la teoría de la integración sea el marco conceptual de mayor influjo para el estudio de las trayectorias universitarias. Su capacidad para ordenar los datos de la realidad empírica, formular hipótesis contrastables y su alto nivel de parsimonia han sido aspectos clave para su difusión. La propuesta de Tinto es la más descollante dentro del amplio repertorio de investigación en persistencia y deserción de la educación superior desarrollado en Estados Unidos desde la segunda mitad del siglo XX. El despliegue de esta tradición investigativa puso de manifiesto algunas de las vulnerabilidades de la teoría de la integración, bien mediante la formulación de explicaciones rivales o bien a través de la comprobación empírica.

Siguiendo el recuento de Metz (2004), el trabajo de Tinto suscitó tres críticas generales. La primera es que su modelo está pensado solamente para explicar el comportamiento de lo que se ha denominado “estudiante tradicional”, es decir, de aquel que ingresa a la educación superior con 18 años de edad, no es padre, ni trabaja. Tinto reconoce que, en efecto, su modelo está pensado únicamente para este grupo. La segunda crítica es que su modelo se circunscribe a lo que ocurre en las universidades tradicionales. Tinto replica que si bien es cierto que sus análisis empíricos se han desarrollado sobre los habituales programas de cuatro años, también lo es que ha insistido en la importancia de realizar estudios específicos para cada tipo de IES. Finalmente, este modelo ha sido criticado por no lograr incorporar los influjos que los factores externos pueden ejercer sobre la decisión de desertar.

Al interior del modelo, una crítica muy sugerente es la que puede desprenderse de la investigación de Payne (2019) realizada en estudiantes de ciencias de la computación. Esta autora propone que el compromiso está compuesto por cuatro dimensiones: la motivación intrínseca a la carrera, la motivación extrínseca relacionada con las recompensas de cursar esa carrera, la conexión funcional en tanto atención en clase y la conexión emocional entendida como esfuerzo personal por lograr los aprendizajes esperados. Los resultados señalan que no es necesario mostrar altas puntuaciones en las cuatro dimensiones para persistir y hacerlo con un buen desempeño escolar. Esto sugiere que el compromiso puede adoptar más formas que las identificadas por Tinto.

Astin (1999) ha postulado que el factor explicativo clave en la persistencia universitaria no es la motivación sino el involucramiento. Este se refiere a la cantidad de energía física o psicológica que el estudiante consagra a la experiencia universitaria. A diferencia de la motivación, el involucramiento implica algo más que un estado psicológico, pues también comprende la manifestación comportamental (*behavioral*) de ese estado. En este sentido, la condición que aumenta las probabilidades de persistencia no es la integración sino la

disponibilidad de tiempo y energía para dedicar al medio universitario. El nivel de involucramiento, en consecuencia, será directamente proporcional a la cantidad de tiempo y energía que el estudiante invierta en la universidad. Esto insinúa que entre el compromiso y la actuación se tiende una brecha no contemplada por Tinto, y que, en todo caso, la efectividad del compromiso está sujeta a la disponibilidad de algún tipo de recurso, como el tiempo o la energía.

En un temprano ejercicio de validación predictiva, Pascarella y Terenzini (1980) observan que entre los estudiantes de la Universidad de Siracusa el compromiso con la institución y con la meta son los factores que más contribuyen a discriminar entre persistentes y desertores después de un año de haber ingresado, seguidos de la interacción con el cuerpo docente y la preocupación que éste demuestra para con los estudiantes. Sin embargo, la significativa interacción entre el sexo y las escalas de compromiso alerta a los autores que el compromiso puede depender también de las características individuales del estudiante y no solamente de su interacción con la institución. Un problema más serio, y quizá más interesante, que Pascarella y Terenzini plantean es que si la decisión de desertar ya fue tomada pero no ha sido ejecutada las respuestas que el individuo reporta sobre su experiencia al interior de la institución podrían estar sesgadas, lo que desembocaría en una suerte de profecía autorrealizada. Lo que este trabajo señala es que hay variables extrainstitucionales actuando en la conformación del compromiso. Asimismo, que el concepto de integración puede ocultar mecanismos de toma de decisiones que responden a otras causas.

Por su parte, los hallazgos de Bean (1980) confirman la tesis de Tinto de que la variable que más contribuye a explicar la deserción es el compromiso. De acuerdo con los datos de Bean, entre menor sea el compromiso con la institución mayor es la probabilidad de abandonar los estudios. Sin embargo, sus resultados van más allá al revelar que, tras el compromiso, los factores asociados a la deserción son distintos según se trate del subconjunto de mujeres o de hombres. Más aún, el autor advierte que estas conclusiones sólo pueden generalizarse al perfil que en esta tradición denominan “estudiante tradicional”: jóvenes estadounidenses caucásicos menores de 22 años, solteros, que se dedican de tiempo completo a los estudios. Lo que este trabajo desvela es que la noción de compromiso encubre los efectos de las condiciones en las que el estudiante actúa.

El mismo autor y Meztner (1985) partieron de la crítica a Tinto sobre el limitado alcance de su propuesta para elaborar un modelo conceptual que diera cuenta del abandono de los estudiantes no tradicionales. Estos son definidos en oposición a los estudiantes tradicionales: no residentes en el campus, mayores de 25 años y dedicados de tiempo parcial a los estudios. Su tesis principal es que en la medida en que este tipo de estudiantes tienen menos oportunidades de interactuar con la institución escolar sus probabilidades de desertar están menos vinculadas con los niveles de integración que con las variables exógenas a la institución. Aunque la teoría de la integración no se propone dar cuenta de este subconjunto estudiantil, no debe soslayarse que el propio Tinto advirtió, sin desarrollarlo, que es

presumible que las formas de la deserción varíen en función de las características de los estudiantes. De cualquier modo, debe retenerse la idea de que en ciertas condiciones la integración no es una condición necesaria para la persistencia, lo cual no es privativo de los llamados “estudiantes no tradicionales”.

Cabrera *et al.* (1993) integran en un mismo modelo la teoría de la integración de Tinto y la de la deserción estudiantil (*student attrition*) de John P. Bean. Para los citados autores la propuesta de Tinto resulta endeble para dar cuenta del papel de los factores externos en la formación de percepciones, compromisos y preferencias. Dicho de otro modo, el problema de Tinto es que no reconoce que las experiencias al interior de la institución no son moldeadas única ni preponderantemente por factores endógenos. Los resultados de Cabrera *et al.* confirman la relevancia que los factores externos imprimen en la decisión de persistir o desertar, particularmente en lo que toca al apoyo de la familia y los amigos. De lo que deja constancia este trabajo es que en la perspectiva de Tinto el compromiso está mal especificado.

En síntesis, lo que estas críticas revelan es que la propuesta de Tinto no es exhaustiva respecto a los elementos causales del compromiso. Más aún, dejan entrever que el corto alcance de la hipótesis del compromiso conduce a la teoría de la integración a incluir únicamente al perfil de estudiante que tiene mayores probabilidades de desarrollar algún tipo de disposición para la persistencia, pero ignora de dónde surgen y a qué responden estas disposiciones. El problema central de la propuesta de Tinto, como oportunamente me lo ha hecho saber el profesor Emilio Blanco, es que explicar la persistencia por la disposición a persistir en realidad no es explicar.

2.1.1. Críticas externas.

Contra el modelo de Tinto pueden esgrimirse tres grandes argumentos. El más obvio de ellos es que el sistema estadounidense de educación superior que Tinto observaba al formular su propuesta no es semejante a cualquier otro sistema contemporáneo. Esto es relevante en la medida en que cada uno supone una estructura de oportunidades diferente que puede hacer variar las probabilidades no sólo de ingresar a él, sino de hacerlo en circuitos diferenciados, tendencia que en México se ha venido acentuando. Es verdad que Tinto advirtió sobre la necesidad de tomar en consideración las peculiaridades de la institución en examen a fin de identificar los elementos pertinentes en la conformación de las condiciones institucionales de integración. Sin embargo, este apercebimiento no comprende forzosamente las condiciones relevantes que propician la permanencia en la medida en que la integración es solamente una dimensión de aquellas.

Los otros dos argumentos representan dos caras de la misma moneda. Por una parte, la teoría de la integración parece sobrestimar los efectos causales de la voluntad individual. Por otro lado, da la impresión de subestimar las diferencias sociales entre los estudiantes. Tinto subraya que su modelo se concentra en explicar las causas de los abandonos voluntarios, que define como todos aquellos que no son motivados por presiones institucionales (Tinto, 1992,

p. 41). Esta proposición parece suponer un estudiante capaz de ejercer una volición total – descontando lo que concierne a su desempeño escolar– o, en todo caso, cuyas acciones y las decisiones que les preceden dependen exclusivamente de su voluntad. Esto lo lleva a desdeñar las desigualdades sociales como causas efectivas de los distintos tipos de trayectorias universitarias y, concomitantemente, a sobredimensionar los efectos de orden subjetivo (Tinto, 2015). Este punto de partida ha conducido a Tinto a sostener una visión voluntarista del proceso de escolarización superior que hoy en día parece difícilmente defendible: “Es un hecho lamentable, pero quizás inevitable de la masificada educación superior, que un cierto número de estudiantes no tenga suficiente interés o carezca de carácter para responder a las exigencias requeridas para completar una carrera” (Tinto, 1989a, p. 3).

Las decisiones son tomadas individualmente y, en este sentido, pueden asumirse como voluntarias. Empero, resulta poco verosímil que la ponderación de costos y beneficios no esté mediada por una deliberación continua que el estudiante hace sobre sus proyectos y los cursos de actuación más pertinentes para realizarlos, las condiciones en que el estudiante actúa, como su origen social o estatus laboral, y la estructura de oportunidades en la que se encuentra inmerso. En lo que resta de este capítulo profundizo en las críticas ya señaladas a la luz de cinco amplias perspectivas teóricas que han sido utilizadas para analizar las trayectorias en la educación superior. Mi objetivo no es ofrecer una exposición minuciosa de cada una, sino rescatar los elementos sustantivos que permitan organizar con mayor claridad analítica preguntas e hipótesis para dar cuenta del fenómeno de las trayectorias.

2.2. Una propuesta analítica sobre la agencia.

Entender cómo la relación entre individuo y estructuras produce un orden en particular es uno de los problemas nodales en la ciencia social, cuya presencia es transversal a todos los subcampos. Cuando Tinto dota de tal eficacia causal al estudiante, lo que en el fondo hace es resolver la dicotomía individuo-estructuras en favor del primero. Esta visión es injustificadamente voluntarista, pero postular una solución desde el otro polo sería infundadamente determinista. Para evitar ambos reduccionismos la noción de agencia se ha propuesto como un proceso mediador entre el individuo y las condiciones en las que actúa (Archer, 2009). La tesis central de esta propuesta es que la relación que hay entre ambos no es antitética sino de correspondencia: los dos contribuyen de forma activa a conformar la realidad social, pero lo hacen en diferentes niveles.

Las estructuras constituyen una forma de ordenar las acciones que es accesible para el individuo. Al ofrecerle cierto orden, cierta recursividad, las estructuras habilitan la acción del individuo, pero al acotarla a una cantidad limitada de posibilidades también la restringen. El individuo, por su parte, usa de manera reflexiva esas estructuras en pos de sus propios objetivos, reproduciéndolas o transformándolas en el curso de sus acciones. Si bien tanto reflexiones y proyectos como acciones están estructuralmente informadas, lo cierto es que en última instancia quien las elige es el individuo. Es éste el que posibilita que las estructuras

actúen. Las estructuras condicionan los procesos deliberativos mediante los cuales el individuo define sus cursos de acción, pero no los determinan.

La agencia es ese proceso individual que ocurre entre los condicionamientos y la actuación o, dicho con mayor precisión, que el individuo activa para mediarlos. Esto lo hace a través de la propiedad emergente de la reflexividad, que le permite pensarse a sí mismo a fin de identificar sus prioridades básicas, delinear los cursos de acción pertinentes para lograrlas y poner en marcha esos proyectos tomando en cuenta las condiciones en las que actúa. Junto a esta función de proyección, la reflexividad tiene una función de monitoreo que permite al individuo modificar progresivamente o reformular drásticamente sus proyectos en función de los resultados de acciones previas o del cambio en las condiciones de actuación.

Es lógico pensar que entre más favorables sean las condiciones de actuación mayor será la probabilidad de que el individuo logre exitosamente sus proyectos. Sin embargo, de esto no se sigue que hay una relación directa entre la agencia y la efectividad de los cursos de acción. En primer lugar, porque el automonitoreo permanente no garantiza que los cursos de acción delineados sean efectivamente los más adecuados para los objetivos del individuo. En segundo lugar, porque al actuar siempre hay un grado de incertidumbre, consecuencias no buscadas de la acción (Giddens, 1991) que modifican los resultados conseguidos por el individuo. Así, lo constitutivo de la agencia no es permitirle al individuo lograr lo que sea que se proponga, sino ofrecerle una guía de actuación plausible, que considerando las circunstancias le permita saber qué quiere y cómo obtenerlo. La agencia dota de eficacia causal al individuo, no de efectividad. El problema por resolver en esta tesitura es averiguar qué espacio ocupa el proceso de escolarización superior en los proyectos del estudiante y cómo se modifica con el paso del tiempo.

2.3. La teoría de la reproducción.

La teoría de la reproducción social, empleada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron para analizar el sistema universitario francés de mediados de la década de 1960 (2012), formalizada a inicios de los años setenta (Bourdieu & Passeron, 2001) y usada hacia finales de la década de 1980 para estudiar las elitistas *Grandes Écoles* francesas (Bourdieu, 2013) es, tras la propuesta de Tinto, el segundo mayor ascendente teórico para analizar las trayectorias universitarias en la bibliografía mexicana. La tesis central de la teoría de la reproducción es que el fundamento último de toda acción pedagógica son las relaciones de fuerza entre grupos y clases, sirviendo de hecho a los intereses de los sectores dominantes. Así, el propio funcionamiento del sistema escolar en su conjunto contribuye a mantener las relaciones de poder existentes y, por lo tanto, a perpetrar las desigualdades sociales.

La acción pedagógica se define como la imposición de una arbitrariedad cultural mediante un poder igualmente arbitrario en tanto que ni los contenidos curriculares ni los métodos pedagógicos se deducen de un principio universal. Aunque pueden ser racionalmente contruidos e instrumentados, incluso las decisiones más técnicas son tributarias de las

relaciones de poder. En tanto producto del grupo dominante, toda acción pedagógica se constituye objetivamente como violencia simbólica para el resto de los sectores sociales en la medida en que legitima las prácticas y disposiciones propias del primero. La escuela, en su doble papel de sancionadora de un tipo particular de capital cultural y depositaria de las esperanzas de movilidad social, se instituye como la guardiana de las relaciones de dominación simbólica imperantes.

A diferencia de Tinto, Bourdieu y Passeron sostienen que la cabal explicación de las trayectorias universitarias tiene por prerequisite una sociología de las desigualdades. Esto es así porque el reconocimiento formal de la igualdad de oportunidades que esgrime el sistema educativo encubre las distancias reales entre los estudiantes provenientes de las clases menos privilegiadas y el capital cultural que la institución escolar reconoce y sanciona. Lo anterior no implica, empero, una relación directa y automática entre condiciones de desigualdad y fracaso escolar. Antes bien, los mecanismos de exclusión que operan al interior de la universidad exigen la complicidad tácita tanto de los estudiantes como de los docentes, de suerte que su funcionamiento comporta una autonomía relativa respecto a otros campos de la vida social.

En *Los herederos* (2012) Bourdieu y Passeron describen tres mecanismos de exclusión estrechamente vinculados que operan al interior de la universidad: la creencia en los dones naturales, la mimesis de la cultura escolar respecto a la cultura de élite y la valoración del estudiante pasivo. De acuerdo con los autores, la universidad francesa tiende a menospreciar el esfuerzo metódico por adquirir los saberes escolares en favor del genio innato, asociado al trabajo intelectual libre. Sin embargo, las destrezas y disposiciones supuestamente inherentes a un número limitado de estudiantes no son más que la expresión de la lógica de los privilegios sociales, según la cual la cercanía entre la cultura escolar y la cultura dominante favorece las trayectorias de los estudiantes de las clases mejor posicionadas en la estructura social mediante el desarrollo de un *habitus*. Así, al depender de un largo proceso de inculcación desigualmente distribuido, las posibilidades de éxito escolar serán tanto menores cuanto menor sea la exposición a ese *habitus*.

La principal crítica a los enfoques reproductivistas es bien conocida, a saber, que ofrecen una perspectiva injustificadamente determinística del mundo social. Aunque Bourdieu y Passeron señalen constantemente que las relaciones de dominación requieren la connivencia del dominado para llevarse a efecto, todo parece ocurrir como si la distribución de los privilegios sociales paute de antemano los destinos individuales sin que el sujeto tenga la posibilidad de intentar revertir esas tendencias. Así, esta perspectiva teórica exhibe el mismo problema que la teoría de la integración pero en sentido inverso: al sobrestimar el efecto causal de los factores externos a la institución escolar elimina los grados de libertad que el individuo tiene para actuar. Asimismo, un problema que comparte con la teoría de la integración es que fue pensada para una sociedad que no encuentra paralelismo en México,

caracterizada por la alta asociación entre clases privilegiadas, estatus y reconocimiento de la cultura y las credenciales escolares.

Algunas intérpretes de la teoría de la reproducción han intentado solucionar el problema de la sobredeterminación. Así, Hodkinson y Sparkes (1997) han propuesto que la noción de *habitus* puede entenderse no como la estricta interiorización de las relaciones de poder que dan forma al campo, sino como el producto tanto de la conciencia práctica como de la conciencia discursiva que se orienta hacia un horizonte de actuación culturalmente definido que nunca es por completo conocido. El *habitus* así entendido comprende un componente consciente que hace del individuo un tomador de decisiones pragmático pero al mismo tiempo racional. En esta propuesta el individuo no es un peón de sus disposiciones originarias en la medida en que puede reflexionar sobre ella en momentos críticos (*turning points*) de su vida, pero tampoco es enteramente libre en tanto que sus decisiones están acotadas tanto culturalmente como por la estructura de oportunidades en la que está inserto.

Ball *et al.* (2002) recuperan las ideas de Hodkinson y Sparkes para analizar los procesos de decisión que llevan a los jóvenes británicos a elegir la IES donde quieren estudiar. Esta elección se encuentra embebida de *habitus* biográficos e institucionales, y enmarcada dentro de estructuras de oportunidad diferenciadas. Así, al consabido *habitus* individual originado dentro de la socialización familiar, los autores añaden otro tipo que se construye al interior del espacio escolar en interacción con los amigos, los maestros y las experiencias de aprendizaje. Este *habitus* institucional es particularmente relevante a la hora de formularse percepciones y expectativas sobre el destino educativo, volviendo determinadas opciones disponibles obvias, probables o prácticamente impensables.

De acuerdo con sus datos, en “biografías normales” ir a la universidad es algo que se da por sentado en lo que parece ser una ausencia de decisión, en contraste con la situación de los estudiantes provenientes de las clases trabajadoras y las minorías étnicas, cuyos procesos de decisión están llenos de deliberación, ambivalencia y dudas. Esta primera decisión para transitar o no de la educación media a la superior supone para muchos jóvenes de los estratos menos favorecidos un proceso de autoexclusión frente a un sistema que se les presenta como demasiado riesgoso, tanto en lo que toca a las probabilidades de éxito como respecto al estilo de vida o identidad que profesan.

Quienes deciden permanecer en el circuito escolar, observan los autores, echan mano del conocimiento práctico que poseen sobre el estatus y la reputación de las universidades, mismo que se encuentra desigualmente repartido en función del horizonte cultural de cada individuo. Así, mediante análisis de senderos Ball *et al.* advierten que quienes eligen una universidad de alto estatus tienden a señalar en mayor medida motivos profesionales, lo que a su vez está relacionado con obtener información sobre la educación superior en el entorno familiar. Por otra parte, los jóvenes que aducen el deseo de compartir aulas con compañeros cultural y étnicamente similares, y para quienes la familia es muy importante, resultan ser los que menos eligen las universidades de alto estatus. Para los autores este proceso de

autoclasiación encubre mecanismos de autoselección en los cuales los componentes no conscientes y racionales de los *habitus* del estudiante se entretajan para reproducir las diferencias de estatus de las IES en sus propias decisiones educativas.

Smyth y Hannan (2007) muestran en el contexto irlandés que las escuelas de educación media que familiarizan a sus estudiantes con la educación superior a través de su *habitus* institucional tienden a exhibir mayores tasas de aplicación a alguna IES. Sin embargo, la entrada efectiva al nivel terciario sigue relacionándose más con la efectividad académica del estudiante que con el *habitus* institucional de donde cursó la educación media. En un trabajo posterior (Smyth & Banks, 2012) se concluye que a pesar de que las decisiones educativas pueden considerarse como racionales, esta racionalidad está condicionada por los *habitus* del individuo.

Lo que la teoría de la reproducción pone de relieve respecto a la propuesta de Tinto es que la integración al medio universitario puede verse afectada por elementos ajenos a la interacción entre el estudiante y la institución, particularmente por su origen social y su pasado escolar. En un sentido más amplio, sugiere que la motivación es en el mejor de los casos un indicador de la correspondencia entre las disposiciones del estudiante y las exigencias del medio escolar. La trayectoria universitaria sería, en última instancia, una función de los *habitus* del individuo y la cantidad de capital económico y cultural del que dispone. En consecuencia, los factores determinantes del abandono o la persistencia deben buscarse fuera del circuito escolar.

2.4. La teoría de la acción racional.

En el mundo anglosajón la aplicación de la teoría de la acción racional al estudio de las decisiones educativas en el nivel universitario es de larga data, como lo demuestra la síntesis del propio Tinto. Su tesis básica es que el individuo decide seguir un curso de acción a la luz de la evaluación subjetiva de los costos, beneficios y probabilidades de éxito en relación con sus preferencias y objetivos específicos. Este abordaje no se propone abarcar la conducta humana en toda su complejidad, sino ceñirse a sus efectos medios.

John H. Goldthorpe (1998) propone que la vertiente de la teoría de la acción racional más adecuada para la sociología tiene tres características. En primer lugar, supone un individuo racional en sentido amplio. La ponderación de los costos y los beneficios no se hace en términos estrictamente utilitarios, sino que involucra también la valoración de elementos inmateriales como los gustos o los rasgos de orden axiológico. En segunda instancia, se enfoca en el conocimiento objetivamente disponible para el individuo en las situaciones en que es menester tomar una decisión y no, como ocurre en las corrientes más economicistas, en sus estados psicológicos. Finalmente, está orientada a formular teorías específicas y no a perseguir la construcción de lo que se suele llamar “gran teoría”.

Aplicada a las transiciones escolares, la teoría de la acción racional postula que las decisiones educativas varían en función de la clase social en la medida en que los costos, los beneficios

y las probabilidades percibidas de éxito no son los mismos para cada una de ellas. Breen y Goldthorpe (1997) subrayan que esas decisiones se realizan en determinados puntos de quiebre (*branching points*) y que responden básicamente a tres mecanismos. El primero es la aversión al riesgo relativo, según el cual las decisiones tienen por objeto evitar la movilidad social descendente. El segundo lo constituye la desigual distribución de habilidad escolar y probabilidades percibidas de éxito. Finalmente se encuentra la desigual distribución de recursos, que hace que los costos asociados a permanecer en la escuela sean proporcionalmente mayores para las clases más bajas. Thompson (2016) pone a prueba este modelo en el ámbito de la educación superior, encontrando fuertes evidencias en su favor.

Breen y Jonsson (2000) sugieren que la estructura institucional del sistema escolar también debe tomarse en consideración, pues las opciones paralelas formalmente iguales que ofrece son en realidad alternativas cualitativamente distintas y, por lo tanto, también son ponderadas por el individuo al realizar sus decisiones educativas. En este sentido, desde la teoría de la acción racional el sistema educativo puede entenderse como un conjunto de oportunidades más o menos probables, dependiendo de los cálculos del individuo, que conducen a destinos diferenciados.

La teoría de la acción racional demuestra ser una alternativa parsimoniosa para el estudio de las decisiones educativas en momentos de transición. Al enfatizar el peso que tiene la clase de origen a la hora de tomar decisiones elude el voluntarismo de la teoría de la integración, y al restituir al individuo la capacidad de tomar decisiones evita el determinismo de la teoría de la reproducción. Más aún, tal como lo demuestra el ya clásico estudio de Gambetta (1987), esta propuesta teórica puede dar cuenta de un conjunto amplio de mecanismos causales sin recurrir a la acción de fuerzas no advertidas por el individuo o a supuestos difíciles de probar sobre el arreglo del mundo social.

Sin embargo, que esta propuesta sea útil para explicar eventos, como lo son las transiciones educativas, no implica necesariamente que lo sea para explicar trayectorias, que no son eventos sino procesos. La teoría de la acción racional puede contribuir a esclarecer la distribución de estudiantes en los distintos circuitos de la educación superior en la medida en que es producto de una transición escolar, ¿pero puede dar cuenta de decisiones en ausencia de puntos de quiebre? Lo distintivo de los puntos de quiebre no es tanto su nivel de institucionalización como el alcance de sus consecuencias para la trayectoria ulterior del individuo. Que la trayectoria escolar sea un fenómeno esencialmente procesual sin eventos preestablecidos de toma de decisiones, salvo quizá los periodos de reinscripción, no significa que esté exenta de puntos de quiebre, momentos decisivos en los que el estudiante debe tomar alguna decisión racionalmente evaluada para dotarla de dirección. En este limitado sentido, la teoría de la acción racional podría ser útil para el estudio de esas decisiones,

En comparación con la propuesta de Tinto, la aportación sustantiva de la teoría de la acción racional es que permite entender la distribución de los estudiantes en los distintos circuitos escolares de la educación superior que, en conjunto, componen una estructura de

oportunidades diferenciadas. En segundo lugar robustece la idea del estudiante como tomador racional de decisiones. En la teoría de la integración la racionalidad está anclada fundamentalmente a las experiencias del individuo al interior de la institución y, de un modo más bien secundario, a sus preferencias o motivaciones hacia objetivos distintos a los del circuito escolar. En cambio, la teoría de la acción racional considera el cálculo subjetivo de los costos y beneficios de seguir determinada trayectoria en relación con las características de origen social, autopercepción y habilidades escolares del estudiante.

2.5. El enfoque de curso de vida.

El enfoque de curso de vida es una orientación teórica que se propone analizar el desarrollo vital del individuo en el marco de los arreglos institucionales y el contexto histórico en los cuales se desenvuelve. En términos sintéticos, el curso de vida es una secuencia etariamente graduada (*age-graded*) de roles y eventos socialmente definidos e históricamente conformados. Conforme su vida avanza, el individuo toma decisiones sobre la trayectoria que quiere seguir, los roles que pretende ejercer y aquellos que ya no busca desempeñar, siempre limitado por las opciones disponibles aunque nunca determinado por ellas. Los cambios de roles, referidos como transiciones, son relevantes porque implican modificaciones en el estatus, la identidad y el comportamiento de los individuos (Elder Jr et al., 2003). Lo que se busca con esta perspectiva longitudinal e históricamente situada sobre la vida del individuo es explicar cómo y por qué las personas llegan a convertirse en lo que son.

Dentro de este enfoque las trayectorias educativas revisten una importancia capital por dos grandes razones estrechamente vinculadas (Pallas, 2003). La primera, de orden biográfico, es que su conclusión suele considerarse como un indicador de transición a la adultez, etapa en la que el individuo cobra más responsabilidades al enrolarse en otras esferas de actuación de un modo crecientemente independiente de la familia de origen. La segunda razón es que la forma y duración de las trayectorias escolares contribuye a distribuir las oportunidades de movilidad social entre los individuos en función, no huelga recordarlo, de la estructura social de referencia. Así, al mismo tiempo que permite distinguir importantes cambios de estado en el plano biográfico, la trayectoria escolar contribuye a explicar los caminos ulteriores del individuo.

Lo anterior es particularmente meridiano cuando se analiza la educación obligatoria. Como lo explican Fernández Aguerre *et al.* (2010), en la medida en que el sistema educativo opera como una fuente de recursos de bienestar, su abandono prematuro puede entenderse como un indicador de la desigualdad con que se distribuyen las oportunidades en tanto la escolaridad alcanzada se encuentra fuertemente asociada a la participación en otros circuitos institucionales, especialmente el laboral. En este sentido, una desafiliación educativa temprana es concebida como una trayectoria de transición a la adultez que aumenta el estado de vulnerabilidad social de quien la sigue.

