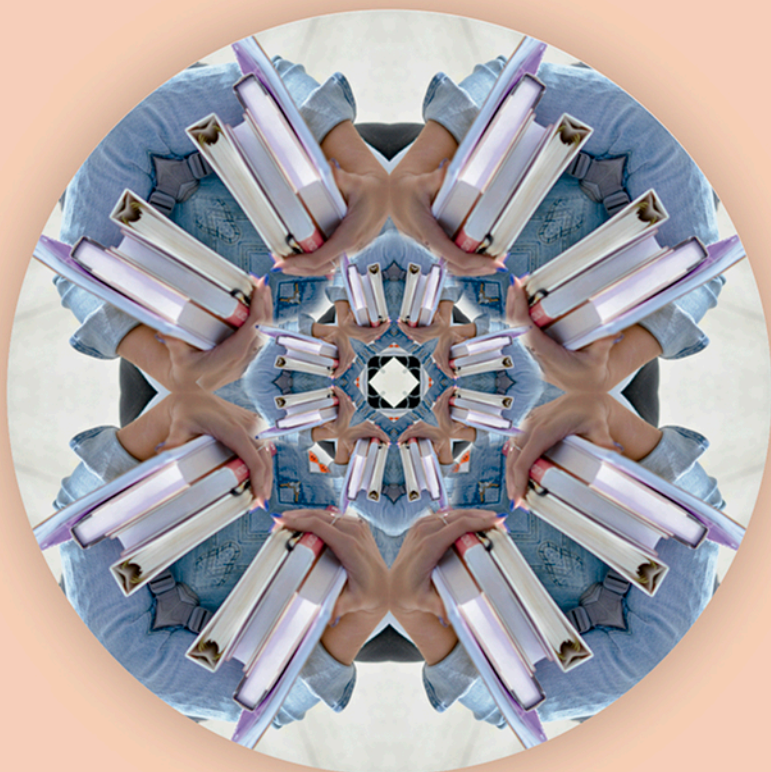


LORENZA VILLA LEVER
Coordinadora

El caleidoscopio de las aspiraciones

Estudiantes universitarios
en condiciones desiguales



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Instituto de Investigaciones Sociales

Comité Editorial de Libros
Instituto de Investigaciones Sociales
Universidad Nacional Autónoma de México

Presidenta

Marcela Amaro Rosales • IISUNAM

Secretaria

Karina Bárcenas Barajas • IISUNAM

Miembros

Virginia Careaga Covarrubias • IISUNAM

Juan Cruz Olmeda • COLMEX

Marcos Agustín Cueva Perus • IISUNAM

Bruno Felipe de Souza e Miranda • IISUNAM

Matilde Luna Ledesma • IISUNAM

Karolina Monika Gilas • FCPYS, UNAM

Adriana Murguía Lores • FCPYS, UNAM

Eduardo Nivón Bolán • UAM-I

El caleidoscopio de las aspiraciones

Estudiantes universitarios
en condiciones desiguales

Lorenza Villa Lever
Coordinadora



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Instituto de Investigaciones Sociales
Ciudad de México, 2024



Catalogación en la publicación UNAM.

Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Villa Lever, Lorenza, editor.

Título: El caleidoscopio de las aspiraciones : estudiantes universitarios en condiciones desiguales / Lorenza Villa Lever, coordinadora.

Descripción: Primera edición. | Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, 2024.

Identificadores: LIBRUNAM 2242745 | ISBN 978-607-30-9837-3

Temas: Igualdad en la educación -- México. | Educación superior -- Aspectos sociales -- México. | Estudiantes universitarios -- Condiciones sociales -- México. | Movilidad de estudiantes universitarios -- México.

Clasificación: LCC LC213.3.M6.C35 2024 | DDC 379.260972—dc23

Forma sugerida de citar:

Villa Lever, L., Valencia García, G., Canales Sánchez, A., García Guevara, P., Hamui Sutton, M., Mata Zúñiga, L. A., Camacho Rodríguez, K. T., Roqueñí Ibarquiengoytia, M. del C., Sánchez Vélez, A. & Loyo Brambila, A. (2024). El caleidoscopio de las aspiraciones : estudiantes universitarios en condiciones desiguales. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales. <https://ru.iis.sociales.unam.mx/>

Excepto donde se indique lo contrario, esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Compartir igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0 Internacional): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>

Con la licencia CC-BY-NC-SA usted es libre de:

- Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
- Adaptar: remezclar, transformar y construir a partir del material.

Bajo los siguientes términos:

Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

No comercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Compartir igual: si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.

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

Esta publicación se ha realizado gracias a los recursos económicos otorgados por el Conahcyt mediante el proyecto de investigación: "Las aspiraciones de futuro de los estudiantes de educación superior desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales" (Registro 286935).

Primera edición: agosto de 2024

D.R. © 2024, Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones Sociales

Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Ciudad de México

<https://ru.iis.sociales.unam.mx>

Correo electrónico: repositorio.iis@sociales.unam.mx

Coordinación editorial: Virginia Careaga Covarrubias

Diseño de portada: Cynthia Trigos Suzán

Diseño editorial y tratamiento de imágenes: Óscar Quintana Ángeles

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-30-9837-3

Índice

- 7 Agradecimientos
- 11 El grupo de investigación
- 13 Prólogo
Guadalupe Valencia García
- 19 Introducción.
La universidad, un espacio de aspiraciones desiguales
Lorenza Villa Lever
- 53 ¿A qué aspiran las y los universitarios
cuando imaginan su futuro?
Lorenza Villa Lever
- 91 Las aspiraciones de profesionistas en ciernes.
Impronta y densidad de los Espacios Universitarios
Alejandro Canales Sánchez
- 129 Género y aspiraciones universitarias
Patricia García Guevara
- 169 Aspiraciones de movilidad económica intergeneracional
de los jóvenes universitarios: la marca de las desigualdades
Mery Hamui Sutton

- 205 Aspiraciones laborales y horizontes de futuro desiguales
entre estudiantes de posgrado
Luis Antonio Mata Zúñiga
- 241 Aspiraciones de reconocimiento
entre estudiantes de maestría
Karla Teresa Camacho Rodríguez
- 269 Ciudadanía en construcción.
El interés de los estudiantes universitarios
por los asuntos públicos
María del Carmen Roqueñí Iburgüengoytia
- 295 Aspiraciones de país para el bienestar de las juventudes
Alejandro Sánchez Vélez
- 325 Pensar el futuro desde la pandemia:
entrevistas a estudiantes mexicanos
Aurora Loyo Brambila
- 361 Conclusiones.
La universidad abre posibilidades de cambio
y prepara para enfrentar el futuro con imaginación
Lorenza Villa Lever
- 373 Anexos
- 411 Referencias consultadas

Agradecimientos

En el proceso de investigación que ha dado origen a este libro, participaron personas e instituciones a las que deseo expresar mi agradecimiento por su apoyo. En primer lugar, al Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIS-UNAM), cuyo respaldo fue fundamental para organizar el trabajo de investigación, los seminarios y reuniones académicas y por proporcionar el soporte administrativo necesario para un proyecto de este tipo. Asimismo, quiero agradecer al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) por el financiamiento otorgado durante tres años para la realización de la investigación de grupo titulada “Las aspiraciones de futuro de los estudiantes de educación superior desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales” (Registro 286935). Durante este proyecto, Conahcyt también apoyó con becas a tres estudiantes de licenciatura para la redacción de sus tesis, así como a tres posdoctorantes que escribieron sus propios resultados y colaboraron con las demás actividades del equipo.

Es difícil mencionar a todas las personas que estuvieron involucradas en este proyecto y que participaron en distintos momentos de la investigación. Quiero expresar mi gratitud, en primer lugar a las y los estudiantes que respondieron nuestras preguntas y a las universidades que nos dieron acceso a sus aulas. Gracias a su interés en hacernos partícipes de sus experiencias y a la buena disposición institucional, pudimos escribir este libro.

Agradezco también a Sandra Carmen Murillo López, coordinadora de la Unidad de Investigación Social Aplicada y de Estudios de Opinión del IIS-UNAM, quien diseñó el tamaño de la muestra del cuestionario aplicado a estudiantes universitarios y coordinó, junto con Olivia Esparza Aguirre, la etapa cuantitativa del trabajo de campo, la capacitación a los encuestadores, y además

proporcionó adiestramiento al grupo de investigadores en el uso del programa estadístico SPSS. A Selene Hernández Pérez, quien se encargó de limpiar, recodificar y analizar las bases de datos resultantes de la encuesta aplicada en la primera etapa de la investigación, elaboró cuadros, gráficas y propuso técnicas y modelos estadísticos pertinentes para el análisis de datos.

A Rocío Guzmán Jiménez, asistente del proyecto en la primera etapa de la investigación, por su colaboración profesional en la recopilación de información sobre las instituciones y carreras estudiadas, así como en la elaboración de un índice para identificar y seleccionar a las Instituciones de Educación Superior (IES) y los programas de estudio analizados, y a Monserrat Camacho, por su valioso apoyo en la aplicación del cuestionario en Guadalajara. El trabajo de ambas fue de suma importancia para el desarrollo del proyecto.

Mi reconocimiento al invaluable aporte de Karla Teresa Camacho Rodríguez quien coordinó la etapa cualitativa del trabajo de campo, para lo cual contactó a los estudiantes que participaron en el cuestionario y organizó la aplicación y transcripción de las entrevistas; y a Luis Antonio Mata Zúñiga, quien impartió capacitación al equipo en el manejo del programa ATLAS.ti para el análisis de las entrevistas realizadas.

Quisiera hacer una mención especial a Edith Quijano Reyes, secretaria del IIS-UNAM, quien, durante la pandemia, transcribió desde su hogar innumerables entrevistas con profesionalismo y paciencia. Además, a Rosalinda Gómez Velasco, estudiante de doctorado en antropología, y Rubén Alejandro Guerra Vega, estudiante de la licenciatura en antropología, ambos de la ENAH, quienes colaboraron en la misma tarea.

El 3 de diciembre de 2020, en un taller organizado en el marco de la investigación, recibimos comentarios sobre nuestros avances de investigación, por parte de Jorge Bartolucci Incico y Juan Manuel Piña Osorio del IISUE-UNAM, Roberto Rodríguez Gómez del IIS-UNAM, Enrique Gutiérrez Márquez de la Ibero, Rosalba Ramírez García del DIE-Cinvestav y José Navarro Cendejas de la UdeG. Del 21 al 23 de septiembre de 2021, en un segundo seminario organizado por el grupo, recibimos valiosas reflexiones sobre los trabajos presentados de parte de Guillermina Tiramonti de Flacso, Argentina; Martha Patricia Castañeda Salgado del CEIICH-UNAM; Gonzalo Saraví del CIESAS-CDMX; Célia Elizabete Caregnato de la Universidad de Rio Grande do Sul, Brasil, y

Martha Barbara Ochman Ikanowics del ITESM Ciudad de México. Sus aportaciones fueron fundamentales para fortalecer el análisis e interpretación de la información, así como para definir los ejes analíticos para abordar la información empírica.

A todos ellos quiero expresarles mi más sincero reconocimiento.

El grupo de investigación

Los resultados de esta investigación¹ son el fruto del esfuerzo colectivo de las y los investigadores involucrados, incluyendo las y los posdoctorandos, doctorandos y estudiantes de maestría y licenciatura. Ya sea como participantes activos o como becarios, colaboraron sistemáticamente en la recolección de información y en la producción de conocimiento. Todos ellos fueron copartícipes en distintos momentos del proceso de investigación, tanto en la parte teórica y metodológica como en la empírica.

La interacción entre las y los integrantes de este grupo se desarrolla en torno a intereses de investigación comunes, con una visión amplia y desde múltiples perspectivas, que permitieron plantear un objeto de estudio y abordajes teóricos y metodológicos compartidos, como se observa a lo largo de los capítulos, donde se utilizan los mismos conceptos en diálogo con el problema de investigación. Desde su pertenencia a distintas instituciones de educación superior, públicas y privadas, se constituyó un equipo de investigación interinstitucional e interdisciplinar.²

En todas las etapas del proceso de la investigación, el grupo incluyó ocho investigadores, tres posdoctorandos, dos estudiantes de doctorado (en Ciencias Políticas y Sociales y en Ciencias Sociales y Políticas), un estudiante de maestría (en Estudios Políticos y Sociales) y tres estudiantes de licenciatura (en Ciencias de la Comunicación y Ciencias Políticas y Sociales) que trabajaron desde disciplinas como Sociología, Ciencia Política, Educación y

¹ Conahcyt, convocatoria CB-2016-01 Modalidad G-10, con el número de registro 286935.

² Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y Universidad Guadalajara.

Antropología. Es importante señalar que las y los estudiantes incluyeron uno o más ejes de la investigación en sus tesis, tales como desigualdades, aspiraciones y educación superior. La inclusión de posgraduados y estudiantes en esta investigación se puede entender como una manera de promover la calidad del trabajo de investigación, la formación de investigadores y la generación de nuevas preguntas de investigación.

Este libro refleja la dimensión colectiva y colaborativa de este trabajo, al fortalecer sus lazos entre investigadores, ampliar las redes institucionales y, sobre todo, al obtener y difundir conocimientos de manera seria e informada.

Cabe destacar que este libro estará disponible en acceso abierto en el repositorio del IIS-UNAM <<https://www.iis.unam.mx/difusion/publicaciones/libros/>>.

Prólogo

Guadalupe Valencia García

El libro que tiene en sus manos ofrece una visión caleidoscópica de las aspiraciones de los jóvenes universitarios en contextos de desigualdad multidimensional, tal como lo sugiere su acertado título. No sólo porque muestra las distintas dimensiones y ángulos desde donde pueden estudiarse y articularse las aspiraciones, sino también por la interesante y renovada lectura de las temporalidades, en particular la de futuro, en contextos universitarios.

Un caleidoscopio, en su forma más simple, combina tres espejos enfrentados que producen un efecto visual muy atractivo. La visión caleidoscópica que aquí se ofrece, y que resulta de enorme interés, exhibe datos, narrativas y testimonios en los que se articulan los tres modos del tiempo —el presente, el pasado y el futuro—, para mostrar las maneras en que este último modo temporal, el referido al mañana, se expresa de formas tan ricas como insospechadas.

Este libro, coordinado por Lorenza Villa Lever ofrece al lector un conjunto de miradas críticas y creativas sobre la relación que guardan las aspiraciones de los jóvenes universitarios con el tiempo porvenir. Se trata de un futuro que no está predeterminado, sino que es susceptible de construirse, de hacerse y rehacerse a partir de decisiones y acciones concretas.

El tiempo, o mejor dicho, los tiempos, se expresan y se entrelazan de incontables maneras en nuestro acontecer: el ahora, el cambio, la continuidad, el devenir, la duración, la esperanza, la espera, la infinitud, el instante, la memoria, el momento, el movimiento, el porvenir, la proyección, la previsión, el

ritmo o sucesión, son sólo algunas formas de nombrarlo. En este sentido, se puede decir que la experiencia (vinculada al pasado) y la expectativa (vinculada al futuro) son formas temporales que se constituyen en el presente (ahora) y a las que atribuimos significados y orientaciones (futuro) en función de nuestras vivencias personales y colectivas.

Este libro tiene la virtud de centrar la mirada en los jóvenes y su relación con el futuro a través de las formas en las que éste se manifiesta en la vida cotidiana. No se trata de abordar los metarrelatos de proyectos históricos o de horizontes utópicos, sino más bien de explorar el vasto y complejo mundo de las aspiraciones que, de una forma más modesta pero siempre presente, enuncian los futuros que están a la vista y que pueden ser alcanzados. Este mundo de las aspiraciones resulta una forma de encontrar certezas en tiempos donde la incertidumbre y la ambivalencia se revelan en las distintas esferas de la sociedad.

Los temas tratados en este libro, cuyo propósito es conocer las apetencias, anhelos o deseos de los jóvenes, nos permiten imaginar, crear o plantear futuros deseables que estén abiertos a la acción humana. Nuestra capacidad de aspirar, entonces, se convierte en uno de los caminos para construir una idea determinada del futuro. Después de todo, el futuro alude a una temporalidad que aún no es; sin embargo, el no ser aún, no impide su estar siendo, dejando abierta la posibilidad de imaginarlo, proyectarlo, crearlo o construirlo. El problema del futuro, por lo tanto, deja una de las improntas en la vida de los jóvenes y se convierte en uno de los fundamentos mismos de la educación. No existe un tiempo único, sino múltiples tiempos que se anudan entre sí, y en ese entramado temporal, se tejen las experiencias, significados y construcciones que giran en torno a él y lo dotan de contenido.

En un contexto caracterizado por la flexibilidad laboral, el uso de tecnologías innovadoras de comunicación y conocimiento, y una universidad que tiende a incorporar nuevas formas de aprendizaje, sobresalen las asimetrías y desigualdades entre universitarios con diversas posiciones sociales. Dichas asimetrías implican distintas capacidades de aspirar al futuro, así como visiones desiguales de cómo proyectarlo. Por medio de distintas metodologías se analizan algunas problemáticas sociales en Espacios Universitarios Asimétricos. Entre ellas, las que abordan temas relevantes como la exclusión

escolar, la violencia de género, la restricción del mercado laboral, la económica, la desigualdad social, la situación pospandemia y la desarticulación de la educación superior con relación al sistema educativo nacional, entre otros. Por lo tanto, este libro ofrece una variedad de perspectivas sobre estos temas y contribuye a la configuración de objetos emergentes de investigación empírica.

El grupo de investigación, conformado por la propia coordinadora de la obra y ocho autoras y autores más, sitúa en el centro de la reflexión la idea de que la capacidad de aspirar puede entenderse también como capacidad cultural. Esta perspectiva se fundamenta en las contribuciones del antropólogo de renombre mundial, Arjun Appadurai, quien durante décadas, ha explorado la configuración de la cultura global y los desafíos sociales contemporáneos, así como el estudio de las capacidades de aspirar. En este sentido, la pregunta aquí planteada sobre cómo las juventudes en condiciones de desigualdad multidimensional construyen sus aspiraciones resulta fundamental para indagar en el futuro imaginado colectivamente y, con ello, los escenarios del conjunto de acciones que permitan concretarlo.

Particularmente, en el caso de los contextos escolares, la tecnología educativa ofrece diversos medios para lograr transformaciones sociales en el entramado de una modernidad multiforme marcada por la incertidumbre. Por ello, considero importante enfatizar las palabras de Lorenza Villa Lever en la introducción de este excepcional libro “[...] los anhelos están asentados en la cultura, se alimentan de las apreciaciones que los agentes tienen del mundo en el que viven [...], de tal manera que juzgan lo que es bueno de acuerdo con los valores sociales y con el conocimiento de lo que es un futuro deseable y realizable.”

En este sentido, la pregunta sobre el futuro nos permite planificar y anticiparnos a situaciones y riesgos potenciales. Lo cierto es que el futuro no es un espacio vacío, está repleto de narrativas que expresan aspiraciones, deseos, proyectos, anhelos y sueños que, aunque son expresión del presente, carecerían de sentido, sin un futuro que los contenga y los haga posibles.

Por consiguiente, es importante considerar que las aspiraciones pueden reflejar determinada confianza en el futuro, tal como Remo Bodei planteaba en 1998, mientras que la ausencia de éstas, podría ser un indicativo de

desconfianza en lo que el porvenir depara. De este modo, el futuro se convierte en un territorio en disputa, especialmente cuando se parte de condiciones desiguales que, a su vez, limitan la capacidad para construir aspiraciones y generar expectativas a largo plazo. Por lo tanto, la educación universitaria debe repensarse y resignificarse de forma permanente, pues cada momento histórico se expresa a través de una pluralidad temporal cuya base está en un presente enlazado, con proyecciones de futuro tanto particulares como colectivas.

El libro aporta invaluable elementos discursivos, teóricos y conceptuales que demuestran que los estudiantes del territorio nacional no viven el tiempo de la misma manera, y menos aún construyen sus aspiraciones sobre las mismas concepciones de futuro. En consecuencia, las aspiraciones se articulan en un marco temporal que las hace significativamente comprensibles, y por lo tanto, no se ajustan a la idea de un futuro dado o proyectado con anticipación.

Ante esta realidad, es evidente que los retos que el sistema educativo mexicano tiene por delante podrían abordarse desde miradas como la de Appadurai, dado que las juventudes arrastran una serie de problemas, agravados aún más por la pandemia, y sus capacidades para aspirar no han sido consideradas en el diseño de políticas educativas que atiendan la desigualdad y potencien la construcción de futuros justos, plurales e incluyentes.

La diferencia entre la capacidad de aspirar y la aspiración, puede ser equivalente a la que existe entre planeación del aprendizaje y los aprendizajes logrados, ya que los estudiantes experimentan anhelos, motivaciones y, en ocasiones, frustraciones que influyen en la elección de opciones profesionales y también en sus estilos de vida. En décadas recientes, las juventudes han manifestado un cierto rechazo o escepticismo ante la escuela como espacio de transformación social, porque cada vez suele estar más lejos de cubrir sus necesidades educativas y laborales.

Por esta razón, coincidimos con Lorenza Villa Lever cuando afirma: “[...] más que pensar el tiempo como presente, pasado y futuro, hay que preguntarse sobre la posición de los actores y de los eventos pensados de manera relacional como ‘entre temporalidades’ y estudiar sobre la base de las aspi-

raciones y las anticipaciones, los entrelazamientos entre la variedad de futuros o temporalidades de futuro.”

En este contexto, las y los autores ofrecen diversas formas de explicar e interpretar las aspiraciones, una de ellas es, por ejemplo, a través del Índice de Oportunidad Socioescolar (IOSE), que tiene como denominador común la diferenciación de los capitales (familiar, escolar y de oportunidad de elegir). Esto evita generalizaciones en torno a lo que implica la construcción de aspiraciones, ya sean educativas, laborales, ciudadanas, u otras, mismas que deben abordarse en función de cada contexto y momento histórico.

Asimismo, el lector encontrará en este libro elementos para apreciar cómo las aspiraciones de los estudiantes varían fundamentalmente entre la licenciatura y el posgrado. Estas aspiraciones pueden estar orientadas hacia objetivos como egresar y establecerse a partir de la conformación de una familia, fundar y dirigir una empresa, buscar opciones laborales, o incluso viajar, entre otras posibilidades. Es importante destacar que las aspiraciones individuales pueden ser numerosas y de diversa índole.

Incluso las juventudes contemporáneas tienen diversas actitudes y cuestionamientos, como su postura al consumo cultural, la denuncia (pública o privada) de delitos y la creación de ambientes laborales no-neutrales. El reconocimiento por parte de la familia o de los círculos sociales próximos al estudiante, así como la búsqueda de estatus en otros espacios de socialización alejados de su lugar de origen, deben ser analizados a través de patrones y perfiles explicativos de desigualdad social. Cada joven se enfrenta a disyuntivas y bifurcaciones temporales que están correlacionadas con la estabilidad económica o la autorrealización.

En ese sentido, las diferencias sociales, influenciadas también por las condiciones socioeconómicas tienen un impacto directo en la capacidad de imaginar futuros. El análisis sobre las posibilidades reales que tienen los jóvenes para alcanzar el bienestar, así como una vida digna y satisfactoria, son algunas de las problemáticas que el lector encontrará en este libro. Se trata, pues, de una investigación que, desde distintas perspectivas, todas sumamente sugestivas, ofrece ideas sobre la complejidad inherente al tiempo y las temporalidades que caracterizan los contextos universitarios, así como sobre el tipo de representaciones asimétricas de futuro que se generan.

La desigualdad, tal como se plantea en el libro, responde a factores multidimensionales y está estrechamente vinculada a la sociabilidad generada, los planes curriculares actualizados y las vías concretas para acercar a las juventudes a nuevos derroteros para formarse como ciudadanos y como profesionistas.

Desde el empleo riguroso de gráficas hasta la presentación de ricos testimonios obtenidos en entrevistas, las y los autores muestran las peculiaridades y contradicciones sociales que experimenta cada población juvenil. Estas contradicciones pueden manifestarse en el favorecimiento o desfavorecimiento de la movilidad social (ya sea laboral o escolar), así como en los mecanismos de poder que prevalecen entre la tendencia al emprendedurismo o a la informalidad, entre el prestigio adquirido o el desprestigio paralizante o el deseo de buscar nichos de participación ciudadana, etcétera. Además, se cuestiona el desproporcionado horizonte de expectativas donde se concibe a la educación superior como la vía para alcanzar bienestar material y la certidumbre laboral.

Este libro posiciona una reflexión impostergable en el actual debate educativo, que aborda las necesidades y problemas que enfrentan las juventudes. Por lo general, las expectativas de los jóvenes estudiantes se ven limitadas por el espacio de experiencia que condiciona las múltiples temporalidades de las comunidades estudiantiles. Esto puede deberse a que muchas y muchos jóvenes deciden adherirse a la imagen socialmente reconocida de alguna institución educativa, o bien, aceptan alguna especialidad profesional que medianamente contribuya a la construcción de sus aspiraciones.

La adaptabilidad de la educación superior a las necesidades de las juventudes atraviesa momentos críticos, entre narrativas oficiales y locales. Todos los elementos conceptuales y enfoques estudiados deben ser considerados para explicar el movimiento imprescindible de los elementos que crean los futuros juveniles. Por ello, este libro representa una invitación a contemplar el futuro a través de las imágenes que las y los jóvenes elaboran de él.

Ciudad de México a 30 de noviembre de 2023.

Introducción

La universidad, un espacio de aspiraciones desiguales

Lorenza Villa Lever

El objeto de estudio de esta investigación son las aspiraciones de las y los universitarios, observadas en el contexto específico de la educación superior en México. Los resultados presentados son fruto del esfuerzo colectivo de un equipo de investigación,¹ cuyas inquietudes intelectuales giran en torno a las huellas que dejan las desigualdades multidimensionales, expresadas en las asimetrías de los Espacios Universitarios (EU), así como en las desigualdades heredadas y de género, en la construcción de las aspiraciones de las y los estudiantes de ese nivel educativo.

Bajo el supuesto de que las desigualdades no afectan de manera homogénea en la construcción de las aspiraciones, ya sean en individuos, grupos o tipos de aspiración, este libro se plantean una serie de preguntas de investigación que buscan ser respondidas por los miembros del equipo en los diferentes capítulos. Sin embargo, todas estas preguntas se desprenden de dos cuestiones más generales: ¿A qué aspiran las y los estudiantes universitarios? ¿Hacia dónde se orientan sus anhelos al intervenir los ejes de desigualdad trabajados?

La relevancia de investigar las aspiraciones de estudiantes universitarios con distintas condiciones y conocer cómo las imaginan, orientan y realizan, estriba en que ese conocimiento abre posibilidades para diseñar e implementar políticas educativas que fortalezcan su capacidad de aspirar. Esta capacidad,

¹ Se puede consultar su conformación en el acápite sobre El grupo de investigación.

estrechamente vinculada al desarrollo de la agencia, requiere de la adquisición de nuevos conocimientos, valores y actitudes, que amplíen las opciones para modificar tanto sus condiciones materiales como simbólicas, acercándolos así a los futuros que desean.

Si el sistema de educación superior proporciona las condiciones necesarias para producir esos cambios, podrá restringir la brecha entre las aspiraciones y los logros, y disminuir las desigualdades entre sus estudiantes.

Los autores recurren a perspectivas teóricas comunes en todos los capítulos. Las aspiraciones y la capacidad de aspirar se abordan desde las obras de Appadurai (1996, 2001, 2004, 2013 y 2015); mientras que las temporalidades de futuro se fundamentan en Valencia (2002, 2010 y 2014). Las diferencias situadas según (Appadurai, 2001) se concretan en esta investigación en la configuración de la educación superior en Espacios Universitarios Asimétricos (EUA), así como en las posiciones, estratos y capitales de las y los universitarios según Villa Lever, Canales y Hamui (2017), y Villa Lever (2019). Por último, el género se examina a partir de las obras de Nash y Marre (2001) y Scott (2013).

Con objeto de conocer las aspiraciones de las y los universitarios, se decidió recolectar datos empíricos en dos etapas, utilizando dos tipos de instrumentos diferentes. En la primera etapa, se utilizaron tres cuestionarios estructurados con preguntas cerradas y autoaplicados, dirigidos a tres poblaciones constituidas por estudiantes: aquellos que estaban al inicio o al final de la carrera universitaria, así como a estudiantes de maestría. La finalidad era obtener datos sobre sus características personales, familiares y escolares, así como sobre sus percepciones sobre el EU en el que se encontraban y sus aspiraciones educativas, laborales y ciudadanas.

En la segunda etapa, se aplicó una entrevista semiestructurada a 118 estudiantes que habían aceptado ser entrevistados un año antes. El objetivo era explorar el significado que atribuían al hecho de cursar una licenciatura o un posgrado, sus futuros deseados y posibles, su manera de concebirse como ciudadanos y el impacto de la pandemia en sus aspiraciones.

A continuación, para describir el desarrollo de la investigación, se exponen los principales conceptos que guiaron el método o enfoque con el que se abordó e interpretó la realidad estudiada, así como las técnicas de investiga-

ción utilizadas para analizar el material empírico. Al final, se detalla el contenido de los capítulos que forman el libro.

LAS ASPIRACIONES Y LA CAPACIDAD DE ASPIRAR

La globalización ha hecho posible que las personas imaginen una amplia variedad de futuros factibles. La imaginación es una práctica colectiva que forma parte de la cultura y contribuye a definir lo que las personas aspiran alcanzar en cualquier sociedad. Además, es “central en todas las formas de agencia, es un hecho social en sí mismo y es el componente fundamental del nuevo orden global” (Appadurai, 2001: 45).

Las características del mundo contemporáneo, junto con las amplias posibilidades de movilidad, de adquisición de bienes y de confrontación con nuevas ideas, así como la ampliación de las posibles elecciones para su vida, han contribuido al desarrollo de la imaginación. Las aspiraciones, anhelos o deseos² suponen la voluntad de alcanzar algo ambicioso, orientando la acción y relacionándose con las elecciones y los cálculos inmersos en mundos imaginados (Appadurai, 2004). A diferencia de la fantasía, que no está asociada con proyectos o acciones, la imaginación implica planificación y anticipación. Cuando es colectiva, produce ideas y fomenta la capacidad de aspirar, misma que implica explorar contextos cercanos y considerar futuros posibles, donde la posición desde la que se busca tiene un papel importante en la amplitud y flexibilidad de la exploración y en la relación entre lo que se anhela y lo alcanzado. Quienes tienen mayores posibilidades y oportunidades de explorar y de poner en práctica sus anhelos tienen mayores posibilidades de convertirlos en realidad, y “la capacidad de aspirar, como toda capacidad cultural compleja, prospera y sobrevive de la práctica, la repetición, la exploración, la conjetura y la refutación” (Appadurai, 2004: 69). Además, como capacidad cultural, las aspiraciones permiten vislumbrar futuros imaginados en grupo, como colectividad, ya que representan la forma en que las

² En el libro se utilizarán como sinónimos de aspiración, los conceptos de anhelo y deseo con objeto de hacer más fluida la redacción.

personas imaginan su vida en la sociedad. Por tanto, las aspiraciones no son individuales, sino que están inmersas en un campo organizado de prácticas sociales donde las posiciones de agencia se establecen en relación con las posibilidades socialmente definidas, respondiendo a condiciones socioculturales dominantes en una sociedad temporal, así como a líneas de política más o menos explícitas (Sellar, 2013). Por lo tanto, las aspiraciones no pueden estudiarse como iniciativas personales desligadas de su contexto específico.

La capacidad de aspirar es la habilidad para explorar y compartir las ideas sobre el futuro en una sociedad concreta orientando las acciones de manera realista para lograr algo; además ayuda a comprender el presente en relación con su valor para el futuro (Appadurai, 2013 y 2004). Esta capacidad de guiarse puede “cambiar de manera efectiva ‘los términos de reconocimiento’ [...] [que condicionan la capacidad de los menos desfavorecidos] para ejercer su voz y debatir las condiciones económicas en las que están confinados” (Appadurai, 2001: 381).

Esta facultad, “se desarrolla sólo con el apoyo del entorno circundante, como cuando uno aprende a jugar con los demás, a amar y a ejercer la elección política” (Nussbaum, 2000: 84), y puede ampliarse “cuando hay conciencia de que es posible hacerlo y convicción de que es alcanzable” (Baillergeau *et al.*, 2015: 13). Por ejemplo, la idea de que la educación superior propicia movilidad social ascendente está asentada en la idea de que cursarla es indispensable para tener una vida mejor, y que no hacerlo podría suponer tener pocas aspiraciones; sin embargo, es un hecho que también existen otras vías educativas o laborales que ofrecen ventajas para alcanzar una buena vida. A pesar de ello, los estudios superiores están más socialmente legitimados que otras alternativas, por lo que son más elegidos y valorados por las y los jóvenes y sus familias, incluso cuando existen diferencias importantes en las posibilidades reales de seleccionar las mejores opciones para estudiar y, por ende, para obtener un mayor reconocimiento.

Por consiguiente, explorar cuáles son las aspiraciones de las y los jóvenes universitarios y analizar cómo las construyen son preocupaciones centrales de este libro. Se toma como base el estudio de la capacidad de orientación de los jóvenes con condiciones personales y sociales diversas, dentro del contexto específico de la institución de educación superior en la que se desenvuelven.

Dado que los anhelos están arraigados en la cultura y se alimentan de las apreciaciones que los agentes tienen del mundo en el que viven, así como de sus contradicciones, éstos juzgan lo que es beneficioso según los valores sociales y su comprensión de lo que constituye un futuro deseable y realizable. De este modo, aquellos más favorecidos tienen mayores posibilidades de explorar el futuro en comparación con aquellos menos favorecidos de una sociedad, pues estos últimos no han tenido oportunidades de practicar dicha capacidad de orientarse y por ello tienen un horizonte de aspiraciones más reducido (Appadurai, 2013 y 2004).³

LAS TEMPORALIDADES DE FUTURO Y LAS ANTICIPACIONES

El tiempo es concebido y organizado de acuerdo con las creencias y preferencias de las personas y puede ser interpretado de diversas maneras. Dadas las diferentes experiencias de diversidad de los pueblos y las personas, se habla de diferentes temporalidades para investigar de qué manera conciben el tiempo en un contexto social e histórico específico (Valencia García, 2010). Es importante enfatizar que “el tiempo se define como fenómeno del devenir en sí, y temporalidad como aprehensión humana del devenir” (Iparraguirre, 2011: 45).

El futuro no suele aparecer como un fenómeno predeterminado, ya que es desconocido; más bien, es una construcción de quienes generan conocimiento sobre el futuro. En lugar de concebir el tiempo únicamente como presente, pasado y futuro, es necesario preguntarse sobre la posición de los actores y de los eventos, considerándolos de manera relacional, como parte de las “entre temporalidades”, y estudiar, en función de las aspiraciones y las anticipaciones, las interconexiones entre la variedad de futuros o tempora-

³ Elías *et al.* (2020) señalan que autores como Mateus (2009) y Portes *et al.* (2016) abordan el tema de la aspiración cuando desean explorar el largo plazo o referirse a la proyección del futuro deseado. Por otro lado, ubican a las expectativas en el corto plazo y las califican como realistas o pragmáticas, de acuerdo con las capacidades de los individuos y las posibilidades del entorno. Casal (1996) y Galland (1990), explican que para adecuar las aspiraciones y las expectativas son necesarias estrategias adaptativas. En esta investigación, se optó por utilizar la perspectiva de Appadurai, quien introduce los conceptos de aspiraciones y anticipaciones, conceptos que se explican en el texto.

lidades de futuro. Dado que tiempo y espacio están interrelacionados, es común que dichos entrelazamientos se sitúen en una escala geográfica (micro, meso y macro) o se dividan en segmentos de futuro (corto, mediano y largo plazo). Asimismo, el espacio, concebido como espacio social, sólo puede ser imaginado, creado o construido a lo largo de periodos y ritmos que atañen a la temporalidad social (Valencia García, 2002).

Por ello, el concepto de anticipación puede ser útil para observar las temporalidades. La anticipación se refiere a la reacción ante los posibles desarrollos del futuro y a las estrategias para orientar eventos inevitables, transformando las amenazas en riesgos manejables. Puede contribuir a enfrentar el futuro considerándolo arraigado o insertado en el pasado y el presente, o dirigirlo hacia escenarios no familiares para mejorar la capacidad de distinguir entre los distintos futuros posibles, probables o preferidos. La anticipación también ha generado el desarrollo de instrumentos institucionales para prevenir adversidades, riesgos e incertidumbres.

Tanto el futuro como el pasado son tiempos ausentes e inciertos (Landwehr, 2016). El futuro está íntimamente ligado al sentido de la vida y con la necesidad de construir un “mañana mejor”. Puede ser concebido de diversas maneras: como destino, planteando una situación ineludible sobre la cual no es posible intervenir debido a su inevitabilidad; como ilusión o utopía, representando algo irrealizable al momento de formularlo; y finalmente como devenir, es decir, como un proceso histórico a través del cual se hace algo o se llega a ser alguien, posiblemente como consecuencia del presente. No obstante,

... nuestra aprehensión del tiempo social debe partir del análisis de las relaciones entre las tres dimensiones básicas del tiempo histórico: el pasado, el presente y el futuro. Los modos del tiempo social, el ayer, el hoy y el mañana, son incomprensibles de manera autónoma. Sólo el presente, desde el cual se mira e interpreta al pasado, y desde el cual se sueña y se prefigura el futuro, puede tener la prerrogativa en dicha relación. Pero el presente no existe, sino como gozne entre las historias acaecidas y las posibles de ser construidas (Valencia García, 2002: 17).

Una decisión tomada en el presente puede condicionar el futuro como probabilidad, es decir, como algo que podría suceder, una posibilidad u oportunidad para ser o hacer, o no hacerlo; o como aspiración, pero nunca como certeza, ya que el futuro se construye. En ese sentido, las acciones del presente pueden ofrecer una idea de lo que podría ocurrir en el futuro, aunque no se tenga un control absoluto sobre el resultado. Sin embargo, es posible ejercer alguna influencia en el devenir histórico, que permita distinguir entre lo que un sujeto aspira y lo que tiene la posibilidad de lograr. Por consiguiente, pensar en el futuro implica considerar un cambio significativo entre el ahora y el después, que supone apropiarse del tiempo y manejarlo de manera que las cosas no sucedan de forma descontrolada; el futuro depende de la acción de los grupos sociales y de los individuos, de las decisiones que tomen y de cómo lo prevean, con el fin de diseñarlo y construirlo de acuerdo con ciertas creencias y preferencias.

En esta investigación el plazo temporal para estudiar las aspiraciones de las y los universitarios es relativamente corto, pero se ubica en un periodo muy significativo de su formación como individuos jóvenes, asociado a nuevos contextos y expresiones de identidad donde las subjetividades construyen el sentido de sus vidas y resignifican la experiencia juvenil (Elder, 1985). Por ello, es importante indagar cuáles son sus anhelos y cómo los anticipan y construyen. En tanto, estudiantes de la universidad, es posible situar sus condiciones en un EU específico, e investigar cómo anticipan en el presente, por medio de sus decisiones y acciones, los caminos y estrategias para producir cambios en términos de reconocimiento y de prestigio para lograr el futuro deseado. Esto supone tener agencia, es decir, conciencia de sus propios atributos, sobre los cuales pueden construir nuevas fortalezas y compromisos que orienten sus acciones hacia nuevos caminos para alcanzar la vida que desean y valoran.

Se trabaja en dos niveles de educación superior que incluyen tres etapas de la trayectoria escolar de las y los estudiantes contactados: el primer año de licenciatura (L1), el último año del pregrado (L4) y los estudios de maestría (MA).⁴ La muestra se distribuye como se observa en el cuadro 1.

⁴ En cuadros y gráficas esos momentos se nombran Nivel de estudios.

Cuadro 1
Encuestas respondidas por nivel de estudios
y momentos de la trayectoria escolar de las y los estudiantes

| Nivel de estudios | Momentos de la trayectoria escolar | Núm. | % |
|-------------------|------------------------------------|-------|-------|
| Pregrado | 1º año de licenciatura (L1) | 1 605 | 43.9 |
| | 4º año de licenciatura (L4) | 1 198 | 32.7 |
| Posgrado | Maestría (MA) | 853 | 23.4 |
| Total | | 3 656 | 100.0 |

Fuente: Elaboración propia.

Los momentos de la trayectoria escolar se refieren a temporalidades entrelazadas que permiten analizar las formas en que las y los estudiantes anticipan su futuro y construyen sus aspiraciones durante tres etapas de sus estudios universitarios. Lo hacen a partir de las decisiones que toman y de las acciones que emprenden para estudiar, trabajar, tener movilidad social, ser reconocidos por sus logros, y desempeñar su papel como ciudadanos, así como mujeres y hombres universitarios.

DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES

Para Appadurai la riqueza del concepto de cultura radica en su capacidad para resaltar la diferencia que “puede iluminar puntos de similitud y contraste entre todo tipo de categorías: clases sociales, géneros sexuales, roles, grupos, naciones. [Se refiere] a una diferencia situada, es decir, una diferencia con relación a algo local, que tomó cuerpo en un lugar determinado donde adquirió ciertos significados” (Appadurai, 2001: 28).

Las aspiraciones pueden ser diferentes entre los grupos y las personas debido a que se moldean según la información disponible, los recursos y las redes que, en el contexto social e histórico, les sirven de sustento para transitar de un optimismo excesivo a un deseo más reflexivo al pensar en su futuro. Al igual que los consensos, las aspiraciones tienen una base colectiva sustentada en los valores y las normas institucionales (Appadurai, 2004). Es decir, las aspiraciones “son parte de un cierto tipo de sistema de ideas” que supone “horizontes en las elecciones”, formuladas “en términos de bienes o resultados específicos, por lo general materiales y cercanos”, y están relacio-

nados con normas, presupuestos y axiomas y que les ubica en el contexto de las ideas y creencias locales (Appadurai, 2015: 242-249).

Sin embargo, las aspiraciones se encuentran en el cruce entre lo personal y lo social. Aunque las aspiraciones se experimentan como personales y están vinculadas a lo que el individuo valora y a su compromiso individual para conseguirlo, considerarlas únicamente como individuales puede llevar a ignorar las desigualdades sociales y a verlas como atributos que están bajo el control personal. Para tener capacidad de aspirar, es necesario ser consciente de lo que constituye un futuro deseable y estar convencido de que se puede lograr. Anhelar implica proyectarse hacia el futuro, por lo que la agencia es indispensable en el sentido de tener la capacidad de elegir, de actuar y de comprometerse con lo que se busca. Dado que las aspiraciones están arraigadas en la cultura y la universidad, es una de las formas más importantes de manifestación cultural, las visiones de futuro de las y los estudiantes que habitan distintos EU se expresan de manera diferente. Cuando existe una distancia entre los horizontes de oportunidad a los que acceden, se pueden observar desigualdades que impiden que las personas y los grupos sociales sean igualmente incentivados a aspirar (Baillergeau *et al.*, 2015).

Por ello, las desigualdades se conciben como multidimensionales y se les analizan desde distintos ejes que arrojan luz sobre los límites, más amplios o más restringidos, en que las y los universitarios conciben su futuro y construyen sus aspiraciones, las priorizan y les otorgan significados. Estos ejes de desigualdad incluyen los EU, la posición y estrato social y el género, que cuando se combinan, propician la re-producción y la perdurabilidad de las desigualdades (Villa Lever, 2019).

LA CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS ASIMÉTRICOS

La educación superior y en particular la universidad, es una institución social cuyas características responden a las dinámicas de la sociedad, por lo cual no es ajena a las transformaciones sociales a través del tiempo. Las relaciones entre la sociedad y la universidad, cuyas manifestaciones están inmersas en “tramas de significación” (Geertz, 1989), cambian en el tiempo,

ya que la universidad resignifica en su interior las ideas, prácticas y relaciones sociales, en función de los procesos de diferenciación social, fundamentados en sus principales funciones: docencia, investigación y extensión. Idealmente, la universidad siempre ha tenido como fin último la transformación en beneficio de la sociedad y del bienestar social de sus miembros. Este propósito se ha concretado de distintas maneras en el transcurso del tiempo.

La universidad en México, al igual que en muchos países latinoamericanos, es un espacio privilegiado para examinar la relación entre esta institución académica y las aspiraciones de futuro que construyen las y los jóvenes que estudian en ella. Surgida como institución que otorga títulos de enseñanza superior y que realiza investigación científica en diferentes disciplinas, tiene su origen en los siglos XII y XIII en Europa, pero su modelo se ha extendido a otras regiones del mundo, convirtiéndola en un producto global.

En México, se funda en 1521 la “Real y Pontificia Universidad” con las características de las instituciones coloniales. Sin embargo, es hasta el siglo XX cuando se establece lo que se podría considerar la universidad moderna, cuya matrícula, en sus inicios, estaba orientada a las élites; y particularmente a partir de los años setenta, en el contexto de la globalización, cuando se da un importante crecimiento de la educación superior en el país. Éste se ve reforzado por la diferenciación del sistema de educación superior, tanto vertical como horizontalmente, con la aparición de instituciones de diversas calidades, universitarias y no universitarias, públicas y privadas, la cuales tuvieron un importante crecimiento en el país.

El resultado, a pesar del gran aumento de la matrícula durante los primeros 20 años del siglo XXI, es una configuración de la educación superior que permanece segmentada socialmente y dividida en circuitos diferenciados que jerarquizan a las universidades y las fragmentan en espacios asimétricos con estructuras de oportunidades desiguales (Villa Lever, 2017) (Villa Lever, Canales y Hamui, 2017).

De ahí que se haga referencia a espacios universitarios asimétricos y no a instituciones, pues en tanto espacios sociales concebidos por el proyecto moderno, como el lugar para la preparación, formación y agrupación de las y los jóvenes para hacer frente al futuro y aspirar a su bienestar, intervienen como parte de un sistema de ideas que les ofrece horizontes en las eleccio-

nes y en la construcción de las aspiraciones a través del fuerte lazo que mantienen agentes y espacios. Dicho vínculo representa diferencias situadas que subrayan rasgos característicos que dan identidad y propician que al tomar conciencia de ellos, se naturalicen como elementos esenciales de la identidad de un grupo (Appadurai, 2001) y que están en la base de los anhelos de las y los universitarios, porque les provee de un contexto social específico en el cual están incrustados y desde donde los convierten en realizaciones socialmente reconocidas. Es decir, el problema no es lo que los individuos quieren, sino la heterogeneidad de la estructura de oportunidades más abierta para algunos, pero menos para otros, lo que aumenta o disminuye la capacidad de aspirar de las personas.

En otras palabras, la configuración de la educación superior en México se caracteriza por su fragmentación en EUA, cada uno con características distintas determinadas por el contexto específico donde se ubican, por sus normas y valores, su ideología y nivel de complejidad académica. Esta diversidad de espacios, se sitúa en un punto específico dentro del conjunto de instituciones de educación superior, como se explicará a continuación.

LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS ASIMÉTRICOS

Los EU, concebidos como espacios sociales, permiten observar sus prácticas, usos y reglas, así como las formas en que establecen condiciones de reconocimiento y criterios de equidad. Analizar estos espacios permite acercarse a los valores y normas que rigen gran parte de la vida de las y los estudiantes, así como comprender cómo se determinan los criterios de equidad. Esto se refleja en las relaciones de reconocimiento y en la identificación de obstáculos para su desarrollo (Renault, 2004, citado en Guéguen y Macholet, 2014).

Las diferencias en el nivel de desarrollo académico de los EU los hacen asimétricos porque éstos ponen distintos controles y limitaciones para el acceso y la permanencia en ellos. Estas diferencias se basan en los valores institucionales y las normas académicas, que definen de maneras diversas el mérito y el reconocimiento. Estas asimetrías propician la segmentación a partir de una distribución desigual de las posiciones y estratos sociales, de manera que es

común que las y los estudiantes que poseen más capitales se ubiquen en los estratos con más ventajas, es decir, en los EU consolidados o de alto desarrollo académico; mientras que quienes poseen menos capitales y están situados en los estratos con más desventajas, tienden a estudiar en los de desarrollo académico medio o en vías de consolidación.

Asimismo, los EU tienen configuraciones diferentes dependiendo de su ubicación en el tiempo y en el espacio, y están condicionados por diversos factores. Entre ellos se encuentran los estructurales, que incluyen aspectos económicos y sociopolíticos; los institucionales, que reflejan el *ethos*, o conjunto de atributos que dan identidad a la comunidad universitaria y propician prácticas o *habitus* y formas de interacción y de apreciación diferentes para las distintas posiciones sociales que los componen, a partir de lo cual orientan las prácticas para recrear el futuro, lo que puede ampliar o reducir el horizonte de la capacidad de aspirar; y los espaciales, que no sólo implican la ubicación geográfica de los EU, sino algo más importante: un cierto entorno sociocultural e histórico. Aquí se presentan apenas unas pinceladas sobre las ciudades donde están ubicados: la Ciudad de México (CDMX) y la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG):

1. La Ciudad de México, capital del país ubicada en una zona metropolitana diversa con más de 20 millones de habitantes, es el centro cultural más importante de México. Desde 1997 hasta la fecha, ha sido gobernada por partidos de izquierda. Históricamente, se ha caracterizado por tener el índice de desarrollo humano más alto del país (IDH 0.922). En esta ciudad se encuentran tres de las universidades públicas más importantes: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Además, alberga algunas de las principales instituciones de educación superior (IES) privadas, como la Universidad Iberoamericana (Ibero), fundada por la congregación de los jesuitas en 1943, que fue la segunda universidad privada del país.
2. Guadalajara, capital del estado de Jalisco, también se encuentra dentro de una zona metropolitana con una población de cinco millones de habitantes. Es un importante centro cultural y económico cuyo de-

sarrollo la convierte en un polo de atracción para inversiones nacionales y extranjeras en el occidente de México. La ciudad tiene un índice de desarrollo humano de 0.830, más alto que el promedio nacional de 0.751. Cuenta con una amplia oferta educativa que incluye una destacada universidad pública, la Universidad de Guadalajara, y a la primera universidad privada del país, la Universidad Autónoma de Guadalajara fundada en 1935. Además, esta ciudad albergó al primer cardenal católico, nombrado en 1958. Desde el año 2000 al 2018, la ciudad fue gobernada por el partido Acción Nacional, que se identifica como parte de la derecha política.

Aunque estos factores pueden ampliar o reducir las aspiraciones de las y los universitarios, ellas y ellos en tanto agencia, tienen la capacidad de abrir ciertas oportunidades hacia el futuro deseado, como se muestra al trabajar las temporalidades entrelazadas, representadas por tres momentos de su trayectoria universitaria, que permiten acercarse a sus estrategias de anticipación, a las decisiones que toman y a las acciones que emprenden para producir cambios en el entorno y transformar sus condiciones actuales de vida, lo que tiene el potencial de expandir su libertad para conducirse con autonomía y con libertad para lograr lo que se proponen y para construir el futuro que desean. Por ello, interesa conocer sus experiencias y entender sus prácticas, conocimientos, valores y creencias, situadas en un contexto específico y orientadas al futuro que desean y valoran porque es sobre lo que acrecientan su capacidad de aspirar y configuran sus aspiraciones.

El objeto de estudio de esta investigación son las aspiraciones de las y los universitarios y el contexto específico donde se observan es la educación superior de México, cuya configuración se caracteriza por su fragmentación en EUA, de acuerdo con sus rasgos socioespaciales, su ethos institucional, su orientación ideológica y su grado de complejidad académica (Villa Lever, Canales y Hamui, 2017). En razón de ello, se eligieron seis espacios universitarios (EU), asimétricos por su nivel de desarrollo académico, clasificados en dos tipos: los consolidados o de alto desarrollo académico y los que están

en vías de consolidación o de desarrollo académico medio.⁵ A continuación, se mencionan algunas de las características por las que se distinguen, como se muestra en el cuadro 2.⁶

Los Espacios Universitarios Consolidados o de alto desarrollo académico

Estos espacios pueden ser públicos y privados. Dan un papel preponderante a la docencia, a la investigación, a la difusión y al intercambio nacional e internacional de conocimientos científicos y tecnológicos, de parte de profesores y de estudiantes. Además, ofrecen todos los niveles de estudio en las diversas áreas de conocimiento, publican los resultados de sus investigaciones en editoriales de prestigio y pertenecen a redes nacionales e internacionales. En el caso de los privados, están orientados principalmente a las élites sociales y económicas. Los EU de alto desarrollo académico incluidos en este estudio se describen en los siguientes apartados:

El Espacio Universitario Nacional

Es un sistema público y gratuito, presente tanto en el nivel nacional como en el internacional. Ofrece programas de licenciatura, maestría y doctorado, con un fuerte énfasis en la investigación y la difusión de la cultura en todas las áreas de conocimiento. Su principal propósito es servir al país y a la humanidad, formar profesionistas útiles a la sociedad, organizar y realizar investigaciones, principalmente sobre las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.⁷

⁵ En el Anexo 2 de este libro, se indica cómo se clasificaron los EUA.

⁶ Se utiliza un nombre ficticio para referirse a los EU con el fin de evitar la identificación de los resultados con una institución específica. Esto se hace con el objetivo de resaltar que los rasgos encontrados en un espacio también pueden ser encontrados en otros, promoviendo así una lectura más general y evitando la asociación exclusiva con una sola institución.

⁷ <<https://tinyurl.com/ybgc65hu>>.

Este EU se concibe a sí mismo como un espacio de libertades, donde se practica cotidianamente el respeto, la tolerancia y el diálogo y se valora la pluralidad de ideas y de pensamiento.⁸ Aunque es altamente meritocrático incluye a estudiantes de origen social diverso y tiene paridad de género en los dos niveles de estudio analizados.

El EU estudiado se ubica en Ciudad de México. Concentra al 36.6% de la muestra, con 49.5% de mujeres y 50.5% de hombres.

El Espacio Universitario Regional

Es un modelo público de red regional integrado por seis centros universitarios especializados en un campo disciplinario con sede en la Zona Metropolitana de Guadalajara, y nueve centros universitarios regionales con enfoque interdisciplinario, establecidos en distintas zonas del Estado. De acuerdo con su misión,

... se conforma por una comunidad líder, diversa y creativa que piensa y trabaja para coadyuvar al desarrollo sostenible [...] [que] se apoya en las ciencias y las humanidades para confirmar su valor público a través de la formación integral y pertinente de sus estudiantes, la innovación, la investigación y transferencia tecnológica, la vinculación, la extensión y la difusión de la cultura, mientras asegura una adecuada gobernanza, transparencia y rendición de cuentas a la sociedad.⁹

El ingreso a este espacio se hace a través de un examen de selección, el cual también presentan sus egresados de educación media superior. Tanto miembros de las clases privilegiadas como de los grupos medios tienen la oportunidad de acceder a él. El costo por semestre es de 680 pesos, mientras que el promedio de la licenciatura asciende a 6 120 pesos. Este EU se encuentra

⁸ <<https://tinyurl.com/2goyf64x>>.

⁹ <<https://tinyurl.com/2e5nc7t8>>.

ubicado en Guadalajara y representa el 34.1% de la población encuestada, de los cuales 42.1% son mujeres y 57.9% son hombres.¹⁰

El Espacio Universitario Humanista

Se trata de una red nacional de universidades particulares con ocho campus ubicados en varios estados del país, la cual está sostenida por una congregación religiosa. Esta red se fundamenta en una inspiración cristiana y se sustenta en una filosofía humanista. Para el ingreso tanto de licenciatura como de posgrado, se aplica un examen de selección.

Su principal función es formar profesionales e investigadores con calidad humana y académica, comprometidos en el servicio a los demás y con el objetivo de contribuir a una sociedad más libre, productiva, justa y solidaria.¹¹ Este EU está orientado principalmente a la clase social alta, particularmente a los miembros del poder económico y es privado.

El costo del semestre depende del número de horas cursado. Por ejemplo, por un mínimo de ocho horas, el costo semestral es de aproximadamente 50 485 pesos; mientras que por 30 horas el costo asciende a 151 305 pesos. Es decir, en promedio un año de estudios oscila entre 101 000 y 303 000 pesos.

Sin embargo, como parte de su filosofía, este espacio cuenta con un sistema de becas y financiamiento educativo para estudiantes con una situación socioeconómica desfavorable, siempre que cumplan con los requisitos académicos necesarios. Este EU se encuentra ubicado en Ciudad de México y representa el 13.4% del total de la muestra, en la que hay menos mujeres (42.5%) que hombres (57.5%).¹²

¹⁰ <<https://tinyurl.com/2f7hqsgl>>.

¹¹ <<https://tinyurl.com/sdd93qq>>.

¹² <<https://tinyurl.com/2hfdh2s6>>.

Cuadro 2
Características de los Espacios Universitarios Asimétricos (EUA)
por Nivel de Desarrollo Académico

| Espacios Universitarios Asimétricos | |
|--|--|
| EU consolidados o de alto desarrollo académico | EU en vías de consolidación o de desarrollo académico medio |
| Nacional (CDMX) | Alternativo (CDMX) |
| Público, gratuito, red nacional con 24 campus nacionales con licenciatura, maestría y doctorado, examen de admisión o pase reglamentado. En la muestra hay paridad de género. | Público, gratuito, 5 unidades académicas con licenciatura, maestría y muy pocos doctorados, local, ingreso por sorteo, orientado a grupos desfavorecidos. En la muestra hay paridad de género. |
| Humanista (CDMX) | Emprendedor (CDMX) |
| Privado, de inspiración cristiana, 8 campus con licenciatura y maestría, pocos doctorados, cuota muy alta, examen de admisión. En la muestra hay mayoría de hombres. | Privado, cuota media, 30 campus con licenciatura, diplomados y maestrías, sin examen de selección, horarios flexibles que permiten combinar estudios y trabajo, orientado a grupos sociales medios. En la muestra hay mayoría de hombres. |
| Regional (GDL) | Católico (GDL) |
| Público, cuota módica, 14 campus con licenciatura, maestría y doctorado, examen de admisión. En la muestra hay mayoría de hombres. | Privado, cuota media, católico, 10 campus con licenciatura y maestría, sin examen de selección, orientado a grupos sociales medios. En la muestra hay mayoría de hombres. |

Fuente: Elaboración propia.

Los Espacios Universitarios en vías de consolidación o de desarrollo académico medio

Estos espacios, ya sean públicos o privados, están orientados a satisfacer la demanda que no es cubierta por las universidades públicas y privadas consolidadas. Su enfoque principal es atender la demanda local, principalmente de licenciatura, aunque también ofrecen diplomados y maestrías profesionalizantes.

Se caracterizan por la concentración de su oferta educativa sólo en algunas áreas de conocimiento, principalmente las más rentables y por la disparidad de los recursos financieros, institucionales y académicos que manejan.

Los EU de desarrollo académico medio incluidos en la investigación son los siguientes:

El Espacio Universitario Alternativo

Este espacio universitario es público y se encuentra en un entorno local-urbano, con cinco planteles en distintas zonas de la Ciudad de México. Se autodefine como una institución de educación superior pública, alternativa y democrática, que no selecciona a las y los estudiantes, ya que considera que todos tienen el mismo derecho de ingreso. Por lo tanto, implementa un sorteo anual para determinar quiénes serán admitidos.

Se presenta como “una opción de educación superior para la población que ha sido excluida del sistema educativo nacional, de alto nivel académico y con una oferta innovadora, formando egresados con la capacidad para enfrentar y dar solución a las problemáticas sociales de la Ciudad de México principalmente”.¹³

Los programas académicos están orientados principalmente hacia el servicio público y la institución se orienta explícitamente a la atención de los grupos más desfavorecidos de la población, por lo que es completamente gratuita.¹⁴

Este EU se ubica en Ciudad de México y representa 4.8% del total de la muestra, con 49.7% mujeres y 50.3% hombres.

El Espacio Universitario Emprendedor

Este espacio universitario es privado y forma parte de una red internacional de universidades con presencia en 19 países, incluyendo 35 campus en México. Su enfoque se centra en promover la actitud de liderazgo y fomentar “una búsqueda permanente de la verdad y del bien común.” Se autodefine como una institución educativa de calidad global, “moderna e

¹³ <<https://tinyurl.com/2gs9ymou>>.

¹⁴ <<https://tinyurl.com/2pazqvqq>>.

innovadora, orientada al futuro para formar personas productivas que agreguen valor a la sociedad”.¹⁵

La gestión de estas instituciones se realiza como empresas lucrativas y están orientadas principalmente a la clase media. Se destacan por su enfoque en la práctica profesional, con programas de estudio que enfatizan la aplicación práctica del conocimiento. Además, ofrecen horarios flexibles que permiten a los estudiantes combinar sus estudios con el trabajo.

Esta universidad se orienta a los grupos medios de la sociedad. El costo promedio de un semestre es de 42 975 pesos, aunque puede variar dependiendo del plantel y la carrera elegida. El EU estudiado se ubica en Ciudad de México y constituye el 8.8% del total de la muestra, con 43.2% de mujeres y 56.8% de hombres.¹⁶

El Espacio Universitario Católico

Este espacio universitario es privado. Nace —según sus propias palabras— “en el corazón de la Iglesia”. Se trata de una red que cuenta con diez planteles en el país, incluyendo tres en Jalisco. Su objetivo principal es formar líderes con espíritu de servicio, comprometidos con el bien común y congruentes con la identidad católica.

La universidad está orientada a los grupos sociales medios, cuya educación previa se realizó preferentemente en instituciones de educación privada. Su enfoque educativo se centra en “formar personas vinculadas responsablemente al ser y a los anhelos de la comunidad que desde una perspectiva cristiana y católica colaboren al desarrollo sustentable de la nación, a través de un desempeño profesional de alta calidad, congruente con los avances científicos y tecnológicos contemporáneos”.¹⁷

¹⁵ <<https://tinyurl.com/2qatok5g>>.

¹⁶ <<https://tinyurl.com/2prlul24>>.

¹⁷ <<https://tinyurl.com/2fucbvo7>>.

El costo por semestre es de 10 395 pesos, mientras que el costo total de la carrera es de 93 555 pesos.¹⁸ Este EU se ubica en Guadalajara y representa el 2.4% del total de la muestra, con 31.4% de mujeres y 68.6% de hombres.

POSICIONES, ESTRATOS Y CAPITALES

Bourdieu (1987) señala que las posiciones sociales concretadas en los estratos socioescolares que los agentes ocupan, así como su acceso a las ventajas o desventajas relacionadas con ellos, depende de la composición de capitales que poseen; y sus combinaciones forman conjuntos de agentes diferenciados, que tienden a congregarse en espacios sociales distintos.

La distancia entre las posiciones ocupadas por los agentes expresa desigualdades sociales que dan accesos diferenciados a estructuras de oportunidades dispares, es decir, a EUA. Estas desigualdades son el resultado de una estructura social jerárquica que expresa desigualdades sistémicas, donde tienen más oportunidades quienes viven con condiciones más favorables, mientras limita las posibilidades a aquellos que tienen condiciones más precarias; también, intervienen en la distribución de la libertad de actuar y en el reconocimiento que reciben los agentes.

Es decir, hay un entrelazamiento de los espacios universitarios asimétricos con los distintos estratos socioescolares de quienes los pueblan, lo que conduce tanto a la fragmentación de la educación superior de acuerdo con sus características socioespaciales, su orientación ideológica y su grado de complejidad académica, como a la segmentación de los agentes en función del tipo y la combinación de los capitales que poseen, y que conforman estratos socioescolares separados (Villa Lever, Canales y Hamui, 2017).

Para analizar si las condiciones de origen pueden ampliar o restringir el acceso a las oportunidades educativas, y la manera en que este mecanismo de desigualdad interviene en las aspiraciones de las y los universitarios, se construyó un Índice de Oportunidad Socioescolar (IOSE) que permite dife-

¹⁸ <<https://tinyurl.com/2z8othao>>.

renciar grupos de estudiantes con distintos volúmenes de capitales y ubicar a la población en cuatro estratos socioescolares.¹⁹

El IOSE está formado por tres capitales: familiar, escolar y de oportunidad de elegir:

1. El *capital familiar* expresa los recursos materiales y simbólicos inherentes al grupo familiar, que indica cierto tipo de condiciones económicas y culturales. Esto incluye el ingreso familiar, constituido por los salarios de ambos progenitores, así como el máximo nivel educativo alcanzado por ellos.
2. El *capital escolar*, formado por cuatro variables, se basa en los antecedentes escolares de las y los estudiantes, e incluye la calificación promedio del nivel educativo anterior, el número de materias reprobadas, el éxito en exámenes y el cumplimiento de tareas.²⁰
3. El *capital de oportunidad socioescolar* se refiere a la capacidad que tienen los individuos para elegir lo que mejor les convenga. Se compone de dos variables: la posibilidad de elegir, o no, la universidad y el programa educativo deseado.

La combinación de estos tres capitales refleja tanto las condiciones heredadas como los esfuerzos individuales de las y los estudiantes por lograr lo que desean. Al asumir los valores y normas del EU al que ingresan, las y los estudiantes desarrollan un sentido de pertenencia y obtienen reconocimiento institucional por el capital socioescolar que poseen. Esto les permite, convertir ese capital en logros concretos de acuerdo con las oportunidades reales que tienen a su disposición (Bourdieu, 1987).

El IOSE se expresa en dos posiciones sociales, cada una compuesta por dos estratos con distintas combinaciones de capitales, tal como se aprecia en el cuadro 3.

¹⁹ En el Anexo 1 de este libro se puede consultar cómo se construyó el Índice de Oportunidad Socioescolar.

²⁰ Entre los estudiantes de pregrado se investigan estas cuatro variables referidas a su desempeño en bachillerato, mientras que entre los de maestría, se analiza su desempeño en licenciatura.