La educación superior, empero, plantea al enfoque de curso de vida retos conceptuales distintos (Pallas, 2003). En primer lugar porque la prolongación del tiempo escolar ha trastocado la otrora secuencia biográfica normativa según la cual la conclusión de la trayectoria educativa suponía el inicio de la trayectoria laboral, evento que permitiría emanciparse del hogar paterno para unirse con otra persona y formar una familia propia. El incremento del periodo escolar supone la combinación del rol de estudiante con otros roles, algunos de los cuales pueden entrar en contradicción con el primero. En segundo sitio porque, tal como lo ejemplifican Feinstein y Vignoles (2008), los beneficios de cursar este nivel educativo pueden venir acompañados de costos insospechados. En este caso en particular, se encontró que entre los estudiantes que egresaron de la universidad a pesar de exhibir pocas probabilidades predichas de hacerlo, la incidencia de enfermedades mentales fue mucho mayor que entre sus pares que no ingresaron a la educación superior. Finalmente, porque la desafiliación temprana en este nivel no entraña forzosamente una situación de vulnerabilidad social para el individuo.

Lo que el enfoque de curso de vida pone de manifiesto respecto a las trayectorias universitarias es que éstas deben explicarse en el marco de la biografía del individuo y, de manera particular, atendiendo la forma en que el rol de estudiante interactúa con el resto de los roles que el individuo desempeña en su vida y el conjunto de decisiones que lo llevaron a alcanzar y mantener el citado rol dentro del circuito escolar. Asimismo, es menester situar la trayectoria universitaria en el contexto más amplio de los senderos socialmente instituidos e históricamente disponibles. En consecuencia, la trayectoria universitaria dependerá de las posibilidades de armonizar los estudios con el resto de las esferas de actuación del individuo.

Entre la teoría de la integración y el enfoque de curso de vida hay dos convergencias notables. Ambas propuestas participan de una perspectiva eminentemente longitudinal. Asimismo, ambas otorgan una amplia eficacia causal a las decisiones del individuo. No obstante, la postura longitudinal del enfoque de curso de vida es cualitativamente distinta, pues se extiende más allá de la interacción entre el estudiante y la institución abarcando los roles sociales relevantes para el individuo así como los senderos socialmente instituidos e históricamente disponibles. De este modo es capaz de incorporar los factores externos a la institución escolar que pueden afectar las trayectorias universitarias. En el mismo sentido, las decisiones del individuo son evaluadas a la luz de su trayectoria vital, tanto pasada como esperada, permitiendo distinguir con mayor nitidez los motivos que hay detrás de la consecución de una trayectoria en particular, los cuales no siempre se corresponden con la motivación al logro o hacia la institución de la que habla Tinto.

2.6. La etnometodología de la educación.

El uso de la perspectiva etnometodológica en materia de educación fue impulsada originalmente por Coulon (1988) en respuesta al intenso determinismo estructural que caracterizó a buena parte de la sociología francesa de la educación durante el auge de la teoría

de la reproducción. En concreto, Coulon observa que la principal razón por la cual comenzó a utilizarse la etnometodología es que las perspectivas en uso concebían la desigualdad educativa como producto, lo que resultaba insuficiente para entender las diferencias entre desempeños escolares. Para la etnometodología las desigualdades educativas no son una elaboración externa a la institución escolar, sino que son producidas al interior de ella merced a las relaciones que el alumno establece con las formas de hacer y de conocer propias de la universidad. Es en este sentido en el que Coulon (2005, 2017) señala que el éxito de una trayectoria universitaria depende del aprendizaje de un verdadero oficio, el *oficio de estudiante*.

Desde esta perspectiva, el oficio de estudiante comprende el contenido disciplinario de cada carrera, pero también y de forma fundamental, modos de relacionarse con esos contenidos, cuya nota distintiva es la autonomía. De ser sujetos para la educación media en el sentido activo de la palabra, es decir, estar sujetos a las directrices de la institución y sus agentes, los individuos pasan a experimentar una suerte de libertad no conocida hasta entonces en la administración de su tiempo y energía. Así, en la transición del bachillerato a la universidad opera en los estudiantes un cambio de autopercepción hacia un papel más autónomo que está marcado al inicio por constantes sensaciones de zozobra e, incluso, de ansiedad. En consecuencia, el mayor obstáculo en la transición a la educación superior no es de orden académico sino de interacción con una nueva cultura y sus respectivas normas, valores y agentes. El aprendizaje cabal del oficio de estudiante implicaría, en términos de Garfinkel (2006), apropiarse y desplegar cotidianamente los razonamientos sociológicos prácticos para interactuar con los otros a fin de lograr de modo continuo e incesante un orden social plausible.

Al igual que Tinto, Coulon entiende la entrada a la universidad como un rito de transición en los términos de Van Gennep. Aunque a diferencia del sociólogo norteamericano, Coulon asume que es la adquisición de los saberes y las formas de hacer propios de la educación superior lo que mantiene al estudiante dentro del circuito escolar y no sus niveles de compromiso. Así, Coulon identifica tres momentos de la transición exitosa hacia la educación superior: del extrañamiento, del aprendizaje y de la afiliación. El primer momento puede entenderse como la entrada a un universo nuevo, cuyas reglas y rutinas se desconocen. En ese contexto el individuo se ve impelido a identificar y adoptar las normas que dan forma y fondo a ese espacio. Se trata del momento que condiciona el derrotero de la trayectoria universitaria posterior. El momento del aprendizaje se identifica con la adaptación progresiva al nuevo entorno, mientras que el de la afiliación se verifica en el dominio más o menos feliz de las rutinas y reglas propias de la institución. Es en este sentido en el que Coulon subraya que una trayectoria satisfactoria depende del aprendizaje de un oficio, cuya adquisición es tanto más dificultosa cuanto más se diversifican los orígenes sociales de los estudiantes contemporáneos (Coulon, 2017).

El enfoque interaccionista es otra fuente común a Tinto y la etnometodología de la educación. En ambos casos las relaciones que el estudiante establece al interior de la institución son cruciales para la trayectoria que ha de seguir. Empero, en Tinto aparecen como condiciones circunscritas a la esfera interpersonal que en sí mismas no revisten efectos causales, mientras para Coulon funcionan como mediadoras para adquirir toda una cultura cuyo nivel de dominio explica efectivamente las trayectorias universitarias. Las nociones de integración y de oficio de estudiante, aunque emparentadas, denotan grados distintos de reconocimiento en lo que toca a los factores intrainstitucionales. Para Tinto estos son causalmente relevantes sólo en la medida en que afectan las motivaciones. Para Coulon su eficacia causal reside en que desencadena un proceso de aculturación que supone un umbral mínimo de desempeño, por debajo del cual difícilmente puede conservarse la calidad de estudiante. En este sentido la etnometodología abre caminos para explicar las deserciones que sin ser institucionalmente sancionadas tampoco son, como lo asume Tinto, completamente voluntarias.

Capítulo 3. Propuesta de análisis para el estudio de las trayectorias escolares en la educación superior en México.

En este capítulo ofrezco un marco analítico para el estudio de las trayectorias escolares en la educación superior mexicana. Para ello primero construyo una definición sustantiva del concepto de trayectoria con base en las aproximaciones más relevantes a la caracterización de este fenómeno, que no obstante ser interesantes y muy sugestivas se distinguen por ser poco sistemáticas. En el par de acápite subsiguientes recupero la revisión teórica del capítulo 2 para exponer en qué consisten y cómo interactúan dos de los elementos constitutivos de la trayectoria: los condicionamientos para la agencia y la agencia. En el apartado final construyo una tipología de trayectorias a partir de sus tres elementos constitutivos que simplifique su abordaje explicativo.

3.1. El concepto de trayectoria, un excursio léxico-metafórico: entre recorridos, maratones poliedros y tableros.

En el capítulo 1 señalé que en la bibliografía sobre trayectorias escolares en la educación superior el concepto de trayectoria parece depender injustificadamente de los registros administrativos de los estudiantes y, en este sentido, estar subteorizado. En este acápite analizo con mayor detenimiento las definiciones utilizadas en las citadas investigaciones con el objetivo de formular un concepto de trayectoria que permita abordar los problemas empíricos del tránsito por la educación superior de los estudiantes de una forma teóricamente orientada.

Una parte considerable de las investigaciones revisadas parten, implícita o explícitamente, de una definición análoga a la siguiente: “La trayectoria escolar se define como el recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico” (Valle Gómez-Tagle et al., 2001, p. 60). Este recorrido está pautado por el tiempo curricularmente previsto para cubrir el plan de estudios. Así, la trayectoria escolar se identifica con la proporción de créditos cubiertos de acuerdo con la normatividad del programa de estudios de referencia o, como recientemente se ha señalado, “como las diferentes maneras en que un conjunto de estudiantes (cohorte) se desempeña y avanza en el sistema escolar, desde su ingreso y permanencia hasta su egreso” (López Ramírez & Andrés Rodríguez, 2020, p. 89).

Ya he apuntado que este abordaje es muy importante como un primer paso para identificar las tendencias estudiantiles de avance, rezago y abandono¹⁰ que, abusando del lenguaje,

¹⁰ Hasta aquí he usado el verbo “abandonar” y sus derivados en un sentido convencional. Sin embargo, en este momento de síntesis es preciso realizar una apostilla. “Abandonar” o “trayectoria de abandono” sugieren que el individuo activamente ha dejado el circuito escolar, se ha desentendido voluntariamente de su condición de estudiante y por lo tanto ha renunciado *motu proprio* a sus prerrogativas y obligaciones como escolar. Este escenario es posible pero no siempre ocurre. Lo problemático es que presupone una relación de causalidad que parece poner en el estudiante toda la responsabilidad. Las voces más adecuadas

constituyen la materia prima del estudio de las trayectorias escolares en la educación superior. Ceñirse a esta definición resulta útil cuando el objetivo es describir cómo son los estudiantes que recorren una u otra trayectoria o, dicho de un modo más preciso, si quienes siguen una determinada trayectoria comparten alguna característica que parezca aumentar su proclividad a seguir ese camino. Empero, cuando el objetivo es explicar las trayectorias circunscribirse a esa definición entraña dos grandes problemas: no reparar en el significado de los factores asociados y suponer que estos son constantes a lo largo del proceso escolar.

Al definir las trayectorias con criterios estrictamente administrativos no se establecen puntos de referencia para juzgar el desenvolvimiento de esas trayectorias además de la propia normatividad curricular, lo que redundaría en la ausencia de un marco de interpretación que dé sentido a la asociación entre tipo de trayectoria y características del estudiante. Un ejemplo sobresaliente de este problema lo constituye el notable estudio de Chain Revuelta, cuya conclusión central es que no encontró evidencia suficiente para establecer una asociación entre tipos de trayectorias y características observadas de los estudiantes (1995, p. 242). Es probable que este resultado responda a que los indicadores utilizados no hayan sido los más pertinentes para estudiar el caso de la UV de principios de la década de 1990. Si bien las trayectorias se construyen a partir de los registros administrativos, sus determinantes no pueden buscarse ahí mismo ni presuponerse. Para que los factores asociados a las trayectorias cobren sentido éstas deben pensarse a partir del contexto en el que ocurren.

El segundo problema puede ilustrarse con una nota aparentemente marginal del estudio de Pinto Segura *et al.* (2007, pp. 108–109). Al utilizar el análisis de supervivencia para examinar la deserción, estos autores observaron que el supuesto de proporcionalidad no se cumple, lo que indicaría que el efecto de las variables explicativas de la deserción no es independiente del semestre de referencia. Dicho de otro modo, los factores asociados a los tipos de trayectorias actúan de un modo distinto conforme avanza el tiempo. La definición atada a los registros administrativos no permite realizar esta importante distinción.

Evidentemente, estos problemas no han pasado desapercibidos. Para solucionarlos algunos autores han propuesto identificar el concepto de trayectoria con las imágenes de recorrido (Mata Zúñiga & López Damián, 2019; Paredes Ocaranza & Saucedo Ramos, 2018; Weiss, 2012), poliedro (Acosta Silva & Planas Coll, 2014), maratón (De Garay Sánchez, 2014) o tablero de juego de mesa (De Garay *et al.*, 2017). Todas estas formulaciones ofrecen una crítica a la metáfora implícita en el vocablo “trayectoria” que, como observan Hodkinson y Sparkes (1997, p. 38), es un préstamo lingüístico tomado de la física según el cual conocido

para designar este tipo de trayectorias quizá sean trancar o interrumpir, que dejan traslucir cierta neutralidad respecto al sujeto de la acción, lo que es patente cuando su uso como adjetivos no corrompe el sentido: “trayectoria interrumpida” es tan admisible como “trayectoria truncada”, pero decir “trayectoria abandonada” no tiene sentido. Para fines meramente prácticos en adelante continuo usando abandonar y sus derivados, pero debe entenderse que el significado que le imputo es el de truncamiento o interrupción

el origen, ángulo y velocidad de un objeto pueden predecirse tanto su punto de llegada como las distintas posiciones alcanzadas a lo largo de su curso.

Con el concepto de recorrido se sugiere que las trayectorias escolares no siguen derroteros preestablecidos, sino que son el producto de una red de caminos cuyas bifurcaciones representan las decisiones tomadas por los estudiantes. Esta proposición tiene dos consecuencias dignas de señalarse. La primera es que se reconoce la existencia de una multiplicidad de formas de transitar por la educación superior, cuyo indicador básico pueden ser los registros administrativos pero cuyas características no deben reducirse a éstos. La segunda es que se concede al estudiante un papel activo en la consecución de su itinerario escolar, lo que no parece estar contemplado en la definición de trayectoria predominante en el campo.

La metáfora geométrica del poliedro busca subrayar el carácter polifacético de las trayectorias y la complejidad arquitectónica que puede encerrarse en el mismo fenómeno. Tal como se usa en el trabajo coordinado por Acosta Silva y Planas Coll (2014), esta adición léxica al campo disciplinario parece apuntar a dos formas de entender la complejidad de las trayectorias. Una más bien trivial, según la cual se trata del resultado de múltiples determinaciones, y otra más sugerente de acuerdo con la cual el itinerario dentro de la educación superior cobra sentido cuando se le relaciona con las trayectorias pasada y futura del estudiante. En esa investigación las preguntas relevantes son si existe alguna relación entre la escolarización previa de los individuos y el tipo de trayectoria seguida al interior de la UdeG, y si ésta guarda alguna asociación con el desempeño del estudiante en el mercado laboral. Que estas dimensiones sean las de mayor pertinencia para explicar las trayectorias es quizá una cuestión sujeta a discusión. De lo que deja constancia esta propuesta es que la trayectoria escolar es comprensible cuando se le sitúa en la perspectiva biográfica del individuo.

La imagen de la maratón que corren los estudiantes en oposición a la pista de tartán diseñada por las instituciones (De Garay Sánchez, 2014) es muy sugestiva, pues pone de manifiesto la tensión que surge entre las expectativas institucionales plasmadas en la normatividad curricular y las trayectorias escolares efectivas, que suelen transcurrir a ritmos distintos. Aunque el acento está puesto en la capacidad del estudiante para usar las reglas y los recursos disponibles en beneficio de su propio tránsito por la IES, no debe perderse de vista que en última instancia esa trayectoria está sujeta a un planteamiento institucional. Así, si bien se admite que existen distintas formas de estar en la educación superior, también se reconoce que esas formas son posibilitadas por los lineamientos del programa de referencia. Esto es particularmente significativo pues, como el propio De Garay observa, al menos en el ámbito de la educación superior pública el proceso de modernización trajo consigo una forma de financiamiento atada a la evaluación de ciertos indicadores de calidad, de entre los que destaca la eficiencia terminal. Las estrategias ejecutadas para aumentar este indicador fueron efectivas en algunos casos, pero en muchos otros terminó por complicar y, en las situaciones

más severas, coartar las trayectorias escolares. En suma, lo que esta metáfora pone de manifiesto es que las trayectorias no pueden pensarse al margen del contexto institucional.

La imagen del tablero de serpientes y escaleras subraya la capacidad de agencia del estudiante. Tal como lo señalan los autores que la proponen: “la noción de trayectoria implica un repertorio de sucesos ordenados por cada individuo en el tiempo” (De Garay et al., 2017, p. 16). La trayectoria es pensada como el producto de una serie de decisiones que el estudiante toma. Éste, tal como la metáfora lo deja traslucir, no actúa en una matriz de posibilidades infinitas. Su libre albedrío opera atado a fuerzas históricas, sociales e institucionales. Así, la noción de trayectoria puede entenderse como el conjunto de sucesos activamente ordenados por la capacidad de agencia condicionada del estudiante.

En resumen, a lo que estas reformulaciones apuntan es que una definición sustantiva del concepto de trayectoria debe incorporar la multiplicidad de formas que puede cobrar, los condicionamientos que la enmarcan, la participación activa del estudiante en su consecución y su lugar en el curso de vida del propio individuo, que sin prescindir de los registros administrativos como fuente de información no sea dependiente de ellos. Como punto de partida podría postularse que la trayectoria escolar en la educación superior es la progresión curricular construida por el estudiante en interacción con los condicionamientos individuales e institucionales. Una descripción completa de cualquier tipo de trayectoria debe considerar que las tres formas típicamente construidas a partir de los registros administrativos, a saber, de avance esperado, de rezago y de abandono, sólo cobran sentido cuando se les relaciona con el estudiante, su biografía y su contexto.

Lo antedicho no constituye en sentido estricto ninguna novedad. Unos intentos notables para abordar las trayectorias desde la perspectiva del origen social del estudiante y de su curso de vida pueden observarse, respectivamente, en la tipología de estudiantes que Casillas Alvarado *et al.* (2007) construyen a partir de los recursos económicos de la familia y la trayectoria escolar previa, y en la incorporación analítica de los eventos de transición a la adultez en la investigación de Muñiz Martelón (1997). El problema con este tipo de bibliografía es que no parece ofrecer una visión metódica sobre los distintos determinantes de las trayectorias.

La originalidad de lo que aquí se propone yace en la intención de sistematizar estos elementos. Para tales efectos es menester responder por lo menos las siguientes tres preguntas: en qué consiste la agencia del estudiante, cuáles son las condiciones en las que actúan más pertinentes para dar cuenta del desarrollo de una trayectoria escolar y qué relaciones guardan esas condiciones entre sí. En el próximo acápite trato este tema, mientras en el subsiguiente expongo el de la agencia del estudiante.

3.2. El estudiante situado: condicionamientos para la agencia.

En el capítulo 1 identifiqué lo que de acuerdo con la bibliografía nacional son los condicionamientos más relevantes en la consecución de la trayectoria escolar en la educación superior: el origen de clase, la trayectoria escolar previa y el curso de vida del estudiante. Adicionalmente, subrayé la importancia de concebir el sistema de educación superior como una estructura de oportunidades. En el capítulo 2 revisé distintos marcos analíticos que dan cuenta de estos cuatro factores con el objetivo de perfilar algunas hipótesis en cada caso. Ahora integraré lo ya dicho a fin de obtener un modelo de interpretación que me permita establecer de forma metódica la ubicación de cada una de estas condiciones y su aportación específica al desarrollo de una trayectoria.

Comencemos por los tres factores anclados al nivel individual. En función del objeto de estudio que me propongo escudriñar, las trayectorias escolares en la educación superior, es necesario postular que el origen de clase goza de preeminencia analítica sobre el otro par de atributos del estudiante. La clase social de origen contribuye a conformar, sin determinarlas, tanto la trayectoria escolar previa a la educación terciaria como las probabilidades de experimentar algún evento de transición a la adultez en este lapso, pero estos procesos no definen ni alteran la clase de origen. La relación inversa no es posible. Como recientemente se ha subrayado (López Ramírez, 2019b), el origen social opera como factor de diferenciación por acumulación de ventajas o desventajas relativas a la consecución de trayectorias escolares.

3.2.1. El origen de clase.

Las disputas por definir el concepto de clase han sido amplias y complejas. Para los fines cognoscitivos de este trabajo, conviene adoptar una definición de clase de la que puedan extraerse consecuencias respecto a la distribución y aprovechamiento de oportunidades escolares. En este sentido los estudios sobre estratificación social se presentan como un referente natural. En un influyente trabajo sobre el tema las clases son definidas, siguiendo el esquema del proyecto *Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations* (CASMIN), como los “conjuntos de posiciones institucionalizadas que comparten características estructurales similares en el mercado de trabajo” (Solís, 2016a, p. 32), a cada uno de los cuales están asociadas probabilidades particulares de acceso a bienes.

Dicho esquema utiliza dos criterios para ubicar las distintas actividades laborales en la estructura jerarquizada del mercado: de posición y, entre los trabajadores dependientes, de tipo de relación salarial predominante. A los hijos provenientes de cada clase así generada están asociadas probabilidades diferenciadas de acceder a y permanecer en el circuito escolar, que dependen del capital económico de la familia y de la relevancia que se conceda a la institución escolar, pero no necesariamente de su capital cultural, al menos no en el sentido bourdieano del concepto.

En el primer capítulo constatamos que las investigaciones sobre trayectorias escolares suelen homologar el origen social con la escolaridad de los padres y, en ocasiones, con su ocupación, clasificada en función del prestigio, los ingresos reportados o la escolaridad requerida para ejercerla. En otros estudios no se habla de origen social sino directamente de capital familiar, que puede ser económico o cultural, y que es observado, en el primer caso, a partir del ingreso doméstico reportado o la disposición de bienes materiales, y en el segundo caso mediante la escolaridad de los padres, la disposición de determinados bienes simbólicos, típicamente libros, o el ejercicio de actividades convencionalmente reconocidas como cultas, tales como asistir al teatro, a la biblioteca o la lectura en familia. Muchas de estas propuestas, aunque sugerentes, no resultan completamente satisfactorias para entender por qué las oportunidades educativas varían en función del origen social debido al menos a tres razones: el indicador no mide lo que el concepto expresa, el indicador puede estar sesgado o el indicador puede no ser relevante.

La escolaridad de los padres es un fuerte indicador del origen social de los padres, especialmente cuando pertenecen a cohortes donde la educación es un bien escaso. Dada la exigua movilidad social intergeneracional observada en México (Solís, 2016b), también es un buen indicador del estatus de la propia familia del estudiante. Sin embargo por sí sola no revela nada sobre la posición de los padres en la estructura laboral, que es el espacio donde se dirime el acceso a bienes tales como la educación de los hijos. En los casos donde se considera la ocupación de los padres, los criterios de clasificación suelen ser huidizos. Por ejemplo, en la ya citada investigación de Casillas Alvarado *et al.* se usa como criterio de clasificación el prestigio social de las ocupaciones, agrupándolas del siguiente modo: “*bajo* (corresponde a los sectores populares: trabajadores domésticos, campesinos, obreros), *medio* (empleados, comerciantes medios, burócratas) o *alto* (patrones, profesores, profesionistas, funcionarios y gerentes)” (2007, p. 16). ¿Para entender la distribución diferenciada de oportunidades educativas es irrelevante agrupar a todos los obreros en la misma categoría, independientemente de su grado de especialización, o a empleados y burócratas en el mismo nivel jerárquico, independientemente de su autonomía profesional? El prestigio no parece ser un buen criterio para estos fines.

El ingreso familiar es otro criterio ampliamente utilizado para clasificar el origen social del estudiante. Teóricamente es el indicador natural para dar cuenta de la capacidad de la familia para acceder a los bienes y servicios de los que ha menester. Sin embargo, metodológicamente descansa sobre varios supuestos que es difícil admitir, entre otros, que el informante conoce con una aproximación razonable dicho monto, que el informante reporta la verdad, que tanto el ingreso como los gastos son constantes a lo largo del tiempo, que no se dispone de otras fuentes de bienestar independientes de los ingresos y que se tienen las estimaciones necesarias para establecer puntos de corte pertinentes entre una clase y otra. Como variable proxy de los recursos económicos disponibles resulta útil por su practicidad, pero como indicador de clase exhibe algunos problemas. Para que resulte provechoso, su uso debe supeditarse a la utilización previa de un esquema de clases.

Otro atributo que suele usarse como indicador de clase es la disposición de bienes y servicios, típicamente observada a través de la posesión de determinados electrodomésticos, la tenencia de automóvil y las características de la residencia. Las investigaciones que se decantan por esta solución suelen reportar que los recursos socioeconómicos no inciden de forma significativa sobre la trayectoria del estudiante (Piñero Ramírez, 2015; Romo López, 2007). Esto puede ser efecto de que los objetos y servicios utilizados en la construcción de esos índices no resulten ser una marca de clase en el contexto en que se observan. Un ejemplo sencillo es la lavadora, que en poco más de veinte años pasó de ser un bien escaso a uno de primera necesidad, al menos en los entornos urbanos del país. El uso de los bienes y servicios como indicadores de clase supone un conocimiento más o menos preciso y actualizado sobre los patrones de consumo y su distribución entre los distintos segmentos poblacionales, el cual desafortunadamente no parece estar disponible. En este sentido es una vía poco útil para nuestros fines.

La noción de capital cultural también enfrenta algunos problemas, debido a los cuales la he descartado como un indicador relevante de clase. En su acepción original (Bourdieu, 2007, 2013), este concepto hace referencia a una forma disfrazada del capital económico que no es reductible a él. Se trata de trabajo acumulado transubstanciado en bienes simbólicos, cuya eficacia es tanto mayor cuanto más encubiertas se encuentran sus raíces económicas. Esto lo dota de su característica fundamental, a saber, que es desconocido como capital y reconocido como competencia legítima que, como todo capital, le asegura réditos a su poseedor. El capital cultural puede presentarse en tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. La forma incorporada implica la acumulación en el propio cuerpo de disposiciones socialmente reconocidas como distintivas dentro de un campo determinado. Esta acumulación implica una labor de inculcación y asimilación cuya unidad de medida se ofrece en términos de tiempo. Es la inculcación constante lo que propicia su adquisición. La forma objetivada incluye bienes culturales materiales que son procurados mediante capital económico, pero cuyo usufructo y apropiación presuponen cierto capital incorporado. El ejemplo típico son los libros, que sólo son capital cultural efectivo cuando su presencia está acompañada por la transmisión de las disposiciones necesarias para sacarles provecho en el campo de la cultura. Finalmente, la forma institucionalizada comprende las cualificaciones académicamente sancionadas por el sistema educativo.

Cuando la escolaridad de los padres se toma como un indicador del capital cultural del estudiante, lo que se presupone es que éste ha sido expuesto en su proceso de socialización primaria a un conjunto de prácticas y disposiciones de las que se ha apropiado, cuyo reconocimiento en el campo de la educación guarda una relación directa con la escolaridad de los padres. La tesis de fondo es que existe una suerte de homología entre la cultura transmitida entre las familias con mayor escolaridad y la cultura legítima en el campo de la educación superior. Esta idea cobra mucho sentido en contextos como la Francia analizada por Bourdieu y Passeron en donde coexisten una marcada jerarquización social en función de la escolaridad junto a una fuerte cultura universitaria, que en los estudios inspirados en la

teoría de la reproducción se conjugan en la figura del heredero. En México, el súbito desarrollo de la educación superior del que hablé en el primer capítulo vuelve difícil suponer un sistema de prácticas, creencias y valores tan coherente y ampliamente compartido entre los agentes educativos como el que opera en las investigaciones de Bourdieu y Passeron. Adicionalmente, el hecho de que aún en tiempos recientes la gran mayoría de los enrolamientos responda a perfiles de estudiantes pioneros (Mancera Cardós, 2013), salvo en las IES privadas de élite, vuelve poco significativa la distinción hecha desde la teoría de la reproducción entre herederos y pioneros, máxime en vista de la prácticamente nula distinción entre ambos subconjuntos respecto a las prácticas culturales más tradicionales (De Garay Sánchez, 2008, 2009) y las nuevas formas de consumo cultural que parecen responder más a la condición de joven que al emplazamiento en el espacio social del estudiante (Dubet, 2005). En este sentido, la misma crítica parece ser igualmente válida respecto al capital cultural en su estado objetivado, cuyo indicador más utilizado en las investigaciones realizadas en México es la cantidad de libros en el hogar. En ambos casos, la escolaridad de los padres y la posesión de bienes simbólicos, el indicador se trata de un indicio de la posición de clase pero no forzosamente del capital cultural.