Cuadro 3
Distribución de estudiantes de la muestra según Índice de Oportunidad Socioescolar

| Posición social | Niveles de estudio por posición social | | | | | | Estrato socioescolar | Niveles de estudio por estrato socioescolar | | | | | | | |
|-----------------|--|------|------|------|-----|------|---|---|------|------|------|-----|------|-------|--------|
| | L1 | | L4 | | MA | | | L1 | | L4 | | MA | | Total | |
| | # | % | # | % | # | % | | # | % | # | % | # | % | # | % |
| Baja | 390 | 24.3 | 270 | 22.5 | 199 | 23.3 | Muy desfavorecido (MD) (3 capitales bajos) | 41 | 2.6 | 28 | 2.3 | 14 | 1.6 | 83 | 2.3 |
| | | | | | | | Desfavorecido (D) (2 capitales bajos y 1 alto) | 349 | 21.7 | 242 | 20.2 | 139 | 16.3 | 730 | 20.0 |
| Alta | 1215 | 75.7 | 928 | 77.5 | 654 | 76.7 | Favorecido (F) (2 capitales altos y 1 bajo) | 801 | 49.9 | 580 | 48.4 | 404 | 47.4 | 1785 | 48.8 |
| | | | | | | | Muy favorecido (MF) (3 capitales altos) | 414 | 25.8 | 348 | 29.0 | 296 | 34.7 | 1058 | 28.9 |
| Subtotal | 1605 | | 1198 | | 853 | | | 1605 | | 1198 | | 853 | | 3656 | 100.00 |

Fuente: Elaboración propia.

Este índice permite el análisis de estudiantes agrupados en cuatro estratos sociales, poseedores de diversos capitales, y su relación con los EUA y el género. El entrelazamiento de estos mecanismos de desigualdad permite trabajar un ángulo novedoso y central en este libro, cuyo propósito principal es investigar cómo intervienen en la construcción de las aspiraciones y en los procesos de anticipación de las y los universitarios.

Hay resultados de investigaciones que muestran cómo las desigualdades sociales persisten en las oportunidades educativas y laborales para los jóvenes universitarios. Además, las instituciones, como los procedimientos de selección y el costo de la educación, sobre todo en el caso de las privadas, actúan como barreras para el acceso a la educación. Sin embargo, muchos estudiantes tienen la capacidad de superar estas barreras y de prever acciones que les permitan aprovechar esas oportunidades, basándose en los capitales que poseen y en las ventajas que éstos les permiten acumular. Es decir, las estrategias que los estudiantes construyen tienen el potencial de romper con sus condiciones heredadas. Por tanto, es relevante investigar y analizar las aspiraciones de jóvenes con distintas condiciones, incluyendo su adscripción a un EU específico, su sexo y el estrato socioescolar. Estas acciones durante el transcurso,

el término de la licenciatura y los estudios de maestría pueden modificar sus condiciones de reconocimiento y de prestigio, permitiéndoles acercarse o acceder a los futuros que desean y, en esa medida, ampliar o reducir la brecha entre sus aspiraciones y sus logros.

EL GÉNERO

El género se entiende como una construcción social y cultural que permite comprender las representaciones culturales de la diferencia sexual, así como sus roles, expectativas, procesos de socialización y relaciones de poder (Nash, 2001; Scott, 2013). Esta construcción se expresa en las diferencias de las aspiraciones entre mujeres y hombres, en diversas áreas de la vida.

Aunque la universidad suele percibirse como un espacio igualitario, porque hay una igualdad formal propiciada por la meritocracia, aún existen rasgos de desigualdad al jerarquizar a las y los estudiantes en función del mérito y del éxito académico. Estas disparidades se manifiestan, por ejemplo, en la feminización de carreras relacionadas con ámbitos profesionales de menor prestigio, en las dificultades que enfrentan las mujeres, que egresan de la universidad en mayor número y con mejores resultados académicos que los hombres, para acceder a puestos académicos o como profesionistas de alto nivel, y en la mayor presencia de hombres en cargos de directivos, entre otros aspectos. En resumen, la meritocracia también puede ser injusta (Dubet, 2005) al hacer más difícil percibir las disparidades en los patrones que rigen las carreras universitarias y profesionales de mujeres y hombres. Además, sigue funcionando como un mecanismo que limita las oportunidades para las mujeres, fundado en prácticas y relaciones de género masculinas (Ballarín, 2015). En contextos donde hay paridad de la matrícula universitaria, o incluso un mayor número de mujeres que de hombres, como sucede en México, puede propiciar una percepción engañosa de igualdad entre los sexos, que normaliza las diferencias y refuerza los estereotipos de género. Para sentirse parte de la universidad, es necesario ser reconocido, y en esa medida, tener poder. Sin embargo, a las mujeres universitarias no siempre se le otorga el reconocimiento y la autoridad inherente a su estatus (Ballarín, 2015).

En esta investigación interesa de manera particular analizar los datos desde una perspectiva de género para considerar los patrones sociales de comportamiento en la educación superior que coadyuvan a reproducir las desigualdades entre los sexos. En algunos capítulos se han identificado las disparidades entre mujeres y hombres que, o bien están invisibilizadas, o bien se justifican con base en el régimen de género predominante. Este régimen, además de enfatizar las diferencias biológicas que naturalizan ciertos tipos de discriminación, culturalmente distingue entre mujeres y hombres, lo que genera barreras para la igualdad de género. Desde esta perspectiva se reflexiona sobre la socialización de ambos sexos y se cuestionan los estereotipos existentes que propician la discriminación de las mujeres. Los condicionamientos de género en el acceso a la educación superior y en la elección de las carreras son una respuesta a los valores promovidos por cada disciplina y al lugar simbólico prescrito a ambos sexos dentro de la sociedad (Villa Lever, 2019 y 2018).

El cuadro 4 presenta la distribución de la muestra estudiada, en la que hay mayoría de hombres.

Cuadro 4
Distribución de estudiantes encuestados por tipo de Espacio Universitario, nivel de estudios y sexo

| Espacio Universitario | L1 | | | | L4 | | | | MA** | | | Total por EU |
|------------------------------------|-----|-----|----------------|----------|-----|-----|----------------|----------|------|-----|----------|--------------|
| | M | H | Casos perdidos | Subtotal | M | H | Casos perdidos | Subtotal | M | H | Subtotal | |
| Nacional | 285 | 297 | 2 | 585 | 222 | 222 | 4 | 448 | 152 | 153 | 305 | 1338 |
| Regional | 243 | 320 | 3 | 566 | 216 | 251 | 4 | 471 | 63 | 146 | 209 | 1145 |
| Humanista | 95 | 144 | | 239 | 39 | 64 | | 103 | 74 | 73 | 147 | 489 |
| Alternativo | 19 | 15 | | 34 | 34 | 33 | | 67 | 33 | 39 | 72 | 173 |
| Emprendedor | 63 | 79 | 2 | 144 | 28 | 51 | | 79 | 48 | 53 | 101 | 324 |
| Católico | 16 | 21 | | 37 | 7 | 23 | | 30 | 4 | 15 | 19 | 86 |
| Total por nivel de estudios y sexo | 722 | 876 | 7 | 1605 | 546 | 644 | 8 | 1198 | 374 | 479 | 853 | 3656* |

* 15 estudiantes de licenciatura no respondieron a qué sexo pertenecen.

** El nivel de MA no tiene casos perdidos.

Fuente: Elaboración propia.

LAS ÁREAS DE ASPIRACIÓN

Para estudiar las aspiraciones de los estudiantes, fue necesario identificar los ámbitos en los que investigar para obtener las respuestas buscadas. Se contemplaron tres áreas de aspiración: educativa, laboral y ciudadana.

1. Las *aspiraciones educativas* están altamente legitimadas en la sociedad actual. Los estudios universitarios de pregrado como de posgrado, son considerados un anhelo y también como una condición para alcanzar una vida mejor. En México, ser universitario es una aspiración generalizada, buscada por las y los jóvenes y alimentada por sus progenitores, por el sistema escolar y por la sociedad en su conjunto. Sin embargo, los EU que conforman el sistema de educación superior son heterogéneos: cada uno define sus propias reglas para el ingreso, permanencia y obtención del grado, e incluso usan criterios distintos para tomar estas decisiones. En este sentido, no todos los programas de licenciatura y posgrado, ni todos los EU, tienen el mismo prestigio ni ofrecen las mismas oportunidades, aun cuando estudiar en ellos puede representar una condición por la cual vale la pena luchar para los jóvenes, ya que alimenta sus aspiraciones. No obstante, el sistema educativo mexicano, y en particular el nivel superior, sigue siendo muy selectivo: en el ciclo escolar 2019-2020 un 41.6% de los jóvenes estudiaban una licenciatura y 384 614 personas cursaban un posgrado. La tasa de absorción ese mismo año fue del 85.4% y la de abandono del 8.4%, lo que indica que un número mucho menor logró terminarla. A pesar de que la tasa bruta de cobertura aumentó del 23.9% en 2016 al 32.1% en 2020 sigue siendo muy baja, especialmente entre los primeros cuatro deciles con un 8.2% para este grupo.²¹
2. Las *aspiraciones laborales* se centran en la obtención de una profesión universitaria que los haga poseedores de conocimientos, habilidades y destrezas especializadas. Este capital escolar, representado por las

²¹ <<https://tinyurl.com/2jws36wa>>.

profesiones estudiadas, puede acercarlos a un empleo acorde con sus estudios, que les abre oportunidades de movilidad social ascendente y de forjarse un mejor futuro. Si bien una carrera universitaria no garantiza el empleo, sí otorga a las personas ciertas condiciones que aumentan sus posibilidades de lograr lo que desean y valoran en su vida, así como de obtener reconocimiento y prestigio por lo que hacen. Las aspiraciones laborales también están estrechamente relacionadas con la aspiración de obtener un ingreso digno a través de su trabajo profesional, que les permita cubrir las necesidades familiares y personales, al menos con cierta estabilidad financiera, sin privaciones, disminuyendo la incertidumbre y alcanzando una buena calidad de vida, con reconocimiento por lo que hacen (Sen, 2000). En las sociedades occidentales un salario que permita vivir dignamente está asociado a un objetivo justificado y comúnmente promovido, tanto por la familia como por la universidad, como parte del orden social, ya que un buen nivel económico es una condición para acceder a recursos y ventajas (Baillergeau, Duyvendak y Abdallah, 2015) y eventualmente propicia la movilidad social ascendente.

3. Finalmente, las *aspiraciones ciudadanas* están relacionadas con la afiliación institucional y social, así como con la pertenencia a una comunidad política. También suponen el reconocimiento de múltiples identidades, el apego a los principios democráticos, el respeto pleno a los derechos y la responsabilidad social para buscar el bien común. Estas aspiraciones se mueven entre el marco normativo centrado en los derechos y las obligaciones de los ciudadanos y una participación política basada en prácticas situadas, orientada a alcanzar condiciones de igualdad social, resolver problemas sociales y reivindicar derechos para las personas, que en cuanto agencia, aceptan tanto la diversidad como la libertad de individuo. Los EU juegan un papel importante en la construcción de estas aspiraciones ciudadanas, ya que informan y promueven valores, prácticas y experiencias para la toma de conciencia en diversos ámbitos de la vida pública.

DESCRIPCIONES Y PERCEPCIONES: LOS DATOS Y LAS VOCES

Con lo expuesto hasta aquí, se ha trazado el camino con el que se abordará e interpretará la realidad estudiada, es decir, las aspiraciones de las y los universitarios en contextos de desigualdad. Sobre esta base, se decidió recolectar los datos empíricos en dos momentos, a partir de dos tipos de instrumentos: en el primer momento se utilizaron tres cuestionarios estructurados, con preguntas cerradas y autoaplicados, dirigidos a tres poblaciones constituidas por estudiantes que se encontraban al inicio y al final de la carrera, así como en maestría. En el segundo, se hicieron entrevistas semiestructuradas a quienes habían respondido el cuestionario y aceptaron platicar sobre sus aspiraciones de futuro.

En la medida que las preguntas de investigación suponen diferentes tipos de estudio, se utilizaron dos estrategias para allegarse la información necesaria para responderlas: el cuestionario estructurado, mediante el cual se recolectaron los datos en un único momento, con el propósito de describir e indagar la relación entre dos o más variables en un contexto específico (Hernández Sampieri, 2014: 97-98); y la entrevista semiestructurada para conocer la manera como las personas describen, desde su propia perspectiva, acciones, situaciones y acontecimientos pasados y específicos. (Maxwell, 2019: 149).

El cuestionario es un modo de observación no participativo, que sirvió para obtener datos precisos sobre cuatro dimensiones:

- i. Datos personales y familiares
- ii. Antecedentes escolares
- iii. Estudios universitarios
- iv. Aspiraciones de futuro

Las dos primeras dimensiones proporcionan información básica sobre la situación personal, familiar y escolar de las y los estudiantes previa al ingreso a la universidad. Esto permitió describirlos, compararlos y buscar relaciones entre sus principales características. Las otras dos dimensiones se acercaron en sus percepciones sobre el EU en el que estudian, en lo que esperan de sus

estudios, los problemas que enfrentan y su manera de resolverlos, así como a sus anhelos y metas a futuro.

El cuestionario se aplicó durante el primer semestre de 2019 a un total de 3 656 estudiantes, sobre una muestra no probabilística razonada (López-Roldán y Fachelli, 2015). Se seleccionaron seis EU como casos genéricos, ya que representan no sólo su situación específica, sino también la de otras universidades con las que comparten algunas características. Lo analizado en estos casos puede ser encontrado en otras instituciones, lo que les da representatividad analítica para comprobar una serie de proposiciones (Coller, 2000; López-Roldán y Fachelli, 2015).

La aplicación del instrumento se hizo entre estudiantes del primer año (L1) y cuarto año de licenciatura (L4), así como de maestría (MA), en seis EU, tanto públicos como privados. De éstos, tres eran consolidados o de alto desarrollo académico, mientras que los otros tres estaban en vías de consolidación o tenían un desarrollo académico medio. Se seleccionaron tres programas de estudio coincidentes en ambos niveles de estudio: administración, derecho e ingeniería en computación, en software o en sistemas. Estos espacios estaban ubicados en dos zonas geográficas: Ciudad de México (CDMX) y Guadalajara (GDL).

En el segundo momento, que transcurrió entre marzo y septiembre de 2020, se aplicó una entrevista semiestructurada a 118 estudiantes que previamente habían aceptado participar en ellas un año antes. Durante estas entrevistas, se les preguntó sobre sus motivaciones para orientarse por elegir un determinado EU, así como las estrategias que siguieron para su ingreso. También se indagó sobre los significados que atribuyen al hecho de ser universitarios y la percepción que tienen sobre su futuro personal, académico y laboral.

Se habló sobre los obstáculos que han enfrentado para alcanzar sus metas, las condiciones que les han permitido tener logros, y los cambios que el paso del tiempo ha producido sobre lo que desean ser y alcanzar. También, sobre su percepción de los problemas sociales y su involucramiento en las posibles soluciones de los mismos.

Además, se abordó el impacto que la pandemia ha tenido en sus vidas a nivel personal y familiar, y si consideran que esta situación podría cambiar sus aspiraciones.

Las entrevistas se iniciaron después de que se declarara el confinamiento obligatorio debido a la pandemia de Covid-19. Ante esta situación, para realizarlas se optó por utilizar plataformas digitales como Zoom, así como en menor medida Skype y WhatsApp. Debido a las dificultades de conectividad, algunas entrevistas se hicieron por teléfono.

Es importante tener en cuenta que algunos de las y los estudiantes no respondieron a la invitación porque podrían haber tenido dificultades para acceder a estas plataformas digitales o para mantener una conexión de internet estable. Por lo tanto, es posible que quienes aceptaron participar en las entrevistas fueron aquellos que tenían mejores condiciones en ese momento.

La entrevista, como un encuentro o una conversación entre al menos dos interlocutores comúnmente situados cara a cara, en este caso estuvo mediada por una pantalla. Realizar las entrevistas en línea fue un reto para el equipo de investigación, ya que no se tenía la certeza de poder transmitir confianza y establecer la conexión necesaria con los universitarios para desarrollar una conversación amable, y en cierto modo, íntima y armoniosa. Sin embargo, gracias a los correos y teléfonos recopilados de gran parte de quienes habían respondido el cuestionario un año antes, fue posible contactarlos. Muchos de quienes aceptaron la entrevista se encontraban en casa, mientras que otros la respondieron desde su lugar de trabajo. En general, fue fácil establecer una relación cordial entre el entrevistador y entrevistado, lo que permitió que las y los estudiantes hablaran de sí mismos y de los significados que daban a sus percepciones y vivencias desde su universidad, su contexto familiar y social, su sexo, así como desde su experiencia durante el periodo de encerramiento sanitario.

La combinación del cuestionario estructurado y la entrevista semiestructurada acercó a la realidad estudiada mediante una información estadísticamente confiable, incluso cuando no sea representativa, y a través de los testimonios personales de las y los estudiantes. Este enfoque permitió profundizar, comprender y dar sentido y valor a sus aspiraciones e incertidum-

bres (Geertz, 1989). Utilizar estos dos tipos de acercamientos, también permitieron triangular la información, lo que acrecentó la posibilidad de confirmar y ampliar los resultados, así como comprender con mayor fundamento lo estudiado desde diversas perspectivas. (Maxwell, 2019: 151) (Pelekais, 2000) (Batthyány y Cabrera, 2011: 83).

Los datos del cuestionario se procesaron utilizando el programa SPSS, con el que se obtuvieron cuadros estadísticos que relacionan dos o más variables por nivel de estudios y ejes de desigualdad. Todas las entrevistas fueron transcritas, codificadas y analizadas mediante el programa ATLAS.ti 9.0.

El cuadro 5 muestra la distribución de los cuestionarios y las entrevistas realizadas según el tipo de EU, el régimen de financiamiento y la ciudad donde se ubican.

Cuadro 5
Número y porcentaje total de cuestionarios y entrevistas realizados por tipo de EU, régimen de financiamiento y ciudad

| Tipo de EU | Régimen de | | EU | Cuestionarios | % | Entrevistas | % |
|--|-----------------|----------|-------------|---------------|---------------|-------------|--------------|
| | financiamiento* | Ciudad** | | | | | |
| Consolidado o alto desarrollo académico 3 074 (84.0%) | Público | CDMX | Nacional | 1 338 | 36.6 | 33 | 28.0 |
| | | GDL | Regional | 1 247 | 34.1 | 27 | 22.9 |
| | Privado | CDMX | Humanista | 489 | 13.4 | 21 | 17.8 |
| | | | Alternativo | 173 | 4.7 | 22 | 18.6 |
| | | | Emprendedor | 323 | 8.8 | 9 | 7.6 |
| En vías de consolidación o medio desarrollo académico 582 (26.0%) | Público | GDL | Católico | 86 | 2.4 | 6 | 5.1 |
| | Privado | | | | | | |
| Total | | | | 3 656 | 100.00 | 118 | 100.0 |

*Por régimen de financiamiento: EU públicos 2 758 estudiantes (75.4%) y EU privados 898 (24.6%). De acuerdo con cifras de la SEP en 2019 el porcentaje de estudiantes en IES públicas era de 70.0% y en las privadas alcanzaba el 30 por ciento. [En línea] Disponible en <<https://tinyurl.com/yec8b2t8>> (consulta: 15 de diciembre de 2022).

**Por ciudad: Ciudad de México (CDMX) 2 323 (63.6%) estudiantes en cuatro EU; y Guadalajara (GDL) con 1 333 (36.4%) en dos EU.

Fuente: Elaboración propia.

ORGANIZACIÓN DEL LIBRO

El título del libro *El caleidoscopio de las aspiraciones. Estudiantes universitarios en condiciones desiguales* se vale de una metáfora para presentar las aspiraciones de las y los universitarios mexicanos en distintas temporalidades en las que adquieren énfasis y formas diferentes, muchas de ellas recurrentes, que refieren a miradas y a posibilidades diversas.

Las y los estudiantes están situados en un sistema de ideas que orienta de maneras heterogéneas sus formas de imaginar su mundo. Lo imaginan a partir de EU y profesiones, vinculados a sus deseos de cambio y a sus anhelos de futuro diversos. Sus aspiraciones giran y se multiplican desde la posición que ocupan en la sociedad. De acuerdo con prescripciones de género y su actuar como ciudadanos, al anticipar sus caminos, toman algunas decisiones sobre otras; y actúan para alcanzar aquello que desean, porque tienen capacidad de imaginarlo y, al comprometerse con ello, para alcanzarlo.

El libro está formado por un conjunto de capítulos enfocados, cada uno, en el estudio de distintos aspectos relacionados con las aspiraciones de las y los universitarios que analiza en busca de sus distintos significados. Así, en el capítulo titulado: "¿A qué aspiran las y los universitarios cuando imaginan su futuro?", Lorenza Villa Lever se pregunta qué orientación dan las y los universitarios a su proyecto de futuro. Basándose en los resultados del cuestionario y la entrevista aplicados, analiza sus aspiraciones y utiliza el concepto de diferencia situada con el que da énfasis al contexto y a las características de los EUA, así como, a la posición social de las y los estudiantes y del género, en la construcción de los significados que dan a sus posibles futuros. Con la pregunta, ¿cuáles son sus principales anhelos? las y los estudiantes responden que tener oportunidades para viajar, tener prestigio y ser dueños/as de una empresa son sus tres aspiraciones principales que, sin embargo, están acompañadas de otros deseos complementarios.

En el capítulo "Profesionistas en ciernes y aspiraciones. Densidad e incertidumbre en los Espacios Universitarios", Alejandro Canales Sánchez se acerca a quienes están terminando la licenciatura en tres programas distintos para conocer con los datos empíricos del cuestionario si la especialidad profesional adquirida en EU con niveles de desarrollo académico y grados de con-

solidación institucional diferentes interviene en la capacidad de aspirar de las y los jóvenes universitarios. Para responder toma en cuenta la profesión elegida, el tipo de EU, su régimen de financiamiento, la posición social y el género, asimismo investiga la importancia de la densidad del EU en la seguridad o incertidumbre de las y los estudiantes en rubros como: conseguir un trabajo profesional, lograr un buen sueldo, una buena posición social, un trabajo estable y una vida digna. Finalmente, también, se interesa en las expresiones ambivalentes sobre el valor de ser profesionista.

Patricia García Guevara, en su capítulo "Género y aspiraciones universitarias," ubica las diferencias de las aspiraciones entre las y los estudiantes que están cursando el último año de universidad, en un marco de desigualdad de género al que, o se adhieren, o se disputan. Las respuestas de las y los estudiantes a la pregunta de si ¿ambos sexos tienen los mismos permisos y circunstancias para hacer lo que valoran? son la base para exponer las diferencias más significativas entre hombres y mujeres, relacionadas con su actividad laboral y sus promedios de calificaciones. Las relaciona con diversas aspiraciones como estudiar un doctorado, viajar, ganar mucho dinero, ayudar a su comunidad y la maternidad. También aborda las transformaciones en los patrones de género, ejemplificadas en las desigualdades y en los diferentes tipos de discriminación que las y los estudiantes perciben en los Espacios Universitarios.

Mery Hamui Sutton en su capítulo "Aspiraciones de movilidad económica intergeneracional de los jóvenes universitarios: la marca de las desigualdades", plantea la hipótesis de que la educación superior propicia de manera diferenciada entre las y los estudiantes la aspiración a la movilidad relativa económica ascendente, según tres elementos: el estrato socioescolar en el que se ubican, el tipo de régimen de financiamiento del EU en el que estudian, y si cuentan o no con una beca. Trabaja con estudiantes de último año de licenciatura bajo la consideración de que esa condición les abre un horizonte de logro. Sin embargo, argumenta, para alcanzarlo es necesario que el efecto del origen familiar se reduzca y que ellas y ellos consideren que tienen suficientes realizaciones como para poder transitar a un nuevo contexto situado, una vez que obtengan su título universitario. La autora hace un análisis descriptivo de la aspiración de posición económica del estudiante en comparación con su percepción so-

bre la posición económica de sus padres, tomando en cuenta las variables de género y carrera; también aplica un modelo de regresión logística binomial para observar cómo contribuyen esas variables predictivas en la aspiración económica ascendente intergeneracional de las y los estudiantes universitarios.

Luis Antonio Mata Zúñiga, en su capítulo "Aspiraciones laborales y horizontes de futuro desiguales entre estudiantes de posgrado", ofrece resultados sobre cómo los EUA intervienen en las aspiraciones laborales de quienes están cursando una maestría en ellos, sustentándose en la teoría de Appadurai de que las aspiraciones son una capacidad cultural diferenciada. Plantea que la actual configuración de la educación superior en México orienta las anticipaciones y aspiraciones, pues influye en su capacidad para visualizar su futuro profesional y alcanzar sus metas. Mientras que los significados que las y los estudiantes de maestría dan al trabajo están mediados no sólo por el grado de consolidación y el régimen de financiamiento de dichos espacios, sino también por sus discursos institucionales y las orientaciones formativas de cada programa.

Karla Teresa Camacho Rodríguez, aborda en su capítulo titulado "*Aspiraciones de reconocimiento de estudiantes de maestría*" un tema importante para comprender algunas de las motivaciones que mueven a las y los universitarios: el de ser reconocidos socialmente por sus valores y méritos como personas y como profesionistas. Trabaja con estudiantes de maestría y los ubica como un grupo que en México está considerado de élite dado el bajo porcentaje de quienes acceden a este nivel de educación superior. Además, son estudiantes con más edad y experiencia que los estudiantes de licenciatura, y han ejercido más su agencia y sus aspiraciones de estima social. La autora vincula el reconocimiento con otros conceptos como prestigio y estatus, que le permiten buscar en el corpus elementos para hacer visible su mérito. Analiza este aspecto en cuatro escenarios donde se articulan las bases dónde las y los estudiantes universitarios edifican su estima y sus aspiraciones de reconocimiento como: haber logrado acceder a un EU, la jerarquización entre las instituciones de educación superior, las distinciones entre las carreras que estudian, y las desigualdades en las condiciones socioeconómicas de las y los estudiantes.

El capítulo sobre "La ciudadanía en construcción. El interés de los estudiantes universitarios por los asuntos públicos", de María del Carmen Roqueñí

Ibargüengoytia, indaga las acciones ciudadanas que despiertan mayor interés entre las y los estudiantes que cursan el último año de su carrera y cómo se modifica su disposición a comprometerse y ejercer su ciudadanía cuando interviene la posición social, el EU en el que estudian y el sexo. El interés por lo público se puede interpretar como el resultado de lo que valoran, desde un contexto situado, que permite el acercamiento a sus aspiraciones sobre dicho ámbito, las cuales, como capacidades culturales, se construyen en relación con los EUA que configuran las preferencias sobre algunas modalidades de acción ciudadana, diferenciadas por desigualdades de género y posición social. Tomando como base los resultados de las 53 entrevistas realizadas a las y los estudiantes de maestría, la autora desmenuza las preferencias valorativas de los estudiantes que están terminando su licenciatura, quienes anhelan servir de modelo a otros y contribuir a un cambio positivo de la sociedad.

Alejandro Sánchez Vélez, autor del capítulo titulado "Aspiraciones de país para el bienestar de las juventudes", analiza la intervención de las temporalidades, los EUA y el sexo, en las maneras en que las y los estudiantes de licenciatura imaginan el país, buscando comprender cómo anticipar la transformación de algunas situaciones sociales y políticas que les obstaculizan su desarrollo y bienestar. Las respuestas del cuestionario, sirvieron al autor para examinar los niveles de satisfacción con el país, así como los anhelos para México en el futuro cercano que tienen las y los estudiantes. Para ello, se enfocó en las siguientes preguntas: *¿qué tan satisfecho se siente con la situación del país?*, y *¿cómo les gustaría que fuera México en 5 años?*

Aurora Loyo sitúa su investigación en la crisis sanitaria que inició en nuestro país en 2020 y titula su capítulo "Pensar el futuro desde la pandemia: narrativas de estudiantes mexicanos". Construye el corpus con las entrevistas realizadas a las y los estudiantes que estaban por terminar su licenciatura. Subraya la importancia de que, cuando este grupo universitario inició sus estudios, no imaginaron que terminarían dentro de una situación global de pandemia, que afectaría las vidas, las economías familiares y la salud de todo el mundo. En esta tónica y en relación con las asimetrías en los recursos y en las oportunidades que ofrecen los EU, investiga las maneras en que hombres y mujeres viven la pandemia e imaginan su futuro. También reflexiona sobre el influjo de la agencia y el género en su capacidad de aspirar y en sus anhelos.

¿A qué aspiran las y los universitarios cuando imaginan su futuro?

Lorenza Villa Lever

INTRODUCCIÓN

Este capítulo ofrece resultados sobre las aspiraciones que tienen las y los jóvenes que estudian en la universidad y sobre su capacidad de aspirar o de imaginar su futuro. Se asume que las aspiraciones están insertas en la cultura, por lo cual, tanto las que expresan, como aquellas que quedan fuera de su radio de interés, reflejan las diversas maneras en que se apropian de las normas y de los valores de la sociedad en la que viven.

En la literatura académica se ha escrito mucho sobre los distintos factores que están relacionados con las condiciones diversas que orientan la construcción de las aspiraciones, como el origen socioeconómico (Aguirre, 2004; Canales, 2016; Donoso Bravo, 2021; García Huidobro, 2007; Lehmann, 2014); el género (García Retamero 2005 y 2006; López Zafra, E., Garcia Retamero, R. y Eagly, 2009); o el rendimiento académico de los alumnos (Muñoz y Redondo, 2013; Ruíz Herrero, 2011), por mencionar algunas. Sin embargo, no se ha hecho el suficiente esfuerzo por analizarlas desde la perspectiva de las desigualdades multidimensionales, interés central de este capítulo, cuyo principal argumento es que las aspiraciones están vinculadas tanto con las desigualdades heredadas (estrato socioeconómico), como con las que se reproducen en los Espacios Universitarios Asimétricos (EUA) y con las de género; y que las desigualdades no intervienen de manera homogénea en la construcción de las aspiraciones, ni en las personas ni en los grupos, ni en los tipos de aspiración. De ahí que el objetivo de estudiarlas sea entender cuál

es la influencia de dichos ejes de desigualdad en la construcción de sus aspiraciones.

Las aspiraciones son analizadas en tres momentos del trayecto universitario, los cuales son concebidos como tiempos sociales en la medida en que la experiencia del tiempo no se agota en la sucesión lineal del presente, el pasado y el futuro, sino que en el presente se condensa una pluralidad de temporalidades que forman parte de las realidades vividas. Así, los tres momentos del trayecto universitario analizados —cuando cursan primero (L1) y cuarto (L4) años de licenciatura y maestría (MA)—, que en realidad son los presentes de las y los jóvenes incluidos en el estudio, permiten conocer las maneras como se manifiestan las aspiraciones en esos tiempos sociales específicos. En ellos se interrelacionan la evocación del pasado y la anticipación del futuro, que al cruzarse sitúan al individuo entre la experiencia y la aspiración, mediados por las estrategias de anticipación y por la capacidad de aspirar de los individuos, lo que remite a un ser que experimenta las dimensiones del tiempo (Valencia García, 2012).

En ese sentido, se puede decir que L1 refiere al momento de la incorporación a la universidad, en un contexto situado, construido con independencia de ellos, que les impone condiciones y reglas acordes al *ethos* institucional, pero que, como todo inicio, también les abre una gama de posibilidades más o menos amplia para aspirar. L4 conecta con el término del primer ciclo de formación universitaria. Las y los estudiantes ya fueron socializados con las normas y valores de la universidad y carrera elegidas y ya se enfrentaron a las posibilidades reales que les ofrecen y a sus condiciones. Finalmente, para el grupo que accede a un posgrado, la maestría les especializa y les vincula con una actividad profesional y a herramientas que les acercan al futuro deseado.¹ Aunque los tres momentos formalmente cubren un lapso de seis años, cuatro de licenciatura más dos de maestría, que no necesariamente son consecutivos, las y los estudiantes debieron tomar decisiones importantes para anticipar resultados, ajustar las aspiraciones iniciales y asumir nuevos anhelos que les proyecten al futuro imaginado.

¹ En este capítulo no se tiene como base las disciplinas o profesiones que cursan las y los universitarios. Esta dimensión se aborda en el capítulo de Alejandro Canales.

En este capítulo se trabajó sobre una pregunta del cuestionario: ¿Cuáles son sus principales anhelos? Se analizó en los tres momentos del trayecto universitario que ubican a las y los estudiantes en el cruce entre la experiencia y la aspiración, y permiten observar cómo y en qué circunstancias se transforman los anhelos. También se indagó sobre dos preguntas de la entrevista: ¿Cómo te imaginas en cinco años?, y ¿Por qué tipo de actividades o características te gustaría ser reconocida/o?

Al responder la pregunta del cuestionario, se les pidió elegir entre sus 16 ítems, indicándoles que podrían seleccionar hasta tres. A pesar de que muchos lo hicieron así, no todos respetaron esta instrucción y tacharon más casillas. Por lo tanto, se decidió basar el análisis en las frecuencias simples de respuesta sobre las aspiraciones que las y los estudiantes seleccionaron. Las entrevistas semiestructuradas ayudaron a entender las aspiraciones al permitir acercarse a sus reflexiones y a los significados que dan a sus experiencias (Arfuch, 1995). Valerse de ambos instrumentos permitió combinar la lógica analítica que utiliza variables mensurables, con las que se busca descifrar significados, lo que enriqueció los resultados de la investigación. Mientras que el cuestionario permitió conocer cuáles son las principales aspiraciones de las y los estudiantes, así como constatar que las asimetrías de los Espacios Universitarios y el género son dos ejes de desigualdad que distribuyen la capacidad de aspirar de manera diferenciada, las entrevistas ayudaron a entender cómo dichos ejes intervienen en la construcción de futuros. La triangulación de los resultados obtenidos por ambos instrumentos permite reafirmar que la posición social y el estrato socioescolar asociado a ella, están relacionados con el tipo de EU al que pueden acceder. Además, a profundizar en los elementos que hacen que cuando las ventajas o desventajas inherentes a éstos se suman a los otros ejes de desigualdad, modelan las aspiraciones de los estudiantes y generan futuros desiguales.

Para responder las preguntas planteadas en el capítulo, en primer lugar se definen los conceptos de aspiración y de capacidad de aspirar y se presentan las principales aspiraciones de las y los universitarios. Enseguida se abordan las desigualdades a partir de los tres ejes seleccionados y al hacerlo se les define y se analiza cómo inciden en las aspiraciones de las y los estudiantes. Al final se cierra con algunas conclusiones.

LAS ASPIRACIONES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

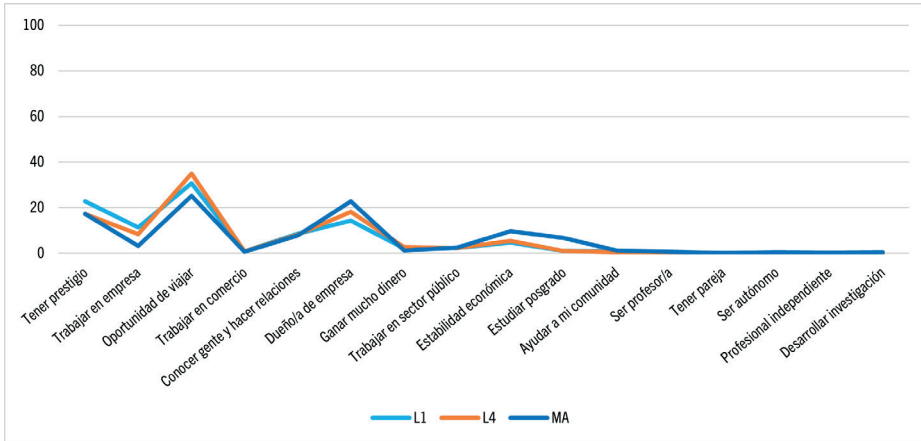
Se parte de la teoría de Appadurai para definir los conceptos de aspiración y de capacidad de aspirar. Como se explicó en la Introducción de este libro, las aspiraciones orientan las acciones de las personas y se vinculan con las elecciones y los cálculos inmersos en mundos imaginados, de acuerdo con el sentido que dan a su proyecto de futuro. Deben ser entendidas como cultural y colectivamente informadas e imaginadas, lo que supone prácticas sociales, objetivos prescritos culturalmente y condiciones sociales desiguales, que imprimen su huella en ellas: por ello, no todos los grupos sociales están igualmente incentivados a anhelar, y en esa medida, la capacidad de aspirar también está desigualmente distribuida y es afectada de manera diferente (Baillergeau, Duyvendak y Abdallah, 2015). La capacidad de aspiración implica que la persona que aspira esté consciente de lo que es un futuro deseable y, además, convencida de que lo puede lograr (Appadurai, 1996 y 2004).

Con base en la pregunta, ¿cuáles son sus principales anhelos?, se puede observar en la gráfica 1, que tener oportunidades de viajar es seleccionado por cerca de un tercio de las y los jóvenes como su aspiración principal. Seguido de ésta, se encuentra el deseo de tener prestigio, y ser dueños/as de una empresa. También, se advierte desinterés en otras opciones de respuesta. De las 16 posibles siete no alcanzaron el 1% de frecuencia y aparecen en la línea del 0%, por lo que en el análisis posterior no serán tomadas en cuenta, ni aparecerán en las gráficas.

Las respuestas, con algunas diferencias entre los tres momentos estudiados, se concentran principalmente en tres aspiraciones: viajar, ser dueño/a de una empresa y tener prestigio (véase la gráfica 1).

Los viajes se encuentran estrechamente ligados a factores tanto socioculturales como económicos (Alderfer, 1969; Araya-Castillo y Pedreros-Gajardo, 2013; Daft, 2004; Maslow, 1943). Para los jóvenes, la etapa universitaria representa un momento propicio para concretar su deseo de viajar y explorar el mundo. Este anhelo, presente desde el primer año de pregrado, como lo muestra la gráfica 1, alcanza su mayor expresión entre los estudiantes que están por terminar su licenciatura (L1 30.7% y L4 34.9%). En cambio, entre quienes cursan maestría, este porcentaje disminuye (25.2%).

Gráfica 1
Principales anhelos de las y los universitarios por nivel de estudios



Fuente: Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019.

Nota: Las gráficas que aparecen en las siguientes páginas, provienen de la misma fuente, salvo que se indique lo contrario

Esta tendencia sugiere que la edad, los compromisos asociados al curso de vida y el nivel de estudios influyen en este anhelo, propio de la juventud. La experiencia de viajar se ve modulada por las ventajas o desventajas inherentes al grupo familiar, los recursos materiales y simbólicos a los que se tiene acceso en este contexto, y los compromisos y responsabilidades que demanda cada etapa del curso escolar y de vida.

Sin embargo, realizar viajes también puede traducirse en el desarrollo de capacidades que potencialmente satisfacen la necesidad de los jóvenes de identificarse como tales, de sentir felicidad a partir de la interacción con otros, y del interés en conocer gente y hacer nuevas relaciones (L1 8.6%, L4 8.2% y MA 7.9%). Si bien esta aspiración se presenta con menos frecuencia, es importante destacarla por su capacidad para generar sentimientos de seguridad y pertenencia a un grupo.

En segundo lugar, destaca la aspiración de obtener prestigio, entendida como el grado de reconocimiento social al que se aspira (Honneth, 1997), la cual sobresale especialmente cuando las y los universitarios inician su carrera (L1 22.8%), más que en los niveles siguientes (L4 17.2% y MA 17.2%). Karla Teresa Camacho también aborda este tema en el capítulo 6, aunque se cen-

tra únicamente en los estudiantes de maestría. Obtener prestigio por lo que se es y por lo que se hace resulta importante, especialmente para los más jóvenes, quienes al comenzar su formación universitaria tienen una mayor incertidumbre sobre el futuro y una necesidad más acuciante de alimentar su autoestima y seguridad en sí mismos.

Finalmente, el deseo de ser dueño/a de una empresa crece conforme avanza el nivel escolar cursado (L1 14.2%, L4 18.2% y MA 22.8%), como parte de las aspiraciones económicas ligadas a un ingreso fijo que permita hacer frente a las necesidades familiares y personales. Este anhelo implica alcanzar cierta estabilidad financiera para reducir la incertidumbre y lograr una buena calidad de vida, sin privaciones (Sen, 2000). También está relacionado con las aspiraciones profesionales que, en esta investigación, se centran en la obtención de un título universitario que dote a los individuos de conocimientos especializados, habilidades y destrezas, así como con la idea expresada en las entrevistas de estudiar o trabajar en otros países.

En las sociedades occidentales, las aspiraciones económicas están asociadas a un objetivo justificado, comúnmente promovido desde la familia y la universidad como un orden social, que vincula los estudios universitarios con un buen nivel económico que proporciona acceso a recursos y ventajas, especialmente a través de empleos en el sector privado de la economía (Baillergeau, Duyvendak y Abdallah, 2015).

Una carrera universitaria no garantiza un trabajo, pero sí sitúa a las personas en un contexto que puede aumentar sus posibilidades de realizar lo que desean y valoran en la vida, así como de obtener reconocimiento por sus logros, basado en el esfuerzo individual. De esta manera, el deseo de ser dueño/a de una empresa está acompañado, por un lado, por el anhelo de trabajar en el sector privado, especialmente entre quienes cursan el primer año de licenciatura (L1 11.3%, L4 8.4% y MA 3.3%). Por otro lado, está relacionado con el interés en realizar un posgrado que les permita adquirir conocimientos especializados, habilidades y destrezas para ser productivos en el trabajo, así como las herramientas necesarias para emprender. Esta aspiración es más frecuente entre quienes cursan una maestría (L1 1.0%, L4 1.0% y MA 6.7%), como medio para lograr un nivel de finanzas personales suficientes para mantenerse, lo que enuncian en los anhelos de alcanzar estabilidad económica (L1 4.6%,

L4 5.4% y MA 9.6%); mientras que los estudiantes de pregrado muestran interés en ganar mucho dinero (L1 2.1%, L4 2.7% y MA 1.2%). Aunque los porcentajes son reducidos, al analizarlos por género se observan diferencias interesantes, como se explicará más adelante. Es decir, el esfuerzo personal que supone adquirir un capital escolar que acerque a un empleo que permita tener un nivel de vida digna, es un factor importante para ampliar su horizonte y abrir oportunidades para forjarse un mejor futuro para ganar reconocimiento y prestigio por la vía de la legitimidad que confieren los estudios universitarios; y para sentirse productivos e independientes económicamente.

En síntesis, de un listado de 16 opciones, las preferencias se concentran principalmente en tres aspiraciones. Se constata que las temporalidades modifican los porcentajes de frecuencia, o la fuerza con la que las y los estudiantes las expresan, pero no necesariamente cambia aquello a lo que aspiran. Es decir, estas aspiraciones tienden a permanecer en el tiempo y vienen acompañadas por otras que las complementan o refuerzan; es el conjunto de ellas lo que permite a cada individuo adaptarlas a sus circunstancias y necesidades.

LAS DESIGUALDADES

Los Espacios Universitarios Asimétricos (EUA) se entrelazan con los Estratos Socioescolares

Para abordar las aspiraciones, resulta útil el concepto de diferencia situada de Appadurai (2001), que destaca las similitudes y contrastes entre categorías concretizadas en un espacio y un tiempo específicos, los cuales adquieren significados específicos. En esta investigación, estas categorías se definen como Espacios Universitarios. Estos espacios, como entornos sociales, exhiben diferentes niveles de desarrollo académico que orientan sus valores y normas hacia prácticas, usos y reglas específicas, definiendo así condiciones y criterios de equidad. Sus discrepancias generan asimetrías al definir de manera diversa el mérito y el reconocimiento, ofreciendo condiciones dispares a sus estudiantes y entrelazándose con los estratos socioescolares en los que éstos se sitúan. Esto se refleja en la distribución de los estudiantes, beneficiando a aquellos con mayores ventajas en los Espacios Universitarios con mejores condiciones y viceversa.

Como se explicó en la introducción de este libro, la educación superior en México se configura en espacios heterogéneos, tanto por el lugar donde se ubican, como por sus normas, valores, ideología y su nivel de complejidad académica, lo cual los posiciona en un punto específico dentro del conjunto de instituciones de educación superior. Estos pueden ser considerados como consolidados o de alto desarrollo académico, así como en vías de consolidación o de desarrollo académico medio. En esta investigación, se identifican seis Espacios Universitarios (EU) ubicados en Ciudad de México (CDMX) y en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), cada uno con características distintivas. Por tal razón, al hacer referencia a ellos se les denomina Espacios Universitarios Asimétricos (EUA). Al relacionarlos con otros ejes de desigualdad analizados en la información empírica, como los estratos socioescolares y el género, arrojan luz sobre las maneras en que las y los universitarios conciben su futuro, expresan sus aspiraciones, las priorizan y les otorgan significados.

Los seis Espacios Universitarios analizados aquí presentan *ethos* distintos, asociados a sus rasgos fundacionales, los cuales están relacionados con las ideologías y las demandas de los grupos sociales a los que intentan dar respuesta. Estos rasgos estructuran y configuran tipos institucionales con normas, valores y ofertas académicas específicas que les confieren identidad.² Estos espacios están ubicados en dos ciudades con características y trayectorias sociales y políticas distintas, las cuales de alguna manera han construido identidades relacionadas con ciertos rasgos culturales que permean a los Espacios Universitarios ahí situados.

Desde otra perspectiva, para ubicar a las y los estudiantes en una posición social y un estrato socioescolar, se construyó un Índice de Oportunidad Socioescolar³ formado por tres capitales: el capital familiar, que refiere a un contexto de origen con cierto tipo de condiciones económicas y culturales; el capital escolar, conformado por los antecedentes escolares de las y los estudiantes, que refleja su capacidad de agencia dentro de la estructura uni-

² En la introducción del libro y en el Anexo 2 se puede ver cómo fueron clasificados los Espacios Universitarios.

³ En la Introducción del libro se presenta el Índice de Oportunidad Socioescolar (IOSE) y en el Anexo 1 se puede consultar cómo se construyó dicho Índice.

versitaria; y el capital de oportunidad de elegir que refiere a la capacidad de los individuos para seleccionar lo que más les conviene. A partir de la combinación de estos tres capitales, se definen dos posiciones sociales, cada una con dos estratos: la posición social baja que abarca los estratos Muy Desfavorecido (MD) y Desfavorecido (D); y la Alta, con los estratos Muy Favorecido (MF) y Favorecido (F), los cuales reflejan las condiciones heredadas de las y los estudiantes.

En otras palabras, se puede decir que los Espacios Universitarios Asimétricos están vinculados con las oportunidades socioescolares a las que pueden acceder las y los estudiantes. Aquellos que han acumulado más capitales y se encuentran en una posición más favorable en la escala social, tendrán acceso a los Espacios Universitarios que ofrecen mejores oportunidades, mientras que aquellos ubicados en los estratos de la posición social baja estudiarán en los espacios que presentan condiciones más precarias.

Las aspiraciones estudiantiles en EU consolidados: Nacional, Regional y Humanista⁴

Para presentar los resultados sobre las principales aspiraciones de las y los estudiantes universitarios, se analizan tres ejes de desigualdad: los Espacios Universitarios, los estratos socioescolares y el género. Estos ejes proporcionan el contexto en que las y los estudiantes de este estudio imaginan su futuro y construyen sus aspiraciones.

Anhelo de tener oportunidades para viajar

En los EU consolidados, la aspiración más frecuente en los tres niveles de estudios es tener oportunidades para viajar (Nacional L1 37.6%, L4 37.3%, MA 28.0%; Regional L1 29.8%, L4 32.5%, 20.7%; Humanista L1 23.8%, L4 34.0%, MA 25.2%). El EU Nacional ubicado en CDMX y caracterizado por su diversidad social, es donde la aspiración de viajar tiene las mayores frecuencias,

⁴ Véanse las gráficas de la 2 a la 7, situadas en medio del capítulo, entre los resultados de los EU consolidados y en vías de consolidación.

independientemente del estrato socioescolar en el que se encuentren las y los estudiantes, excepto entre las y los muy desfavorecidos que cursan maestría, para quienes parece ser más importante tener prestigio y trabajar en una empresa o en el sector público. En el EU Regional de Guadalajara, dirigido a una población de ingresos altos y medios, se observa un mayor porcentaje de estudiantes con este anhelo entre aquellos que cursan su licenciatura, sobre todo al inicio; y entre los muy favorecidos de maestría.⁵ En cuanto a las y los estudiantes del EU Humanista ubicado en CDMX, dirigido tanto a las élites como a los estudiantes que necesitan becas para estudiar en él, también es una aspiración común, en especial entre los muy desfavorecidos que terminan su carrera.

Además del placer que produce, viajar está ligado a la necesidad de ganar experiencia, de estudiar un posgrado y de conocer otras formas de vivir y de trabajar. Aunque en los tres EU consolidados el porcentaje de quienes anhelan viajar descende en maestría, en las entrevistas, las y los estudiantes de este nivel son quienes expresan con mayor frecuencia y claridad esta aspiración.

Se observa que en el EU Nacional algunos estudiantes se visualizan viviendo en el extranjero en cinco años, como Jorge (7614 Nacional/Humanista-MA-A-H); y otros, como José y Jairo, valoran el dominio del inglés y desean estudiar otros idiomas, como el chino y el portugués porque consideran que les abrirán muchas puertas. Quieren viajar, conocer otras culturas y seguir cultivándose, porque como ellos mismos dicen, “nunca dejamos de aprender”. (7762 Nacional-MA-A-H) (7915 Nacional-MA-I-H).

Las mujeres del EU Nacional consideran valiosa la experiencia de vivir en el extranjero porque les permite conocer cómo se hacen los negocios en otros países, como lo relata Sandra:

Yo no me veo en México, me veo viviendo en otro país y quizás sólo ganando experiencias..., me interesa trabajar en diferentes empresas porque me interesa en algún momento tener mi propia empresa, entonces saber no solamente cómo es en México, sino cómo es en otros lugares (2000 Nacional-L1-A-M).

⁵ Cabe señalar que en el EU Regional no hay estudiantes de maestría del estrato muy desfavorecido.

En el caso del EU Regional las y los estudiantes también se ven en el extranjero. Canadá aparece como un destino atractivo para trabajar, por lo que dan pasos orientados a lograr dicha aspiración. Por ejemplo, Jacinto (4928 Regional-L4-A-H) está dedicando esfuerzos para mejorar su conocimientos de inglés y completando los requisitos que le exigen para obtener un trabajo. Jacobo (1341 Regional-L1-D-H) también tiene el deseo de estudiar en el extranjero. Por otro lado, Javier, quien es el más soñador, aspira a que en cinco años su empresa

... genere, fácil, unos cientos de empleos, doscientos, trescientos empleos, principalmente en la ciudad de Guadalajara..., que nuestra empresa también esté cerrando con clientes internacionales, ahorita todos son nacionales. También me gustaría relacionarme con personas de otros países como posibles clientes de los productos que producirá la empresa (4216 Regional-L4-I-H).

Las mujeres del EU Regional aspiran menos que los hombres a viajar o conocer otros países. Sin embargo, sí está entre sus anhelos, como lo expresa Marcela, quien se encuentra terminando administración y en cinco años quisiera “haber conocido más países, haber viajado y conocido otras culturas” [...] “y aplicar esos conocimientos en el negocio que quiero iniciar” (4942 Regional-L4-A-M).

Cabe señalar que la aspiración de viajar entre las y los estudiantes del EU Humanista, también está presente entre quienes están terminando la licenciatura, aunque en las entrevistas casi no se menciona. En general, en términos laborales se imaginan en México, empleándose en un puesto alto, o con miras a abrir una empresa propia. Jorge quien estudia dos maestrías a la vez, una en el EU Humanista y otra en el Nacional, se plantea vivir fuera de México:⁶

Ya me veo en el extranjero, me veo en un buen empleo, acondicionado a la vida en el extranjero; porque sé todo lo que implica empezar desde cero y empezar de la nada. En cinco años..., a lo mejor, si en dos logro migrar, en cinco ya estaré es-

⁶ Jorge estudia una maestría en Administración de negocios y la otra en Administración de las tecnologías.

table, con un dominio del idioma perfecto. Ya estaré de alguna manera adaptado a la cultura local del país (7614 Nacional/Humanista-MA-A-H).

Anhelo de ser dueños/as de una empresa

Las y los estudiantes del EU Nacional muestran como segunda aspiración el deseo de ser dueños/as de una empresa, un anhelo que, como se ha mencionado en párrafos anteriores, también está relacionado con el deseo de viajar. Este deseo aumenta en porcentaje a medida que avanzan en sus estudios (Nacional L1 14.7%, L4 21.2% y MA 25.3%). Para las y los muy desfavorecidos de L1 y L4 este anhelo ocupa el tercer lugar y entre quienes estudian maestría no es muy relevante. Sin embargo, para las y los muy favorecidos ser dueños/as de una empresa o trabajar en una es igualmente importante durante los estudios de licenciatura, pero se fortalece durante la maestría.

Por ejemplo, Josué, quien está en su primer año de la carrera de derecho, tiene planes de “abrir un pequeño despacho” (2205 Nacional-L1-D-H). En la etapa de maestría, Jaime anhela iniciar con un restaurante primero y luego expandirse a franquicias. También menciona que desea tener su propio negocio “no me gusta mucho esa parte de ser un trabajador o un empleado” (7867 Nacional-MA-A-H). Jorge visualiza tener un negocio que en cinco años ya esté establecido (7614 Nacional/Humanista-MA-A-H).

Por otro lado, Rosaura, estudiante de administración también se ve a sí misma como una mujer emprendedora, para ser independiente y seguirse formando:

Me gustaría estar enfocada en el área de recursos humanos y... en cinco años tener un emprendimiento; que justo es como ese chip que te meten en la Facultad desde el primer día: de emprender. Tengo como meta tener algún negocio propio, y claro en el futuro sostenerme de eso y no depender de un patrón. Y haciendo una maestría, porque pues ya acabé la especialidad (4605 Nacional L4-A-M).

Aunque no todas las mujeres se sienten seguras de lograr establecer su propio negocio, para Susana, a pesar del respaldo del prestigio del EU en el que

estudia, “lo ve difícil”. Sin embargo, ella expresa: quiero emprender, ser mujer de negocios y ser independiente económicamente.

En cinco años me gustaría estar trabajando en alguna empresa, o iniciando algunos negocios, invirtiendo... y pues ya siendo totalmente independiente... vivir aparte de mis papás... no sé si ya casada o con mi pareja (5032 Nacional L4-A-M).

El anhelo de ser dueño/a de una empresa es seleccionado con menor frecuencia entre las y los estudiantes que están finalizando su licenciatura en el EU Regional (L1 23.2%, L4 20.8% y MA 18.3%) especialmente entre quienes cursan una maestría, sin importar el estrato socioescolar en el cual se ubican. De hecho, durante las entrevistas expresan su aspiración de progresar dentro de la empresa en que trabajan, en un buen puesto, como Luis (7242 Regional MA-A-H), o alcanzar estabilidad laboral como Lorenzo (1341 Regional-L1-D-H). Asimismo hay quienes desean cambiarse a empresas líderes ubicadas en Guadalajara, como IBM o Google (Lautaro 4249-Regional-L4-I-H); o incluso aspiran a ser socios accionistas (Lázaro 7262 Regional-MA-A-H). Otros, como Mario, anhelan “estar en una empresa que lo apoye para seguir desarrollándose profesional y académicamente” (1149 Regional-L1-I-H); o cursar una maestría (Marcelo 4346 Regional-L4-D-H), y hasta un doctorado (Marcial 7333 Regional-MA-D-H).

Las mujeres del EU Regional muestran una mayor claridad en el deseo de emprender su propia empresa (Martha 4841 Regional-L4-A-M; y Marcela 4942 Regional L4-A-M). Sin embargo, también consideran favorable la posibilidad de ocupar “un puesto directivo... ya sea dentro de México, o en el extranjero..., en Latinoamérica” (Magdalena 7303 Regional MA-A-M); o comenzar una carrera política (Miranda 2768 Regional L1-D-M). Otras aspiran a tener un empleo estable e “independiente financieramente de mi familia” (Mercedes 4379 Regional L4-D-M; y Monserrat 4719 Regional L4-A-M).

En el EU Humanista, la aspiración de ser dueño de una empresa ocupa el tercer lugar: (Humanista L1 9.6%, L4 14.6%, MA 19.7%), con porcentajes de frecuencia más bajos que en los otros dos EU. Esto podría deberse a que los padres sean empresarios, lo que les ofrece a las y los estudiantes la posibilidad real de trabajar en el futuro en la empresa familiar, ocupando puestos directivos o

incluso de ser propietarios de la misma. En este EU, tanto entre los muy desfavorecidos como entre los muy favorecidos el anhelo de ser propietarios de una empresa disminuye durante la licenciatura y se reafirma en maestría.

Durante las entrevistas, este grupo de estudiantes también expresa su aspiración a fundar su propia empresa. Tal es el caso de Ángel y Ramón. Ángel, quien a pesar de estar en el inicio de su carrera ya tiene dos emprendimientos en marcha, dice:

Actualmente tengo dos proyectos que estoy desarrollando, tengo dos emprendimientos... en 5 años me imagino con estos dos proyectos terminados... generando empleos y pagando mis impuestos también, y haciendo algo que aporte a la sociedad (2254 Humanista L1-A-H).

Y Ramón explica:

Estoy emprendiendo..., encontré un socio con el que estoy trabajando, que tiene las mismas ambiciones que yo, y no es algo que queremos de un rato, sino que queremos que esto perdure en el tiempo. En 5 años me veo muy constituido ahí... me veo en un empleo o una empresa en puestos estratégicos (7381 Humanista-MA-A-H).

La perspectiva de futuro de las mujeres parece diferente. En cinco años se visualizan con estudios de posgrado y con experiencia, pero no mencionan la idea de abrir un negocio propio. Esto se refleja en las palabras de aquellas que aspiran a trabajar en su profesión o alcanzar puestos de alto nivel:

En 5 años... me gustaría justo al menos haber avanzado en consolidar mi carrera como una abogada defensora de los derechos humanos en el medio ambiente, con todas sus implicaciones; ser identificada como tal y si yo logro ese objetivo en 5 años me daré por bien servida (Águeda 7119 Humanista MA-D-M).

En 5 años me veo con la maestría terminada o a punto de terminarla..., con un puesto más alto en la parte de ejecución de proyectos..., en un puesto como *Project Manager*, ejecutando proyectos, liderando equipos, teniendo proyectos a mi cargo [...]. Entonces en 5 años me imagino en un puesto más alto, pero primero necesito experiencia (Ana 5219 Humanista L4-I-M).

O Asunción, más centrada en la formación académica:

Para empezar, me gustaría ya haber terminado un doctorado [...]. También me gustaría seguir en la misma empresa en donde estoy, en una posición más alta, no tan técnica, y planeando irme otra vez a hacer otro tipo de certificación a Alemania; y me gustaría dar clases (7518 Humanista MA-I-M).

Begoña, quien también aspira a cursar un doctorado y trabajar en lo que le apasiona, explica que no tiene el deseo de tener hijos.

En 5 años tendría 33... sin hijos..., a lo mejor sí comprometida, pero no estoy muy segura; y trabajando para el Poder Judicial..., o llevando casos de víctimas; es así como me veo. Tal vez haciendo un doctorado (7020 Humanista MA-D-M).

Anhelos de tener prestigio

Finalmente, la aspiración de obtener prestigio también es importante entre las y los estudiantes universitarios, especialmente en el EU Humanista (Nacional L1 16.6%, L4 11.4%, MA 12.8%; Regional L1 23.2%, L4 20.8% y MA 18.8%; Humanista L1 32.6%, L4 29.1%, MA 23.1%). Aunque el porcentaje de aquellos que tienen esta aspiración disminuye en todos los EU conforme avanzan en los estudios, en el Humanista es superior al de los espacios públicos consolidados. Desde el inicio de su licenciatura, las y los estudiantes muy desfavorecidos o muy favorecidos aspiran a obtener prestigio, y este deseo se fortalece al finalizar la carrera y en la maestría. Karla Teresa Camacho también lo señala en su capítulo.

En las entrevistas, las y los estudiantes del EU Humanista expresan claramente su deseo de prestigio cuando hablan sobre lo que les gustaría que les reconocieran. Fundamentan este deseo principalmente en su actividad profesional, la cual vinculan con su retribución a la sociedad. Por ejemplo, Jorge menciona:

... me gustaría ser un hombre influyente..., me gustaría ser reconocido por el aporte en la generación de nuevas ideas, de nuevos proyectos, de la... revolución y la

innovación de las organizaciones, que aporte a la sociedad desde lo que haga, desde mi actividad como emprendedor (7614 Nacional/Humanista-MA-A-H).

O Alberto, quien espera “que no nada más se me quede el conocimiento a mí, sino que yo lo pueda trabajar para otras personas, para que dé sentido humano desde mi trabajo...” (7066 Humanista-MA-D-H); o Adán quien anhela ser reconocido en todos los aspectos: “que en la empresa te reconozcan porque estás haciendo bien tu trabajo; en la parte personal con el cariño de la familia; y en lo social como un buen amigo” (7450 Humanista-MA-A-H).

Asimismo, las mujeres que estudian en este EU buscan el reconocimiento en el ámbito profesional, y también vinculan sus aspiraciones de prestigio con valores altruistas. Por ejemplo, Acela desea ser reconocida “como una persona profesional, con ideales, que se note la pasión por mi trabajo [...]; que está dispuesta a ayudar a los demás” (Humanista 5219-L4-I-M). Asunción aspira a ser reconocida “como una mujer súper preparada[...], que estaría generando un cambio aquí” (7518 Humanista-MA-I-M). Ángela que se ve “como alguien que siempre ve por los demás, que se preocupa por el bienestar de los demás y no sólo por el suyo” (2293 Humanista-L4-I-M). Y Aurora, que con una concepción más asistencial, aspira a ser reconocida por llevar a cabo proyectos de apoyo en zonas pobres: “en la sierra de Oaxaca, donde dimos prendas, y juguetes, y cosas que necesitaban los niños. Muchas personas se vieron beneficiadas por algo que yo no pensé que tuviera tanto impacto” (7119 EU Humanista-MA-D-M).

Las y los estudiantes del EU Regional también buscan alcanzar prestigio de distintas maneras, y para los muy favorecidos de este EU es la aspiración más importante. Lázaro, por ejemplo, quisiera “ser reconocido por haber hecho algún aporte a la sociedad” (7262 Regional-MA-A-H), mientras que Pedro aspira a ser “una persona en la que se puede confiar y hacer negocios; que no engaña a nadie” (7337 Regional-MA-A-H). Además, la aspiración de prestigio también está fundamentada en el trabajo académico, como lo expresa Saúl: “A mí me gustaría principalmente colaborar con los artículos que publique, que sean relevantes en la vida y sirvan para la humanidad, para la sociedad” (8083 Regional-MA-I-H). Sinué, con una visión más realista menciona: “Me gustaría que en algún momento me reconozcan como una persona que ayudó a su socie-

dad, que le interesó ayudar a la comunidad [...] ahorita yo no sé cómo podría hacerlo, pero iré descubriéndolo” (4216 Regional-L4-I-H).

Finalmente, las y los estudiantes del EU Nacional son aquellos que anhelan, en menor proporción, tener prestigio, aunque es importante para quienes están finalizando su licenciatura y la maestría. Consideran que la base para obtenerlo es su actividad profesional y, sobre todo, sus valores. Gabriel lo expresa de esta manera:

Número uno, porque soy una persona íntegra. Creo que la integridad es la mejor carta de presentación que puedes tener; si tú haces tu trabajo bien, tarde o temprano vas a ser reconocido. Número dos, por la capacidad de análisis que puede desarrollar uno (7624 Nacional-MA-A-H).

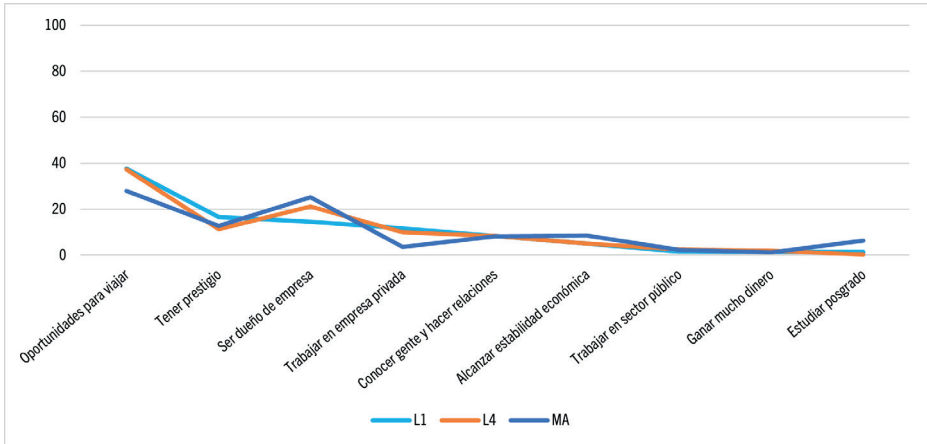
Jorge, por su parte, menciona: “por ser un hombre influyente, que aporte a la sociedad desde lo que haga, a lo mejor desde la actividad empresarial” (7614 Nacional/Humanista-MA-A-H). O también:

por ser una persona que en lo que está trabajando sea exitosa [...]. Por retribuir a la sociedad lo que he aprendido [...]. Quiero fundar una empresa que ayude a los chavos y los meta en la ciencia y la tecnología (Jairo 7915 Nacional-MA-I-H).

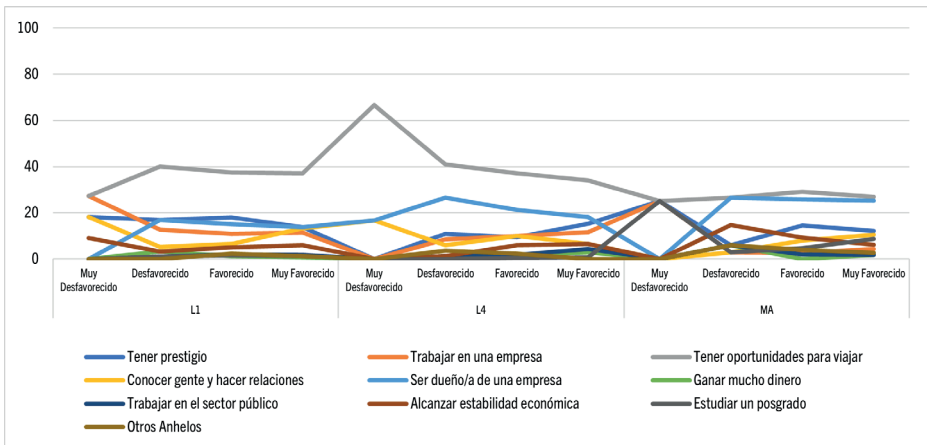
Otros expresan su deseo de ser reconocidos en el futuro “más que nada por la parte humana; no por la parte del dinero, ni del éxito. Que tal vez se diga: ¡Pues él es buena persona!” (Joaquín 7867 Nacional-MA-H). O que lo recuerden “como un buen amigo, alguien en quien se puede confiar, alguien con quien contar” (Gonzalo 8068 Nacional-MA-I-H).

Las mujeres de este EU también buscan reconocimiento en los ámbitos profesional y personal. Por ejemplo, a Gema le gustaría que la reconocieran tanto por hacer bien su trabajo, como por su carácter humanitario. “Que digan sin dudarle: ve con ella porque ella sabe y es buena; y también: ella es bien humana” (2538 Nacional-L1-D-M). Mientras que a Gabriela le gustaría ser reconocida “por un logro académico... un reconocimiento así de: ¡ah... se fue a estudiar a Europa! [...] sería un reconocimiento muy grande” (2625 Nacional-L1-D-M).

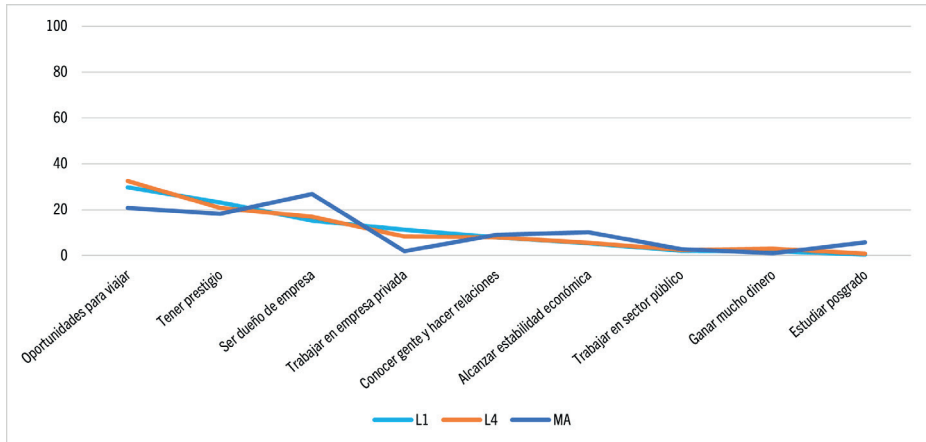
Gráfica 2
Anhelos por nivel de estudios en el EU Nacional



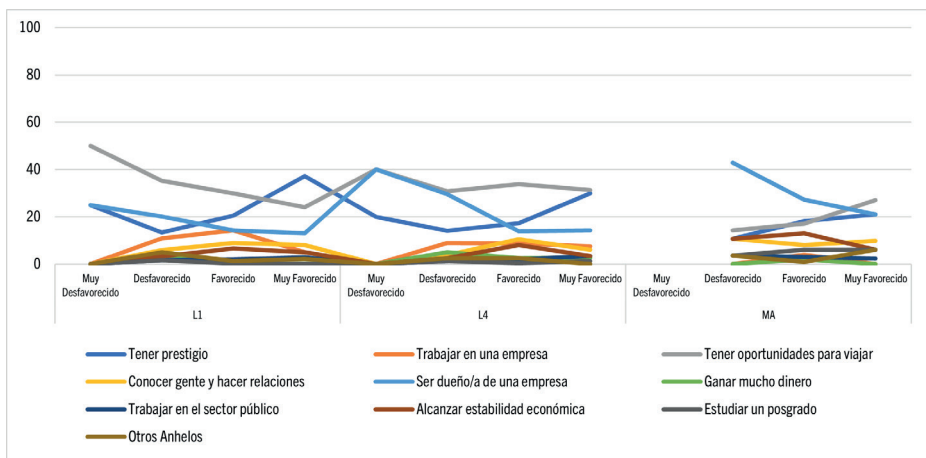
Gráfica 3
Anhelos por estrato socioescolar y nivel de estudios en el EU Nacional



Gráfica 4
Anhelos por nivel de estudios en el EU Regional

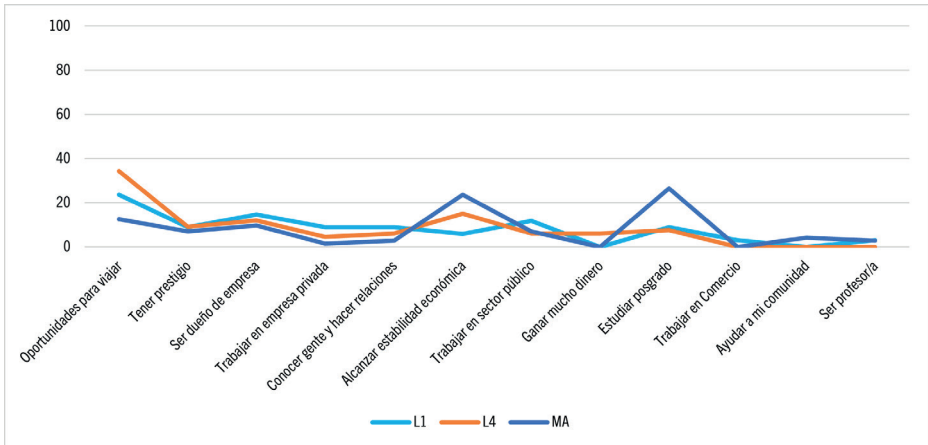


Gráfica 5
Anhelos por estrato socioescolar y nivel de estudios en el EU Regional*

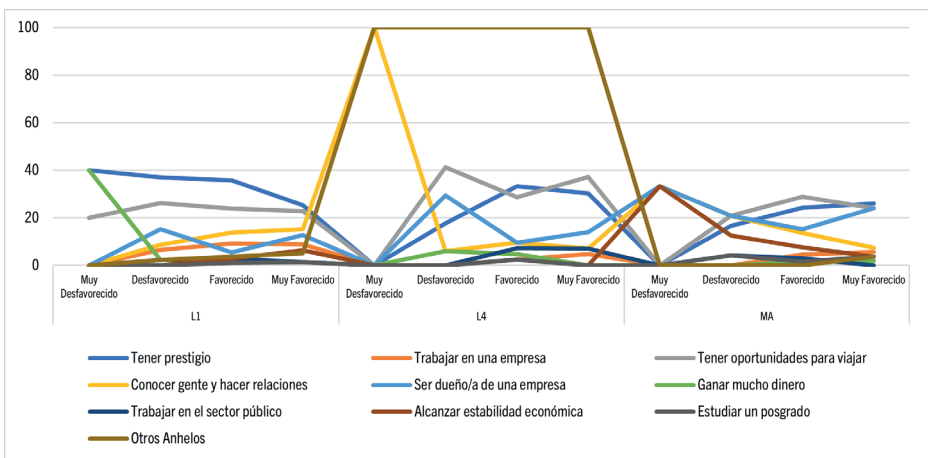


*En este EU no hay estudiantes Muy Desfavorecidos en MA.

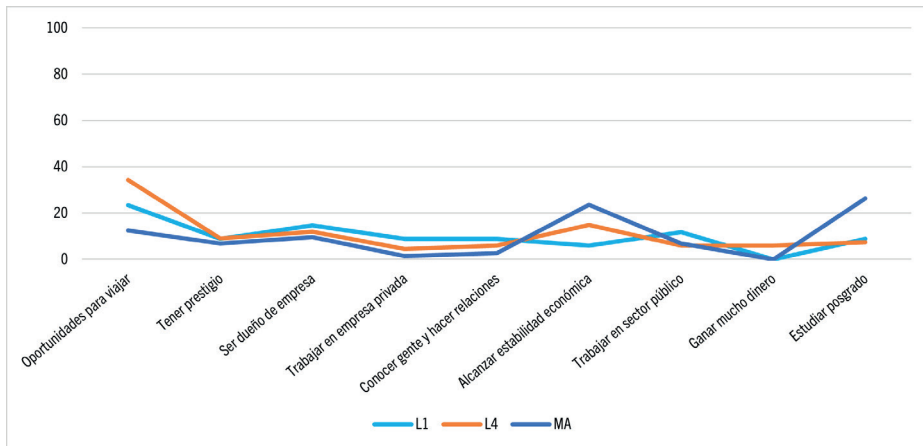
Gráfica 6
Anhelos por nivel de estudios en el EU Humanista



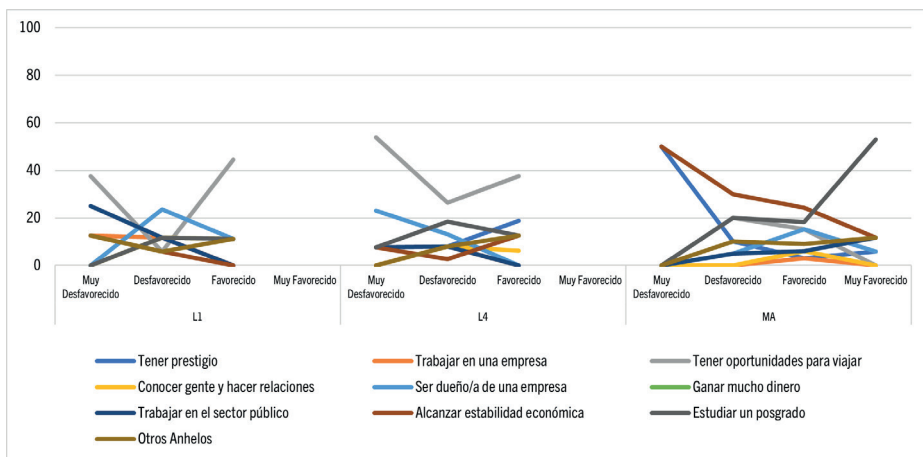
Gráfica 7
Anhelos por estrato socioescolar y nivel de estudios en el EU Humanista



Gráfica 8
Anhelos por nivel de estudios en el EU Alternativo

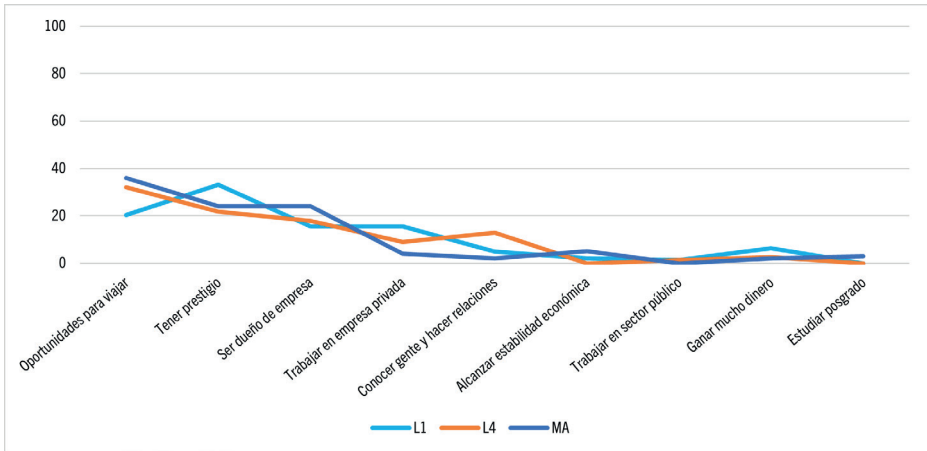


Gráfica 9
Anhelos por estrato socioescolar y nivel de estudios en el EU Alternativo*

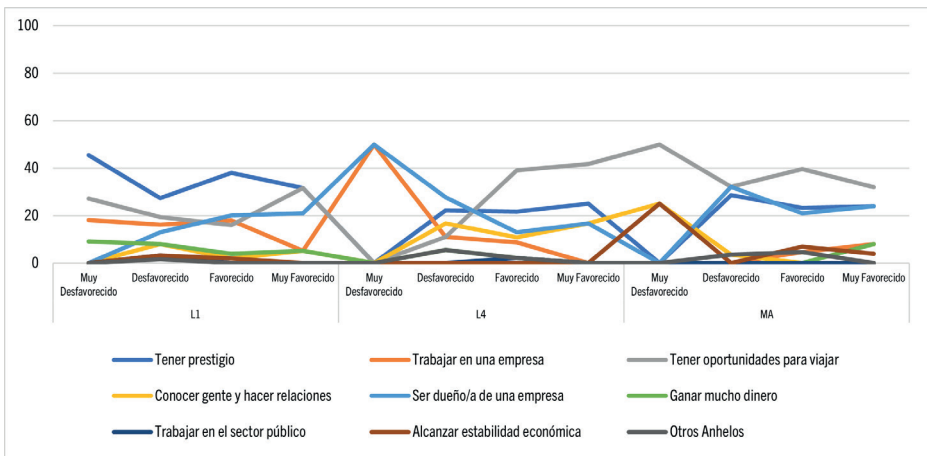


*En este EU no hay estudiantes Muy Favorecidos en L1 y L4.

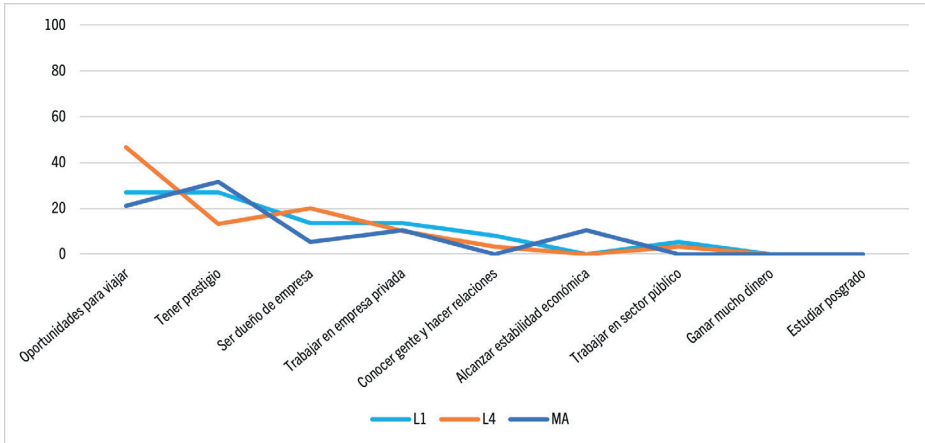
Gráfica 10
Anhelos por nivel de estudios en el EU Emprendedor



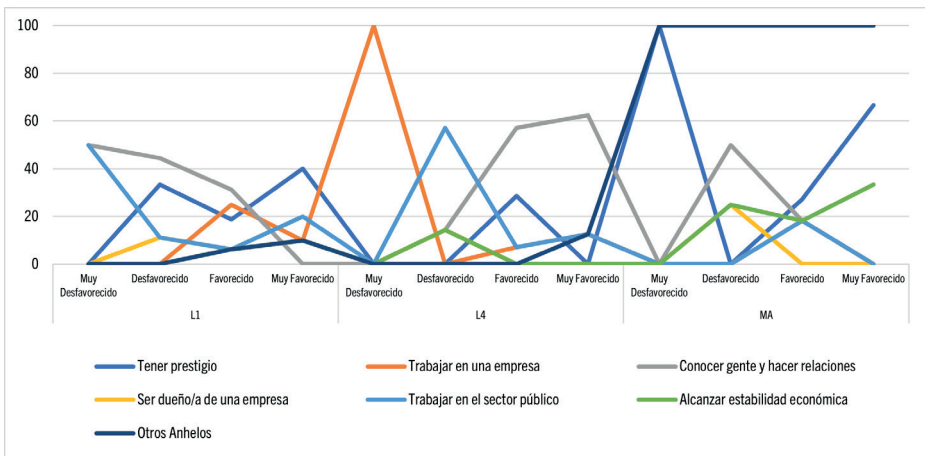
Gráfica 11
Anhelos por estrato socioescolar y nivel de estudios en el EU Emprendedor



Gráfica 12
Anhelos por nivel de estudios en el EU Católico



Gráfica 13
Anhelos por estrato socioescolar y nivel de estudios en el EU Católico



Las aspiraciones estudiantiles en EU en vías de consolidación: Alternativo, Emprendedor, Católico⁷

Anhelos de tener oportunidades para viajar

Como en los EU consolidados, entre las y los estudiantes de los EU de desarrollo académico medio, el anhelo de viajar es el que alcanza porcentajes más altos, especialmente entre quienes están por finalizar la licenciatura (Alternativo L1 23.5%, L4 34.3%, MA 12.2%; Emprendedor L1 20.4%, L4 32.1%, MA 36.0%; Católico L1 27.0%, L4 46.7%, MA 21.1%).

Entre las y los estudiantes del EU Alternativo no se encontraron jóvenes del estrato muy favorecido, lo que constata su orientación social. En el grupo de los muy desfavorecidos que están cursando una licenciatura, la aspiración más importante es tener oportunidades para viajar, la cual no aparece en los siguientes niveles de estudio, sino que da paso a otros como estabilidad económica y prestigio.

Cabe señalar que en las entrevistas las y los estudiantes del EU Alternativo no expresan aspiraciones de viajar para los próximos cinco años. Esta ausencia está relacionada con las condiciones socioescolares de este grupo de estudiantes, las más precarias de toda la muestra. Además, muchos de ellos tienen una edad avanzada y ya han formado una familia, lo que limita su libertad de movimiento. Para este grupo, su mayor anhelo es estudiar y convertirse en universitarios. Sin embargo, una vez que logran este objetivo, se enfrentan a un futuro incierto, especialmente debido a las dificultades para encontrar un empleo digno, como lo muestra Luis Mata en su capítulo sobre aspiraciones laborales.

En los otros dos espacios, el deseo de viajar también es una aspiración presente. En el EU Emprendedor, una buena proporción de estudiantes de L4 y MA, independientemente del estrato en el que se ubican, se imaginan viajando o viviendo en el extranjero, como lo expresa Luis: “Me veo, planeo estar ya sea en Europa, o [...] tengo familia en Canadá, entonces, también sería

⁷ Véanse las gráficas de la 8 a 13 situadas en medio del capítulo, entre los resultados de los EU consolidados y en vías de consolidación.

en Canadá” (5079 Emprendedor L4 A-H). Sin embargo, entre las mujeres la idea de viajar está menos presente: Valentina expresa que en cinco años le gustaría verse “ya dando clases” (7698 Emprendedor-MA-A-M), mientras que Raquel se imagina: “en mi despacho [...] es lo que más tengo en mente. También dando clases [...] viajando” (1434 Emprendedor L1-D-M).

Finalmente, en el EU Católico el anhelo de viajar es menos importante que en los demás; sin embargo, aún hay estudiantes que lo expresan, especialmente aquellos que están por finalizar su licenciatura, como Teresa, a quien le gustaría “estar en otro país” (1044 Católico-I1-D-M), y Tania que desea “viajar a alguna otra oficina de mi trabajo actual, en algún otro país” (7141 Católico-MA-I-M).

Anhelo de ser dueños/as de una empresa

Entre las y los estudiantes de los EU en vías de consolidación, y en particular entre quienes están en el EU Alternativo, pocos expresaron deseos de ser propietarios de una empresa (Alternativo L1 14.7%, L4 11.9%, MA 9.7%). En este espacio, ni las y los estudiantes de los estratos desfavorecidos, ni de los favorecidos tienen esa aspiración en mente. En las entrevistas, no hay estudiantes que expresen tener esta aspiración, aunque algunos que cursan la licenciatura sí quisieran trabajar en una empresa.

En el EU Emprendedor (L1 15.5%, L4 17.9%, MA 24.0%) que promueve un *ethos* con la idea de iniciar y sostener un negocio, el deseo de ser dueños de una empresa aparece más frecuentemente, tanto entre los muy desfavorecidos como entre los muy favorecidos. Por ejemplo, Vicente, quien apenas inicia sus estudios de ingeniería, aspira a:

Haber logrado, al menos, poder tener una empresa. Si se pudiera la oportunidad de tener más de una empresa a esa edad, creo que, la verdad, tomaría el reto. Y, sin embargo, si no lograra tener eso, al menos tener un puesto de trabajo estable, por el momento, y de ahí, pues en unos tres años emprender de nuevo (1018 Emprendedor-L1-I-H).

Laura, al finalizar su licenciatura en administración, anhela: “Establecer las bases para poder consolidar un negocio, es lo que me gustaría estar ya iniciando en esos 5 años” (5088 Emprendedor-L4-A-M).

Finalmente, entre las y los estudiantes del EU Católico (L1 13.5%, L4 20.0%, MA 5.3%) este deseo también es formulado, aunque entre los muy desfavorecidos se expresa más como el deseo de trabajar en una empresa y los muy favorecidos no hacen referencia a ello.

En este EU Nicolás lo expresa como sigue:

Yo me visualizo ya en una posición gerencial. Me gustaría ya tener, o al menos ver la posibilidad de estar en el doctorado. Aprovechar esos conocimientos no nada más en el segmento emprendedor, sino, probablemente, también crear como un autoempleo o una empresa para aprovechar la parte productiva también (7293 Católico-MA-A-H).

Y Tamara se ve con su propio negocio e independiente de sus padres:

Me imagino en cinco años teniendo ya mi propio negocio, ahora sí que no que sea el de mis padres, en el mismo ámbito pero que ya sea algo mío. Me imagino siendo una persona exitosa y estar bien personalmente, que haya logrado todos mis objetivos que tengo a corto plazo, para lograr el de largo plazo que es el negocio (4098 Católico-L4-A-M).

Anhelo de tener prestigio

A las y los estudiantes del Alternativo, el prestigio (Alternativo L1 8.8%, L4 9.0%, MA 6.9) les interesa en mucho menor medida que a quienes estudian en el Emprendedor (L1 33.1%, L4 21.8%, MA 24.0%) y en el EU Católico (L1 27.0%, L4 13.3%, MA 31.6%). De hecho, en el EU Alternativo, es menos importante tener prestigio que alcanzar estabilidad económica (L1 5.9%, L4 14.9%, MA 23.6%) y que estudiar un posgrado (L1 8.8%, L4 7.5%, MA 26.4%). Esta última aspiración es casi inexistente en los otros dos espacios. Sin embargo, al indagar por estrato se puede apreciar que las y los estudiantes de

los estratos extremos sí buscan prestigio, y a diferencia de los EU consolidados, muchos hombres lo sustentan sobre todo en las características personales, mientras las mujeres buscan el reconocimiento en su actividad laboral. Por ejemplo, Benicio menciona:

Creo que más que una ambición de un cargo público o de un trabajo de toma de decisiones importantes o en empresas de iniciativa privada, lo que me interesa es ser reconocido por la gente con la que tengo un vínculo más cercano (0003 Alternativo-L1-D-H).

Mientras que Bruno quisiera ser reconocido

...por ser una persona que no busque un beneficio, porque yo en mi vida no he tenido mucho y no espero tener mucho, pero sí intento hacer que las personas me reconozcan por ser una persona con valores, una buena persona. Me gusta tener iniciativa, enseñar a las personas (5294 Alternativo-L4-A-H).

Otros, como Baudelio, desean tener prestigio “Por ser buen ciudadano” (5072 Alternativo-L4-D-H); o “como activista, pero también como académico”. Otros quisieran ser vistos como “alguien que tiene la oportunidad de proponer sus ideas” (Bernardo 7957 Alternativo-MA-I-H); o como Benjamín, quien desea que piensen en él “como una persona honesta, responsable, buena, que ayuda a los demás” (7524 Alternativo-MA-I-H).

Las mujeres fundamentan más su prestigio en sus acciones, como Benita, quien desea ser reconocida “porque trabajo, porque he leído, porque lucha uno para eso” (7037 Alternativo-MA-D-M), o por su contribución para mejorar la sociedad a través de su trabajo, como Beatriz, a quien le gustaría ser distinguida:

porque las ideas o las propuestas que plantee sean aplicables o sean útiles para conseguir una sociedad más igualitaria, más justa, más equitativa; además, a nivel personal, por ser responsable, porque me hice cargo de lo que me toca (7538-Alternativo-MA-A-M).

Briana también expresa su deseo: “Me gustaría llegar a la Cámara de Senadores o Diputados y aprobar alguna legislación. Decir: ‘la aprobamos porque ella fue la que metió la iniciativa’” (0002 Alternativo-L1-D-M).

Para las y los estudiantes del EU Emprendedor, la aspiración de tener prestigio es de gran importancia (Emprendedor L1 33.1%, L4 21.8%, MA 24.0%), tanto entre los muy desfavorecidos como entre los muy favorecidos de L1 y de MA. Ellas y ellos desean ser reconocidos por su trabajo y por sus valores personales. Por ejemplo, Octavio expresa que le gustaría ser reconocido por:

... el buen trabajo que puedes desempeñar, que sea un sello que tú dejes, pero también la actitud que tú tienes como persona para realizar esas actividades, en la que se vean reflejados ciertos valores que fueron inculcados desde tu casa y que a lo mejor pudieron ser reafirmados en la escuela, pero siento que ese es un sello que toda persona debe dejar en cualquier lugar en donde se plante (5108 Emprendedor-L4-D-H).

Arturo lo expresa de otra manera: “que me reconozcan como una persona empática, con gran sentido de alteridad. Y que todas mis acciones, públicas, laborales, académicas, personales, tengan impacto, por minúsculo que sea, y no es soberbia” (0001 Emprendedor-L4-A-M).

Valentina menciona que le “gustaría ser una persona que enseñó, que no se detuvo; que a pesar de todos los obstáculos siguió adelante, y que tiene un excelente hijo” (7698 Emprendedor-MA-A-M). Y Laura expresa:

Más que nada por un liderazgo, un buen liderazgo; poder tener esa curva de crecimiento muy marcada. Que mis logros vayan poniéndome retos [...] creo que es algo que me gusta, el ponerme retos y concluirlos de manera satisfactoria (5088 Emprendedor-L4-A-M).

Las y los estudiantes del EU Católico también aspiran a tener prestigio (Católico L1 27.0%, L4 13.3%, MA 31.6%), sobre todo los muy desfavorecidos y muy favorecidos que cursan maestría, como Nicolás, quien desearía ser distinguido por ser “perseverante y por prestar un servicio de calidad a los clientes” (Nicolás 7293 Católico-MA-A-H); aunque también entre aquellos que están

comenzando su licenciatura, como Nicanor, quien aspira a ser reconocido por ser “honesto y respetuoso” (1042 Católico-L1-D-H).

Con base en este análisis, se puede concluir que las características del EU parecen tener más peso que el estrato socioescolar en la definición de las aspiraciones de las y los estudiantes universitarios. Las diferencias encontradas y los énfasis que dan a la elección de sus anhelos están estrechamente relacionados con el *ethos* u orientación de cada EU. Empero, la persistencia de cierto tipo de anhelos parece ser independiente tanto de la orientación del EU como del estrato socioescolar. Más bien, podría estar vinculada al proceso de socialización y a las experiencias vividas por las y los estudiantes durante su formación universitaria. A lo largo de este trayecto, se identifican como jóvenes y futuros profesionistas, lo que les lleva a adoptar ciertas tendencias globales sobre lo que constituye un buen futuro. Esto, a su vez, les incita a imaginar y a anticipar su futuro, alimentando su capacidad de aspirar. Sin embargo, también los homogeneiza al integrarlos en el mundo global.

No obstante, a medida que los EU se diferencian según el tipo de población que reciben, se puede argumentar que la relación entre EU y estrato social refuerza las diferencias y configura las aspiraciones hacia futuros distintos.

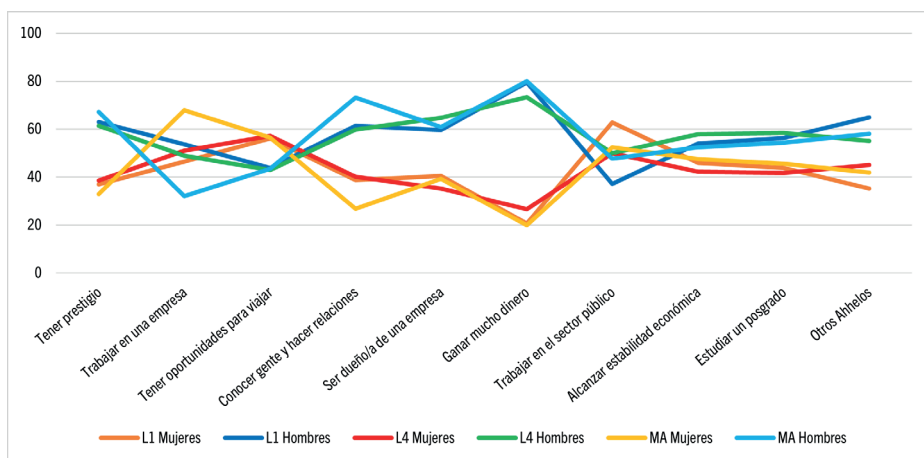
El género

Como ya se mencionó en la introducción, el género como construcción sociocultural proporciona un marco para comprender la diferencia sexual en las aspiraciones de las y los estudiantes universitarios y ofrece una base teórica para considerar los patrones sociales en los comportamientos de la población estudiada (Nash, 2001; Scott, 2013). Por tanto, en esta investigación, el análisis de género se centra en la socialización situada en distintos Espacios Universitarios, donde se promueven valores y normas, y se asigna un lugar simbólico prescrito a ambos sexos. Esto produce condicionamientos por género que se verán reflejados en la construcción de sus aspiraciones.

La gráfica 14 muestra con colores contrastados los anhelos de las y los estudiantes que respondieron el cuestionario. Los tonos naranja, rojo y amarillo representan a las mujeres, y el azul, verde y turquesa a los hombres. Como se puede observar, las frecuencias de respuesta son significativamente más

altas entre los hombres en casi todas las aspiraciones. También es notable que tanto hombres como mujeres conservan, más o menos, el mismo patrón de anhelos, independientemente de si están al inicio o al final de sus estudios profesionales e incluso de si están cursando una maestría.

Gráfica 14
Principales anhelos por nivel de estudios y sexo



Las mujeres anhelan sobre todo trabajar en una empresa y en el sector público, así como tener oportunidades para viajar. Sin embargo, muestran poco interés en ganar mucho dinero, conocer gente y hacer relaciones, en ser dueñas de una empresa, tener prestigio, alcanzar estabilidad económica y estudiar un posgrado, aspiraciones que son buscadas sobre todo por los hombres. Las diferencias más notables entre unas y otros se concentran en los anhelos de “ganar mucho dinero” y “conocer gente y hacer relaciones”, que son de mayor interés para los hombres que para las mujeres. Es probable que estas diferencias reflejen la prescripción social que marca los roles de género: el hombre como proveedor y la mujer como cuidadora, como también se observa en el capítulo de Patricia García.

Lo anterior, como se señaló al analizar las aspiraciones por EU, puede deberse a un régimen de género que prescribe que para las mujeres, el foco principal debe ser la familia y el cuidado de los otros. Por ejemplo, en las entrevistas

se observa que no todas las mujeres del Nacional se sienten seguras de lograr poner en marcha un negocio propio, y las mujeres del EU Regional aspiran menos a viajar o conocer otros países, que los hombres. Además, valoran más el reconocimiento familiar sobre el profesional y tienen aspiraciones de ser reconocidas por las ideas y los valores que busca promover. No es fácil para ellas lograr la independencia emocional cuando ya tienen una relación sentimental. Elena, quien apenas inicia su licenciatura, tiene dudas al respecto:

Me gustaría estar en otro estado o incluso en otro país, pero por cuestiones sentimentales lo pienso mucho, y no sé si realmente yo lo materializaría algún día, cuando tuviera la oportunidad (2538 Nacional-L1-D-M).

Las mujeres de los dos EU consolidados y públicos hablan sobre sus roles tradicionales al explicar cómo les gustaría ser reconocidas, al mismo tiempo muestran su empoderamiento para cambiarlo:

Por llevar el mensaje de que las mujeres participen, de que se hagan ver, de que [...] también nosotras tenemos la posibilidad, tenemos las herramientas de sobresalir como abogadas y, también, ¿por qué no? de llegar a ejercer un cargo público. Hay que perder el miedo a lo que los hombres puedan hacer en nuestra contra. Creo que este mensaje es el que he llevado por mucho tiempo, a partir de esta nueva percepción que tengo de qué puedo y cómo puedo contribuir al cambio social (Greta 4646 Nacional-L4-D-M).

Por otro lado, Esmeralda, estudiante del EU Regional, prioriza el reconocimiento familiar sobre el profesional, pero también busca este último con ahínco:

Siempre he buscado el reconocimiento de mi familia; saber que lo estoy haciendo bien, que estoy reflejando los valores y educación que me han brindado. Por otro lado, me gustaría ser reconocida profesionalmente por lograr llegar a un puesto directivo gerencial siendo mujer. Tener ese reconocimiento y ese tipo de puestos donde pueda tomar decisiones importantes y marcar una diferencia, pues yo trabajo en una

empresa que maneja mucho el tema de inclusión e igualdad de género, entonces me gustaría seguir esa línea que mi empresa promueve (7307 Regional-MA-A-M).

En el EU Humanista, la perspectiva de futuro de las mujeres parece diferente a la de los hombres. En cinco años, muchas se ven con estudios de posgrado y con experiencia laboral en su área de interés, como lo expresó Águeda (7119- Humanista MA-D-M), pero no mencionan la apertura de un negocio propio, cosa que sí hacen los hombres.

En los EU en vías de consolidación, las diferencias entre mujeres y hombres son evidentes, sobre todo en el EU Católico, donde el tema de la familia es muy claro. Natalia anhela que digan de ella: “¡puede trabajar y tener una familia al mismo tiempo!” (1044 Católico-L1-D-M); Tamara, aunque no lo menciona directamente, expresa la importancia que para ella tiene la actitud y el trabajo de cuidado hacia los demás: “como una persona que está al pendiente de los demás, que no ve solamente por ella” (4098 Católico-L4-A-M); y Nicole busca compatibilizar la maternidad y el cuidado de la familia con la profesión y la actividad laboral:

Ser mamá y seguir ejerciendo mi profesión, seguir trabajando. Creo que ese sería mi ideal de vida: poder seguir trabajando sin que eso afecte a mi familia, ni mi situación familiar. O sea, poder desarrollarme en el ámbito familiar, a mí me encantan los niños; quiero tener varios hijos, y disfrutar de esa parte de la vida (4077 Católico-L4-D-M).

Entre las mujeres, la aspiración del prestigio se expresa de manera similar a la de los hombres. Violeta dice:

... me gustaría ser reconocida “por el valor de mi trabajo. Por cómo yo desarrollo mi trabajo con base a los valores con los que me crié”. Creo que me sentiría muy afortunada de que digan “híjole es que ella ha logrado alcanzar sus metas porque nunca se ha desapegado de sus valores”, o [...]“porque siempre se ha regido por una actitud positiva, responsable [...]” (5087 Emprendedor-L4-A-M).

Las mujeres desean ser reconocidas por sus valores, sus aportaciones, sus conocimientos y habilidades, pero centran su valía principalmente en su familia: “[...] por la familia que tengo” (4077 Católico-L4-D-M).

Para las mujeres, hacer compatible la maternidad con el desarrollo profesional y laboral parece ser un asunto que sólo les compete a ellas, y que se basa en su esfuerzo personal. Por otro lado, los hombres se conciben como proveedores, pero no muestran voluntad de participar en las tareas de cuidado, aunque tampoco parece que las mujeres se lo requieran. Es importante señalar que estas situaciones fueron más expresadas por estudiantes de las dos instituciones ubicadas en Guadalajara, aunque no exclusivamente. Se podría argumentar que estas prescripciones sociales están en la base del poco entusiasmo que mostraron las mujeres en las entrevistas cuando se abordaron temas como tener hijos, casarse o tener pareja.

En síntesis, es evidente que el peso del género en la construcción de las aspiraciones de mujeres y hombres es distinto y que sigue predominando un orden de género que prescribe y orienta las aspiraciones y el futuro de acuerdo a lo que está socialmente permitido para cada sexo.

CONCLUSIONES

Este capítulo se ha dedicado a describir y analizar las aspiraciones de las y los estudiantes universitarios. Las tres poblaciones estudiadas eligieron entre las 16 opciones de respuesta del cuestionario aplicado tres aspiraciones principales: tener oportunidades para viajar, ser dueño/a de una empresa y tener prestigio. Porcentajes menores de estudiantes hicieron referencia a trabajar en una empresa, a conocer gente y establecer relaciones, y a tener estabilidad económica. Algunos, aunque en menor medida, también anhelan trabajar en el sector público, ganar mucho dinero y estudiar un posgrado, mientras que casi ninguno desea trabajar en el comercio, en la academia como profesor o investigador, o ser un profesional independiente. A nivel más personal, muchas respuestas no indican interés por tener pareja, y entre las mujeres, más que entre los hombres, tampoco desean tener hijos en esta etapa de su vida.

La selección de las tres aspiraciones más mencionadas en las respuestas y las relaciones con otras a las que se les dio menor peso sólo puede enten-

derse si se les ubica en un sistema de ideas más o menos común a todos los universitarios. Esto tiene que ver con las tendencias globales de lo que es un buen futuro, que homogeneiza las aspiraciones de las y los estudiantes; pero también con las propuestas de cada EU, sus objetivos, propósitos y los valores que promueven y que los distinguen; y finalmente, con la experiencia vivida y las prácticas sociales que, en tanto agencia, ponen en marcha las y los estudiantes. Esto les ayuda a experimentar posibles vías para anticipar el futuro que desean y valoran de acuerdo con su capacidad de aspirar.

En las temporalidades, la edad de las y los estudiantes, concretada en el momento de su trayectoria de vida, imprime pocas diferencias en los porcentajes de elección de sus anhelos entre su ingreso a la universidad y el término de su licenciatura, y, de éstos, con aquellos que estudian una maestría. Es decir, en la muestra estudiada la temporalidad acotada de este estudio no parece afectar de manera significativa la manera en que las y los estudiantes jerarquizan sus prioridades; en términos generales, éstas tienen continuidad. Se modifican los énfasis con los que las y los estudiantes expresan sus anhelos, pero no necesariamente aquello a lo que aspiran; es decir, las aspiraciones tienden a permanecer en el tiempo. La persistencia de estos anhelos, probablemente, se debe a que expresan con mayor claridad esa condición ambivalente de ser joven. Por un lado, como ya se anotó, ya sea por la edad o las posibilidades, buscan el placer y la experiencia de viajar y de conocer otras formas de vida y de trabajo. Por otro lado, tienen la responsabilidad de su formación profesional, ya sea que estén al inicio o al final de la misma, con la que en algún momento deberán enfrentarse al incierto mercado laboral; por ello también aspiran a tener prestigio en el supuesto de que los estudios profesionales lo otorguen, y que es común que venga acompañado de los necesarios satisfactores económicos, o de bienes materiales, que están asociados a ser dueños de una empresa, como parte del éxito profesional.

Cabe destacar que una aspiración siempre viene acompañada de otras que la complementan o la fortalecen, por lo que es el conjunto de ellas el que permite a la persona ajustarlas a sus condiciones y necesidades.

Como se pudo observar en el análisis, las asimetrías entre los seis Espacios Universitarios en los que se sitúa la investigación, especialmente entre los con-

solidados y los que están en vías de consolidación, imprimen diferencias a las aspiraciones de sus estudiantes. En ese sentido, son más relevantes las diferencias entre los Espacios Universitarios que dentro de cada uno de ellos.

En los EU consolidados, el anhelo de tener oportunidades para viajar fue el elegido con más frecuencia. Este deseo está vinculado a la necesidad de adquirir experiencia, estudiar un posgrado, conocer otras formas de vivir y de trabajar, y dominar lenguas extranjeras. Entre las y los estudiantes de los EU consolidados, las mayores diferencias se observan entre los dos públicos (Nacional y Regional) y el Humanista, que es privado. En el Humanista hay más estudiantes de los estratos favorecidos, lo que implica que es más común que hayan tenido acceso a los viajes al extranjero y al aprendizaje de idiomas, y por lo tanto tiendan hacia la internacionalización de sus futuros emprendimientos.

Por ejemplo, las y los estudiantes del EU Nacional tienden a imaginarse como propietarios de un negocio para ser su propio jefe. En el Regional, buscan un puesto de dirección en empresas líderes, grandes, o transnacionales, e incluso como accionistas. En cambio en el Humanista, aunque no descartan iniciar un negocio propio, es común que sus padres sean empresarios, lo que les ofrece oportunidades reales de trabajar en la empresa familiar y, eventualmente ser dueños/as de ella.

En contraste con los EU Nacional y Regional, donde las mujeres se imaginan emprendiendo, en el Humanista es más común que prefieran estudiar un posgrado y ganar experiencia, reflejando un mandato de género que asigna ese rol a los hombres y orienta a la mujer hacia otros horizontes. En cuanto al anhelo de tener prestigio o ser reconocidos por algo, el EU Humanista tiene el porcentaje más alto entre los consolidados, especialmente entre el grupo de estudiantes más favorecidos, quienes buscan luchar por ello. Sin embargo, en los tres EU, tanto mujeres como hombres fundamentan el prestigio principalmente en su actividad profesional, aunque también en el deber de retribuir a la sociedad lo que han recibido. En los dos EU públicos consolidados también buscan el prestigio en el ámbito académico a partir de la docencia y la investigación. Las mujeres, desde su actividad laboral, aspiran a trabajar por la igualdad de género.

En los EU de desarrollo académico medio, también dan prioridad a tener oportunidades de viajar, seguido del anhelo de ser dueños de una empresa. Sin embargo, en el EU Alternativo, estas dos respuestas del cuestionario no están sustentadas por lo dicho en las entrevistas. Al explicar por qué quisieran ser reconocidos, más que a su actividad profesional, se refieren a sus cualidades personales y a lo que pueden hacer por los demás. Aunque las mujeres relacionan sus actividades a favor de la sociedad con lo que imaginan que será su ámbito laboral, congruente con los estudios que realizan.

A diferencia del EU Alternativo, en el Emprendedor, tanto hombres como mujeres se imaginan viajando y viviendo en el extranjero, siendo más común entre los hombres. Las mujeres principalmente se ven en una actividad laboral relacionada a su profesión o a la docencia. Este grupo de estudiantes aspiran a ser reconocidos por su trabajo y sus valores personales, y el anhelo de ser dueño/a de una empresa también está activo en este EU.

En el EU Católico, las mujeres muestran un deseo predominante de viajar, mientras que el prestigio es anhelado por ambos sexos, aunque las mujeres lo fundamentan en sus valores personales y en el cuidado de los demás, especialmente de su familia. Valorizan la posibilidad de compatibilizar el trabajo y el cuidado familiar como un ideal buscado. Tanto para hombres como para mujeres esto tiene un significado especial, ya que les permitiría independizarse de sus padres y ocuparse de su familia.

Las diferencias en los anhelos de ambos sexos reflejan un régimen de género que les impone valores y normas que legitiman la diferencia de roles. Los deseos expresados por las mujeres sugieren que la familia y el cuidado de los otros siguen siendo preocupaciones centrales para ellas, especialmente entre quienes viven en Guadalajara. Los cambios en la sociedad no parecen haber facilitado a las mujeres la conciliación entre la maternidad, el cuidado familiar y el desarrollo profesional y laboral, lograrlo se percibe como un asunto exclusivamente femenino, en el cual sólo ellas están implicadas y que depende de su esfuerzo personal.

En contraste, para los hombres, al concebirse como proveedores, no existe conflicto entre tener familia y desarrollarse profesionalmente, ya que no asumen el peso del trabajo cotidiano de los cuidados. Mientras que para las mujeres, tener familia y en ocasiones pareja, parece incompatible con su de-

sarrollo profesional. Estas dinámicas fueron expresadas en todos los Espacios Universitarios, pero se observaron con mayor claridad en los ubicados en Guadalajara.

Se confirma que las asimetrías de los EU y el género son dos ejes de desigualdad que distribuyen la capacidad de aspirar de manera diferenciada y, por tanto, intervienen de manera importante en la construcción de futuros, que la posición social y el estrato socio escolar asociado a ella están relacionados con el tipo de EU al que pueden acceder, y que cuando las ventajas o desventajas inherentes a los EU se suman al género, modelan las aspiraciones de las y los estudiantes y generan futuros desiguales.

Por otro lado, se comprueba la premisa de que las y los estudiantes de los estratos socioescolares más favorecidos tienden a acceder preferentemente en los EU consolidados, donde tienen mejores condiciones para imaginar un futuro promisorio. En contraste, aquellos ubicados en estratos socioescolares con más desventajas tienden a ingresar principalmente en los EU en vías de consolidación, lo que les obliga a ajustar sus aspiraciones a sus circunstancias, enfrentando mayores dificultades para lograr lo que se proponen. Mientras que los más desfavorecidos imaginan su futuro con incertidumbre y pesimismo, aquellos mejor posicionados en la escala social muestran mayor seguridad para concretar sus planes.

Finalmente, se concluye que en su paso por los distintos niveles de estudio de la educación superior, las y los universitarios han recibido conocimientos y herramientas que acrecientan su capacidad de aspirar y los preparan para afrontar el futuro con imaginación, y con capacidad de decisión y de acción, a pesar de que las desigualdades a las que están expuestos son multidimensionales, y que cuando se vinculan, reproducen las desigualdades ya existentes y las profundizan.

Las aspiraciones de profesionistas en ciernes

Impronta y densidad de los Espacios Universitarios

Alejandro Canales Sánchez

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es analizar el papel de la profesión en la capacidad de aspiración de los estudiantes universitarios, en particular, se busca precisar de qué manera intervienen, si es que lo hacen, variables clave como el espacio educativo en el que están matriculados, el origen social, la especialidad profesional de estudio o el sexo de los jóvenes. El crecimiento del sistema de educación superior en México ha promovido una exploración más amplia de los perfiles de ingreso de los estudiantes, así como de sus itinerarios educativos; sin embargo, los efectos de esa expansión no han sido documentados suficientemente y tampoco se han analizado las consecuencias para la formación profesional ni lo que piensan los jóvenes al respecto.

Los rasgos generales del crecimiento y la diversificación del sistema de educación superior en México han destacado la aparición de diferentes sectores y subsistemas en su interior (Kent, 1992; Mendoza, 2002; Rodríguez, 1998). Esta expansión del sistema ha sido impulsada, principalmente, por el incremento de la demanda del grupo de edad, pero también por las decisiones u omisiones respecto a atender esa demanda, la presión sobre los recursos públicos y los patrones de financiamiento hacia el sistema en su conjunto.

Desde los años setenta la literatura ha subrayado la importancia de la clase social y el contexto familiar como determinantes de la trayectoria escolar y el acceso a los niveles superiores de educación. Incluso, con cierta sorpresa que luego pareció generalizarse de forma excesiva, se constató un aumento

relativo de las primeras generaciones de universitarios en las familias de origen; no obstante, sigue existiendo una desventaja significativa para los más desfavorecidos, ya que la cobertura sólo alcanza 11% de los jóvenes del primer decil de ingresos, mientras que es total para los de mayores ingresos (ANUIES, 2018).

Las cifras proporcionadas por ANUIES indican que de las más de tres mil instituciones que existen en México, el 70% son de carácter particular y la parte restante son públicas. Sin embargo, en cuanto a la concentración de la matrícula, la proporción prácticamente es inversa, ya que alrededor de 30% de instituciones públicas concentran el 67% de la matrícula de educación superior, una tendencia que se ha mantenido estable durante las últimas dos décadas (ANUIES, 2018). La gran cantidad de instituciones particulares ha generado múltiples investigaciones; no obstante, rápidamente se evidenció que, para propósitos explicativos, era necesario, aunque claramente insuficiente, precisar el volumen y ritmo de crecimiento de dichos establecimientos y su matrícula. Por ende, paulatinamente se han explorado otros rasgos de este segmento (Álvarez, 2011 y 2015; Levy, 1995; Rodríguez, 2003; Silas, 2005). No obstante, ha persistido una cierta percepción en la sociedad sobre una falla relativa de la educación pública como opción formativa de calidad. A pesar de la diferenciación de las instituciones privadas, las de élite y el gran cúmulo de “absorción de la demanda”, continúa la suposición de que el segmento atrae a los estudiantes más favorecidos, ofreciendo mejores oportunidades de formación y concentra estudiantes que poseen mayores y mejores capitales sociales y culturales (Balán y García, 1997; Muñoz Izquierdo *et al.*, 2004).

Por su parte, el sistema público también ha experimentado cambios significativos en las últimas dos o tres décadas, principalmente debido a diversas iniciativas destinadas a regular su funcionamiento (Rubio, 2007). La cuestión es si esas modificaciones han sido percibidas por los estratos sociales que ven estas instituciones como su única opción educativa, o por aquellos que, aunque tienen un margen de elección, incluso si es limitado, consideran a las instituciones públicas como una mejor alternativa. Es probable que las aspiraciones de los jóvenes respecto a estas instituciones también hayan evolucionado. Sin embargo, se ha investigado poco acerca de las opiniones de los

estudiantes sobre su formación en los diferentes segmentos institucionales. El presente trabajo busca contribuir a esta exploración.

El crecimiento del sistema educativo también ha mostrado la creciente participación femenina en las aulas universitarias. Desde una perspectiva histórica se ha documentado la larga lucha de las mujeres por el ejercicio de sus derechos (Alvarado, 2004), así como el constante y gradual aumento de su acceso a los distintos niveles educativos, llegando a alcanzar e incluso superar el índice de paridad (De Garay y Del Valle, 2012). Inicialmente, los estudios se centraron en la equidad de género en el acceso a la educación, pero al poco tiempo quedó claro que esto se trataba de un vértice del problema y que era necesario comprender de manera más completa los factores y fuerzas que explicaban el ingreso, la distribución y la posición de las mujeres en las aulas universitarias y en el campo académico.

A nivel mundial, la matrícula femenina se ha concentrado en algunas profesiones y áreas de conocimiento, como las ciencias sociales, las humanidades y la salud, mientras que su participación ha sido notablemente menor en áreas como las ciencias naturales, exactas y tecnológicas, donde las mujeres apenas representan un tercio de la matrícula (UNESCO, 2019). En el caso de México, las cifras son relativamente similares: profesiones como psicología o pedagogía cuentan con una presencia mayoritaria de mujeres, en otras como las ciencias biológicas representan la mitad del total, y en áreas como las ciencias físicas, ciencias de la tierra y de la atmósfera, sólo un tercio (Zubieta y Marrero, 2005). Parte de las iniciativas e investigaciones se han dirigido a fomentar la participación de las mujeres en las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM o STEM, por sus siglas en inglés), así como identificar los factores que explican los patrones de distribución del género por área de conocimiento (Tomassini y Zurbrigg, 2020; UNESCO, 2019).

Sin embargo, en el caso de México, el desafío va más allá de las áreas de conocimiento, ya que el género ha sido una variable clave en el acceso y en el desempeño educativo. Por lo tanto, también es importante preguntarse: ¿cómo interviene esta variable en un sistema educativo altamente diferenciado? Este capítulo también busca recuperar las percepciones de las y los jóvenes respecto a este tema.

El ingreso y la trayectoria de los jóvenes en un sistema educativo altamente segmentado y con diferentes grados de consolidación se han documentado con relativa facilidad. Sin embargo, no ha ocurrido lo mismo con los efectos de ese sistema en la formación profesional y, aún menos, en el tipo de relación que sostiene, en el caso de existir, con las aspiraciones profesionales de los jóvenes. Si bien el estudio de las profesiones ha acumulado una importante producción, generalmente se centra en investigaciones vinculadas al desempeño profesional en el mercado laboral, como lo han hecho muchas aproximaciones sociológicas (Burgos y López, 2010; De Vries y Navarro, 2011; Hernández, Garro y Llamas, 1999; Planas, 2008 y 2012; Salgado, 2005). O bien, se enfoca en aspectos relacionados con los perfiles profesionales, la estructura de planes y programas de estudio desde una vertiente más psicológica y pedagógica, lo mismo que sobre la formación y el ejercicio de profesiones nuevas y tradicionales, destacando los cambios en sus núcleos de conocimiento, dilemas y horizontes que se abren ante ellas (Barrón, Rojas, y Sandoval, 1996; Díaz y Pacheco, 1990).

No obstante, a excepción de la intención de valorar la calidad de las instituciones y ordenarlas según rankings que han resultado controvertidos y poco útiles para orientar la selección y preferencias vocacionales de los jóvenes (Lloyd *et al.*, 2011; Martínez Rizo, 2011), no está claro qué implicaciones formativas han derivado de un sistema de educación superior que notoriamente se expandió y segmentó. Tampoco se conoce qué piensan los jóvenes al respecto.

El objetivo principal de este texto es analizar el papel de la profesión en la capacidad de aspiración de los jóvenes universitarios. Las interrogantes que se plantean son:

- ¿Interviene la especialidad profesional en la capacidad de aspirar de los estudiantes?
- ¿En qué difieren o coinciden las aspiraciones según la profesión de estudio?
- ¿Qué papel desempeña la posición social de origen de los estudiantes?
- ¿Son diferentes las aspiraciones de mujeres y hombres según la profesión y lugar en el que estudian?

Para lograr nuestro objetivo, primero anotamos los conceptos relevantes que nos permitirán aproximarnos al problema, luego detallamos el procedimiento que hemos seguido, que incluye el tipo de datos recopilados y por qué los consideramos pertinentes. Después presentamos los principales resultados por variable y, al final, proporcionamos un apartado de conclusiones en el que se responden las preguntas formuladas y se destacan los principales hallazgos.

APUNTES CONCEPTUALES

Como se ha señalado en la introducción de este libro, Appadurai (2013) identifica la capacidad de aspiración como una condición clave que desencadena una serie de acciones en busca de un futuro mejor. En términos generales, Appadurai (2004) sostiene que las aspiraciones otorgan una *navigational capacity*. Sin embargo, esta capacidad no se distribuye de manera equitativa, homogénea y exenta de contradicciones; basada en suposiciones, se experimenta de forma individual pero se construye colectivamente, y se moldea en la cultura y los valores. Tampoco se distribuye ni se expresa de la misma manera en diferentes sectores sociales debido a las diferencias en los contextos, tanto en recursos materiales como simbólicos, lo que amplía o estrecha los horizontes de futuro.

Si las y los jóvenes universitarios se encuentran en espacios educativos claramente asimétricos, tienen variadas posiciones sociales de origen y estudian diferentes especialidades profesionales, resulta pertinente identificar tanto la relativa homogeneidad de su condición universitaria como las posibles diferencias en sus capacidades de orientación. Como ha planteado Appadurai, las aspiraciones tienen que ver con “los deseos, las preferencias, las elecciones y los cálculos” (2004: 67). No es lo mismo estudiar una especialidad profesional que otra, no solamente porque implican diferentes cuerpos de conocimientos, habilidades y destrezas, sino también porque varían los contextos institucionales, la socialización, los valores, el reconocimiento social de la profesión y las percepciones sobre esas mismas profesiones. Todo esto nutre de forma diferenciada las capacidades de navegación de estos jóvenes.

Desde una perspectiva evolutiva y cambiante, como la expuesta por Larson (1977), el concepto de *profesión* está determinado por formas históricas en las que se manifiesta la relación entre un nivel educativo específico y las posiciones consideradas deseables en la división social del trabajo. Según Freidson (1986), algunas de las nuevas ocupaciones quedarían excluidas, ya que la condición de estatus profesional se reserva únicamente para aquellas profesiones que tienen rasgos comunes, incluyen un origen universitario, una consolidación plena, el control de un área de conocimiento, el dominio de ese conocimiento y el *expertise* derivado de este dominio, lo que conlleva a un reconocimiento y aceptación social. Los casos emblemáticos serían las profesiones denominadas liberales, las cuales serán analizadas más adelante en este libro.

La literatura sobre profesiones, relativamente reciente y abundante, ha destacado desde los años setenta los logros y funciones positivas de las mismas, así como la relación entre las normas profesionales, los lugares de trabajo y su institucionalización (Parsons, 1982). Sin embargo, en las décadas recientes, ha habido un énfasis en una visión crítica de su ejercicio, así como la relativa falta de consenso sobre su definición y las modestas generalizaciones que permite (Freidson, 2001). Desde la sociología de las profesiones, generalmente se ha advertido que los profesionales no sólo son grupos de personas que ofrecen sus servicios y conocimientos a la sociedad, también son organizaciones a la búsqueda de autonomía, poder, un monopolio del conocimiento y del ejercicio de la práctica profesional por quienes tienen las credenciales de pertenencia (Finkel, 2015).

El panorama se vuelve más complejo debido a la actual dinámica de competencia entre naciones, áreas de conocimiento, desempeños y niveles de desarrollo y bienestar social, que ha reconfigurado el campo de las profesiones. Esto también incluye problemas de poder y demarcación social entre profesionistas de una misma especialidad, pero de diferentes orígenes formativos (Panaia, 2008). Un ejemplo de esto es la demarcación entre quienes egresan de una misma especialidad (leyes, ingeniería o contaduría), pero provienen de diferentes sectores educativos (público o privado), o entre instituciones con larga trayectoria y otras de reciente creación. Por lo tanto, la estructura, los procesos y la evolución de las profesiones se vuelven aún más complejas.

Los sistemas de educación superior en el mundo, como hemos anticipado, han experimentado modificaciones significativas en las últimas décadas, y el caso nacional no es la excepción, siendo este el foco de interés en este trabajo. El sistema nacional se ha expandido de manera notable, pero también se ha segmentado fuertemente. Los lugares de formación no son homogéneos, por eso anticipamos que se trata de espacios asimétricos. El lugar de formación profesional podría ser un factor determinante para la adquisición, o no, de un estatus profesional y también de un cierto tipo de aspiración.

De hecho, el espacio de formación, además de la especialidad profesional, puede añadir o restar densidad al estatus profesional, ya que no todos los espacios educativos tienen el mismo significado o reconocimiento social. Existe una diferencia significativa entre cursar y egresar de una u otra institución. Las disparidades entre los espacios educativos no son exclusivas del caso nacional o de los sistemas actuales, a lo largo de la historia han persistido características distintivas de los recintos escolares, como su antigüedad, ubicación, prestigio, tradición o tamaño, que son fuente de atracción o rechazo para aquellos que buscan cursar estudios superiores.

Incluso, los sistemas educativos inicialmente eran accesibles sólo para pocos miembros de la sociedad, con un volumen de espacios reducido, por lo que se consideraban elitistas. Algunas instituciones, especialmente de nivel superior, continuaron de la misma forma, pero con el tiempo se abrió paso a la masificación con sistemas altamente diferenciados y complejos, y en muchos casos con nuevas formas de organización académica (Clark, 1998). Por lo tanto, el papel e influencia del espacio educativo no debe subestimarse.

A pesar de que las y los jóvenes, objeto central de este trabajo, se encuentran en la etapa final de sus estudios universitarios, aún no son, estrictamente hablando, profesionistas reconocidos normativamente y tal vez, en varios casos, podrían no llegar a serlo, ya que cursar una licenciatura no garantiza necesariamente que quien egresa se convierta en profesionista ni equivale automáticamente a una posición en el mercado laboral. Las dimensiones del problema son múltiples, desde los aspectos individuales hasta el desarrollo de las profesiones, y el funcionamiento de la economía. Sin embargo, lo que importa subrayar por ahora es que los jóvenes a los que aquí nos referimos,

aunque no han obtenido una acreditación como profesionales, están por concluir su formación, han adquirido la mayor parte de los conocimientos especializados y, específicamente, han sido socializados en las normas, principios y valores de la profesión.

Como señala Freidson (2001), aquellos que comparten el mismo tipo de estudios “se identifican más por su estatus educativo que por sus habilidades ocupacionales específicas” (p. 32). Este factor refuerza aún más el papel de los espacios asimétricos en la formación de la identidad profesional, ya que los estudiantes, al mismo tiempo que adquieren conocimientos especializados, también son socializados en principios, valores y códigos institucionales. El proceso de formación de una identidad profesional combina factores de orden cognitivos y sociales, tanto individuales como colectivos (Kunnen y Bosma, 2003), aunque el peso relativo de cada uno está sujeto a interpretaciones (Brante, 2010).

No obstante, no hay duda del papel que desempeña la institución en la formación de las identidades profesionales. Como señalan Kaufman y Feldman (2004), la institución es “un escenario de interacción social en donde el individuo entra en contacto con una multitud de actores en una variedad de situaciones, enfatizando que, a través de estas interacciones sociales y otras influencias sociales, las identidades de los individuos son, en parte, constituidas” (p. 464). Además, las “actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas” (Becher, 2001: 38-39).

Según Reid *et al.* (2011), la construcción de la identidad profesional de las y los jóvenes se forjará en la medida en que se apropian de los rasgos culturales de los campos de conocimiento, como el lenguaje, la visión del mundo y las habilidades.

En resumen, los paquetes de conocimiento profesional, la socialización en el periodo de formación y los Espacios Universitarios (EU) desempeñan un papel crucial en la constitución de las identidades profesionales. Además, para los fines de este trabajo, es importante considerar las posiciones sociales de origen, los hogares de procedencia y el sexo de los estudiantes.

DATOS Y PROCEDIMIENTO

En este capítulo, nos centramos en el área de aspiración educativa y particularmente en precisar qué papel desempeña la profesión en las aspiraciones de las y los jóvenes. El referente principal que tomamos es la licenciatura y las percepciones de estudiantes sobre la seguridad que les ofrece su eventual profesión. Las percepciones no son lo mismo que la realidad, pero sin duda las opiniones que expresan las y los jóvenes muestran la construcción subjetiva que tienen de la institución y el horizonte que les abre o no la especialidad que estudian.

Para este capítulo solamente se consideran 1198 encuestas aplicadas a estudiantes que están en la parte final de sus estudios de licenciatura (las del proyecto general suman 3656), ya se advirtió que esta es una muestra intencional, no es representativa. Este subgrupo representa uno de los tres momentos de la variable temporalidad, y como se indicó en el apartado introductorio, lo denominamos L4 porque corresponde al último año del pregrado. La elección del subgrupo se debe a que nos interesa el papel de la profesión en la capacidad de aspirar, y se supone que en el tramo final de formación, las y los jóvenes no sólo han sido socializados en los rasgos de la profesión y se han apropiado de un paquete de conocimientos, sino que también ya tienen mayor claridad sobre lo que implica su profesión y las posibilidades que tienen ante sí.

En el cuadro 1, se puede apreciar el número de casos por EU y por especialidad profesional: el Nacional y el Regional, ambos públicos y consolidados, concentran el mayor volumen de casos. Por otro lado, dos EU en vías de consolidación, el privado Católico y el público Alternativo, presentan un tamaño menor. Finalmente, se encuentra el Humanista y Emprendedor, con un tamaño intermedio. También es importante notar que la carrera de administración es la que tiene un mayor número de casos.

La elección de las tres profesiones es las de todo el estudio y el criterio de su selección, como se mencionó anteriormente, fue que estuvieran presentes en los seis EU de la muestra, lo que permitiría una cierta homogeneidad en las especialidades profesionales en los distintos espacios. También se consideran las seis universidades del proyecto general, las cuales denominamos Espacios Universitarios Asimétricos (EUA), principalmente

Cuadro 1
Distribución por carrera y por institución

| Espacio Universitario | Administración | | Derecho | | Ingeniería | | Total | |
|------------------------------------|----------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|-------------|--------------|
| | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Nacional (Público, CDMX, Cons.) | 218 | 48.2 | 90 | 22.7 | 140 | 40.1 | 448 | 37.4 |
| Alternativa (Público, CDMX, Vías) | 17 | 3.8 | 30 | 7.6 | 20 | 5.7 | 67 | 5.6 |
| Regional (Público, GDL, Cons.) | 152 | 33.6 | 184 | 46.3 | 135 | 38.7 | 471 | 39.3 |
| Humanista (Privado, CDMX, Cons.) | 31 | 6.9 | 55 | 13.9 | 17 | 4.9 | 103 | 8.6 |
| Emprendedora (Privado, CDMX, Vías) | 24 | 5.3 | 25 | 6.3 | 30 | 8.6 | 79 | 6.6 |
| Católica (Privado, GDL, Vías) | 10 | 2.2 | 13 | 3.3 | 7 | 2.0 | 30 | 2.5 |
| Total | 452 | 100.0 | 397 | 100.0 | 349 | 100.0 | 1198 | 100.0 |

Nota: Lo que aparece entre paréntesis en la primera columna se refiere a las características principales de cada EU, mismas que se anotaron en el capítulo de introducción: Público = régimen público de sostenimiento; Privado = régimen privado de sostenimiento; CDMX = localización en la Ciudad de México; GDL = localización en la Ciudad de Guadalajara; Cons. = Consolidada; y Vías = en vías de consolidación. Fuente: Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019. Los cuadros que aparecen en las siguientes páginas, provienen de la misma fuente, excepto cuando se señale otra.

porque reflejan la desigualdad y segmentación que caracteriza al subsistema de educación superior y promueve una inclusión desigual. Las características principales de cada espacio y su forma de clasificación ya fueron anticipadas al inicio. Aquí sólo cabe tener presentes los rasgos relevantes para contrastar unos con otros, los cuales se anotan en el paréntesis del cuadro 1, como el régimen de sostenimiento, ubicación geográfica y nivel de consolidación. Además, hemos cambiado los nombres verdaderos para resaltar la capacidad analítica y el comportamiento de las variables que estamos explorando, más que los casos específicos o su historia asociada.