¿Lo antedicho significa que las disposiciones para moverse en el espacio escolar propias del estudiante son atributos baladíes para la conformación de su trayectoria en la educación superior? En lo absoluto. Lo que parece entreverse es que la fuente de estas disposiciones no es la familia en sí sino la propia institución escolar en las etapas previas al nivel superior, que por supuesto no es enteramente independiente del origen familiar pero que parece tener un mayor margen de maniobra del que se sospecha. Al menos esto es lo que razonablemente puede inferirse de tres grandes hallazgos de la investigación empírica. El primero es la consistente asociación entre trayectoria previa y trayectoria en la educación superior ya subrayada en el capítulo 1, que tiene que ver sobre todo con la continuidad y el desempeño escolar, pero también con los tipos de instituciones en los que se cursó la educación básica y media. La segunda es que entre las prácticas de orden simbólico las que mejor distinguen a los estudiantes más eficientes en términos de desempeño y avance curricular son precisamente aquellas prácticas más típicamente escolares, como saber escribir (Carlino, 2006; Hernández Zamora, 2009), cumplir con las tareas y dedicar tiempo al estudio fuera de los horarios escolares (De Garay et al., 2017). Finalmente porque el influjo de la familia, cuando se ha estudiado con cierta profundidad, se ejerce principalmente subrayando la importancia de actuar de conformidad con la institución escolar (Alarcón Montiel et al., 2019), por ejemplo, aprendiendo a organizar el tiempo dedicado a los asuntos escolares, colocando a la escuela en los niveles más altos de la jerarquía de las prioridades personales, exigiendo estándares de calidad mínimos en la hechura de las tareas o fomentando valores como la responsabilidad, y no, como se postula desde los abordajes reproductivistas, mediante la adhesión a una cultura de clase. No es, desde luego, que la familia no influya, sino que lo hace de modos no observados por la formulación reproductivista clásica a través del tipo de escolarización que ofrece a los hijos.

Que las disposiciones para el trabajo simbólico dependan mayoritariamente de la institución escolar, empero, no significa que sean completamente independientes de la clase de origen. Para que la trayectoria escolar previa surta sus efectos simbólicos el estudiante debe gozar de tiempo para aprovecharlos y motivación para buscarlos. La disponibilidad de estos recursos es una función del origen de clase si se admite que las estrategias familiares de escolarización de los hijos apuntan a dotarlos de la educación necesaria para minimizar los riesgos de sufrir movilidad social descendente en la vida adulta (Thompson, 2016). Entre más alto sea el logro educativo exigido por la estrategia familiar, mayor será el tiempo y más intensa será la motivación que los padres brinden para alcanzarlo, lo que sucede en buena medida retardando las transiciones a la adultez, particularmente la entrada al mercado laboral y la primera salida del circuito escolar. Por esta razón es que sostengo las proposiciones de que la relevancia concedida a la institución escolar es un condicionamiento más fuerte que la posesión de capital cultural, y de que la clase de origen goza de una preeminencia analítica sobre el curso de vida del individuo.

En síntesis, la clase de origen condiciona directamente la trayectoria escolar en la educación superior mediante la disponibilidad de recursos económicos y el papel que la institución escolar juega en la estrategia de reproducción familiar, la cual, no sobra apuntarlo, puede ser desafiada por el estudiante en cualquier momento. Indirectamente, la clase de origen ejerce su influjo contribuyendo a la conformación de las trayectorias escolares previas a la educación superior y restringiendo o facilitando las transiciones a la adultez. Estas dos condiciones, empero, parecen ofrecer eficacia causal propia suficientemente significativa como para analizarlas con independencia de la clase.

3.2.2. La trayectoria escolar previa.

Ya he apuntado la consistente asociación reportada por la investigación empírica de los tipos de trayectoria en la educación superior con la continuidad en la trayectoria escolar previa, el promedio de calificaciones en el nivel educativo inmediatamente anterior y, en los casos donde el ingreso está sujeto a un examen de admisión, el puntaje en el citado examen (Casillas Alvarado et al., 2007; De Garay et al., 2017; De Garay Sánchez & Sánchez Medina, 2012; García Castro & Bartolucci Incico, 2007; López Ramírez, 2019a; López Ramírez & Andrés Rodríguez, 2019). Desde perspectivas reproducciónistas estos datos han solido interpretarse como marcas de clase. Ya he argumentado por qué esta tesis es parcialmente imprecendente en el contexto mexicano. Una explicación complementaria, mucho más sencilla y plausible, puede extraerse de la etnometodología de la educación. En el capítulo 2 expuse *in extenso* este marco analítico, de momento basta recordar su idea central: el éxito de una trayectoria escolar depende de aprender el oficio de estudiante.

Es posible que en sí mismo el proceso de escolarización anterior al ingreso a la educación superior predisponga con mayor o menor eficacia a adquirir las formas de conocer y de relacionarse con el conocimiento que comprende el citado oficio de estudiante. En principio

este postulado puede resultar discordante con el supuesto de que la cultura escolar propia de la educación superior es significativamente distinta de la cultura escolar en etapas previas (Coulon, 2017). En el contexto mexicano esta es una suposición que aún no ha sido comprobada o refutada. En realidad, se sabe poco sobre las prácticas y los valores propiamente escolares característicos del estudiantado mexicano de la educación superior (De Garay Sánchez, 2014). Como lo señalé líneas arriba, cuando estos elementos son considerados lo que se observa es que son las prácticas y valores más tradicionalistas los componentes que en mayor medida se asocian a trayectorias continuas o de alto desempeño. Es razonable pensar que la cultura escolar en la educación superior y la propia de los niveles previos, sin ser equivalentes, no son tan divergentes como Coulon lo atestigua en el contexto francés.

En consecuencia, la trayectoria escolar previa puede entenderse como un indicio, que no garantía, de la capacidad del estudiante para responder a las exigencias escolares de la IES. El pasado escolar es una señal y no un aval de las disposiciones hacia el trabajo escolar porque, como lo subrayé líneas atrás, también está condicionado por el origen de clase del individuo. Una parte de ese pasado se explica por la aculturación escolar más o menos exitosa, pero otra porción responde a la disponibilidad de recursos económicos y el papel de la institución escolar en las estrategias familiares de reproducción. Por esta razón es problemático interpretar los indicadores de la trayectoria escolar previa cuando no se incluyen otras variables que contengan tanto la clase de origen como el grado de dominio del oficio de estudiante, como suele ocurrir en la bibliografía según observamos en el primer capítulo.

Indagar los efectos propiamente escolares de la trayectoria educativa previa demandaría conocer las prácticas efectivas de los estudiantes en su tránsito por la educación superior y observar si siguen algún patrón particular de distribución. La inclusión de este tipo de variables desde una perspectiva longitudinal permitiría, a su vez, observar el proceso de adquisición del oficio de estudiante y el grado en que efectivamente incide sobre la consecución de la trayectoria. Por lo dicho, se esperaría encontrar relativamente altas asociaciones entre la incorporación del citado oficio, la trayectoria escolar previa y la trayectoria seguida en la educación superior. Sin embargo, también es previsible que la cultura escolar sea apropiada a fin de compensar otras desventajas, dando origen a trayectorias en principio inesperadas.

Los indicadores de esta dimensión regularmente usados en la escasa bibliografía sobre la materia son los eventos de transición de secundaria a bachillerato; la frecuencia con que se practican las técnicas de estudio más habituales, como leer, resumir, investigar por cuenta propia o realizar esquemas, así como la organización del tiempo para llevarlas a cabo; la recurrencia de algunas acciones que apuntan a lo que en el marco analítico de Tinto se denomina integración académica, como cumplir con las tareas, la asistencia a clases, la puntualidad o la forma de interactuar con los docentes; y, de manera ocasional, se incluyen

algunas medidas de la autopercepción como estudiante, por ejemplo, la satisfacción con el desempeño propio, con el programa que se está cursando o con la IES en la que se está inscrito.

Siguiendo la tesis de Bourdieu sobre la importancia del tiempo en la conformación del capital incorporado, es razonable suponer que el tiempo es una medida eficiente de la capacidad de mantener, adquirir o desarrollar el oficio de estudiante. Aunque es previsible observar una fuerte asociación entre la cantidad de tiempo dedicado a asuntos estrictamente escolares y trayectorias continuas o de alto desempeño, es preciso guardarse de sobredimensionar o malinterpretar la sola cantidad de tiempo por dos razones. La primera es que la disponibilidad de este recurso no es independiente del resto de las condiciones y atributos del individuo. El número de horas diarias que pueda dedicar al trabajo propiamente escolar no depende exclusivamente del grado en que ha adquirido el oficio de estudiante, sino que es el producto de la forma en que articula el conjunto de roles que desempeña en su vida cotidiana. En segundo lugar, el empleo de una mayor cantidad de horas no implica forzosamente un uso más eficiente de las mismas. Por lo tanto, un criterio de orden cualitativo parece más pertinente para interpretar la variable tiempo. La suficiencia de tiempo parece ser un buen candidato, pues expresa la evaluación que el propio estudiante hace sobre la calidad y cantidad de tiempo que dedica a los asuntos escolares. Hipotéticamente, reportar que se dedica tiempo suficiente al trabajo escolar supone que, independientemente de su volumen, la cantidad de horas invertidas es la adecuada para cubrir las necesidades del rol de estudiante. De forma complementaria, reportar que no se dedica el tiempo suficiente sugeriría la existencia de alguna dificultad para apropiarse del oficio de estudiante, lo que puede atribuirse a la distancia instalada entre el individuo y la cultura escolar, o bien, al óbice de volver compatible el rol de estudiante con el resto de los roles desempeñados.

Un segundo indicador para volver observable el grado de dominio del oficio de estudiante lo constituye el uso de lo que suele denominarse técnicas de estudio, que comprenden todas aquellas actividades que el estudiante lleva a cabo para procurarse el conocimiento disciplinario del programa en que se encuentra inscrito. En términos de la etnometodología de la educación, estas técnicas pueden entenderse como la forma concreta que cobran los modos de relacionarse con el conocimiento. Lo problemático de este tema para la investigación en educación superior es que presenta una naturaleza dual. Por una parte las técnicas de estudio muestran una cara particular en la medida en que cada disciplina se ha conformado como una comunidad epistémica singular, con sus propias convenciones sobre la forma en que el conocimiento se produce, circula y se adquiere. Por otro lado, exhiben una faceta general en tanto que todas son tributarias de las habilidades básicas de lectura, escritura y razonamiento matemático. Decidir qué técnica es pertinente incluir como indicador depende de identificar las técnicas típicamente utilizadas o reconocidas como legítimas dentro de cada cultura disciplinaria, lo que desde luego es una tarea de orden empírico.

Finalmente, parece conveniente agregar un tercer indicador que dé cuenta de la autopercepción del individuo en tanto estudiante, pues como lo subrayan los aportes de Tinto en la materia, una parte importante de la persistencia radica tanto en el gusto mismo de ser estudiante como en la satisfacción de estar inscrito en un programa en particular y de pertenecer a determinada IES y no a cualquier otra. El supuesto de fondo es que las experiencias escolares previas poseen una fuerte capacidad para influir en la proclividad de sentirse satisfecho o insatisfecho con el rol de estudiante. Estos estados, como veremos más adelante, también dependen de la interacción con la IES y la situación biográfica del estudiante, por lo que es necesario incluir estas dos dimensiones a fin de no sobrestimar los efectos de la escolarización previa sobre la trayectoria en la educación superior.

En síntesis, aunque la trayectoria escolar está parcialmente determinada por la clase social del individuo, por sí misma puede ejercer eficacia causal propia sobre la trayectoria seguida en la educación superior al dotar de mayor o menor disposición a la incorporación del oficio de estudiante. El grado en que se ha dado este proceso de aculturación puede observarse en el uso del tiempo para fines escolares, la práctica de las técnicas de estudio pertinentes al campo disciplinario y la autopercepción en tanto estudiante. Este último indicador, empero, también está determinado por la interacción con la IES y la situación biográfica del estudiante, por lo que es necesario valorarlo a la luz de estas dos dimensiones.

3.2.3. Curso de vida y situación biográfica.

Por situación biográfica entiendo el conjunto de roles que el individuo desempeña en su vida cotidiana. Estos son por lo regular el producto de haber experimentado lo que en la literatura sobre curso de vida se conoce como eventos de transición a la adultez que, no sobra recordarlo, son la salida del circuito escolar, la entrada al mercado laboral, la emancipación del hogar paterno y la formación de la familia. En el modelo tradicional de entrada a la adultez la secuencia de eventos sigue el orden en el que los he presentado. Sin embargo, para América Latina en general (Fernández et al., 2010) y México en particular (Blanco et al., 2014) se ha encontrado que en una proporción considerable los individuos experimentan distintas sucesiones de eventos. Concretamente, se ha observado que la entrada al mercado de trabajo suele ser anterior a la salida del circuito escolar. Asimismo, se ha encontrado que esta última puede sobrevenir sin ser necesariamente definitiva, aunque la proporción de quienes retornan es minoritaria y está sesgada en función de la clase de origen (Blanco Bosco, 2014). Entre quienes logran ingresar a la educación superior, se ha encontrado evidencia de que experimentar al menos uno de los eventos de transición a la adultez antes de ingresar al citado nivel escolar aumenta la proclividad a seguir trayectorias de rezago o abandono (Muñiz Martelón, 1997).

Todos los eventos responden al mismo proceso de maduración del individuo. Sin embargo, es razonable pensar que cada uno de ellos ejerce un efecto distintivo respecto a la trayectoria seguida en el marco de la educación superior. A fin de determinar la pertinencia de su

inclusión en el análisis es preciso evaluarlos de forma cualitativa. Comencemos por su probabilidad de ocurrencia. El análisis de datos agregados y la información recogida en investigaciones realizadas en IES específicas demuestran que el ingreso al trabajo y la interrupción escolar, lógicamente temporal, tienen una presencia significativa entre la población estudiantil de nivel superior, no así la emancipación del hogar paterno ni la formación de la familia propia, cuya presencia es mínima y aparentemente a la baja. (De Garay Sánchez, 2008; De Garay Sánchez et al., 2016; García Castro & Bartolucci Incico, 2007; Guzmán Gómez, 2011; Guzmán Gómez & Serrano Sánchez, 2007, 2011; Mancera Cardós, 2013; Oliver Villalobos & Serrano de la Paz, 2017; Reyes Torres et al., 2017).

El estatus laboral del estudiante es un tema ampliamente estudiado. Se tienen evidencias de que la proporción de los estudiantes que trabajan es mayor entre los hombres que entre las mujeres, en las clases menos favorecidas que en las más privilegiadas y al interior de las IES públicas que en las privadas. Sin embargo, no todas las formas de enrolamiento laboral parecen tener las mismas consecuencias sobre la trayectoria escolar ni partir de las mismas motivaciones (Guzmán Gómez, 2002). Si bien es verdad que trabajar suele asociarse a trayectorias de rezago, abandono o bajo desempeño, también lo es que sus efectos varían en función de la intensidad y el objetivo de insertarse en el mercado laboral. Cuando el empleo está relacionado con lo que el individuo estudia, es de tiempo parcial y se desempeña con el objeto de adquirir experiencia laboral o independencia del ingreso familiar, su influjo sobre la trayectoria parece ser positivo (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013; Miller & Nava Cruz, 2017; Planas Coll & Enciso Ávila, 2014). Las características del empleo, como lo adelantaba líneas arriba, están condicionadas por la clase de origen del individuo. Hay indicios de que los trabajos más precarios, con jornadas más largas y que obedecen a algún grado de necesidad económica suelen ser desempeñados por los estudiantes de las clases menos privilegiadas, principalmente desde el inicio de la trayectoria. Concomitantemente, quienes provienen de las clases más favorecidas tienden a retardar la entrada al mercado de trabajo y parecen colocarse en puestos menos precarios (Hamui Sutton, 2017).

Parece evidente que a la adquisición del rol de trabajador están asociadas distintas expectativas y comportamientos, que vuelven insuficiente la distinción entre estudiantes que trabajan y aquellos que no lo hacen. Los criterios para establecer las diferencias teóricamente pertinentes en este rubro deben tener la capacidad de discriminar los tipos de rol de trabajador por su mayor o menor probabilidad de armonizarse con el de estudiante. En este sentido, el tiempo vuelve a presentarse como un indicador natural. Entre más tiempo se dedique a la actividad laboral, menor será el tiempo disponible para dedicarlo al rol de estudiante. Un segundo criterio relevante es la motivación para trabajar. Ya he señalado que es altamente inusual que el estudiante sea a la vez el jefe del hogar, empero, de esto no se sigue que no contribuya al ingreso doméstico, aunque sólo sea cubriendo sus propios gastos. Este motivo, de orden económico, es distinto a los de ganar experiencia laboral o independencia personal, que parecen ser más el producto de una preferencia que de la necesidad. Al cruzar ambos criterios se obtienen cuatro tipos de estudiantes que trabajan: el que lo hace a tiempo

completo por necesidad, quien trabaja a tiempo parcial por necesidad, aquel que labora a jornada completa por alguna preferencia y quien lo hace a tiempo parcial siguiendo alguna preferencia. De acuerdo con la literatura revisada, el primer y cuarto tipo son los más frecuentes. El primero tiende a seguir trayectorias más accidentadas, mientras el segundo suele ver incrementadas sus probabilidades de seguir trayectorias sin mayores complicaciones. En consecuencia, es razonable suponer que la oportunidad de volver compatible el rol de estudiante con el de trabajador aumenta de un tipo al otro en el orden en el que los he presentado.

Al contrario que el estatus laboral del estudiante, la primera salida del circuito escolar, o las múltiples interrupciones cuando se ha experimentado algún evento de retorno, ha sido escasamente analizada en la investigación sobre trayectorias en la educación superior (De Garay et al., 2017). No obstante, de forma indirecta se le ha observado recurrentemente cuando se examina a la población estudiantil en función de su edad. En esta tesitura los resultados han sido consistentes: el subconjunto de estudiantes que ingresan a la educación terciaria con una edad típica, convencionalmente fijada en el intervalo de 17 a 20 años, suele seguir trayectorias menos irregulares que quienes acceden con edades superiores (Alarcón Montiel et al., 2019; García Castro & Bartolucci Incico, 2007; Muñiz Martelón, 1997). Asimismo, se tienen indicios de que desde la década de 1990 existe una tendencia creciente a que la edad promedio de ingreso se acerque a la edad esperada de una trayectoria continua, al menos entre las IES de sostenimiento público (Guzmán Gómez & Serrano Sánchez, 2007), aunque en el caso del concurso de selección de la UNAM se ha observado que los aspirantes que cuentan 30 años de edad o más tiene mayores probabilidades de ser aceptados que sus contrapartes más jóvenes (Guzmán Gómez & Serrano Sánchez, 2011). De ser una tendencia efectiva, es posible que responda al hecho de que los contendientes en ese rango etario son mucho menos numerosos. En todo caso, lo relevante es apuntar que existe una extendida representación según la cual la figura del estudiante de educación superior está atada a la condición de joven, aunque no todos los estudiantes cubran ese perfil. Esta representación puede operar como una especie de constricción social haciendo que por sí misma la edad implique “una percepción social de lo pertinente o no de encontrarse como estudiante universitario” (García Castro & Bartolucci Incico, 2007, p. 1281). Así, las interrupciones experimentadas en la trayectoria escolar previa pueden ejercer efectos propios desde el plano biográfico sobre la trayectoria en la educación superior al poner en tensión la plausibilidad de mantener el rol de estudiante en un momento de la vida en el que las influencias más próximas impelen a tomar otros derroteros, las cuales, no huelga recordarlo, están asociadas con, pero no determinadas por, la clase de origen del estudiante. Finalmente, un tema que es *terra incognita* pero que quizá vale la pena tener en mente es si existe alguna diferencia cualitativa entre experimentar la interrupción escolar durante la primaria, la secundaria o el bachillerato y, en este último caso, entre interrumpir mientras se cursa el nivel o hacerlo al graduarse pero no ingresar a la educación superior.

Los eventos de transición a la adultez menos frecuentes, y en consecuencia menos estudiados, son la emancipación del hogar paterno y la formación de la familia propia. Aunque inusuales, vale la pena realizar algunas precisiones a fin de que su existencia no pase inadvertida en el análisis empírico. La primera es que vivir fuera de la casa de los padres no comprende forzosamente un proceso de emancipación, tal como lo muestran los estudiantes migrantes, conocidos en la jerga estudiantil como *foráneos*. Emanciparse implica adquirir la obligación de sostener el hogar propio, lo que en teoría supone una fuerte carga laboral y una mayor dedicación a las labores domésticas. La formación de una familia también se encuentra estrechamente vinculada con estas responsabilidades. Ambos eventos parecen poco compatibles con el rol de estudiante, por lo que podría imaginarse que su presencia se asociaría a trayectorias de rezago, abandono o bajo desempeño. Sin embargo no sobra apuntar que, como recientemente se ha documentado (Paredes Ocaranza & Saucedo Ramos, 2018; Silva Laya, 2019), algunas IES particulares han creado programas *ex professo* para atraer a estudiantes no jóvenes con este tipo de perfiles. En estos casos tener la jefatura del hogar o fungir como la principal figura proveedora de la familia puede tener efectos positivos sobre la trayectoria en la educación superior mediante el respaldo afectivo o la redistribución de las obligaciones domésticas.

En síntesis, los eventos de transición a la adultez más extendidos entre la población estudiantil son el ingreso al mercado de trabajo y la salida del circuito escolar, lógicamente temporal. La situación biográfica del estudiante puede verse marcada por el desempeño del rol de trabajador, cuya influencia variará en función de la intensidad con que se realiza y la razón que lo motiva, así como por la potencial incongruencia de mantener el rol de estudiante en edades relativamente elevadas. La emancipación del hogar paterno y la formación de la familia propia son eventos altamente inusuales y aparentemente en disminución. Por la cantidad e intensidad de obligaciones que implican parecen ser poco compatibles con el rol de estudiante. Sin embargo, su ocurrencia puede venir acompañada con respaldo afectivo o redistribución de las responsabilidades domésticas, lo que puede favorecer el ejercicio del rol de estudiante, principalmente en el marco de programas diseñados especialmente para atender a este tipo de perfiles.

3.2.4. La estructura de oportunidades escolares en la educación superior.

Como lo adelantaba en el primer capítulo, lo distintivo del sistema de educación superior mexicano es su profusa diversificación, tanto horizontal como vertical. Si bien se han formulado múltiples criterios para analizarlo (ANUIES, 1999; Buendía Espinosa, 2014; Buendía Espinosa & Pérez Díaz, 2018; Estrada Peredo et al., 2007; Gama Tejeda, 2010; Mendoza Rojas, 2011; Ortega Guerrero & Casillas Alvarado, 2014; Rubio Oca, 2006), no todos son apropiados para investigar las trayectorias de los estudiantes. Este es uno de los grandes pendientes en la materia, pues en la bibliografía revisada, salvo algunas excepciones (Chain Revuelta, 1995; López Ramírez, 2019a; Reyes Torres et al., 2017; Suárez Domínguez, 2015; Villa Lever, 2017b), prácticamente no se discute en qué sentido la IES, y en última

instancia el programa en que se está inscrito, puede influir en la conformación de las trayectorias escolares.

En el segundo capítulo subrayé, con base en la teoría de la acción racional, las ventajas conceptuales de entender al sistema de educación superior como una estructura de oportunidades. A diferencia de las condiciones anteriores, el estudiante no funge como su portador. En cambio, utiliza su clase de origen, trayectoria escolar previa y situación biográfica como recursos para interactuar con ella a fin de calcular los costos, beneficios y probabilidades de éxito percibidos de decantarse por una opción en particular y no por cualquier otra. Es razonable suponer, como recientemente se ha señalado (López Ramírez, 2019b), que las posiciones más redituables en esta jerarquía serán ocupadas por quienes gocen de mejores condiciones en los términos planteados en los acápite anteriores, pues tanto los costos de acceder a ellas como las probabilidades subjetivas y objetivas de fracasar intentándolo serán menores. Concomitantemente, las opciones menos atractivas tenderán a captar a los estudiantes menos privilegiados. El mayor problema por resolver en este renglón es identificar los criterios pertinentes para caracterizar esta jerarquía de oportunidades a fin de determinar adecuadamente cuáles son las opciones más y menos redituables.

La forma más extendida de intentar poner orden entre la multiplicidad de instituciones que componen el sistema de educación superior mexicano es cruzando los datos de tipo de sostenimiento, antigüedad, diversificación disciplinaria y, en el caso de las IES particulares, costo de la matrícula. De esta manera se obtiene una tipología según la cual mayores niveles de antigüedad, diversificación y costo tienden a asociarse con mejores condiciones institucionales, estándares de calidad más altos o, en todo caso, mayor prestigio, lo que haría de las IES con estas características las más apreciadas. Este abordaje parece atractivo, pero por la cantidad de información que requiero es poco parsimonioso. Asimismo, es probable que la estructura así construida omita características que influyan en la percepción que se tiene sobre el nivel de atracción de las IES. Por otra parte, el supuesto de que una mayor jerarquía en la estructura de oportunidades redunde en una mayor fuerza de captación de estudiantes implica que todos los alumnos interactúan con esa estructura a partir de la misma escala de preferencias o que ésta es irrelevante en tanto que, aparentemente, es la propia estructura el único determinante del volumen de demandantes para cada IES. Esto es poco verosímil tanto por la multiplicidad de orientaciones profesionales presente entre el estudiantado como por las posiciones desiguales de las que parten para decidirse por una opción. Finalmente, una tipología basada en las características de las IES obnubila las diferencias existentes entre los distintos programas que se ofertan al interior de una misma institución. En consecuencia, esta forma de caracterizar el sistema de educación superior no resulta suficientemente provechosa para entender cómo se distribuyen las oportunidades educativas y, en consecuencia, para analizar las trayectorias escolares. Sin embargo, puede resultar útil para dotar de contexto a los casos bajo estudio.

Otra forma de organizar conceptualmente al sistema de educación superior usada en la bibliografía (Chain Revuelta, 1995; Suárez Domínguez, 2015) toma como punto de partida las características de las disciplinas del conocimiento. Estas propuestas parten del trabajo en sociología del conocimiento de Tony Becher (2001), cuya tesis central es que la naturaleza epistemológica de cada disciplina está relacionada con su organización social y académica. Los criterios para clasificar las disciplinas universitarias son el grado en el que el conocimiento se construye por acumulación y el grado en que se persigan resultados prácticos, dando lugar a cuatro tipos de disciplinas: duras puras, duras aplicadas, blandas puras y blandas aplicadas. Por sí sola, esta clasificación parece poco informativa respecto a la distribución de oportunidades educativas, lo que se vuelve patente en la falta de relación observada entre tipos de trayectorias (Chain Revuelta, 1995) o perfiles estudiantiles (Suárez Domínguez, 2015) y tipos de disciplinas.

En la bibliografía consultada existen otro par de criterios poco usuales pero que parecen responder a los propósitos aquí planteados. En algunas ocasiones se ha preguntado a los estudiantes si el programa en el que están inscritos era su primera opción educativa, encontrando fuertes asociaciones entre una respuesta negativa y trayectorias de rezago o abandono (Dueñas García et al., 2017; Reyes Torres et al., 2017). En la misma tesitura, se ha postulado que algunas IES caracterizadas por sus altos niveles de abandono, como las universidades interculturales o las instituciones de absorción de la demanda, suelen presentarse ante el individuo como la única opción disponible para continuar su trayectoria educativa (Dietz & Mateos Cortés, 2019; Paredes Ocaranza & Saucedo Ramos, 2018). Preguntar en qué posición se encontraba la opción elegida revela dos importantes clases de información. Por una parte, muestra aunque sea de forma aproximada el grado de éxito con el que cada estudiante se enfrentó al proceso de ingreso a la educación superior. Por otro lado, ofrece una idea de la estructura de oportunidades que supone este nivel escolar en la medida en que muestra qué programas son los menos preferidos.

El segundo criterio es la proporción de la demanda efectivamente satisfecha de cada programa, que también puede denominarse selectividad. La tesis de fondo es que existe una relación directa entre selectividad y jerarquía en la estructura de oportunidades. Sin embargo, a diferencia del criterio anterior, la interpretación de éste es variable, pues depende de los mecanismos de selección que cada IES emplea para gestionar la admisión de estudiantes. En los casos en donde el ingreso está supeditado a la obtención de determinado puntaje en un examen, mecanismo típico de las IES públicas tradicionales, los programas más demandados exigen mayores puntajes y proporcionalmente menos espacios. En estos contextos es dable suponer que la selectividad brinda con cierta precisión una imagen de la distribución de los programas en la estructura de oportunidades escolares, pues al ofrecer a cada aspirante la misma oportunidad formal de ingresar al programa de su preferencia promueve que los programas mejor valorados sean los más demandados, pero dadas la limitada capacidad de absorción de las IES y la desigual distribución de los recursos con los que cada solicitante cuenta lo que ocurre en la práctica es que los alumnos con más ventajas acumuladas tienden

a ocupar las posiciones más disputadas, tal como la investigación empírica lo demuestra (López Ramírez, 2019a; Piñero Ramírez, 2015). En el sector de sostenimiento particular, en cambio, el criterio de selectividad que prima es de orden económico: entre más oneroso sea el costo de matricularse en determinado programa, su grado de selectividad será mayor y, en consecuencia, tendrá una posición de mayor jerarquía en la estructura de oportunidades escolares. En estos casos estimar la proporción de la demanda satisfecha es complicado, pues es altamente probable que la barrera económica opere como un factor de autoexclusión más intenso que presentar un examen de admisión. Un indicador razonablemente aproximado puede ser el cálculo de lo que el costo de matrícula representaría para los ingresos familiares de los distintos deciles, análogo al que utilizan Estrada Peredo *et al.* (2007).