Por último, incluimos el sexo y la posición social de origen de las y los estudiantes. Respecto a la posición social, como se mencionó previamente, tomamos como referencia principal el Índice de Oportunidad Socioescolar (IOSE), que combina tres capitales diferentes (familiar, escolar y oportunidad socioescolar), cuya construcción se detalla tanto en la introducción como en los anexos de este libro. Este es un índice que nos permite establecer diferencias en las y los jóvenes según el volumen de capitales que poseen y agruparlos en dos posiciones sociales de origen: baja (estratos, desfavorecido y muy desfavorecido) y alta (estratos, favorecido y muy favorecido). En resumen,

en este capítulo exploramos cinco variables: la posición social de origen, el nivel de consolidación de los EU, el sexo, las tres especialidades profesionales y el papel de la profesión en la capacidad de aspiración.

LOS RESULTADOS

El peso relativo de los Espacios Universitarios consolidados

Los resultados de un trabajo previo, utilizando los mismos datos y subgrupo de estudiantes que estamos analizando aquí, indicaron que, para las tres carreras analizadas y para los dos regímenes de EU (público y privado), la mayoría de jóvenes universitarios tenía una condición socioeconómica favorable (Canales, 2021). Es decir, entre un 81 y un 74% del total de estudiantes se ubican en una posición alta según el IOSE, siendo Derecho la carrera con mayor porcentaje y Administración con el menor. Por otro lado, la proporción restante, que representaba entre 19 y 26% del total, se encontraba en una posición baja.

Las estadísticas para todo el sistema de educación superior han mostrado de forma reiterada que la desigualdad en el acceso y las proporciones son relativamente similares. Los datos oficiales más recientes muestran que la cobertura bruta de educación superior en los primeros cuatro deciles de ingresos en 2018 era de 26.5% y para el año 2020 fue de 32%.¹ Las cifras ilustran la desigualdad y, como se podrá apreciar, no son muy distintas de las que aquí estamos indicando.

Sin embargo, al observar más detenidamente las proporciones, encontramos un aspecto relevante que merece ser destacado. Por un lado, es importante tener en cuenta que hay una excepción en uno de los EU públicos incluidos en nuestro estudio, el Alternativo, donde las proporciones son inversas: la mayoría de sus estudiantes tiene un IOSE bajo. Por otro lado, el estudio previamente mencionado reveló que la mayoría de las y los estudiantes de educación superior proviene de posiciones sociales altas, y que éstos se concentran

¹ Cfr. <<https://tinyurl.com/2jws36wa>>.

principalmente en los espacios consolidados, con proporciones cercanas a las ya mencionadas, mientras que en los espacios en vías de consolidación, la proporción de estudiantes con un IOSE alto apenas supera ligeramente a aquellos con un IOSE bajo (55 vs. 45%). En otras palabras, si bien los estudiantes de posiciones sociales favorecidas son mayoría en la educación superior, esta mayoría se encuentra en los EU consolidados, mientras que en los espacios en vías de consolidación, la diferencia entre estudiantes con posiciones favorecidas y desfavorecidas es mínima. Esta característica se observó en todos los EU explorados, siendo el espacio Alternativo un caso atípico, como ya se ha mencionado.

Si vemos el cuadro 2 podemos confirmar, en la columna de totales, lo que ya habíamos señalado: hay una mayor proporción de jóvenes con un IOSE alto en educación superior y una concentración más alta en los espacios consolidados (81%); el mismo índice refleja una proporción de jóvenes con IOSE alto en los espacios en vías de consolidación (54%). Además, al analizar el renglón de totales y diferenciar entre mujeres y hombres en las tres profesiones, observamos que la proporción de mujeres con un IOSE alto es entre 2 y 8 puntos porcentuales más alta, en comparación con los hombres, siendo la diferencia más pronunciada en administración, seguida por ingeniería y, finalmente, en derecho. Esta diferencia a favor de las mujeres también se conserva en los espacios consolidados.

Sin embargo, en los espacios en vías de consolidación, la diferencia entre jóvenes con IOSE alto y bajo no es tan pronunciada. Además, en derecho, a diferencia de las otras dos profesiones, observamos una mayor proporción de mujeres con un IOSE bajo, mientras que los hombres con IOSE alto, también en derecho, presentan la mayor diferencia porcentual (20 puntos a favor).

Es importante mencionar que estas últimas diferencias deben ser interpretadas con cierta reserva, ya que los números absolutos por sexo y por nivel de consolidación institucional son variables y no provienen de una muestra representativa. Asimismo, nuestro IOSE, al combinar diferentes capitales, puede agrupar distinciones que son relevantes en la variable de sexo.

En resumen, los datos muestran una mayor proporción de jóvenes con un IOSE alto en los espacios consolidados, con una tendencia relativamente similar

Cuadro 2
Nivel de consolidación del espacio universitario
y posición social por especialidad profesional

| Nivel | IOSE | Administración | | | | | | Derecho | | | | | | Ingeniería | | | | | | Total | |
|--------------------------|----------|----------------|------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|------|------------|------|------|---|------|---|-------|--|
| | | M | | H | | M | | H | | M | | H | | M | | H | | Abs. | % | | |
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | | |
| Consolidado | Bajo | 50 | 20.6 | 44 | 28.2 | 23 | 12.8 | 23 | 15.3 | 6 | 10.9 | 43 | 18.6 | 189 | 18.6 | | | | | | |
| | Alto | 193 | 79.4 | 112 | 71.8 | 156 | 87.2 | 127 | 84.7 | 49 | 89.1 | 188 | 81.4 | 825 | 81.4 | | | | | | |
| | Subtotal | 243 | | 156 | | 179 | | 150 | | 55 | | 231 | | 1014 | | | | | | | |
| En vías de consolidación | Bajo | 9 | 47.4 | 14 | 43.8 | 16 | 53.3 | 15 | 39.5 | 8 | 40.0 | 18 | 48.6 | 80 | 45.5 | | | | | | |
| | Alto | 10 | 52.6 | 18 | 56.3 | 14 | 46.7 | 23 | 60.5 | 12 | 60.0 | 19 | 51.4 | 96 | 54.5 | | | | | | |
| | Subtotal | 19 | | 32 | | 30 | | 38 | | 20 | | 37 | | 176 | | | | | | | |
| Total | Bajo | 59 | 22.5 | 58 | 30.9 | 39 | 18.7 | 38 | 20.2 | 14 | 18.7 | 61 | 22.8 | 269 | 22.6 | | | | | | |
| | Alto | 203 | 77.5 | 130 | 69.1 | 170 | 81.3 | 150 | 79.8 | 61 | 81.3 | 207 | 77.2 | 921 | 77.4 | | | | | | |
| | Total | 262 | 100 | 188 | 100 | 209 | 100 | 188 | 100 | 75 | 100 | 268 | 100 | 1190 | 100 | | | | | | |

Nota: Para esta tabla, y las siguientes de este capítulo, la n = 1.190 porque no se consideran ocho casos perdidos; M = Mujer; H = Hombre.

tanto para hombres como para mujeres en esos espacios, aunque con diferencias a favor de las mujeres. También observamos variaciones menores por carrera y también porcentajes moderadamente mayores de IOSE alto en los espacios en vías de consolidación, con excepción de derecho. Entonces, sin duda, lo relevante es el nivel de consolidación del espacio educativo. Una densidad del espacio que gravita conforme la clase social de las y los jóvenes y estos reaccionan con una especie de impronta hacia esos espacios.

La base de las opiniones

Algunos de los aspectos que permiten entender mejor las opiniones de las y los jóvenes sobre su profesión es indagar si están en la institución que deseaban estar y si los estudios que cursan son los que querían o quieren estudiar. En nuestra encuesta, incluimos las siguientes preguntas: *¿La universidad en la que estudia era su primera opción?* y *¿La Licenciatura/Ingeniería en la que estudia era su primera opción?* Las respuestas admitían un “sí” o un “no”, seguido de preguntas sobre los motivos.

Los datos sobre las primeras opciones resaltan nuevamente la importancia del nivel de consolidación del espacio universitario como primera opción. En el cuadro 3, en la fila de los totales, en porcentajes redondos, observamos que el 83% de los jóvenes afirman que su universidad actual fue su primera opción, mientras que el 17% respondió que no lo fue; por especialidad profesional, encontramos porcentajes superiores al 82% en todas las áreas, excepto en el caso de las mujeres en ingeniería, donde la afirmación es del 76%. Esto indica que la variable sexo tiene cierta influencia en la selección de la especialidad profesional.

Sin embargo, en la misma tabla 3, algunas diferencias notables aparecen en la columna de totales para los diferentes espacios. Recordemos que los contextos institucionales son diversos. Los primeros tres EU son consolidados: Humanista (privado), Regional (público) y Nacional (público), mientras que los siguientes tres están en vías de consolidación: Alternativo (público), Emprendedor (privado) y Católico (privado).

Los mayores porcentajes de respuesta afirmativa corresponden a los espacios consolidados, el Humanista con 79% y el Nacional alcanzando el 98%,

este último el más alto entre todos los espacios. En contraste, el EU Alternativo destaca por tener la mayor respuesta negativa de selección como primera opción, único con esta tendencia. Los espacios Emprendedor y Católico muestran porcentajes casi equivalentes, aunque inferiores a los espacios consolidados.

Al analizar los porcentajes por especialidad profesional y EU, se observa que el Nacional tiene porcentajes de respuesta afirmativa por encima del 97% para las tres carreras, con diferencias mínimas entre hombres y mujeres. En los EU Humanista y Regional, los porcentajes también son elevados, con mayor preferencia por el primero en mujeres y por el segundo en hombres.

Por otro lado, en el EU Alternativo las respuestas negativas son más frecuentes, solamente en derecho y para el caso de los hombres, tiene porcentajes equivalentes de “no” y de “sí” en la selección de espacio; los porcentajes de respuesta negativa, en todos los casos, son mayores en las mujeres. En el EU Católico, con pocos casos, los hombres expresaron respuestas positivas en todas las carreras, mientras que las mujeres muestran preferencias equitativas en administración y derecho.

En resumen, el nivel de consolidación del EU emerge como un factor relevante para una respuesta afirmativa en la selección como primera opción. Además, en los espacios en vías de consolidación, a diferencia de los consolidados, se observan diferencias más pronunciadas entre hombres y mujeres; la variable sexo también influye en la selección de la institución.

Los resultados sobre la selección de carrera como primera opción, se presentan en el cuadro 4. En general, la mayoría de jóvenes seleccionaron la carrera que están cursando como su primera opción, incluso aquellos del EU Alternativo, que mostraron respuestas negativas en el cuadro 3. El porcentaje más bajo del 66% corresponde al EU Emprendedor, mientras que para los demás espacios los porcentajes son superiores.

Las respuestas positivas por especialidad profesional, en la fila de totales, también son relativamente altas, con el mismo porcentaje entre hombres y mujeres en el caso de ingeniería (87%) y con una diferencia de 5 puntos porcentuales a favor de los hombres en derecho y de 3 puntos a favor de mujeres en administración.

Cuadro 3
Espacio Universitario como primera opción por especialidad profesional y sexo

| Espacio | Respuesta | Administración | | | | Derecho | | | | Ingeniería | | | | Total | |
|-------------|-----------|----------------|------|------|------|---------|------|------|------|------------|------|------|------|-------|------|
| | | M | | H | | M | | H | | M | | H | | | |
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | | |
| Humanista | No | 1 | 8.3 | 2 | 10.5 | 3 | 14.3 | 13 | 38.2 | 1 | 16.7 | 2 | 18.2 | 22 | 21.4 |
| | Sí | 11 | 91.7 | 17 | 89.5 | 18 | 85.7 | 21 | 61.8 | 5 | 83.3 | 9 | 81.8 | 81 | 78.6 |
| Regional | No | 12 | 13.8 | 8 | 12.3 | 14 | 13.7 | 3 | 3.7 | 4 | 14.8 | 15 | 14.4 | 56 | 12.0 |
| | Sí | 75 | 86.2 | 57 | 87.7 | 88 | 86.3 | 79 | 96.3 | 23 | 85.2 | 89 | 85.6 | 411 | 88.0 |
| Nacional | No | 3 | 2.1 | 2 | 2.8 | 1 | 1.8 | 1 | 2.9 | 0 | 0.0 | 2 | 1.7 | 9 | 2.0 |
| | Sí | 141 | 97.9 | 70 | 97.2 | 55 | 98.2 | 33 | 97.1 | 22 | 100 | 114 | 98.3 | 435 | 98.0 |
| Alternativo | No | 4 | 66.7 | 6 | 54.5 | 11 | 61.1 | 6 | 50.0 | 8 | 80.0 | 10 | 100 | 45 | 67.2 |
| | Sí | 2 | 33.3 | 5 | 45.5 | 7 | 38.9 | 6 | 50.0 | 2 | 20.0 | 0 | 0.0 | 22 | 32.8 |
| Emprendedor | No | 6 | 66.7 | 6 | 40.0 | 6 | 60.0 | 7 | 46.7 | 5 | 55.6 | 9 | 42.9 | 39 | 49.4 |
| | Sí | 3 | 33.3 | 9 | 60.0 | 4 | 40.0 | 8 | 53.3 | 4 | 44.4 | 12 | 57.1 | 40 | 50.6 |
| Católico | No | 2 | 50.0 | 1 | 16.7 | 1 | 50.0 | 5 | 45.5 | 0 | 0.0 | 2 | 33.3 | 11 | 36.7 |
| | Sí | 2 | 50.0 | 5 | 83.3 | 1 | 50.0 | 6 | 54.5 | 1 | 100 | 4 | 66.7 | 19 | 63.3 |
| Total | No | 28 | 10.7 | 25 | 13.3 | 36 | 17.2 | 35 | 18.6 | 18 | 24.0 | 40 | 14.9 | 182 | 16.9 |
| | Sí | 234 | 89.3 | 163 | 86.7 | 173 | 82.2 | 153 | 81.4 | 57 | 76.0 | 228 | 85.1 | 1008 | 83.1 |
| | Total | 262 | 100 | 188 | 100 | 209 | 100 | 188 | 100 | 75 | 100 | 268 | 100 | 1190 | 100 |

Cuadro 4
Carrera como primera opción por Espacio Universitario, especialidad profesional y sexo

| Espacio | Respuesta | Administración | | | | | | Derecho | | | | | | Ingeniería | | | | | | Total |
|-------------|-----------|----------------|------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|------|------------|------|------|------|------|---|-------|
| | | M | | H | | % | | M | | H | | % | | M | | H | | % | | |
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | |
| Humanista | No | 5 | 41.7 | 4 | 21.1 | 6 | 28.6 | 6 | 17.6 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 27.3 | 24 | 23.3 | | | |
| | Sí | 7 | 58.3 | 15 | 78.9 | 15 | 71.4 | 28 | 82.4 | 6 | 100 | 8 | 72.7 | 79 | 76.7 | | | | | |
| Regional | No | 19 | 21.8 | 21 | 32.3 | 17 | 16.7 | 7 | 8.5 | 1 | 3.7 | 14 | 13.5 | 79 | 16.9 | | | | | |
| | Sí | 67 | 77.0 | 44 | 67.7 | 80 | 78.4 | 75 | 91.5 | 26 | 96.3 | 90 | 86.5 | 382 | 81.8 | | | | | |
| Nacional | No | 19 | 13.2 | 9 | 12.5 | 2 | 3.5 | 3 | 8.8 | 3 | 13.6 | 11 | 9.5 | 47 | 10.6 | | | | | |
| | Sí | 124 | 86.1 | 62 | 86.1 | 53 | 94.6 | 31 | 91.2 | 19 | 86.4 | 105 | 90.5 | 394 | 88.7 | | | | | |
| Alternativo | No | 1 | 16.7 | 4 | 36.4 | 4 | 22.2 | 1 | 8.3 | 1 | 10.0 | 1 | 10.0 | 12 | 17.9 | | | | | |
| | Sí | 5 | 83.3 | 7 | 63.6 | 14 | 77.8 | 11 | 91.7 | 9 | 90.0 | 9 | 90.0 | 55 | 82.1 | | | | | |
| Emprendedor | No | 5 | 55.6 | 5 | 33.3 | 3 | 30.0 | 4 | 26.7 | 3 | 33.3 | 5 | 23.8 | 25 | 31.6 | | | | | |
| | Sí | 4 | 44.4 | 10 | 66.7 | 7 | 70.0 | 11 | 73.3 | 5 | 55.6 | 15 | 71.4 | 52 | 65.8 | | | | | |
| Católico | No | 2 | 50.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 27.3 | 1 | 100 | 1 | 16.7 | 7 | 23.3 | | | | | |
| | Sí | 2 | 50.0 | 6 | 100 | 2 | 100 | 8 | 72.7 | 0 | 0.0 | 5 | 83.3 | 23 | 76.7 | | | | | |
| Total | No | 51 | 19.5 | 43 | 22.9 | 32 | 15.3 | 24 | 12.8 | 9 | 12.0 | 35 | 13.1 | 194 | 16.3 | | | | | |
| | Sí | 209 | 79.8 | 144 | 76.6 | 171 | 81.8 | 164 | 87.2 | 65 | 86.7 | 232 | 86.6 | 985 | 82.8 | | | | | |
| | Total | 262 | | 188 | | 209 | | 188 | | 75 | | 268 | | 1190 | 100 | | | | | |

Nota: No se incluyen las "no respuestas", representaron una proporción mínima, por la misma razón los parciales pueden no sumar 100 por ciento.

Los porcentajes por EU y por carrera muestran distintos patrones, destacando cuatro casos: las respuestas negativas de mujeres para la carrera de administración en el EU Humanista, donde menos de la mitad la seleccionaron como primera opción; las cifras altas de respuestas positivas en todas las carreras en el EU Alternativo, en contraste con los resultados del cuadro 3; las respuestas negativas de mujeres, superiores a las positivas, para la carrera de administración en el EU Emprendedor; y, finalmente, los porcentajes equivalentes de respuestas positivas y negativas de mujeres en el EU Católico para las carreras de administración y el de ingeniería.

En síntesis, se observa que, en general, con excepción de las carreras de administración en los EU Emprendedor y Católico, así como ingeniería en el Católico, la mayoría de las y los jóvenes en todos los EU y carreras, están estudiando lo que querían estudiar. Sin embargo, como se ilustró en el cuadro 3, esto no siempre ocurre en la institución que deseaban.

El horizonte de las aspiraciones profesionales

La encuesta que aplicamos incluyó una pregunta para explorar la certeza que tenían las y los jóvenes sobre su futuro profesional. La interrogante fue: “¿Hoy en día ser profesional asegura tener...?”. Las opciones de respuesta indagaban seis diferentes aspectos: i) “trabajo profesional”; ii) “buen sueldo”; iii) “buena posición social”; iv) “vida digna”; v) “trabajo estable”; y vi) “no asegura nada”. Los encuestados, en cada rubro, debían seleccionar una de las cuatro opciones de respuesta: a) totalmente de acuerdo; b) muy de acuerdo; c) de acuerdo en parte; y d) en desacuerdo.

En un trabajo previo mencionado (Canales, 2021), se exploraron tres de los seis rubros; sin embargo, no se realizaron distinciones de datos por sexo y la desagregación en las diferentes opciones de respuesta mostró valores muy bajos en algunos casos. En este análisis, consideraremos el total de rubros y añadimos las respuestas por sexo. Dado que el diseño original de opciones de respuesta buscaba evitar la concentración en la opción intermedia, hemos sumado las dos primeras opciones (“Totalmente de acuerdo” y “Muy de acuerdo”) porque son relativamente cercanas y se han tomado como una sola. A continuación, examinaremos cada rubro.

Aseguramiento de un trabajo profesional

Los datos presentados en el cuadro 5 muestran la percepción de las y los jóvenes respecto a la pregunta: *¿Hoy en día ser profesionista asegura un trabajo profesional?* Los EU están ordenados, en la columna de totales, de mayor a menor. La fila que suma las dos opciones de respuesta (“Tot + muy de acuerdo”) proporciona una visión más clara de las diferencias en la percepción de seguridad en cuanto al trabajo profesional. Se observa que en ningún caso los porcentajes son altos, incluso el EU Humanista, que tiene el mayor porcentaje con un 57.3%, apenas supera la mitad. Aunque también los porcentajes de la respuesta contraria, “en desacuerdo”, son bajos en general. Esto sugiere que, en términos generales, no existe una gran seguridad de que cursar estudios universitarios garantice un empleo profesional. Sin embargo, como se muestra en el cuadro 5, las tres primeras posiciones son ocupadas por EU particulares; el primero de ellos es consolidado y los otros dos se encuentran en proceso de consolidación.

Por otro lado, encontramos que los EU públicos muestran porcentajes por debajo de la mitad en cuanto a la opción que brinda mayor seguridad. La respuesta más común es “De acuerdo en parte”, lo que expresa una seguridad más bien moderada. Además, el EU Nacional (público y consolidado) ocupa la última posición en este aspecto, lo que indica que las y los estudiantes de este espacio son los que tienen la menor certeza en cuanto a la obtención de un trabajo profesional. No sólo muestran un alto porcentaje en la opción “De acuerdo en parte”, sino que también tienen el porcentaje más alto de todos los espacios en la opción “En desacuerdo”. En resumen, las instituciones privadas parecen ofrecer una mayor certeza en este aspecto, mientras que en los EU públicos la certeza es más moderada y el EU Nacional muestra la certeza más modesta; lo que destaca la relevancia del sector institucional en este contexto.

En cuanto a la fila de totales que resume las opciones de respuesta por carrera, también exhibe cifras bajas sobre la seguridad total respecto a la obtención de un trabajo profesional, ya que en todos los casos están por debajo de la mitad. La excepción a esta tendencia es la carrera de ingeniería, especialmente para las mujeres, quienes muestran el porcentaje más alto (58.7%) en comparación

Cuadro 5
¿Hoy en día ser profesional asegura un trabajo profesional?

| Espacio | Respuesta | Administración | | | | | | Derecho | | | | | | Ingeniería | | | | | | Totales | |
|-------------|---------------------|----------------|------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|------|------------|------|------|---|------|---|---------|---|
| | | M | | H | | % | | M | | H | | % | | M | | H | | % | | Abs. | % |
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Humanista | Tot +muy de acuerdo | 7 | 58.3 | 11 | 57.9 | 12 | 57.1 | 18 | 52.9 | 4 | 66.7 | 7 | 63.6 | 59 | 57.3 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 4 | 33.3 | 8 | 42.1 | 8 | 38.1 | 12 | 35.3 | 2 | 33.3 | 3 | 27.3 | 37 | 35.9 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 1 | 8.3 | 0 | 0.0 | 1 | 4.8 | 4 | 11.8 | 0 | 0.0 | 1 | 9.1 | 7 | 6.8 | | | | | | |
| Católico | Tot +muy de acuerdo | 3 | 75.0 | 5 | 83.3 | 1 | 50.0 | 6 | 54.5 | 0 | 0.0 | 1 | 16.7 | 16 | 53.3 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 1 | 25.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 5 | 45.5 | 1 | 100 | 4 | 66.7 | 11 | 36.7 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 0 | 0.0 | 1 | 16.7 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 16.7 | 2 | 6.7 | | | | | | |
| Emprendedor | Tot +muy de acuerdo | 4 | 44.4 | 8 | 53.3 | 6 | 60.0 | 9 | 60.0 | 5 | 55.6 | 9 | 42.9 | 41 | 51.9 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 5 | 55.6 | 6 | 40.0 | 4 | 40.0 | 5 | 33.3 | 3 | 33.3 | 10 | 47.6 | 33 | 41.8 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 6.7 | 0 | 0.0 | 1 | 4.8 | 2 | 2.5 | | | | | | |
| Regional | Tot +muy de acuerdo | 37 | 42.5 | 32 | 49.2 | 35 | 34.3 | 24 | 29.3 | 20 | 74.1 | 58 | 55.8 | 206 | 44.1 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 46 | 52.9 | 28 | 43.1 | 51 | 50.0 | 43 | 52.4 | 7 | 25.9 | 35 | 33.7 | 210 | 45.0 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 2 | 2.3 | 5 | 7.7 | 6 | 5.9 | 8 | 9.8 | 0 | 0.0 | 8 | 7.7 | 29 | 6.2 | | | | | | |
| Alternativo | Tot +muy de acuerdo | 1 | 16.7 | 7 | 63.6 | 4 | 22.2 | 5 | 41.7 | 7 | 70.0 | 5 | 50.0 | 29 | 43.3 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 5 | 83.3 | 4 | 36.4 | 8 | 44.4 | 5 | 41.7 | 3 | 30.0 | 5 | 50.0 | 30 | 44.8 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 16.7 | 1 | 8.3 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 6.0 | | | | | | |
| Nacional | Tot +muy de acuerdo | 46 | 31.9 | 21 | 29.2 | 20 | 35.7 | 8 | 23.5 | 8 | 36.4 | 44 | 37.9 | 147 | 33.1 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 85 | 59.0 | 42 | 58.3 | 30 | 53.6 | 19 | 55.9 | 11 | 50.0 | 62 | 53.4 | 249 | 56.1 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 11 | 7.6 | 9 | 12.5 | 5 | 8.9 | 6 | 17.6 | 3 | 13.6 | 10 | 8.6 | 44 | 9.9 | | | | | | |
| Totales | Tot +muy de acuerdo | 98 | 37.4 | 84 | 44.7 | 78 | 37.3 | 70 | 37.2 | 44 | 58.7 | 124 | 46.3 | 498 | 41.8 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 146 | 55.7 | 88 | 46.8 | 101 | 48.3 | 89 | 47.3 | 27 | 36.0 | 119 | 44.4 | 570 | 47.9 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 14 | 5.3 | 15 | 8.0 | 15 | 7.2 | 20 | 10.6 | 3 | 4.0 | 21 | 7.8 | 88 | 7.4 | | | | | | |
| S/R | 4 | 1.5 | 1 | 0.5 | 15 | 7.2 | 9 | 4.8 | 1 | 1.3 | 4 | 1.5 | 34 | 2.9 | | | | | | | |
| Total | 262 | 188 | 209 | 188 | 75 | 100 | 268 | 1190 | 100 | | | | | | | | | | | | |

Nota: No se incluyen las "no respuestas" (S/R) por EU, representaron una proporción mínima por la misma razón los parciales pueden no sumar 100 por ciento.

con otras carreras. A su vez, en la fila de totales, la que resume las opciones de respuesta por carrera, también exhibe cifras bajas sobre seguridad total acerca de un trabajo profesional, en todos los casos están abajo de la mitad, la excepción sería ingeniería y especialmente las mujeres de esa carrera que tienen la cifra más alta (58.7%). Además, cabe advertir que las cifras superiores sobre un “acuerdo total” se mantienen para ingeniería en el caso de las mujeres en cuatro de los seis espacios. El dato es notable, sobre todo considerando que la matrícula en esta carrera es mayoritariamente masculina, aunque existen marcadas diferencias según el tipo de ingeniería de la que se trata y aquí consideramos la ingeniería en computación o sistemas. Por lo tanto, salvo para mujeres en ingeniería, no hay un peso relevante de la profesión para una certeza en el empleo. Si vemos los datos para cada EU, son un tanto diferentes, nuevamente los EU particulares muestran mayores porcentajes de seguridad sobre un trabajo. Administración en el EU Católico muestra el mayor porcentaje de todos, pero ya hemos advertido que sus números absolutos son modestos. Los porcentajes altos también se muestran en la opción de “De acuerdo en parte”, particularmente en los EU y para las carreras de administración y derecho. Los EU públicos, con porcentajes altos de certeza, solamente están el Regional y Alternativo en el caso de ingeniería; en el resto son cifras variables y, con excepción de ingeniería, no hay un patrón reconocible de diferencias entre hombres y mujeres.

Seguridad de un buen sueldo

En el cuadro 6, la columna de totales también está ordenada de mayor a menor para la opción de respuesta de máxima seguridad (“Total y muy de acuerdo”). Como podrá advertirse en la casilla donde convergen los totales (fila y columna), la seguridad completa es de 28.3%, aún más baja que en el rubro anterior. La opción de “De acuerdo en parte” cuenta el porcentaje más alto, alcanzando un 52.9%, mientras que la opción “En desacuerdo” representa el 16%. En general, la percepción de seguridad sobre un buen sueldo es más bien relativa, con un alto porcentaje de jóvenes que no están de acuerdo.

Si observamos los totales de los diferentes EU en el cuadro 6, el porcentaje de mayor certeza sobre un buen sueldo corresponde al espacio particular

Emprendedor, aunque no alcanza el 50%, los espacios que le siguen también son particulares, pero con cifras aún menores. Por otro lado, en la última posición de certeza está el EU Nacional y, además, ese mismo espacio tiene el porcentaje más alto de la opción “En desacuerdo”. Esto indica que las y los jóvenes de instituciones particulares en vías de consolidación tendrían una certeza ligeramente mayor sobre un buen sueldo, aunque modesta, en comparación con las instituciones consolidadas, ya sean públicas o privadas. Este aspecto probablemente se relaciona con la misión que estas instituciones proyectan sobre sus estudiantes y sus perfiles de egreso, donde se enfatizan las historias de éxito, la correspondencia de planes con tendencias laborales y la mejor remuneración profesional de sus estudiantes. A su vez, la seguridad es menor en los espacios públicos, ya sean consolidados o no.

Ahora bien, si diferenciamos entre mujeres y hombres, en la fila de totales, las cifras más altas también están en la opción “De acuerdo en parte”. Esto indica que la seguridad respecto a un buen sueldo es relativa, sin grandes diferencias entre las profesiones, aunque en todas ellas los números son mayores para las mujeres. Si observamos la opción de mayor certeza (“Tot + muy de acuerdo), ingeniería tiene el porcentaje más alto de certeza, con una ligera diferencia de dos puntos porcentuales a favor de las mujeres en esa misma profesión (34.7% vs. 32.8%). Por el contrario, en el caso de administración, con menor grado de certeza, la diferencia es a favor de los hombres y la distancia es mayor: 29.8 y 21.8%, respectivamente; en derecho, los porcentajes son relativamente similares.

Ya hemos señalado que los números absolutos de algunos EU son muy bajos. No obstante, el EU Emprendedor muestra los porcentajes más altos de certeza, también por profesión. En el caso de administración, a favor de los hombres (60% vs. 33.3%), y en derecho, a favor de las mujeres (60% vs. 46.7%), pero no en ingeniería, donde los porcentajes son modestos y a favor de los hombres. El EU Humanista también presenta proporciones mayores de certeza en administración e ingeniería para el caso de las mujeres. Finalmente, también, es notable en el EU Nacional los altos porcentajes para la opción “En desacuerdo” en las tres profesiones, tanto para hombres como para mujeres, situación similar al EU Humanista para derecho e ingeniería.

Cuadro 6
¿Hoy en día ser profesionista asegura un buen sueldo?

| Espacio | Respuesta | Administración | | | | | | Derecho | | | | | | Ingeniería | | | | | | Totales | |
|-------------|---------------------|----------------|------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|------|------------|------|------|---|------|---|---------|---|
| | | M | | H | | % | | M | | H | | % | | M | | H | | % | | Abs. | % |
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Emprendedor | Tot +muy de acuerdo | 3 | 33.3 | 9 | 60.0 | 6 | 60.0 | 7 | 46.7 | 4 | 44.4 | 10 | 47.6 | 39 | 49.4 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 6 | 66.7 | 6 | 40.0 | 4 | 40.0 | 6 | 40.0 | 4 | 44.4 | 10 | 47.6 | 36 | 45.6 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 13.3 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 2.5 | | | | | | |
| Católico | Tot +muy de acuerdo | 4 | 100 | 3 | 50.0 | 0 | 0.0 | 2 | 18.2 | 1 | 100 | 3 | 50.0 | 13 | 43.3 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 0 | 0.0 | 2 | 33.3 | 2 | 100 | 8 | 72.7 | 0 | 0 | 2 | 33.3 | 14 | 46.7 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 0 | 0.0 | 1 | 16.7 | 0 | 0.0 | 1 | 9.1 | 0 | 0.0 | 1 | 16.7 | 3 | 10.0 | | | | | | |
| Humanista | Tot +muy de acuerdo | 4 | 33.3 | 4 | 21.1 | 10 | 47.6 | 12 | 35.3 | 3 | 50.0 | 5 | 45.5 | 38 | 36.9 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 7 | 58.3 | 13 | 68.4 | 6 | 28.6 | 16 | 47.1 | 3 | 50 | 3 | 27.3 | 48 | 46.6 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 1 | 8.3 | 2 | 10.5 | 5 | 23.8 | 6 | 17.6 | 0 | 0.0 | 3 | 27.3 | 17 | 16.5 | | | | | | |
| Regional | Tot +muy de acuerdo | 20 | 23.0 | 27 | 41.5 | 28 | 27.5 | 23 | 28.0 | 10 | 37.0 | 42 | 40.4 | 150 | 32.1 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 51 | 58.6 | 27 | 41.5 | 54 | 52.9 | 37 | 45.1 | 15 | 55.6 | 47 | 45.2 | 231 | 49.5 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 13 | 14.9 | 11 | 16.9 | 10 | 9.8 | 15 | 18.3 | 1 | 3.7 | 11 | 10.6 | 61 | 13.1 | | | | | | |
| Alternativo | Tot +muy de acuerdo | 2 | 33.3 | 1 | 9.1 | 4 | 22.2 | 3 | 25.0 | 5 | 50.0 | 4 | 40.0 | 19 | 28.4 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 3 | 50.0 | 10 | 90.9 | 10 | 55.6 | 7 | 58.3 | 5 | 50 | 6 | 60.0 | 41 | 61.2 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 1 | 16.7 | 0 | 0.0 | 2 | 11.1 | 1 | 8.3 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 6.0 | | | | | | |
| Nacional | Tot +muy de acuerdo | 24 | 16.7 | 12 | 16.7 | 11 | 19.6 | 4 | 11.8 | 3 | 13.6 | 24 | 20.7 | 78 | 17.6 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 85 | 59.0 | 39 | 54.2 | 31 | 55.4 | 21 | 61.8 | 14 | 64 | 70 | 60.3 | 260 | 58.6 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 34 | 23.6 | 21 | 29.2 | 13 | 23.2 | 8 | 23.5 | 5 | 22.7 | 22 | 19.0 | 103 | 23.2 | | | | | | |
| Totales | Tot +muy de acuerdo | 57 | 21.8 | 56 | 29.8 | 59 | 28.2 | 51 | 27.1 | 26 | 34.6 | 88 | 32.8 | 337 | 28.9 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 152 | 58.0 | 97 | 51.6 | 107 | 51.2 | 95 | 50.5 | 41 | 54.7 | 138 | 51.5 | 630 | 52.9 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 49 | 18.7 | 35 | 18.6 | 30 | 14.4 | 33 | 17.6 | 6 | 8.0 | 37 | 13.8 | 190 | 16.0 | | | | | | |
| S/R | 4 | 1.5 | 0 | 0.0 | 13 | 6.2 | 9 | 4.8 | 2 | 2.7 | 5 | 1.9 | 33 | 2.8 | | | | | | | |
| Total | 262 | 100 | 188 | 100 | 209 | 100 | 188 | 100 | 75 | 100 | 268 | 100 | 1190 | 100 | | | | | | | |

Nota: No se incluyen las "no respuestas" (S/R) por EU, representaron una proporción mínima, por la misma razón los parciales pueden no sumar 100 por ciento.

En resumen, la certeza sobre un buen sueldo es menor, en comparación con la de asegurar trabajo, pero de todas formas esa seguridad es algo mayor para los EU particulares en vías de consolidación. También es más alta para las mujeres en el caso de derecho e ingeniería, y para los hombres en administración. Destaca la seguridad que reportan los jóvenes en el EU Emprendedor, los hombres en administración y las mujeres en derecho, así como las proporciones mostradas en el espacio Nacional en la opción “En desacuerdo”.

Certeza sobre la posición social

Como se puede observar en el cuadro 7, la pregunta sobre la seguridad de la profesión para alcanzar una buena posición social presenta porcentajes muy similares (tanto en la fila como en la columna de totales) a la pregunta anterior sobre el buen sueldo.

También, en la columna de totales, se conserva el orden de los EU, siendo los primeros tres particulares: el Emprendedor con el mayor porcentaje de certeza (49.4%), seguido por el Católico (43.3%) y finalmente el Humanista (35.9%); sin embargo, debe notarse que en los primeros dos espacios, el porcentaje de certeza es mayor que en las otras opciones de respuesta, mientras que en el Humanista, no es el caso. En este último, como sucede con los tres EU públicos, la opción “De acuerdo en parte” es la que tiene los porcentajes más altos; es decir, que la seguridad de obtener una posición alta es más bien relativa.

Si observamos la fila de totales por profesión y sexo, la seguridad también es relativa porque la opción “De acuerdo en parte” es la que exhibe los porcentajes más altos en las tres profesiones, rondando alrededor de la mitad de las respuestas. En la misma fila de totales, la opción de mayor certeza (“Tot + muy de acuerdo”) es variable según profesión y sexo, pero en el caso de administración, los hombres tienen el mayor porcentaje, casi 10 puntos porcentuales más que las mujeres (30.9% vs. 20.2%); en derecho las cifras de mayor certeza son muy similares, y en ingeniería hay una ligera diferencia a favor de las mujeres.

Las diferencias por EU, profesión y sexo, como se podrá notar, no siguen un patrón reconocible. En derecho, los porcentajes de mayor certeza son a favor de las mujeres, salvo en el espacio Alternativo; lo mismo ocurre con

ingeniería, con excepción del espacio Nacional y el Alternativo, este último con porcentajes iguales. La seguridad es mayor para los hombres en administración en los EU Emprendedor, Regional y Nacional. Recuérdese que estos dos últimos son EU públicos consolidados, mientras que el primero es particular y está en vías de consolidación; en los tres EU restantes la seguridad es mayor para las mujeres.

En breve, la seguridad sobre una buena posición social sigue un patrón similar al de un buen sueldo: es relativa y presenta un mayor porcentaje para los EU particulares, especialmente para el Emprendedor, que es un EU en vías de consolidación. También es de notar la mayor certeza en las mujeres en los casos de derecho e ingeniería y para los hombres en el caso de administración.

Una vida digna

A diferencia de los rubros anteriores que indagaban sobre aspectos de índole económica, aquí la pregunta se centra en la certeza de una vida digna, lo cual se refiere a uno de los valores de la personalidad y de la conciencia moral. En la casilla de totales, en el cuadro 8, se puede notar que el porcentaje mayor corresponde a una seguridad relativa (45.9%), pero no es muy distante la opción de mayor seguridad (“Tot + muy de acuerdo”) con un 38.9%, mientras que la opción de Desacuerdo aparece con un porcentaje bajo. Una mayoría tiene certeza sobre una vida digna.

No obstante, como se aprecia en la columna de totales, nuevamente, al igual que en las dos preguntas anteriores, los EU particulares exhiben una mayor seguridad, con porcentajes a la mitad o superiores, así como porcentajes bajos en seguridad relativa (“De acuerdo en parte”). Por el contrario, en los EU públicos, las cifras mayores corresponden a la opción de “De acuerdo en parte”, con porcentajes moderados de mayor seguridad.

La fila de totales también muestra que los porcentajes más altos corresponden a una seguridad relativa, siendo más pronunciada en el ámbito de ingeniería con una diferencia a favor de las mujeres (45.3% vs. 42.5%). En Administración también se observa una diferencia a favor de las mujeres, mientras que en derecho es a favor de los hombres. Si analizamos las diferencias

Cuadro 7
¿Hoy en día ser profesionalista asegura una buena posición social?

| Espacio | Respuesta | Administración | | | | | | Derecho | | | | | | Ingeniería | | | | | | Totales | | | |
|-------------|---------------------|----------------|------|------|------|------|------|---------|------|------|-------|------|------|------------|------|------|------|------|---|---------|---|------|---|
| | | M | | H | | M | | H | | M | | H | | M | | H | | M | | H | | Abs. | % |
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Emprendedor | Tot +muy de acuerdo | 3 | 33.3 | 9 | 60.0 | 7 | 70.0 | 7 | 46.7 | 4 | 44.4 | 4 | 44.4 | 9 | 42.9 | 39 | 49.4 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 5 | 55.6 | 6 | 40.0 | 2 | 20.0 | 7 | 46.7 | 4 | 44.4 | 10 | 47.6 | 34 | 43.0 | | | | | | | | |
| | En desacuerdo | 1 | 11.1 | 0 | 0.0 | 1 | 10.0 | 1 | 6.6 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 3.8 | | | | | | | | |
| Católico | Tot +muy de acuerdo | 3 | 75.0 | 3 | 50.0 | 0 | 0.0 | 3 | 27.3 | 1 | 100.0 | 3 | 50.0 | 13 | 43.3 | | | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 1 | 25.0 | 2 | 33.3 | 2 | 100 | 6 | 54.5 | 0 | 0 | 1 | 16.7 | 12 | 40.0 | | | | | | | | |
| | En desacuerdo | 0 | 0.0 | 1 | 16.7 | 0 | 0.0 | 2 | 18.2 | 0 | 0.0 | 2 | 33.3 | 5 | 16.7 | | | | | | | | |
| Humanista | Tot +muy de acuerdo | 5 | 41.7 | 5 | 26.3 | 9 | 42.9 | 12 | 35.3 | 3 | 50.0 | 3 | 27.3 | 37 | 35.9 | | | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 4 | 33.3 | 11 | 57.9 | 7 | 33.3 | 16 | 47.1 | 3 | 50.0 | 5 | 45.5 | 46 | 44.7 | | | | | | | | |
| | En desacuerdo | 3 | 25.0 | 3 | 15.8 | 5 | 23.8 | 6 | 17.6 | 0 | 0.0 | 3 | 27.3 | 20 | 19.4 | | | | | | | | |
| Regional | Tot +muy de acuerdo | 19 | 21.8 | 23 | 35.4 | 26 | 25.5 | 21 | 25.6 | 10 | 37.0 | 32 | 30.8 | 131 | 28.1 | | | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 54 | 62.1 | 30 | 46.2 | 53 | 52.0 | 41 | 50.0 | 15 | 56 | 56 | 53.8 | 249 | 53.3 | | | | | | | | |
| | En desacuerdo | 12 | 13.8 | 12 | 18.5 | 13 | 12.7 | 12 | 14.6 | 1 | 3.7 | 12 | 11.5 | 62 | 13.3 | | | | | | | | |
| Alternativo | Tot +muy de acuerdo | 0 | 0.0 | 1 | 9.1 | 3 | 16.7 | 3 | 25.0 | 5 | 50.0 | 5 | 50.0 | 17 | 25.4 | | | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 5 | 83.3 | 9 | 81.8 | 8 | 44.4 | 6 | 50.0 | 5 | 50.0 | 5 | 50.0 | 38 | 56.7 | | | | | | | | |
| | En desacuerdo | 1 | 16.7 | 1 | 9.1 | 4 | 22.2 | 2 | 16.7 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 8 | 11.9 | | | | | | | | |
| Nacional | Tot +muy de acuerdo | 23 | 16.0 | 17 | 23.6 | 14 | 25.0 | 5 | 14.7 | 3 | 13.6 | 26 | 22.4 | 88 | 19.8 | | | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 83 | 57.6 | 37 | 51.4 | 30 | 53.6 | 18 | 52.9 | 14 | 63.6 | 64 | 55.2 | 246 | 55.4 | | | | | | | | |
| | En desacuerdo | 35 | 24.3 | 17 | 23.6 | 11 | 19.6 | 10 | 29.4 | 5 | 22.7 | 26 | 22.4 | 104 | 23.4 | | | | | | | | |
| Totales | Tot +muy de acuerdo | 53 | 20.2 | 58 | 30.9 | 59 | 28.2 | 51 | 27.1 | 26 | 34.7 | 78 | 29.1 | 325 | 27.3 | | | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 152 | 58.0 | 95 | 50.5 | 102 | 48.8 | 94 | 50.0 | 41 | 54.7 | 141 | 52.6 | 625 | 52.5 | | | | | | | | |
| | En desacuerdo | 52 | 19.8 | 34 | 18.1 | 34 | 16.3 | 33 | 17.6 | 6 | 8.0 | 43 | 16.0 | 202 | 17.0 | | | | | | | | |
| S/R | 5 | 1.9 | 1 | 0.5 | 14 | 6.7 | 10 | 5.3 | 2 | 2.7 | 6 | 2.2 | 38 | 3.2 | | | | | | | | | |
| Total | 262 | 100 | 188 | 100 | 209 | 100 | 188 | 100 | 75 | 100 | 268 | 100 | 1190 | 100 | | | | | | | | | |

Nota: No se incluyen las "no respuestas" (S/R) por EU, representaron una proporción mínima, por la misma razón los parciales pueden no sumar 100 por ciento.

Cuadro 8
¿Hoy en día ser profesionista asegura una vida digna?

| Espacio | Respuesta | Administración | | | | | | Derecho | | | | | | Ingeniería | | | | | | Totales | |
|-------------|---------------------|----------------|------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|------|------------|------|------|------|------|---|---------|--|
| | | M | | H | | M | | H | | M | | H | | M | | H | | Abs. | % | | |
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | | |
| Emprendedor | Tot +muy de acuerdo | 5 | 55.6 | 8 | 53.3 | 8 | 80.0 | 9 | 60.0 | 6 | 66.7 | 12 | 57.1 | 48 | 60.8 | 25 | 31.6 | | | | |
| | De acuerdo en parte | 4 | 44.4 | 6 | 40.0 | 2 | 20.0 | 3 | 20.0 | 2 | 22 | 8 | 38.1 | | | | | | | | |
| | En desacuerdo | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 13.3 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 2.5 | | | | | | |
| Católico | Tot +muy de acuerdo | 6 | 50.0 | 8 | 42.1 | 11 | 52.4 | 18 | 52.9 | 4 | 66.7 | 7 | 63.6 | 54 | 52.4 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 5 | 41.7 | 10 | 52.6 | 7 | 33.3 | 10 | 29.4 | 2 | 33.3 | 1 | 9.1 | 35 | 34.0 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 1 | 8.3 | 1 | 5.3 | 3 | 14.3 | 6 | 17.6 | 0 | 0.0 | 3 | 27.3 | 14 | 13.6 | | | | | | |
| Humanista | Tot +muy de acuerdo | 4 | 100 | 4 | 66.6 | 1 | 50.0 | 3 | 27.3 | 0 | 0.0 | 3 | 50.0 | 15 | 50.0 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 0 | 0.0 | 1 | 16.7 | 1 | 50.0 | 7 | 63.6 | 1 | 100 | 2 | 33.3 | 12 | 40.0 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 0 | 0.0 | 1 | 16.7 | 0 | 0.0 | 1 | 9.1 | 0 | 0.0 | 1 | 16.7 | 3 | 10.0 | | | | | | |
| Regional | Tot +muy de acuerdo | 37 | 42.5 | 27 | 41.5 | 36 | 35.3 | 29 | 35.4 | 13 | 48.2 | 47 | 45.2 | 189 | 40.5 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 38 | 43.7 | 28 | 43.1 | 47 | 46.1 | 33 | 40.2 | 12 | 44.4 | 44 | 42.3 | 202 | 43.3 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 9 | 10.3 | 10 | 15.4 | 9 | 8.8 | 12 | 14.6 | 1 | 3.7 | 9 | 8.7 | 50 | 10.7 | | | | | | |
| Alternativo | Tot +muy de acuerdo | 3 | 50.0 | 2 | 18.2 | 5 | 27.8 | 4 | 33.3 | 5 | 50.0 | 5 | 50.0 | 24 | 35.8 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 3 | 50.0 | 9 | 81.8 | 7 | 38.9 | 6 | 50.0 | 5 | 50.0 | 5 | 50.0 | 35 | 52.2 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 16.7 | 2 | 16.7 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 5 | 7.5 | | | | | | |
| Nacional | Tot +muy de acuerdo | 46 | 31.9 | 16 | 22.2 | 16 | 28.6 | 9 | 26.5 | 6 | 27.3 | 40 | 34.5 | 133 | 30.0 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 72 | 50.0 | 43 | 59.7 | 32 | 57.1 | 18 | 52.9 | 13 | 59 | 59 | 50.9 | 237 | 53.4 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 22 | 15.3 | 11 | 15.3 | 6 | 10.7 | 7 | 20.6 | 3 | 13.6 | 17 | 14.7 | 66 | 14.9 | | | | | | |
| Totales | Tot +muy de acuerdo | 101 | 38.5 | 65 | 34.6 | 77 | 36.8 | 72 | 38.3 | 34 | 45.3 | 114 | 42.5 | 463 | 38.9 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 122 | 46.6 | 97 | 51.6 | 96 | 45.9 | 77 | 41.0 | 35 | 46.7 | 119 | 44.4 | 546 | 45.9 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 32 | 12.2 | 23 | 12.2 | 21 | 10.0 | 30 | 16.0 | 4 | 5.3 | 30 | 11.2 | 140 | 11.8 | | | | | | |
| S/R | | 7 | 2.7 | 3 | 1.6 | 15 | 7.2 | 9 | 4.8 | 2 | 2.7 | 5 | 1.9 | 41 | 3.4 | | | | | | |
| Total | | 262 | 100 | 188 | 100 | 209 | 100 | 188 | 100 | 75 | 100 | 268 | 100 | 1190 | 100 | | | | | | |

Nota: No se incluyen las "no respuestas" (S/R) por EU, representaron una proporción mínima, por la misma razón los parciales pueden no sumar 100 por ciento.

por EU, así como por profesión y sexo, vale la pena notar dos aspectos. Primero, como se mencionó anteriormente, los porcentajes de seguridad son mayores en los espacios particulares, excepto para el caso de ingeniería en el espacio Regional (público y consolidado); en los EU públicos los porcentajes más altos corresponden a una seguridad relativa. El segundo es que, con la excepción de ingeniería para los EU Nacional y Católico, la sensación de seguridad sobre una vida digna es mayor en las mujeres en todos los casos y en ocasiones con diferencias significativas (como Derecho e Ingeniería en el EU Emprendedor). La seguridad relativa (“De acuerdo en parte”) no sigue un patrón definido en las profesiones y en los diferentes espacios; en algunos casos los números entre hombres y mujeres son similares (como en derecho en el EU Emprendedor o Administración en el EU Regional), mientras que en otros casos se advierten marcadas diferencias (como en ingeniería en el EU Emprendedor y Nacional; o en administración en el EU Humanista), algunas a favor de los hombres y otras a favor de mujeres.

En resumen, aunque la pregunta se centraba en el valor de la dignidad y no en la seguridad económica, los espacios particulares continuaron en las primeras posiciones con los porcentajes más altos de seguridad. Además, el espacio Nacional continuó mostrando la posición más baja de seguridad y el porcentaje más alto de seguridad relativa. También es notable la destacada participación de las mujeres en comparación con los hombres en la mayoría de los espacios y profesiones, aunque nuevamente el caso de Ingeniería resalta.

Seguridad sobre un trabajo estable

La penúltima pregunta, como se observa en el cuadro 9, se refiere a la seguridad de tener un trabajo estable y sigue un patrón más o menos parecido a los tres rubros anteriores. En la casilla de los totales, en el extremo inferior derecho del cuadro 9, se muestra que el 46.8% expresa una seguridad relativa (“De acuerdo en parte”), seguido por el de seguridad completa (“Tot + muy de acuerdo”) que representa un porcentaje menor pero no muy alejado (34.5%), y un 15.9% que manifiesta estar en desacuerdo. Una vez más, en la columna de totales, los espacios particulares aparecen en los primeros

lugares de mayor seguridad, pero sólo en los dos primeros espacios los valores de mayor seguridad son más altos que el de seguridad relativa, aunque ninguno supera la mitad de los casos. El EU Emprendedor nuevamente encabeza la lista con 48.1%, y en contraste con las tres tablas anteriores, y otra vez el EU Humanista ocupa la segunda posición (46.6%). El resto de los espacios siguen el mismo orden que en las preguntas anteriores, y otra vez el EU Nacional muestra el menor porcentaje de seguridad completa (25.7%) y, junto con el EU Alternativo, uno de los más altos de seguridad relativa (50.2% y 53.7%, respectivamente).

En la fila de totales que muestra las diferencias por carrera y sexo, se puede observar que los valores más altos corresponden a una seguridad relativa (“De acuerdo en parte”), seguido por los valores de seguridad completa, los cuales, en todos los casos, muestran una diferencia a favor de los hombres. Una vez más, el caso de ingeniería exhibe la mayor seguridad, con un 38.7% para mujeres y un 42.2% para hombres. La opción “En desacuerdo” oscila entre el 13 y el 21 por ciento.

Al analizar las diferencias por EU, profesión y sexo, se aprecia que los porcentajes de seguridad completa son favorables a las mujeres en administración, a excepción del espacio Regional. En derecho, esta misma diferencia sólo aparece en los EU Emprendedor y Católico, mientras que en ingeniería solamente ocurre en el Humanista. En el resto de los casos, los valores son similares o favorecen a los hombres. Además, es notable el alto porcentaje de respuestas de la opción “En desacuerdo” para el espacio Nacional, siguiendo un patrón similar al de las respuestas anteriores.

En síntesis, la seguridad en cuanto a tener un trabajo estable es más bien relativa, pero los espacios particulares muestran una mayor seguridad. Además, esa seguridad es a favor de las mujeres en la profesión de administración, con la excepción del espacio Regional. En derecho, las mujeres presentan un mayor porcentaje de seguridad sólo en el EU Emprendedor, y en ingeniería, en el EU Humanista.

Cuadro 9
¿Hoy en día ser profesionista asegura un trabajo estable?

| Espacio | Respuesta | Administración | | | | | | Derecho | | | | | | Ingeniería | | | | | | Totales | |
|-------------|---------------------|----------------|------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|------|------------|------|------|------|------|---|---------|--|
| | | M | | H | | M | | H | | M | | H | | M | | H | | Abs. | % | | |
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | | |
| Emprendedor | Tot +muy de acuerdo | 4 | 44.4 | 6 | 40.0 | 7 | 70.0 | 7 | 46.7 | 4 | 44.4 | 4 | 44.4 | 10 | 47.7 | 38 | 48.1 | | | | |
| | De acuerdo en parte | 5 | 55.6 | 9 | 60.0 | 3 | 30.0 | 6 | 40.0 | 3 | 33.4 | 3 | 33.4 | 9 | 42.9 | 35 | 44.3 | | | | |
| | En desacuerdo | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 13.3 | 1 | 11.1 | 1 | 11.1 | 1 | 4.8 | 4 | 5.1 | | | | |
| Humanista | Tot +muy de acuerdo | 5 | 41.7 | 7 | 36.8 | 9 | 42.9 | 16 | 47.1 | 5 | 83.3 | 6 | 54.5 | 6 | 54.5 | 48 | 46.6 | | | | |
| | De acuerdo en parte | 6 | 50.0 | 12 | 63.2 | 9 | 42.9 | 14 | 41.2 | 1 | 17 | 2 | 18.2 | 2 | 18.2 | 44 | 42.7 | | | | |
| | En desacuerdo | 1 | 8.3 | 0 | 0.0 | 3 | 14.3 | 4 | 11.8 | 0 | 0.0 | 3 | 27.3 | 11 | 10.7 | 11 | 10.7 | | | | |
| Católico | Tot +muy de acuerdo | 3 | 75.0 | 2 | 33.3 | 1 | 50.0 | 4 | 36.4 | 0 | 0.0 | 2 | 33.3 | 12 | 40.0 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 1 | 25.0 | 3 | 50.0 | 1 | 50.0 | 6 | 54.5 | 1 | 100 | 3 | 50.0 | 15 | 50.0 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 0 | 0.0 | 1 | 16.7 | 0 | 0.0 | 1 | 9.1 | 0 | 0.0 | 1 | 16.7 | 3 | 10.0 | | | | | | |
| Regional | Tot +muy de acuerdo | 31 | 35.6 | 30 | 46.2 | 27 | 26.5 | 27 | 32.9 | 11 | 40.7 | 49 | 47.1 | 175 | 37.5 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 40 | 46.0 | 25 | 38.5 | 53 | 52.0 | 33 | 40.2 | 13 | 48 | 40 | 38.5 | 204 | 43.7 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 13 | 14.9 | 10 | 15.4 | 12 | 11.8 | 14 | 17.1 | 2 | 7.4 | 12 | 11.5 | 63 | 13.5 | | | | | | |
| Alternativo | Tot +muy de acuerdo | 2 | 33.3 | 1 | 9.1 | 6 | 33.3 | 4 | 33.3 | 5 | 50.0 | 5 | 50.0 | 23 | 34.3 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 3 | 50.0 | 9 | 81.8 | 6 | 33.3 | 8 | 66.7 | 5 | 50.0 | 5 | 50.0 | 36 | 53.7 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 1 | 16.7 | 1 | 9.1 | 4 | 22.2 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 6 | 9.0 | | | | | | |
| Nacional | Tot +muy de acuerdo | 33 | 22.9 | 16 | 22.2 | 12 | 21.4 | 8 | 23.5 | 4 | 18.2 | 41 | 35.3 | 114 | 25.7 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 68 | 47.2 | 43 | 59.7 | 29 | 51.8 | 18 | 52.9 | 11 | 50.0 | 54 | 46.6 | 223 | 50.2 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 41 | 28.5 | 12 | 16.7 | 14 | 25.0 | 7 | 20.6 | 7 | 31.8 | 21 | 18.1 | 102 | 23.0 | | | | | | |
| Totales | Tot +muy de acuerdo | 78 | 29.8 | 62 | 33.0 | 62 | 29.7 | 66 | 35.1 | 29 | 38.7 | 113 | 42.2 | 410 | 34.5 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 123 | 46.9 | 101 | 53.7 | 101 | 48.3 | 85 | 45.2 | 34 | 45.3 | 113 | 42.2 | 557 | 46.8 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 56 | 21.4 | 24 | 12.8 | 33 | 15.8 | 28 | 14.9 | 10 | 13.3 | 38 | 14.2 | 189 | 15.9 | | | | | | |
| S/R | 5 | 1.9 | 1 | 0.5 | 13 | 6.2 | 9 | 4.8 | 2 | 2.7 | 4 | 1.5 | 34 | 2.9 | | | | | | | |
| Total | 262 | 100 | 188 | 100 | 209 | 100 | 188 | 100 | 188 | 100 | 75 | 100 | 268 | 100 | 1190 | 100 | | | | | |

Nota: No se incluyen las "no respuestas" (S/R) por EU, representaron una proporción mínima, por la misma razón los parciales pueden no sumar 100 por ciento.

No hay nada seguro

La última pregunta fue: “Hoy en día ser profesionista no asegura nada”. Este rubro buscaba precisar la dimensión de la falta de aspiración o desencanto hacia el estudio de una profesión. A diferencia de los valores totales presentados en preguntas anteriores (ubicados en el recuadro inferior, hacia la extrema derecha), donde las cifras más altas, encontraban en la opción de seguridad relativa (“De acuerdo en parte”), en el cuadro 10, la opción de respuesta “Tot + muy de acuerdo” alcanza el mayor valor. Es decir, una mayoría de jóvenes (37.3%) considera que ser profesionista no garantiza nada, y si se añaden aquellos que están “De acuerdo en parte” (23%), representan un 60% que coincide en que no hay garantía, un porcentaje significativo. Por el contrario, un tercio de los jóvenes (33.3%) está “En desacuerdo” con esa percepción. Es importante destacar que, en la columna de totales, en todos los EU, la opción de acuerdo total en que ser profesionista no garantiza nada es mayor a la opción contraria (“En desacuerdo”), excepto en dos EU particulares: Humanista y Católico. Otra diferencia relevante, con respecto de las respuestas en los rubros anteriores, es que el EU Nacional, que había permanecido en la última posición, ahora aparece en primer lugar con 40.8% de acuerdo en que no hay certeza de ser profesionista, seguido de cerca por el EU Regional (público consolidado).

En la fila de totales del cuadro 10, la opción de respuesta “Tot + muy de acuerdo” también muestra los valores más altos en todos los casos, excepto para hombres en administración y mujeres en ingeniería. El valor más alto de acuerdo total se encuentra entre las mujeres en administración, mientras que en derecho e ingeniería es más alto entre los hombres. Los valores de aquellos que están en desacuerdo, es decir, que creen que ser profesionista sí asegura algo, también son relativamente altos, aunque menos que la opción anterior; en todos los casos están alrededor de un tercio del total. Por lo tanto, en esta pregunta, las opiniones se dividen casi en proporciones equivalentes entre aquellos que piensan que una profesión no asegura nada y aquellos que opinan lo contrario, quizás lo que muestra es la posición ambivalente indicativa del dilema de cursar una profesión. La visión más pesimista se observa entre las mujeres en administración (41.6% está de acuerdo que

ser profesionalista no asegura nada), seguida por los hombres en ingeniería (39.9%) y también los hombres en derecho (38.8%).

Las diferencias entre hombres y mujeres en los diferentes EU no siguen un patrón reconocible. Quizá sólo sería pertinente notar que las mujeres, en el espacio nacional, reportan valores similares a los hombres o ligeramente más altos en la opción “Tot + muy de acuerdo”, y menores en “En desacuerdo”, lo que sugiere que ellas tienden a opinar en mayor medida que ser profesionalista no asegura nada. Una situación parecida sería en el EU Regional para administración, así como en el EU Alternativo, tanto para administración como para derecho. Por el contrario, en el EU Humanista, especialmente en derecho e ingeniería, las mujeres muestran una perspectiva más positiva sobre ser profesionalista, con valores relativamente bajos en acuerdo respecto a que no asegura nada y altos en desacuerdo con esa opinión.

En suma, en este rubro, los EU públicos aparecen con las cifras más altas y es notable que aproximadamente el 37% de jóvenes estén de acuerdo en que ser profesionalista no asegura nada. Un porcentaje que ilustra el papel de las profesiones en la aspiración de las y los estudiantes, aunque otra cifra más o menos equivalente opina lo contrario, lo que refleja la controversia en las opiniones sobre la profesión. Una situación similar se registra en las respuestas según la profesión y el sexo, con un pesimismo mayor entre las mujeres en administración y entre los hombres en derecho e ingeniería.

Otro aspecto que merece ser destacado es que, en cuatro de los seis EU, las y los jóvenes están mayoritariamente de acuerdo en la falta de seguridad de la profesión, así ocurrió en los tres EU públicos (dos consolidados y uno en vías de consolidación) y en uno más particular (en vías de consolidación). Sólo en los EU Humanista y Católico (ambos particulares, uno consolidado y otro en vías de consolidación), expresaron su desacuerdo con la posibilidad de que la profesión no asegure nada; por lo tanto, su confianza en la profesión es mayor.

Cuadro 10
¿Hoy en día ser profesionista no asegura nada?

| Espacio | Respuesta | Administración | | | | | | Derecho | | | | | | Ingeniería | | | | | | Totales | |
|-------------|---------------------|----------------|------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|------|------------|------|------|---|------|---|---------|---|
| | | M | | H | | % | | M | | H | | % | | M | | H | | % | | Abs. | % |
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Nacional | Tot +muy de acuerdo | 62 | 43.1 | 28 | 38.9 | 20 | 35.7 | 12 | 35.3 | 10 | 45.5 | 49 | 42.2 | 181 | 40.8 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 33 | 22.9 | 20 | 27.8 | 16 | 28.6 | 3 | 8.8 | 6 | 27 | 30 | 25.9 | 108 | 24.3 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 45 | 31.3 | 22 | 30.6 | 18 | 32.1 | 16 | 47.1 | 6 | 27.3 | 35 | 30.2 | 142 | 32.0 | | | | | | |
| Regional | Tot +muy de acuerdo | 35 | 40.2 | 16 | 24.6 | 33 | 32.4 | 38 | 46.3 | 8 | 29.6 | 38 | 36.5 | 168 | 36.0 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 16 | 18.4 | 22 | 33.8 | 28 | 27.5 | 11 | 13.4 | 5 | 18.5 | 15 | 14.4 | 97 | 20.8 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 28 | 32.2 | 24 | 36.9 | 26 | 25.5 | 23 | 28.0 | 10 | 37.0 | 39 | 37.5 | 150 | 32.1 | | | | | | |
| Humanista | Tot +muy de acuerdo | 4 | 33.3 | 8 | 42.1 | 6 | 28.6 | 12 | 35.3 | 1 | 16.7 | 6 | 54.5 | 37 | 35.9 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 4 | 33.3 | 4 | 21.1 | 4 | 19.0 | 4 | 11.8 | 2 | 33.3 | 2 | 18.2 | 20 | 19.4 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 3 | 25.0 | 7 | 36.8 | 11 | 52.4 | 17 | 50.0 | 3 | 50.0 | 3 | 27.3 | 44 | 42.7 | | | | | | |
| Alternativo | Tot +muy de acuerdo | 3 | 50.0 | 5 | 45.5 | 8 | 44.4 | 1 | 8.3 | 2 | 20.0 | 4 | 40.0 | 23 | 34.3 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 1 | 16.7 | 3 | 27.3 | 3 | 16.7 | 7 | 58.3 | 4 | 40.0 | 1 | 10.0 | 19 | 28.4 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 2 | 33.3 | 3 | 27.3 | 5 | 27.8 | 3 | 25.0 | 4 | 40.0 | 3 | 30.0 | 20 | 29.9 | | | | | | |
| Emprendedor | Tot +muy de acuerdo | 4 | 44.4 | 3 | 20.0 | 3 | 30.0 | 7 | 46.7 | 2 | 22.2 | 8 | 38.1 | 27 | 34.2 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 1 | 11.1 | 2 | 13.3 | 2 | 20.0 | 5 | 33.3 | 5 | 56 | 6 | 28.6 | 21 | 26.6 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 4 | 44.4 | 9 | 60.0 | 5 | 50.0 | 3 | 20.0 | 1 | 11.1 | 4 | 19.0 | 26 | 32.9 | | | | | | |
| Católico | Tot +muy de acuerdo | 1 | 25.0 | 1 | 16.7 | 1 | 50.0 | 3 | 27.3 | 0 | 0.0 | 2 | 33.3 | 8 | 26.7 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 2 | 50.0 | 3 | 50.0 | 0 | 0.0 | 2 | 18.2 | 1 | 100 | 1 | 16.7 | 9 | 30.0 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 1 | 25.0 | 2 | 33.3 | 1 | 50.0 | 6 | 54.5 | 0 | 0.0 | 2 | 33.3 | 12 | 40.0 | | | | | | |
| Totales | Tot +muy de acuerdo | 109 | 41.6 | 61 | 32.4 | 71 | 34.0 | 73 | 38.8 | 23 | 30.7 | 107 | 39.9 | 444 | 37.3 | | | | | | |
| | De acuerdo en parte | 57 | 21.8 | 54 | 28.7 | 53 | 25.4 | 32 | 17.0 | 23 | 30.7 | 55 | 20.5 | 274 | 23.0 | | | | | | |
| | En desacuerdo | 83 | 31.7 | 67 | 35.6 | 66 | 31.6 | 68 | 36.2 | 24 | 32.0 | 86 | 32.1 | 394 | 33.1 | | | | | | |
| S/R | 13 | 5.0 | 6 | 3.2 | 19 | 9.1 | 15 | 8.0 | 5 | 6.7 | 20 | 7.5 | 78 | 6.6 | | | | | | | |
| Total | 262 | 100 | 188 | 100 | 209 | 100 | 188 | 100 | 188 | 100 | 75 | 100 | 268 | 100 | 1190 | 100 | | | | | |

Nota: No se incluyen las "no respuestas" (S/R) por EU, representaron una proporción mínima, por la misma razón los parciales pueden no sumar 100 por ciento.