En síntesis, la diversidad del sistema de educación superior mexicano da lugar a una estructura de oportunidades escolares que es tan asequible como lo permitan los recursos del aspirante a estudiante. La posición de cada programa en la citada estructura puede deducirse de su posición en las opciones escolares contempladas por los estudiantes en los casos donde el método de selección es el examen, o bien, a través del costo de matrícula cuando la IES es de sostenimiento particular. En ambos casos, empero, es preferible partir de una tipología de IES que permita poner en contexto las características institucionales más relevantes de cada una de ellas.

3.3. El problema de la agencia: reflexividad, decisión y acción.

Una investigación sobre trayectorias escolares en la educación superior que se circunscriba a las condiciones descritas en el apartado anterior ofrecería una visión injustificadamente estática sobre el fenómeno. Como lo expliqué en el segundo capítulo, no es admisible suponer que el estudiante es un mero receptáculo de las condiciones en las que existe, limitándose a realizar la fatalidad con la que guarda mayor afinidad. Incluso el estudiante de orígenes más linajudos, con la trayectoria escolar previa más ventajosa y la situación biográfica más privilegiada está obligado a actuar para que el paso sin mayores inconvenientes por la educación terciaria que se le vaticina tenga lugar. Es en este sentido en el que se advierte la necesidad de incorporar un componente de agencia individual. Esta dimensión analítica, no obstante su evidente relevancia y su presencia implícita en el ampliamente citado modelo de Tinto, permanece como una veta inexplorada en la bibliografía local revisada.

La agencia es un atributo inherente a todo ser humano, que consiste en la capacidad de formular proyectos de forma reflexiva, plantearse los cursos de acción pertinentes para lograrlos y actuar en consecuencia. Dicho de modo sintético, la agencia es el resultado de articular reflexividad, decisión y acción, necesario dado el libre albedrío del que está dotado cada individuo. Su nota distintiva es que permite al estudiante posicionarse frente al mundo circundante, definir las formas en que interactuará con él y ejecutarlas. Se trata, en suma, de la autonomía de la que goza el estudiante para crear su propia trayectoria, aunque sea en las

condiciones señaladas por el origen de clase, el pasado escolar, la situación biográfica y la estructura de oportunidades que supone el sistema de educación superior.

El concepto de agencia puede traer a la mente dos acepciones que es preciso examinar a fin de tener una idea clara sobre el término. Se puede imaginar que tener agencia significa sobreponerse a condiciones adversas. Esta es una visión estrecha sobre el particular, pues implícitamente supone que quienes siguen las trayectorias previstas a la luz de sus condicionamientos o no tienen agencia o ésta puede considerarse como un factor irrelevante para dar cuenta de su recorrido. Esta postura no es enteramente satisfactoria, pues incluso los estudiantes más firmemente condicionados, independientemente de la dirección en la que apunten estas constricciones, están obligados a imaginar escenarios futuros deseables, esbozar alternativas para alcanzarlos y seguir la que le parezca más pertinente. Por otra parte, si el objetivo es explicar las trayectorias escolares, dar cuenta de los mecanismos que las conforman, no es procedente juzgar como insignificante este complejo proceso que es, en última instancia, el *locus* de la causalidad. Sin dudas desafiar los condicionamientos es una forma de la agencia, pero no es la única.

La segunda acepción plausible pero inexacta sobre el concepto de agencia es que se restringe a la capacidad de lograr los proyectos originalmente planteados. Esta formulación adolece de al menos tres problemas. El primero es que confunde el proceso con el resultado. La agencia no es un evento, se trata de una cadena iterativa de reflexión, elección y acción a partir de la cual el estudiante guía el curso de su vida. En segundo lugar, esta acepción presupone erróneamente que el resultado de la agencia depende exclusivamente del individuo, o que hay una relación directa entre agencia y efectividad de la acción. Entre un elemento y otro median una serie de factores que vuelven insostenible la tesis de que ambos están directamente relacionados, principalmente que el individuo no posee información completa ni sobre las condiciones de actuación ni sobre las rutas de acción, así como el hecho de que siempre cabrá la posibilidad de dar lugar a consecuencias no buscadas que alteran la efectividad de la acción de un modo no previsto. Finalmente, esta acepción no contempla que los proyectos pueden ser modificados en el curso del tiempo. Así, lo que puede parecer al observador externo una actuación infructuosa puede expresar en realidad un cambio en la valoración de las condiciones de actuación, los medios de la acción o las metas a alcanzar.

Una vez aclarado qué es agencia y qué no, es menester examinar los tres elementos que la componen. La reflexividad es la capacidad inherente a todo ser humano de pensarse a sí mismo en relación con las condiciones presentes de actuación y los estados futuros deseables, lo que implica dilucidar las motivaciones y expectativas personales. Para los fines inquisitivos aquí planteados, lo relevante es conocer cuál es la naturaleza de los proyectos del estudiante, qué papel juega la educación superior en ellos y cómo cambia esa relación, si es que cambia, con el paso del tiempo. Es razonable suponer que entre mayor claridad busque tener el estudiante acerca del futuro y se plantee horizontes de mediano y largo plazo, evaluará con mayor detenimiento las condiciones en las que debe actuar, las motivaciones

que lo impulsan y las expectativas por alcanzar. Como consecuencia puede ocurrir, o bien que el individuo formule proyectos acordes con sus condicionamientos, o bien que defina proyectos riesgosos pero articulados a los cursos de acción percibidos como más efectivos para lograrlos. Concomitantemente, una visión estrecha o inmediata sobre el destino propio llevará con mayor probabilidad a formular proyectos poco plausibles acompañados de cursos de acción inhaceros dadas las condiciones de actuación. Es razonable pensar que la mayoría de los estudiantes se sitúan entremedio de ambos polos: sin tener un proyecto a mediano plazo más o menos delimitado, cuentan o van consiguiendo los elementos necesarios para construirlo a partir de proyecciones de menor alcance. El reto metodológico es averiguar quiénes tienen más éxito en este proceso de maduración.

Que lo antedicho conduzca a algún tipo de trayectoria en particular, especialmente en los escenarios de mayor éxito, depende de la posición que la educación terciaria ocupe en las proyecciones a futuro del estudiante. Como lo señalé anteriormente, esta es una dimensión relativamente bien cubierta por el modelo de Tinto, pues reconoce que las motivaciones y expectativas de los estudiantes en relación con su proceso de escolarización pueden variar a lo largo del tiempo e influir en su trayectoria a medida que interactúan con la IES. El inconveniente con esta posición, empero, es que la reflexividad del estudiante parece restringirse a valorar su experiencia escolar. Es más razonable postular que lo que se juzga es la pertinencia de permanecer, o no, en la educación superior tomando en cuenta las condiciones presentes y las expectativas a futuro. Como lo han mostrado algunos estudios exploratorios en México, los estudiantes también reformulan sus proyectos y cursos de acción escolares a la luz de otras facetas de su individualidad (de Vries et al., 2011; Velázquez Narváez & González Medina, 2017). La incógnita por dilucidar es qué papel se asigna al logro educativo en estos ejercicios de reflexividad.

Ahora bien, cuando el estudiante tiene un proyecto en mente, cualquiera sea su naturaleza, y ha delineado un conjunto de rutas a seguir plausibles, es menester discriminar entre los distintos cursos de acción el más conveniente. Dicho de otro modo, el estudiante debe tomar decisiones para alcanzar lo que pretende lograr. Como lo señalé en el segundo capítulo a propósito de la teoría de la acción racional, la toma de decisiones es el producto del cálculo subjetivo de costos, beneficios y oportunidades de éxito. Esta evaluación recibe el adjetivo de subjetiva porque el estudiante sopesa más factores que el meramente pecuniario y porque no cuenta con información completa sobre el asunto a dirimir, sino apenas con una visión parcial elaborada en el marco de sus propios condicionamientos. Aquí el supuesto básico es que el estudiante se decanta él mismo por algún curso de acción en concreto y no movido por fuerzas que escapan a su volición, por ejemplo, la de la clase de origen o la de la racionalidad instrumental pura, aunque se trate, no huelga insistir, de decisiones condicionadas.

Lo dicho implica que el estudiante puede dar cuenta de sus decisiones, pues sin ser enteramente racionales en el sentido de minimizar los costos y maximizar los beneficios, son perfectamente racionalizables, es decir, explicables desde la perspectiva del propio estudiante

y, en consecuencia, comprensibles para terceros. Aunque en apariencia trivial, esta característica cobra una relevancia metodológica de primer orden, pues el reporte del procedimiento según el cual se identifican los factores relevantes para tomar decisiones educativas y que son evaluados para elegir un derrotero en particular representa la puerta de entrada para observar cómo es que interactúan la agencia y los condicionamientos para dar lugar a las trayectorias escolares.

La decisión depende de un momento previo de reflexividad o, si se prefiere, es la reflexividad cristalizada. En este sentido, la toma de decisiones estará orientada por los proyectos vitales del estudiante. Una vez que estos son establecidos, aunque sea de forma provisional, el estudiante ponderará qué cursos de acción son los más eficientes para lograrlos. No es descabellado suponer que los proyectos de largo aliento donde la obtención de algún título de educación terciaria sea una pieza clave estén asociados a decisiones ancladas a permanecer y egresar de la IES. En el otro extremo, proyectos poco elaborados en los que el logro escolar sea poco significativo previsiblemente conducirán a decisiones de marcharse del circuito escolar. Entre ambos polos, nuevamente, yace un espacio de incertidumbre en el que con toda seguridad se encuentra la mayor parte de la población estudiantil. El problema por dilucidar es cuáles son las combinaciones de costos, beneficios y probabilidades de éxito percibidos tendencialmente significativas y cómo se reelaboran con el transcurrir del tiempo.

Ahora bien, aunque tomar decisiones es una acción que no respeta cronogramas, es analíticamente ventajoso pensarlas a la luz de calendarios socialmente establecidos. Estos calendarios estipulan puntos de bifurcación en los que el individuo debe posicionarse frente a un conjunto de opciones significativamente distintas entre sí e irreversibles o al menos difícilmente reversible (Breen & Goldthorpe, 1997). En el contexto de la educación superior estos puntos son los periodos de inscripción previos al inicio de cada ciclo lectivo. En esos momentos el estudiante decide la pertinencia de continuar en el circuito escolar, y en algunos casos de qué modo hacerlo, o desistir, sea temporal o definitivamente. Naturalmente que una decisión de abandono puede sobrevenir al margen del calendario escolar, en pleno ciclo lectivo, que puede ser total si se deja de concurrir a todas las materias inscritas o parcial. En estos casos es razonable pensar que hubo un súbito cambio en el balance previo de costos, beneficios y probabilidades de éxito percibidos tan abrupto que precipitó esta decisión fuera de los tiempos institucionalmente establecidos.

La acción es el elemento que concreta el ciclo de la agencia. Una vez que ha formulado un proyecto y elegido el curso de acción más pertinente para lograrlo, el estudiante está obligado a actuar. En principio, se esperaría que sus acciones guarden una relación de concordancia con los momentos previos de reflexividad y toma de decisiones, que sería tanto mayor cuanto más diáfanos sean los proyectos y los cursos de acción previstos. Empero, esta situación tiende a ser más la excepción que la norma, por lo que es razonable que al actuar emerja cierto grado de disonancia entre lo planeado y lo efectivamente realizado. En este contexto lo relevante para los fines investigativos aquí planteados es averiguar si el trecho entre la

planeado y lo factual es suficientemente amplio como para calificar como incongruente la ejecución del estudiante y averiguar las causas de este desenlace. En estos casos se perfilan tres escenarios posibles: que el curso de acción planeado haya excedido en algún sentido las capacidades del estudiante, que el estudiante haya reformulado el curso de acción o que hayan surgido consecuencias no buscadas con las cuales no haya logrado lidiar adecuadamente.

En síntesis, la agencia es la capacidad del estudiante de infundir eficacia causal en la consecución de su propia trayectoria dadas determinadas condiciones de actuación. Otra acepción igualmente válida es entenderla como la racionalización de los condicionamientos presentes que tiene por objeto deparar los elementos necesarios de la acción: motivos, medios y fines. Analíticamente puede descomponerse en tres momentos, a saber, de reflexividad, de decisión y de acción, aunque en la realidad opere como un proceso iterativo. Su importancia reside en que permite imputar con un mayor grado de confianza las causas que dan forma a los patrones de tipos de trayectorias.

3.4. Elementos para el abordaje explicativo de las trayectorias escolares en la educación superior.

El objeto central de esta tesis es subsanar la ausencia de abordajes explicativos en la bibliografía sobre trayectorias escolares en la educación superior. En el primer capítulo advertí que describir las grandes tendencias con base en los registros administrativos y encontrar asociaciones entre éstas y algunas características del estudiantado son pasos previos y necesarios para explicar las trayectorias, pero estas tareas no constituyen en sí mismas fuentes para establecer las causas que conforman las distintas manifestaciones de este fenómeno. Para tales efectos hacía falta incorporar el *locus* de la causalidad y esclarecer sus condiciones relevantes de operación, temas a los que fueron dedicados los acápites previos de este tercer capítulo. Lo que se requiere ahora es vincular condicionamientos y agencia con las trayectorias escolares teóricamente posibles o, utilizando la idea de mecanismo de Gambetta (1998), concatenar las circunstancias de actuación con lo que el individuo hace y sus motivaciones para la acción

Dados los tres tipos de trayectorias básicas de avance esperado, rezago y abandono, las cuatro condiciones relevantes para la actuación del estudiante, a saber, origen de clase, pasado escolar, situación biográfica y estructura de oportunidades educativas, y los dos grandes tipos de orientación de la agencia, aquella en la que el logro escolar es valorado y aquella en la que no, es posible imaginar una cantidad relativamente numerosa de mecanismos a partir de las distintas combinatorias que pueden realizarse con estos tres elementos. Empero, no todas serían empíricamente pertinentes, por lo que tal grado de detalle en la elaboración de mecanismos sería estéril. No es razonable tomar por punto de partida una propuesta con tanta complejidad. De hecho, uno de los criterios fundamentales que debe satisfacer cualquier formulación analítica es precisamente simplificar la realidad que se busca explicar.

Ya he apuntado que una definición básica y aceptable de trayectoria escolar en la educación superior puede ser: la progresión curricular construida por el estudiante en interacción con los condicionamientos individuales e institucionales. Si se reducen a su mínima expresión los tres elementos contenidos en esta definición se obtiene que la progresión curricular puede ser de permanencia o de abandono, la construcción del estudiante puede estar orientada al logro escolar o puede no estarlo y los condicionamientos pueden favorecer la permanencia o favorecer el abandono. La combinación de los elementos así entendidos da lugar a ocho configuraciones posibles, que a continuación describo realizando una distinción entre tipos empírica y teóricamente pertinentes y tipos no pertinentes:

- 1) El estudiante tiene un proyecto orientado al logro escolar, cuenta con condiciones que favorecen su permanencia y se mantiene en el circuito escolar. Este tipo de trayectoria puede denominarse de permanencia auspiciada, aprovechando el doble sentido del verbo auspiciar que a la vez indica que es favorecida y que es presagiada.
- 2) El estudiante tiene un proyecto orientado al logro escolar, actúa en condiciones que favorecen su salida y se mantiene en el circuito escolar. Este tipo de trayectoria puede denominarse de persistencia, en el sentido de que el estudiante actúa eficazmente con miras a obtener un título a pesar de las circunstancias.
- 3) El estudiante tiene un proyecto orientado al logro escolar, actúa en condiciones que favorecen su salida y sale del circuito escolar. Este tipo de trayectoria puede denominarse de remoción, pues no obstante que el estudiante está activamente comprometido con sus expectativas educativas hay algo que mina la eficacia de su accionar, expulsándolo del circuito escolar. Es previsible que estos casos estén caracterizados por algún grado de rezago.
- 4) El estudiante no tiene un proyecto orientado al logro escolar, actúa en condiciones que favorecen su permanencia y sale del circuito escolar. Este tipo de trayectoria puede denominarse de renuncia, pues es razonable asumir que la búsqueda activa de horizontes vitales en los que el logro escolar no es relevante a pesar de contar con las circunstancias propicias para alcanzarlo implica que el estudiante voluntariamente desiste de pertenecer al circuito escolar. Este tipo es el que mayor semejanza guarda con lo que Tinto denomina deserción.
- 5) El estudiante tiene un proyecto orientado al logro escolar, actúa en condiciones que favorecen su permanencia y sale del circuito escolar. Este tipo de trayectoria puede denominarse imprevista en la medida en que tanto la agencia como los condicionamientos apuntan en la dirección opuesta. Los escenarios más plausibles en este caso es que se trate de fracaso estrictamente escolar o de cambios súbitos en las condiciones de actuación, por ejemplo la obtención de un empleo suficientemente atractivo como para cambiar de proyecto o la pérdida de la fuente de sostenimiento económico. Hay que precaverse de no confundir este tipo con los casos en donde se tiene un proyecto orientado al logro escolar, se actúa en condiciones que favorecen la permanencia y se sale del programa de estudio o la IES pero no del circuito escolar,

como suele ocurrir con una proporción nada despreciable de lo que se registra como abandono durante el primer año de la trayectoria. En rigor, estos casos pertenecen al tipo de permanencia auspiciada.

- 6) El estudiante no tiene un proyecto orientado al logro escolar, actúa en condiciones que favorecen su permanencia y permanece en el circuito escolar. Este tipo de trayectoria puede denominarse inercial, pues a pesar de que el logro educativo no se encuentra en el radar de prioridades del estudiante éste continúa con su proceso de escolarización, previsiblemente empujado por su origen de clase o su situación biográfica.

Los siguientes tipos son lógicamente posibles pero teórica y empíricamente improbables, por lo que no son pertinentes para hacer investigación. En ambos casos tanto la agencia como las condiciones de actuación promueven trayectorias de abandono del circuito escolar. En un contexto donde el ingreso a la educación superior es tan limitado como el mexicano parece difícil que aspirantes en circunstancias tan desventajosas compitan con éxito para entrar a este nivel escolar. Dejo constancia de estos tipos advirtiendo que difícilmente se encontrarán en la realidad, aunque de haberlos constituiría un hallazgo más que interesante para el campo investigativo.

- 7) El estudiante no tiene un proyecto orientado al logro escolar, actúa en condiciones que favorecen su salida y sale del circuito escolar. Este tipo de trayectoria puede denominarse fatal, aprovechando el doble sentido del adjetivo que implica a un mismo tiempo un rasgo negativo y una naturaleza inevitable.
- 8) El estudiante no tiene un proyecto orientado al logro escolar, actúa en condiciones que favorecen su salida y permanece en el circuito escolar. Este tipo de trayectoria puede denominarse inimaginable, pues los factores agenciales y circunstanciales parecen apuntar precisamente al resultado opuesto. Nótese el matiz entre los adjetivos “imprevisto”, usado para caracterizar el tipo 5), e “inimaginable”, utilizado aquí. Que algo sea imprevisto implica que su ocurrencia no era esperada pero sí concebible. Que algo sea inimaginable supone que su ocurrencia no sólo era inesperada, sino que ni siquiera era pensable.

Tomando como guía la antedicha tipología, los retos del trabajo empírico serían fundamentalmente tres. El primero es seguir desde una perspectiva longitudinal el desarrollo de la agencia en el entendido de que los proyectos no son constantes a través del tiempo. Es razonable imaginar que la centralidad del logro escolar en los proyectos de vida de los estudiantes ceda paso a otras prioridades en algún momento, tornándose en un momento decisivo para la consecución de la trayectoria. El segundo es evaluar adecuadamente las condiciones de actuación, pues no obstante que para fines cognoscitivos la he utilizado como una variable categórica en la construcción de los tipos de trayectoria, en la realidad es previsible que se presente como un *continuum* constituido por la clase de origen, el pasado escolar, la situación biográfica y la estructura de oportunidades escolares, cuyos pesos

específicos, dicho sea de paso, variarán de un contexto a otro. Finalmente, haría falta diseñar los instrumentos de recolección de datos adecuados para recuperar la racionalización del estudiante respecto a su proceder, que sin contener en sí misma la explicación constituye un elemento importante para la imputación de causalidad que hasta ahora no ha sido incorporado en el estudio de las trayectorias escolares en la educación superior.

Capítulo 4. Agencia y trayectorias en la educación superior: un abordaje exploratorio.

En este capítulo ensayo un abordaje exploratorio sobre el problema de la agencia en el contexto de la educación superior. De forma particular, intento averiguar qué tipos de razonamientos hay detrás de las decisiones de permanecer en el circuito escolar o de interrumpir los estudios y cómo es que las condiciones de actuación son tamizadas en la experiencia de los estudiantes. Para tal fin he realizado siete entrevistas semiestructuradas. En el primer apartado detallo el proceso mediante el cual obtuve la información y los ejes que guiarán el análisis. En el siguiente presento a las y los entrevistados, enfatizando sus características más relevantes de acuerdo con lo dicho en los capítulos precedentes. Los apartados restantes están destinados a analizar la agencia a la luz de sus principales condicionantes.

4.1. Recopilación de la información y ejes de análisis.

En principio busqué informantes que presentaran algún rasgo que, de acuerdo con la bibliografía, aumentara la probabilidad de seguir trayectorias de interrupción, como trabajar, tener una trayectoria escolar previa discontinua, haber ingresado a la educación superior con extraedad, tener padres con baja escolaridad o haber entrado a un programa o una IES de alta absorción. En la medida en que se trata de un ejercicio de carácter exploratorio no busqué algún tipo de representatividad. La selección de casos, en cambio, estuvo guiada por un principio de máxima diversificación. Busqué de forma intencional que los informantes en conjunto presentaran la mayor variedad de los antedichos rasgos. En el siguiente acápite presento a las y los entrevistados. De momento basta señalar que se trata de cuatro hombres y tres mujeres. De los siete, uno es titulado, dos interrumpieron los estudios, dos son egresados en vías de titularse, una es egresada en vías de titularse que cuenta con una carrera de la que egreso sin titularse y uno es estudiante con una carrera ya concluida.

Eché mano de dos herramientas para obtener la información necesitada. En primer lugar, utilicé un formulario en línea para recolectar la información sociodemográfica y el estatus educativo de las y los informantes.¹¹ En segundo lugar, usé la entrevista semiestructurada para acercarme a los razonamientos que están detrás de las decisiones de permanecer o salir del circuito escolar.

La entrevista está compuesta por tres ejes de observación: el proceso de escolarización previo al ingreso a la educación superior, las razones para ingresar a la educación superior y las experiencias al interior de la educación superior. Con el primer eje buscaba explorar de forma cualitativa las consistentes asociaciones entre trayectorias de rezago o de interrupción y trayectorias escolares previas discontinuas o de bajo rendimiento. El propósito del segundo

¹¹ El formulario puede consultarse aquí: <https://forms.office.com/r/zmWhsLnTgN>. No huelga señalar que algunas preguntas están condicionadas a las respuestas de las y los entrevistados, por lo que existen bifurcaciones que impiden escudriñar el cuestionario completo de un solo vistazo.

eje era observar si hay evidencia de que los proyectos de vida del novel estudiante universitario están asociados a su trayectoria ulterior. El tercer eje estuvo orientado a identificar cómo es que la entrada a la educación superior modifica los proyectos de vida de los estudiantes y qué eventos son los más significativos para mantener su decisión educativa original o cambiarla.

En el guion original las preguntas fueron planteadas con cierto nivel de ambigüedad de modo que redujeran al mínimo posible el riesgo de sesgo en las respuestas al sugerir algún tema en particular o alguna orientación, lo que resultó particularmente relevante en el eje analítico de las experiencias universitarias. Tras probar en un par de ocasiones el citado guion, lo modifiqué ligeramente para replantear de un modo más neutro algunas preguntas e incluir eventos de ingreso a una segunda carrera. Paralelamente, cree tres versiones que incluyen en esencia las mismas preguntas pero con leves variaciones para dar cuenta de las peculiaridades de los tres tipos de entrevistados: estudiantes vigentes, egresados o titulados y que interrumpieron los estudios. Adjunto como anexo al final de esta tesis los tres guiones.

Los ejes analíticos son cinco, los cuales siguen de cerca la revisión teórica realizada en el segundo capítulo: la integración social, el influjo de la posición social, la racionalidad reportada por los individuos, los roles que desempeñan y la adquisición del oficio de estudiante. Dedico un apartado a cada uno de ellos en este capítulo. La estrategia expositiva es profundizar en los casos que por alguna razón parezcan ser los más significativos desde la perspectiva de cada eje. En todos los ejes procuro subrayar las distintas relaciones que puede haber entre la agencia y las condiciones para la actuación. Cierro este capítulo sintetizando los principales hallazgos y proponiendo algunas vías para continuar con la investigación.

4.2. Situar a las y los entrevistados.

En este apartado pretendo narrar quiénes son las siete personas que he entrevistado, lo que hago en orden alfabético.¹² Además de la obvia razón de identificar a los entrevistados, la intención de este acápite es ofrecer aunque sea un bosquejo del individuo enmarcándolo en las condiciones en las que debió actuar en su calidad de estudiante de educación superior. El objetivo último de esta sección es facilitar las interpretaciones sobre los ejes analíticos contenidas en los apartados posteriores.

Estas narraciones están compuestas por cuatro dimensiones. La primera es la del curso de vida. En ella incluyo el sexo de la persona, la edad a la que ingresó a la educación superior, en qué momento entró al mercado de trabajo, si se ha independizado de la casa paterna y si ha formado una familia propia. La segunda dimensión es el origen familiar. Aquí incorporo la escolaridad de los padres, sus ocupaciones y el ingreso mensual declarado, el cual comparo con los datos para la Ciudad de México de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los

¹² Uso pseudónimos para guardar el anonimato. Al citar las entrevistas, uso entre paréntesis la inicial seguida del número de línea o líneas de las transcripciones.

Hogares 2018 (ENIGH) (INEGI, 2018) a fin de obtener un parámetro de ubicación de la posición social de las personas entrevistadas. La tercera dimensión comprende el recorrido educativo previo al ingreso a la educación superior. Aquí enfatizo la mayor o menor afinidad con la institución escolar y los eventos, experiencias o procesos que dieron origen a la idea de entrar a la universidad y de escoger el programa y la IES elegidos. En cuarto lugar está la dimensión de la trayectoria escolar en la educación superior. En este renglón recojo la autopercepción del entrevistado respecto a su desempeño como estudiante y a su sentido de pertenencia, lo que a su juicio ha sido la parte más difícil de desempeñar el rol de estudiante, lo que representa concluir una carrera universitaria y, en los casos de interrupción, lo que propició la suspensión de los estudios.

Angelina.

Angelina es una joven nacida en el seno de ese sector social que con grandes esfuerzos se ha ganado su posición entre la clase media capitalina. Actualmente cuenta con 28 años. Tras seguir un recorrido escolar ininterrumpido ingresó a los 18 años a la licenciatura en filosofía de la misma institución en la que estudió el bachillerato. Se trata de una IES confesional que, sin ser de élite, es relativamente costosa. Después de concluir los créditos, pero sin obtener el título, ingresa a la licenciatura en sociología de una universidad pública masificada. Alrededor de los 24 años el apoyo familiar le es retirado y se ve obligada a ingresar al mercado de trabajo en condiciones más bien precarias. En torno a los 27 años se independiza de la casa paterna y forma su propia familia. Hasta la fecha nadie depende económicamente de ella. Recientemente concluyó los créditos de la carrera de sociología, por lo que ahora está abocada a realizar una tesis para presentarla como trabajo de titulación.

El logro escolar de sus padres es considerablemente elevado, pues ambos han obtenido un posgrado. Empero, Angelina relata que se trató de procesos de escolarización más bien complicados o, en todo caso, atípicos. Su mamá, ahora jubilada, comenzó su trayectoria laboral con un bachillerato técnico. Tras desempeñarse en diversos puestos, llegó a una oficina de gobierno donde hizo carrera hasta convertirse en jefa de departamento. Luego de una reforma que exigió la posesión de un título universitario para pertenecer a este nivel de mando, la mamá de Angelina obtuvo un grado en informática de una universidad privada, que podemos situar a medio camino entre las IES de élite y las de absorción de la demanda. Ahí mismo, poco después y aprovechando las facilidades que el organismo otorgaba para estudiar y trabajar a la vez, obtuvo una maestría en el área de las ciencias económico-administrativas. El papá, por su parte, es oriundo de una localidad rural del norte del país, debido a lo cual hubo de salir de casa a muy temprana edad hacia un núcleo urbano de mayor envergadura para poder estudiar la secundaria y el bachillerato. En este último nivel, un profesor lo animó a mudarse a la Ciudad de México para ingresar al Instituto Politécnico Nacional (IPN). Tras algunas penurias y sacrificios completa los créditos de la ingeniería en telecomunicaciones. Mucho después, ya trabajando, consigue su título y se enrola en una maestría en una de las universidades de élite, la cual concluye satisfactoriamente.

En el caso de la mamá de Angelina el logro escolar fue producto del logro ocupacional y no al revés, como generalmente ocurre. En el caso del papá la relación es parcialmente la misma. Angelina asocia lo atípico de esas trayectorias con la importancia concedida a la educación superior en un relato que conjuga la capacidad de sobreponerse a las adversidades y la ineludible obligación de ingresar a la educación superior: “yo soy hija única, entonces mis papás sí tuvieron una formación escolarizada, pues un poco interrumpida, pero al final sí lograron tener... por ejemplo, estudiar un posgrado. Tiempo después, ya cuando estaban trabajando. Digamos que era un valor muy apreciado tener que terminar al menos la preparatoria y pasar a universidad y tener una carrera universitaria y demás. En ese sentido, [ingresar a la universidad] no era como que yo supiera que sí quería, pero sí sabía que era algo necesario que tenía que hacer” (A, 66-71).

Los ingresos mensuales declarados por Angelina se acercan al promedio del quinto decil de la ENIGH. Empero, se trata de los ingresos percibidos desde que se independizó del hogar paterno. Durante sus estudios en filosofía las percepciones domésticas debieron ser sensiblemente superiores. Tras ingresar al mercado laboral no sólo menguaron los recursos económicos, sino también el tiempo disponible para dedicarlo a las obligaciones escolares. Los ingresos declarados no son precisamente bajos, aun cuando provengan de empleos precarizados.

Angelina cursó sus estudios de manera ininterrumpida en escuelas privadas desde la primaria hasta la licenciatura en filosofía. Inmediatamente después de concluir los créditos de esa carrera ingresa a sociología en una IES pública. Técnicamente ha seguido una trayectoria escolar sin cortes hasta los 27 años. En su narración la relación con la institución escolar parece ser en general buena, o por lo menos sin mayores exabruptos. Salvo limitados desencuentros con algunas materias, señaladamente matemáticas, y ciertos docentes, su relación con la institución escolar tanto en términos sociales como de desempeño parece ser saludable, egresando del bachillerato con un promedio de entre 8.5 y 9, que podemos considerar bueno.

Durante el bachillerato la idea de ingresar a la universidad era algo que daba por sentado. Se le presentaba como un futuro natural o cuando menos necesario. A la pregunta de en qué momento se percató de que quería ingresar a la educación superior, Angelina respondió: “pues no era que supiera, sino que más bien yo tenía la noción de que era lo que seguía” (A, 65).

Angelina rememora que desde muy temprana edad sintió una afinidad especial con las ciencias sociales y las humanidades: “yo siempre fui una niña que le gustó mucho cosas que tenían que ver con ciencias sociales o con humanidades. Como que esas eran las dos materias que me gustaban más, desde primaria, secundaria y la prepa” (A, 82-84). Dubitativa, baraja la posibilidad de estudiar comunicación, pero filosofía e historia también le parecen opciones atractivas. Sin embargo, narra Angelina, el fallecimiento de su abuelo durante el último semestre de preparatoria trastocó su visión sobre lo que quería hacer a futuro, especialmente

por el fuerte lazo que los unía y que cobraba la forma de pláticas interesantes y profundas sobre los más variopintos temas. Este evento inclinó la balanza por la filosofía: “siempre fue una persona que le gustaba mucho platicar, platicar como de vida política en México, de historia o de sus propias historias, como lo que le pasó, entonces eso me llamaba mucho la atención y me llamaba mucho la atención que también tenía conversaciones a veces muy profundas con respecto a la vida, con respecto a la religión y cosas así por al estilo. Entonces en algún punto sí llegué a pensar como en filosofía” (A, 108-113).

Angelina, no obstante, matiza su elección. Por un lado, reconoce que la trayectoria escolar de una prima ligeramente mayor que ella fungió como una especie de ejemplo de lo que podría ser viable. Su prima estudió el bachillerato en la misma institución que Angelina, tras lo cual pasó a la licenciatura en relaciones internacionales en la misma IES. Por otra parte, Angelina se postuló para entrar a la licenciatura en historia de la UNAM, pero no alcanzó un lugar. Finalmente, barajó la posibilidad de estudiar en otra IES privada, pero ante la facilidad de realizar los correspondientes trámites burocráticos en la institución en la que estudió la preparatoria y la posibilidad de obtener una beca, prefirió permanecer ahí. Se trató de una elección motivada por algo semejante a una vocación pero restringida por las circunstancias. A la pregunta de si estudiar filosofía en la universidad donde estudió fue su primera opción, Angelina responde negativamente: “lo que me hubiera gustado en ese momento de mi vida era haberme ido a historia en la UNAM. Si yo hubiera estudiado, si me hubiera puesto las pilas y quizás si hubiera sabido mejor hacia dónde orientar mejor o qué hacer de mi vida, definitivamente me hubiera gustado más irme a historia en la UNAM” (A, 150-153).

A la luz de su trayectoria ulterior, esa declaración puede tener dos lecturas: o se trató de un anhelo que impulsó la entrada a la carrera de sociología, o bien, es una racionalización hecha a partir de la experiencia de estudiar sociología en una universidad pública masificada. Angelina manifiesta que en principio su ingreso a sociología no era definitivo, que era un medio para concluir la carrera de filosofía: “En realidad también yo pensaba en un inicio que yo no iba a terminar haciendo aquí... que yo solamente estaba en sociología para poder tener algunas herramientas y conocimientos que me fueran necesarios o suficientes para poder hacer mi tesis de filosofía, porque al final también el tema de filosofía era que yo mi tesis la quería hacer de filosofía cultural, filosofía de la cultura, y yo nunca vi filosofía de la cultura, no era una materia que existiera” (A, 288-293).

Respecto a la experiencia universitaria, en el caso de Angelina me concentré en su segunda carrera, tanto por ser la experiencia más reciente como por tratarse de un proceso aún abierto, en oposición a la carrera de filosofía cuyo título no parece ser una prioridad por el momento. Empero, en ocasiones la propia entrevistada enuncia algunos paralelismos entre ambas licenciaturas que me parece relevante retomar. Angelina señala que su desempeño como estudiante de sociología ha sido bueno sin llegar a ser excelente. Esto lo asocia sobre todo con la posibilidad de organizar la carga curricular como mejor le parezca al estudiante que es propia de las IES públicas masificadas, lo cual puede dar pie a una situación de rezago:

“[mi desempeño] yo creo que es bueno, pero no es excelente, porque yo no he sido una alumna regular” (A, 248). En contrapartida, en filosofía no podía permitirse una trayectoria de ese tipo porque las materias estaban seriadas, y no aprobar alguna implicaba retrasar un año entero el egreso, lo que además de más tiempo suponía mayores gastos.

Al preguntarle si ser estudiante irregular constituyó una elección propia, Angelina reconoce que en parte lo fue y en parte respondió a la ignorancia sobre lo que significaba ser una alumna regular. Desde la dimensión electiva subraya dos razones centrales. La primera fue la cantidad de tiempo y energía que demandaba una jornada escolar suponiendo una carga curricular completa, a la que Angelina explícitamente suma la acentuada distancia entre la IES y el hogar: “Ya en segundo semestre cuando empecé a meter mis materias, dije “no, me la voy a llevar súper tranquila y relax” porque también el horario súper seguido de la facultad está súper pesado. Yo viviendo hasta el norte dije “no, ni madres”. Seguramente iba a haber compañeros que de fijo se la tragarán toda de tener que llegar a la facultad a las 4 y salir a las 10, pero yo dije “yo no tengo esa prisa”” (A, 284-288). La segunda fue el desánimo provocado por el encuentro con algunos elementos de la planta docente que no satisfacían sus expectativas de enseñanza y aprendizaje. En estos casos la entrevistada prefería aprobar las materias en exámenes extraordinarios que asistir a los cursos ordinarios.

La autopercepción de pertenencia en Angelina es ambivalente. Ella se describe a sí misma como una *inbetweener*, “como el no estás aquí pero tampoco estás allá. Estás como en el limbo” (A, 402). Respecto a sus conocidos de la primera licenciatura, la principal barrera es económica: “algunos de mis compañeros de [la IES] siguen viviendo con sus papás, pero ya son compañeros que ganan 15, 20,000 al mes, que ya traen carro propio y se van de vacaciones dos veces al año o tres veces al año, que salen con sus amigos, que tienen sus novias o que ya se casaron y se pagaron la boda o se pagaron la luna de miel. Entonces, socioeconómicamente hablando a veces sientes que no encajas en este mundo, porque también las pláticas son bien diferentes y son pláticas que cero que ver con tus temas de interés” (A, 381-387). En lo que toca a la carrera de sociología, el principal factor viene de los logros escolares: “Como que yo ya me quisiera ver en la maestría y veo compañeros que ya han logrado terminar su tesis, que ya están titulados o que ya entraron a una maestría, que ya están participando por una maestría y que yo no puedo, ¿sabes? Eso también es mucha frustración” (A, 390-393). Sin embargo, estas incompatibilidades no parecen haber medrado las intenciones de permanecer estudiando, al menos en el plano discursivo.

Al preguntarle qué ha sido lo más difícil de ser estudiante, Angelina responde “Yo creo que la edad. Y yo creo que los tiempos.” (A, 355). En este punto la entrevistada realiza una reflexión muy interesante sobre la temporalidad. Desde su perspectiva existen tres tipos de tiempos imbricados, los cuales en su experiencia ha sido difícil volver compatibles. Hay un tiempo de la formación educativa, en la que lo aceptable es que el individuo se aboque al proceso de escolarización. Existe un tiempo doméstico en el que se establece un punto de corte entre depender económicamente de los padres y generar ingresos propios, el cual está

más relacionado con la edad que con la culminación de procesos, señaladamente el de la escolarización. En palabras de Angelina, “a los 25 años ya es algo super raro que alguien esté estudiando para mi casa. Yo creo que conmigo se rompió ese paradigma” (A, 362-363). El tercero es un tiempo generacional, según el cual la edad opera como una marca que legitima o desacredita el desempeño de determinados roles en los distintos tramos de la vida de los individuos: “Mucha gente de mi generación de filosofía, de mi generación de formación en la prepa que pasaron a la carrera, que terminaron y que ya están trabajando. Ahorita, por ejemplo, ya tienen familia o ya están casados o tienen una gerencia en una compañía internacional o están trabajando en el extranjero. Son gente que están ganando mucho varo y de repente existe esa... no sé, es como un tipo de prejuicio que si a veces te juntas con ellos y les dices qué estás haciendo como que te ven menos, ¿no sé si me doy entender? Es como algo colectivo. Y también ves otros compañeros que incluso ya están en posgrados. Y digo “como a mis 28 años y todavía estoy haciendo la tesis y no logró salir de sociología, pero ya tengo compañeros que van a pasar el doctorado, ¡no mames!”.” (A, 366-374).

Angelina no ha interrumpido sus estudios, pero en algún momento esa idea se paseó por su cabeza. Tras insertarse en el mercado laboral en torno a la mitad de la carrera de sociología, evaluó su avance curricular y concluyó que la cantidad de materias no aprobadas era tal que a su juicio era improbable culminar esta licenciatura. Empero, tras una serie de eventos aparentemente circunstanciales adquirió la resolución de perseverar en la carrera, para lo cual conocer personas en situaciones similares de irregularidad fue un elemento clave: “Empecé a conocer también mucha gente que era mucho deudor de materia y pues fue con la que empecé a relacionarme más. Y como que había un sentimiento de más acoplación, más comprensión con respecto a porqué se debían. Y a pesar de que era gente más joven que yo, muchísimo más joven que yo, pues también comprendí que había algo que se llamaba vida, que no siempre nos marcaba a todos por igual, pero pues que ese no era el punto. El punto era que al final sacabas las materias como la vida y las circunstancias y tus posibilidades te dieran. [...] se volvió como un reto para mí. Ya era un reto de empezar a decir “ya no debo tantas este semestre...”.” (A, 413-418, 421-422). Finalmente, Angelina subraya que obtener el título de sociología es importante para ella porque realizar el proyecto de vida que actualmente tiene en mente implica de forma obligatoria contar con un título universitario.

Francisco.

Nacido en el seno de ese volátil sector de las clases medias capitalinas dedicadas al comercio, Francisco cuenta actualmente con 28 años. Estudió gestión de negocios y tecnologías de la información en la misma institución en la que estudió la mayor parte de su bachillerato, a la cual ingresó a los 18 años no obstante una breve interrupción de los estudios de preparatoria. Durante esta interrupción entró al mercado laboral en condiciones más bien precarias. La IES donde estudió es confesional. Aunque sus costos son relativamente elevados, no puede ser calificada de élite. En 2018, una vez obtenido el título de la primera licenciatura, ingresa a la carrera en economía en una universidad pública masificada, a la que por diversas razones no

ha dedicado mucho tiempo, razón por la cual me concentro en la primera carrera. Francisco actualmente vive en la casa paterna, trabaja y nadie depende económicamente de él. La entrevista de Francisco es una de las dos en las que probé el guion original, por lo que la calidad y cantidad de información varía ligera pero evidentemente respecto a los otros cinco casos.

Ambos padres cuentan con licenciatura. Actualmente el papá es jubilado, pero en su momento se desempeñó como comerciante en un mercado público. Su mamá es empleada de una oficina gubernamental. El ingreso doméstico reportado de cuando estudió su primera carrera es similar al promedio de ingresos del octavo decil de la ENIGH. Antes de entrar a la universidad, entre su familia próxima además de sus padres varios primos ya lo habían hecho, pero el ejemplo que más influyó en él fue el de su hermano mayor. En principio Francisco recordó la fascinación que le produjo la ceremonia de graduación de su hermano: “Me acuerdo de haber ido a [la IES], ver las instalaciones y demás, y entonces de ahí como que eso me sirvió de aliciente para en un futuro yo también buscar una carrera” (F, 37-39). Empero, al elaborar sobre el particular rememora las atractivas prerrogativas que a sus ojos había adquirido su hermano por haber obtenido un título: “fue como un constante estar viendo que había terminado la carrera. Ya después se fue a vivir solo, que empezó a cuidar un poquito más de mí, que veía que me compraba el primer Xbox y demás. Entonces veía que le iba bien por estar estudiando y comparaba la realidad de, por ejemplo, mis papás que los fines de semana no podían estar conmigo porque tenían que trabajar y mi hermano sólo trabajaba de lunes a viernes” (F, 56-61).

Francisco pasó toda su trayectoria escolar en instituciones pertenecientes a la misma congregación religiosa. De acuerdo con su testimonio, su experiencia con la institución escolar fue en general grata. Salvo durante la secundaria, etapa en la que reconoce haber sufrido *bullying*, su recorrido escolar le ha parecido satisfactorio. El entrevistado subraya que su desempeño como estudiante fue bueno hasta la preparatoria, época en la que confiesa haber desatendido sus obligaciones escolares. Esto lo asocia con la libertad cobrada en la preparatoria, que contrastaba con la rigidez de la secundaria: “al ser una escuela de puerta abierta pues te salías y podías no entrar a clases en todo el día y no había problema porque ya era tu responsabilidad. Entonces ahí creo que fallé, bueno no fallé, sino que me ganó un poco más el relajo y no fui tan buen estudiante” (F, 28-30). Estos comportamientos provocaron que su familia le retirara temporalmente el apoyo, lo cual lo orilló a emplearse en el sector del comercio, tal como sus papás por aquel tiempo. Para Francisco este evento fue determinante para motivarse a continuar con sus estudios: “durante el proceso de la preparatoria, después de que me salí, bueno, de que me sacaron por justamente que me ganó el relajo, empecé a trabajar en un mercado público como mis papás pero con una persona diferente a ellos, y pues me di cuenta de que ser trabajador en un mercado público, ser una persona de ingresos bajos te complica mucho la vida. Entonces tener una carrera o algo similar hace más sencillo tener cierto ingreso y cierto nivel de vida. Ahí fue cuando terminé de decidir que quería continuar mis estudios y ahora sí tener una carrera” (F, 61-67).

Francisco expresa que la elección de gestión de negocios y tecnologías de la información estuvo muy influenciada por su hermano mayor. Él estudió ingeniería cibernética en la misma IES. El entrevistado refiere que esa carrera le llamaba la atención, pero por los contenidos de ciencias básicas, física, química y matemáticas, encontraba complicado cursar dicha ingeniería de forma satisfactoria, lo cual era un tema particularmente delicado ante la perspectiva de obtener una beca que no admitía reprobaciones. Tras escrutar los programas ofrecidos por esa IES, encontró fuertes coincidencias entre ingeniería cibernética y gestión de negocios y tecnologías de la información, con la salvedad de que esta última no contenía materias de ciencias básicas: “Entonces empecé a investigar el tema, empecé a ver que llevaba programación y demás. Fue como la escogí, porque no lleva física ni química pero también lleva materias enfocadas en la parte que quiero estudiar. Así fue como escogí mi carrera” (F, 83-85). Aunque se decantó por esta carrera, confiesa que hubiera preferido estudiar ingeniería cibernética. Respecto a la IES, Francisco señala que no le hubiera gustado entrar en alguna otra. Por una parte, por la posibilidad de gozar de una beca. En segundo lugar, por el fuerte condicionamiento del pensamiento devenido afinidad debido a los doce años de escolarización bajo el mismo sistema. Finalmente, por el tipo de gestión de la IES, que podemos calificar de dirigista: “te siguen tratando como niño chiquito, te apapachan, dicen “vente, yo te armo tu horario para que tú no te preocupes de nada”. También fue esa parte por la cual siento que no me hubiera gustado estudiar en otro lugar” (F, 93-95).

Francisco manifiesta que su desempeño durante la universidad apenas era suficiente para conservar la beca: “una vez que alcanzaba las calificaciones necesarias para el promedio me olvidaba de cumplir con el extra, para sacar más allá. Hacía mis cuentas de “bueno, si saco seis en esta y diez en la otra, ya con eso”” (F, 102-104). Respecto al tema de la integración, manifiesta haber encontrado afinidad con sus compañeros y, en general, estar satisfecho con las relaciones entabladas durante su paso por la educación superior. En dos ocasiones Francisco hubo de interrumpir sus estudios por dos razones principales. La primera fue que durante una temporada la situación económica del hogar fue demasiado complicada como para sufragar los costos de la universidad. La segunda es que al tratarse de un programa tan poco demandado los grupos no se abrían semestralmente sino de forma anual, por lo que volver compatibles los tiempos propios y el calendario institucional resultaba difícil. Esta etapa incidió en la postura que Francisco tenía sobre haber ingresado a la educación superior: “yo ya estaba fastidiado de tener que estar interrumpiendo mis estudios. Ya estaba como becario en una empresa de tecnología, pero sí llegó a cruzar por mi mente ya no seguir estudiando y mejor ya quedarme a trabajar como estaba en ese momento, en una empresa de tecnología. Sin embargo pues sí me vi como, o sea no obligado pero sí sentía el compromiso de terminar lo que ya había empezado” (F, 122-126).

A la pregunta expresa sobre qué factores considera que lo impulsaron a concluir su carrera, Francisco identifica tres, uno de orden lucrativo, otro que obedece a un patrón de cercanos significativos y uno moral: “creo que la razón primordial fue económica, para buscar sustento. También fue la parte de tener el ejemplo de mi hermano, de que él ya tenía una

carrera y pues ver que en mi familia, primos y amigos cercanos, también ya estaban concluyendo, fue como otro punto. También la parte de satisfacción personal, porque pues ya la había comenzado y creo que es un logro haberla terminado (F, 165-169).

Juventino.

Nacido en el sector popular de la Ciudad de México, Juventino fue criado en buena medida por su abuela materna en el seno de una familia sostenida por una madre soltera. Tras una trayectoria más bien aparatosa durante el bachillerato, ingresa con 19 años a una IES pública de alta absorción a estudiar psicología educativa. Entró al mercado laboral hacia el final de la carrera. Obtuvo su título en 2019. Actualmente cuenta con 28 años. Vive en la casa materna, trabaja y nadie depende económicamente de él. La entrevista de Francisco es una de las dos en las que probé el guion original, por lo que la calidad y cantidad de información varía ligera pero evidentemente respecto a los otros cinco casos.

La madre de Juventino concluyó el bachillerato y al sol de hoy se dedica al comercio. El cálculo que el entrevistado hace de los ingresos domésticos mientras estudiaba se aproxima al promedio del segundo decil de los hogares de acuerdo con la ENIGH. Nadie en su familia antes de él había logrado ingresar a la educación superior.

Juventino cursó la primaria, la secundaria y el primer año de preparatoria en una institución confesional. Después ingreso a un bachillerato abierto y al final concluyó este nivel educativo en otra institución privada. El entrevistado refiere que siempre le gustó ir a la escuela, y aunque no considera haber sido un mal estudiante sí reconoce que la escuela nunca fue una prioridad, particularmente durante la secundaria y de manera más pronunciada en la preparatoria. “En secundaria y prepa fue donde se complicaba la cosa, fue cuando empecé a reprobear materias, extraordinarios, ni los pasaba. No me considero mal estudiante, más bien me considero una persona extremadamente floja. Realmente las prioridades en la secundaria y prepa pues era el círculo de amigos” (J, 34-37). Empero, tras un gran esfuerzo guiado por un cambio de prioridades logra concluir la educación media para intentar entrar a la universidad.

Sostiene Juventino que la idea de acudir a la universidad comenzó a gestarse al salir de la secundaria, momento en el que el examen COMIPEMS introduce de forma colectiva ciertas expectativas sobre las trayectorias escolares futuras y resalta la importancia de ingresar a un bachillerato que vuelva viables esas expectativas, señaladamente los de la UNAM y el IPN. Juventino reconoce que la principal fuerza de atracción operó a través de una imagen muy particular de la universidad: “Yo siempre fui fan de este estereotipo de la universidad gringa” (J, 73-74). De acuerdo con su testimonio, se trató de una imagen que probó ser falsa, pero las inclinaciones asociadas no desaparecieron aún después de comprobar la inexactitud: “en la universidad todo el estereotipo se rompió pero yo sabía que quería seguir estudiando, que quería llegar a estudiar una carrera. No sé, siempre me vi estando en esas instancias. Al principio de una forma como muy borrosa, pero decía como “voy a llegar ahí, a estudiar una

carrera”.” (J, 82-85). En este sentido, es probable que la propensión haya dado lugar al estereotipo y no a la inversa, como en principio sugería el relato de Juventino.

Juventino manifiesta que, tras considerar distintas opciones, su intención más firme fue estudiar psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM. Juventino realiza el examen respectivo pero no alcanza un lugar, lo que para él constituyó un duro golpe: “Cuando no me quedo en la UNAM ya me da igual lo demás” (J, 99-100). El ingreso a la IES donde estudio lo narra como un pasaje de su vida más bien fortuito, como un momento en el que se dejó llevar por la corriente con la ayuda de su pareja sentimental de entonces: “por mi periodo de tristeza por no haberme quedado en la UNAM, pues se me pasó lo de [los trámites], y esta noviecita me dice “oye, la inscripción y todo eso”. De hecho pedían una foto con ciertas medidas. Al final de cuentas ella hizo todo el trámite por internet, ella me inscribió y me dijo “no, pues ya te inscribí. El examen te toca tal día” y todo eso [...] De repente me habla ella como a la una de la mañana. Fue una de las llamadas más chistosas porque me dice “¡te quedaste!”, y yo “¿Dónde?”, “¡en la universidad!” y yo de “¡ah, bueno! Bye”. Yo realmente no me acordaba, y de hecho no me caía el 20 porque yo seguía necio de que quería la UNAM, más porque ella sí se había quedado” (J, 103-106, 109-113).

Aunque ingresar a la universidad le causaba cierto entusiasmo, Juventino rememora sus primeros pasos en la educación superior como una etapa más bien conflictiva, pero por factores externos al circuito escolar. Tras romper con su pareja sentimental, su abuela fallece y a su madre le es diagnosticada una delicada enfermedad: “Entonces fue un relajo, y hasta ahorita, viéndolo en retrospectiva, ahí necesitaba ayuda para asimilar todo ese relajo. Y se vio reflejado en que de repente entraba a las clases, de repente no, como que estaba pero no estaba” (J, 122-124). Después de ese periodo de complicaciones, Juventino recobra el impulso original de estudiar la educación superior. Utiliza un año adicional para cursar todas las materias que no había aprobado y otro año para realizar su tesis de grado. Durante este recorrido, señala que nunca le cruzó por la cabeza la idea de abandonar los estudios. Juventino recuerda haber estado fuertemente influenciado por un profesor particularmente inspirador: “Digamos que es de esos maestros que se pueden mover en varios lados porque tienen la capacidad de. O sea, te hablaba de cuestiones de neuropsicología y después te lo aterriza en etnografías en comunidades indígenas. Su cabeza iba así. Y yo dije, “quiero ser como ese güey”.” (J, 175-178). Asimismo, evoca el ejemplo de otra pareja sentimental, cuya trayectoria universitaria le sirvió de estándar: “estaba también en psicología, y ella era como de excelencia porque se quería cambiar de carrera, y yo recursando. Fue como hacer un comparativo y decir “hay que llegar al nivel”.” (J, 199-201).

Luis Roberto.

Al momento de escribir esto Luis Roberto tiene 25 años. Fue criado por su madre en el seno de una familia monoparental. Comenzó a trabajar desde los 17 años, lo que continuó haciendo para costear los estudios universitarios. Tras alargar su estancia en el bachillerato un año más

de lo previsto, ingresa a sociología en una universidad pública masificada en 2015. Actualmente vive en la casa materna, nadie depende económicamente de él y mientras concluye su trabajo de titulación, una tesis, está en busca de una oportunidad laboral. La mamá de Luis Roberto interrumpió su proceso de escolarización durante el bachillerato. Se desempeña como maestra de preescolar. El ingreso doméstico declarado, similar al que reporta Juventino, se aproxima al promedio del segundo decil de la ENIGH. Luis Roberto no es el primer miembro de su árbol genealógico en pisar las aulas universitarias, pero sí es el primero en concluir sus estudios.

Luis Roberto ha pasado toda su trayectoria escolar en el sector público. Rememora que hasta el bachillerato, nunca fue de su agrado asistir a la escuela. Evoca con particular desgano la experiencia de la secundaria, que cursó en el tipo técnico. Detestaba sobre todo la disciplina excesiva, mientras las relaciones con pares y los procesos de aprendizajes le fueron más bien indiferentes. Esto cambia de forma radical, relata el entrevistado, al entrar al sistema de bachilleratos de la UNAM en 2011: “Me interesaba, de los cubos, la música que se escuchaba, las actividades que se hacían, la llamada contracultura como suelen autodenominarse estos grupos y sí, o sea, sí fue un cambio totalmente diferente de la rigidez de la secundaria, el uniforme, casquete regular a corto, media vuelta por tiempos y luego a los 15 años te encuentras con ese mundo, sí es un cambio drástico, si me sorprendió. Me metí demasiado en eso” (LR, 35-40).

Al igual que en el caso de Juventino, Luis Roberto recuerda que es de cara al examen COMIPEMS cuando afloraron las perspectivas de ingresar a la educación superior, especialmente a través de la UNAM. Esas expectativas se vieron alimentadas tanto por el consejo de familiares cercanos como por el apoyo directo para tomar algunos cursos que aseguraran el puntaje necesario: “desde que te vas preparando desde la secundaria para hacer tu COMIPEMS a la UNAM, es porque ya tienes ciertas perspectivas, ambiciones, quizás no tan claras pero sabes que si entras desde el nivel medio superior o bachillerato en prepas o en CCH, 3 o 4 años después tienes la ventaja de que si escoges una de las tantas carreras que la UNAM te ofrece tienes el pase automático. Yo creo que desde ahí, tanto inducido por mi madre y otros miembros familiares, pues sí me aconsejaban “no, pues el pase directo, la escuela está aquí a 10 minutos” [...] recuerdo que fui a varios cursos y le echaba ganas para mi examen de admisión. Tuve buen puntaje. Yo fui al examen con ese objetivo de quedarme en la UNAM” [LR, 59-70].