CONCLUSIONES

En este capítulo, nuestro objetivo fue recoger las percepciones de las y los jóvenes pertenecientes a tres profesiones distintas, dentro de un sistema universitario altamente segmentado, provenientes de seis EU con diferentes regímenes de sostenimiento (público o particular). La pregunta que se intentó responder es si la especialidad profesional afecta su capacidad de aspiración, así como explorar las diferencias y similitudes según la profesión, posición social y sexo.

Nos centramos en jóvenes que se encuentran cursando el último año de su carrera, partiendo del supuesto de que ya han sido socializados en la profesión de su elección, han adquirido, en su mayoría, el paquete de conocimientos respectivo, se encuentran en un EU definido, provienen de un determinado origen social y están en proceso de completar su identidad profesional, ya que en su mayoría aún no se desempeñan en la ocupación correspondiente.

Los resultados mostraron que, con excepción del espacio Alternativo, los jóvenes con una posición social de origen alta sí son mayoría en los EU explorados y el dato coincide con lo que muestran las estadísticas nacionales para todo el sistema. La excepción también se ajusta a las estadísticas oficiales sobre el espacio que aquí denominamos Alternativo, porque esa institución se dirige precisamente a los grupos sociales más desfavorecidos, su mecanismo de ingreso es por sorteo y tiende a ser más inclusiva de sectores con mayores desventajas.

Sin embargo, lo que es importante destacar es que los jóvenes de posición social alta se concentran principalmente en los espacios consolidados, con proporciones relativamente similares entre hombres y mujeres, aunque con ligeras diferencias a favor de las mujeres, y variaciones menores por profesión. Esto sugiere que la densidad del EU, tanto en términos de su antigüedad y recursos físicos como en la estabilidad de su personal y oferta educativa, deja una marca, una impronta, en los jóvenes y sus familias, ejerciendo una fuerza de atracción que refleja los rasgos de la posición social y exhibiendo su importancia en el sistema de educación superior. Para una exploración más amplia sobre la variable de clase social, se puede ver en el capítulo 5 de este libro.

Además, tanto mujeres como hombres, en todos los espacios y profesiones, en mayor proporción, sí estudian lo que deseaban, aunque no necesariamente en la institución de su elección. La variable sexo sí influye en la selección de las instituciones, un tema que no se puede soslayar en la composición y funcionamiento del sistema educativo.

Las aspiraciones, como hemos señalado, brindan una capacidad de navegación, pero no se distribuyen de manera equitativa. Partimos del supuesto de que no sólo habría diferencias derivadas de las características de los EU, sino también diferencias en las aspiraciones debido a la profesión que estudiaban. En este sentido, investigamos la percepción de los jóvenes sobre la seguridad que les proporcionaba la profesión en cinco diferentes rubros.

Lo notable es que la seguridad tanto para conseguir un trabajo profesional como para obtener un buen sueldo, una posición social sólida o un trabajo estable, no estuvo determinada principalmente por la especialidad profesional cursada, sino más bien por el régimen de sostenimiento de los EU. Las y los jóvenes de instituciones particulares, respecto de las públicas, expresaron una mayor seguridad en los rubros indagados, mientras que jóvenes de EU públicos mostraron una certeza más bien moderada. Incluso el EU Nacional, uno de los espacios públicos consolidados, presentó las cifras más bajas en todos los casos.

La percepción del peso de la profesión para asegurar un trabajo, un mejor sueldo, una buena posición social o un empleo estable fue más bien relativa, con ligeras diferencias, especialmente en cuanto al sexo en algunas especialidades profesionales. No fue uniforme en todos los EU ni en las tres profesiones, pero se apreció que las mujeres, en comparación con los hombres, mostraron valores más altos de seguridad en ingeniería y en derecho. Al menos expresaron una mayor certeza de obtener un trabajo profesional, un mejor sueldo y alcanzar una buena posición social; mientras que en el caso de los hombres, la mayor seguridad fue en administración.

Estas variaciones en las especialidades profesionales pueden ser reveladoras de lo que ocurre con los datos generales de ocupación de las profesiones a nivel nacional, así como de las aspiraciones de las y los jóvenes. Las estadísticas oficiales del año 2021 indican que la carrera de derecho ocupó la primera posición en concentración de matrícula a nivel licenciatura (332 146

con 58% de mujeres y 42% de hombres), administración en quinto lugar (125 754 con 55% de mujeres y 45% de hombres) e ingeniería en sistemas computacionales en noveno lugar (95 581 con 36% de mujeres y 64% de hombres).² Esto significa que la matrícula femenina es mayor en las dos primeras; derecho tiene la mayor demanda y luego administración. Sin embargo, en términos de volumen de profesionistas ocupados, la distribución es diferente: administración ocupa la primera posición (703 200 con 49.4% de mujeres y 50.6% de hombres), seguido por derecho (599 976 con 40% de mujeres y 60% de hombres), y muy distante las ingenierías (242 547 con 79% de mujeres y 21% de hombres).³

Es decir, en la profesión en donde la ocupación es casi paritaria, las mujeres analizadas no expresaron su seguridad, mientras que los hombres sí lo hicieron. Por el contrario, en aquella profesión en donde hay una mayor diferencia en contra de las mujeres, es donde ellas manifestaron una mayor seguridad. Este último caso, especialmente para ingeniería, podría considerarse como una aspiración de las mujeres de avanzar en aquellas profesiones en las que los números no les son favorables.

Sin embargo, se requiere una exploración más específica, cualitativa y detallada sobre las especialidades profesionales, ya que, como se indicó, el núcleo básico de las carreras consideradas aquí era similar, pero tenían sus diferencias nominales, tanto en la organización como en los contenidos de los programas de estudio. Además, como se mencionó anteriormente, las mujeres que estudian administración en los distintos EU, en lo que respecta a la seguridad de tener un trabajo estable, mostraron una diferencia a favor. Un avance significativo sobre las diferencias de género y las aspiraciones se puede encontrar en el siguiente capítulo de este mismo libro.

También conviene destacar la influencia del EU en los distintos rubros de seguridad explorados. Por un lado, resultó notable que el EU Humanista (privado, consolidado) sólo ocupara el primer lugar en la pregunta sobre la seguridad de un trabajo profesional, pero no en el resto de preguntas. Dado su

² <<https://tinyurl.com/2jws36wa>>.

³ <<https://tinyurl.com/y67jbscj>>.

nivel de consolidación y trayectoria y sus rasgos institucionales, cabría esperar que sus estudiantes expresaran una mayor seguridad en todos los aspectos, manteniendo así una posición destacada en todos los rubros. Sin embargo, las primeras posiciones en el resto de rubros fueron ocupadas por el EU Emprendedor o por el Católico (privados y en vías de consolidación).

Por otro lado, fue notable que la pregunta sobre seguridad de una vida digna, un rubro que no exploraba una certeza de tipo económico, sino un valor personal y de conciencia moral, los espacios particulares en vías de consolidación exhibieran los porcentajes más altos y, como mencionamos, no fuera el espacio particular consolidado que tiene una orientación confesional y una vocación social humanista; en las últimas posiciones quedaron los EU públicos. Una posible explicación para este comportamiento es el papel que desempeña el grado de heterogeneidad de las poblaciones estudiantiles que concentran los diferentes espacios, porque cuanto mayor sea esa heterogeneidad, más diversas serán sus expresiones. Además, debemos considerar la influencia del papel social de cada institución que se promueve en los medios, así como el perfil de estudiante que cada segmento institucional proyecta, factores que pueden influir en las percepciones de seguridad de los estudiantes.

Otro aspecto que vale la pena subrayar son las opiniones acerca de si ser profesionista no asegura nada, porque la pregunta se aproxima a la fortaleza o no de convertirse en un profesionista. Los resultados, como lo hicimos notar, mostraron que poco más de un tercio del total estuvo de acuerdo con esa afirmación y una cantidad ligeramente menor expresó su desacuerdo. Las proporciones fueron extremas y contrastantes, mientras que en los otros rubros indagados, las respuestas fueron más bien relativas.

Estos resultados son relevantes no sólo por su magnitud, sino también porque posiblemente reflejan la ambivalencia que muchos jóvenes experimentan respecto al valor de ser un profesionista, donde parecen dividirse casi en partes iguales entre los que ven mérito en ser profesional y los que no. Probablemente las proporciones reflejan esa tensión entre persistir en llegar a ser profesionistas, el desencanto por los estudios que, con reiterada frecuencia, asalta a las y los jóvenes, o bien, la incertidumbre por el futuro profesional. Sin embargo, debe notarse que tanto quienes se expresan a favor como los

que lo hacen en contra, todos ellos, han optado por los estudios profesionales y están a nada de concluir sus carreras, por lo que no parece probable que piensen en abandonarlas, así que más bien expresarían una cierta inseguridad sobre lo que les aguarda en el mercado laboral, porque sus identidades profesionales ya han sido relativamente moldeadas por la profesión estudiada y la socialización que experimentaron.

Además, hay que señalar que, a diferencia de los otros rubros de seguridad, en este aspecto negativo, los espacios públicos ocuparon las primeras posiciones, con el EU público Nacional consolidado en el primer lugar. En este último caso, es posible que se deba a su tamaño, heterogeneidad y diversidad, lo que implicaría mayor sensibilidad y mayor cercanía con la problemática social de la nación. Sin embargo, esta observación habría que respaldarla con evidencia y requeriría una exploración más profunda.

Por último, no es fortuito que el grado de consolidación y el régimen de sostenimiento del EU sean variables relevantes para la concentración de las y los jóvenes según sus posiciones sociales, capacidades de aspiración y seguridades profesionales. El sistema ha profundizado su segmentación casi al mismo ritmo que su expansión.

Género y aspiraciones universitarias

Patricia García Guevara

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es analizar las aspiraciones a futuro entre los sexos en algunas carreras y universidades mexicanas, desde el marco de las desigualdades de género. Como se ha establecido desde la introducción, aspirar implica buscar activamente medios o situaciones desde el presente para un bienestar económico y sociocultural en el futuro. Appadurai (2015) sostiene que la aspiración puede ser considerada como un hecho cultural, enmarcado en un sistema. Entonces, podemos entenderla como una práctica cultural asumida o no, por las y los estudiantes durante sus estudios y que continuarán una vez que se gradúen, lo que nos permite abordar las siguientes preguntas: ¿Cómo construyen sus aspiraciones de futuro las y los jóvenes en su paso por la universidad? Y, ¿Cuáles son las diferencias por sexo que más destacan en seis Espacios Universitarios, hoy en día?

Con estas interrogantes, la hipótesis de trabajo es: si las aspiraciones profesionales entre las y los estudiantes en su paso por los centros universitarios, se dan en un marco de desigualdad de género; estas van a ser aceptadas de acuerdo a las influencias socioculturales, o bien, van a ser disputadas en la práctica.

Para analizar estas cuestiones, es necesario primero abordar las desigualdades de género en el contexto mexicano como un fenómeno sistémico, multidimensional, naturalizado y diferencial entre los sexos, expresado en diferentes espacios que van desde la economía y las instituciones a las políticas

públicas, la cultura, la familia, la educación, el aula, etc., que deriva en un orden de género.

La organización de este texto tiene tres secciones, en la primera parte, revisamos las diferentes manifestaciones de este fenómeno en el espacio educativo. En la segunda, examinamos la aspiración como categoría explicativa y sus implicaciones en las relaciones de género, y, finalmente, presentamos los resultados de la investigación y sus conclusiones.

Las desigualdades de género y el sistema educativo

Durante varias décadas, la desigualdad de género en la educación ha sido un tema clave en las políticas educativas propuestas por las agencias internacionales como la ONU a sus países miembros. En su Agenda Mundial 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, reconocen la importancia de una educación de calidad, inclusiva y a la igualdad de género. Estos aspectos están estrechamente relacionados con la oportunidad de acceso universal a los distintos niveles de la enseñanza,¹ así como la permanencia y el “éxito” en la misma, garantizando pleno desarrollo de sus competencias académicas, la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas (ONU-México, consulta en línea).² En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su Conferencia Internacional 2016, promueve estas metas³ debido al papel fundamental que desempeña esta asociación en la formulación de políticas para la educación superior (Álvarez, 2015; ANUIES, 2018).

Ahora bien, la universidad es una institución que vincula tres elementos fundamentales en la formación profesional: 1) el presente, 2) el futuro, y 3) los saberes científicos que imparte; sin embargo, éstos no existen en el vacío, por lo que es necesario agregar un cuarto elemento, que es la relación con el entorno social universitario: 4) el sistémico. Esto implica un proceso que conecta simultáneamente las desigualdades de género en todos sus niveles

¹ Metas de la ONU, desde finales del siglo xx.

² <<https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>>.

³ Con cierta participación de redes nacionales de feministas académicas (García Guevara, 2021a).

educativos y una dinámica particular. Las y los estudiantes, con el objetivo de alcanzar cierto “éxito”⁴ con el conocimiento adquirido en el sistema educativo mexicano y aspirar a un futuro igual o mejor que sus padres y madres, deberán ejercitar ciertas capacidades que aprendieron en su paso por la universidad.

En el caso particular de las estudiantes, muchas de ellas se enfrentarán a la decisión de poner en práctica o no cierta agencia en un doble frente. En primer lugar, con sus progenitores/as,⁵ hermanos, familia extendida, novios, pares, etc., en función de los papeles tradicionales que la cultura patriarcal les asigna,⁶ y que son expresados en posibilidades diferenciadas por sexo.⁷ Luego, en el Espacio Universitario (EU),⁸ esto implica que deberán tomar acciones para resolver con éxito esa desigualdad cultural, tanto con sus contrapartes masculinas (docentes o estudiantes), como frente a las interacciones discriminatorias⁹ en el aula, los pasillos, los espacios inseguros en el campus,

⁴ El éxito educativo al que nos referimos va más allá de la mera obtención de certificados o habilidades tratadas como mercancías. Su construcción implica un proceso de aprendizaje complejo que involucra una serie de elementos, y aquí lo relacionamos con la capacidad de aspirar (Hart, 2013).

⁵ En la intersección de diferentes órdenes socioculturales, subjetivos, de clase, etnia, religión, entre otros, el padre actúa como articulador del deseo y la ley, mientras que la madre representa la materia. La paternidad y la maternidad no se limitan a la presencia, ausencia o características personales de los padres, sino que se refieren al orden del sentido (Tubert, 1997). Estas figuras clave en la socialización infantil pueden proyectarse en personas como familiares, parejas, autoridades, profesores, entre otros. Es una relación compleja que abarca diferentes órdenes, aunque la subjetividad supera el alcance de nuestro análisis.

⁶ Algunos estudios muestran cómo los padres y las madres influyen en la elección profesional de sus hijas al considerar que tienen pocas posibilidades de movilidad social en ciertas carreras como en las ingenierías por ser masculinas (Farfán y Simón, 2018; García Guevara, 2002a; 2005; 2021a; González, 2004).

⁷ Hombres, mujeres, LGBTQ+ . Pero también por diferencias étnicas, discapacidades, etcétera.

⁸ La discriminación se da en el espacio escolar básico, medio y superior, visto como un continuo.

⁹ Por interacciones discriminatorias en el aula, me refiero a las creencias populares expresadas por algunos profesores y estudiantes en el salón de clases, los pasillos, en las carreras de las ingenierías, etc., relacionadas con los papeles históricos tradicionales y sin reflexión que ponen en desventaja a las niñas y mujeres, las identidades LGBTQ, las etnias, etc. Estas refuerzan a la desigualdad y viceversa. Diferentes autoras han documentado este fenómeno cotidiano, con frases públicas en las Instituciones de Educación Superior (IES) hacia las alumnas, nombrándolas “prófugas del metate”, expulsiones explícitas de “no quiero mujeres en mi salón”, o “para qué quieren estudiar tanto” (Lau y Cruz, 2005). Otras expresiones son los alburas, los chistes de doble sentido y sexistas que denigran a la mujer, miradas libidinosas, piropos, etcétera (García Guevara, 2006).

así como ante ciertos contenidos androcéntricos que permean la ciencia, las carreras, etcétera (Bustos, 1999; Castañeda, 2016; García Guevara, 2005 y 2021a; Mingo, 2006).

Todo lo mencionado está lejos de ser “superficial”, “anecdótico”, “fortuito” o pertenecer al orden de lo “privado”. Por el contrario, constituye un problema que emana de la desigualdad estructural, cimentada por la economía, las organizaciones laborales y educativas, así como las construcciones socioculturales entre los sexos. Este entramado, como resultado, produce un orden de género (Cfr. Connell, 2003). La desigualdad, como conflicto sociocultural, económico y de bienestar, dificulta el acceso a las oportunidades deseadas y puede persistir a lo largo de generaciones. Además, se caracteriza por ser relacional y organizada de manera binaria y jerárquica entre hombres y mujeres en todo el espacio social, incluyendo el ámbito estudiantil, las IES y la academia (Tilly, 1998).

El orden de género en el Espacio Universitario (EU)

Las creencias culturales discriminatorias expresadas hacia las mujeres en el aula por algunos profesores¹⁰ están respaldadas por la estructura de la división social del trabajo y la economía, que tiene una base sexual y reproduce un orden de género laboral y profesional arbitrario entre los sexos. Se trata de una configuración histórica arraigada en las carreras y las disciplinas, por ejemplo: las carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, de ciencias duras (CTIM o STEM), están masculinizadas, mientras que la educación básica, enfermería, trabajo social, entre otras (EBETS), así como el diseño de interiores, nutriología, pedagogía, etcétera (consideradas “asistenciales”), permanecen feminizadas. Según datos, la matrícula en las carreras CTIM o STEM en instituciones como la Universidad Iberoamericana, tienen un 33% de mujeres y un 67% de hombres; la UNAM un 26% frente al 74%, y la UdeG un 24% ante un 75%, respectivamente. En esta última universidad, en contraste, la carrera de trabajo social cuenta con una matrícula femenina del

¹⁰ Con las docentes mujeres es menor (García Guevara, 2021a).

92.7%, gerontología del 87.7%, mientras que ingeniería mecánica eléctrica tiene sólo un 6.4% de mujeres (ONIGIES, 2018-2022).

En tal contexto, la mayoría de las carreras continúan siendo “genéricas” ya que “naturalizan” los estereotipos de las mujeres como cuidadoras y de los hombres como constructores, preservando así sus roles tradicionales (García Guevara, 2021a). Esto sucede sin una reflexión profunda por parte de las instituciones universitarias que resignifique e involucre de manera equitativa a ambos sexos en todas las carreras, de cara a una transformación social del orden de género. Por lo tanto, la ética del cuidado del otro/a¹¹ permanece ajena para el sexo masculino.

Por otra parte, el orden de género en el EU, también se manifiesta en la contradictoria demostración de que la feminización¹² de la matrícula en las EBTS y otras carreras, no ha erradicado la discriminación femenina. En particular nos referimos a la violencia de género¹³ en las aulas, pasillos o en las clases virtuales. El fenómeno de las denuncias sobre hostigamiento sexual, por medio de los denominados “tendederos” universitarios y videos virales en los medios de comunicación, continúan evidenciando esto. Aunque el activismo feminista, ha propiciado la acusación masiva de las distintas violencias hacia las estudiantes por las redes sociales, en las calles y dentro de los campus universitarios, éstas no han desaparecido aún en el contexto de la pandemia y las clases por internet.

González (2018) apuntaba que algunos EU no abordan el problema de las violencias de género en toda su extensión; es un conflicto sociocultural que en general tiende a eximir la responsabilidad del profesorado, estudiantado y de las Instituciones de Educación Superior (IES). Esta autora aplica una encuesta en 16 IES mexicanas y encuentra que las agresiones sexuales provienen en su mayoría de los estudiantes y en menor medida de profesores o

¹¹ La crianza infantil y el cuidado de personas mayores o enfermas, compartida sin distinción de sexo y con licencias laborales.

¹² Cfr. Palomar (2017).

¹³ Durante la redacción de este capítulo (abril de 2022), a un maestro se le imputa el delito de la privación ilegal de la libertad y violencia sexual de una alumna de una preparatoria del EU Regional y se encuentra detenido.

administrativos. La violencia verbal de tipo sexual fue la más experimentada; sin embargo, en ese año, 6 alumnas y 3 alumnos sufrieron violación. Otro estudio sobre ciberacoso encontró un 22.5% de expresiones de acoso sexual y un 5% de difusión de fotos o videos con fines ofensivos (Prieto *et al.*, 2015).

La compleja interrelación de la violencia sexual en las instituciones como parte de la desigualdad de género ejerce un control emocional y corporal sobre las mujeres y las identidades LGTBTTIQ+. Es un fenómeno reforzado por la industria del entretenimiento, la publicidad, la “naturalización” de las narrativas de “conquista” masculinas, etc. Todo ello constituye una expresión estructural, tolerada y con un limitado orden para la justicia social y educativa (García Guevara, 2021b). Por esto último, cabe mencionar el último reporte del Observatorio de Género en las IES mexicanas, que señala que ha crecido la atención a los casos de violencia; no obstante, hay un menor avance en la prevención de la misma (ONIGIES, 2018-2020).

Termino este apartado, con el argumento de que las desigualdades se articulan desde las condiciones macro a lo micro estructural en un orden de género. Todas ellas forman un intrincado y complejo componente que se refleja en el sistema educativo, la socialización familiar, las carreras, las interacciones en el salón de clases, los pasillos, las redes sociales, la violencia de género, etc. Sin embargo, los cambios en la economía, demografía, las nuevas políticas públicas diseñadas con perspectiva de género (PG), las expresiones feministas, etc., podrían estar reconfigurando los comportamientos de género en los EU actuales, los cuales nos interesa documentar.

LA ASPIRACIÓN COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Cutipa *et al.* (2017) mencionan que los estudios que anteceden al concepto de las aspiraciones en el campo de la educación, es el de las expectativas; ambos términos están ligados a decisiones futuras y a un sinnúmero de dimensiones o variables comunes que las moldean. En síntesis, a éstas las podemos agrupar en cuatro grandes dispositivos.

En el primer caso, tenemos la mediación estructural de los ciclos económicos y sus impactos en el mercado de trabajo y estratos socioeconómicos, así como el orden de género patriarcal que genera desigualdades por género,

la falta de acceso a los sistemas de salud, la inseguridad y la pertenencia a las agencias internacionales, entre otros factores. En el segundo caso, están los órdenes diversos del sistema educativo mexicano, como las leyes y políticas públicas nacionales, el presupuesto financiero, la organización universitaria, su legislación, la normatividad interna, las reformas, su dilación o ausencia de la misma,¹⁴ los modelos educativos, la política interna formal e informal en las IES, así como el papel de los sindicatos, etc. Tercer caso, se considera la dimensión familiar, que abarca la escolaridad y el capital cultural del padre y la madre, la etnia, el proceso de socialización, entre otros aspectos. Cuarto, la dimensión individual (edad, sexo, estado civil, ciclos de vida, trayectorias, eficacia escolar, sistemas de apoyo, las experiencias estudiantiles entre pares, los estilos e ideales de vida de ser/tener, etc.) (Cutipa *et al.*, 2017; De Garay, 2012; Hernández y Padilla, 2019; Weiss, 2012).

El cuarto y último caso se relaciona con algunos estudios estadísticos que relacionan el logro o el éxito de la educación superior con el valor, los anhelos, el gusto y los objetivos de vida que las y los jóvenes le atribuyen a la misma (Gómez, 2019). Las complejas configuraciones del fenómeno de las expectativas y las aspiraciones han llevado a que las investigaciones, al respecto, utilicen estos términos de manera indistinta o como sinónimos (Cutipa *et al.*, 2017). En cualquier caso, estos múltiples elementos que intervienen en las aspiraciones se ven reflejados en su estudio.

La desigualdad de género y la aspiración como capacidad

El paradigma de las capacidades de Sen (2000a) y Appadurai (2015), en el que nos basamos y aplicamos al campo de la educación, se aleja del enfoque del capital humano y del ideal de rendimiento mercantil, así como de la mera obtención de credenciales por sí mismas, los cuales son propios de explicaciones económicas cerradas (Hart, 2013); muchas de éstas excluyen la consideración de la desigualdad de género. Desde nuestra perspectiva, la aspiración se entien-

¹⁴ Las leyes y políticas públicas sobre género, etnias, etc., en México van con el siglo XXI. Muchas IES las están implementando, aunque hay poco seguimiento de sus alcances y limitaciones.

de como una capacidad puesta en práctica mientras se transita por la educación superior. Si la desigualdad de género es la ausencia de paridad o justicia entre los sexos, las capacidades se refieren a las acciones del *ser* y el *hacer* hacia el bienestar, representando la libertad de buscar las oportunidades para la vida que se “quiere” llevar en el futuro (Bermúdez y Ramírez, 2019; Sen, 2000a).

Es crucial tener en cuenta que los estudiantes acceden al sistema educativo desde diversas posiciones socioeconómicas y experiencias de socialización, y van desarrollando sus potenciales de manera gradual. Nussbaum (2007) argumenta que todo progreso supondría un piso común o niveles de justicia social que permitan a hombres y mujeres desplegar sus habilidades. Lo contrario implica una falla del sistema básico de justicia, que ocasiona desigualdad de género en términos salariales, de educación, seguridad, salud, transporte, etc. Es decir, la sociedad necesita generar una pluralidad irreducible de oportunidades para que todas las personas, sin importar el sexo, la etnia, la diversidad cognitiva, etc., que emprendan una carrera universitaria puedan aspirar a desarrollarla plenamente.

Es innegable que en el presente siglo, el Estado mexicano ha impulsado algunas reformas legislativas y nuevas políticas públicas con perspectiva de género (PG) en ámbitos como la educación, lo laboral y para las etnias, entre otros, que han tenido cierto impacto en algunos niveles de justicia en las IES.¹⁵ Esto se refleja en la evolución de la población escolarizada en México. Por ejemplo, en 1990 había 75 mujeres de cada 100 hombres en las IES, mientras que en 2014 esta proporción aumentó a 97.3 (ONU-México).¹⁶ Estos datos indican que la brecha de género tiende a cerrarse, pero sólo para quienes logran acceder a este nivel educativo.¹⁷

¹⁵ Por ejemplo, la Ley en Ciencia y Tecnología (2013) decreta: “El Gobierno federal apoyará la investigación científica y tecnológica que contribuya significativamente a desarrollar un sistema de educación, formación y consolidación de recursos humanos de alta calidad en igualdad de oportunidades y acceso entre mujeres y hombres”. También la nueva Ley General de Educación Superior (2021) está orientada hacia la PG, la inclusión, la diversidad, etc. Disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf>.

¹⁶ <<https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-de-desarrollo-del-milenio/>>.

¹⁷ Según las Naciones Unidas, cerca del 60 % de las mujeres ganan menos que los hombres y corren un mayor riesgo de caer en la pobreza. A nivel mundial, ocupan el 24% de los escaños parla-

Sin embargo, al revisar el avance desigual de los salarios en las mujeres en México, observamos que sólo ha mejorado un 9% en los últimos 30 años (del 23.6% en 1990 al 33.2% en 2020) (WIR, 2022). Este ritmo de crecimiento hacia igualdad podría llevar más de 50 años para alcanzar la paridad salarial entre los sexos, y la presente recesión económica mundial representa un riesgo para este avance.

En cualquier caso, las desigualdades y discriminaciones de género salariales inciden en el desarrollo pleno de la vida universitaria. Por ello, el enfoque de las capacidades resulta pertinente para analizar el proceso que busca convertir a éstas en recursos funcionales que incidan tanto en lo personal, como en la transformación social de hombres y mujeres (Nussbaum, 2007).

¿La capacidad de aspirar es neutral entre los sexos?

Ver la aspiración como una práctica se complementa con el enfoque que considera a las capacidades como oportunidades y funcionamientos, donde una persona es capaz de hacer lo que valora *si posee los medios, habilidades y permisos para hacer*, o de lo contrario, dependerá de las contingencias circunstanciales (Sen, 2005). Con base en los datos expuestos, cabe preguntarnos: ¿Ambos sexos tienen los mismos permisos y circunstancias para hacer lo que valoran?

Sen (2000a) advierte que estos elementos (oportunidades, funcionamientos, habilidades y permisos), resultan problemáticos en ciertas poblaciones e incluso pueden llegar a ser NO identificables. Aunque la aspiración es una capacidad que orienta a la acción, a veces puede llegar a ser contradictoria¹⁸ en relación con su capital económico, cultural, los valores sociales, y sin duda, por sexo. Entonces queda claro que conseguir un objetivo hacia el futuro exige

mentarios y una de cada tres mujeres ha sufrido violencia física o sexual (ONU-ODS). Disponible en <<https://es.unesco.org/sdgs>>.

¹⁸ Tal vez el abandono de las carreras universitarias en los primeros semestres podría tener algún tipo de relación con esta contradicción en la capacidad de aspirar (Cfr. Índices de abandono en la UAM en De Garay, 2012).

esfuerzo y compromiso (Appadurai, 2015). En poblaciones desfavorecidas, con desigualdades y discriminadas (ya sea por motivos económicos, étnicos, de identidad de género y sexual, etc.), la capacidad se convierte en una especie de decisión interna para cambiar el consenso más amplio en sus vidas (Appadurai, 2015).

Retomando el referente problemático para ciertas poblaciones, muchas estudiantes, a pesar de tener los medios¹⁹ y las habilidades necesarias, enfrentan el obstáculo de los “permisos” socioculturales²⁰ “para hacer” o llevar a cabo sus aspiraciones en el EU. Queda claro que para ellas, lo que se considera “permitido” es desigual en lo laboral, la cultura, las etnias, la autonomía corporal, la sub-representación en las ingenierías y la sobre-participación en las carreras EBETS, etc. En contraste, lo “admitido” para la mayoría de los estudiantes es a la inversa en estos espacios. Estas desigualdades no son casos aislados, sino que, sumadas, son indicadores de la estructura patriarcal naturalizada que conocemos de manera fragmentaria y cuya existencia incide en las valoraciones de género, lo que puede llegar a ser más problemático y contradictorio para algunas poblaciones estudiantiles que para otras (Subirats y Brullet, 1992).

En resumen, la desigualdad y el orden de género, vistos a través del concepto de capacidad para poner en práctica acciones y buscar oportunidades con las cuales aspirar a un “futuro igual o mejor” al de sus progenitores/as, nos ofrecen la posibilidad para analizar las experiencias y valoraciones del futuro en los y las estudiantes. Esto nos permite registrar el grado de similitud o discrepancia en los patrones que presentan en los EU en las distintas etapas de sus carreras, tanto de manera colectiva a través de encuestas, como de manera individual mediante entrevistas. Además, podemos observar cómo esto se refleja en su agencia educativa, es decir, en su capacidad para tomar decisiones y actuar en relación con su educación.

¹⁹ El porcentaje de estratos socioeconómicos bajo es mínimo en el nivel superior, véase más adelante.

²⁰ En el EU, se traduce en ciertas dilaciones en reformas, reflexiones y actualización de currículos con PG.

LA MUESTRA

En la introducción se mencionó que se compararon las diferencias entre seis Instituciones de Educación Superior (IES) tanto públicas como privadas, seleccionadas en dos zonas geográficas del país: cuatro en la Ciudad de México y dos en la ciudad de Guadalajara.²¹ Ambas metrópolis son los conglomerados urbanos más grandes del país. Se eligieron tres carreras (administración, derecho e ingeniería) y se observaron temporalidades en el primer y último año de licenciatura (L1 y L4) y en la maestría (MA).

La muestra de 3656 estudiantes no constituyen un seguimiento de una misma cohorte, pero sí representa tres etapas distintas en las aspiraciones y dos niveles de estudio en los seis IES. Por lo tanto, tenemos tres momentos diferentes de inflexión en la vida de la población estudiantil por sexo, en dos momentos de levantamiento de los datos (2019 y 2020). Las características de las IES elegidas no son homogéneas, esto les genera una segmentación y cierta modernización organizacional, así como normatividades disímiles entre las ellas, dando lugar a las diversas configuraciones de Espacios Universitarios (García Guevara, 2021a).

A continuación, presentamos los datos obtenidos. En un primer momento, nos centraremos en los resultados del cuestionario estructurado en relación con las diferencias por sexo de manera cuantitativa, mientras que en la última parte examinaremos algunas entrevistas semiestructuradas seleccionadas para particularizar las aspiraciones de forma cualitativa.

Ambas fuentes de información nos proporcionan datos sobre las aspiraciones y las relaciones de género, y no tienen el objetivo de representar una totalidad, sino comprender una particularidad. Como señala Stake (1999), aunque las muestras no sean generalizables, permiten una comprensión del fenómeno a estudiar.

Las entrevistas realizadas a mediados del 2020 fueron hechas durante la pandemia, por lo que implicó que la estrategia de prevención sanitaria de

²¹ Los nombres utilizados de los seis EU son ficticios. Para una descripción de las características de cada uno, véase el capítulo 1 de este libro.

distanciamiento social y confinamiento forzoso llevó al cierre de las universidades, oficinas gubernamentales, etc. La medida #Quédate en casa, implementada en las IES durante dos años, mostró un porcentaje considerable de alumnos y alumnas (30%), con acceso limitado a internet e infraestructura reducida en sus hogares (Ordorika, 2020). Sin embargo, fueron las mismas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICS), las que nos permitieron llevar a cabo las entrevistas con quienes sí tenían acceso a internet y estaban dispuestos a colaborar. Esto se convirtió en una alternativa a las entrevistas presenciales y nos permitió profundizar en las variables seleccionadas.

Características de la población estudiantil

El llenado de los cuestionarios fue voluntario en los salones universitarios, sin importar su composición por sexo en el momento de la aplicación. En este sentido, podemos decir que la muestra por sexo fue al azar: 2 000 hombres y 1 656 mujeres (véase anexo). Como resultado, tenemos un 10% menos de alumnas, lo que no necesariamente refleja la matrícula femenina total en las carreras y niveles de estudios seleccionados.

La disparidad porcentual puede deberse al fenómeno mundial de la menor participación de mujeres en las carreras de ingenierías, al que ya nos hemos referido, lo que resultaría en una proporción reflejada en una décima menos, en nuestra muestra.

La población encuestada del primer y segundo semestre de licenciatura (L1) en las seis universidades tiene una edad promedio de 20 años. Hacia el último año de la carrera (L4), tienen 24 años, y en el nivel de maestría (MA) tienen 33 años. Según datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2019), el promedio de ingreso a la educación superior es de 22 años, por lo que encontramos que esta muestra ingresa a este nivel de estudios antes de esa edad. Además, la OCDE señala que en México el ingreso al doctorado ocurre hacia los 34 años, lo que concuerda de cerca con la edad de la presente población de maestría.

Al inicio de la carrera (L1), la mayoría de los estudiantes tienen un estado civil de soltería (98.3%). Sólo 15 encuestados contestaron pertenecer a alguna de las identidades LGTBTTIQ+. Como hemos mencionado antes, diversos es-

tudios han encontrado que en los distintos entornos universitarios mexicanos hay poco reconocimiento a los derechos humanos de esta población y su diversidad sexual, por lo que este número (15) no refleja realmente su demografía. Las investigaciones sobre este fenómeno indican que la discriminación hacia esta población genera temor en los y las estudiantes frente al *bullying* y la violencia de que son objeto, lo que lleva a algunos a ocultar su diversidad sexual (Cortázar, 2017; Vázquez y Castro, 2009).²²

Las alumnas pertenecientes a una etnia son del orden del 1.84%, mientras que los alumnos de la misma condición representan alrededor del 2.10%. Este pequeño porcentaje inicial muestra una brecha étnica de género y una desigualdad en las IES que corroboran otros estudios recientes sobre esta población femenina en México: el ingreso a la educación superior es más problemático para las mujeres que para los hombres (Solís, 2019).

Aunque algunas de las universidades estudiadas cuentan con políticas públicas de inclusión explícitas para las distintas etnias mexicanas desde la década anterior, y en los últimos años, para la diversidad sexual, profundizar sobre la subrepresentación por sexo en ambas poblaciones requiere generar investigaciones con muestras lo más amplias posibles.²³ Así, podríamos pasar del señalamiento estadístico de la discriminación a la generación de mapeos más completos que no sólo muestren los porcentajes de desigualdad de esta población en las IES, sino también las problemáticas específicas que enfrenta cada etnia y diversidad sexual, por estado, EU, etc. Esto nos permitiría cruzar esta información con el papel que desempeñan las políticas públicas educativas y de género en la reducción de las brechas de género.²⁴

²² El bajo registro de su población está relacionado con: 1) Los formatos estatales o universitarios no tienen una casilla que les reconozca. 2) Los estudios muestran discriminación, violencia sexual y hasta deserción escolar. 3) Al ser su 1er año en las IES, no se sienten seguros/seguras para contestar sobre su identidad sexual. 4) La normativa institucional tiene poco de ser receptiva a sus derechos (Castro y Vázquez, 2009).

²³ Al igual que con la población LGTBTTIQ+, muchos de los formularios universitarios no incluyen una casilla que reconozca la identidad étnica de los estudiantes. (Cfr. Villa Lever, 2022).

²⁴ Además, aunque los estudios al respecto comienzan a crecer, éstos no alcanzan a cubrir la totalidad de los pequeños porcentajes que conforman estas poblaciones en sus investigaciones (Cfr. Villa Lever, 2022).

El ingreso económico familiar autoadscrito de los y las estudiantes en los seis EU se distribuye de la siguiente manera, en orden descendente: en primer lugar, el EU Humanista, seguido del Empresarial, el Católico, el Nacional y el Regional y, finalmente, el Alternativo. Esto significa que la población más favorecida económicamente se encuentra en el Humanista, mientras que la más desfavorecida está en el Alternativo.

La mayoría (63.9%) de ellos y ellas se autoadscriben a una clase social media baja y el 32.1% a la clase social media alta. El pequeño porcentaje restante (4%), son estudiantes muy favorecidos²⁵ o muy desfavorecidos. En otras palabras, la presencia extrema de ambas condiciones económicas es mínima en estos EU.²⁶

La población estudiantil que trabaja por sexo

El porcentaje total de alumnas que trabajan al inicio de sus carreras (cuadro 1) es del 40.6%, muy cercano a la población económicamente activa (PEA) nacional, que es del 42.4%, aunque ambos porcentajes no registran el trabajo informal.²⁷ Los hombres trabajan más que ellas, representando el 59.4%. Las mujeres que más trabajan se concentran en los EU públicos, específicamente en el Nacional (46.2%), el Alternativo (45.0%) y el Regional (42.2%); en comparación con un promedio del 30% de las que estudian y trabajan en las universidades privadas. Las diferencias más significativas se retoman al final del cuadro 3.

En los estudiantes del primer semestre de licenciatura L1, el fenómeno ocurre a la inversa. La mayor proporción de quienes laboran mientras cursan su carrera, se concentra en dos de los EU privados. En primer lugar están el Humanista (72.1%) y el Católico (71.4%), seguidos por el Emprendedor (67.6%), que es público.

²⁵ Ignoramos si hay quienes no declaran pertenecer a una clase muy alta por cuestiones de inseguridad.

²⁶ Véase el capítulo dos de este libro que profundiza sobre el ser profesionista en cada EU, según su Índice de Oportunidad Socioescolar.

²⁷ La maquila en sus casas, venta de ropa, cosméticos, joyería, comida, etc., por redes sociales, o en los campus universitarios. Es un tema que ya empieza a ser estudiado.

Cuadro 1
Población estudiantil que trabaja por EU y sexo en L1*

| Trabaja | Consolidadas | | | | | | No consolidadas | | | | | | Total | |
|---------|--------------|--------|-----------|------|----------|------|-----------------|------|-------------|------|----------|------|-------|------|
| | Nacional | | Humanista | | Regional | | Alternativo | | Emprendedor | | Católico | | | |
| | Mujer | Hombre | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H |
| No | 49.7 | 50.3 | 44.3 | 55.7 | 44.2 | 55.8 | 71.4 | 28.6 | 48.1 | 51.9 | 52.2 | 47.8 | 47.5 | 52.5 |
| Sí | 46.2 | 53.8 | 27.9 | 72.1 | 42.2 | 57.8 | 45.0 | 55.0 | 32.4 | 67.6 | 28.6 | 71.4 | 40.6 | 59.4 |

* En los cuadros del 1 a 6 y del 10 a 11, los totales parciales (100%) por cada EU son horizontales y no verticales. Fuente: Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019.

Los cuadros que aparecen en las siguientes páginas, provienen de la misma fuente, excepto cuando se señale otra.

En ambos porcentajes, femeninos y masculinos, entran en juego varias cuestiones que inciden en las relaciones de género. Estas incluyen la ausencia o presencia de capitales económicos y sociales, los diferentes patrones culturales de socialización que repercuten en su dependencia/independencia del “hombre proveedor” y la “mujer ama de casa”, la desigualdad en las oportunidades para acceder a trabajos flexibles según clase social y sexo, la presencia o ausencia de progenitores/as propietarios/as de empresas o negocios familiares, y la falta de una cultura de “empoderamiento” en las mujeres para ocupar un determinado porcentaje de participación laboral²⁸ (García Guevara, 2021a; Martínez Vázquez, 2001).

Algunos de estos factores parecen darles ventajas en el desarrollo de experiencias laborales, capacidades y agencia a un sexo u otro sexo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que se trata de jóvenes cuya media de edad es de 20 años, están al inicio de su carrera universitaria y laboral, y su situación puede cambiar a lo largo de sus trayectorias académicas.

En el cuadro 2, se puede observar la población estudiantil que se encuentra en el último año de la licenciatura (L4), donde su participación laboral se modifica un poco según el tipo de EU y el sexo. La inserción laboral femenina aumenta del 40.6% en L1²⁹ al 42.8% en L4, mientras que en los hombres decrece del 59.4% al 57.2%. Sin embargo, las mujeres que más ingresan al

²⁸ Analizaremos este porcentaje abajo en relación con algunas aspiraciones a futuro.

²⁹ Véase el porcentaje de L1 para ambos sexos en el cuadro 1.

mercado laboral al final de su carrera son aquellas que estudian es en el EU privado denominado Humanista, aumentando del 27.9% (L1) al 35.4% (L4). En el espacio público nacional en los últimos semestres de sus estudios, las mujeres trabajan en un 47.7%, una cifra por encima de la PEA nacional.

Cuadro 2
Población estudiantil que trabaja por EU y sexo en L4

| Trabaja | Consolidadas | | | | | | No consolidadas | | | | | | Total | |
|---------|--------------|--------|-----------|------|----------|------|-----------------|------|-------------|------|----------|------|-------|------|
| | Nacional | | Humanista | | Regional | | Alternativo | | Emprendedor | | Católico | | | |
| | Mujer | Hombre | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H |
| No | 51.4 | 48.6 | 43.5 | 56.5 | 49.7 | 50.3 | 50.0 | 50.0 | 44.1 | 55.9 | 22.2 | 77.8 | 49.4 | 50.6 |
| Sí | 47.7 | 52.3 | 35.4 | 64.6 | 43.7 | 56.3 | 51.2 | 48.8 | 30.2 | 69.8 | 23.8 | 76.2 | 42.8 | 57.2 |

Finalmente, en el cuadro 3, se observa que en las maestrías, las mujeres alcanzan el mayor porcentaje laboral (44.1%), en comparación con los niveles previos de la licenciatura. Por el contrario, en los hombres disminuye al 55.9%, siendo esta cifra la más baja en comparación con los niveles de estudios anteriores.³⁰ De nuevo, la proporción más alta de mujeres que trabajan en maestría se concentra en el EU Nacional (51.8%) y el Humanista (48.9%), ambos espacios consolidados. Por otro lado, los EU donde se observa una mayor participación masculina de manera sustancial son el Regional, con 72.8%, seguido por el Nacional, con 51.8%. Los porcentajes de quienes no trabajan en las maestrías, podrían deberse a que algunos programas pertenecen al padrón de Conahcyt,³¹ que les otorga buenas becas de manutención y que no les permite trabajar más de 8 horas a la semana.

En general, los porcentajes laborales femeninos en esta muestra, que aumentan hacia el final de la licenciatura y la maestría, sugieren un incremento en las aspiraciones y acciones hacia la independencia económica de sus progenitores, parejas, o una contribución necesaria a su unidad familiar a

³⁰ Véanse los datos para ambos sexos en los cuadros 1 y 2.

³¹ Dicha restricción, tal vez hizo que algunas/os no declararan que trabajaban más horas.

medida que avanzan en sus carreras.³² Mientras que para las mujeres con porcentajes laborales más bajos, pueden posponer su ingreso al mercado laboral debido a su situación económica, estado civil, proceso de socialización de “cuidadoras”, ciclo de vida, entre otros.

Cuadro 3
Población estudiantil que trabaja por EU y sexo en MA

| Trabaja | Consolidadas | | | | | | No consolidadas | | | | | | Total | |
|---------|--------------|--------|-----------|------|----------|------|-----------------|------|-------------|------|----------|-------|-------|------|
| | Nacional | | Humanista | | Regional | | Alternativo | | Emprendedor | | Católico | | | |
| | Mujer | Hombre | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H |
| No | 45.3 | 54.7 | 66.7 | 33.3 | 34.5 | 65.5 | 55.6 | 44.4 | 100.0 | 0.0 | 0.0 | 100.0 | 43.3 | 56.7 |
| Sí | 51.8 | 48.2 | 48.9 | 51.1 | 27.2 | 72.8 | 42.6 | 57.4 | 46.5 | 53.5 | 22.2 | 77.8 | 44.1 | 55.9 |

Cuadro 4
Promedios altos por EU y sexo al entrar a licenciatura (L1)

| Promedio | Consolidadas | | | | | | No consolidadas | | | | | | Total | | |
|------------------|--------------|--------|-----------|------|----------|------|-----------------|------|-------------|------|----------|------|-------|------|------|
| | Nacional | | Humanista | | Regional | | Alternativo | | Emprendedor | | Católico | | | | |
| | Mujer | Hombre | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | |
| Mayor igual a | 9.1 | 60.3 | 39.7 | 53.1 | 49.9 | 53.6 | 46.4 | 62.5 | 37.5 | 66.7 | 33.3 | 66.7 | 33.3 | 56.3 | 43.7 |

Cuadro 5
Promedios altos, EU y sexo al llegar a 4º año de licenciatura (L4)

| Promedio | Consolidadas | | | | | | No consolidadas | | | | | | Total | | |
|------------------|--------------|--------|-----------|------|----------|------|-----------------|------|-------------|------|----------|------|-------|------|------|
| | Nacional | | Humanista | | Regional | | Alternativo | | Emprendedor | | Católico | | | | |
| | Mujer | Hombre | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | |
| Mayor igual a | 9.1 | 58.0 | 42.0 | 61.4 | 38.6 | 51.4 | 48.6 | 25.0 | 75.0 | 57.1 | 42.9 | 42.9 | 57.1 | 54.4 | 45.6 |

³² Una investigación sobre las carreras en ingeniería, menciona que una estudiante, para evitar que sus padres limitaran su aspiración en esta disciplina, trabajaba mientras estudiaba para contribuir al gasto familiar y le “permitieran” terminar sus estudios (García Guevara, 2005).

En cuanto a los hombres con altos porcentajes laborales, su entrada y permanencia laboral es impostergable. Además de mediar las anteriores variables, parece incidir el papel cultural del “proveedor”, una mayor edad, su estado civil, etcétera.

Los mejores promedios y las aspiraciones por sexo

En las aspiraciones de futuro diferenciadas por sexo, destaca el dato de la calificación final o el promedio con que llegan las estudiantes al nivel superior. Ellas ingresan a 4 de las 6 universidades con las mejores notas (9.1 o más).³³ El porcentaje total con esas calificaciones para ellas es del 54.4%; mientras que ellos sólo alcanzan el 45.6% (véase cuadro 4). La disparidad general se acerca a una décima porcentual (8.8%), en su aprovechamiento o excelencia en sus estudios a nivel medio superior. Sin embargo, si revisamos cada EU, en algunos de éstos la diferencia es más del doble. Por ejemplo, en el Humanista las estudiantes aventajan a los estudiantes en un 22.8% en sus promedios (mujeres 61.4%; hombres 38.6%). Todas las estudiantes con las mejores notas se concentran en los EU Consolidados (3), es decir, logran insertarse en su mayoría en las instituciones que tienen un alto desarrollo académico, mientras que sólo en uno No Consolidado. Si bien ellos destacan únicamente en dos EU (Alternativo y Católico); ambos son espacios con un desarrollo No Consolidado.

Las estudiantes que se encuentran al final de la licenciatura (véase cuadro 5), también llegaron con los máximos promedios en un 56.3%, en comparación con el 43.7% para los hombres. Esto significa que superan por un 12.6% a sus pares masculinos. Además, su récord de mejores promedios académicos se generaliza en todos los seis EU, tanto consolidados como no consolidados. Las discrepancias parciales frente a los hombres, donde ellas más destacan, son en el Emprendedor y el Católico, con una diferencia frente a los hombres del 33.4% respectivamente. El Nacional con un 26.6% y el Alternativo con un 25 por ciento.

³³ En una escala del 1 al 10. Donde menor a 6 es reprobación y más de 9 es la máxima calificación.

De igual forma, en las maestrías, las estudiantes llegaron con los mejores promedios en un 51.9%, mientras que los estudiantes lo hicieron con un 48.1% (véase cuadro 6). Aquí, la excelencia académica se empareja en número de EU, con 3 para cada sexo. Sin embargo, la ventaja porcentual la mantienen las mujeres. Ellas continúan teniendo la concentración de las calificaciones más altas en dos de los EU consolidados, aventajando a los hombres por 20 puntos, y descienden a uno de los espacios no consolidados. Los estudiantes están en dos de los EU no consolidados y logran entrar a uno consolidado, que es el Regional.

Cuadro 6
Promedios altos por EU y sexo al llegar a la Maestría (MA)

| Promedio | Consolidadas | | | | | | No consolidadas | | | | | | Total | | |
|---------------|--------------|--------|-----------|------|----------|------|-----------------|------|-------------|------|----------|------|-------|------|------|
| | Nacional | | Humanista | | Regional | | Alternativo | | Emprendedor | | Católico | | | | |
| | Mujer | Hombre | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | |
| Mayor igual a | 9.1 | 60.0 | 40.0 | 60.0 | 40.0 | 42.7 | 57.3 | 52.0 | 48.0 | 47.2 | 52.8 | 44.4 | 55.6 | 51.9 | 48.1 |

Los mejores promedios femeninos explican en gran parte por qué las becas benefician más a las mujeres, con un 41.06%, mientras que los hombres sólo acceden a éstas en un 31.50%. Este y otros estudios indican que el sobresaliente desempeño académico femenino se refleja en varias cuestiones, como: a) obtienen un mayor número de becas, b) alcanzan los mejores índices de titulación, y c) tienen un alto índice de participación en los posgrados, entre otros aspectos. Esto no es de ninguna manera un caso aislado; por el contrario, sucede en otros EU mexicanos y es recurrente en el tiempo y el espacio, como en la capital del país, la Ciudad de México, y en estados como Colima, Tabasco, Quintana Roo, etc. Todo esto ha sido señalado en diferentes investigaciones desde hace más de una década y media (Cruz, 2008; De Garay, Miller y Montoya, 2016; Hernández y Ocaña, 2011; Lozano *et al.*, 2011; Mingo, 2006).

En el caso particular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durante el ciclo escolar 2006, un estudio reporta que los promedios más altos (9 y 10), se concentran en las estudiantes en un 21.4%, mientras

que sólo un 10.4% corresponden a los estudiantes. Además, en 2004, la proporción de titulación femenina fue del 55.9%, mientras que la masculina fue del 44.0% (Buquet *et al.*, 2006). Esta misma institución cuenta con nueve diferentes tipos de programas de becas de licenciatura, y en siete de éstos las mujeres son mayoría. La excepción se da en dos casos: las becas para estudiantes indígenas³⁴ y las becas destinadas para estudios en tecnologías de la información.

Este fenómeno es poco conocido³⁵ fuera de los estudios de género y educación, y no existe un seguimiento por instituciones universitarias sobre estas diferencias y cómo impacta esta excelencia en el acceso al mercado laboral por sexo. Lo que sí queda claro en nuestros datos es que lograr altos promedios es una aspiración que implica un proceso constante y acumulativo. Exige decisión, esfuerzo, compromiso y empodera las vidas de las estudiantes en su carrera universitaria (Appadurai, 2015). Se podría decir que se trata de una serie de prácticas acumulativas que comienzan antes de ingresar a la licenciatura —con la obtención de mejores promedios— para maximizar sus oportunidades de ingreso a los EU, y esta constancia se evidencia hasta llegar a su titulación en licenciatura y continuar en los posgrados.

Aspiraciones universitarias de riqueza

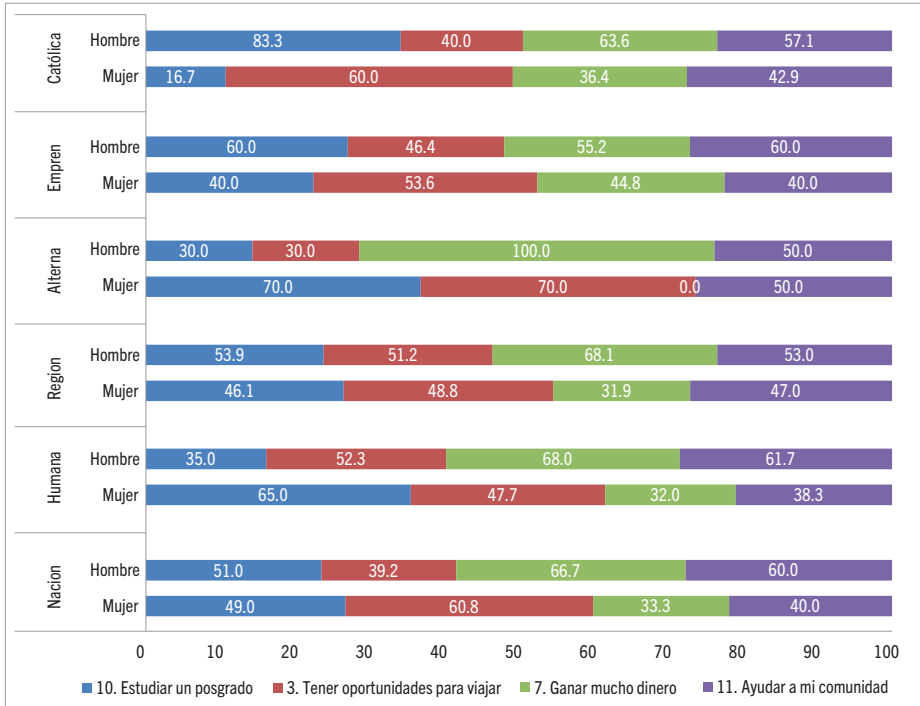
Con base en los primeros antecedentes porcentuales, revisaremos algunas aspiraciones de futuro por sexo y las acciones que se perfilan en el tiempo. Para esto nos basamos en una selección de las respuestas que obtuvieron las más altas frecuencias³⁶ en el cuestionario. Por ejemplo, en el caso del EU Alternativo (véase gráfica 1), el 100% de los estudiantes manifestaron al inicio de su carrera (L1), que su aspiración era “ganar mucho dinero”. Sin embargo,

³⁴ La brecha de género impacta en esta diferencia porcentual en las etnias, al ingresar menos mujeres.

³⁵ Hay poco diálogo entre el fenómeno educativo y los estudios de género (García Guevara, 2000).

³⁶ Las gráficas 1, 2 y 3, sólo muestran las 4 respuestas seleccionadas de un total de 16 opciones. Debido a la dificultad de presentar en una sola gráfica las 16, por sexo y por los 6 EU. Como resultado, los totales son parciales y no dan el 100% de las respuestas en el eje de la base. Es decir, no representan el número total de encuestas, sino el 100% de la frecuencia de 4 opciones de respuesta.

Gráfica 1
Aspiraciones a futuro por sexo y EU: 1º año de licenciatura (L1)



Fuente: Encuesta sobre aspiraciones a Universitarios 2019.

Las gráficas que aparecen en las siguientes páginas, provienen de la misma fuente, excepto cuando se señale otra.

este porcentaje disminuye al 67% hacia el final de sus estudios (L4) (véase gráfica 2). Al relacionar esta aspiración de riqueza y EU con otros datos que arroja la encuesta, vemos que esta misma población estudiantil tiene un rango de edad mayor (véase anexo 1), tiene el menor ingreso familiar autoadscrito³⁷ y el porcentaje laboral más alto entre todos los estudiantes. Esto está claramente relacionado con el perfil y la misión³⁸ de esta institución de dar acceso a estudiantes que no pueden acceder fácilmente a otros EU. En resumen,

³⁷ Que implicaría menor capital cultural y social.

³⁸ Para los perfiles de los EU, Cfr. capítulo uno, en este texto.

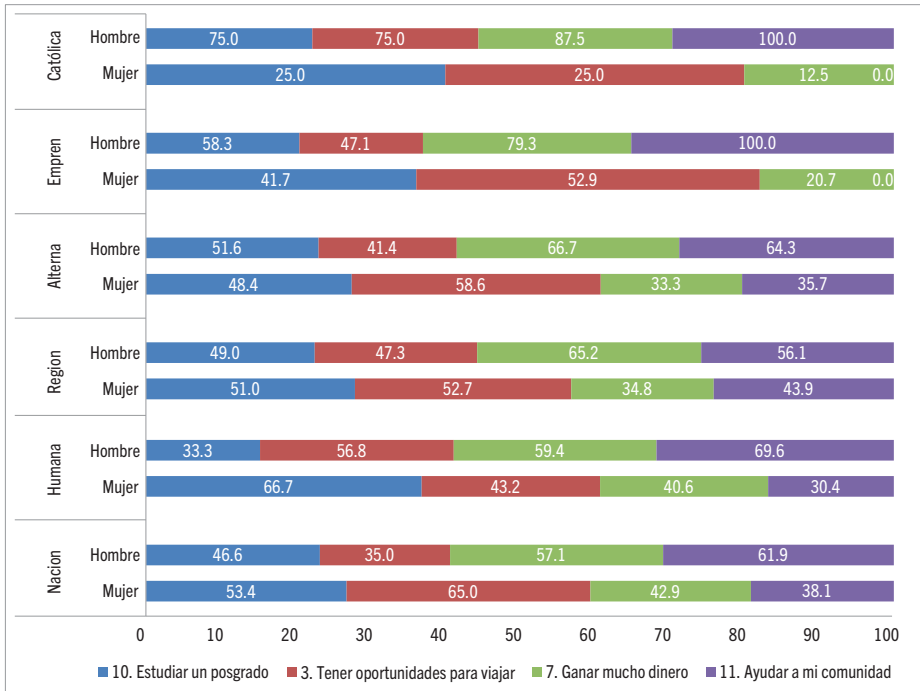
se trata de estudiantes adultos que en su mayoría trabajan, y su aspiración económica de abundancia, desciende con la edad, la experiencia formativa, laboral y de vida (Cfr., capítulos 1 y 2 de este libro).

Si observamos el medio —los estudios universitarios— como un posible medio para alcanzar un fin laboral —un mayor bienestar económico individual— que incentiva a la sociedad de consumo, vemos notables variaciones en el análisis de las temporalidades por sexo (véase gráfica 1). En cinco de los EU, observamos un patrón donde la mayoría de los estudiantes (L1), aspiran a “ganar mucho dinero” del 50.2% al 68.1%. Por el contrario, en las mujeres este deseo desciende del 36.4% en el Católico, al cero absoluto en el Alternativo. En este último EU, las mujeres descartan completamente esta aspiración de “ser y hacer” “mucho dinero”. Estas cifras de la misma gráfica indican, en general, que para las estudiantes, la “riqueza” no es una prioridad en su carrera. Al cotejar este dato de las estudiantes del EU Alternativo en el cuadro 2, podemos delinear un perfil más completo de sus aspiraciones. Hacia el final de su carrera (L4), estas mujeres son las que más trabajan mientras estudian (51.2%), lo que refleja una serie de acciones orientadas hacia la autosuficiencia y la contribución económica a sus familias. Es decir, se trata de una aspiración más pragmática hacia la independencia y/o la contribución al gasto familiar. Las diferencias por sexo en las aspiraciones se diversifican aún más hacia el final de los estudios (L4/MA), como muestran las siguientes dos gráficas.

¿La aspiración estudiantil al posgrado y la ayuda comunitaria es universal?

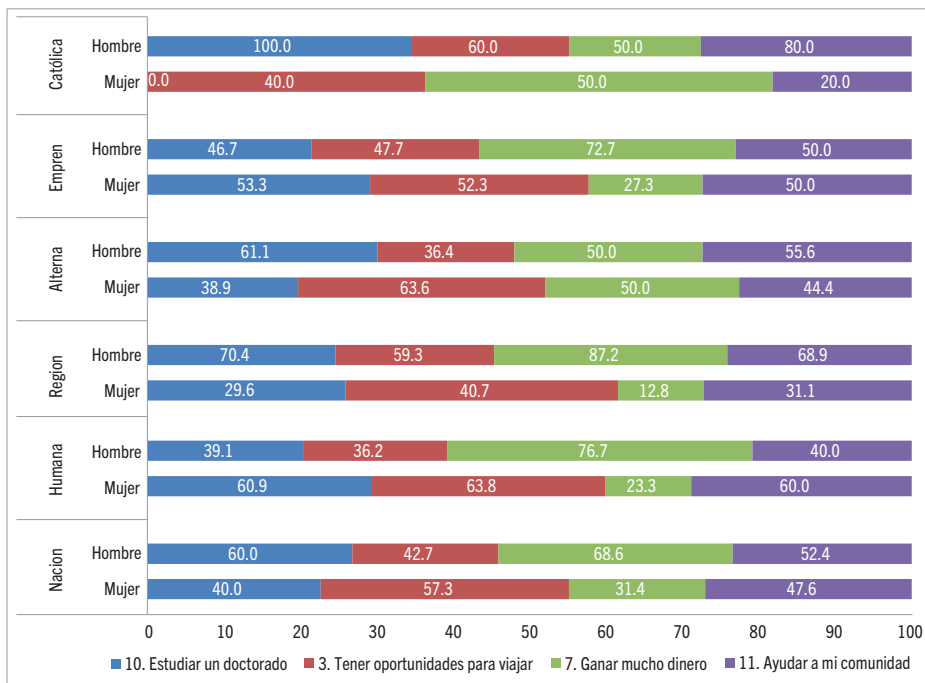
En la gráfica 2, podemos observar que la frecuencia de respuesta en las estudiantes del EU Alternativo que expresan el deseo de estudiar un posgrado desciende del 70% en el primer año de la licenciatura al 48.4% en el último año de sus carreras, y luego al 38.9% en la maestría (MA). Es decir, a partir de la MA parecen tener menos aspiraciones a continuar con sus estudios de doctorado. Este descenso en la valoración del posgrado en las mujeres parece estar relacionado con otro tipo de aspiración que se abordará más adelante.

Gráfica 2
Aspiraciones a futuro por sexo y EUA: 4º año de licenciatura (L4)



Otra diferencia muy marcada entre los sexos al inicio y al final de sus estudios de licenciatura es que las mujeres muestran un menor deseo de ayudar a la comunidad en comparación con los hombres. En el EU Alternativo, a nivel L1, encontramos que el 50% de las mujeres están dispuestas a ayudar a su comunidad, mientras que el resto de los EU tienen porcentajes muy por debajo de éste (véase gráfica 1). Al final de sus carreras (L4), este porcentaje desciende muy por abajo de la media (véase gráfica 2). Esto indica que algo sucede al final de sus carreras en todos los EU, lo que resulta en una caída notable en este deseo. Aunque, en la población encuestada a nivel de maestría, los porcentajes se vuelven a modificar y crecen principalmente en tres EU (Nacional 47.6%, Humanista 60.0% y Emprendedor 50.0%, véase gráfica 3). Parecería que al final de la licenciatura, la experiencia de vida y

Gráfica 3
Aspiraciones a futuro por sexo y EUA: Maestría (MA)



laboral, así como el retomar los estudios y volver a las aulas, modifica la aspiración de ayuda comunitaria en las mujeres.