Hacia el final del bachillerato Luis Roberto tenía la certeza de querer ingresar a una carrera de las ciencias sociales. Empero, un conjunto de expectativas sobre su futuro laboral refrenó sus impulsos al grado de elongar su estancia en el bachillerato: “Yo decía “para qué, no hay mucho trabajo, nadie quiere esas carreras” y no estaba tan... me interesaban pero no estaba tan dispuesto ingresar a la universidad” (LR, 87-89). Por la misma época Luis Roberto inició su trayectoria laboral. Este evento fue decisivo para persuadirse de que continuar con su proceso de escolarización era la mejor opción en lo que parece ser un intenso ejercicio de

reflexividad: “Yo empecé a trabajar desde los 17 años, y la verdad es que sí me ponía unas putizas trabajando y decía “no, mejor si esto es lo que hay con la pura secundaria terminada, mejor termino el bachillerato y pues me voy a estudiar una carrera, vamos a aprobarle por ahí”, porque el trabajo en sí no me gustaba, era demasiado pesado, ganaba muy poco y ahí yo reflexioné, pensé: “la verdad, con la secundaria terminada estos son los únicos trabajos que hay. ¿Entonces qué vas a hacer con tu vida? ¿Vas a dar el paso o te vas a quedar aquí?”. Decidí dar el paso” (LR, 92-98). La propensión hacia las ciencias sociales y la alta tasa de absorción de sociología se conjugaron para que Luis Roberto accediera a la universidad.

Una vez en la educación superior, el entrevistado reconoce que hubo periodos en que fue un buen estudiante y otros en que tuvo un mal desempeño. Señala que su promedio final es bueno pero que la mayor parte del programa lo cursó como un alumno irregular. A sus ojos, el factor económico fue determinante para alcanzar esa situación de rezago, aunque nunca estimuló el desánimo: “esa circunstancia fue condicionante para que yo no tuviera el desempeño o el rendimiento normal, esperado. Sin embargo eso no me desmotivó” (LR, 148-150). A su vez, casi de pasada, enumera otras circunstancias que lo condujeron hacia ese camino: “fui un desertor la mayor parte de la carrera, fui un desertor de las materias porque no me gustaban, porque no tenía tiempo, porque no les encontraba sentido, porque el profesor o profesora no me parecía adecuado, los temas vistos en clase, yo decía “no voy a perder mi tiempo. Mejor dígame cuándo entrego el trabajo, no me presento en todo el semestre y si hay chance la paso así y si no no se preocupe, póngame mi NP [No Presentó], otro más que importa y ya yo haré el extraordinario”. Eso fue lo que hice y creo que no me fue tan mal.” (LR, 153-158).

Luis Roberto manifiesta que su integración social en el espacio universitario fue más bien débil, aunque no es algo que haya resentido: “En realidad no encajé mucho en la escuela. Tuve pocos amigos en realidad. A mucha gente conocí, pero muy pocos que realmente puedas llamar amigos. Pasaba la mayor parte del tiempo solo, en realidad, y no me desagradó del todo” (LR, 297-299). En su experiencia, la vida universitaria es una competencia continua que, por lo regular, no admite relaciones demasiado próximas: “yo siento que esa es la comunidad de [la IES]. Que pueden darte una palmada en la espalda, pero en cualquier momento pueden clavarte el puñal o pueden ponerte el pie” (LR, 309-311). De manera análoga, una parte de su integración académica se vio comprometida al observar que no existían espacios institucionales dedicados a sus temas de interés y, de manera general, por la impresión de esterilidad que tuvo respecto al discurso de la disciplina: “[la IES] no tiene un espacio de investigación académico serio para los estudios del trabajo, que de hecho otras universidades sí tienen [...] Es lo mismo de siempre y no te lleva a nada. “Sí, ya sabemos que hay crisis civilizatoria, ya sabemos que el colonialismo, etcétera”, pero no se avanza de ahí. Yo creo que sociología es una disciplina muy estancada. Y ese estancamiento me hizo sentir que yo no podía formar parte de esa comunidad” (LR, 339-340; 373-376).

Luis Roberto rememora que alrededor del tercer semestre, después de una mala racha como estudiante, comenzó a pensar seriamente en dejar la carrera: “No me sentía con ánimos de ir a la escuela. La economía, me fallaba demasiado. No me gustaban las clases. Y una carrera como sociología en ese momento decía “bueno ¿y como para qué, de qué sirve todo esto?” [...] Yo recuerdo estar en la escuela, sentarme en el pupitre de hasta atrás, mirar al pizarrón y pensar ‘¿realmente tiene sentido esto, realmente vale la pena ir y venir dos horas, empezar la semana con 30 pesos o menos para venir y escuchar estos sermones, a esta gente? ¿Qué proyección puede tener sociología laboral y académicamente a futuro en un país como éste donde las condiciones de trabajo son altamente precarizadas?’” (LR, 185-187, 191-195). Una de las peculiaridades de la IES donde Luis Roberto estudió que contribuyó a amplificar estos pensamientos es el hecho de que en la selección de profesores y horarios los estudiantes irregulares y con bajas calificaciones son los últimos en la lista de prelación, de modo que terminan cursando las clases que por alguna u otra razón son menos demandadas: “recuerdo que también condicionó mucho este pensar dejar la carrera es que como yo era alumno irregular, pues cuando te inscribías te tocaba... ¿cómo decirlo? Pues con todo respeto, el puro cascajo, las sobras de los maestros, los maestros que nadie quiere porque saben que son malos y tienes que cursar con ellos [...] los grupos que se llenan, que la gente que tiene capitales sociales, económicos y puede hacer una trayectoria normal, pues están allí. La crema y nata de la generación, sabes que están ahí y que tienen estos lugares” (LR, 207-211, 212-214).

El entrevistado apunta que los pensamientos de interrumpir los estudios se extendieron hasta el sexto semestre. De acuerdo con su relato, estos comenzaron a disiparse merced a dos motivos. Por una parte, la tentación de cambiar de carrera se volvió una alternativa inviable, pues no encontró la misma vocación en alguna otra licenciatura. Por otro lado, comenzó a experimentar intensos intereses inquisitivos sobre la sociología del trabajo, los cuales se compaginaron con el acompañamiento y aliento que recibió de una profesora especialista en la materia, quien lo sumó a un proyecto de investigación. De esta guisa, resurgió la intención de concluir la carrera: “Dije “ok, ya estamos en este punto en el que las cosas se aclararon, hay un panorama, hay objetivos, pero tienes 12 materias. ¿Qué vas a hacer?”. Yo supe que los retos o las condiciones en las que me encontraba eran quizás desfavorables, pero dije “no me voy a dar por vencido así nomás. Voy a hacer lo que tenga que hacer y voy a superarme, voy a empezar a comportarme como un estudiante de licenciatura. Tengo que estar a la altura”. Y a la par como fui pasando materias yo no dejé de trabajar, incluso hasta vendí dulces en la escuela para estar más tiempo en la escuela y no trabajando” (LR, 241-248). En su relato, Luis Roberto enfatiza el valor del esfuerzo y el contraste entre condiciones desventajosas y determinación: “Como lo repito, la fórmula es la misma: esforzarse, sacar el trabajo, moverse, seguir, seguir, seguir adelante sin importar lo pesado, lo tormentoso que sea” (LR, 466-468).

Luis Roberto sintetiza en tres puntos los aspectos que en su experiencia han sido los más difíciles de enfrentar como estudiante universitario. En primer lugar sitúa sus condiciones económicas, que sin experimentarlas como determinantes fueron un fuerte condicionante en

su trayectoria universitaria, especialmente por la necesidad de armonizar el trabajo con el estudio: “me decían en casa, mi familia, amigos, novia, “esta es la mejor etapa de tu vida, disfrútala”. Y pensaba “no mames, empiezo la semana con 20 pesos, ¿qué voy a estar disfrutando?”. Es una... es una experiencia pesada. Forja el carácter, sí, pero cuando te estás enfrentando a la pesadez de vivir a dos horas de la universidad, estudiar, trabajar, pues llega un punto en el que mental y físicamente estás agotado, y tienes que seguir. ¿Por qué? Porque en clase no se van a tentar el corazón si leíste o no leíste” (LR, 386-391). En segundo término menciona la calidad académica de la institución, particularmente cuando se es estudiante irregular: “La otra parte que es difícil es que haces todo este esfuerzo y te encuentras con maestros y maestras que no entiendes sinceramente qué hacen dando clases [...] Yo sostengo que la calidad académica en [la IES] en general no es buena y en sociología tampoco lo es, salvo contadas excepciones. Pero yo creo que en términos generales no lo es” (LR, 394-396, 402-404). Finalmente, el entrevistado señala que la conchabanza académica y laboral de estudiantes basada en las relaciones sociales y no en el mérito es otra dificultad que hubo de sortear en su recorrido por la educación superior, cuyos efectos son en parte materiales pero fundamentalmente anímicos: “Esa parte es difícil porque te esfuerzas demasiado, haces sacrificios, quizás te esfuerzas el doble de la gente que te rodea, pero te siguen viendo alrededor como menos. Y cuando ves la posición en la que estás e intentas trascender, ves cómo están condicionadas las que pudieran parecer oportunidades, pero en realidad son sitios casi casi determinados a ocupar por cierta gente. [...] y vuelves a encontrarte con esta misma estructura del compadrazgo y de esta gente que tiene esas ventajas, esos capitales, ver cómo van ascendiendo social, académica, laboral y económicamente, y tú te quedas igual. Esa es una parte realmente frustrante” (LR, 415-419, 424-427).

Ricardo.

Ricardo nació en una familia perteneciente al sector medio de la población de la Ciudad de México. Actualmente cuenta con 28 años y hace 11 se enroló en la carrera de economía de una IES que desde hace más de una década pertenece a un conglomerado educativo multinacional. Los costos de la citada IES son accesibles, pero no son los más bajos del mercado. Ricardo comenzó a trabajar desde los 18 años a fin de cubrir los gastos de su educación. Poco tiempo después se vio obligado a independizarse de la casa paterna. Por las mismas fechas interrumpió su trayectoria universitaria, exactamente en el quinto cuatrimestre de doce. Al día de hoy nadie depende económicamente de él y, además de trabajar, se está formando como maestro de inglés, aunque no se trata de una licenciatura.

Los padres de Ricardo cuentan con una escolaridad alta. El papá tiene una licenciatura y la mamá un posgrado. Mientras Ricardo estudiaba ambos estaban ocupados en el sector de los servicios, el padre en una gran compañía de telecomunicaciones con empleados a su cargo y la mamá como docente. Los ingresos domésticos que Ricardo reporta para la misma época están a medio camino entre los promedios del séptimo y el octavo decil de la ENIGH.

Ricardo pasó prácticamente toda su trayectoria escolar en instituciones particulares. El primer año de secundaria lo cursó en una escuela pública, pero la calidad académica percibida, el entorno y sus efectos sobre Ricardo persuadieron a sus padres para inscribirlo en una institución particular el siguiente par de años: “abandoné la escuela donde estudiaba porque estaba un poco pesado el barrio, mi mamá me vio que me empecé a juntar con mucha gente de diferentes estatus sociales y de alguna u otra manera, pues también no era tan bueno desde la perspectiva de muchas cosas” (R, 30-33). Tras realizar el examen COMIPEMS, Ricardo obtuvo un lugar en un plantel del Colegio de Bachilleres ubicado al oriente de la Ciudad de México que finalmente rechazó por motivos análogos: “La verdad es que el lugar estaba horrible, para llegar era un relajo, era mucho, mucho tráfico. Tenía que salirme muy temprano y tampoco estaba tan chido. Mis papás decidieron pagarme una escuela privada” (R, 52-54).

Ricardo reconoce que ir a la escuela no era precisamente una de sus actividades favoritas, aunque nunca le faltaron amigos. Recuerda con desánimo todas sus clases, salvo aquellas que eran muy dinámicas o comprendían algún tipo de práctica. Su desempeño durante el bachillerato lo califica como muy malo, no obstante haber obtenido un promedio de calificaciones de entre 8 y 8.4: “La verdad es que debí de haberme exigido más. Si pudiera verme en el pasado un día me diría a mí mismo ‘güey, tienes que echarle huevos, tienes que echarle ganas, tienes que salir adelante porque no puedes quedarte en esta parte’” (R, 78-80). Al llegar el tercer año de preparatoria, momento en el que se debe optar por un área de especialización, Ricardo relata que tomó esa decisión de un modo más bien irreflexivo: “cuando empecé a escoger un área, fue de lo más difícil. Pensé muy arcaico, muy cavernícola ¿sabes? [...] Entonces dije ‘para no morir de hambre, área 3. Definitivamente’” (R, 67-68, 74-75).

Ricardo rememora que la intención de atender la educación superior surgió de un evento muy personal. Narra que hacia el final de la preparatoria mantenía una relación sentimental con una chica a quien le sugirió de manera insistente continuar su recorrido escolar hasta la educación superior. Para tales efectos, Ricardo la invitó a que juntos visitaran y pidieran informes en distintas IES particulares. No logró convencerla, pero él tenía la sensación de que debía continuar sus estudios, la cual se reafirmó al visitar la IES a la que finalmente entró tras no alcanzar un lugar en la UNAM: “muy adentro de mí también sentía que hay que seguir estudiando, estar preparados. Esta parte de la idea de lo que es una universidad. Entonces, recuerdo que fuimos a [la IES] y vi que los precios eran más accesibles. Ya no era una carrera de 15,000 pesos, eran al mes 5,000 pesitos” (R, 222-225). El entrevistado rememora que escogió economía con el propósito de entender los problemas sociales: “No buscaba la parte de actuaría o de finanzas, no. Buscaba más como un estudio social, escribir acerca de los problemas que hay en la actualidad y todo el rollo” (R, 108-110). No tardó en percatarse de que ese no era el enfoque de la IES en la que se inscribió.

La experiencia de Ricardo en la educación superior fue satisfactoria al inicio. Sin embargo, al constatar que los contenidos curriculares no estaban en línea con sus expectativas experimenta cierto desencanto, el cual se recrudeció al no hallar la relación entre las partes teóricas y prácticas de la carrera: “Y ya la gota que rebasó el vaso fue así: me acerqué a un maestro de matemáticas financieras [...] Entonces pensé “bueno, le voy a preguntar a mi maestro de finanzas qué es esta parte, cómo lo aplica en la vida”. Me acerqué así porque como que algo no me cuadraba. Le dije al maestro “oiga, ¿y este problema? O sea, sí existen las tablas de amortización, lo entiendo, ¿pero si compro un carro cómo funciona? ¿Cuándo lo voy a aplicar? ¿Cómo se hace en un escenario real? Porque en una clase tienes un ambiente controlado”. Y lo único que me dijo: “yo no sé, soy físico-matemático y para mí son despejes. Eso es muy sencillo para mí y estas son las matemáticas. No me interesa saber acerca de cómo funciona en la vida”. Y yo dije así como de “¡madres! ¿En dónde estoy estudiando?”” (R, 117-129).

Ricardo explica que el evento que desencadenó la interrupción de sus estudios fue la entrada al mercado laboral. Este acontecimiento se vio motivado por la dificultad de sus padres para cubrir los costos de esa IES, la cual estuvo asociada a otros problemas domésticos. Ricardo recuerda que en ese pasaje de su vida sintió una mezcla de cólera y resignación: “En ese momento como que sentía mucho coraje y decía “¿por qué?”. Pues era un *whitexican* que quería que la vida fuera bonita, ¿sabes? Nada más estudiar, acabar, de vez en cuando echar desmadre, salirte a echar unas chelas con tus compas, como todo universitario. Pero la vida no fue así. Ahí dije “bueno, voy a dejar de tener esa mentalidad tan pobre y voy a echarle ganas”.” (R, 134-138). Ricardo se volvió analista de crédito en una corporación bancaria. Se trataba de un trabajo de tiempo completo, por lo que hubo de cursar las materias de la universidad por la tarde. El entrevistado narra que hacer compatibles ambas actividades, el trabajo y el estudio, era muy agotador, particularmente por las exigencias laborales: “Trabajábamos como si fuera a destajo [...] La parte en la que yo estaba en [el banco] llegaban todas las solicitudes de crédito a nivel nacional. Pues imagínate, eran cerros, cerros de solicitudes, tanto autorizadas como declinadas Y era ¡no manches! Súper, súper demandante, el cansancio mental” (R, 146-152).

Ricardo evoca el momento en el que tomó la decisión de truncar su trayectoria escolar, en el cual las estrecheces económicas de la familia, las exigencias del trabajo y problemas de orden doméstico se funden y son coronados por una racionalización optimista sobre el proceso de independizarse: “Se me acercó un gerente y me dijo algo que me cambió la vida, me dijo “a ver muchacho, yo no necesito estudiantes. Yo necesito gente que me trabaje”. En ese entonces, mis papás estaban pasando por una situación difícil, y hasta yo. Y decidí tomar un camino. O sea, me vi metido en una situación en la que era o esto o lo otro. [...] Entonces yo dije “tal vez es momento de crecer. Tal vez hay que buscar, tal vez tengo que pausar mis estudios”. Regreso a mi escena con el gerente. Me dijo “necesito a gente de tiempo completo, no necesito que andes con tus tonterías [...] Esta es tu carta de renuncia y este es tu contrato. ¿Qué prefieres?”. Y firmé el contrato. A la semana pasan una serie de cosas, una serie de

eventos en casa y me tengo que salir. Me peleé con mis papás, etcétera, etcétera, y decido salirme. La decisión, si hoy en día me preguntaran ¿hubieras regresado, hubieras renunciado? Yo hubiera dicho que no, fue la mejor decisión porque solamente así he aprendido a vivir solo. Cuando me corren de la casa de mis papas fue un golpe muy duro. Y tener un trabajo ayudó bastante a poder solventar una rentita, el apoyo del compa que te deja quedarte en su casa un par de semanas, un par de meses. Eso ayuda mucho porque pues estás de arrimado. Buscas un camino, buscas soluciones, no puedes quedarte sentado a esperar a lo que venga. Tienes que moverte y seguir actuando. Afortunadamente tenía un trabajo y eso me dio muchísima seguridad, pero o cubría los gastos de la universidad o cubría mis gastos personales.” (R, 156-180).

Tatiana.

La familia en la que nació Tatiana pertenecía a uno de los sectores medios de la capital mexicana, pero en el curso de su vida parece haber experimentado una abrupta movilidad descendente. Tatiana ingresa a la universidad con 19 años, debido a una interrupción escolar al pasar de la secundaria al bachillerato. Se enroló en el programa de sociología de una universidad pública masificada. Comenzó a trabajar después de que su trayectoria universitaria se viera truncada, alrededor de los 22 años. Actualmente vive en la casa materna y nadie depende económicamente de ella. Además del trabajo, por el momento está buscando incorporarse a alguna licenciatura en música o traducción.

Los padres de Tatiana cuentan con una elevada escolaridad y trabajan en el sector de los servicios. El papá es ingeniero geofísico y se desempeña en el área de los hidrocarburos, mientras la mamá cuenta con una maestría en antropología y se dedica a la docencia. Tatiana parece haber gozado de una infancia bastante holgada, empero, tras la separación de sus padres poco antes de egresar de la secundaria la economía doméstica mermó drásticamente. Los ingresos domésticos reportados durante su estancia en la educación superior eran similares a los de Luis Roberto y Juventino, lo que aproxima al hogar de Tatiana al segundo decil de la ENIGH.

Tatiana pasó la educación básica en escuelas privadas, mientras el bachillerato lo cursó en el sector público. En la transición de la secundaria a la preparatoria sufre un evento de interrupción asociado a la separación de sus padres, pues cuando ella ya había decidido continuar su trayectoria escolar en el sector privado su papá le informó que por varios motivos no podría cubrir esos gastos. Esto ocurrió después de las fechas en las que se realiza el proceso de selección para las escuelas públicas, de modo que Tatiana hubo de esperar un año para incorporarse a ese circuito. La entrevistada rememora que le agradaba asistir a la primaria, aunque no así a los niveles posteriores. Reconoce que con los cambios asociados al tránsito a la secundaria sus esfuerzos se encaminaron más a la sociabilidad con los pares: “Entonces la parte de la escuela, del estudio en sí, la descuidé bastante. Y estaba yo tratando más de desenvolverme socialmente, de encajar ahí” (T, 20-22). La verdadera transformación,

empero, acaeció con la entrada al bachillerato: “realmente fue un cambio muy radical, porque hasta yo empecé a ir en la tarde. No estaba acostumbrada a ese ambiente y además eran muchas personas. O sea, mi grupo de primaria y secundaria era un grupo de 20 o 30 personas, y los grupos de la prepa eran como 6 grupos de cuartos, y cada grupo era como de 40 personas- No sé, como que me perdí en el mar de tanta gente” (T, 27-31). Este cambio vino acompañado de un novedoso sentido de la libertad que contrastaba con la experiencia de la secundaria: “mi historia académica está muy revuelta entre clases y saltarme clases, irme de pinta a las canchas. Sobre todo en la prepa hacía mucho eso, porque en la secundaria estaba muy controlado” (T, 38-40).

Tatiana no recuerda haber contemplado de manera detenida la idea de ingresar a la educación superior, pero tampoco es un destino que haya negado o rechazado. Se trataba de un horizonte más bien tácito: “yo creo que más bien era algo que decía “pues tiene que pasar”, porque mis dos padres tienen la licenciatura, tanto mi padre como mi madre tienen su carrera. Incluso mi madre tiene maestría” (T, 71-73). La elección de carrera obedeció a criterios análogos: “Yo me fui por la idea de “¡ah, bueno!” ... mi mamá, por ejemplo, es antropóloga. Entonces yo dije “¡ah! Voy a estudiar algo parecido a lo que ella estudió”, y por eso me metí a la carrera a la que entré, que fue sociología” (T, 76-79).

Al entrar a la carrera Tatiana se percató de que, a diferencia de su mamá para quien la antropología era una enorme pasión, la sociología no era su vocación. Tatiana califica su desempeño escolar como “normal”, pero éste comenzó a menguar a medida que pasaba el tiempo debido a la falta de vocación y a lo que la propia entrevistada reconoce como una escasa integración social: “conforme fueron avanzando los semestres, por lo mismo de que yo ni me sentía parte de la comunidad sociológica, ni... también empecé a darme cuenta de que realmente esa no era mi vocación. Entonces empecé a descuidar muchísimo esa parte, la parte académica” (T, 118-121). Esta situación se vio agravada por algunas dificultades económicas, las cuales la obligarían a entrar a trabajar. En principio, su intención era interrumpir los estudios de forma momentánea, pero el peso de las circunstancias convirtió este movimiento en un abandono definitivo. Tatiana lo narra así: “dije “ya se me está haciendo muy difícil ir hasta [la IES], porque de por sí yo vivo en [uno de los municipios conurbados del oriente de la ciudad]. Desde donde vivo hasta [la IES] me hacía como dos horas de ida y dos horas de regreso, entonces me gastaba en pasajes, luego no tenía para mi material, tampoco tenía así como para comprar cosas para comer”. Entonces se me hacía ya muy complicado. Creo que en ese momento mi idea no era tanto así como abandonar la carrera, pero ya después por la misma situación yo creo que fue así como ya dejé muchas materias inconclusas, dejé muchas materias sin presentar trabajos. Ya solamente tenía la opción de pasar esas materias en extraordinario porque llegó un momento en que ya no podía recursarlas otra vez. Como que se me juntó todo y dije “no, pues creo que ya se me va a hacer muy complicado terminar la carrera”. Por eso decidí ya dejarla” (T, 140-149).

Victoria.

Nacida en 1972, Victoria procede de una familia dedicada al trabajo agrario de la zona del Bajío. Tras una trayectoria escolar enrevesada, ingresó a la universidad a la edad de 43 años en una IES masificada para estudiar sociología. Victoria ya trabajaba desde antes de ingresar a la educación superior y aunque tiene tres hijos manifiesta que nadie depende económicamente de ella. Actualmente está realizando su servicio social a fin de titularse mediante la presentación de un informe sobre el citado servicio.

Victoria nació y pasó sus primeros años en Guanajuato. Siguiendo el esquema prototípico de las unidades domésticas rurales, su padre se dedicaba a la agricultura mientras su madre se encargaba del hogar. Al ser la cuarta de 11 hermanos, una parte de estas responsabilidades le eran asignadas. Aunque la comparación es poco propicia, valga como indicativo que el ingreso familiar reportado para esa época es algo inferior a la media del primer decil de la ENIGH para los hogares de Guanajuato.

Victoria declara que ir a la escuela le gusta desde que tiene memoria, no obstante que desde su perspectiva siempre experimentó algunas dificultades para aprender. La entrevistada experimentó al menos una interrupción en cada uno de los niveles educativos. En primer año de primaria evoca como causante un evento traumático: “Lo único que recuerdo es que un profesor, el que me daba clases, agarró mi cuaderno, lo aventó por la ventana y me dijo “así no es” o “no quiero esas porquerías” o algo similar, de tal manera que yo ya no fui a la escuela un año completo. Hasta el año siguiente que cambié de escuela es cuando empecé otra vez mis estudios” (V, 50-53). En cuarto grado, al ser una de las hijas mayores, sus papás le asignan el cuidado de sus hermanos menores, debido a lo cual deja de asistir a la escuela. Después de un par de años la mandan a la Ciudad de México a cuidar a su abuelo. En la capital del país Victoria concluye la primaria. Al finalizar el primer año de secundaria interrumpe sus estudios para casarse y concebir a su primer hijo. Después vuelve a la secundaria y, al concluirla, interrumpe su trayectoria escolar nuevamente, lapso en el cual da a luz a sus dos hijos restantes. Tras haber formado una familia, Victoria decide presentar el examen COMIPEMS, merced al cual ingresa al sistema de bachilleratos de la UNAM. Empero, la dificultad de armonizar el rol de estudiante con los de madre y esposa la orillaron a interrumpir de nueva cuenta sus estudios: “en segundo año yo me desesperé tanto que tenía mis hijos y la escuela, la comida, la casa, que me salí. Yo dije “ya hasta aquí llegué, yo ya no quiero saber nada de la escuela”, porque mi esposo a veces era... no sé, muy paciente conmigo, pero era un tanto inseguro. O no sé cómo podré explicarlo... porque él me decía “¿por qué llegas tan tarde? Los niños necesitan que los atiendas”, cosas así, que yo renuncié a todo. Y yo dije “hasta aquí llegó mi carrera académica que yo ya no quiero saber nada de la escuela”. De hecho, hasta ahí quedó todo. Quedé a deber como como 4 materias” (V, 74-81). Es hasta que sus propios hijos ingresan a la preparatoria que Victoria decide concluir este nivel, animada por ellos mismos y por una de sus hermanas quien ya había recibido su título como licenciada en pedagoga.

La idea de ingresar a la educación superior le vino en el momento mismo en el que obtuvo su certificado de preparatoria: “Fui a sacar mi certificado de preparatoria cuando la señora que me lo entregó me dijo “¿por qué no piensa y hace su parte reglamentado? Porque todavía le toca por la generación que estudió”. [...] Le platiqué eso a mis hijos y yo digo “¿lo hago, no lo hago? ¿Qué voy a hacer?”. Yo ya ni pensaba, yo ya la verdad no tenía ninguna esperanza de un futuro diferente, sino que yo decía “pues ya me dedico a mis hijos, lavo, plancho, todos los quehaceres de la casa”. Pero no sé, entre esas cosas, a veces inspirada por mis hijos, por mi esposo, por mi hermana, por algunas personas que de verdad te estiman y te dicen “pues no importa, tú échale ganas” y con todos esos ánimos sí hice mi trámite, mi pase reglamentado” (V, 96-105). Esa no fue una decisión sencilla. Antes bien, se trató de un intenso debate interno entre permanecer en una zona de confort y adentrarse a un mundo nuevo: “es algo que ni yo solita entiendo, porque era una lucha de ideas entre sí y no, de pensar “¿para qué le muevo si puedo estar tan cómodamente aquí en la casa, con lo que me da mi esposo y sin necesidad de estar pensando ‘ay tengo que estudiar, ay un examen, ay otro examen’”. Eso me hacía pensar que no, pero algo en mi mente que me hacía pensar o que me jalaba diciendo “tienes que hacer algo diferente de tu vida. Puedes lograr esto”. Era una lucha entre esas dos ideas” (V, 127-132). Finalmente Victoria se convenció de seguir su trayectoria escolar, y estaba decidida a hacerlo en algo que le apasionara. Sin embargo, por su promedio las opciones eran limitadas. Se debatió entre pedagogía y sociología, ingresando a esta última.

Victoria califica su desempeño como estudiante de educación superior como suficiente. Explica que sus dificultades para aprender las compensa con persistencia: “el concepto que tengo yo de mí misma es que no soy tan brillante ni tan buena alumna, pero sí soy tenaz, soy responsable, trato de ser muy puntual, de hacer todo lo que me dicen” (V, 166-167). Días después de la entrevista, Victoria rectifica su autopercepción respecto a su desempeño: “considerando los años que dejé de estudiar y el compromiso con mis hijos, considero que fue bueno” (V, 172-173). El sentido de pertenencia era para la entrevistada un tema muy delicado, particularmente los primeros días de clase: “Nada más de pensar que ya iba a ir a la escuela hasta el estómago me dolía. Ya cuando me presenté en mi curso propedéutico, yo me sentí tan nerviosa y tan fuera de lugar” (V, 179-181). Su mayor temor era recibir señalamientos de cualquier tipo relativos a su edad. No obstante, aparentemente para su sorpresa, su experiencia fue diametralmente opuesta a sus preocupaciones. Y si bien reconoce que la integración social nunca fue completa, subraya que no se debió a comportamientos de terceros: “Lo bonito de todo, de todo esto, es que yo pensé que me iban a cuestionar y decir “a ver señora, ¿usted qué hace aquí? O sea, ¿por qué tiene esa edad y anda metida aquí estudiando?”. Es una de las cosas que yo admiro de [la IES], que no sé si sea en ella o en todas, no sé, pero que nunca, nunca, hasta la fecha, nunca me cuestionaron, ni me dijeron “a ver, cuénteme su historia. ¿Por qué tiene tantos años y está estudiando aún o sigue estudiando?”. Yo es una de las que te digo que yo de verdad agradezco a los maestros, a los compañeros de la escuela, que jamás me hicieron sentir incómoda. Nunca me dijeron así

como “usted no encaja aquí”. Si yo me hacía a un lado, no participaba o no opinaba ni me incluía en algunos equipos, yo me hacía a un lado. Yo decía “si ellos me integran, pues ya me voy con ellos”. Pero era cuestión mía, no era cuestión de ellos” (V, 194-203).

De acuerdo con el testimonio de Victoria, la interacción con los pares fue clave para su permanencia. Por una parte, ésta la dotó de una suerte de sentido de pertenencia; por otro lado, le proporcionó algunas claves para el trabajo propiamente escolar: “Las dudas que yo tenía tanto de cómo me veía yo a mí misma y cómo veía las lecturas y todo eso, yo lo fui platicando con compañeros [...] y ellos me decían “pues no te preocupes, yo estoy igual, o sea, yo tampoco entiendo pero trato de preguntar, de buscar vídeos, de tener herramientas distintas para entender las ideas que tiene la lectura o las ideas que los profesores nos dan en clase”. Y así poquito a poco yo me fui olvidando de la edad que tenía, de lo incómodo que me sentía de estar en un grupo de 40 personas y que yo me sintiera tan extraña, tan fuera de lugar, que me preocupé más de mis trabajos, mis lecturas, que me olvidé de eso. Ya cuando me di cuenta ya iban 3 semestres. Ya había pasado creo que lo más difícil, creo yo, como para pensar en dejar la carrera o decir “no soy inteligente, no puedo”. Esos como consejos que ellos me iban dando pues ni siquiera me hizo pensar, sino que nada más lo actuaba, lo hacía, o sea, yo no estaba pensando “¿y sí puedo, no puedo? ¡Ay, no soy inteligente!”, sino que ya agarraba el libro, leía la lectura, hacía mi trabajo, lo entregaba y veía que no me iba tan mal” (V, 220-234).

Desde la perspectiva de Victoria, lo más complicado de ser estudiante ha sido entender algunas lecturas. La segunda dificultad que enumera es el sentimiento de exclusión respecto a ciertos sectores del estudiantado, aunque hesita si se trató de una relegación real o imaginada: “alguna vez sí me sentí relegada o excluida de algunos grupitos de [la IES] que se consideran como que demasiado inteligentes [...] Ellos son muy... sí, muy elitistas. Eso sí me hace sentir que eso es un pequeño obstáculo para mí, pero no sé si sea real o que yo solamente lo construyo” (V, 256-261).

Victoria recuerda que la idea de interrumpir su trayectoria en la educación superior rondó sus pensamientos de forma intensa al principio de la licenciatura. Sin embargo, subraya, algo en su interior le apremiaba a no cejar: “¿Ves que te estaba comentando que la primer semana fue crucial? Porque yo sí pensé “yo creo que sí voy a abandonar la carrera”. Pero yo decía “nada más por puro orgullo, dignidad...” o no sé qué se le llame, o sea, no encuentro la palabra para describir eso, pero yo dije “me metí a esto, ahora lo tengo que terminar...” [...] Simplemente si no ejerzo, yo la voy a estudiar porque quiero, porque me gusta y porque tengo que concluirla, así nada más por eso” (V, 264-271). A juicio de Victoria, este impulso interno se vio reforzado por una especie de validación externa: “Además, una de las cosas creo que me fue inspirando es que entre más avanzaba la carrera más me gustaba” (V, 276-277). La importancia de conseguir el título la juzga con criterios análogos, desde la perspectiva de la satisfacción personal: “Para mí sería importante para concluir una etapa de mi vida y mostrarme a mí misma que tengo la capacidad de concluir un proyecto que planeé. Más que

nada sería para eso y quizá para mostrarle a la familia, a los conocidos, que sí concluí, lo hice bien y ahí está mi título” (V, 290-293).

4.3. Integración social y académica.

Para profundizar en este eje analítico quisiera concentrarme en los casos de Luis Roberto, Victoria y Tatiana. En ninguno de los tres hubo un proceso de integración social propiamente dicho. No obstante, en los dos primeros ocurrieron procesos de integración académica más o menos felices. Ambos casos coinciden con las trayectorias escolares que no se vieron truncadas.

La comparación entre los casos de Luis Roberto y Tatiana ofrece una interesante aproximación heurística a los efectos de la integración. Ambos se enrolaron en un programa de alta absorción. Los dos reportaron el mismo ingreso doméstico y problemas económicos semejantes mientras estudiaban. Ambos accedieron a la educación superior con 19 años de edad egresando del sistema de bachilleratos de la UNAM. Ni Luis Roberto ni Tatiana revelaron haber experimentado un sentido de pertenencia respecto a su generación. Empero, sólo Luis Roberto manifestó haber experimentado un proceso de integración académica asociado, por una parte, a una fuerte conciencia de sus inclinaciones vocacionales y, por otro lado, al establecimiento de objetivos tangibles. Tatiana, en cambio, no sólo descubrió que su vocación se hallaba en un espacio distinto al de la sociología, sino que además se percató de que los horizontes laborales de esta carrera no eran particularmente de su agrado.

El caso de Victoria, por su parte, es especialmente revelador debido a su trayectoria de vida. Por su condición, y de modo particular por su edad, Victoria vaticinaba que su integración social en la educación superior sería difícil. Dicho pensamiento constituyó una intensa fuente de tensión al inicio de la carrera. Esta tensión se fue atemperando conforme Victoria advertía que si bien había límites difíciles de cruzar en sus interacciones cotidianas, el temor de ser objeto de señalamientos sistemáticos por su edad era infundado. Quizá la entrevistada no experimentó un sentimiento de pertenencia plena, pero la sensación de aceptación fue suficiente para permitir el proceso de integración académica mediante la cooperación con pares y el desarrollo de sus inclinaciones vocacionales.

Siguiendo a Tinto (1992, 2015), la integración se presenta como una condición para la persistencia y ésta, a su vez, es una manifestación de la motivación. Como lo conjeturaba líneas arriba, la integración social parece ejercer efectos menos intensos que la integración académica. Más aún, en el caso de Victoria la integración social tiende a confundirse con la identificación y aceptación de los usos, normas y valores típicamente escolares. Esto parece estar al menos parcialmente en consonancia con lo que se ha observado en el sector de la educación superior tecnológica, en donde la sociabilidad opera en parte como mecanismo de formulación e intercambio de estrategias de supervivencia escolar (Ramírez García, 2012).

En los casos de Luis Roberto y Victoria la integración académica se desplegó a través del reconocimiento de las propias tendencias vocacionales y el planteamiento de metas tangibles. Este par de elementos, a los ojos de los informantes, constituían razones para continuar en el circuito escolar. Es en este sentido en el que la integración y la motivación pueden pensarse como factores asociados a la persistencia. Como futura línea de investigación, resta por averiguar cómo es que se generan las motivaciones o, dicho de otro modo, por qué unos estudiantes las desarrollan mientras otros no. Con las observaciones exploratorias realizadas puede conjeturarse que la trayectoria escolar previa juega un papel de primer orden, siempre que permita al estudiante reconocer sus propias inclinaciones.

4.4. El influjo de la posición social.

Para profundizar en esta dimensión utilicé los casos de Luis Roberto, Tatiana, Ricardo y Francisco. El hogar del primer par de informantes era de jefatura materna, aunque el primer caso se trata de una jefatura asentada mientras el segundo de una jefatura más bien reciente, la cual fue compartida con el padre durante la infancia y una parte de la adolescencia de Tatiana. Ambos reportaron ingresos domésticos similares, no obstante que la escolaridad de la madre de Luis Roberto es de educación media inconclusa mientras la de la progenitora de Tatiana es de maestría. Esta diferencia se traduce en una distinción de prestigio en términos ocupacionales, pues aunque ambas trabajaban en el sector educativo el primer caso se desempeñaba en el nivel preescolar mientras el segundo lo hacía en el universitario. En este sentido, es interesante observar cómo varían los orígenes de las expectativas de ingresar a la educación superior. Tras un duro primer encuentro con el mercado de trabajo, Luis Roberto especula que estudiar una licenciatura le brindará oportunidades laborales más ventajosas. Tatiana, por su parte, observa el logro educativo de sus padres y colige, de un modo inercial, que ingresar a la educación superior es para ella una especie de fatalidad. Para interpretar estos casos parece fructífero retomar la distinción que Ramírez García (2012) realiza entre aspiraciones y expectativas. Las primeras pueden entenderse como el anhelo o la esperanza de que algo ocurrirá o se alcanzará. Las expectativas involucran una fase de cálculo de lo que es factible alcanzar dadas ciertas condiciones. Ambas son una visión sobre el futuro propio, pero sólo las segundas suponen un objetivo, un “para qué” antecedido de al menos un posible modo de lograrlo. Si las perspectivas a futuro de los estudiantes tienen eficacia causal propia respecto a la permanencia, es probable que se deba a que unas están planteadas de modo que para el estudiante tienen sentido. A su vez, es razonable pensar que tanto las aspiraciones como las expectativas, así como la capacidad de traducir éstas últimas en acciones eficaces, no son independientes del origen social. Resta por indagar qué tan asociadas están y si en efecto las visiones a futuro de los estudiantes pueden explicar por sí mismas una parte de las trayectorias en la educación superior.

Los casos de Ricardo y Francisco llaman la atención porque hacen emerger la fragilidad de algunas porciones de los sectores medios del país. Si bien los ingresos domésticos que ambos reportaron posicionarían a sus familias en el octavo decil de la ENIGH, los dos manifestaron

haber experimentado problemas económicos para permanecer en el circuito escolar. Desde luego, no es trivial que ambos hayan estado inscritos en IES particulares, cuyos precios no eran precisamente los más módicos del mercado. En este sentido se vuelve patente lo problemático que ha sido para una parte de los sectores medios el incremento de la educación superior privada, que se presenta como un destino atractivo y viable hasta que los costos se vuelven insostenibles. Por otro lado, surge la pregunta de hasta qué punto las condiciones materiales de estudio están aseguradas por el ingreso doméstico actual, y cómo es que las variaciones en éste o en los gastos son manejadas por el estudiante y su familia en lo que toca a las decisiones educativas. En este tema, lo endeble de una parte de los sectores medios se mezcla con el valor que se concede a las credenciales escolares. En esos casos en los que el logro escolar está condicionado por esfuerzos personales o familiares adicionales, ¿quiénes están dispuestos a tolerar estas estrecheces? ¿Y en qué punto esas carencias son francamente insostenibles? Los casos de Francisco y Luis Roberto hacen suponer que si las recompensas de escolarizarse, sean materiales o simbólicas, son suficientemente tangibles, será más probable que se opte por realizar esfuerzos adicionales.

La información obtenida aporta evidencia a favor de la conjetura de que los ingresos del hogar y el apoyo familiar son muy relevantes para la persistencia, aunque no así respecto a lo que suele englobarse en el concepto de capital cultural. La escolaridad de los padres parece tener un peso considerable en la formación de aspiraciones educativas, pero su contribución a la permanencia parece pasar sobre todo por la posibilidad de respaldar moral o materialmente al hijo antes que por la transmisión de una cultura de clase dependiente del circuito escolar, o por lo menos altamente asociada con éste.

Lo que no queda claro, y valdría la pena averiguar, es si el ingreso doméstico está asociado con el apoyo familiar. Es interesante que Ricardo haya reportado el segundo ingreso más elevado y a la vez haya sido a quien más tempranamente le fue retirado el apoyo familiar. En los casos que reportaron los ingresos más bajos, Francisco, Luis Roberto y Tatiana, el tema del soporte familiar no surgió espontáneamente, por lo que podría especularse que desde la perspectiva de los informantes no fue determinante para sus respectivas trayectorias. Naturalmente, lo antedicho no implica que el apoyo de la familia no fuera en algún sentido relevante para los entrevistados. Quizá ocurra que entre los padres de menores ingresos la esperanza depositada en la educación como herramienta de movilidad social ascendente propicie el apoyo al hijo estudiante hasta donde sus condiciones materiales de existencia lo permitan, umbral a partir del cual cambian sus exigencias hacia el hijo, como ocurrió en los casos de Luis Roberto y Tatiana. Cómo lidian los estudiantes y sus familias con este tipo de situaciones parece ser una veta de investigación prometedora.

Finalmente, en los cuatro casos que recuperé el tiempo es un tema común aunque subrepticio, el cual se presenta como una variable fuertemente dependiente de la posición social. Con Francisco cobra la forma de interrupciones provisionales. Aquí interesa observar cómo las dificultades económicas, en sí mismas problemáticas, se ven agravadas por la

incompatibilidad de los tiempos de la IES y los del estudiante. Así, puede conjeturarse que la rigidez curricular pone en desventaja a estudiantes de por sí vulnerables. Con Ricardo y Luis Roberto el problema del tiempo se presenta como una disputa entre dedicarse a trabajar y dedicarse a estudiar. Aquí la insuficiencia de los ingresos familiares se mezcla con las generalmente complicadas condiciones en las cuales los jóvenes mexicanos acceden al mercado de trabajo, que son tendencialmente peores conforme se desciende en la estructura social. La diferencia entre los casos de Ricardo y Luis Roberto es que éste último se enroló en empleos más flexibles, lo que le permitió compaginar los tiempos de la IES, de por sí dúctiles, con los tiempos personales, así haya sido en condiciones adversas. Ricardo, en cambio, se vio doblemente despojado del manejo de sus tiempos, por la rigidez curricular de su IES de una parte y por el contrato que regulaba su situación laboral de otro lado. En este sentido, una parte de la educación superior particular es doblemente más onerosa que la pública, por los costos directos y por su menor flexibilidad. Finalmente, Tatiana y Luis Roberto expresan lo conflictivo de residir lejos del plantel en el que cada uno estudia. Esta dimensión espacial de la desigualdad resulta muy onerosa por el dinero que implica desplazarse de un punto a otro, pero sobre todo por el tiempo invertido, que se presenta a los entrevistados como un tiempo muerto. En otras investigaciones (Ramírez García, 2012) la distancia entre la escuela y el hogar ha emergido como una variable de cierto peso para explicar las decisiones educativas de los jóvenes de la periferia capitalina que ingresan a la educación superior. Esto puede deberse a lo altamente perceptible que son los esfuerzos adicionales involucrados en realizar recorridos largos en la Ciudad de México y su área metropolitana. En investigaciones ulteriores, sería esclarecedor poner en relación la distribución geográfica de las IES y la de los hogares de sus estudiantes a fin de entender cómo la posición social media esa asociación. Concomitantemente, tendrían que estudiarse las estrategias que algunos estudiantes ponen en marcha para sortear este tipo de obstáculos, de las cuales la flexibilidad horaria del propio Luis Roberto es un botón de muestra.

4.5. El problema de la racionalidad.

En este eje analítico recupero todos los testimonios, pues lo que los informantes me permitieron escuchar me insta a examinar los planteamientos hechos en los capítulos anteriores a propósito de la racionalidad y su relación con la agencia. A ésta la había definido como la capacidad de articular reflexión, decisión y acción a fin de lograr un proyecto previamente definido, así sea de forma imprecisa, tomando en consideración las condiciones en que se actúa. En este contexto la racionalidad es la capacidad subjetiva de calcular los costos, beneficios y oportunidades de éxito de los distintos cursos de acción plausibles y de discriminar entre ellos el que mejor responda al proyecto del individuo.

Lo que más ha llamado mi atención sobre los entrevistados es que en ninguno de los casos el logro educativo se pensaba como parte fundante de un proyecto, si entendemos a este último como un esquema más o menos definido de lo que uno busca ser y tener en un futuro mediato. De acuerdo con lo reportado por los informantes, entrar a la universidad no era pensado como

un medio para realizar una meta ulterior. Con Juventino, el ingreso a la educación superior estuvo guiado por una especie de afinidad con la institución escolar. En los casos de Angelina y Tatiana el tránsito a la educación terciaria estuvo atado a un sentido de inercia o de inevitabilidad. Para Ricardo y Victoria la entrada a una IES estuvo signada por eventos en apariencia fortuitos. Sólo en los casos de Francisco y Luis Roberto se enuncia que el logro escolar es un medio para otro fin, pues ambos declaran que su motivación principal fue evitar obtener un empleo insatisfactorio después de una primera experiencia laboral poco gratificante. Nótese, empero, que se trata de un objetivo definido negativamente: no es algo que buscan obtener sino que intentan impedir.

Lo dicho no quiere decir que los estudiantes no hayan decidido sobre sus acciones o que lo hayan hecho de un modo irreflexivo. Sus relatos muestran que las decisiones de cierta importancia estuvieron precedidas por sendos procesos de deliberación, aun si ocurrieron con información más bien limitada como en general lo muestra la selección de la carrera. Antes bien, lo que parece ocurrir es que ingresar, permanecer o interrumpir son decisiones ligadas a horizontes de experiencia más próximos y tangibles, siempre y cuando supongamos que no hay un ejercicio de racionalización suficientemente intenso en las entrevistas como para dar ese efecto. Así, la persistencia de Victoria y de Francisco responde a la necesidad subjetiva de probar que pueden comprometerse con una obligación personal y cumplirla, mientras el truncamiento de Ricardo estuvo motivado por la pérdida del apoyo familiar.

En consecuencia, no parece haber una gran valoración sobre un fin general a alcanzar, de la cual se desprenden evaluaciones más pequeñas sobre los medios idóneos para lograrlo. En cambio, parece ocurrir que el estudiante toma decisiones con base en creencias e información cercanas y, conforme avanza el tiempo y se van materializando las consecuencias de sus acciones, perfila los próximos escenarios futuros plausibles en función de sus propias condiciones, a partir de los cuales se renueva el proceso de decisión. Respecto a este tema, el caso de Angelina es ilustrativo porque la informante explica con cierto detalle la serie de evaluaciones y decisiones que la llevaron y mantuvieron en la educación superior. Sin tener un proyecto en mente, Angelina ingresó a la universidad movida por las aspiraciones que le despertaba el logro educativo de sus padres. Dadas dichas aspiraciones, Angelina consideró sus propias inclinaciones para elegir un área del conocimiento, que en función de la limitada oferta educativa disponible devino en una licenciatura determinada en una IES específica. Tras hacer de esa experiencia formativa una vocación, decidió ingresar a otro programa sólo para fortalecer los puntos que a su parecer eran endebles. Empero, esta segunda experiencia la invitó a cambiar de planes y a hacer de la sociología una nueva vocación. Tras adquirir nuevas obligaciones domésticas, decide persistir en el circuito escolar pero a un ritmo que le permite conciliar los roles de estudiante y trabajadora. En este lapso gesta la expectativa de cursar un posgrado, lo cual hasta la fecha de la entrevista la ha motivado para concluir los estudios. En síntesis, Angelina, como el resto de los entrevistados, hizo de cada decisión el trazo de un dibujo apenas bosquejado.

Elegir una de las opciones de actuación disponibles aparentemente responde a motivaciones ubicadas en el orden de lo inmediato. No obstante, ni las condiciones que las generan ni la capacidad de improvisar frente a ellas surgen *ex nihilo*. En esta tesitura, valdría la pena averiguar con arreglo a qué expectativas y motivaciones tienden a organizarse las decisiones de los estudiantes, y cómo es que esas proyecciones a futuro varían entre los distintos perfiles estudiantiles.

4.6. *El curso de vida: edad y roles.*

Para abundar en este eje analítico retomo los casos de Victoria, Angelina y Ricardo. El de Victoria es sin duda un caso atípico, pero ejemplifica bien un tipo de estudiante cuyo análisis cobra cada vez mayor interés en el campo (Guzmán Gómez, 2011). Se trata de personas que luego de un lapso prolongado fuera del circuito escolar regresan a las aulas, generalmente en busca de habilidades o credenciales que les permitan mejorar su estatus ocupacional. Empero, no es inusual que haya otras motivaciones, como ocurrió con Victoria. Su narración ofrece evidencia sobre lo que conjeturábamos en capítulos previos a propósito de la edad, a saber, que conforme ésta aumenta el rol de estudiante pierde plausibilidad para el individuo, tornándose en sí misma una causa de truncamiento independiente de otras características del estudiante. Un hallazgo interesante, en el que valdría la pena profundizar posteriormente, es cómo la IES contribuyó a modelar las expectativas de Victoria. No se trató de una política planeada por la universidad, sino de lo que podría denominarse clima institucional, el cual propició en Victoria la impresión de no ser estigmatizada por su edad. Su testimonio da cuenta de lo influyente que pueden llegar a ser las interacciones personales en lo que toca a los estudiantes no tradicionales. Otro par de características notables de la narración de Victoria es la presencia constante de la determinación y la ausencia de problemas de orden económico. Esto podría ser indicio de un proceso de selectividad según el cual regresan a las aulas no sólo quienes materialmente pueden hacerlo, sino que además están dispuestos a hacerlo. Esto, aunado al clima institucional y la flexibilidad curricular, ofrece pistas para explicar la permanencia o el truncamiento de este perfil de estudiantes.

El caso de Angelina es sugerente porque explicita las tensiones que puede suscitar incumplir el calendario socialmente establecido sobre lo que se espera de un joven a ciertas edades. De un lado surgen las presiones domésticas para enrolarse al mercado de trabajo una vez concluido el ciclo escolar normativo que, en el caso de Angelina, comprende su primera carrera, pero que en otros puede ser un tiempo menor. Cómo se distribuyen esas exigencias y si siguen un patrón en particular, por ejemplo, si responden a la posición social de la familia, son cuestiones en las que es preciso ahondar. Por otro lado, de este testimonio emergieron tensiones que podríamos llamar intrageneracionales, pues su fuente es la imagen que el estudiante se forja sobre el resto de las personas que pertenecen a su cohorte etaria. Así, la idea de que los otros están en una etapa superior del desarrollo biográfico opera como un perturbador de las expectativas propias que desincentiva la búsqueda del logro educativo a favor de obtener un empleo e independizarse del hogar paterno. Con toda seguridad la tensión

intrageneracional puede cobrar otras formas. Queda por explorar cómo varían, si realmente son significativas para trastocar las decisiones educativas y quiénes están más dispuestos a ser influenciados por ellas.

El de Ricardo se trata de un caso extremo, pues a una edad relativamente corta se vio obligado a independizarse del hogar paterno. Este evento implicó forzosamente dividir el tiempo y las energías entre las obligaciones escolares y las laborales, estrategia que pronto demostró ser inviable. Ante la disyuntiva de procurarse a sí mismo los medios de subsistencia o continuar con su proceso de escolarización, es bastante sencillo entender el porqué del truncamiento de Ricardo. Lo que no resulta tan obvio, y valdría la pena investigar, es el motivo por el cual el logro educativo en principio siguió siendo atractivo aun a pesar de su posición ocupacional en el sector de los servicios. Este caso nos habla, entre otras cosas, sobre las delicadas condiciones en las que los jóvenes mexicanos suelen insertarse en el mercado laboral, el cual cada vez se corresponde menos con las necesidades objetivas y subjetivas de los propios jóvenes, como el mismo Ricardo lo personifica. Con certeza, una porción de los jóvenes que elongan su trayectoria escolar hasta la educación superior lo hacen persuadidos por la precariedad de los empleos disponibles, como también lo atestigua el caso de Francisco. ¿Es este tipo de motivaciones relevante para explicar una parte de las trayectorias en la educación superior? Los casos de Luis Roberto y Francisco en contraste con el de Ricardo parecen apuntar a que esto es así a condición de contar con apoyo familiar suficiente como para retardar las transiciones a la adultez y, cuando se adquieren otros roles, particularmente el de trabajador, minimizar las obligaciones que estos conllevan. Adicionalmente, se puede especular que quienes actúan movidos por este tipo de motivaciones serán más proclives al truncamiento cuando se presente una alternativa laboral suficientemente provechosa. Queda por averiguar, empero, si los tipos de motivaciones y la mayor o menor protección contra las transiciones a la adultez siguen ciertos patrones en particular.

4.7. El oficio de estudiante.

Resulta llamativo que nadie, salvo Victoria, haya invocado espontáneamente el tema de las técnicas propiamente escolares. Esto puede ser un efecto del instrumento de recolección de datos y de la distancia que en una parte de los casos yace entre la experiencia escolar y el presente. El testimonio de Victoria puede responder a la distancia subjetiva entre ella y la institución escolar, conformada y acentuada por su recorrido biográfico. No obstante, también arroja pistas sobre la relación entre pasado escolar y la adquisición y ejercicio de las técnicas de estudio propias de la educación superior. No es casual que Victoria sea la única que hable de las dificultades del trabajo propiamente escolar y que a la vez sea la informante con la trayectoria escolar previa más accidentada. La asociación entre ambos parece pasar por la adquisición de las habilidades que ofrece la escuela, pero también y quizá de un modo más fundamental por la imagen que uno se hace de sí mismo a partir de su interacción con la institución escolar, o lo que en la tradición investigativa liderada por Albert Bandura se conoce como autoeficacia.

Por otro lado, es sugerente cómo en la mayoría de las narraciones es el ingreso al bachillerato, y no a la universidad como sostienen las posturas basadas en la obra de Coulon, lo que inaugura la experiencia de la libertad y la concomitante obligación de usarla con responsabilidad. Desde luego, esto varía en función de las IES. La doble experiencia de Angelina es reveladora en este sentido, pues pasar de una institución de sostenimiento particular relativamente selectiva por sus costos a una universidad pública masificada le permitió traer a la conciencia las rígidas restricciones de la primera. Específicamente, el costo de la matrícula y la escasa diversidad curricular volvían impensable la posibilidad de administrar los tiempos escolares de un modo distinto al que dictaba la programación curricular. Al entrar a la segunda carrera, Angelina no tarda en aprender a distribuir sus tiempos de un modo distinto al institucionalmente previsto, lo que le permitió sortear su trayectoria en ese programa y satisfacer las nuevas obligaciones domésticas y laborales. Algo análogo relata Luis Roberto. Lo que sería necesario averiguar es quiénes están en condiciones de utilizar satisfactoriamente esta flexibilidad, considerando que se trata de un fenómeno propio de las IES públicas de cierto volumen.

Un último tema relacionado con el oficio de estudiante lo manifiesta Luis Roberto al hablar de las dificultades adicionales a las que se enfrentan los estudiantes con bajo desempeño durante el registro de materias. Éstos, al estar en los últimos lugares de la lista de prelación para reinscribirse, se ven obligados a elegir a los profesores que por alguna u otra razón son menos atractivos. Si bien esta es una forma de organización propia sólo de algunas IES públicas de cierto tamaño, no deja de ser significativa la desmotivación de la que da cuenta la narración de Luis Roberto, que asociada a posibles deficiencias formativas agrava las de por sí condiciones desventajosas que suelen padecer los estudiantes con menor desempeño académico. Sería conveniente indagar si este fenómeno opera efectivamente como un mecanismo de reproducción de desigualdades en las IES donde tiene lugar.