Por el contrario, en las estudiantes, la respuesta³⁹ sobre “tener la oportunidad de viajar” es la aspiración más alta en comparación con los estudiantes, y se mantiene o cerca de la mitad, o supera la mitad en prácticamente todos los niveles de estudio. Desde el inicio de sus carreras (L1), dos de los EU públicos, el Alternativo (70.0%) y el Nacional (60.8%), muestran los puntajes más altos. Al final de su carrera (L4), ambos EU sobresalen en este deseo, con el Nacional alcanzando el 65.0% y el Alternativo con 58.6%. En la maestría, este deseo también es prominente, con uno de los EU privados y otro público como el Humanista con 63.8% y el Alternativo con 63.6% (véase

³⁹ Como hemos dicho, es una frecuencia de respuesta.

gráfica 3). Parece que ésta es una de las aspiraciones femeninas universitarias más populares⁴⁰ al final de la segunda década de este siglo. Ahora, si sumamos todas las anteriores, tendríamos el siguiente perfil: las estudiantes aspiran a tener un poco menos de credenciales con posgrados, tareas comunitarias y más movilidad internacional, lo que las aleja del patrón tradicional frente a sus pares masculinos. Este patrón se presenta en los seis EU.

Buquet *et al.* (2006) sostienen que la menor representación de mujeres en el posgrado en la UNAM durante el 2006 se explica por la carga doméstica que recae en ellas y por la expectativa social tradicional que las predispone hacia la maternidad. Aunque ya en ese año, las autoras notaron una pequeña disparidad por sexo en la obtención de becas para la internacionalización,⁴¹ del 1.09% en las mujeres y del 0.97% en los hombres. A la par, encuentran impactos positivos en las becadas, al ser mejor valoradas por sus familias, debido a ese éxito académico alcanzado. Estos datos ya indican, de manera incipiente, las preferencias de las estudiantes por acceder a los programas de becas y viajar al extranjero, que perfilan el inicio de una tendencia desde hace varios años en dicha universidad. Este antecedente no sólo concuerda con los resultados en el presente estudio, sino que más de una década y media después, el número de mujeres con promedios altos y con aspiraciones de viajar crece en comparación con los hombres.

La conclusión anterior nos plantea una doble cuestión. Por un lado, este *perfil femenino de futuro* descrito en las tres diferentes generaciones de estudiantes de esta muestra se caracteriza por una alta valoración de la movilidad internacional, un cierto deseo de no invertir más tiempo en los estudios de doctorado y un poco menos en el trabajo comunitario, lo que puede estar marcando un cambio en el papel sociocultural esperado para ellas. Las acciones de este porcentaje son consistentes e indican una puesta en práctica de habilidades de estudio y esfuerzos para obtener los mejores promedios y con ello aspirar a una beca para estudiar fuera del país. Por el otro lado, con estas prácticas en marcha, consiguen mover los límites de una vida tradicio-

⁴⁰ Hasta 2019, año de la presente encuesta. Ignoramos si los efectos de la pandemia modificaron este valor.

⁴¹ Intercambio de estudiantes para estudiar algún semestre en otras universidades del mundo.

nal y *ser* reconocidas por sus padres y madres que las valoran por sus “éxitos” académicos. Su agencia, además, refleja que quieren un futuro diferente al estrato socioeconómico de origen de sus progenitores y al parecer otro estilo de vida. Cabe recordar que, en la muestra estudiada, el más alto porcentaje autoadscrito de su población pertenece a la clase social media baja (63.9%), más otro pequeño porcentaje, con la Muy desfavorecida. Una y otra inciden en *la capacidad de aspirar*, las cuales se alejan de la maternidad tradicional en las estudiantes.

Transformaciones en los patrones de género

Los más recientes cambios nacionales de bienestar⁴² por sexo que hemos examinado antes, como son la evolución poblacional, la creciente participación de las mujeres en la PEA; las oportunidades creadas por las nuevas políticas públicas y programas para la paridad de género en las IES; el aumento de la matrícula por sexo en ciertas carreras; las manifestaciones feministas masivas contemporáneas,⁴³ etc.; en conjunto, estas transformaciones macro tienen su correlato en las aspiraciones económicas y educativas de la población femenina en todos los estratos económicos. Esto se ve reflejado en los indicadores de la economía que desdibujan el patrón “inactivo o pasivo” de las mujeres, con la PEA femenina del 42.4% (INEGI, citado en *La Jornada* 01/26/2021).⁴⁴ En esta muestra, encontramos que un total del 47.7% de mujeres estudiantes económicamente activas al final de la licenciatura y en la maestría del EU Nacional, llegan al 51.8%. A eso le podemos sumar el dato de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (Enadid, 2014), sobre las preferencias reproductivas nacionales de las mujeres que no quieren tener hijos/as (12%) y las proyecciones en la reducción del número de hijos a 2.1 (INEGI, 2020). Los

⁴² Apareados con altas cifras y denuncias de violencia y feminicidios en el espacio público, son tema de justicia pendiente desde hace varias administraciones federales.

⁴³ Muchas IES se han sumado al paro 8M de manera oficial en los últimos dos años. Algo nunca antes visto.

⁴⁴ *La Jornada* (01/26/2021), reporta un dato mayor que el INEGI: los hombres: 75.8% y las mujeres 49%. Disponible en <<https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/26/economia/bajo-en-mexico-el-ritmo-de-crecimiento-poblacional-inegi/>>.

cambios en la aspiración de la maternidad como *opción* y no como *destino*, también se reflejan en el fenómeno denominado de las No-Mo —Not Mothers, No Madres en inglés— (Cfr. Barragán y Zámamo, 2019), en los recientes movimientos sociales feministas prolegislación de la Interrupción Legal del Embarazo (ILE) en varios estados del país⁴⁵ y ecologistas, la migración hacia los espacios urbanos, la inseguridad, los proyectos de ley recientes para la Corresponsabilidad Familiar, los problemas de infertilidad en algunas mujeres y otros motivos que impactan en la maternidad, etcétera.

Por ejemplo, Muñiz y Ramos (2021) encuentran cierta discriminación por parte de sus familiares hacia algunas académicas por trabajar mucho y alejarse del papel tradicional de madres. Tales factores y su contrapeso inciden en la modificación de las aspiraciones tradicionales de la maternidad por el estrés que implica la vida moderna en las grandes ciudades y la conciliación de la vida doméstica y laboral, lo que lleva a cuestionar a la cultura patriarcal contemporánea (Badinter, 1981; Mingo, 2020).

La comprensión de las metamorfosis en las aspiraciones profesionales hacia una vida con más independencia y menos demandas tradicionales, provienen de varias autoras, una de ellas es De Beauvoir (1998), que sostiene que la mujer del siglo pasado era socializada como un *ser para otros* (familia) y *no para sí*. En las gráficas de este texto aparece una tendencia al cambio. El patrón en estas estudiantes apunta hacia una autonomía del papel tradicional y, *al ser para sí*, en su futuro profesional.

Aunque persiste la desigualdad de género de los EU mexicanos, referida al inicio, aparece con su contrapunto: lo desigual se contrarresta con la determinación de las universitarias encuestadas y muestra que la aspiración hacia un *nuevo orden de género* es una “decisión individual para cambiar sus vidas”, el mismo que las estudiantes ya promueven en su práctica cotidiana.

De este modo, el EU, además de registrar procesos discriminatorios o excluyentes de género, como se ha mencionado, también tiene sus propios mecanismos de socialización incluyentes y oportunidades, a partir de las recientes políticas públicas impulsadas en particular por la Secretaría de Educación

⁴⁵ Las consignas en las marchas feministas son: “mi cuerpo es mío”, “yo decido sobre mi cuerpo”, que incluyen el acceso a la interrupción legal del embarazo y a la maternidad voluntaria, etcétera.

Pública (SEP) y las IES. Estas políticas incluyen programas como los Veranos de la Ciencia, materias y clases con perspectiva de género, becas de estudios con enfoque de género, apoyos para la manutención de hijos e hijas de madres jóvenes solteras, entre otros. Dichas políticas imprimen nuevos valores deseables en las aspiraciones y deseos de futuro tanto personales, como colectivos en las estudiantes.

Otra evidencia de estas políticas para la educación es el caso de los programas de internacionalización en los EU. Peredo y Navarro (2020) mencionan algunos cambios en los repertorios culturales y organizacionales en una universidad pública (UdeG), derivados de los planes y programas de desarrollo institucional (2014-2030). Estos autores destacan que la movilidad social buscada en la época cardenista ha evolucionado hacia la noción de internacionalización en la era del neoliberalismo. Este enfoque no sólo impulsa en mayor medida a las alumnas para obtener títulos que mejoren sus oportunidades de empleo, sino que también les permite viajar. Además, estos programas se han convertido en un indicador de excelencia y prestigio para las instituciones, lo que les proporciona recursos extras.

Ambos procesos de socialización, tanto extra como los intrainstitucionales, están replanteando el papel femenino tradicional hacia otras nuevas e inesperadas prácticas culturales que también repercutirán en los hombres.⁴⁶ Las mujeres de estratos desfavorecidos y medios ahora optan por derecho propio a una vida de bienestar individual y aspiran a otro tipo de relaciones de género. Esto perfila una nueva cultura que les permite aspirar a una vida profesional que no se centre únicamente en el matrimonio y la maternidad.

⁴⁶ Las recientes medidas aprobadas por el Poder Judicial de la Federación que otorgarán licencias de paternidad por tres meses con goce de sueldo para lograr una igualdad entre los hombres y las mujeres, moverán más el tablero de los papeles tradicionales. *El Financiero*, 9/08/2021. Disponible en <<https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2021/09/09/corte-abre-el-camino-para-licencias-de-paternidad-las-aprueba-para-sus-trabajadores-por-3-meses/>>.

Tipos de discriminaciones en los Espacios Universitarios

La transformación de las relaciones de género en los EU, no ocurre en todos los frentes. La discriminación social a la que nos hemos referido es un factor que genera desigualdad y puede vulnerar de diferentes maneras las capacidades de aprendizaje y el desarrollo del potencial individual con cierto “éxito” por medio de diversas expresiones. En el cuadro 7 se analizan distintas respuestas de la encuesta ligadas a cierta discriminación por sexo.

Aquí podemos destacar que la respuesta, en ocasiones,⁴⁷ sobre la discriminación por el color de piel al inicio de la carrera, es percibida con una mayor frecuencia en los hombres (62.5%) que en las mujeres (37.5%), con diferencias parciales por sexo y EU. Son las mujeres de los tres EU privados de esta población las que más la advierten en forma ocasional: el Humanista con 57.1%, el Emprendedor y el Católico con un 50.0%, respectivamente. Mientras que los hombres que más la notan, se encuentran en los EU públicos consolidados, que son el Regional con un alto porcentaje del 83.3%, seguido por el Nacional con el 58.3%.

En el cuadro 8 se observa que el 66.7% de los hombres perciben discriminación por la forma de vestir, mientras que en las mujeres esta percepción es menor, con un 33.3%. Llama la atención que, por EU, el 100% de las mujeres del Humanista identifiquen una segregación por la vestimenta (muchas veces), seguido por la Nacional con un 66.7%. Por el contrario, en el Regional son los estudiantes quienes la perciben al 100%. En el Alternativo y el Emprendedor, ninguno de los sexos la advierte con gran intensidad, sino sólo en ocasiones.

⁴⁷ Estos datos surgen de la selección de 4 de 16 respuestas y no del total de encuestas. Los totales (100%) son horizontales por cada EU.

Cuadro 7
Discriminación por EUA, sexo y color de piel en L1

| | Consolidadas | | | | | | No consolidadas | | | | | | | | |
|-----------------|--------------|--------|-----------|------|----------|------|-----------------|-------|-------------|------|----------|-------|-------|------|------|
| | Nacional | | Humanista | | Regional | | Alternativo | | Emprendedor | | Católico | | Total | | |
| | Mujer | Hombre | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | |
| B) En ocasiones | 41.7 | 58.3 | 57.1 | 42.9 | 16.7 | 83.3 | 0.0 | 100.0 | 50.0 | 50.0 | 50.0 | 50.0 | 50.0 | 37.5 | 62.5 |
| C) Casi nunca | 21.6 | 78.4 | 16.7 | 83.3 | 40.9 | 59.1 | 50.0 | 50.0 | 36.4 | 63.6 | 0.0 | 100.0 | 0.0 | 31.7 | 68.3 |
| D) Nunca | 50.9 | 49.1 | 40.0 | 60.0 | 44.5 | 55.5 | 58.1 | 41.9 | 44.4 | 55.6 | 45.2 | 54.8 | 46.5 | 46.5 | 53.5 |

Cuadro 8
Discriminación por EUA, sexo y forma de vestir: L4

| | Consolidadas | | | | | | No consolidadas | | | | | | | | |
|-----------------|--------------|--------|-----------|------|----------|-------|-----------------|------|-------------|------|----------|------|-------|------|------|
| | Nacional | | Humanista | | Regional | | Alternativo | | Emprendedor | | Católico | | Total | | |
| | Mujer | Hombre | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | |
| A) Muchas veces | 66.7 | 33.3 | 100.0 | 0.0 | 0.0 | 100.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 50.0 | 50.0 | 33.3 | 66.7 |
| B) En ocasiones | 52.2 | 47.8 | 66.7 | 33.3 | 41.7 | 58.3 | 50.0 | 50.0 | 55.6 | 44.4 | 75.0 | 25.0 | 51.5 | 48.5 | 48.5 |
| C) Casi nunca | 42.9 | 57.1 | 28.6 | 71.4 | 38.9 | 61.1 | 50.0 | 50.0 | 47.1 | 52.9 | 33.3 | 66.7 | 40.4 | 59.6 | 59.6 |
| D) Nunca | 49.4 | 50.6 | 39.8 | 60.2 | 44.3 | 55.7 | 56.7 | 43.3 | 42.6 | 57.4 | 39.3 | 60.7 | 45.5 | 45.5 | 54.5 |

Los datos anteriores sobre las dos formas de discriminación, basadas en el color de la piel y vestimenta por sexo y EU, aunque son resultados parciales, sugieren la necesidad de realizar un estudio a profundidad, puesto que muestran aspectos del orden de género en procesos poco estudiados en la educación superior.

Las aspiraciones en acción: las entrevistas

Para enriquecer el análisis de las desigualdades sociodemográficas estudiadas por sexo y profundizar en la capacidad de aspirar a lo largo de las tres temporalidades y carreras universitarias, hemos seleccionado algunas entrevistas.⁴⁸ Estas nos permiten analizar el papel del género en la forma en que se desarrolla esa habilidad para aspirar a un futuro mejor en los diversos EU. Observamos de manera empírica cómo los estudiantes construyen sus aspiraciones, cómo es esa capacidad que orienta a la acción asociada a una convicción y empeño hacia el futuro. En la siguiente narrativa, veremos cómo esta capacidad comienza a “forjarse” desde el inicio de la carrera universitaria, cómo esa posibilidad o potencialidad, en el tiempo presente, es proyectada hacia un posible porvenir profesional. Ello involucra una búsqueda activa, que combina no sólo el desarrollo individual, sino un proceso de adaptabilidad al mercado laboral, lo que al parecer les abre perspectivas y oportunidades en el “*ser y hacer*”. Así lo expresa la siguiente cita:

... el camino del futuro uno mismo lo forja ... depende de uno mismo si quiere forjar bien ese camino o si realmente no le importa ... pase lo que pase. En mi caso ... yo sí me voy a esforzar, quiero esforzarme para forjar un buen camino... para tener un buen futuro... yo creo que desarrollándote como persona y adaptando capacidades ... mejores para la empresa, para ser... para tener más oportunidades de entrar a una buena empresa... consigues buen trabajo (Rodrigo EU Regional 1149 L1-I-H).

⁴⁸ Las entrevistas fueron semiestructuradas, como ya se dijo en la introducción y al inicio de esta sección.

Los estudios anteriores han mostrado las diversas estrategias que siguen alumnas y alumnos para insertarse a un futuro laboral. Éstas van desde una búsqueda por participar en programas como los Veranos de la Ciencia, las prácticas profesionales, la incubación de empresas, el sondeo de fuentes de información oportunas, el acercamiento a profesores o profesoras con proyectos y financiamiento, la búsqueda de becas, asistir a conferencias y ferias de empleos, etc. Todas estas acciones son evidencias tanto de la agencia de los estudiantes en la formación de redes entre los y las estudiantes, con las y los maestros que pueden fungir como mentores y/o guías en el acceso, así como obtención de experiencia, recursos económicos, proyectos o posibles empresas reclutadoras, etcétera (García Guevara, 2006).

Lo interesante en las entrevistas de esta investigación es que nos deja ver cómo otras experiencias de pares por redes sociales e internet, también les pueden servir de referencia en la búsqueda de su futuro; es un rastreo activo y persistente, sobre acciones que otros/as ya han realizado, que les inspiran y les sirven de modelo. Durante este proceso, el o la estudiante se da cuenta, no sólo de que el intercambio hacia otros países durante los estudios es posible, sino que también hay una internacionalización laboral que se da a la par, como algo probable en su horizonte profesional. Los siguientes pasajes dan cuenta de esto:

... navegando en internet, porque a mí me gusta... tema aparte, [también] me gusta mucho la cultura japonesa y quisiera ir de intercambio allí ... estaba investigando mucho acerca de intercambios y resultó que encontré un blog de un ex estudiante del mismo plantel del CUCEI, que *él logro lo que yo quiero lograr*, que es irse de intercambio a Japón y permanecer allá. Creo que duró tres semestres y encontró trabajo allá ... entonces yo creo que eso fue lo que más me inspiró y lo que más me ayudó para darme una idea de cuál sería *lo que quiero que sea mi futuro* (Rodrigo EU Regional 1149 L1-I-H).

Por otro lado, la construcción de las aspiraciones futuras, como se mencionó anteriormente, requiere persistencia y está lejos de ser aleatoria. Se trata de una capacidad y una serie de acciones que los universitarios llevan a cabo de diversas maneras. Se trata de un proceso complejo que requiere dedicación, pudiendo presentar dificultades dependiendo de la disciplina en la que se

desempeñen. Para una de las entrevistadas, la agencia se manifiesta a través de acciones autodidactas, persistentes, creativas, y planificadas, enlazadas al proyecto productivo elegido. En su caso particular, incluso implica la generación de tecnologías de punta *inexistentes* en su propio EU. Esto se vuelve más desafiante si la aspiración individual se encuentra en la intersección entre disciplinas técnicas como la ingeniería y la medicina. La resolución de este obstáculo lleva a la estudiante a confrontar las habilidades adquiridas en su carrera que pueden ser consideradas como insuficientes o, incluso, perfectibles por medio del *ensayo y error*. Este enfoque representa una aplicación innovadora del empirismo creativo en el presente, orientada hacia el futuro. Así lo señala la una alumna de ingeniería que se ha decantado hacia el área de la bioingeniería en su último año de la carrera, precisamente por las dificultades encontradas:

... mi proyecto personal... como es un tema especializante, no hay mucha información ... no se conoce ... *tuve la barrera del conocimiento en que no había un programa específico para lo que yo estaba buscando* y lo que estaba tratando de desarrollar. Entonces, *me tuve que vincular a otras universidades y empezar a preguntar*. Obviamente, no te van a responder así al momento, sino [que] te van a decir, vete por aquí, vete por allá. Entonces, *tú tienes que ser muy autodidacta para encontrar eso...* con la información que he recabado, he desarrollado algo. Sí, *he tenido errores, pero he aprendido de los errores* y todavía va... [en] *marcha. En unos cinco años yo creo... pasamos a la siguiente fase...* mi perfil que he estado desarrollando, [es] *la persistencia y lo de la planificación* (Salma EU-Regional-4212-L4-I-M).

Sobre el caso anterior, cabe agregar que el proceso de aspirar no sólo representa persistencia, dificultades, ser autodidacta de acuerdo a la carrera, especialización y proyecto productivo, sino *aprender de los errores* para una proyección hacia un futuro posible.

La desigualdad de género en los EU

Como hemos estado explicando, la capacidad individual de aspirar a un futuro profesional, económico y sociocultural de bienestar no es “neutral” a la

variable de género —hombres, mujeres y las identidades LGTBTTIQ+—, las etnias, el estrato socioeconómico bajo, etc. Si bien el deseo de un mejor estado de bienestar puede considerarse universal, desde el contexto de las desigualdades y las discriminaciones estructurales, esta capacidad revela más desventajas en la práctica para ciertas poblaciones. La aspiración estudiantil de terminar la carrera en tiempo y forma no sólo implica cierta agencia para lograrlo en ambos sexos, sino también una serie de acciones organizadas que buscan igualdad de oportunidades dentro de su EU, por ejemplo, cuando las estudiantes tienen hijas o hijos.

En el caso del EU Regional, la capacidad de aspirar se destaca por la implementación de acciones donde las estudiantes buscan promover un “piso común” de justicia (Cfr. Nussbaum, 2012). Algunas estudiantes, además de desarrollar sus habilidades y aprendizajes durante su paso por la universidad, se organizan para cambiar las “fallas del sistema” (Appadurai, 2015). En 2019, la federación de estudiantes de esta universidad adoptó como principios “la paridad, la inclusión social, la solidaridad, la justicia social, la no violencia, la no discriminación, el respeto a las preferencias sexuales, la igualdad de género y el estado de derecho” (Estatuto de la Federación de Estudiantes Universitarios, 2021: 1),⁴⁹ entre otros. Sin embargo, no se incluyen programas de apoyo a guarderías⁵⁰ para las estudiantes con hijos e hijas pequeñas. Por lo tanto, obtener el título implica no sólo mantener buenos promedios, terminar sus estudios y proyectos de investigación, y establecer vínculos con redes de investigación y sociales, sino también llevar a cabo acciones organizativas adicionales para obtener apoyo en el cuidado de sus bebés, etc. La experiencia de Salma, mencionada anteriormente, demuestra cómo las diferencias de género pueden traducirse en desigualdad, ya que el cuidado y la crianza de los hijos recaen principalmente en las estudiantes.

... lo que menos me gusta [de la universidad], es que... todavía hay un poco de... *machismo*... y que no se tome en cuenta a las mujeres que están embarazadas o

⁴⁹ Consultados en: <https://www.feu.mx/wp-content/uploads/2021/07/Estatuto-Federacion-de-Estudiantes-Universitarios-2019.pdf>

⁵⁰ Pocos planteles de esta universidad cuentan con guarderías.

que tienen hijos ... [en las carreras de] ingeniería, se les da más oportunidades a los hombres ... se está como abriendo el paso de las mujeres pero todavía se está trabajando y sí, hay algunos grupos que estamos promoviendo lo de la mujer, de hecho yo estoy en uno de ellos... se llama... —Mujeres Integra— y lo que hacemos es vincular, pues, a las mujeres estudiantes..., a temas de ciencia e investigación... hay que estarlo fomentando mucho... estas redes digamos... tienen apoyo por parte de la rectora [...]. [Pero] como no [estamos] relacionadas con los comités [estudiantiles] [...]. [Éstos] tienen una acción única [sin perspectiva de género]. Entonces, si tuviéramos la oportunidad por medio de la representación... [del] comité, digamos, pues tendríamos un poco más de apoyo, ¿no?... es que no hay programas de guardería. La verdad es que se necesitan... yo que soy mamá ...” (Salma EU-Regional-4212-L4-I-M).

Para concluir, presentamos la siguiente viñeta que ilustra cómo la variable de género puede influir en la elección de carrera en el siglo XXI. Este fenómeno ha sido documentado de diferentes maneras por otros estudios (García Guevara, 2006; Lau y Cruz, 2005), y aquí ofrecemos un ejemplo adicional, de cómo algunos profesores reproducen los estereotipos tradicionales de género en sus interacciones con las alumnas en el aula.

... en un principio yo estaba... decidida por estudiar ingeniería... en la prepa... en mis primeros años de prepa me gustó mucho lo que eran matemáticas y química, pero con posterioridad *un maestro me desanimó mucho*, comentándome que no era una muy buena carrera [...]. Él era ingeniero petrolero y yo quería estudiar ingeniería petroquímica, entonces, él empezó a darme comentarios negativos de su carrera... decía que no iba a encontrar trabajo, que iba a ser muy difícil. Entonces, me empezó a desanimar mucho y por esa manera como que empecé a desinteresarme en la materia de matemáticas... mi rendimiento bajó y, entonces, no me sentí capaz de hacer un examen para ingeniería (María Antonieta. EU-Nacional-4221-L4-I-M).

Esto sucede aun con las mejores intenciones de los profesores, de fungir como “consejeros vocacionales” o de “protectores” del futuro profesional de las estudiantes al externar sus opiniones sesgadas sobre la existencia de carreras

que no son “aptas” o son “problemáticas” para mujeres, lo cual las desalientan a seguir sus vocaciones. Esto crea un círculo vicioso que genera un ingreso femenino bajo en tales carreras.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación muestran diferentes evidencias empíricas sobre las aspiraciones universitarias. En primer lugar, el abordaje teórico empleado para analizar la aspiración como una capacidad práctica resulta relevante y puede contribuir de manera significativa a los estudios en el campo de la educación, más allá de la población de la India estudiada por Appadurai (2015). En particular, este capítulo abona a la explicación del fenómeno de las desigualdades de género y las aspiraciones profesionales en la educación superior.

En segundo lugar, los resultados indican que la construcción de futuro está intrínsecamente relacionada con el orden de género, así como una serie de mediaciones sistémicas y tradiciones patriarcales del contexto, que son identificables por sexo. Finalmente, encontramos una diversidad de características en la capacidad de aspirar a un futuro profesional exitoso, especialmente cuando los y las estudiantes aprovechan un amplio espectro de posibilidades creativas durante sus estudios de licenciatura y maestría.

En general, en ambos sexos se observa cierta similitud en la forma de aspirar al éxito en sus carreras, impulsando un proceso de acciones autodidactas, persistentes, creativas y anticipadas, con dificultades y aprendizajes, que van conectando a su proyecto profesional y de vida, según sus capacidades e intereses disciplinares. Sin embargo, también se observan diferencias significativas en cuanto a la agencia que activan las estudiantes frente a las desigualdades de género.

Un aspecto notable es la alta tasa de participación laboral de las mujeres en los tres niveles de estudio y en diversos entornos universitarios (como se muestra en los cuadros del 1 al 3). Más allá de su condición socioeconómica de origen, nuestros datos establecen un perfil de las estudiantes realizando un esfuerzo adicional mientras cursan la universidad, lo que refleja su aspiración de alcanzar un rol independiente. Este fenómeno también indica una

capacidad de aspirar a un futuro con mayor formación y conocimiento, más activo, menos tradicional, donde hay un alto índice de agencia y una transformación respecto al modelo tradicional de familia, que las distancia de la maternidad y el hogar como único destino.

Otra capacidad práctica que resalta en las estudiantes, y que les permite superar las desigualdades de género de manera exitosa mientras fortalecen su posición frente a sus pares masculinos y su entorno familiar, es su habilidad para obtener promedios o calificaciones más altas que los hombres. Esta ventaja las posiciona favorablemente para la obtención de becas en diferentes programas que tienen las IES y la SEP. Al ejercitar al máximo sus capacidades cognitivas, tienen la posibilidad de lograr ciertos propósitos como viajar, acceder a mejores puestos de trabajo y formar redes entre mujeres, etc. Estas posibilidades se ven respaldadas por las políticas públicas educativas.

Además, este fenómeno de obtener promedios más altos representa una resignificación cultural que desafía las normas de desigualdad de género. El hecho de que las mujeres logren calificaciones excelentes al inicio, al final de la licenciatura y en la maestría (como se observa en los cuadros 4, 5 y 6), es un signo de empoderamiento y reconocimiento. Por un lado, esto indica que se están alejando del papel cultural tradicionalmente asignado y reconfiguran uno más activo, en donde ellas aplican sus conocimientos, habilidades y aprendizajes con excelencia. Por otro lado, al lograr un buen promedio, incrementan sus oportunidades de participar en programas de internacionalización, lo que les permite hacer realidad su aspiración de viajar. Ambos aspectos denotan una capacidad para visualizar un futuro distinto al estereotipado, especialmente entre aquellas mujeres de estratos socioeconómicos medio y bajo que buscan activamente la posibilidad de cambio.

En esta misma línea de argumentación, algunas estudiantes que son madres y consideran injustas ciertas condiciones actuales en las que se desenvuelve la maternidad mientras cursan sus estudios, como la falta de estancias infantiles en el campus o en sus proximidades, que las pone en desventaja en su paso por los EU, también desafían estas circunstancias en la práctica. Esto requiere acciones organizadas, tanto individuales como colectivas, para transformar la desigualdad mientras están matriculadas en los EU.

La agencia de estas mujeres las impulsa a buscar apoyos institucionales concretos, como la construcción o implementación de guarderías, incluso si no se benefician de estas medidas de inmediato, sino que buscan mejorar las condiciones para las futuras estudiantes que sean madres. Al mismo tiempo, su agencia busca el reconocimiento de sus derechos como estudiantes y madres de manera colectiva, promoviendo la solidaridad y la acción conjunta para abogar por cambios significativos en las políticas institucionales.

En contraste con los casos de agencia referidos, también observamos un fenómeno contrario que está relacionado con el planteamiento conceptual e hipótesis inicial de este estudio. Se trata de aquellas estudiantes que, sin cuestionar su proceso de socialización tradicional (familiar y escolar) que les discrimina, terminan por adherirse a él. Un ejemplo de esto son las estudiantes que abandonan su vocación inicial en áreas como las ingenierías y se conforman con carreras más aceptadas socialmente.

Esto significa que, en lugar de desafiar las influencias socioculturales que provienen de figuras tradicionales de “autoridad”, como los maestros, estas estudiantes optan por conformarse con las expectativas impuestas, incluso cuando dichas figuras carecen de experiencia o formación vocacional con una perspectiva de género.

Relacionado con este último punto, los cuestionarios también muestran que un porcentaje de alumnos se identifica con el papel tradicional masculino. En la mayoría de los EU, estos aspiran a ganar más dinero, viajar menos y brindar más apoyo a la comunidad. Estas aspiraciones están acordes con el orden de género tradicional, que socializa a los hombres para ser “proveedores y protectores”. Es probable que estas aspiraciones reflejen la aceptación de las influencias socioculturales dominantes.

Por otro lado, las estudiantes en esta investigación, así como de otras fuentes, disputan, en la práctica, dicho orden. Esto se evidencia en el alto porcentaje de participación femenina en la fuerza laboral, así como en aspiraciones hacia la autonomía, que incluyen logros laborales, calificaciones académicas destacadas, viajes, y decisiones relacionadas con la maternidad pospuesta, entre otros aspectos.

También observamos que la percepción de ciertos tipos de discriminación varía según el sexo; mientras que las mujeres la experimentan en mayor medida con la vestimenta, los estudiantes la experimentan más con el color de la piel. Estos hallazgos son evidencia adicional de cómo la desigualdad de género se expresa en la cotidianidad del EU, y se ligan a diversas formas de discriminación, como el sexismo, racismo, y clasismos, entre otros. Sin embargo, estos datos requieren más investigación para comprender completamente sus implicaciones.

Al inicio de este capítulo, expusimos que algunas agencias como la ONU de origen internacional, la ANUIES y las IES, así como el Estado mexicano y sus políticas públicas, han establecido metas para promover la igualdad y el empoderamiento de género. Aunque estas políticas y programas muestran cierto impacto, también tienen limitaciones en la construcción de la igualdad de género, especialmente entre las poblaciones ya mencionadas, incluidos los estudiantes de los EU. Sin embargo, los datos sugieren que, particularmente para las estudiantes, su agencia individual y colectiva, junto con sus aspiraciones, acciones y prácticas para el empoderamiento y cambio, las alejan del papel tradicional y las perfila hacia roles futuros de autonomía.

Finalmente, los datos de esta investigación muestran diferentes desigualdades en los EU: en las universidades encuestadas, el bajo porcentaje de estudiantes que se autoadscriben como pertenecientes a estratos socioeconómicos muy desfavorecidos, tienen una insuficiente proporción representativa de las diversas etnias del país y en particular del sexo femenino. También muestran una cultura precaria de reconocimiento para la población LGTBTTIQ+, y una reducida matrícula femenina en las carreras de ingeniería, lo que reflejan sesgos segregacionistas en la academia, entre otros.

Este panorama refleja la necesidad de programas universitarios que cuestionen las interacciones discriminadoras en el campus y promuevan la reflexión sobre el rezago en el proyecto social de las nuevas masculinidades, en contraste con las transformaciones culturales de las nuevas feminidades que se presentan aquí. Un enfoque más centrado en los temas de las desigualdades y las discriminaciones contribuirá a nivelar este *piso común* de justicia social en el sistema educativo.

También esta investigación abre el espacio para el reconocimiento de esas capacidades de aspirar, creativas e innovadoras, que encontramos en los relatos estudiantiles. En sus narrativas podemos observar que la construcción del futuro es una configuración sociocultural, pero también una práctica educativa, creativa y autodidacta. Ellos y ellas nos muestran que, mientras la igualdad no sea una práctica social cotidiana, su aspiración por un futuro mejor los lleva a poner en práctica su capacidad de agencia en el EU y perfilarla como una realidad en ciernes. Este capítulo es un testimonio de ello.

Aspiraciones de movilidad económica intergeneracional de los jóvenes universitarios: la marca de las desigualdades

*Mery Hamui Sutton*¹

INTRODUCCIÓN

Parece que todos los jóvenes aspiran a gozar de una buena vida,² con mejores condiciones económicas y más realizaciones que sus padres. No obstante, esta idea, de sentido común muy extendida, se ha comenzado a desquebrajar porque algunos puntos de referencia se han movido. Por ejemplo, la mejora en la que ahora piensan los padres no es la misma que imaginaban ellos cuando eran jóvenes, o bien, la mejora que imaginan los padres es distinta o no coincide del todo con la que tienen en mente los estudiantes. Además, junto con los recursos económicos, se han agregado otros satisfactores como una mayor libertad en el uso del tiempo libre, oportunidades de viajar y acceso a diversas experiencias, todos ellos aspectos del bienestar que merecen ser examinados con detenimiento.

La movilidad social ascendente intergeneracional es uno de esos deseos o aspiraciones que acompañan a los jóvenes en su trayectoria educativa cuando

¹ Este capítulo no hubiera sido posible sin el apoyo técnico de la maestra Selene Hernández Pérez, profesora de asignatura de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM.

² La buena vida para Sen (1996) deriva del concepto de bienestar dentro del enfoque de las capacidades en estrecha relación con la noción ética de vida buena. Él defiende que el nivel de bienestar depende del conjunto disponible de capacidades para funcionar. Se centra en lo que los individuos son capaces de hacer y de ser, es decir, en sus capacidades, cuyo fin es promover que se tenga mayor libertad de vivir el tipo de vida que se tiene razones para valorar.

apuestan al futuro. En este capítulo, analizaremos las aspiraciones de movilidad económica relativa intergeneracional de los estudiantes universitarios que están por terminar sus estudios en comparación con la posición socioeconómica de su origen familiar. Cabe precisar que esa movilidad se valora a través de los cambios que experimentan las personas en su condición socioeconómica entre diferentes estratos económicos (Sorokin, 1959). En este tipo de medición, se comparan oportunidades para alcanzar el acceso a una posición más alta que el de la familia de origen, la cual puede analizarse desde lo económico, educativo, laboral y de prestigio.

Las preguntas que orientaron este capítulo fueron: ¿Los jóvenes estudiantes perciben a la universidad como un espacio de formación profesional y personal que se traduzca en aspirar a la movilidad económica intergeneracional? ¿Qué importancia tienen y cómo intervienen las distintas variables que se consideraron en el proyecto en la probabilidad de aspirar a la movilidad económica ascendente intergeneracional de los estudiantes que están terminando su licenciatura? La información se obtuvo de una encuesta aplicada a estudiantes que cursaban el último año de licenciatura antes de la pandemia en las carreras de administración, derecho e ingeniería en Espacios Universitarios Asimétricos (EUA) de la Ciudad de México y de Guadalajara.

Para analizar la aspiración a la movilidad económica ascendente intergeneracional, se considera que un factor importante es la desigualdad de condiciones, la cual interviene cuando se observa la aspiración desde dos vertientes que se interrelacionan: la del estudiante como agente de su futuro y las condiciones de la estructura de la educación superior.

En esta investigación se trabaja con las percepciones de las y los estudiantes, por lo que al hablar de movilidad económica intergeneracional no se hace referencia a la movilidad económica como tal, sino a las percepciones que tienen de sus oportunidades y sus logros. Nos interesa aproximarnos a su capacidad de aspirar, donde los estudiantes toman en cuenta sus condiciones para cumplir su deseo juvenil de ocupar una posición económica verticalmente distinta, cuando se comparan con la percepción que tienen sobre la posición económica de sus padres.

Para analizar las aspiraciones económicas intergeneracionales de los estudiantes, partimos de que:

- a. En la aspiración económica ascendente intergeneracional se tiene en cuenta el acceso a la oportunidad educativa representada por estar cursando el último año de licenciatura ante el horizonte del logro de obtener un título universitario.
- b. Para que el estudiante adquiera la capacidad de aspirar a una mejor posición social que la de sus padres, es necesario que el efecto del origen social familiar se reduzca y que el estudiante adquiera una nueva condición socioescolar que puede resultar de la interacción entre la oportunidad y la realización exitosa de metas, como terminar su carrera universitaria.
- c. El paso necesario para que el estudiante aspire a la movilidad social intergeneracional ascendente está en que perciba que tiene los suficientes logros como para poder transitar a un nuevo contexto situado, y que se maneje con los códigos propios de ese nuevo ambiente social.

La hipótesis general es que las aspiraciones económicas de futuro distan entre los estudiantes dependiendo de su origen socioescolar, género y carrera. También por los apoyos que reciben los estudiantes, su adscripción a un cierto tipo de universidad, y por las oportunidades y metas a su alcance ante escenarios posibles.

Se plantearon dos aproximaciones metodológicas cuantitativas. Primero, se analizó el alcance de la aspiración del estudiante comparando su percepción de la posición económica de sus padres (IOSE),³ y su consideración a superarla, misma que se cruzó con las siguientes variables: si está inscrito en un Espacio Universitario (EU) (consolidado o no consolidado); si asiste a una universidad con régimen de financiamiento (pública o privada), si el estudiante cuenta con beca (sí o no). Asimismo, se analizaron dos variables transversales para saber cómo se distribuye el alcance de la aspiración por género y por carrera. En todos los casos, se consideraron dos valores: para poder

³ El IOSE es una medida resumen de la posición relativa de la familia de origen y del estudiante que comprende: ingresos, escolaridad de los padres, oportunidad educativa y escolaridad del estudiante con valores (alto y bajo). Para saber cómo se construyó el IOSE consulte el Anexo 1 de este libro.

diferenciar el alcance de la aspiración de movilidad económica ascendente de los demás casos: “más alta”; e “igual o más baja”.

Después, se aplicó un modelo de regresión logística binomial para observar cómo contribuyen esas variables predictivas a la aspiración económica ascendente intergeneracional de los estudiantes universitarios. Esta segunda aproximación permite estimar los efectos de las variables sobre las probabilidades de aspirar a una posición económica más alta en comparación con una igual o más baja que la de sus padres.

Los hallazgos obtenidos al final de este procedimiento nos permiten plantear la hipótesis de que la educación superior opera con un empuje diferenciado para aspirar a la movilidad relativa económica ascendente, según sea la posición socioescolar de los estudiantes universitarios, el tipo de régimen de financiamiento de la universidad y el contar con una beca de apoyo.

HACIA UN ANÁLISIS DE LAS DESIGUALDADES EN LA ASPIRACIÓN DE FUTURO DE MOVILIDAD ECONÓMICA INTERGENERACIONAL ASCENDENTE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Para comprender la percepción del estudiante de su papel como agente de su futuro, conviene examinar los logros alcanzados en su trayectoria educativa y lo que le representa concluir sus estudios de licenciatura. Este logro implica una marca de distinción (Bourdieu, 2002), conlleva un cambio en su identidad, en sus roles y en la posibilidad de obtener un empleo profesional que, en el mejor de los casos, puede suponer un estatus social y económico superior al de sus padres, sobre todo cuando algunos estudiantes son los primeros en su familia en acceder a la universidad (Hamui Sutton, 2017). Este hecho, a su vez, es percibido por el grupo social de pertenencia como un cambio de nivel, en contraposición a las expectativas establecidas por el entorno familiar del estudiante, es decir, en términos de movilidad educativa. El rol de estudiante universitario se acompaña de la emergencia de un nuevo sistema de aspiraciones, entre las que destaca la obtención del trabajo que desea y su percepción de mejora en su posición social.

Las aspiraciones de movilidad económica ascendente de los estudiantes universitarios

La aspiración de futuro orienta la acción y se vincula con elecciones y cálculos inmersos en mundos imaginados (Appadurai, 2004: 67). La entendemos como una capacidad cultural en la cual los estudiantes vislumbran futuros imaginados colectivamente, los cuales representan formas de concebir la vida.

La literatura correspondiente, tal como se planteó en un artículo previo en el que se considera a un subgrupo de estudiantes del EU público y privado consolidado, con datos de este proyecto (Hamui Sutton, 2022), ha mostrado que existen condiciones que permiten la movilidad social en distintos grados. El mecanismo que está detrás de las personas que se mueven, son las oportunidades a las que se tiene acceso y los resultados de éxito o logros que alcanzan. Amartya Sen sitúa a las oportunidades considerando la posición social de la persona desde dos puntos de vista: “el primero se refiere a los objetivos alcanzados y el segundo a la libertad que tuvo para llegar a alcanzarlos” (Sen, 2010: 45). A su vez, los objetivos y la libertad se conjugan en la oportunidad para lograr lo que se aspira en términos de sus propios valores y objetivos. Las oportunidades tienen lugar en situaciones sociales concretas que condicionan las acciones de los individuos en una sociedad (Hamui, 2022). Estas se asemejan a espacios donde la acción humana está estructuralmente determinada y donde se expresa el valor que el individuo le atribuye a su posición social, convirtiéndose en referentes para su acción cotidiana (Dahrendorf, 1983; Mora, Pérez y Cortés, 2004; Sen, 2010). Por lo tanto, es comprensible que el estudiante ponga en juego sus condiciones y capitales a través de sus decisiones y actúe para lograr lo que quiere en la condición estructural en la que se encuentra.

La aspiración a la movilidad económica ascendente intergeneracional en la trayectoria de los estudiantes no puede pensarse en un futuro ajeno a la vivencia, incluso cuando dudan del porvenir. Para analizar el futuro es necesario considerar el tiempo y el espacio, ya que las estrategias se basan en lo que se ha hecho y en lo que se va a hacer después, dando cabida al futuro, en ese momento es cuando el estudiante puede desplazarse a lo desconocido.

No todos los estudiantes viven y proyectan igualmente su porvenir o tienen la capacidad de aspirar a todas las estrategias para ser reconocidos socialmente por su esfuerzo. Por ejemplo, no todos pueden pensar en la movilidad internacional para potenciar el ascenso en su posición social posterior.

La importancia de obtener el grado de licenciatura es distinta dependiendo de su posición social. Algunos estudiantes la perciben como la vía que los llevará a lograr una mejor posición económica basada en su talento y esfuerzo; mientras que otros la ven como un paso en su trayectoria educativa para ocupar un espacio en el mercado laboral. En cualquier caso, la idea de que la educación es la vía más importante para “moverse” está en tela de juicio, pues ya no se cree a ciegas que la capacidad y el talento sean la clave para el acceso a una mejor posición social, a pesar de que el “mérito” ha sido el criterio de admisión más aceptado en los EU consolidados, que son los más prometedores. Es decir, hay otros factores que son ajenos al control de los estudiantes (Sandel, 2020), como su condición socioescolar, el género, el tipo de EU, el tipo de financiamiento de éste, la carrera y las redes de apoyo, entre otros.

Estudiar en la universidad obedece a distintas razones, según sea el plan de vida que cada estudiante elige y las diferentes posibilidades que ve en ella. Algunos aspiran a tener un buen trabajo, otros a obtener más prestigio, y otros a ser más ricos o exitosos que sus padres (Planas Coll y Enciso Ávila, 2014). Es común pensar que todos los estudiantes quieren acceder a las universidades consolidadas y que cuando no lo logran, lo intentan en otras instituciones y adecuan sus aspiraciones a lo que se puede, pero no siempre es así.

No todos aspiran o logran ingresar a un EU consolidado; algunos eligen y se conforman con acceder a instituciones con menor calidad académica o aquellas que se ajustan a sus circunstancias, ubicándose en un contexto desigual de oportunidades con resultados y proyecciones distintas. Como lo muestra Canales en el capítulo 2, la mayoría de quienes estudian en estos espacios consolidados tienen posiciones sociales más altas de los que estudian en instituciones en vías de consolidación. Por lo tanto, podemos decir que tanto los EU seleccionan a sus estudiantes como los estudiantes eligen el EU que mejor les conviene o pueden pagar (Planas y Enciso, 2014). Es evidente que el mercado no es perfecto, pero ambos actores se valen de él para lograr

sus metas, aunque en contextos de grandes desigualdades la capacidad de aspirar de los estudiantes menos favorecidos se ve muy mermada.

Desde la perspectiva del estudiante, el acceso a un EU consolidado significa para muchos la posibilidad de construirse oportunidades educativas que los motivan a aspirar y a cambiar el rumbo de su vida en lo profesional, económico y en su prestigio. También, es cierto que vivir la experiencia educativa en el contexto situado de su EU les ofrece oportunidades, beneficios y retos. La vivencia puede motivarlos a pensar que así sucederá en el ámbito económico y que dependiendo de la manera en la que cada estudiante capitalice las oportunidades, logrará o no, su deseo de ascender en la escala económica. En otras palabras, consideran que el éxito económico está determinado en gran medida, por sus acciones individuales.

Ante ello, conviene tener presente que terminar con éxito la licenciatura en un EU de reconocido prestigio no garantiza que haya igualdad de resultados en lo económico, porque los logros no dependen sólo de la configuración de habilidades personales y de las redes construidas por los jóvenes en la trayectoria universitaria, sino que también entran en juego otros factores estructurales y ajenos a la universidad.

Para los estudiantes, es claro que acceder a EU de reconocido prestigio no sólo es fruto de su esfuerzo; si no que también importa el tipo de institución en el que cursó el nivel medio superior, las ventajas que tienen algunos de familias acomodadas y el tipo de selección del alumnado en el acceso a la universidad cuya configuración desigual los convierte en EUA (Villa Lever, Canales, Hamui, 2017). El estudiante entonces se evalúa y calcula, y a veces se ve obligado a hacer ajustes a sus aspiraciones para reducir el riesgo de ser rechazados.

En ello, la posición socioescolar (el IOSE) resulta ser una variable de la mayor importancia que influye en el significado y el alcance de la aspiración de movilidad económica ascendente de los estudiantes universitarios.

La percepción de logro en la aspiración de movilidad social económica ascendente

La movilidad social es posible cuando las circunstancias de origen social de las personas tienen menor relevancia que sus logros de vida y cuando sus

logros se reflejan en recompensas al esfuerzo (Roemer, 1993). Obtener una mejor educación, un mejor trabajo o mayor prestigio que los padres ilustraría el caso. Uno de los supuestos de este trabajo es que para que el estudiante adquiriera la capacidad de aspirar a una mejor posición social que la de sus padres, es necesario que el efecto del origen social familiar se reduzca para que el estudiante adquiriera una nueva condición socioescolar, que podría resultar de la interacción entre oportunidad y la realización exitosa de terminar su carrera universitaria.

La movilidad social, como se menciona en el artículo derivado de este proyecto, se refiere a los cambios que experimentan las personas en su condición socioeconómica. En él se cita a Vélez, Campos y Fonseca (2015) que señalan que hay tres tipos de movilidad social intergeneracional: a) la movilidad de bienestar económico, la cual compara la posición socioeconómica que ocupan las familias en la sociedad; b) la movilidad educativa, que refiere a la posibilidad de moverse a una categoría educacional distinta en su trayectoria educativa; y c) la movilidad de percepciones, relativa o subjetiva, que está relacionada con la apreciación que las personas tienen de su propia posición, metas, y aspiraciones de mejorar su vida en tres aspectos: en lo socioeconómico, laboral y en prestigio (Hamui, 2022).

La movilidad social puede medirse en términos absolutos cuando se evalúa el cambio en el nivel de vida que existe entre distintas generaciones de todo un país o región (Erikson, Goldthorpe y Portocarrero, 1979). Esta puede suceder por ser el resultado de factores como avances tecnológicos, cambios económicos o demográficos (Tedesco, 2003). También puede medirse en términos relativos, cuando analiza los cambios de posición que experimentan los individuos, estos pueden ser entre los estratos económicos —movilidad vertical— o al interior de un estrato —movilidad horizontal— (Sorokin, 1959). La movilidad vertical también se conoce como movilidad relativa cuando se comparan las oportunidades para alcanzar una determinada posición económica de las personas con orígenes distintos, y puede ser intergeneracional, si mide el cambio en la posición socioeconómica que alcanzan las personas con relación a la de sus padres.

La movilidad social absoluta y la relativa pueden no ocurrir en un mismo periodo. Por ejemplo, puede haber niveles altos de movilidad absoluta por-

que a una sociedad “le fue mejor” en su conjunto y que, al mismo tiempo, haya niveles bajos de movilidad relativa (Hamui, 2022). Es decir, que la posición que ocupan los hijos en comparación con la de sus padres no cambie de manera significativa (Vélez, Campos y Huerta, 2013).

El CEEY (2019) ha documentado que las condiciones que permiten la movilidad social en distintos grados son: la situación económica de los países, aunada al acceso de oportunidades, pues el mecanismo que está detrás de las personas que se mueven, son las oportunidades a las que ellas tengan acceso, aunque éstas no siempre se traduzcan en resultados de éxito o logros (Jencks y Bane, 1985). En la sociedad mexicana, que se caracteriza por tener mala distribución del ingreso y de la riqueza, se refleja la concentración de la apropiación de los beneficios del crecimiento económico en las grandes ciudades.

La pregunta que surge es: ¿cómo perciben los estudiantes su posibilidad de movilidad económica ascendente cuando el país no crece y son escasas las oportunidades laborales? Si bien, la educación superior incide en la formación de mano de obra calificada, construye la capacidad para generar conocimiento e innovación, impulsa la productividad y el crecimiento económico; no incide inmediata ni necesariamente en la igualación⁴ de oportunidades económicas (Marshall, 1998) de los estudiantes para poder aspirar a movilidad económica ascendente. Para Jencks y Bane (1985), cambiar la condición de desigualdad económica implica enfocarse en el objetivo económico en sí mismo y atenderlo por la vía económica, pues la escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia. Entonces, ¿cómo influye la desigualdad social en el sistema educativo y cómo se conjuga con la aspiración de los jóvenes universitarios?

⁴ Marshall (1998) utiliza el concepto de igualación para hacer notar el proceso de equilibrar elementos colectivos e individuales de derechos sociales entre los más y los menos afortunados. La igualación sucede entre los individuos de una población, argumenta que es más importante lograr igualdad de condiciones que igualdad de ingresos. Alcanzar el grado de igualación económica depende de cuatro cosas: sea que el beneficio se ofrezca a todos o a una clase limitada, sea que se adopte la forma de un pago en dinero o en un servicio prestado, sea que el mínimo es alto o bajo, y la manera en que se obtiene el dinero para pagar el beneficio.

Si bien, los estudiantes que comparten el mismo espacio no perciben desigualdades en las oportunidades, entre y con sus pares mientras estudian, —es decir, que están expuestos a “estructuras de oportunidades” semejantes y acordes con lo que les ofrece la universidad porque comparten el ambiente social, las características socioescolares de los demás estudiantes, la exigencia en el plan de estudio y son igualmente beneficiarios de las políticas de la institución— cuando buscan trabajo cobra nuevamente importancia su posición familiar, aunque importe su capacidad de agencia. Pareciera que al ingreso al mercado laboral resurgen las desigualdades en oportunidades diferenciadas, pues los mejor acomodados en la escala social son quienes reciben las mejores oportunidades (Hamui, 2017 y 2022). No obstante, algunos estudiantes en condición favorecida aspiran en menor medida a una mejor posición económica relativa que sus padres, pues es difícil aspirar a superar el alto nivel en el que ya se encuentra su familia.

El poder estar expuesto a mejores oportunidades y, sin embargo, aspirar a una posición similar a la de sus padres pareciera una paradoja, pero puede entenderse cuando los jóvenes perciben que no encontrarán un trabajo ni los ingresos de sus padres en el mercado laboral existente y que mantenerse en esa posición o en una ligeramente menor es una opción razonable. Es decir, puede que cuando se comparen con sus padres se sientan desfavorecidos por no poder hacer cosas que sus padres pueden hacer (Jencks y Bane, 1985), aunque estén en vías de lograr o hayan logrado lo que se proponían al ejercer la oportunidad.

La educación superior en Espacios Universitarios Asimétricos y la capacidad de aspiración a la movilidad económica

El tercer supuesto es que el paso necesario para que el estudiante aspire a la movilidad social intergeneracional ascendente está en que perciba que tiene los suficientes logros para poder transitar a un nuevo contexto situado y que se maneje con los códigos propios de ese nuevo ambiente social, sin percibir que se diferencia de quienes acceden a ese EU o al empleo deseado.

El ingreso a la universidad puede representar una desigualdad que se manifiesta en el acceso cuando los sujetos optan, pues pueden no lograr ingre-

sar a la que desean y entran en la que les conviene o pueden (Planas y Enciso, 2014). Los jóvenes universitarios vienen de haber sido seleccionados previamente en el acceso a la educación media superior y, en ocasiones, de haber ajustado sus expectativas para reducir el riesgo de ser rechazados. Generalmente acceden al EU en el que hay una estrecha relación entre el tipo de universidad y la composición social y cultural de sus familias. (Tiramonti, s/f; Solís, 2014). Esta confluencia ordena la preferencia de los jóvenes por la oferta de los EU en circuitos escolares segmentados y diferenciados jerárquicamente.

El Sistema de Educación Superior (SES) está compuesto de EUA que pueden verse como fragmentos, por ello se entiende que no hacen referencia al concepto de “universalidad” que debiera correlacionarse con el de “universidad”. Son espacios en los que se reconocen continuidades y diferencias, son espacios autoreferidos, en los que al interior se marcan límites y hacia afuera fronteras (Tiramonti, s/f). Los fragmentos, que pudieran equiparse a los EUA, no están articulados en el SES para operar en un mismo sentido, ni en la capacidad de aspirar al futuro. En ellos, se selecciona, discrimina y diferencia a sus estudiantes y se genera un cuerpo de creencias en el que se fundamenta un sistema de aspiraciones propio. Los EUA obedecen a la lógica de su oferta y a su posición en el SES por su nivel de prestigio y su régimen de financiamiento, ubicándolos en el sitio dentro del segmento al que pertenecen.

Por otro lado, se ha documentado que no hay una equivalencia perfecta entre la demanda laboral y la oferta educativa. Thurow (1972) en su teoría *Job Competition Theory*, plantea que cuando se satura la demanda de personas con alta calificación en el mercado laboral y se rompe el equilibrio entre el número de titulados con capacidades de destrezas y habilidades, se deja de demandar personal altamente calificado o deja de haber puestos de trabajo con ingresos atractivos (Marqués-Perales y Fachelli, 2021). Es decir, parafraseando al autor, “no hay gente buscando trabajos, sino trabajos buscando gente” y el pago depende de la cola de aspirantes al puesto, abaratándole los costos al empleador que no necesariamente elige bajo criterios de igualdad de oportunidades, ni considera sólo el talento y el éxito educativo. Más bien, aumentan los requisitos de acceso al trabajo, se gana lo mismo o menos y no hay movilidad económica.

Algunas teorías explican cómo se ha mantenido la desigualdad horizontal, que no es independiente de la desigualdad de oportunidades de progresión escolar, sino que la complementa y refuerza (Solís, 2014). Raftery y Hout (1993) desarrollaron la teoría sobre el Mantenimiento de las Desigualdades Sociales (Maximally Maintained Inequality, MMI por sus siglas en inglés) en la que explican que una de las formas en las que se mantiene la desigualdad educativa en un contexto de creciente cobertura, es mediante la segmentación de la oferta educativa. Es decir, la masificación de la Educación Superior (ES) generalmente viene acompañada de una separación de los alumnos de un mismo nivel educativo en opciones educativas estratificadas, independientemente de la elección del estudiante que opera cuando quieren continuar en los niveles educativos subsecuentes. Plantean que cuando llega a haber un cambio de segmento escolar en la transición entre los niveles educativos a uno de mayor calidad educativa a través de las cohortes, los efectos del origen social resurgen en la trayectoria de los estudiantes (Lucas, 2001). La teoría resulta relevante, aunque se aplique a la transición entre ciclos educativos, porque muestra cómo al aumentar la cobertura se mantiene la desigualdad por la segmentación de los EU, que por sus características socioculturales lleva a los estudiantes a ajustar su capacidad de aspirar a las metas posibles y a que se muevan en el circuito educativo de su escuela previa. Estos autores predicen que las desigualdades educativas sólo disminuirán con el tiempo una vez que los estudiantes de clase alta hayan saturado un nivel específico, pasando dicha desigualdad a los niveles subsecuentes.

Cuando los estudiantes en condición de desventaja social acceden a EU consolidados, a algunos de ellos les ofrecen oportunidades como becas o un apoyo económico como mecanismo de justicia social, con el que se trata de subsanar las deficiencias económicas de los estudiantes. Cada EU tiene políticas únicas para otorgarlas, pero en la mayoría de los casos se les da para que no tengan que costear sus estudios y, en general se las dan a quienes tienen una buena trayectoria educativa para que tengan acceso a oportunidades que de otra manera no tendrían. Esto es relevante porque entre los supuestos que Lucas (2001) plantea está que cuando el apoyo público se reduce en alguno de los niveles educativos, el impacto del origen social vuelve a hacer la diferencia; y que cuando el estudiante deja de tener el apoyo o la oportunidad

educativa compensatoria que le ofrece su EU, la posición social por el origen familiar vuelve a tener importancia. Es decir, el origen familiar resurge en las transiciones subsecuentes cuando deja de contar con el apoyo parcial o beca que recibía por las instituciones o por el Estado. Es entonces, cuando la capacidad de agencia disminuye. Al no contar con el apoyo político y/o material como las becas, que son oportunidades, o con el apoyo suficiente para construirse metas que no aseguran resultados en otros ámbitos; la independencia de los estudiantes universitarios y la agencia se ven fuertemente disminuidas.

Lucas (2001) explica que los estudiantes favorecidos socioeconómicamente tienen más ventajas cualitativas para seguir avanzando que los menos favorecidos. La razón es que las diferencias cualitativas del capital cultural reaparecen e influyen en el estatus ascendente. Es decir, que importa menos el logro educativo que la manera en que los estudiantes son capaces de desarrollar narrativas más elaboradas en sus explicaciones ante situaciones específicas (Bernstein, 1971) que por su práctica y experiencia las hacen más comprensivas. Es interesante este planteamiento porque explica cómo, cuando se satura un nivel específico, ya sea en el ámbito educativo o laboral, lo más probable es que nuevamente cobre importancia el origen social y que afecte a los más desfavorecidos, haciendo diferencias en el acceso a oportunidades, con resultados de éxito. Asimismo, es importante señalar que no es lo mismo la igualdad como proceso de equilibrio entre los más o menos favorecidos a la igualdad de condiciones, tampoco lo es tener oportunidades que obtener resultados exitosos cuando se aspira a la movilidad económica intergeneracional.

Por lo dicho anteriormente, es difícil entender el papel de la educación en la movilidad económica ascendente intergeneracional de los estudiantes universitarios que están por terminar su licenciatura. La educación ha adquirido otros significados, se le han otorgado distintos tipos y grados de influencia. No sabemos cómo se configuran y actúan la transferencia de recursos materiales, de recursos culturales, la motivación, el esfuerzo, el mérito, la perseverancia o el apoyo en la aspiración de movilidad económica relativa ascendente de los jóvenes universitarios; pareciera que juegan en una caja negra y no sabemos cómo se relacionan.

En esta investigación consideramos que para que haya movilidad ascendente intergeneracional son necesarias dos condiciones. La primera, para que la educación superior influya en la aspiración de movilidad económica ascendente del estudiante, es necesario que éste considere que el origen social de su familia no es determinante y que su nueva condición socioescolar de egresado de una licenciatura lo provee de la capacidad de aspirar a una nueva condición socioescolar mejor que la de sus padres. La segunda, para que el estudiante aspire a la movilidad social intergeneracional ascendente, tenga los suficientes resultados exitosos y un estrato social medio o ingresos por encima de sus gastos —cuestión que se refleja en que pudo sostener sus estudios profesionales— para transitar a un nuevo contexto situado en el que se maneje con los códigos propios de ese nuevo ambiente social.

En ese sentido, la construcción de estructuras de oportunidades para aspirar a la movilidad ascendente económica depende de los entrecruzamientos entre variables como la posición socioescolar, la inserción en un tipo de universidad y la agencia. Los estudiantes, como agentes, toman iniciativa sobre su propio bienestar ante lo que tienen a la mano y lo que se puede, aunque el ámbito del trabajo profesional y el de los ingresos a los que aspiran vayan por una lógica distinta.

Sobre la forma en que se relacionan los distintos factores, se plantea que, ante la complejidad de factores que actúan en escenarios inciertos, las estrategias, decisiones y acciones para “poder moverse” son diversas en el proceso de lograr movilidad económica ascendente intergeneracional de los estudiantes universitarios de Espacios Universitarios Asimétricos.

METODOLOGÍA

Con base en la investigación amplia, el marco de las perspectivas teóricas expuestas y con el fin de responder a la primera pregunta, ¿Los jóvenes estudiantes perciben a la universidad como un espacio de formación profesional y personal que se traduzca en aspirar a la movilidad económica intergeneracional? se interrogó al estudiante en la encuesta sobre su percepción de la posición económica de sus padres y su consideración a superarla, y se cruzó con las siguientes variables: a) Índice de Oportunidad Socioescolar (IOSE)

(alto y bajo) que es una medida resumen de la posición relativa de la familia de origen y del estudiante que comprende: ingresos, escolaridad de los padres y escolaridad del estudiante con valores (alto y bajo); b) si está inscrito en un Espacio Universitario (consolidado o no consolidado); c) si asiste a una universidad con régimen de financiamiento (pública o privada), considerando que la pública le da acceso, apoyo material y oportunidad al estudiante y que para ingresar y permanecer en la privada tiene los recursos necesarios por sus familias y que las oportunidades residen en sus redes de apoyo; d) si cuenta con beca (sí y no), pues por este apoyo no paga por ingresar ni por permanecer en un EU público y goza de oportunidades compensatorias. Cabe mencionar que las becas que otorgan los EU privados, suelen ser de distintos tipos, pues los montos cambian y las becas están condicionadas por el mérito. Asimismo, se analizaron variables transversales para saber cómo se distribuyen por carrera⁵ y por género. Por carrera, porque de cada campo de especialidad se desprenden aspiraciones diferenciadas según el conocimiento que se cultive y las pautas de organización de los profesionistas. Y, por género, porque se ha documentado ampliamente que el género es otro tipo de desigualdad y las oportunidades son distintas dependiendo de si se es hombre o mujer.

Se utiliza el IOSE construido con las variables de ingresos, escolaridad de los padres y escolaridad del estudiante en sus categorías alto y bajo, y las respuestas directas de la pregunta 59 de la Encuesta sobre aspiraciones de los universitarios 2019 (L4), en la que se interroga sobre la siguiente:

¿En comparación con sus padres, considera que alcanzará una posición económica? a) más alta, b) igual, c) más baja.

Con base en nuestro planteamiento teórico, para saber qué tan posible es lograr movilidad económica intergeneracional y si los estudiantes que están en el último año de la carrera ven en la universidad un espacio de formación profesional y personal que se traduzca en aspirar a la movilidad económica intergeneracional, consideramos dos valores: a) “más alta” para mostrar que la aspiración de posición económica es más alta que la posición que perci-

⁵ La variable carrera no fue considerada para el modelo de regresión por no ser significativa; sin embargo, se utilizó en la parte del análisis descriptivo.

ben de sus padres y b) “igual o más baja” para diferenciar a la aspiración de movilidad económica ascendente. Tomamos como punto de partida su condición socioescolar (IOSE) y tratamos de describir si su aspiración de movilidad económica relativa es vertical ascendente o si es descendente o parecida a la de su familia. La lógica del razonamiento es calcular un evento único, la probabilidad de aspirar a la movilidad ascendente intergeneracional, que se infiere al comparar su aspiración económica de futuro con el IOSE.

Supusimos que en esta etapa ya se tiene una acumulación educativa razonable, que es común creer que la educación superior permite aspirar a ello; que las aspiraciones de futuro conllevan el compromiso del estudiante; que perciben su herencia de clase social como su situación de base, en la que siempre hay un legado de padres a hijos de capital humano, de capital social y de bienes materiales; y que la educación superior adquirida en su socialización les ofrece oportunidades que aprovecharán con el fin de aspirar a una mejor posición económica.

Para responder a la segunda pregunta, ¿qué importancia tienen y cómo intervienen las distintas variables que se consideraron en el proyecto en la probabilidad de aspirar a la movilidad económica ascendente intergeneracional de los estudiantes que están terminando su licenciatura? se realizó un modelo de regresión logística probabilístico de la aspiración de movilidad económica intergeneracional alta en el que la principal variable independiente en este modelo es el IOSE del entrevistado.

El procedimiento consistió en analizar las variables teóricas relevantes e ir analizando su importancia empírica en las tablas de frecuencia cruzadas con el programa de software SPSS. Después se introdujeron las variables significativas a los distintos modelos para observar cómo contribuye cada una y se eligió el modelo que más explicara. Se optó por la regresión logística binomial porque modela la probabilidad de un resultado y cómo la probabilidad varía con un cambio en las variables predictivas.

El supuesto básico es que cada aumento en una unidad en el predictor multiplica la probabilidad del resultado por un cierto factor (la *odds ratio* del predictor) y que el efecto de las variables es el producto multiplicativo de sus efectos individuales. La función de regresión logística produce una probabilidad de resultado limitada por 0 y 1.

La variable dependiente del modelo de regresión logística binomial fue la aspiración de movilidad económica ascendente intergeneracional. Se elaboró un esquema con el que se analizaron cinco variables; asimismo se probó el grado de significación estadística de las relaciones identificadas entre las variables independientes y la variable dependiente, que es “aspiraciones de movilidad económica intergeneracional”.

Las variables de respuesta en el modelo adoptaron una forma dicotómica en la que la aspiración de movilidad ascendente se le asignó (1) a quienes aspiran a una posición económica más alta y (0) a quienes aspiran a una posición económica igual o más baja. Las variables independientes que influyeron en la aspiración económica intergeneracional son las consideradas en el cruce de frecuencias que resultaron significativas, aunque se incluyó el sexo porque es relevante en la investigación.

Técnicas de análisis

Se utilizaron tablas cruzadas o de contingencia de dos variables para explorar la relación de cada variable independiente con la dependiente con Prueba de Chi Cuadrada de Pearson para conocer su influencia en la formación de grupos. De forma anticipada podemos decir que las significativas fueron el IOSE, el tipo de financiamiento del EU (pública, privada) y la beca. Asimismo, se realizó una regresión logística binaria que se basa en la idea de que la variable independiente (aspiración de movilidad económica intergeneracional ascendente) se puede dicotomizar para predecir la probabilidad de que ocurra algo sobre la probabilidad de que no ocurra. Queremos predecir si los estudiantes que están terminando su licenciatura aspiran a una posición económica más alta que la de sus padres, dónde 1 corresponde a más alto y 0 a igual o más bajo. Para ello, se fueron introduciendo variables independientes, algunas de las cuales resultaron significativas.

Las variables explicativas que pensamos que teórica y estadísticamente serían significativas en el análisis, se describen y operacionalizan en el cuadro 1. Las pruebas empleadas para evaluar, desde el punto de vista estadístico, la mejoría en la bondad del ajuste y la capacidad explicativa del modelo

a partir de la inclusión de las variables fueron la prueba de Wald para cada variable y la prueba de razón de verosimilitud.

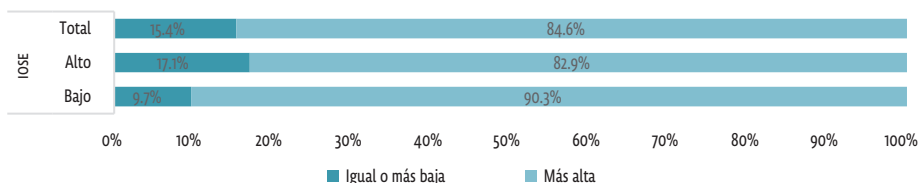
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de los datos con los cruces de variables señalando si son o no variables significativas, posteriormente el resultado del modelo de regresión logística binomial.

Percepción de los estudios universitarios en la aspiración de movilidad económica intergeneracional en los jóvenes que están por terminar su licenciatura en Espacios Universitarios Asimétricos

El primer cruce a analizar fue la percepción de movilidad económica con el IOSE de los estudiantes, para conocer la condición que heredaron y adquirieron, pues incluye los ingresos y escolaridad de los padres, y la oportunidad, logro exitoso y escolaridad del estudiante.

Gráfica 1
Población de estudiantes por tipo de alcance en posición económica respecto a los padres según el IOSE



N = 1160

Prueba chi cuadrada de Pearson significativa al .005

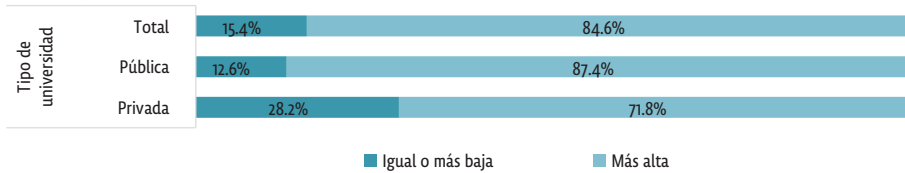
Fuente: Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019.

Las gráficas que aparecen en las siguientes páginas, provienen de la misma fuente, excepto cuando se señale otra.

En la gráfica 1, se puede observar que, en total, el 84.6% de los estudiantes universitarios aspiran a tener movilidad económica ascendente en comparación con sus padres. Pero si se ve el porcentaje por IOSE, se advierte que la aspiración de los estudiantes con el índice Alto (82.9%) es menor que la de los de IOSE Bajo (90.3%). Quizás la diferencia se deba a que quienes pertenecen

al estrato social alto perciban que difícilmente lograrán obtener mayores ingresos que sus padres y aspiran a igualar su posición económica; mientras que los de posición socioescolar baja aspiran a una posición más alta, pues perciben que pueden ganar más y ascender su posición social de origen. Esta variable fue significativa.

Gráfica 2
Población por tipo de alcance en la posición económica respecto a los padres según el tipo de universidad a la que asisten



N = 1160

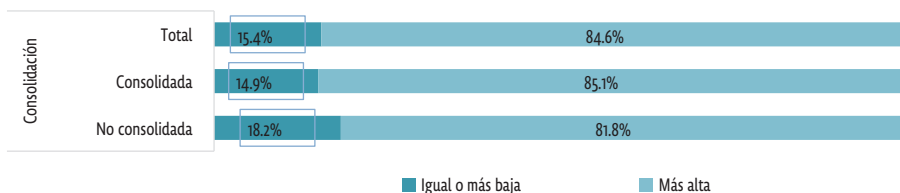
Prueba chi cuadrada de Pearson significativa al .000

En esta gráfica es posible encontrar diferencias más amplias en la formación de grupos de aspiración dado el tipo de régimen de financiamiento del EU. El 84.6% de los estudiantes aspira a tener movilidad económica alta en comparación con sus padres, la diferencia entre quienes estudian en una universidad privada *versus* una pública es considerable, pues la diferencia es del 15.6%. Es decir, de cada 10 estudiantes inscritos, 7 de los que pertenecen a una universidad privada consideran que alcanzarán una posición económica más alta que sus padres y de la pública son 9 en números redondos. Es preciso notar que entre los estudiantes de EU privados y públicos existen grandes diferencias en cuanto a recursos económicos, también en las características del tipo de EU al que están adscritos, por lo que se consideró a las universidades consolidadas y en vías de consolidación.

En la gráfica 3 se agrupó a los seis EUA de acuerdo a su grado de desarrollo académico en consolidados y en vías de consolidación. La aspiración de movilidad económica es ligeramente mayor en los estudiantes que estudian en EU consolidados que en los que están en vía de consolidación. Se hubiera esperado que la variación fuera marcadamente mayor al 3.3% (85.1% de los estudiantes de los EU consolidados *vs.* 81.8% de los que están en vías de

consolidación), pues en los consolidados están más expuestos a oportunidades educativas, beneficios y retos que los que están en vías de consolidación. Sin embargo, pareciera que lo importante es obtener el título, más que la obtención del grado en un EU consolidado, pues la aspiración de movilidad económica entre estudiantes de universidades consolidadas y en vías de consolidación se distribuye casi igual.

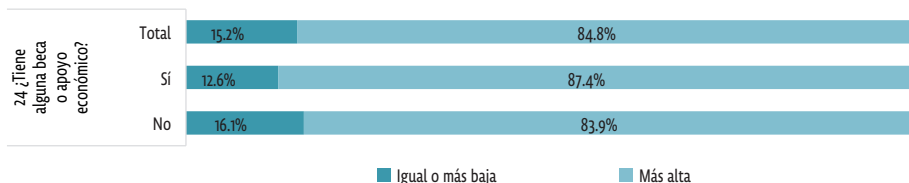
Gráfica 3
Población de estudiantes por tipo de alcance en posición económica respecto a los padres según el grado de consolidación académica de su universidad



N = 1154

Prueba chi cuadrada de Pearson No significativa

Gráfica 4
Población de estudiantes por tipo de alcance en posición económica respecto a los padres según tengan o no beca o apoyo económico



N = 1154

Prueba chi cuadrada de Pearson No significativa

Dado que interesa saber si haber obtenido beca hace diferencia en la aspiración de mejorar la posición económica de los padres de los estudiantes, en esta gráfica se consideró sólo a quienes contaban con beca o apoyo económico. De los 1154 estudiantes, sólo 310 obtuvieron beca o apoyo económico. Del casi 85% de quienes la obtuvieron, el 87.5% aspira a una posición económica más alta que sus padres. Es decir, de cada 10 estudiantes que tienen beca,

9 aspiran a una posición económica más alta que su familia de origen y menos de 2% a una posición igual o más baja. La mayoría aspira a superar la posición de sus padres, pues el tener o no beca para aspirar a una clase económica es muy parecida, probablemente porque son muy pocos los que tienen beca. No se advierte tanta relación; sin embargo, podría ser relevante en otros estudios. Esta variable fue significativa.

Gráfica 5
Población de estudiantes por tipo de alcance en posición económica respecto a los padres según el sexo



N = 1152

Prueba chi cuadrada de Pearson No significativa

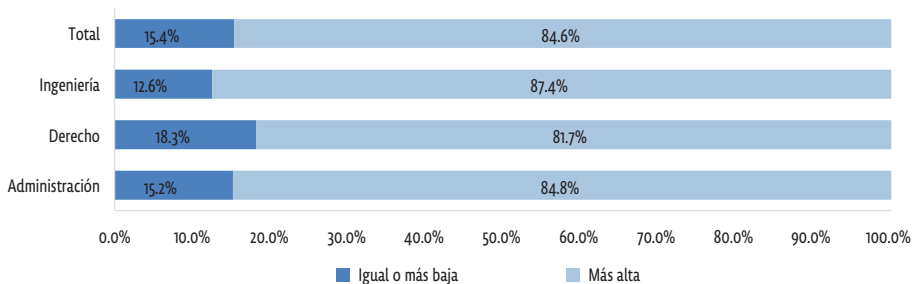
Con la gráfica 5, se quiso conocer cómo varía la aspiración de movilidad económica ascendente con la variable transversal de género. En ella, encontramos que se distribuyen de forma muy parecida, la diferencia es de menos del 1% entre hombres y mujeres, casi no perciben diferencias por género como en otros ámbitos. Se puede decir que en los EUA hay más igualdad de oportunidades educativas entre géneros que en el ámbito familiar, económico y laboral, donde enfrentan más obstáculos para tomar decisiones de manera autónoma.

La variable no resultó ser significativa, pero dado que se trata de una variable relevante teóricamente, se decidió considerarla en el modelo.

En la gráfica 6 se muestra la comparación de la aspiración de movilidad económica por las carreras consideradas en la investigación porque se supuso que cada carrera da sentido a las aspiraciones marcando diferencias en la forma de vida y en la estructura del pensamiento. Más del 80% de los estudiantes de las tres carreras aspiran a lograr movilidad económica intergeneracional ascendente. Es claro que así suceda, pues la carrera da sentido a las aspiraciones de futuro de los estudiantes, ya que les va marcando diferencias en su

forma de vida, en su estructura de pensamiento, les conforma identidad y les desarrolla lenguajes y pautas sociales distintas según el conocimiento que se cultiva, además de que se acompaña del deseo de una buena vida.

Gráfica 6
Población por tipo de alcance en la posición económica respecto a los padres según la carrera que estudian



N = 1160

Prueba chi cuadrada de Pearson No significativa

La variación más marcada está entre los que estudian ingeniería y derecho (87.4% y 81.7%), es mayor en el caso de ingeniería. Es comúnmente sabido que derecho y administración son las carreras más tradicionales que mantienen mayor preferencia entre quienes aspiran a un título universitario y mayor competencia para encontrar trabajo y altos ingresos en el ámbito laboral.

En síntesis, en todos los casos, los porcentajes de aspiración de movilidad económica ascendente intergeneracional son mayores al 80%, solamente es menor cuando se trata del EU privado que es 71.8%. Asimismo, se observó que la aspiración de los estudiantes que tienen una posición socioescolar baja, aspiran en mayor medida a la movilidad económica intergeneracional que los estudiantes cuyo origen familiar es alto, aunque las diferencias sean relativamente pequeñas.

Por otro lado, pareciera que si bien la beca es una oportunidad compensatoria, ésta tiene sentido en la trayectoria educativa de los estudiantes que perciben que la posición económica de sus padres es más baja de la que ellos aspiran al terminar sus estudios. Quizás, en su alta aspiración no esté presente

el que la beca sea un estímulo al mérito para sostener sus estudios y que ante las oportunidades laborales y salariales puede reaparecer la desigualdad de acceso (Jencks y Bane, 1985). La beca no iguala sus oportunidades con las de quienes más tienen, sólo complementa los ingresos, les da reconocimiento y les permite terminar sus estudios.

Como se mencionó, la desigualdad social de origen de los estudiantes considerados en esta investigación se asocia claramente con el régimen de financiamiento público o privado de los EU. La diferencia en la aspiración económica ascendente intergeneracional de los jóvenes que estudian en EUA, los consolidados vs. en vías de consolidación fue muy pequeña. Quizás se deba a que la confluencia de la elección de los estudiantes y de la selección de ellos en los circuitos escolares segmentados se realizó en el momento del ingreso y que, ahora, ya no sea importante para los estudiantes tomar en cuenta la calidad académica, el prestigio de su EU, ni que éste influya en el empleador al momento de la contratación laboral, pues están por terminar sus estudios y el que estudien o no en una universidad consolidada ya es una condición de partida hacia la transición al ámbito económico y laboral.

En cuanto al análisis de la aspiración de movilidad económica ascendente intergeneracional entre hombres y mujeres, se observa muy poca diferencia, cuestión que, entre otras cosas, puede explicarse por el contexto social actual, en el que se percibe que las mujeres están en un proceso de igualación de condiciones y oportunidades a las de los hombres. En los EU, se vive más y se percibe más intensamente este proceso de igualación y es más visible cómo se están rompiendo los patrones tradicionales del rol de la mujer y de lo que quieren a futuro que en otros ámbitos, por lo que se entiende que, entre las aspiraciones de las mujeres, esté el poder alcanzar una mejor posición económica que sus padres.

Finalmente, al observar a los estudiantes cuya aspiración de posición económica es más alta que la de sus padres, se encontró que la variación más marcada por carrera está entre los que estudian ingeniería y derecho. Es mayor en el caso de ingeniería, probablemente por ser más novedosa y porque en los últimos años se ha desarrollado este nicho de oportunidad laboral con salarios altos en comparación con administración y derecho.

La importancia de las variables consideradas en la aspiración de movilidad económica ascendente intergeneracional de los estudiantes universitarios

En el cuadro 1 se presentan las variables de la investigación asociadas teóricamente a la variable dependiente, *una mejor posición económica relativa respecto a la posición de sus padres* en la regresión logística binomial. En ella, se trata de medir cómo varía la probabilidad cuando hay un cambio en las variables predictivas, que por su significancia e importancia teórica se incorporaron al modelo que a continuación presentamos.

Cuadro 1
Descripción y operacionalización de las variables analizadas en el modelo

| Variable dependiente | Descripción | Valores |
|---|---|---|
| IOSE (Índice de Oportunidad Socioescolar) | Es la relación entre los tres índices: Índice de capital familiar, Índice de capital escolar e Índice de Oportunidad, que combina las categorías Bajo y Alto. | Variable dicotómica Bajo Alto* |
| Beca o apoyo económico | ¿Tiene alguna beca o apoyo económico? | Variable dicotómica No Sí* |
| Espacio Universitario | Público o privado. | Variable dicotómica Privada Pública* |
| Sexo | Sexo de la persona entrevistada. | Variable dicotómica Hombre Mujer* |
| Consolidación | Tipo de consolidación en el programa de estudios. | Variable dicotómica En vías de consolidación Consolidada* |

* Categoría de referencia.

Fuente: Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019.

Los cuadros que aparecen en las siguientes páginas, provienen de la misma fuente, excepto cuando se señale otra.

Se fueron introduciendo las variables por bloques para observar cómo cada una de las variables contribuía o no al modelo manteniendo las demás constantes. Se trabajó con las variables que resultaron significativas en el cruce

de éstas y se consideraron aquellas a las que su valor de significación fue menor a .05 para aceptar la variable.

Resultados de la aplicación del modelo

La especificación del modelo de una mejor posición económica respecto a los padres fue:

$$\begin{aligned} \text{"}=\ln[4/1-P]= & B_0 + B_1(\text{IOSE}) + B_2(\text{BECAB})+B_3(\text{TIPO DE UNIVERSIDAD}) \\ & + B_4(\text{SEXO}) + B_5(\text{CONSOLIDACION}) \end{aligned}$$

En el cuadro 2 se presentan los resultados de la aplicación del modelo. Las probabilidades obtenidas permiten responder a la pregunta sobre ¿qué importancia tienen y cómo intervienen las distintas variables que se consideraron en el proyecto en la probabilidad de aspirar a la movilidad económica ascendente intergeneracional de los estudiantes que están terminando su licenciatura? Así como reportar algunos hallazgos y conjeturas interesantes en el caso de la población estudiada.

Si analizamos de manera conjunta las variables incluidas en el modelo, observamos que solamente el IOSE, la beca y el tipo de universidad son significativas (menores al .05), quiere decir, que hay relación entre estas variables independientes y la aspiración de cambio de la posición económica ascendente respecto a los padres.

La *odds ratio* del IOSE (OR=2.0 [IC95%, 1.257-3.274], p=0.004) representa la tendencia a aspirar a una posición económica más alta entre los estudiantes con IOSE bajo, respecto a los de IOSE alto. Es decir, que los estudiantes de IOSE bajo son 2.02 veces más propensos a aspirar más alto que quienes lo tienen alto. Los resultados de alta aspiración económica intergeneracional coinciden con el análisis descriptivo; con lo que podemos corroborar que cuando la posición socioescolar es baja los estudiantes tienden a aspirar a una mejor posición económica que sus padres y que cuando la posición socioescolar es alta tienden a aspirar a una posición económica igual o más baja que sus padres. De ahí que heredar un estatus social sea el mejor predictor de la aspiración del estudiante a una posición social alta que el resto de los factores.

Cuadro 2
Resultados de la aplicación del modelo de regresión logística para estimar
la probabilidad de una mejor posición económica respecto a la posición de sus padres

| Variable | B Sig. | S.E. | Wald | Exp (B) | 95% C.I. para Exp(B) | |
|---------------|-----------|-------|---------|---------|-------------------------|----------|
| | | | | | Inferior | Superior |
| IOSE | 0.707** | 0.244 | 8.387 | 2.028 | 1.257 | 3.274 |
| Beca | -0.507** | 0.211 | 5.803 | 0.602 | 0.399 | 0.910 |
| Tipo de EU | -1.170*** | 0.219 | 28.487 | 0.310 | 0.202 | 0.477 |
| Sexo | 0.177 | 0.172 | 1.056 | 1.194 | 0.852 | 1.673 |
| Consolidación | 0.125 | 0.272 | 0.209 | 1.133 | 0.664 | 1.932 |
| Constante | 2.134 | 0.208 | 105.143 | 8.451 | | |

Significancia: * P<0.1, ** P<.05, *** P<0.001.

Chi cuadrada de modelo: 46.242005 5 gl

(-) 2 log de la verosimilitud: 929.862^a

Tabla de clasificación (% global): 84.81

La *odds ratio* de contar con beca (OR=.602 [IC95%, .399-.910], p=0.016) muestra que la propensión a aspirar a una posición económica más alta se observa entre los estudiantes que no tienen una beca frente a los estudiantes que cuentan con ella. Por cada aumento en la unidad en la beca se espera una disminución de .602 en las probabilidades logarítmicas de la aspiración económica, manteniendo constantes todas las demás variables independientes, siendo ésta significativa.

En el modelo se observa que quienes tienen beca podrían tener menor probabilidad de aspirar alto frente a los que no tienen beca porque la *odds ratio* es menor que 1 y el signo es negativo. Otra forma de decirlo es que la probabilidad de aspirar a una posición económica más alta es cuando no se tiene una beca.

Pareciera que la importancia de este factor va en contra del sentido común, pues se piensa que la oportunidad de contar con la beca compensa el apoyo económico necesario para lograr resultados exitosos y terminar sus estudios. Sin embargo, quienes contaron con beca son estudiantes con IOSE bajo, y la beca no iguala los ingresos, los capitales culturales, las oportunidades ni privilegios de quienes tienen IOSE alto. Es decir, que quienes la

obtienen son los estudiantes más desfavorecidos, y la beca no alcanza a igualar las cualidades de los de IOSE alto. De ahí que se comprenda por qué en el modelo se observa que quienes cuentan con beca tienden a aspirar menos alto que quienes no cuentan con beca. Los estudiantes con beca logran tener suficientes ingresos para pagar sus estudios o permanecer en la universidad, pero todavía es lejana la igualación de las condiciones de los estudiantes con IOSE alto.

La *odds ratio* del tipo de universidad (OR=.310 [IC95%, .202-.477], p=0.000) es la propensión de aspirar a una posición económica más alta entre los estudiantes de universidades públicas frente a los estudiantes de privadas.

Este resultado es relevante y coherente con el cruce de variables entre el tipo de universidad pública o privada y el IOSE alto y bajo de los estudiantes del análisis descriptivo, en el que se observa una diferencia marcada en el grupo que aspira más alto. El 87.4% de los estudiantes son de universidades públicas, frente al 71.8% de quienes estudian en EU privados del mismo nivel de aspiración. En otras palabras, los estudiantes de EU privados son menos propensos a aspirar alto, aunque puede cambiar cuando se trata de estudiantes de maestría como lo plantea Mata Zúñiga en el capítulo 5 de este libro. Esta información nos permite corroborar que el efecto de origen social alto en la aspiración de movilidad económica ascendente, es menor que el que tienen los estudiantes de origen social bajo y que los estudiantes de universidades públicas son más propensos a aspirar alto que los de las privadas. Es decir, la configuración de factores en la aspiración de movilidad económica ascendente intergeneracional es distinta en los estudiantes favorecidos y en los desfavorecidos. Asimismo, se puede inferir que para los jóvenes universitarios que estudian en un EU público, la educación superior es un factor muy importante para aspirar a la movilidad económica intergeneracional ascendente.

El modelo de regresión logística fue estadísticamente significativo $\chi^2 = 46.2420$, $p < 0.0005$. El modelo explica el 6.9% (R^2 de Nagelkerke) de la varianza en la consideración de un alcance mayor en la posición económica y clasifica correctamente el 84.8% de la variable de aspiración económica relativa intergeneracional, es decir que no mejora la probabilidad de acierto. De las 5 variables predictoras, tres fueron estadísticamente significativas: el IOSE, la beca, y el tipo de universidad.

En síntesis, en el modelo de regresión logística binario se mostró la relación de 5 variables predictoras con la variable dependiente: el IOSE, la beca, el tipo de financiamiento de la universidad, el nivel de consolidación y el sexo; tres de estas variables independientes se asociaron con la aspiración de movilidad económica ascendente respecto a los padres, estas fueron: el IOSE, la beca y el tipo de EU por tipo de financiamiento. De ahí que se plantee que las aspiraciones económicas de futuro distan entre los estudiantes dependiendo de su origen socioescolar, su adscripción a una universidad pública que les ofrece oportunidades con éxito mediadas por el alcance que el estudiante le da a sus aspiraciones ante escenarios posibles.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo hemos analizado el papel de la educación superior en la aspiración de movilidad relativa económica ascendente intergeneracional de los estudiantes universitarios con respecto a la posición socioeconómica de su hogar de origen. Con base en la perspectiva teórica y la información obtenida, tomamos como punto de partida la condición socioescolar (IOSE) de los estudiantes de L4 que estaban cursando el último año de su licenciatura y tratamos de describir su aspiración de movilidad relativa económica intergeneracional en: a) vertical ascendente y b) igual o descendente. La lógica del razonamiento fue comparar su aspiración económica de futuro con las variables descritas a lo largo del capítulo.

Nos enfocamos en las percepciones y no en la movilidad económica misma, conviene la aclaración porque los conceptos que se usan comúnmente para medir la desigualdad social entre expertos no siempre coinciden con las percepciones de los ciudadanos de a pie (Krozer, 2021). Cuando se clasificó a los estudiantes en una posición socioescolar se consideraron variables objetivas para construir el IOSE y clasificarlos en la posición socioescolar correspondiente; mientras que, cuando se les preguntó a los estudiantes en qué posición social ubicaban a su familia de origen y si consideraban que mejorarían la posición económica de sus padres ubicándose a sí mismos en la escala social, respondieron de acuerdo a sus percepciones. Es decir, en términos de movilidad relativa, atendiendo al deseo o a la ambición de lograr algo median-

te algún esfuerzo para cumplir el objetivo deseado (Pasquier Doumer, 2016). La aclaración es pertinente porque nos referimos a la aspiración del estudiante, quien es el agente que se esfuerza para lograr su meta.

Además, se discurre que los estudiantes toman iniciativa sobre su propio bienestar ante lo que tienen a la mano y lo que se puede, aunque la lógica del ámbito del trabajo profesional y de los ingresos a los que aspiran vaya por una vía distinta. Si bien, se ha aceptado que la educación juega en la posición social de los universitarios como un bien posicional (Hirsch, 1977) y que puede servir como mecanismo de movilidad, esto sucede hasta cierto límite.

Los datos muestran que los estudiantes del EU público, más que los estudiantes de EU privados, perciben que la educación superior es un factor importante para aspirar a la movilidad económica vertical. Quizás, porque las oportunidades son posibilidades de cursos de acción que el individuo posee de acuerdo con su posición y dentro de una estructura. El estudiante calcula y pone en juego sus condiciones y capitales adquiridos y, a través de lo que decide y actúa, considera lo que puede lograr en la condición estructural en la que se encuentre, enfocándose en acciones que sean parte de su futuro.

Dichas acciones están basadas en lo que están viviendo, en sus decisiones, su percepción de origen social, las oportunidades que les ofrece su institución, su concepción de bienestar y el logro en la construcción de su vida, así como en sus lógicas de concebirlas y en las formas de vincularse con un horizonte más amplio. Lograrlo implica un proceso consciente de decisión, de elegir para asumir las mejores opciones y estrategias para construir oportunidades distintas a las que no todos tienen acceso. La construcción de oportunidades depende de las circunstancias en las que viven, ya que estas influyen en sus proyecciones futuras (Augé, 2000). Por ello, los estudiantes viven y conciben desigualmente su porvenir y proyectan con distinto alcance sus aspiraciones.

Consideramos que las capacidades y habilidades no se heredan, y que los EU no garantizan ni determinan de manera uniforme la aspiración a la movilidad económica relativa ascendente intergeneracional. Sin embargo, podemos decir que la configuración de características de los estudiantes afecta de distinta manera esta aspiración: aquellos con un IOSE Alto distan signi-

ficativamente de quienes tienen IOSE Bajo en sus aspiraciones económicas futuras, influenciados por sus contextos socioculturales y los apoyos recibidos. Por otro lado, la estructura del SES, fuertemente segmentado, también opera por factores como el tipo de financiamiento y las características específicas del tipo de universidad.

La configuración de variables del estudiante y del EU y la dinámica que hay entre ambos, proyectan distintos escenarios posibles para aspirar a una posición económica ascendente en comparación a la de sus padres. Quienes estudian en universidades privadas pertenecen a familias con ingresos altos, es decir, son estudiantes con IOSE Alto, su condición social les hace pertenecer al grupo de las familias que se sitúan en los peldaños con mayores ingresos de la sociedad permitiéndoles pagar por educación de calidad. En cambio, un estudiante que ingresa a un EU público, generalmente consolidado, que atrae y recibe a alumnos con alto rendimiento académico y provenientes de entornos socioeconómicos con IOSE Bajo, les ofrece la posibilidad de terminar sus estudios universitarios con éxito. La educación superior juega un papel importante en su aspiración a una mejor posición económica que la de sus padres. Este grupo aspira más a la movilidad económica ascendente intergeneracional que el privado, por tener más peldaños sociales que ascender que sus padres y porque piensan que con su formación profesional pueden aspiran a superarlos económicamente.

La combinatoria de variables de mecanismos de desigualdad, que depende de la construcción de estructuras de oportunidades para aspirar a la movilidad ascendente económica, pueden potenciarla por el efecto de los entrelazamientos entre variables como: la posición socioescolar, la beca o apoyo económico y la inserción en un tipo de universidad.

Los datos del cruce entre la aspiración económica ascendente intergeneracional de los estudiantes por Espacio Universitario consolidado vs. en vía de consolidación, mostraron una diferencia menor a la supuesta. Se esperaba que los jóvenes le dieran mayor peso a las características de la universidad en la que estudian, pero la variable sobre la consolidación del EU no resultó significativa en el modelo de regresión logística binomial. Una posible explicación radica en que la selección socioeconómica de los estudiantes hacia determinados EU pudo haber ocurrido al momento de ingresar a la univer-

sidad y que después de haber ingresado a estudiar en su EU se haya convertido en una condición de partida. Lo más común es que los estudiantes de bachillerato sigan estudiando en instituciones que dan continuidad a su grado escolar y a su origen socioescolar como resultado de desigualdades sociales acumuladas, de la calidad de la formación, y la oferta de oportunidades en sus políticas institucionales. Esto no obsta para que algunos estudiantes de bachilleratos no consolidados hayan ingresado a un EU consolidado y se conviertan en profesionistas graduados de un EU de alto prestigio. Esta situación, les puede ofrecer la oportunidad de acceso a la movilidad por las ventajas que ofrecen estos EU consolidados para transitar al ámbito laboral y económico.

Sin embargo, una vez que los estudiantes ya pertenecen al EU en el que estudian, las ventajas o desventajas, como el prestigio del EU, deja de ser un aspecto importante a considerar, pues ya están por terminar sus estudios universitarios y ya no juega en su aspiración educativa o en el de la contratación profesional. Al final de sus estudios, estas ventajas o desventajas ya son condiciones dadas, porque ellos ya eligieron, las consideraron al momento del ingreso y son propias de su experiencia educativa. Por lo tanto, ellos se enfocan en terminar sus estudios y obtener su título de licenciatura.

En cambio, hubo una marcada diferencia en la aspiración económica intergeneracional en los estudiantes según el tipo de financiamiento de su EU, público o privado. Quizás, porque en la lógica de la oferta del EU haya habido una adecuación del ROSE de los estudiantes, de la posición de los EU en el SES por su nivel de consolidación y su régimen de financiamiento. Esta coincidencia contribuye a la formación de circuitos educativos en los cuales los estudiantes transitan dentro del mismo segmento socioeconómico en el que estudiaron previamente, y se van relacionando con códigos sociales propios, pero también diferenciados de los otros segmentos, mismos en los que los modelan para atender a ciertos espacios laborales y económicos, aunque con excepciones.

Cabe recordar que 9 de cada 10 estudiantes que matriculados en universidades públicas respondieron que aspiraban a una movilidad económica más alta que sus padres. Algunos de ellos obtuvieron beca, porque provienen de entornos con menos ingresos, que generalmente ofrecen los EU consolidados, y les representa una oportunidad compensatoria para terminar sus estudios.

Esta nueva condición puede incidir en su aspiración de movilidad económica ascendente intergeneracional, pues el mérito de haber terminado sus estudios universitarios los sitúa en una nueva condición socioescolar. La nueva posición, derivada de la interacción entre oportunidad, realización exitosa en la educación o logro y origen social, puede motivarlos a tomar iniciativas sobre su propio bienestar y a generar una mayor capacidad de aspirar a una mejor posición social que la de sus padres. En estas circunstancias, es cuando se puede pensar en la educación como un bien (Hirsch, 1977) que puede servir como mecanismo de movilidad económica, aunque esto suceda hasta cierto límite; ya que la beca no iguala oportunidades en otros ámbitos sociales. La beca sólo complementa los ingresos y da reconocimiento a los estudiantes para terminar sus estudios (Jencks y Bane, 1985).

En el modelo de regresión logística binomial se muestra que la propensión de aspirar a una posición económica más alta que sus padres es menor a 1 y que es negativa para los estudiantes que tienen una beca en comparación con los estudiantes que no cuentan con ella. Es decir, en el grupo de IOSE Bajo, el impacto de contar con una beca en la probabilidad de aspirar a una mejor posición económica que sus padres tiene un valor más significativo pero no iguala la condición de los estudiantes de IOSE Alto.

Al analizar la aspiración económica intergeneracional por género, en el que la variable no fue significativa en el modelo porque la diferencia es muy reducida entre las aspiraciones de movilidad económica intergeneracional relativa de las mujeres y los hombres, cuestionó nuestro supuesto de que las aspiraciones variarían por el género, lo que nos llevo a pensar desde otros ángulos.

Hoy en día, la lucha por la equidad de género en la sociedad mexicana parece reflejar resultados exitosos, aún persisten desafíos significativos, especialmente en el ámbito laboral. Según el Informe 2021 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (OECD en inglés) sólo el 47% de las mujeres participa en el mercado laboral en México. Esta cifra revela una brecha importante en la participación laboral entre hombres y mujeres, que sólo disminuyó 2% desde 2012. Estos datos indican que, a pesar de los esfuerzos por promover la equidad de género, las mujeres continúan enfrentando desventajas significativas al buscar empleo en comparación con los hombres.

Las reglas del juego siguen siendo distintas para hombres y mujeres en el mercado laboral y económico. Los empleadores prefieren contratar a hombres que a mujeres, y los primeros ganan más aún cuando realizan el mismo trabajo. Según el informe citado, en el párrafo anterior, por cada peso que gana un hombre la mujer gana 81 centavos.

Además de la desigualdad de oportunidades en ámbitos económicos y laborales entre mujeres y hombres, las ideas, representaciones y prácticas sociales sobre roles y funciones tradicionales tampoco explican por qué el género no fue una variable significativa en el modelo.

Se puede plantear como hipótesis de trabajo que, dado que ser mujer supone desventajas y que las oportunidades no son tan parejas, aún cuando su futuro ha ido adquiriendo otro horizonte, estamos a medio camino del proceso de igualación de oportunidades en el que la brecha en las desigualdades de género está disminuyendo gradualmente, lo que se refleja en un aumento de la confianza de las mujeres en sí mismas. Esta confianza la perciben al constatar que han alcanzado un mayor nivel educativo en comparación con sus madres, que obtienen buenas calificaciones en la universidad y que gracias a este capital escolar acumulado, las mujeres valoran más sus habilidades para resolver problemas y aspiran a que se cumplan sus deseos en todos los ámbitos de la vida, incluido el económico.

Es evidente que está en marcha un proceso de igualación entre hombres y mujeres, y que ellas han ido desafiando ideas preconcebidas sobre sus roles y construyéndose oportunidades a través del capital escolar adquirido, obteniendo los códigos y capacidades para interactuar de manera más efectiva y acceder así, a más oportunidades con éxito, autonomía y confianza.

Un ejemplo de ello es que entre las decisiones que han tomado están: el no optar por la maternidad, elegir viajar e incluso migrar, que no sólo les brinda oportunidades laborales, sino que también les otorga mayor libertad y capacidad de acción en otros aspectos de sus vidas.

Se pudo observar que la aspiración económica ascendente en las carreras de administración, derecho e ingeniería resulta mayor en el caso de los estudiantes de ingeniería, aunque no se diferencia tanto de la aspiración de los estudiantes de administración y derecho. Podría pensarse que se debe a que los estudiantes aún no se han concientizado del futuro al que orienta cada

carrera, o que no se han percatado de las aspiraciones que se desprenden del conocimiento que se cultiva y de las pautas de organización de los profesionistas de las carreras a las que aspiran a ser, pues la profesión también identifica y modela. Cabe señalar que no todos los estudiantes trabajan y obtienen ingresos en el ámbito profesional de sus carreras y que para algunos su trabajo actual o estudiar en un EU de prestigio sea más importante que los ingresos que puedan ganar como producto de haber estudiado su carrera profesional.

A manera de conclusión se puede decir que ante la pregunta ¿Los jóvenes estudiantes perciben a la universidad como un espacio de formación profesional y personal que se traduzca en aspirar a la movilidad económica intergeneracional? La educación superior opera con un empuje diferenciado para aspirar a la movilidad relativa económica ascendente, según sea la posición socioescolar de los estudiantes universitarios, el tipo de régimen de financiamiento de la universidad y el contar con una beca de apoyo. Que aspirar a la movilidad intergeneracional ascendente es menos probable en los estudiantes favorecidos —ya que es más difícil subir cuando se está en las alturas—, pues entre más favorecida sea la situación socioescolar de los estudiantes y mayor sea su escolaridad, menor será su capacidad de lograr una mejor posición social que la de sus padres.

En estos casos, puede que la educación superior les sirva a algunos de los estudiantes favorecidos como un paracaídas que va aminorando el efecto del descenso en la posición económica cuando es difícil aspirar a la movilidad ascendente ante la alta posición económica que tienen sus padres en la estructura social del país. Mientras que, cuando la posición económica familiar es desfavorable, es mayor la capacidad de aspirar de los estudiantes y apostar a la formación profesional como vía para mejorar la posición económica de sus padres.

Se puede conjeturar que el papel de la educación superior en las aspiraciones de movilidad económica ascendente intergeneracional juega según sea el valor que cada estudiante le dé a la obtención del título y que el sentido de su aspiración sea distinto según sea el EU en el que estudian. Para algunos puede que sea un fin en sí mismo y para otros una *vía-media* (Sen, 2010) para lograr un resultado exitoso en su ascenso económico, que es de por sí incierto.

No todos los estudiantes buscan el mismo resultado de sus estudios en los EU, algunos desean sólo titularse y piensan que el título no les asegura lograr mejores condiciones económicas que las de su familia. Otros con IOSE Bajo se ayudan con la beca para titularse, a pesar de que ésta no siempre les alcance para igualar las condiciones de los estudiantes favorecidos al optar y aspirar a la movilidad intergeneracional ascendente en el ámbito laboral o económico. Algunos estudiantes con IOSE alto que aspiran a igualar la posición social de sus padres pueden no sentir la necesidad de obtener más ingresos y que el obtener la licenciatura sea sólo un “deber”, una exigencia a cumplir ante sus familias.

Finalmente, ante la segunda pregunta de este capítulo sobre ¿Qué importancia tienen y cómo intervienen las distintas variables que se consideraron en el proyecto en la probabilidad de aspirar a la movilidad económica ascendente intergeneracional de los estudiantes que están terminando su licenciatura? El modelo de regresión logística binomial mostró que en la relación de las cinco variables predictoras de la variable dependiente: el IOSE, la beca y el tipo de financiamiento de la universidad, se asociaron con la aspiración de movilidad económica ascendente respecto a los padres, mientras que el nivel de consolidación y el sexo no fueron significativos.

Aspiraciones laborales y horizontes de futuro desiguales entre estudiantes de posgrado

Luis Antonio Mata Zúñiga

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo aborda las aspiraciones laborales de estudiantes de maestría en instituciones públicas y privadas; cuatro de ellas ubicadas en la Ciudad de México (CDMX) y dos en Guadalajara (GDL). La información empírica recopilada corresponde a 62 entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes de los seis Espacios Universitarios (EU) estudiados. Además, se incorporan resultados de la Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019, con el propósito de un mejor conocimiento de los rasgos sociales, características y contextos particulares de las comunidades estudiantiles que integran los EU seleccionados. Los resultados de este estudio ofrecen información valiosa para conocer cómo intervienen los Espacios Universitarios Asimétricos (EUA) en las aspiraciones laborales de los universitarios y en su capacidad para imaginar horizontes de futuro.

Este capítulo tiene dos objetivos principales: el primero busca identificar las aspiraciones laborales de universitarios de posgrado que asisten a EU distintos, los cuales mantienen importantes contrastes y asimetrías entre sí; y el segundo, desea conocer cómo se relacionan las aspiraciones laborales de los universitarios con los EU a los que asisten.

Con el propósito de desarrollar dichos objetivos, se recupera la propuesta desarrollada por Arjun Appadurai (1996, 2004 y 2013) para conceptualizar las aspiraciones, en tanto que ofrece recursos útiles para entender cómo interpretan y construyen horizontes de futuro los universitarios con orígenes

sociales distintos que asisten a EUA. En este sentido, se parte de la premisa de que las aspiraciones son una capacidad cultural diferenciada, concebida en el presente para la realización de futuros imaginados (Appadurai, 2004). Además, se recupera el concepto de EUA que permite entender la actual configuración de la educación superior pública en México, caracterizada por su fragmentación y jerarquización asimétrica, de acuerdo con su ubicación geográfica, tamaño y grado de complejidad académica. Además de que la educación superior en el país está segmentada por estrato social, al distribuirse de manera desigual entre estudiantes universitarios (Villa Lever *et al.*, 2017).

El argumento que guía este estudio considera que a condiciones sociales desiguales entre universitarios corresponden búsquedas y experiencias diferentes, las cuales provocan ajustes en sus aspiraciones laborales. El estudio sugiere que las desigualdades sociales presentes entre universitarios que asisten a distintos EU afectan las anticipaciones y aspiraciones laborales de los estudiantes. Aquellos con mayores ventajas sociales tienden a tener metas y logros similares con mayor claridad sobre su realización, mientras que aquellos con desventajas ajustan sus aspiraciones con mayor frecuencia. Esta relación sugiere que los EU influyen en la capacidad de los estudiantes para visualizar su futuro profesional y alcanzar sus metas.

Esto supone que la capacidad de imaginar horizontes futuros por parte de estudiantes ubicados en EUA mantiene relación con sus posibilidades desde su posición social, su género y los estudios de posgrado que realizan. Dichas desigualdades propician anticipaciones distintas y quienes cuentan con mayores ventajas guían sus acciones.

El capítulo se divide en cuatro secciones, la primera aborda teóricamente cómo se relacionan la capacidad de aspirar y los EUA; en la segunda se presenta la población estudiada, los EUA seleccionados y se exponen las principales consideraciones metodológicas en este trabajo; en la tercera se identifican las aspiraciones laborales de los estudiantes de posgrado en los EUA, además se analiza cómo intervienen los EU en las aspiraciones laborales de estos jóvenes; y, finalmente, en la cuarta sección es posible concluir que, a desiguales condiciones sociales y a EUA diversos corresponden distintas experiencias que inciden en la capacidad de las y los universitarios para aspirar y realizar futuros laborales imaginados, que aquellos(as) estudiantes de posgrado en

condiciones económicas más favorables describen mejores posibilidades para explorar sus opciones, así como un cúmulo de experiencias y redes sociales estratégicas que les permiten tomar mejores decisiones para conseguir futuros laborales deseados; mientras que aquellos(as) universitarios en condiciones de mayor desventaja suelen ajustar sus aspiraciones laborales considerando futuros alternativos a los deseados, luego de experimentar desencuentros con ciertas búsquedas.

LA CAPACIDAD DE ASPIRAR Y SU RELACIÓN CON LOS EUA

De acuerdo con Appadurai (1996), con el arribo de la globalización se han registrado cambios culturales que multiplicaron las posibilidades de las personas para imaginarse a sí mismas y a su futuro; además de su capacidad para imaginarse en relación con nuevas y diferentes formas de entender(se) (en) el mundo. Esta pluralidad de *mundos imaginados* se consolidó gracias a la globalización de discursos mediáticos, flujos migratorios y a la prevalencia de plataformas y redes sociodigitales que, en su intercambio y actualización constante, han ampliado las posibilidades de imaginar el futuro para muchas personas; uno distinto al que tradicionalmente habían conocido por generaciones.

Con la globalización y la apertura de fronteras culturales, Appadurai (1996) sostiene que la imaginación se ha convertido en una práctica social transformadora. No sólo una mera fantasía, o una forma de escape de nuestra realidad; sino que la imaginación se ha convertido en un campo organizado de prácticas sociales, un espacio desde el cual se disputan agenciamientos individuales y colectivos, en donde se definen búsquedas y marcos de posibilidad para acceder a ciertos bienes materiales y simbólicos. En consecuencia, la imaginación juega un papel preponderante en todas las formas de agenciamiento en el presente, en tanto que hoy, más que nunca, un número mayor de personas son capaces de imaginarse en un espectro más amplio de posibilidades para realizar sus vidas.

Por ejemplo, la educación en México históricamente estuvo reservada para las clases privilegiadas, pero con el paso del tiempo el acceso a la educación ha sido una realidad para más personas y, de la mano de la masificación

educativa, la posibilidad de imaginar un futuro mejor para quienes consiguen mayores grados escolares. Sin embargo, el incremento cuantitativo de las opciones educativas y de la matrícula no ha ido de la mano con una democratización cualitativa, lo que a su vez se traduce en que la igualdad de oportunidades educativas se mantenga lejos de ser una realidad para distintos grupos sociales (Villa Lever, 2014). Esto supone un problema práctico respecto de cómo el incremento en los márgenes de la imaginación es resuelto socialmente en el presente para el grueso de la población que comparte aspiraciones socialmente construidas en un mundo globalizado.

Si bien es cierto que la globalización ha permitido que un mayor número de personas sea capaz de imaginar futuros distintos a los convencionalmente considerados según sus orígenes sociales, esto no significa que la capacidad de realizar esos futuros pueda llevarse a cabo de manera equitativa entre las personas (Appadurai, 2004 y 2013). En consecuencia, las aspiraciones corresponden a una capacidad cultural diferente entre los individuos, quienes, en función de ciertas condiciones sociales, pueden conseguir que determinadas búsquedas se traduzcan en la realización de futuros imaginados.

Las aspiraciones para Appadurai (2004) establecen una estrecha relación entre la cultura y el futuro. Corresponden a una *capacidad* de orientación para que los sujetos construyan activamente su devenir. En consecuencia, las aspiraciones remiten a lo deseado, a las preferencias individuales y colectivas que se enmarcan en determinadas búsquedas sociales; anticipaciones; decisiones y estrategias que permitan alcanzar lo deseado. Al insistir en que las aspiraciones corresponden a una *capacidad* distinta entre las personas, Appadurai (2004) recupera el enfoque de las capacidades desde la ciencia económica, originalmente planteado por Amartya Sen (1996 y 2000a) y también presente en los trabajos de Martha Nussbaum (2012). En este enfoque, la libertad juega un papel fundamental, en tanto que da cuenta de las posibilidades de un individuo para llevar a cabo un tipo de vida u otra. El punto de vista de las capacidades advierte así una diferencia sustancial en la libertad que poseen las personas en lo individual para buscar su bienestar, y en las posibilidades objetivas con las que cuentan para realizarlo; por ejemplo, mantener un régimen de ayuno intermitente para reducir o mantener el peso es una decisión que algunas personas asumen en la actualidad, otras, en cambio, lo

tienen que hacer por falta de recursos. La capacidad de asumir esta decisión se enmarca en ciertas búsquedas y posibilidades para ciertas personas y no así para otras.

Sin embargo, a diferencia de este enfoque económico que enfatiza la libertad individual, las aspiraciones en Appadurai (1996) siempre descubren su carácter colectivo y cultural. Es en lo profundo de la vida social que las aspiraciones se forman como parte de lo que el autor denomina *mundos imaginados*, los cuales corresponden a múltiples mundos constituidos históricamente a través de imaginaciones situadas que son propagadas por personas y grupos alrededor del mundo. Un hecho importante de nuestro presente, comenta Appadurai (1996, 2013), tiene que ver con que muchas personas viven en esos mundos imaginados como una aspiración socialmente válida que impulsa sus búsquedas, tal vez orientadas a acciones para subvertir el orden establecido y disputar el presente como *lo dado*; abriendo paso a *lo posible*.

Las aspiraciones son evaluadas y pretendidas por diferentes individuos y grupos que las validan socialmente. En este contexto, las aspiraciones son encaradas de diferente forma por las personas en el marco de sus situaciones concretas y de sus posibilidades. Por ejemplo, ser universitario y realizar estudios de posgrado corresponde a un mundo imaginado de aspiraciones altas, en donde se asume socialmente que contar con este nivel de estudios representa una ventaja laboral y da prestigio, entre otros elementos positivos y deseables.

En este orden de ideas, las aspiraciones universitarias funcionan como orientadoras de sentido que motorizan las acciones de los individuos desde determinadas situaciones y condiciones sociales. Aspirar a continuar con los estudios de posgrado suele representar una situación deseable, viable y pertinente para algunos estudiantes, quienes eligen continuar con sus estudios luego de considerarlos importantes para sus intereses personales y profesionales. En estos términos, continuar con los estudios de posgrado puede responder a una aspiración alta; lo que a su vez implica que las aspiraciones puedan ser también bajas o inexistentes (García Castro y Bartolucci, 2007). Aquellos(as) quienes piensan que la educación superior, o bien, los estudios de posgrado no representan una posibilidad viable en su presente o en su futuro, pueden ser calificados por determinadas personas o grupos,

en el marco de ciertos discursos, preferencias e imaginarios sociales, de tener aspiraciones “bajas”.

Esto reitera el carácter social de las aspiraciones como algo que se configura en el marco de búsquedas deseables en cierto momento, que motoriza a la acción y establece que si en las aspiraciones existen búsquedas para acceder a determinados mundos imaginados, estos se encuentran en disputa a partir de condiciones asimétricas. De esta manera, la capacidad de aspirar involucra aspectos materiales y simbólicos que posibilitan su realización: los recursos económicos con los que se cuenta; las redes sociales construidas; las oportunidades que se presentan; los antecedentes familiares; así como todas aquellas experiencias que permitan mejores condiciones para explorar las oportunidades disponibles. Esta capacidad, como señala Appadurai (2004), está más desarrollada entre las personas más ricas de cualquier sociedad, quienes cuentan con mejores condiciones para navegar entre sus opciones y consolidar sus futuros, luego de acumular experiencias y un mejor conocimiento de ciertas normas sociales desde las cuales evaluar y capitalizar sus oportunidades.

En consecuencia, la capacidad de aspirar no mantiene una distribución equivalente entre los miembros de una sociedad, debido a que las personas más ricas cuentan con mayor acceso a diferentes recursos (económicos, sociales, políticos y culturales); que les permiten experimentar con mayor frecuencia situaciones desde las cuales *aprenden* a acumular y capitalizar sus oportunidades que a su vez se traducen en ventajas sociales.

Aspirar, entonces, es una capacidad distribuida de manera desigual, que en buena medida fomenta o inhibe la posibilidad de construir activamente mundos imaginados, y esto también se ve reflejado en que subjetivamente las personas se planteen aspiraciones “altas” o “bajas”. La *experiencia* corresponde así a un proceso de aprendizaje que permite encarar situaciones y contextos sociales en el presente con importantes repercusiones en el futuro. Gracias a los archivos de experiencia acumulados sobre determinados saberes, habilidades especializadas y formas de relacionarse con el mundo, es que las personas obtienen registros de práctica desde los cuales explorar sus opciones para multiplicarlas en su beneficio; por lo tanto, la capacidad de *aprender haciendo* es una forma de libertad que sólo se pueden permitir quienes cuentan con mayores recursos para poner en juego.

En lo que respecta a la educación superior, y en particular a los estudios de posgrado, éstos suelen representar importantes beneficios tanto económicos como culturales, pero no necesariamente garantizan alcanzar mejores condiciones sociales. El crecimiento de las aspiraciones por asistir a la educación superior por parte de los jóvenes en México ha ido en paralelo con la expansión del sistema educativo; sin embargo, la calidad de las opciones disponibles y de su prestigio son muy distintas. Esto se ha traducido en una segmentación de la oferta educativa; fenómeno que también se ha repetido en otras partes del mundo: estudiantes con mayores desventajas sociales asisten en su mayoría a instituciones educativas de menor estatus en donde suelen ser estigmatizados (Bourdieu y Champagne, 2007), mientras que las instituciones de educación superior de mayor prestigio reciben a aquellos(as) jóvenes en condiciones sociales de mayor ventaja.

Con la ampliación de la oferta y demanda de educación superior, la calidad ofrecida por las universidades se ha diferenciado cada vez más al fomentar la creación y desarrollo de instituciones educativas privadas y de algunas públicas en México, que muestran notables asimetrías con respecto de otras instituciones educativas consideradas como de menor calidad. Así, la respuesta institucional frente a la masificación de la educación superior en México ha “constituido sistemas de educación superior con Espacios Universitarios Asimétricos” (Villa Lever *et al.*, 2017: 368).

Para describir la actual configuración de la educación superior en México, el concepto de EUA caracteriza a estas opciones como altamente segmentadas por estrato social, y jerarquizadas de acuerdo con su ubicación, tamaño y grado de complejidad académica. Estas características que diferencian a las instituciones educativas se expresan como asimetrías, las cuales se concretan en estructuras de oportunidad desiguales (Villa Lever *et al.*, 2017) entre estudiantes con orígenes sociales distintos que asisten a sus aulas.

Ahora bien, hacemos referencia al término EUA y no así al de Instituciones Universitarias Asimétricas, en tanto que las universidades corresponden a espacios de encuentro importantes en la vida de los jóvenes. Es un lugar clave para muchas decisiones de futuro, además de las relaciones sociales y vínculos afectivos que se construyen en su interior, mismos que continúan fuera de las universidades, sea de manera presencial o virtual, expresando

consigo formas particulares de socialización y de sociabilidad que inciden en la vida y subjetividades de los universitarios.

Es importante considerar que en la actual configuración del sistema universitario conviven universidades con características y calidades educativas muy distintas, y que al interior de éstas no existe un solo modelo de estudiante; sin embargo, la suma de estas diferencias, vistas como asimetrías acumulativas, se ha traducido en un mecanismo operante de desigualdad que asumimos guarda relación con la capacidad de aspirar entre universitarios con orígenes sociales distintos y con las decisiones que toman para construir activamente su devenir.

En consecuencia, afirmamos que los EUA describen una fuerte segmentación de la experiencia estudiantil, la cual ha demostrado ser consistente con orígenes y rasgos socioculturales distintos entre jóvenes universitarios, como se ha registrado en investigaciones como la de Saraví (2015). Este autor distingue entre *escuela total* y *escuela acotada*, desde donde advierte las mayores diferencias entre instituciones altamente contrastantes. La *escuela total* representa una opción educativa dirigida hacia las clases privilegiadas, quienes tienen la posibilidad de desarrollar plenamente su identidad universitaria, al contar con las mejores condiciones para vivir su experiencia escolar y de registrar ese momento en sus vidas como uno de desarrollo profesional y personal que los impulsará al éxito. En la *escuela total*, la experiencia escolar también implica procesos de socialización en donde las interacciones al interior de las universidades se traducen en determinadas formas de subjetivación, las cuales los distinguen de otros jóvenes. Es en y a través de estos EU que las y los jóvenes aprenden formas de relacionarse, de anticiparse, de actuar y de comportarse para determinadas situaciones y contextos sociales.

Al igual que en las *escuelas totales*, en las *escuelas acotadas* ocurren procesos de socialización, de subjetivación y de construcción de identidades particulares pero de manera muy diferente en comparación con las primeras. Para estos jóvenes, ser universitario no responde necesariamente a una identidad que los representa en primer lugar; antes de ella pueden estar la de trabajador; la de adultos que regresan a los estudios luego de una larga pausa en donde acumularon experiencias distintas a la de estudiante; la de hijo(a) con importantes responsabilidades familiares; o bien, la de padre o madre de familia. La

opción educativa que representa la *escuela acotada* responde a las necesidades de las clases populares, quienes al interior de estas instituciones educativas también desarrollan procesos de socialización y prácticas que expresan sus comportamientos, actitudes y percepciones comunes que los diferencian de los universitarios de la *escuela total*.

En este sentido, la segmentación de la experiencia escolar se integra con procesos de socialización que se viven en los diferentes EU desde los cuales las asimetrías se traducen en desigualdades acumulativas que expresan mundos culturales muy distintos; en donde las aspiraciones educativas y laborales estarían respondiendo a circuitos de experiencia distantes entre sí, que a su vez se enlazan con percepciones, decisiones y prácticas que definen horizontes de futuro diferentes.

UNIVERSITARIOS Y ESPACIOS UNIVERSITARIOS ASIMÉTRICOS SELECCIONADOS

En este apartado se presentan y analizan a los estudiantes de posgrado y a los EUA seleccionados; se estudian sus experiencias y aspiraciones, procurando observar cómo estas experiencias se relacionan con su inserción en el mercado laboral, teniendo en cuenta la diversidad en términos de género, disciplina de estudio, y el carácter asimétrico de las universidades (públicas y privadas; consolidadas y en vías de consolidación). Al evaluar la relación entre la educación superior y el mercado laboral, se destaca cómo las percepciones y aspiraciones laborales de los estudiantes varían sustancialmente. Las universidades públicas consolidadas tienden a fomentar aspiraciones académicas y de investigación entre sus estudiantes, mientras que las privadas en vías de consolidación se orientan más hacia la mejora de posiciones laborales en el sector privado. En este contraste, subraya la influencia de los discursos institucionales y las orientaciones formativas de las universidades en las aspiraciones laborales de los estudiantes.

Al describir la relación entre estudiantes de posgrado y EUA, se proporciona una visión integral de los primeros, considerando su formación académica, experiencias laborales previas y aspiraciones futuras. En universidades públicas, se observa una fuerte inclinación hacia carreras académicas, impulsada por el prestigio y la orientación investigativa de estas instituciones. En

contraste, en las universidades privadas se encontraron más registros de estudiantes que buscaban mejorar su posición laboral al momento de la entrevista, eligiendo programas académicos capaces de ofrecerles flexibilidad y alineación con las demandas del mercado laboral.

Estudiantes entrevistados

La unidad hermenéutica analizada se compone de 62 entrevistas semiestructuradas, realizadas entre febrero de 2019, septiembre de 2020 y julio de 2022 a estudiantes de maestría de diferentes sexos (41 hombres y 21 mujeres),¹ inscritos(as) en Espacios Universitarios que mantienen importantes asimetrías entre sí: cuatro ubicados en la Ciudad de México y dos en Jalisco (México); tres son públicos y tres privados; tres consolidados y tres en vías de consolidación.

Los entrevistados cursaban estudios de posgrado en Administración de empresas (28), Derecho (19), o Ingeniería (15). El caso de las dos primeras responde a licenciaturas tradicionales de alta demanda que permiten conocer espacios de incorporación profesional distinguibles, mientras que en las ingenierías las posibilidades de incorporación al mercado laboral conceden posibilidades más amplias; además de que estas carreras suelen tener mayor vinculación con el desarrollo de una carrera científica en comparación con las anteriores. Tanto las carreras más tradicionales como las ingenierías representaron espacios de conocimiento interesantes para identificar cómo se relacionan las aspiraciones y experiencias de universitarios heterogéneos con los EUA en los que se formaron profesionalmente. Es importante mencionar que los entrevistados cursaban estudios de posgrado, o recientemente los habían concluido, y ya contaban con experiencia laboral, la cual permitió identificar aspiraciones laborales con un mejor conocimiento de su campo de interés profesional.

¹ Para la realización de las entrevistas se contactó a los participantes de la Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019 a través de su correo electrónico, o bien, vía telefónica. Si bien se buscó conseguir paridad entre sexos y entre las disciplinas de conocimiento consideradas, se priorizó el criterio de incluir a estudiantes que mantenían interés por participar en la investigación.

Los Espacios Universitarios Asimétricos seleccionados y sus estudiantes

Los EU que se presentan (véase cuadro 1) se dividen por su carácter público o privado; la ubicación de las instituciones educativas; y el nivel de desarrollo institucional consolidado y en vías de consolidación. A través de un estudio

Cuadro 1
Universo de estudio, N = 62

| Tipos de EUA | Nombre del EU | Ubicación | Disciplinas consideradas | Entrevistados | | |
|--|---------------|-----------|----------------------------|---------------|---|-------|
| | | | | H | M | Total |
| Espacio Universitario Público Consolidado | Nacional | CDMX | Administración de empresas | 8 | 1 | 15 |
| | | | Derecho | – | 4 | |
| | | | Ingenierías | 3 | – | |
| Espacio Universitario Público en Vías de Consolidación | Alternativo | CDMX | Administración de empresas | 3 | 1 | 12 |
| | | | Derecho | 2 | 1 | |
| | | | Ingenierías | 4 | 1 | |
| Espacio Universitario Privado Consolidado | Humanista | CDMX | Administración de empresas | 3 | 2 | 13 |
| | | | Derecho | 2 | 4 | |
| | | | Ingenierías | 1 | 1 | |
| Espacio Universitario Privado en Vías de Consolidación | Emprendedor | CDMX | Administración de empresas | 1 | 1 | 7 |
| | | | Derecho | 1 | 1 | |
| | | | Ingenierías | 2 | 1 | |
| Espacio Universitario Público Consolidado | Regional | Jalisco | Administración de empresas | 4 | 1 | 9 |
| | | | Derecho | 3 | – | |
| | | | Ingenierías | 1 | – | |
| Espacio Universitario Privado en Vías de Consolidación | Católico | Jalisco | Administración de empresas | 3 | – | 5 |
| | | | Derecho | – | 1 | |
| | | | Ingenierías | – | 1 | |

Fuente: Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019.

Los cuadros que aparecen en las siguientes páginas, provienen de la misma fuente, excepto cuando se señale otra.

introdutorio desarrollado por los investigadores que integraron el presente trabajo, se consideran *consolidados* aquellos EU que cuentan con un alto desarrollo institucional; por su alto nivel académico; por su plantilla docente e investigadores reconocidos en su campo, además de orientar su labor hacia la investigación, difusión y docencia. Mientras que los EU en *vías de consolidación* cuentan con un desarrollo institucional menor, el reconocimiento de su prestigio está en desarrollo y aún no cuentan con un alto número de investigadores. Una característica común de estos EU radica en una formación más orientada hacia el mercado de trabajo y un menor énfasis en las labores de investigación y difusión del conocimiento generado.

Nacional

Es un EU público con presencia a nivel nacional e internacional. Cumple cabalmente las funciones de investigación, difusión y docencia en sus diferentes campus y la oferta de sus licenciaturas y posgrados es amplia y atractiva para muchos estudiantes nacionales y extranjeros. Se caracteriza por su gran infraestructura en su campus central, el reconocimiento de su prestigio y por ser altamente selectiva en su ingreso. Cuenta con bachillerato propio, en donde los estudiantes regulares y de mejor promedio tienen la opción de hacer válido su pase reglamentado a las carreras universitarias de mayor demanda.

Más de la mitad de los estudiantes entrevistados que estudia maestría (56%), tiene una edad promedio de 27 años; la distribución por sexo en su matrícula es paritaria (50.2% hombres, 49.8% mujeres); 74.3% son solteros(as); 46.7% de sus padres y 31.4% de sus madres cuenta con estudios de licenciatura o posgrado; sólo 14.9% dijo depender económicamente de sus padres; 63.8% considera que su familia pertenece a la clase media baja; 87.2% hizo sus estudios de licenciatura en una universidad pública y sólo 27.7% dijo contar con beca o apoyo económico para cursar sus estudios, en particular destacan en éste los estudiantes de ingeniería. Sólo en este EU la mayoría de sus estudiantes de posgrado (50.3%) consideran que el prestigio de su maestría es “muy alto”; en el resto de los EU estudiados los universitarios califican el prestigio de sus estudios sólo como “alto”.

Alternativo

Es el EU público de más reciente creación, entre los considerados aquí. Fundado en 2001 como un proyecto alternativo para la Ciudad de México, cuenta con cinco planteles ubicados en distintas zonas y su oferta educativa está dirigida hacia las clases populares; es frecuente que sus estudiantes hayan interrumpido sus estudios y que vean en él la oportunidad para continuarlos; o bien, para iniciarlos luego de no haber sido aceptados en otras universidades públicas. Sus planes y programas de estudio están orientados hacia la integración de diferentes disciplinas de conocimiento desde un enfoque educativo innovador y una parte importante de su discurso institucional descansa en la búsqueda de construir comunidad a través de la inclusión y promoción de la diversidad.

Los estudiantes de maestría que asisten a este EU son los de mayor edad en comparación con el resto de los EU públicos, 33 años en promedio. En la distribución por sexo, existe mayor presencia de hombres (54.2%) en comparación con las mujeres (45.8%), a diferencia de las otras opciones públicas, sólo 59.2% dijo ser soltero; destaca que son los estudiantes con menor porcentaje de padres con estudios superiores (padre 38.2%, madre 19.7%); sólo 8.5% son dependientes económicos de sus padres; la mayoría (62.3%) considera que su familia pertenece a la clase media baja, y el 26.1% se ubica directamente en la clase baja, siendo éste el único porcentaje que supera en dos dígitos esta percepción entre los universitarios encuestados; casi la totalidad (93%) realizó sus estudios previos en una universidad pública. Se trata de estudiantes que reiteran un alto sentido de pertenencia institucional y consideran muy positivo que su universidad se plantee como un proyecto académico alternativo y diferente a las opciones de educación pública tradicionales.

Humanista

Es un EU de sostenimiento privado, dirigido por una congregación religiosa de orientación cristiana y con vocación humanista. Su oferta educativa está orientada hacia las clases privilegiadas para la formación de cuadros de dirección. Los criterios de admisión a sus licenciaturas son más flexibles en com-

paración con las públicas consolidadas incluidas en este estudio; sin embargo, establece un proceso de selección más riguroso para su ingreso al posgrado, particularmente a aquellos(as) aspirantes que ingresan con una beca que cubre su colegiatura. En su proceso de admisión, tanto para licenciatura como para posgrado, la institución brinda extensa información sobre las diferentes becas, financiamiento y formas de pago a los interesados dado su alto costo. En el caso de las universidades privadas, una de las principales diferencias está en el costo de sus colegiaturas, las cuales procuran justificar con su prestigio; calidad educativa; instalaciones, y por las oportunidades competitivas que dicen ofrecer a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo en lugares de dirección. En este sentido, este EU es el que tiene la colegiatura más alta; el de mayor reconocimiento académico entre los privados seleccionados, e incluye programas de posgrados orientados a la investigación y desarrollo tecnológico más robustos, que se acompañan de académicos con perfil de investigadores.