4.8. Comentarios finales: principales hallazgos y futuras vías de investigación.

Dada la naturaleza exploratoria de este ejercicio no es factible ofrecer conclusiones en el sentido estricto del término, por lo que cierro este trabajo llamando la atención sobre los hallazgos más destacables y la utilidad de profundizar en ellos en futuras investigaciones. El más relevante, desde mi perspectiva, es el de la ausencia de proyectos en las decisiones educativas de los entrevistados que, empero, no por ello dejan de ser altamente racionales. Si el ingreso a la educación superior no está vinculado a una visión a mediano del individuo, ¿qué es lo que se espera de este nivel escolar, cuáles son las motivaciones para buscarlo? Pensándolo detenidamente, intentando ponerme en los zapatos de los informantes y evocando mi propia experiencia, resulta sumamente razonable que en general no se tengan en la mente futuros tan distantes a la hora de tomar este tipo de decisiones. La juventud es una etapa de cambios y de autoconocimiento en la cual la facultad de prevenir el futuro no encuentra las mejores condiciones para ejercerse. Y sin embargo, los estudiantes jóvenes continuamente se plantean metas tangibles que persiguen con mayor o menor éxito. Lo que hace falta

averiguar es cómo en este lapso de improvisaciones constantes algunos estudiantes hacen de esta elección una vocación (Juventino), un compromiso (Francisco) o una necesidad (Luis Roberto) que los mantiene dentro del circuito escolar, mientras otra parte es persuadida para interrumpir los estudios, sea por un cambio de incentivos (Angelina respecto a su primera carrera), la pérdida o ausencia de motivaciones (Tatiana), o bien, por condiciones materiales de existencia francamente insostenibles (Ricardo). En síntesis, para explicar las trayectorias en la educación superior sería provechoso entender cómo hacen los estudiantes para formularse objetivos y de qué manera lidian con las incertidumbres de intentar alcanzarlos.

El segundo mayor hallazgo es corroborar la existencia de una gama de fenómenos dependientes de las características de las IES que pueden afectar las trayectorias de los estudiantes, lo cual confirma la necesidad de incorporar al análisis la creciente diversificación institucional. Resalta sobre todo la aparente relación entre tamaño de la institución y flexibilidad curricular, entendida esta última como la mayor o menor posibilidad de elegir materias y cursarlas a ritmos distintos de los oficialmente establecidos. En las IES pequeñas, generalmente particulares, la flexibilidad es menor, por lo que no aprobar una materia en su momento o necesitar invertir más tiempo en cualquier otra actividad, como trabajar, puede acarrear más complicaciones de las previstas para la trayectoria del estudiante. Estos eventos multiplican las desventajas de los alumnos de por sí vulnerables, como lo demuestran Francisco y Ricardo. La mayor flexibilidad de las IES grandes otorga a sus estudiantes un margen de maniobra mayor para administrar el tiempo, de modo que puedan conducir su trayectoria de acuerdo con sus condiciones y metas. Esta posibilidad, empero, puede devenir desventaja si los alumnos en situación de rezago son relegados a los cursos que por alguna razón son menos preferidos entre el estudiantado. Así, queda patente la necesidad de tomar en cuenta las particularidades de la IES al estudiar las trayectorias de los estudiantes.

Finalmente, y quizá de modo más fundamental, se encuentra el peso de la posición social en la trayectoria escolar durante la educación superior. Aunque son muy pocos casos para realizar afirmaciones categóricas sobre el particular, vale la pena retomar un par de observaciones particularmente significativas. En primer lugar, las narraciones de los informantes con padres altamente escolarizados dieron cuenta de que esa característica fue fundamental en la conformación de sus aspiraciones educativas, mas no así para entender el espacio educativo y adquirir soltura para desenvolverse en él. El proceso mediante el cual las aspiraciones devienen expectativas y éstas se convierten en motivaciones es un tema en el que hace falta profundizar. En segundo lugar, se observó que incluso los ingresos domésticos que se reputarían como propios de sectores medios podían llegar a ser insuficientes para sostener la trayectoria escolar de los hijos. Así, a la dimensión de las desigualdades de origen, que es una propiedad relacional, debe agregarse la del extendido empobrecimiento de los habitantes de la Ciudad de México y su área conurbada, que es una propiedad esencial. En esta tesitura, sería importante averiguar qué tipo de estrategias elaboran tanto los estudiantes como sus familias para lidiar con este tipo de escenarios y en qué sentido éstas inhiben o potencian la permanencia en el circuito escolar.

Fuentes.

- Acosta Silva, A., & Planas Coll, J. (Eds.). (2014). *La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*. Universidad de Guadalajara-Centri Universitario de Ciencias Económico Administrativas.
- Alarcón Montiel, E., Piña Osorio, J. M., García Valcárcel, A., & Tejedor, F. J. (2019). Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico. *Perfiles Educativos*, 41(165), 62–80.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58742>
- Alcántara Santuario, A., & Navarrete Cazales, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213–239.
- ANUIES. (1999). *Tipología de instituciones de educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES. (2021). *Anuario Estadístico de Educación Superior, ciclo 2019-2020*.
http://www.anui.es.mx/gestor/data/personal/anui.es05/anuario/ANUARIO_EDUCACION_SUPERIOR-LICENCIATURA_2019-2020.zip
- Archer, M. (2009). *Teoría social realista: el enfoque morfogenético*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002). “Classification” and “Judgement”: Social class and the “cognitive structures” of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51–72.
<https://doi.org/10.1080/01425690120102854>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*, 2(12), 155–187.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Blanco Bosco, E. (2014). Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida. In E. Blanco Bosco, P. Solís, & H. Robles (Eds.), *Caminos desiguales Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 39–70). El Colegio de México-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (Eds.). (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. El Colegio de México-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Bourdieu, P. (2007). The forms of capital. In A. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education: a critical reader* (pp. 83–94). Routledge.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2012). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2000). Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, 65(5), 754–772.
- Buendía Espinosa, A. (2014). *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Buendía Espinosa, A., & Pérez Díaz, A. B. (2018). *Análisis del sistema universitario mexicano. Perfil institucional, datos e indicadores*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrillo Regalado, S., & Ríos Almodóvar, J. G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de La Educación Superior*, XLII(166), 9–34.
- Casillas Alvarado, M. Á., Chain Revuelta, R., & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de La Educación Superior*, XXXVI(142), 7–29.
- Chain Revuelta, R. (1995). *Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares*. Universidad Veracruzana-Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Chain Revuelta, R., Jácome, N., & Martínez, M. (2001). Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción. In A. Romo López (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio* (pp. 197–214). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 82, 65–101.

- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Economica-Anthropos.
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239–1250. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>
- Cuéllar Saavedra, Ó., & Martínez Escamilla, V. H. (2003). Éxito y fracaso escolares. Un análisis por cohortes de la carrera de sociología de la UAM Azcapotzalco (1974-2000). *Revista de La Educación Superior*, XXXII(128), 7–27.
- De Garay, A. (2013). La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto*, 22(3), 413–436.
- De Garay, A., Miller, D., & Montoya, I. (2017). *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- De Garay Sánchez, A. (2001). *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- De Garay Sánchez, A. (2008). Los jóvenes universitarios mexicanos: ¿son todos iguales? In M. H. Suárez Zozaya & J. A. Pérez Islas (Eds.), *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy* (pp. 205–222). Universidad Nacional Autónoma de México-Miguel Ángel Porrúa.
- De Garay Sánchez, A. (2009). *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- De Garay Sánchez, A. (2014). La universidad pública y los jóvenes universitarios. Entre la pista de tartán diseñada por las instituciones y el maratón que corren los estudiantes. In H. Muñoz García (Ed.), *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp. 237–252). Seminario de Educación Superior-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- De Garay Sánchez, A., Miller, D., & Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31(88), 95–140.
- De Garay Sánchez, A., & Sánchez Medina, R. L. (2012). La modificación de la política de admisión en la UAM y los cambios en las trayectorias escolares al primer año de estudios en la Unidad Azcapotzalco. *Perfiles Educativos*, XXXIV(135), 78–99.
- de Vries, W., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, XL(160), 29–49.
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, XXV(49), 163–190.

- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1, 1–57.
- Dueñas García, J. L., Carrillo Rivera, A., & Jiménez Lomelí, S. (2017). La permanencia en los estudios en el nivel superior, una mirada desde las experiencias de los estudiantes. El caso de la licenciatura de sociología en la Universidad de Guadalajara. *XXXI Congreso de La Asociación Latinoamericana de Sociología*, 1–20.
- Elder Jr, G. H., Kirkpatrick Johnson, M., & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 3–19). Springer.
- Estrada Peredo, N. G., De la Paz Ortega, M., & Gil Antón, M. (2007). De “¿cuál te pinta mejor?” a “¿para cuál te alcanza?”: desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación superior en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1).
- Feinstein, L., & Vignoles, A. (2008). Individual Differences in the Pathways into and Beyond Higher Education in the UK: A Life-Course Approach. *Journal of Social Issues*, 64(1), 115–133.
- Fernández, T., Cardozo, S., & Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. In T. Fernández Aguerre (Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 13–26). Universidad de la República.
- Gama Tejeda, F. A. (2010). Desarrollo de una tipología de las instituciones de educación superior privada en Jalisco. *Revista de La Educación Superior*, XXXIX(153), 65–84.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press.
- Gambetta, D. (1998). Concatenations of mechanisms. In P. Hedström & R. Swedberg (Eds.), *Social mechanisms. An analytical approach to social theory* (pp. 102–124). Cambridge University Press.
- García Castro, G., & Bartolucci Incico, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico: Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1267–1288.
- Garfinkel, H. (2006). ¿Qué es la Etnometodología? In *Estudios en etnometodología* (pp. 9–46). Anthropos/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Garriz, A., Álvarez, S., Cornejo, R. L., Domínguez, R., Garza, R., Llano, M., Montagut, P., Nieto, E., Rius, P., & Valle, R. M. (1996). *Antecedentes escolares y avances en la educación superior. Resultados de un triage educativo* (A. Garriz (Ed.)). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Giddens, A. (1991). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gil Antón, M. (2002). Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. *Sociológica*, 49, 93–130.

- Gil Antón, M. (2010). Acceso a la educación superior: caminos, veredas, barrancos y vías rápidas. In F. Cortés & O. de Oliveira (Eds.), *Desigualdad social* (pp. 263–308). El Colegio de México.
- Gil Antón, M. (2012). La educación superior en México entre 1990 y 2010: una conjetura para comprender su transformación. *Estudios Sociológicos*, XXX(89), 549–566. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/152>
- Gil Antón, M., Mendoza Rojas, J., Rodríguez Gómez, R., & Pérez García, M. J. (2009). *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Goldthorpe, J. H. (1998). Rational Action Theory for Sociology. *The British Journal of Sociology*, 49(2), 167–192.
- González Martínez, A. (2000). *Seguimiento de trayectorias escolares. Licenciatura en lenguas modernas de la BUAP, cohorte 1993*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Guzmán Gómez, C. (2002). Hacia el conocimiento del trabajo estudiantil en México. *Revista de La Educación Superior*, 122, 95–106.
- Guzmán Gómez, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, XXXIII(Número especial), 91–101.
- Guzmán Gómez, C., & Serrano Sánchez, O. V. (2007). Los cambios en la composición social de la población estudiantil de la UNAM (1985-2003). In A. Mingo (Ed.), *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos* (pp. 164–208). Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación.
- Guzmán Gómez, C., & Serrano Sánchez, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de La Educación Superior*, 40(157), 31–53.
- Hamui Sutton, M. (2017). El estudio y el trabajo entre alumnos de espacios universitarios asimétricos. In L. Villa Lever, A. Canales Sánchez, & M. Hamui Sutton (Eds.), *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos* (pp. 277–330). Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11–40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44.
- INEGI. (2018). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>
- INEGI. (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020*.

<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

- Kent Serna, R. (2009). La economía política de la educación superior durante la modernización. In R. Kent Serna (Ed.), *Las políticas de educación superior en México durante la modernización: un análisis regional* (pp. 39–92). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Kent Serna, R., & Ramírez García, R. G. (1998). La educación superior en el umbral del siglo XXI. In P. Latapí Sarre (Ed.), *Un siglo de educación en México, vol. I* (pp. 298–324). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica.
- López Ramírez, M. (2019a). El ingreso a carreras de alta o baja demanda en una universidad mexicana: ¿qué influye en la elección? *Revista de Sociología de La Educación*, 12(2), 191–208.
- López Ramírez, M. (2019b). La desigualdad en educación superior en México a través del estudio de las trayectorias escolares. *Revista Constructures de Paz Latinoamericana*, 4(7), 175–187.
- López Ramírez, M., & Andrés Rodríguez, S. (2019). Desigualdad de oportunidades educativas en México: evidencias en la educación media superior y superior. *Laboratorio*, 29, 60–86.
- López Ramírez, M., & Andrés Rodríguez, S. (2020). Métodos y técnicas de investigación en el análisis de trayectorias y transiciones educativas en México. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 4(6), 86–104.
- Mancera Cardós, E. (2013). Características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes. In C. L. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores, & J. F. Galaz Fontes (Eds.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011* (pp. 37–62). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Márquez Jiménez, A., & Alcántara Santuario, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior: ¿Qué pasó con las políticas de acceso y equidad en México y Brasil, 2000-2016? In M. A. da Rocha Silva & A. Alcántara Santuario (Eds.), *Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento: desafios e dimensões contemporâneas no Brasil e no México* (pp. 153–176). Universidade Federal Do Tocantins.
- Martínez Rizo, F. (2001). Estudio de la eficiencia terminal en cohortes aparentes. In A. Romo López (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio* (pp. 25–50). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Mata Zúñiga, L. A., & López Damián, A. I. (2019). Desigualdades educativas en México: trayectorias o recorridos educativos. In COMIE (Ed.), *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 10: Política y gestión de la educación* (pp. 16–23). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Mendoza Rojas, J. (2011). *Financiamiento Público de la Educación Superior en México. Fuentes de Información y Cifras del Período 2000 a 2011*. Dirección General de Evaluación Institucional-UNAM.
- Metz, G. W. (2004). Challenge and Changes to Tinto's Persistence Theory: A Historical Review. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 6(2), 191–207. <https://doi.org/10.2190/M2CC-R7Y1-WY2Q-UPK5>
- Miller, D. (2009). Perspectiva dinámica de la oportunidad educativa: trayectorias escolares y eventos biográficos de juventud. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Miller, D. (2013). El estudio de las trayectorias escolares en México: un aporte para el nuevo milenio. In C. L. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores, & J. F. Galaz Fontes (Eds.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011* (pp. 183–198). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Miller, D. (2015). Exploración del vínculo entre trayectorias escolares y marcos normativos en la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(17), 21–37.
- Miller, D., & Nava Cruz, R. (2017). Trayectorias simultáneas. Una aproximación a los estudiantes que trabajan de la UAM Azcapotzalco y sus tipos de ocupación, desde una perspectiva de género. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Muñiz Martelón, P. E. (1997). *Trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Navarro Meza, E. E. (2014). Origen social e itinerarios universitarios. In A. Acosta Silva & J. Planas Coll (Eds.), *La arquitectura del poliedro: itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional* (pp. 190–211). Universidad de Guadalajara-Centri Universitario de Ciencias Económico Administrativas.
- OCDE. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Oliver Villalobos, L., & Serrano de la Paz, R. (2017). La eficiencia terminal en tres generaciones de alumnos de la división de Ciencias Básicas e Ingeniería de la UAM Azcapotzalco. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Ortega Guerrero, J. C., & Casillas Alvarado, M. Á. (2014). Repensar la clasificación de las Instituciones de Educación Superior en México, una propuesta. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, 213–253.
- Pallas, A. M. (2003). Educational Transitions, Trajectories, and Pathways. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 165–184). Springer.
- Paredes Ocaranza, E., & Saucedo Ramos, C. L. (2018). Irse de la universidad, regresar y persistir hasta el final: estudiantes peregrinos y sus sentidos sobre la escuela. *Revista de La Educación Superior*, 47(187), 49–70.

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60–75.
- Payne, L. (2019). Student engagement: three models for its investigation. *Journal of Further and Higher Education*, 43(5), 641–657.
- Piñero Ramírez, S. L. (2012). Jóvenes universitarios: desigualdades socioculturales y diversidad de representaciones en torno a la profesión. *LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, X(1), 33–45.
- Piñero Ramírez, S. L. (2015). Factores asociados a la selección de carrera: una aproximación desde la Teoría de la Acción Racional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20, 72–99.
- Pinto Segura, M., Durán Muriel, D. M., Reverón Peña, C. A., & Rodríguez Rodríguez, A. (2007). *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Planas Coll, J., & Enciso Ávila, I. M. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(12), 23–45.
- Ramírez García, R. G. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Reyes Torres, C., López Espinosa, S., & Pérez Alcántara, B. D. (2017). La deserción en la licenciatura en geografía de la UAEM. Una aproximación cuantitativa-cualitativa desde las trayectorias escolares. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Rodríguez Gómez Guerra, R. Á. (1989). Metodología para el análisis demográfico de la eficiencia terminal, la deserción y el rezago escolares. In ANUIES (Ed.), *Panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos. Trayectoria escolar en la educación superior* (pp. 225–280). Secretaría de Educación Pública-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rodríguez Gómez Guerra, R. Á. (1996). *Educación superior y desigualdad social. Un estudio sobre las determinaciones sociales y académicas de las trayectorias escolares en la Universidad Nacional Autónoma de México*. El Colegio de México.
- Romo López, A. (Ed.). (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Romo López, A. (Ed.). (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Romo López, A., & Hernández Santiago, P. (2006). Deserción y repitencia en la educación superior en México. In CINDA (Ed.), *Repitencia y deserción universitaria en América*

- Latina* (pp. 271–289). Centro Interuniversitario de Desarrollo-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Universidad de Talca.
- Roqueñí Ibargüengoytia, M. del C. (2017). 30 años de políticas de modernización y sus efectos en la desigualdad de la educación superior en México. In L. Villa Lever, A. Canales Sánchez, & M. Hamui Sutton (Eds.), *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos* (pp. 99–152). Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Rubio Oca, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Educación Pública.
- Santana Colin, Y. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización. *Anthropologica*, 39, 171–188.
- Segura Salazar, C. M., & Chávez Arellano, M. E. (2016). “Cumplir un sueño”. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma de Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021–1045.
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, XXXIII(Número especial), 102–114.
- Silva Laya, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 43–68.
- Smyth, E., & Banks, J. (2012). ‘There was never really any question of anything else’: young people’s agency, institutional habitus and the transition to higher education.’ *British Journal of Sociology of Education*, 33(2), 263–281.
- Smyth, E., & Hannan, C. (2007). School Processes and the Transition to Higher Education. *Oxford Review of Education*, 33(2), 175–194.
- Solís, P. (2016a). Aspectos metodológicos en el análisis de la movilidad social. In P. Solís & M. Boado (Eds.), *Y sin embargo se mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina* (pp. 31–74). El Colegio de México-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Solís, P. (2016b). Estratificación social y movilidad de clase en México a principios del siglo XXI. In P. Solís & M. Boado (Eds.), *Y sin embargo se mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina* (pp. 297–366). El Colegio de México-Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Suárez Domínguez, J. L. (2015). El capital cultural de los estudiantes de nuevo ingreso a las disciplinas de humanidades en la Universidad Veracruzana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20, 100–130.
- Taborga Torrico, H. (2003). *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- Thompson, R. (2016). Explaining inequality? Rational action theories of educational decision making. In A. Mountford-Zimdars & N. Harrison (Eds.), *Access to Higher Education: Theoretical Perspectives and Contemporary Challenges*. Routledge.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1989a). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de La Educación Superior*, 18(71), 1–9.
- Tinto, V. (1989b). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de La Educación Superior*, 71.
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. Universidad Nacional Autónoma de México-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 0(0), 1–16.
- Valdivia Carrillo, B. E. (2014). Trayectorias discontinuas y estrategias de adaptación. In A. Acosta Silva & J. Planas Coll (Eds.), *La arquitectura del poliedro: itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional* (pp. 135–144). Universidad de Guadalajara-Centri Universitario de Ciencias Económico Administrativas.
- Valle Gómez-Tagle, R., Rojas Argüelles, G., & Villa Lozano, A. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis. In A. Romo López (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio* (pp. 51–75). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Velázquez Narváez, Y., & González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso uamm-uat. *Revista de La Educación Superior*, 46(184), 117–138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Vera-Noriega, J. Á., Ramos-Estrada, D.-Y., Sotelo-Castillo, M.-A., Echverría-Castro, S., Serrano-Encinas, D.-M., & Veles-García, J.-J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(7), 41–56.
- Villa Lever, L. (2017a). ¿Quiénes son los jóvenes que terminan la licenciatura? El estrato social como mecanismo de inclusión desigual a la universidad. In L. Villa Lever, A. Canales Sánchez, & M. Hamui Sutton (Eds.), *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos* (pp. 223–276). Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Villa Lever, L. (2017b). Los espacios universitarios asimétricos: configuración de nuevos mecanismos de desigualdad. In L. Villa Lever, A. Canales Sánchez, & M. Hamui Sutton (Eds.), *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos* (pp. 153–220). UNAM-IIS-CONACyT.
- Villa Lever, L., Canales Sánchez, A., & Hamui Sutton, M. (2017). *Expresiones de las*

desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos. UNAM-IIS-CONACyT.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, XXXIV(135), 134–148.

Zepeda Gil, R. (2016). El juego de la asignación presupuestal a las universidades públicas estatales en México después de la transición democrática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 901–928.

Anexo I. Guiones de entrevista.

- **Entrevista para estudiantes vigentes.**

I. Agencia y trayectoria escolar previa.

1. ¿Cuando eras niño(a) te gustaba ir a la escuela? ¿Por qué?
2. ¿Y durante la secundaria y la prepa?
3. ¿Cómo consideras que era tu desempeño como estudiante en esos tres niveles? ¿Por qué?
4. [En casos de interrupción: Durante [COTEJAR] dejaste de estudiar, ¿puedes contarme cómo ocurrió eso?
5. ¿En qué momento comenzaste a perfilar la idea de estudiar una carrera?
6. ¿Algún familiar cercano ya había entrado a la universidad? [COTEJAR con información de padres]

II. Agencia y razones para entrar a la universidad.

1. ¿Para ti era importante entrar a la universidad? ¿Por qué?
2. Pláticame cómo decidiste estudiar [carrera] en [institución]. ¿Qué te llamaba la atención?
3. ¿Ambas eran tu primera opción?
4. [Segundas carreras: Después ingresaste a [carrera] en [institución]. ¿Puedes platicarme cómo pasó eso?]

III. Agencia y experiencia universitaria.

1. Ahora que estás en la universidad, ¿cómo calificas tu desempeño como estudiante?
2. Durante tu paso por la universidad, ¿has experimentado la sensación de no encajar? Podrías explicarme por qué lo dices.
3. Ya me dijiste que entrar a la universidad para ti era [muy importante... nada importante], ¿durante la carrera has mantenido la misma opinión?
4. ¿Qué es lo más difícil de estar estudiando?
5. ¿En algún momento has pensado en dejar la carrera? ¿Por qué?
6. ¿Has comentado esos pensamientos con algún amigo, compañero o profesor?
7. ¿Crees que es importante concluir tu carrera? ¿Por qué?

○ **Entrevista para trayectorias de egreso y titulación.**

I. Agencia y trayectoria escolar previa.

1. ¿Cuando eras niño te gustaba ir a la escuela? ¿Por qué?
2. ¿Y durante la secundaria y la prepa?
3. ¿Consideras que eras un buen estudiante en esos tres niveles, en cuáles sí y cuáles no? ¿Por qué?
4. [En casos de interrupción: Durante [COTEJAR] dejaste de estudiar, ¿puedes contarme cómo ocurrió eso?]
5. ¿En qué momento comenzaste a perfilar la idea de estudiar una carrera?
6. ¿Algún familiar cercano ya había entrado a la universidad? [Cotejar con información de padres]

II. Agencia y razones para entrar a la universidad.

1. ¿Para ti era importante entrar a la universidad? ¿Por qué?
2. Pláticame cómo decidiste estudiar [carrera] en [institución]. ¿Qué te llamaba la atención?
3. ¿Ambas eran tu primera opción?
4. [Segundas carreras: Después ingresaste a [carrera] en [institución]. ¿Puedes platicarme cómo pasó eso?]

III. Agencia y experiencia universitaria.

1. ¿Durante la universidad, cómo calificarías tu desempeño como estudiante? [Segundas carreras: ¿percibes alguna diferencia entre tu desempeño en la primera carrera respecto a la segunda?]
2. ¿Durante tu paso por la universidad experimentaste la sensación de no encajar? Podrías explícame por qué lo dices. [Segundas carreras: ¿Durante tu paso por la universidad experimentaste la sensación de no encajar en la primera carrera? ¿Y en la segunda? Podrías explícame por qué lo dices.]
3. Ya me dijiste que entrar a la universidad para ti era [muy importante... nada importante], ¿durante la carrera mantuviste la misma opinión? [Segundas carreras: ¿durante la primera carrera mantuviste la misma opinión? ¿Y en la segunda?]
4. ¿Qué era lo más difícil de estar estudiando? [Segundas carreras: en la primera carrera, ¿qué era lo más difícil de estar estudiando? ¿Y en la segunda?]
5. ¿En algún momento pensaste en dejar la carrera? ¿Por qué? [Segundas carreras: Entiendo que saliste de [carrera] en [momento]. Respecto a tu última carrera, ¿en algún momento pensaste en dejarla? ¿Por qué?]
6. ¿Comentaste esos pensamientos con algún amigo, compañero o profesor? [Egresados: Entiendo que egresaste de [carrera] pero no has obtenido el título ¿Podrías platicarme por qué ocurrió esto? ¿Para ti es importante titularte?]

○ **Entrevista para trayectorias de interrupción.**

I. Agencia y trayectoria escolar previa.

7. ¿Cuando eras niño te gustaba ir a la escuela? ¿Por qué?
8. ¿Y durante la secundaria y la prepa?
9. ¿Consideras que eras un buen estudiante en esos tres niveles, en cuáles sí y cuáles no? ¿Por qué?
10. [En casos de interrupción: Durante [COTEJAR] dejaste de estudiar, ¿puedes contarme cómo ocurrió eso?]
11. ¿En qué momento comenzaste a perfilar la idea de estudiar una carrera?
12. ¿Algún familiar cercano ya había entrado a la universidad? [Cotejar con información de padres]

II. Agencia y razones para entrar a la universidad.

5. ¿Para ti era importante entrar a la universidad? ¿Por qué?
6. Pláticame cómo decidiste estudiar [carrera] en [institución]. ¿Qué te llamaba la atención?
7. ¿Ambas eran tu primera opción?
8. [Segundas carreras: Después ingresaste a [carrera] en [institución]. ¿Puedes platicarme cómo pasó eso?]

III. Agencia y experiencia universitaria.

7. ¿Durante la universidad, cómo calificarías tu desempeño como estudiante? [Segundas carreras: ¿percibes alguna diferencia entre tu desempeño en la primera carrera respecto a la segunda?]
8. ¿Durante tu paso por la universidad experimentaste la sensación de no encajar? Podrías explícame por qué lo dices. [Segundas carreras: ¿Durante tu paso por la universidad experimentaste la sensación de no encajar en la primera carrera? ¿Y en la segunda? Podrías explícame por qué lo dices.]
9. Ya me dijiste que entrar a la universidad para ti era [muy importante... nada importante], ¿durante la carrera mantuviste la misma opinión? [Segundas carreras: ¿durante la primera carrera mantuviste la misma opinión? ¿Y en la segunda?]
10. ¿Qué era lo más difícil de estar estudiando? [Segundas carreras: en la primera carrera, ¿qué era lo más difícil de estar estudiando? ¿Y en la segunda?]
11. ¿En qué momento comenzaste a pensar en dejar la carrera? [Segundas carreras: Entiendo que saliste de [carrera] en [momento]. Respecto a tu última carrera, ¿en qué momento comenzaste a pensar en dejarla?]
12. Antes de salir, ¿lo comentaste con algún amigo, compañero o profesor? ¿Has pensado en regresar o entrar a otra carrera?