La edad promedio para la mitad de sus estudiantes de maestría (50.7%) es de 31 años; es el único EU en donde las mujeres superan ligeramente a los hombres en número (50.3% y 49.7% respectivamente); el 65.8% dijeron ser solteros(as); la mayoría de sus padres (55.6%) y poco más de una tercera parte de sus madres (35.9%) cuentan con estudios de licenciatura o superiores; sólo el 6.8% dijo depender económicamente de sus padres o tutores; son los estudiantes que en mayor proporción mencionaron que sus familias pertenecen a la clase alta; y también son los que en mayor porcentaje (51.7%) asumieron a sus familias como clase media alta. La mayoría (58.5%) realizó sus estudios de licenciatura en una universidad privada. Destaca que el 89.1% de los estudiantes encuestados dijo contar con alguna beca o apoyo económico.² Se trata de los estudiantes con mayor experiencia de intercambio estudiantil a nivel internacional, el 28.1% dijo haber tomado cursos cortos o de hasta

² Es importante destacar que para este EU, así como para el resto de las instituciones privadas consideradas, las becas o apoyos económicos para estudiar usualmente están relacionados con un descuento al pago de la colegiatura y, en menor medida, corresponde a una beca orientada hacia la manutención del estudiante de tiempo completo; como sí es el caso de la mayoría de las becas o apoyos económicos reportados por estudiantes de maestría de universidades públicas.

un semestre en alguna universidad en el extranjero; además de que son los más proclives a continuar sus estudios y trabajar en el extranjero.

Emprendedor

Es un EU que ha basado buena parte de su discurso institucional en la consolidación de alianzas con Instituciones de Educación Superior (IES) en el extranjero con un perfil semejante al suyo y, desde esta plataforma, promueve una imagen de universidad de clase mundial. Es la universidad privada con mayor presencia en México y su gestión institucional responde a la lógica de un corporativo mercantil. En sus planes y programas de estudio predomina una orientación profesionalizante, misma que también está presente en su discurso institucional. Su oferta educativa está pensada para sectores medios que, en el caso de los estudios de posgrado, consideran atractiva su propuesta académica dada la flexibilidad de sus horarios y programas de estudio que permiten combinar trabajo y estudio.

Los estudiantes que cursan su posgrado en esta universidad suelen orientar sus intereses académicos hacia estudios profesionalizantes que beneficien su desarrollo laboral. Se trata de estudiantes que suelen superar los 30 años (33 años en promedio); la proporción estudiantil entre hombre y mujeres favorece ligeramente a los hombres (52.5%); poco más de la mitad son solteros(as) (57%); la mayoría son estudiantes sin tradición universitaria en casa, sólo 35.1% de sus padres y 24.7% de sus madres cuentan con estudios superiores. No dependen económicamente de sus padres (91.9%); la mayoría (61%) se ubica como clase media baja, pero un tercio (32%) dice pertenecer a la clase media alta; al igual que sucede con el resto de los estudiantes de instituciones privadas consideradas, en este estudio, la mayoría (51%) realizó sus estudios de licenciatura en instituciones privadas.

Regional

Es un EU público con importante presencia regional que se encuentra en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). Los aspirantes para ingresar a la licenciatura deben someterse a un examen de selección de alta competencia

entre las carreras y planteles de mayor demanda. En el caso de los estudios de posgrado, los aspirantes se someten a un examen general de conocimientos y, en algunos casos, además realizan un curso propedéutico. Los centros universitarios de mayor demanda y prestigio son los de la ZMG. Esta opción educativa atiende a sectores medios de la población.

La mayoría de sus estudiantes de maestría (51.2%) promedia 27 años, así también sucede en el EU público consolidado de la Ciudad de México. Es usual que a estos posgrados ingresen estudiantes regulares con altos promedios que no cuentan con una trayectoria laboral previa. Uno de los aspectos a considerar en las diferencias regionales tiene que ver con la distribución por sexo al interior de las universidades. En el caso de los EU ubicados en Guadalajara, la presencia en posgrado de estudiantes varones es significativamente mayor (69.9%) en comparación con las mujeres (30.1%). Esta asimetría sugiere diferencias de género que operan como un elemento que inhibe la participación de las universitarias. El 70% de los estudiantes de posgrado del EU Regional son solteros(as); el 77.4% realizó estudios de licenciatura en universidades públicas; el 54.9% de sus padres y el 35.8% de sus madres cuentan con estudios de licenciatura o posgrado; el 13.5% dijeron depender económicamente de sus padres; el 54.6% dijo pertenecer a la clase media baja, y el 42% se ubica en la clase media alta.

Católico

Este EU se ubica en Zapopan, el segundo municipio de Jalisco que más unidades económicas de comercio, servicios y de la construcción aportan al Estado (Data México, 2020). Tiene una filosofía de responsabilidad social, basada en su explícita orientación religiosa, la cual también es recuperada por sus estudiantes en entrevista. La oferta educativa está dirigida a las clases medias y privilegiadas de Guadalajara. Sus estudiantes de maestría promedian 32 años. Este EU tiene una orientación de salida profesional y la mayoría de las y los estudiantes cuenta con experiencia laboral.

Semejante a lo que ocurre en el EU Regional, en el Católico la división por sexos en sus matrículas presenta diferencias considerables, en este caso sólo 21.1% de los estudiantes de posgrado son mujeres; lo que enfatiza una dife-

rencia regional en comparación con la Ciudad de México; 52.6% son solteros(as); muy pocos estudiantes son dependientes económicos de sus padres (5.3%), cuentan con mayor experiencia laboral y lo usual es que combinen estudios y trabajo; se ubican tanto en la clase media alta (47.4%) como en la media baja (47.4%); la mayoría (68.4%) realizó sus estudios previos en instituciones privadas; y 41.2% de sus padres y 33.3% de sus madres cuentan con estudios superiores.

LAS ASPIRACIONES LABORALES DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO Y SU RELACIÓN CON LOS EUA

Desde sus inicios, la educación superior ha mantenido una fuerte relación con el mercado laboral. En tanto que uno de sus principales objetivos ha sido la de preparar a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo como profesionales universitarios. Esta concepción funcionalista de la educación superior, como formadora de cuadros para los sectores públicos y privados de mano de obra calificada, ha prevalecido a pesar de los cambios en el mercado laboral (Ordorika y Lloyd, 2014). Sin embargo, las percepciones sobre el mercado de trabajo para determinadas carreras; las formas de incorporación; la experiencia laboral previa; las redes sociales con las que se cuenta; así como la remuneración económica y la posición laboral deseadas, varían de manera significativa entre universitarios.

A través de la información empírica analizada, fue posible identificar que a condiciones sociales y formaciones educativas distintas entre universitarios corresponden miradas de futuro muy diferentes. Las aspiraciones y significados asociados al trabajo cambian entre los estudiantes de posgrado; se ajustan o se modifican en relación con las experiencias y contextos de posibilidad con los que cuentan. Además, los discursos institucionales y las orientaciones formativas de los distintos EU contribuyen en la construcción de las aspiraciones laborales de sus estudiantes.

Entre las semejanzas y diferencias identificadas entre universitarios y EUA fue posible observar que los EU públicos consolidados, Nacional y Regional, mantienen aspiraciones y circuitos de experiencia más próximos entre sí, en comparación con el resto. Por otro lado, los EU en vías de consolidación

—Emprendedor y Católico— también mantienen semejanzas; mientras que el Humanista y Alternativo guardan mayores contrastes entre sí. A continuación, con base en la información cualitativa y cuantitativa analizada, se identifica y analiza la relación entre EUA y las aspiraciones laborales de los estudiantes de maestría.

Aspiraciones laborales en los EU públicos consolidados

Un rasgo común entre las aspiraciones laborales de los estudiantes de posgrado, tanto del Nacional como del Regional, es integrarse a la academia como investigadores y/o docentes. Dada la orientación de los EU públicos consolidados hacia la investigación, docencia y divulgación del conocimiento, buena parte de sus estudiantes de posgrado exploran la posibilidad de continuar con sus estudios de doctorado y, eventualmente, trabajar en una institución de educación superior; preferentemente pública. Además, a esta aspiración se suma el reconocimiento social y estabilidad laboral que asocian con la posición de académico.

Se trata de estudiantes que ponderan el prestigio de las instituciones públicas en las que se forman, mantienen un alto orgullo de pertenencia y destacan su gusto por estudiar un posgrado, junto con los beneficios educativos y culturales que les ofrecen este tipo de EU. Si bien es cierto que la mayoría desea integrarse al mercado de trabajo en sus ámbitos de competencia profesionales, es común que cuenten con poca experiencia laboral, o bien, que hayan preferido regresar a estudiar un posgrado para ampliar sus conocimientos y habilidades, algunos incluso luego de enfrentar condiciones laborales adversas, caracterizadas por bajos salarios, poco reconocimiento, inestabilidad, desprotección del trabajador y baja proyección profesional. En sus entrevistas subrayan la falta de redes sociales para incorporarse en condiciones más favorables de las que podrían hacerlo, contando sólo con sus títulos de licenciatura y poca experiencia profesional; de ahí que algunos hayan decidido “seguirse preparando” para encarar, desde otra posición, sus futuros profesionales.

En el caso de los estudiantes de ingeniería, la aspiración de desarrollar una carrera académica, o bien, de incorporarse al sector público o a la iniciativa privada, son posibilidades que se presentan en un abanico más amplio, en

comparación con la opinión de otros universitarios. Gracias a la buena demanda de sus servicios profesionales, saben de sus posibilidades para incorporarse en diversos espacios de desarrollo. Estas opciones de incorporación son socializadas entre los estudiantes, quienes comparten experiencias laborales y precisan sobre dónde sus conocimientos y habilidades profesionales podrían ser mejor valorados.

En el caso de Jairo (7915-EU Nacional-MA-I-H), estudiante de la maestría en ingeniería en computación del EU Nacional, sus aspiraciones están en continuar con su formación académica en el extranjero, a través de un doctorado en Estados Unidos o en Alemania. Esta decisión la tomó luego de haber realizado una estancia en Hamburgo, gracias al apoyo institucional de intercambio académico que obtuvo en su maestría. Desea seguir estudiando para incorporarse como investigador y sueña trabajar en la NASA. Lejos de ser un sueño sin mayores fundamentos, esta aspiración nació de estar en contacto con reconocidos investigadores nacionales y extranjeros, quienes además de haber fomentado este anhelo, participan en programas de investigación y desarrollo de primer orden a nivel internacional.

Para realizar sus aspiraciones, ha consultado con sus profesores a propósito de cuáles serían sus mejores opciones para realizar su doctorado y dónde debería hacerlo; además, se ha dado a la tarea de investigar programas de beca para financiar sus estudios en el extranjero. Sin embargo, Jairo no ingresó al posgrado con estas aspiraciones, éstas se fueron incrementando en su paso por la maestría; destaca que al principio se sentía inseguro de sus conocimientos en cómputo, de su dominio del inglés, y de que su nivel académico no fuese suficiente para responder a las exigencias de su posgrado, o de la estancia que realizó en el extranjero.

Cabe recordar que la maestría a la que asiste Jairo corresponde a una de alta selectividad para su ingreso, con una pesada carga académica. Por lo general, implica la realización de una investigación original para obtener el grado, y suele estar acompañada de una beca que requiere dedicación exclusiva a los estudios. Estas características pueden generar una desconexión entre los estudios y el mercado laboral, lo que algunos estudiantes experimentan como un obstáculo en sus aspiraciones profesionales, especialmente aquellos que no desean seguir una carrera académica.

El caso de Carlos (8114-EU Regional-M-A-H) es representativo de esto último. Con algunos meses de haber egresado de la maestría en administración de negocios, considera que estudiarla no ha sido beneficioso para alcanzar sus metas profesionales; al contrario, piensa que retrasó dos años sus aspiraciones laborales y necesita volver a acumular experiencia profesional para capitalizar el tiempo y recursos invertidos. En la entrevista destacó su deseo inicial por realizar un posgrado en administración a través del cual pudiera complementar su formación como diseñador industrial. Su decisión por estudiar en el EU Regional se debió a su prestigio académico y a la posibilidad de contar con una beca para pagar su colegiatura y mantenerse económicamente. De lo contrario, comenta, no hubiera podido continuar con un posgrado, aspiración educativa que alimentó desde la licenciatura. Durante su último semestre, y ahora como recién egresado, busca incorporarse laboralmente, pero en las entrevistas de trabajo a las que ha asistido, los empleadores insisten en su falta de experiencia en los últimos dos años, así como en su carencia de actualización en este tiempo debido a que “no trabajó”. Carlos enfatiza también que en estos dos años perdió buena parte de sus contactos laborales y esto lo hace cuestionarse si haber estudiado un posgrado fue una buena decisión profesional.

Frente a la situación que le presenta el mercado de trabajo, además de la falta de redes de apoyo para solventar su día a día, resiente que para los empleadores él se encuentra en desventaja competitiva en relación con compañeros suyos que se han mantenido trabajando. Esto lo ha orillado a ajustar sus aspiraciones laborales, obligándolo a buscar opciones “donde pueda” y “en donde sea”, más allá de su ámbito de competencia, debido a la falta de recursos y de certezas; más aún en las condiciones de cierre laboral que impulsó la pandemia.

En el caso de los estudiantes de administración y derecho, persiste un ánimo de incertidumbre sobre su futuro; aspiran a incorporarse tanto a empresas privadas como al servicio público, a sabiendas de que les tocará “empezar desde abajo” para ganar primero experiencia profesional, luego hacer válidos sus estudios de posgrado y a través de ellos tratar de conseguir mejorar sus condiciones. Aspiran a tener ingresos por arriba de los \$25 000 (MXN) mensuales (véase cuadro 2), pero coinciden en que las condiciones salariales que

les propone el mercado al egreso estarán en el orden de entre los \$15 000 y \$20 000 (MXN). Estas condiciones salariales, de la mano de un escenario laboral inestable, caracterizado por una marcada tendencia a la contratación por proyectos temporales en lugar de una contratación de base, suelen provocar que los estudiantes de posgrado de estas universidades se cuestionen sobre diversas decisiones futuras, tales como: ¿cuándo será conveniente tener hijos? esto último, con particular énfasis entre las mujeres; ¿cuándo dejarán de pagar renta y hacerse de un patrimonio? ¿Cuándo conseguirán un trabajo que les conceda estabilidad? ¿Cuándo podrán dedicarse a un solo trabajo con un ingreso que les permita solventar adecuadamente sus necesidades y contar con un mejor control de su tiempo?

Cuadro 2
Remuneración mensual deseada. N = 843

| Espacio | \$6 001 | | \$10 001 | | \$12 001 | \$15 001 | \$25 001 | Más de | Total |
|---------------|---------|---------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| | Hasta | a | \$8 001 a | a | a | a | \$50 001 | | |
| Universitario | \$2 000 | \$8 000 | \$10 000 | \$12 000 | \$15 000 | \$25 000 | \$50 000 | \$50 001 | |
| Nacional | | | 0.7% | 0.7% | 4.0% | 17.9% | 38.2% | 38.5% | 100% |
| Alternativo | 1.5% | 1.5% | 3.0% | 1.5% | 9.0% | 31.3% | 34.3% | 17.9% | 100% |
| Regional | | | | 1.0% | 1.0% | 21.2% | 33.7% | 43.3% | 100% |
| Humanista | | | 0.7% | 0.7% | 0.7% | 8.2% | 23.1% | 66.7% | 100% |
| Emprendedor | | | | | 2.0% | 7.9% | 31.7% | 58.4% | 100% |
| Católico | | | | | | | 47.4% | 52.6% | 100% |
| Total | 0.1% | 0.1% | 0.6% | 0.7% | 2.7% | 16.5% | 33.6% | 45.7% | 100% |

A través de sus entrevistas, los estudiantes de derecho y administración de EU públicos consolidados consideran que un trabajo ideal sería incorporarse a una empresa multinacional, o bien, conseguir un buen puesto en una dependencia de gobierno; en ambos casos contemplan mejores salarios, estabilidad, prestaciones y protección como trabajadores. Destacan que la factibilidad de conseguir un empleo de este tipo depende en buena medida de sus capacidades, pero insisten en lo complejo que esto resulta frente a la gran competencia laboral y a su falta de relaciones para incorporarse en ámbitos laborales de su interés.

e investigación, como parte de sus aspiraciones. Los resultados obtenidos son consistentes con una narrativa común, en donde las apuestas de desarrollo laboral por parte de los estudiantes de EU públicos consolidados mantienen una estrecha asociación con el prestigio institucional y la alta selectividad para conseguir el ingreso a estos estudios.

Aspiraciones laborales en los EU privados en Vías de consolidación

En contraste con los estudiantes de EU públicos consolidados, en los privados en Vías de consolidación, la principal aspiración laboral está en mejorar sus actuales puestos de trabajo en el sector privado a través de sus estudios de posgrado. Se trata de estudiantes que combinan trabajo y estudio y escogieron estos EU y programas gracias a la flexibilidad de horarios que ofrecen, así como por los planes de financiamiento para el pago de colegiaturas.

Una motivación compartida entre los entrevistados para continuar con sus estudios está en que sus empresas valoran positivamente que se sigan preparando y que actualicen sus conocimientos para capacitar a otros a su cargo. En algunos casos las empresas no sólo incentivan a sus trabajadores a que así lo hagan, sino que se lo demandan como parte de su filosofía empresarial. El caso de Valentina, estudiante de la maestría en administración en el EU Emprendedor, quien además se desempeña laboralmente en el área de proyectos y sistemas de una empresa multinacional en la Ciudad de México, ilustra este punto.

Para Valentina es importante aprovechar su tiempo libre preparándose a través de cursos cortos, o bien, a través de una maestría ejecutiva que le permita continuar con sus actividades laborales y con ello obtener promociones y estabilidad en su trabajo.

Trabajo en una transnacional alemana, y una parte de nuestros valores, digámoslo así, es seguir creciendo; entonces [estudiar la maestría] lo vi como una necesidad en el trabajo [...]. Si quería conservarlo, tenía que seguir creciendo en mi profesión [...]. [El EU Emprendedor] me gusta porque el plan que tiene va acorde a lo que necesito. Puedo trabajar, no es tan exigente en los horarios [...] puedo ir los sábados [...] tomo mis clases de noche y no interfiere con mi trabajo. [...] La maestría me ayuda en mi ámbito laboral, porque mientras la estaba cursando

tuve una promoción en el trabajo y ahorita, por ejemplo, estoy en un plan de mejora [...] de preparación; si cumplo con ciertos objetivos en un año tengo otra promoción en el trabajo [...]. Entonces te ayuda en el ámbito laboral [...]. Yo veo que todo depende de mí, que siga estudiando [...]. Que siga con mis objetivos porque la oportunidad está ahí, la zanahoria está ahí [...] (7698 EU-Emprendedor-MA-A-M).

A diferencia de otros universitarios, para los del EU Emprendedor y para los del Católico, estudiar una maestría responde a una formación con la cual actualizar sus conocimientos y desde la cual proyectar sus trayectorias laborales al interior de las empresas en las que trabajan. Es por esto que algunos de ellos cuentan con más de una maestría con un carácter profesionalizante, como es el caso de Valentina, en tanto que sus estudios pueden traducirse en promociones y mejores condiciones laborales, además de un incentivo personal que interpretan como parte de un crecimiento personal y de la realización de una meta.

Es común que en sus aspiraciones esté conseguir estabilidad laboral y para conseguir esto, deben demostrar estar actualizados y en igualdad de condiciones con otros profesionales de su ámbito laboral. Esto suele tornarse más complejo si se es mujer; se trabaja en un espacio laboral normalmente ocupado por hombres y además se radica en Guadalajara.

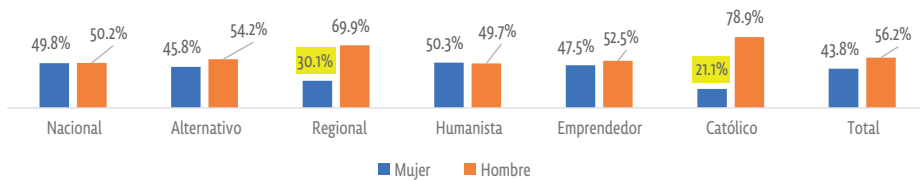
Tania, estudiante de la maestría en ingeniería en software del EU Católico, se desempeña como Senior Software Developer en una empresa digital en Guadalajara. Destaca que para ser competitiva tuvo que tomar cursos estratégicos que buscaba la empresa a la cual deseaba ingresar; perfeccionó su inglés; se mantiene actualizada y en constante práctica como desarrolladora de software. Entre sus principales aspiraciones está conseguir un contrato de planta, o bien, uno que dure por varios años, para no estar más en la incertidumbre de que en breve terminará su contrato. Además, también forma parte de los discursos de los estudiantes de estas universidades. Destaca que como ingeniera, tiene constantemente que enfrentarse a un medio masculinizado, lo cual la ha obligado a redoblar esfuerzos:

[...] creo que ser [desarrolladora de software] aún es una carrera dominada por hombres. Creo que la mayoría de las mujeres en el software nos orientamos a la calidad; que es un rol de *tester*, y cuando ven a una mujer *developer* sugiriendo

ideas de mejora en cuanto a la estructura de un programa, o [...] alguna idea especializada es más difícil que se implementen tus ideas. Entonces, es como un doble trabajo para mí; demostrar que lo que estoy sugiriendo es válido para una mejora [...] creo que si un hombre sugiere cosas es mucho más fácil que el equipo la acepte (Tania 7141-EU-Católico-MA-I-M).

Situaciones como la que señala Tania también dan cuenta de diferencias regionales importantes. Es el caso de la baja participación de las mujeres en el posgrado en Guadalajara (véase gráfica 1), registrado en la Encuesta sobre Aspiraciones de Universitarios 2019, lo que resulta contrastante con una mayor paridad en las matrículas de los posgrados en la Ciudad de México. Esta diferencia en la composición de la matrícula en Guadalajara también estaría respondiendo a una lógica de roles de género tradicionales más marcada en la región.

Gráfica 1
Matrícula de los EU, divididos por sexo. N = 853



Fuente: Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019.

Las gráficas que aparecen en las siguientes páginas, provienen de la misma fuente, excepto cuando se señale otra.

La diferencia de género también se refleja en los espacios de toma de decisiones y en las posiciones de liderazgo ocupadas. En este sentido, las mujeres de Guadalajara tienden a expresar que perciben la necesidad de realizar un mayor esfuerzo para ser consideradas en igualdad de condiciones con respecto a sus pares masculinos.

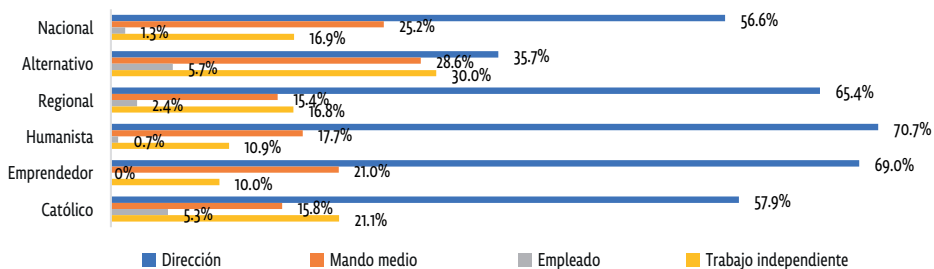
En las aspiraciones laborales de los estudiantes de EU Privados en Vías de consolidación, el trabajo está al centro y no así la universidad y su prestigio (véase imagen 2). Al tratarse en su mayoría de trabajadores que estudian y no así de estudiantes de tiempo completo, sus estudios de maestría son vis-

sus propias empresas en el mediano plazo. Al igual que en el resto de los EU privados, los estudiantes del Humanista combinan trabajo y estudios, y buena parte de sus estudiantes opinan que la maestría les servirá como un complemento o actualización para sus habilidades profesionales.

Este EU se encuentra en Santa Fe, una zona de alta plusvalía al poniente de la Ciudad de México. Aquí también se localizan las empresas en donde los estudiantes de este posgrado trabajan y pasan la mayor parte de su tiempo. Sus familias y amigos están aquí, y es común que tanto su vida educativa como profesional se hayan desarrollado en este lugar. Dadas estas características, los estudiantes coinciden en que el peso de las redes y relaciones sociales establecidas en este EU favorece el desarrollo de negocios, así como su acceso a puestos directivos, o bien, a espacios políticos de su interés.

Aspiran a convertirse en empresarios con altas responsabilidades administrativas como sus padres, capaces de generar fuentes de empleo, y que sus empresas se destaquen por ser socialmente responsables. Sobre este último aspecto, suelen ser reiterativos en sus entrevistas: destacan que a diferencia de otras universidades privadas de alto costo a las que inicialmente pensaron ingresar, este EU mantiene un enfoque humanista y de compromiso social con el cual están de acuerdo y consideran que forma parte de su identidad institucional.

Gráfica 2
Posición laboral deseada, divididos por EU. N = 846



Se trata de estudiantes de posgrado que comúnmente realizaron sus licenciaturas en la misma universidad, o en otras instituciones de prestigio y costo semejantes, y cuyas trayectorias educativas se han mantenido en ins-

tituciones de educación privadas. Los estudiantes del EU Humanista valoran positivamente la filosofía educativa de la institución; algunos de ellos están al frente de sus propios proyectos productivos y cuentan con experiencias educativas en el extranjero, impulsadas por sus familias y por la propia universidad.

A diferencia de otros universitarios de instituciones públicas y privadas, la mayoría de los estudiantes de este EU describen con mayor precisión sus metas en espacios temporales bien definidos y con objetivos claros. Este rasgo se asocia con trayectorias educativas y laborales que se han mantenido bajo esquemas de transición ordenados y armónicos, que descansan en un mayor número de certezas sobre su presente y de las posibilidades reales con las que cuentan para encarar el futuro. Son personas que tienen opciones, que cuentan con el tiempo y los recursos para reflexionar sobre su toma de decisiones, sea para orientar, o bien, para recomponer el rumbo de sus trayectorias.

Más allá de la incertidumbre laboral que comparten universitarios de otras instituciones educativas, los estudiantes de este EU coinciden en su temor por “estancarse en la zona de confort” y no imponerse retos para avanzar en sus trayectorias y ambiciones profesionales. En mayor proporción que otros universitarios, sentencian que el éxito en sus futuros laborales depende casi exclusivamente de su determinación para conseguir sus metas y en su interés por superarse, aunque son conscientes de que forman parte de una clase privilegiada con condiciones materiales más favorables que la mayoría.

Una diferencia importante en la formación educativa que se brinda en sus posgrados, y particularmente en el caso de la maestría en administración, tiene que ver con que la orientación de los contenidos temáticos y discusiones en clase están guiados hacia la generación de proyectos productivos propios, y no tanto para integrarse a los procesos productivos de las empresas como mandos medios o altos.

En la maestría de ingeniería en tecnologías de cómputo y telecomunicaciones, el enfoque también es empresarial, orientado más al desarrollo de proyectos productivos, o *Project Management*, en la alta dirección de empresas tecnológicas. La idea de continuar estudiando un doctorado de alta exigencia académica para incorporarse a la academia como investigadores o docen-

tes, no suele estar en la mente de la mayoría de los entrevistados; sin embargo, los menos, se plantean esta posibilidad como una aspiración laboral real.

Rodrigo (7516-EU Humanista-MA-I-H) es un estudiante de la maestría en Ingeniería Biomédica que se interesó en la investigación científica. Destaca en su entrevista que debió tomar cursos en instituciones públicas debido a que su maestría era de reciente creación y la universidad no contaba con los equipos y profesores suficientes para que su formación la desarrollara adecuadamente al interior del campus. Su experiencia en posgrados públicos orientados hacia la investigación la califica como muy afortunada, subraya el alto nivel académico de los profesores y estudiantes con los que compartió clase; además de que esta experiencia le permitió conocer otros EU y entender, desde otra perspectiva, las posibilidades de sus estudios de maestría.

Como otros estudiantes del posgrado Humanista, Rodrigo desarrolla un proyecto productivo. En paralelo a sus estudios, se dedicó a la comercialización de equipo médico para hospitales. Para él fue una sorpresa que compañeros de universidades públicas no realizaran otra actividad que no fuese dedicarse de tiempo completo a sus estudios. En las aspiraciones de Rodrigo siempre había estado seguir estudiando un posgrado y especializarse en su área de conocimiento; sin embargo, sus aspiraciones laborales también habían apuntado hacia el desarrollo de una empresa propia. En este sentido, considera que tuvo que enfrentar una situación atípica, porque su trabajo de investigación en la maestría en ocasiones no compatibilizaba con las exigencias de su empresa.

Saliendo de la licenciatura... tienes que enfrentarte a buscar un ingreso... fue cuando empecé el negocio... y ahí, por supuesto, choqué con todas las paredes posibles; desde planearlo, juntar dinero, enfrentarme con los impuestos y luego no tener los números que esperábamos... se complicaron mucho las cosas [...]. Bien o mal, mi amigo [su socio comercial] y yo teníamos familia que podía recibirnos en casa y que no dependía de nuestros ingresos [...]. Entonces se me presenta la oportunidad de hacer la maestría, y era algo que tenía muchos deseos de hacer. [Pero] Entre llevar el negocio y la maestría muchas veces quedaba mal en los dos lados, aun cuando tenía el conocimiento para hacerlo, pero por falta de tiempo no se puede. [...] yo estoy seguro de que hubiera sido mucho mejor si

me hubiera dedicado exclusivamente a eso. Y por el lado del negocio también..., entonces por eso la duda de si hacer lo mismo en el doctorado de nuevo, poner un ojo en el gato y otro en el garabato... o dedicarme exclusivamente a uno (Rodrigo 7516-EU Humanista-MA-I-H).

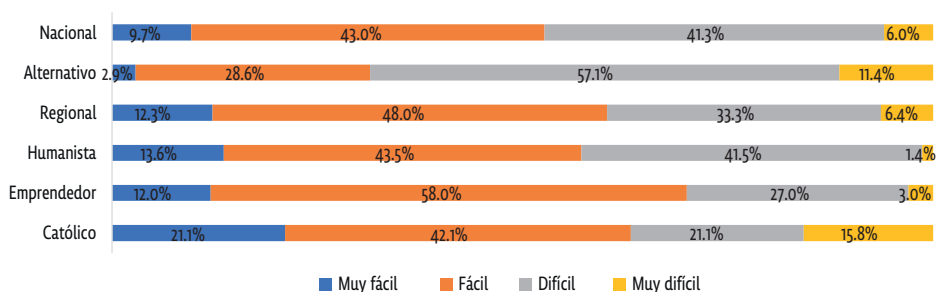
El caso de Rodrigo ilustra cómo la lógica del programa de posgrado que realizó en el EU Humanista es distinta a la propuesta académica que exige un posgrado de investigación en una institución pública. En el momento de su entrevista se cuestionaba si optar por estudiar un doctorado en el extranjero y sacrificar el ingreso económico con el que ya contaba a través de su empresa; o bien, dejarlo para más adelante y dedicarse de lleno a la comercialización de instrumentos médicos. Este tipo de preguntas sobre el futuro habla de estudiantes con otro tipo de condiciones socioeconómicas y de capitales sociales y culturales diferentes en comparación al grueso de los estudiantes de universidades públicas y de la mayoría de los que estudian en instituciones privadas, que a su vez da cuenta de una mayor capacidad para ensayar futuros y de contemplar las posibilidades disponibles por parte de los estudiantes del EU Humanista; esta mayor capacidad de navegar entre sus opciones profesionales y laborales les permite obtener mejores beneficios, así como una mayor acumulación de ventajas en comparación con otros estudiantes.

Al analizar las entrevistas de los estudiantes del EU Humanista a través de la nube de palabras (véase imagen 3), observamos diferencias importantes con respecto al resto de entrevistas estudiadas, en donde se reflejan elementos comunes a los presentados en la entrevista de Rodrigo.

Resulta interesante el carácter estratégico y la puesta en marcha de acciones orientadas hacia el futuro laboral, a manera de anticipaciones por parte de los estudiantes de este EU en sus entrevistas. Al ubicarse al centro, exploran las oportunidades con las que cuentan a través de su universidad (redes y contactos laborales), así como las posibilidades de hacerlas efectivas en un margen definido de tiempo. En sus entrevistas reiteran que está en ellos la posibilidad de dirigir sus destinos y capitalizar de mejor modo sus oportunidades. Las metas laborales que se proponen suelen estar asociadas al desarrollo de una empresa de su propiedad, o bien, a incorporarse en espacios de alta dirección para luego poner en marcha un emprendimiento propio. En todos

llevan a cuentas el estigma de realizar sus estudios en una universidad considerada como “no deseada”, coinciden en el orgullo de pertenecer a una opción educativa distinta a las tradicionales, en la que se sienten incluidos. No cuentan con relaciones o redes sociales que impulsen sus futuros profesionales, y desconocen si este EU cuenta con programas que fomenten su incorporación laboral.

Gráfica 3
Conseguir empleo con estudios de maestría, divididos por EU. N = 832



Esto no impide que en sus aspiraciones se vean trabajando en empresas importantes, realizando emprendimientos propios de alto desarrollo, o bien, participando en el sector público como profesionistas exitosos. Si bien es cierto que sus aspiraciones laborales no distan de las de otros en condiciones de mayor ventaja, es clara la falta de precisión y contextos desde los cuales construir puentes capaces de traducir esas aspiraciones en realizaciones. Se sienten afortunados de poder estudiar y consideran que su futuro será mejor gracias a sus estudios de maestría. Sin embargo, esto no disminuye su incertidumbre e inseguridad sobre el futuro. En caso de decidir seguir estudiando un doctorado, anticipan que será difícil hacerlo en una institución de prestigio debido al estigma asociado con su universidad y desconocen sobre qué posibles opciones laborales podrían decidir.

Para estos universitarios, su principal aspiración laboral está en lograr llevar al terreno profesional lo aprendido en la maestría; es decir, que consigan desempeñarse laboralmente en su área de competencia y que, eventualmente, sean capaces de sostener sus gastos como profesionistas con estudios de

posgrado. “Que los estudios cuenten, y que sepamos hacerlos valer” (Joaquín 7958-EU Alternativo-MA-I-H). En este caso, la aspiración educativa de seguir estudiando resulta más importante que la aspiración laboral respecto de cuál será la utilidad práctica de los estudios realizados.

En consonancia con el compromiso social que defiende este EU, en las metas laborales de los universitarios está impactar positivamente a la sociedad poniendo en marcha los conocimientos adquiridos. Ser agentes de cambio social a través de su participación en organizaciones civiles; dedicarse a la docencia; o bien, prestar sus servicios profesionales a los más necesitados. Esta aspiración compartida entre los entrevistados se corresponde con una forma de retribución, luego de haber tenido la oportunidad de continuar con sus estudios de posgrado.

En el caso de los estudiantes que desarrollan maestrías orientadas al desarrollo científico, opinan que el desconocimiento de sus posibilidades laborales fuera de la universidad suele generarles estrés y ansiedad, al desconocer si podrán mantenerse económicamente al término de sus estudios. Junto con los estudiantes de derecho y administración, son conscientes de la desconexión que existe entre sus estudios de maestría y sus posibles futuros laborales. Este tipo de desencuentros suele incidir en un ajuste de sus aspiraciones a la baja, en donde asumen que vendrán situaciones complicadas y que las posiciones laborales que ocuparán no serán las idóneas. Frente a estas consideraciones, se describen escenarios realistas y se proponen escenarios alternativos de desarrollo desde los cuales plantearse metas a largo plazo. A continuación, se presenta la nube de palabras del EU Alternativo (véase imagen 4), que incluye el conjunto de entrevistas realizadas a los universitarios de esta institución.

Al igual que los universitarios de las públicas Consolidadas (véase imagen 1), la “universidad” está al centro. Existe una alta valoración por continuar con sus estudios de posgrado, dado que la mayoría considera que esta oportunidad no la hubieran tenido en otras instituciones y esto hace eco en un compromiso social mayor. Gracias a esta nueva oportunidad educativa, sus aspiraciones académicas crecen y suelen plantearse desarrollar un doctorado a sabiendas de que será muy difícil hacerlo acompañado de una beca. En sus aspiraciones laborales está la posibilidad de ejercer como profesionales, pero

dando cuenta también de una estrecha relación entre los EU y las condiciones sociales de los estudiantes.

A pesar de lo complicado y competitivo del mercado de trabajo, y la poca valoración que suponen para muchos empleadores los estudios de maestría, la escuela sigue siendo vista por los estudiantes de los distintos EU como un medio válido para perseguir sus aspiraciones laborales y también para mejorar sus condiciones de vida, con mayor énfasis en el caso de los estudiantes de universidades públicas consolidadas. Pervive en el caso de las privadas en vías de consolidación una lectura instrumental de los estudios de posgrado, con un sentido profesionalizante y de ventaja competitiva en el mercado.

Para muchos universitarios, frente a la ausencia de procesos de inserción laboral consistentes con su formación profesional y con sus aspiraciones, ensayan estrategias laborales distintas y distinguibles entre los diversos EUA. Es aquí donde las diferencias sociales de base, así como los capitales sociales y culturales, tornan más difícil un tránsito regular y consistente entre aspiraciones y realizaciones para aquellos universitarios con menores ventajas.

En este sentido, las aspiraciones pueden observarse como una capacidad diferenciada entre universitarios. Aquellos(as) con condiciones económicas más favorables describieron mejores posibilidades para explorar sus opciones laborales y para planificar escenarios futuros. Esto pudo observarse de manera más clara en el caso de algunos estudiantes del EU Humanista, quienes tienen la posibilidad de contemplar con mayor detalle sus opciones y orientar sus decisiones en consecuencia. Esta capacidad motivó aspiraciones altas, basadas en sus experiencias y relaciones construidas; estudiar en el extranjero, por ejemplo, no respondió a un anhelo para estos estudiantes, sino a una experiencia vivida que los coloca en un escenario distinto en comparación con quienes no cuentan con esta experiencia.

El eslabonamiento de orígenes sociales, relaciones y prácticas distintas configura así circuitos de experiencia que se socializan en los EUA y que se identifican como constructores de las subjetividades de los universitarios, a la vez que estos procesos de socialización sientan las bases para el desarrollo de actitudes, percepciones y acciones estratégicas para orientar sus futuros.

En particular, destacan las diferencias regionales y de género encontradas en esta investigación. Estudiar y trabajar, siendo mujer y viviendo en

Guadalajara, no responde de manera equivalente a las mismas prácticas, experiencias y condiciones de posibilidad que experimenta una universitaria en la Ciudad de México, especialmente en el caso de las universitarias que estudian o egresaron de universidades públicas. A reserva de una mayor profundización sobre este particular, pero con base en la evidencia recabada, las diferencias de género describen condiciones más adversas para fomentar la capacidad de aspirar laboralmente para las universitarias, y esto se incrementa dependiendo de la ubicación geográfica en donde se estudie y trabaje, debido principalmente a concepciones culturales tradicionales sobre la mujer respecto de su participación en la educación y en el trabajo, que describieron mayor presencia en las entrevistas de las universitarias en Guadalajara en comparación con las universitarias en la Ciudad de México. Esta diferencia cruzada entre género y ubicación geográfica entre universitarias resulta un aspecto de especial interés para seguir investigando.

Se espera que las reflexiones hechas aquí sobre las condiciones sociales y las características de las y los universitarios y de los EU estudiados puedan servir para motivar el interés en el conocimiento de las aspiraciones y de las anticipaciones como una capacidad cultural diferenciada entre los sujetos para la construcción del futuro, que nos brinde la oportunidad de visibilizar las desigualdades multidimensionales y asimetrías existentes, a fin de intervenir desde diferentes frentes, sea desde la investigación, o bien, desde la política universitaria, con el propósito de encontrar acciones pertinentes a los problemas que presenta la segmentación educativa y los retos de la educación superior.

Aspiraciones de reconocimiento entre estudiantes de maestría

Karla Teresa Camacho Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Aspiraciones es un concepto multidimensional que refiere a las afirmaciones de voluntad, a definiciones de lo deseable, y a un marco de orientación conductual que evidencia aquello que están dispuestos a hacer los sujetos para alcanzar lo que desean (Appadurai, 2004). Para Appadurai (2004), las aspiraciones son también una capacidad de orientación en un contexto específico, y se desarrollan cuando son puestas en práctica. Con este concepto se han podido conocer los anhelos de diversas poblaciones, exponer la relevancia que tienen algunas aspiraciones en la vida de las personas y mostrar que hay distintas variables que inciden en la forma como se percibe el futuro, tales como: el género, la raza, el nivel socioeconómico, la cultura, la edad e incluso rasgos de la personalidad de los individuos (Omar *et al.*, 2005).

En la literatura sobre el tema encontramos un amplio interés por comprender los anhelos de las y los adolescentes, y de las juventudes en general, así como la relación que éstas tienen con el ámbito educativo. En las investigaciones de este tipo destacan aquellas que reafirman la importancia que tiene para algunos jóvenes obtener grados, certificados o bien prepararse para una vida laboral que asumen como incierta (Barrera *et al.*, 2018; Corica, 2012; Gaeta *et al.*, 2020; entre otros). Aspiraciones como las laborales y académicas¹

¹ Véase, por ejemplo, los trabajos de Batlle *et al.* (2009); Corica (2012); Sepúlveda y Valdebenito (2014), entre otros.

han sido ampliamente estudiadas, mientras que otras, como las aspiraciones relacionadas con la ciudadanía y el reconocimiento, se han investigado poco.

Por ello, el objetivo de este capítulo es analizar las aspiraciones de reconocimiento de estudiantes de maestría de seis EU, tres públicos y tres privados, de la Ciudad de México y de Guadalajara, para conocer ¿qué escenarios imaginan cuando hablan de sus anhelos de reconocimiento?, ¿qué acciones o situaciones consideran que les permitirán alcanzar el reconocimiento deseado?, ¿por quién o quiénes desean ser reconocidos? Y, finalmente, ¿cómo operan, en esta aspiración, el sexo, el tipo de EU y el programa de estudios?

Se eligió trabajar con estudiantes de maestría porque sus aspiraciones han sido poco estudiadas; por consiguiente, es una población que ha desarrollado agencia y enuncia claramente, y en distintos planos de la vida, sus aspiraciones a futuro (García Castro y Bartolucci, 2007). Es una población que, en la mayoría de los casos, además, tiene claras aspiraciones como las de buena vida y estima social. Se encuentran además en la etapa final de la formación educativa, en particular en el país, resultan un grupo interesante por su condición de “élite con estudios de posgrado” en la medida en que, como lo han mostrado diferentes estudios, en México es muy bajo el porcentaje de población que puede acceder a este nivel de estudios.

El grupo de estudiantes de maestría al que se refiere este escrito está constituido por 53 personas (21 mujeres y 33 hombres) de los posgrados de administración, derecho e ingeniería de los EU antes mencionados. Se analizaron sus aspiraciones de reconocimiento desde una perspectiva cualitativa, apoyándonos en las respuestas que dieron en entrevistas semiestructuradas realizadas entre febrero y septiembre de 2021. De estas entrevistas se analizaron de manera particular las respuestas asociadas a los siguientes códigos delineados mediante el programa ATLAS.ti: significado de ser universitario, futuro por profesión, metas personales, aspiraciones a 5 años y aspiración de reconocimiento.

El análisis que aquí se presenta se apoya en el argumento de que las aspiraciones de reconocimiento de las y los maestrantes se edifican en la conexión

de cuatro situaciones de estatus que, en suma, dan cuenta de la importancia de los EU, como sitios clave en la construcción de la identidad profesional. Dichas situaciones son: el logro de haber accedido a un espacio universitario; la jerarquización entre los EU; las distinciones entre las áreas de conocimiento y los programas de maestría donde estudian; y las desigualdades en las aspiraciones de futuro que expresan.

El capítulo está organizado de la siguiente manera: inicia con la pregunta qué son las aspiraciones de reconocimiento para dar cuenta de algunas de las definiciones y conceptos que, desde las ciencias sociales, se asocian al reconocimiento; posteriormente se describe el contexto de estudio, dando cuenta de las características de las situaciones de estatus bajo en las que se piensan las y los estudiantes considerados en este trabajo. A continuación, se indaga en el interés que tienen por sentirse valiosos y alcanzar una mejor posición social y se concluye con la pregunta sobre qué pasa con los observables: sexo, EU y programa de estudios en las aspiraciones de reconocimiento de las y los maestrantes.

Entre los hallazgos más importantes de este análisis se encuentra que mediante la aspiración de reconocimiento, las y los estudiantes buscan valer y realizarse como personas y sobre todo como profesionistas. Los escenarios donde aspiran a ser reconocidos dan cuenta, además, del lugar y el valor que piensan que podrán conseguir en el futuro; estos escenarios se vinculan primordialmente con su participación en los ámbitos laboral y familiar. En el ámbito laboral y familiar, se encuentran, asimismo, los sujetos cuyo reconocimiento se anhela: los padres, la familia, el jefe y los compañeros de trabajo. Las y los maestrantes se imaginan siempre ocupando posiciones simbólicas que valoran como superiores; es decir, se ven como líderes, referentes, proveedores, agentes de cambio y personas influyentes.

LAS ASPIRACIONES DE RECONOCIMIENTO

El concepto de reconocimiento es una categoría central para la filosofía política contemporánea, porque resulta clave para interpretar las demandas sociales de la actualidad y las nuevas formas de comprender la justicia social

(Fascioli, 2011).² Giménez (2005) ve en la “política del reconocimiento” un elemento clave en el debate contemporáneo sobre los fundamentos éticos del multiculturalismo; porque en virtud de dicha política existe una obligación ética de extender una especie de conocimiento moral a las personas que comparten visiones del mundo profundamente diferentes a las nuestras, ya no como una opción sino como una obligación.

Para Honneth (1997), el reconocimiento precisa ser comprendido desde un análisis histórico en la medida en que los conceptos y luchas asociados a él forman parte de sistemas de consideración y relaciones que inciden no solo en las luchas sociales, sino en la propia valoración que los sujetos hacen sobre sí mismos y los roles que desempeñan. La intersubjetividad es aquí un elemento clave, ya que “la relación entre los sujetos sociales ocurre como una relación social intersubjetiva que siempre requiere del reconocimiento de unos a otros, es decir, que cuando se entabla relación con otros seres, está implícito el reconocimiento intersubjetivo” (Flores y Álvarez, 2020: 9).

Rendón (2010) indica que es Hegel quien ha propuesto una de las definiciones más destacadas sobre la aspiración de reconocimiento, al explicar que en esta aspiración los seres humanos buscan realizar u objetivar las condiciones de su propia identidad en las relaciones con otros individuos, la familia, la sociedad o el Estado. El reconocimiento es el centro donde se construye el ser y tiene que ver con el deseo de la persona de valer y realizarse.

Para Giménez (2005), el reconocimiento debe entenderse además como un proceso y una operación que suceden al mismo tiempo. Como operación hay una dimensión cognitiva (clasificar, categorizar y adscribir atributos a otras personas) y una evaluativa por la cual se confiere valor (positivo o negativo) a la presencia del otro; y como proceso es un caso especial de la lucha

² Para Fraser (2006), son dos tipos de justicia relacionada con el reconocimiento los que recurrentemente entran en conflicto en la sociedad actual: la redistributiva, que tiene que ver con la reivindicación de una distribución económica más justa; y la de reconocimiento, que está relacionada con reclamos de aceptación de identidades culturales. Ambas son además dimensiones cofundamentales e irreducibles de la justicia, en la medida en “que no habría justicia distributiva sin reconocimiento, ni reconocimiento sin justicia redistributiva” (Ambriz, 2020: 49).

simbólica donde, bajo un contexto de luchas pasadas y presentes, transcurre la identificación entre actores.

Cuando se habla de reconocimiento, hay además distintas categorías conceptuales que se asocian a él, entre ellas los conceptos de prestigio, mérito, fama, estatus y honor. De manera general, el prestigio es un atributo que se asigna a una persona o a un grupo. Alude a la reputación, al renombre o a los logros de las personas, y puede ser ganada por las obras que se hacen, los méritos que se tienen, etcétera. Este concepto se asocia al de consideración y puede definirse además como “el grado de reconocimiento social que merece el singular por la forma de autorrealización, porque con ella contribuye en una determinada medida a la conversión práctica de los objetivos abstractamente definidos por la sociedad” (Honneth, 1997: 155).

El mérito, por otro lado, se relaciona con una concepción sobre el derecho; en la medida en que esta palabra, así como algunas de sus derivaciones (“demerito”, “meritorio”, “meritoriamente” e incluso “meritocracia”) guardan un estrecho vínculo con la justicia, con la recompensa y el castigo. En el análisis sociológico del término, gracias a una amplia tradición filosófica y política que se ha ocupado de esta cuestión, se ha detectado incluso una función estratificadora en él, que determina la vida y las oportunidades de las personas. En el mérito toman cuerpo las capas jerárquicas de la sociedad, y en el sistema de relaciones sociales se determina quién obtiene qué, y por qué (García, 2006). El mérito concierne también a “cómo definimos el éxito y el fracaso, el hecho de ganar y perder, y a las actitudes que los ganadores deberían adoptar hacia aquellos menos afortunados que ellos. Son cuestiones revestidas de una fuerte carga moral y emocional” (Sandel, 2020: 24-25).

Nancy Munn (1992) considera a la fama a partir de patrones de valor básico que marcan niveles entre los individuos. El valor, para ella, emerge en la acción; es decir, “es el proceso por el cual la “potencia” invisible de una persona —su capacidad de actuar— es transformada en formas concretas, perceptibles” (Graeber, 2018: 97). El valor asociado a la fama puede considerarse como el modo en que las personas representan la importancia de sus propias acciones. Que esta importancia sea reconocida por alguien más resulta además determinante, porque el mayor nivel de valor que una persona puede obtener está precisamente en la fama; es decir, en “el hecho de que otros, incluso

otros que no conocemos, consideren que nuestro nombre es importante y nuestras acciones significativas” (Graeber, 2018: 98).

Weber propone entender al estatus como “todo componente típico del destino existencial de los hombres determinado por una específica apreciación social del honor, positiva o negativa” (Weber, 1964: 242). Desde su perspectiva, el honor y el prestigio social pueden constituirse sobre la base de poder, ya sea político, económico e incluso carisma, y sobre “situación de estatus”, ya que el honor no necesariamente está ligado a una condición específica, como puede ser la clase. El estatus, para Weber, se aparea siempre con estilos de vida definidos por grupos, por lo que es correcto considerar como diversas y contextuales las situaciones de estatus.³

El honor, finalmente, se fundamenta en las diferencias sociales que establece la distribución social del poder, en la competición o lucha que se da ante la “probabilidad de imponer la propia voluntad” dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad (Weber, 1964). Es a su vez el elemento que en su distribución caracteriza al orden social en la medida en que:

el reconocimiento o evaluación positiva de las cualidades de un grupo de personas por parte del resto de la colectividad les confiere consideración, estima, dignidad social. Inversamente, la evaluación negativa de los atributos de un grupo o la ausencia de cualidades apreciables genera privación de status, indignidad y desprecio social por parte de los otros (Weber, 1964: 43).

³ Es importante distinguir además entre dos tipos de estatus: objetivo y subjetivo. El estatus subjetivo puede definirse como “la creencia de una persona acerca de su ubicación en un orden de estatus” (Davis, 1956, citado en Castillo, Miranda y Madero, 2013: 154). Sobre cómo se ha tratado de medir esta creencia, Castillo, Miranda y Madero (2013) destacan dos posibilidades: la medida de la autoadscripción entre una serie de categorías de clase definidas y la escala de autoposicionamiento en la que los sujetos revelan su posición en una escala ordinal que precisa los extremos de bajo y alto. Como un dato particularmente interesante sobre los resultados de esta medición, podemos observar que ambas herramientas han mostrado la tendencia de las personas a posicionarse subjetivamente en el centro de la jerarquía social, aun cuando sus condiciones objetivas contrasten con esta percepción; y que la evaluación del estatus subjetivo pasa de la mera consideración de aspectos materiales, dado que la autoidentificación individual con grupos sociales de referencia (familia, amigos, compañeros de trabajo) resulta mucho más relevante en este proceso.

El reconocimiento es un proceso y una operación compleja que está presente en diferentes momentos y experiencias de los individuos; se manifiesta en sus acciones pero también en distintas situaciones, presentes o futuras, en las que se ven involucrados. Por ello, en este trabajo se indaga en los escenarios de reconocimiento, vistos como lugares que permiten acercarse a la descripción de momentos específicos en los que las y los estudiantes ven alcanzados sus anhelos de reconocimiento.

EL CONTEXTO DE ESTUDIO:

LAS SITUACIONES DE ESTATUS DE LAS Y LOS MAESTRANTES ENTREVISTADOS EN LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS

En la educación universitaria se entrecruzan distintas situaciones de estatus, situaciones de apreciación, que dan cuenta de los escenarios desde los cuales las y los maestrantes edifican su estima y sus aspiraciones de reconocimiento. En este apartado nos centraremos en cuatro de ellas: 1) haber logrado acceder a un espacio universitario; 2) la jerarquización entre los Espacios Universitarios; 3) las distinciones entre las áreas de conocimiento y programas de maestría que se cursan; y 4) las desigualdades en las aspiraciones de futuro que expresan las y los estudiantes.

El acceso a los Espacios Universitarios

Acceder a un espacio universitario constituye el primer escenario clave para comprender las aspiraciones de reconocimiento de las y los maestrantes. En él, el autorreconocimiento es un factor clave en la medida en que verbalizar que fueron aceptados en un EU, primero para cursar una licenciatura y luego para estudiar un posgrado, constituye un primer acercamiento a lo que se considera el propio mérito:

Pues es una distinción. Evidentemente, también es un privilegio porque siento que, desafortunadamente, no todas las personas pueden llegar a cursar una licenciatura (Mariana 7069-Humanísta MA-A-M).

Las y los maestrantes asumen esta situación como un éxito. Saben que el panorama educativo es complejo, debido a las políticas de acceso y a la alta competitividad que para ellas y ellos representa el acceder a la educación superior.

Sandel (2020), para quien el mérito constituye uno de los términos más importantes del reconocimiento y la estima social en la época contemporánea, afirma que ello no es fortuito, ya que en la actualidad nos enfrentamos a un panorama en el que se ha incrementado el valor y la obsesión por ocupar espacios que ofertan movilidad, meritocracia y justificación moral al éxito definido por la sociedad de mercado. En este contexto, instituciones como las universidades han adquirido un papel particular en la disputa por el reconocimiento, en la medida en que ser admitido en una universidad por mérito propio, por ejemplo, es un elemento definitorio del ingreso por la “puerta principal” a la carrera por la movilidad.⁴

Pues pertenecer ya sea a una institución o universidad, atravesar por la carrera, la licenciatura, tener los beneficios de una universidad, los estudios (Saul Regional 8083-MA-I-H).

Las y los estudiantes de posgrado ven en el hecho de haber ingresado a la universidad un logro que les otorga ventajas, y hasta un sentido de privilegio o excepción, porque saben muy bien que las oportunidades que tienen y tengan, en un contexto de desigualdad y alta competencia, dependen en gran medida de las ventajas y méritos que acumulen.⁵

⁴ Sandel presenta varias críticas a esta creencia porque para él, los indicadores de mérito que se materializan en los exámenes de selección hacen difícil discernir el efecto de la ventaja socioeconómica y por ello evaluar la idea del mérito propio. Manifiesta además que la propia competición por un lugar en estos espacios es un juego en el que los aspirantes apuestan su futuro a todo o nada, a pesar de que la selectividad —apoyada en distintos factores que van más allá del mérito— sea una característica clave en esta dinámica (Sandel, 2020).

⁵ Los trabajos de Saraví (2009a y 2009b), Tiramonti (s/f) y Ziegler (2008) y Reguillo (2010), resultan particularmente importantes para comprender la importancia que tiene el reconocimiento para las juventudes en México. Reguillo (2010), por ejemplo, destaca que en los últimos 20 años tres son los tipos de capital menguado o elusivo para una inmensa mayoría de jóvenes en el país: el capital cognitivo, escolar y de destrezas, el capital social y el capital político; cuya importancia estriba en la posibilidad que este otorga para que las y los jóvenes intercambien su posición (objetiva) por reco-

Las nociones de orgullo, compromiso, responsabilidad, distinción o privilegio, se asocian con las desigualdades de los EU y de su prestigio.

La jerarquización entre los Espacios Universitarios

Altamente vinculado con el hecho de haber logrado acceder a un EU, encontramos como segundo escenario de la edificación de la estima y las aspiraciones de reconocimiento la jerarquización existente entre ellos. Como se ha expresado en diferentes capítulos de este libro, la estructura de desigualdad de los EU dotan de experiencias e imaginarios variados a quienes a ellos se incorporan. Esto es porque su condición de asimetría conlleva condiciones materiales desiguales vinculadas con las diferencias en sus leyes orgánicas, programas de estudio, valores, formas de interacción, que signifiquen de manera asimétrica también al mérito y el reconocimiento para las y los estudiantes universitarios.

Carolina, estudiante de la maestría en derecho del EU Nacional, describe de la siguiente manera lo que para ella significa ser estudiante en un espacio universitario de prestigio mundial:

Sí. Mira, yo creo que lo principal es el compromiso social y profesional, ¿no? Sabemos que, como bien decimos, es la Nacional; y en el ramo de las ciencias sociales, un poco menos valorada [...]. Yo en lo particular siempre he tratado de mantenerme con indicadores de calidad en mi desempeño y eso es a mí lo que me llena de orgullo, ¿no? [...] Que no solamente es la imagen global y de las ciencias duras: ¡La Nacional! Si no también en el ramo de las ciencias sociales. Evidentemente, depende de cada profesionista [...]. Entonces, creo que el principal sentido de ser universitaria es el compromiso en las ramas sociales, de llevar a cabo un desem-

nocimiento (simbólico). Las carencias entre estos tipos de capitales permiten, además, no sólo marcar aquellas áreas de alto contraste entre los distintos jóvenes del país, sino también mostrar que estos capitales deben desarrollarse de manera conjunta para trascender la precariedad o bien para lograr su movilidad social, ya que “la escuela, los grados que puedan sumarse, las destrezas que puedan adquirirse, carecen de sentido si no van acompañados de redes sociales y lógicas de reconocimiento social que ‘avalen’ o sustenten las destrezas objetivas” (Reguillo, 2010: 397-398).

peño con respaldo, no solamente de una universidad como máxima casa y de los primeros *rankings* a nivel mundial, sino decir que realmente nosotros desempeñamos la labor de calidad (Nacional 7898 MA-D-M).

La relación entre el significado de ser universitario, las desigualdades de los EU y la importancia del prestigio de las instituciones puede observarse además en que para algunos maestrantes la sola pertenencia a una institución, sentirse parte de ella y ser reconocido como parte de su comunidad es clave en el significado de su papel como estudiantes y de la identidad que asumen como tales. Debido a que se ubican en instituciones de menor reconocimiento, polémicas desde su propio origen, o bien, sujetas a amplias críticas por hechos tales como su bajo nivel de titulación o por el tipo de población que en ella estudia, queda sólo el dar valor a la experiencia propia y a las oportunidades que instituciones como el Espacio Alternativo abren a personas que, por situaciones diversas, consideran tener pocas oportunidades para ser aceptados en instituciones consolidadas, de mayor demanda, competencia y reconocimiento.

De hecho, la cuestión conmigo es que yo estaba concluyendo mi carrera y mi servicio de enfermería en Hidalgo; entonces cuando, bueno, vi que era por sorteo, pues dije: ¡Ah, todavía, estaba mejor! Además, yo estaba bien convencido del programa, desde que lo vi, entonces hice mi servicio con Conafe. De un año, porque salí sorteado. Bueno, no ese mismo año sino al que le seguía, que era... creo que era 2006. Bueno, fines de 2006: el propedéutico y ya la carrera 2007, ya como tal [...]. A mí me encanta decir eso, lo malo, más que la universidad Alternativa, son sus circunstancias externas y, luego, internas, eso, porque como es un proyecto de Obrador, hay que decirlo, siempre a la primera cosa que quieren pegarle, pues, es a la Alternativa. Esa es la verdad, ¿no? Y que, y yo también me he tenido que enfrentar a lo mismo, porque siempre tratan de denostar a la Alternativa. Entonces, esa es la parte que, a mí, realmente, me ha gustado y con la que, realmente, yo me siento perteneciente a la Alternativa y a mí me encanta decir: Soy de la Alternativa, y con orgullo. Yo la elegí, sobre todas las opciones, incluyendo el Colmex, yo elegí a la Alternativa otra vez (Bernardo Alternativo 7957 MA-I-H).

Ser universitario implica, además, una distinción importante con aquellos que, por distintos motivos, no acceden o pretenden acceder a la formación universitaria. Entre las y los maestrantes se asume una posición de diferencia porque para ellas y ellos la formación profesional permite ver el mundo diferente, debido a que las experiencias que van viviendo en los EU les permiten asumir una visión más amplia sobre el conocimiento y la realidad, o bien porque simplemente perciben que, además del conocimiento que han acumulado, han desarrollado una importante capacidad que les permite seguir aprendiendo y desarrollarse por sí mismos. Lorena, quien estudia la maestría en derecho en el EU Nacional, lo explica de la siguiente manera:

Creo que te distingue en tu manera de pensar, en la manera en la que ves el mundo, creo que sí te distingue ser universitario (Nacional 7998 MA-D-M).

Es interesante que entre las y los maestrantes resulte poco clara la razón por la que han podido acceder a la educación superior y en particular al posgrado. Ignoran si ha sido su trayectoria, sus conocimientos, habilidades, o bien alguna cuestión de suerte. Por ello, en su concepción de lo que significa ser universitario se inscribe la idea de la retribución. Entre algunos maestrantes, por esta razón, subyace un sentimiento de compromiso con la sociedad y el de la responsabilidad de encontrar “formas de retribuirle”.

Principalmente, es un compromiso que uno adquiere para con la universidad, así como para el resto de la sociedad. Creo que es tratar de dar lo mejor de uno, digo, yo considero que la universidad hace lo mismo con nosotros, como estudiantes trata de brindarnos todas las herramientas que están a su alcance. Entonces, creo que lo que nos toca es corresponder, ser recíprocos con ese trato, ¿no? Entonces, pues, para mí, principalmente, es eso, una gran responsabilidad y una gran oportunidad que tenemos (Gonzalo Nacional 8068 MA-I-H).

A través de la responsabilidad social que asumen, sobre su disposición de contribuir con la mejora de la sociedad, atendiendo problemas o simplemente actuando de manera distinta en sus relaciones sociales y en particular en el

ámbito laboral, aportan al mantener y reafirmar el prestigio de sus instituciones. Esto puede verse de forma especial entre las y los estudiantes de los EU consolidados.

A mi criterio es una gran oportunidad poder ser universitario. Es una oportunidad de desarrollarte académicamente, profesionalmente, de abrirte brecha en un campo laboral que tú decides. O sea, porque a fin de cuentas son contados los escenarios en este año o en esta época en la que te obliguen a estudiar algo. La gran mayoría son decisiones propias de cada estudiante [...]. Y ¿qué significa ser estudiante de la Nacional? Bueno, en el puro nombre conlleva una gran responsabilidad porque es la única universidad nacional número uno. Soy profesor adjunto en la facultad, en dos asignaturas, y siempre en la primera clase del semestre, les digo: "Ustedes son de la Nacional". A mí me dijeron que es la mejor universidad de México, entonces, ustedes tienen que poder con todo (Gabriel Nacional 7624 MA-A-H).

Las distinciones entre las áreas de conocimiento y programas de maestría que se cursan

Ortega y Casillas (2014) proponen distinguir entre EU que se dedican a la transmisión y aplicación del conocimiento y los que realizan actividades de generación de éste, porque esta distinción impacta en la valoración de los conocimientos y aptitudes que las y los estudiantes desarrollan durante esta etapa de su formación. Barba y Romo (2005) incluso precisan que en las experiencias que procuran la integración curricular con la orientación de formación se transmiten valores y disposiciones a ciertas relaciones sociales que demarcan también diferencias entre las instituciones y la formación de los estudiantes.

Esto es importante porque en estos elementos se observa que la distinción entre las carreras y programas de posgrado, que se estudian como tercera situación de estatus, influye en los significados de ser profesionistas y las metas profesionales. Oakley y Cocking (2001) sostienen que en la época actual los roles profesionales se constituyen por sistemas de valores diferen-

ciados. En estos valores se evidencian posiciones que orientan el deseo por contribuir en el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad, o bien la demanda de conocimiento relacionada con la formación y las imágenes en torno al ejercicio profesional. En este contexto, los roles profesionales exhiben diferencias en las maneras de valorar el trabajo en equipo, alcanzar determinados puestos, ejercer ciertas funciones o bien, haber cursado alguna carrera considerada como mejor pagada en el mercado laboral.

Los roles profesionales son además componentes de la identidad que las y los estudiantes asumen en relación con el área de conocimiento en la que se forma (Luna, Valle y Osuna, 2010); y por ello son clave en la conformación de las características que asumen en torno a su individualidad y pertenencia a ciertos grupos de profesionistas.

O sea, el conocimiento lo llevas a la práctica, ¿no? En todos los ramos; y más la administración [...]. Incluso hoy en día todavía se dice que propiamente es una disciplina, ¿no?, la administración...; y que todas las profesiones llevan la administración en sí. Porque... pues la practicas en todo... está en tu vida, en tu futuro, en tu todo. Entonces, pues, ahorita refuerzas con la maestría cuestiones de estudio, de técnicas, de... bases, que te dan un horizonte más sólido, ¿no? Pero, evidentemente, pues sigue cambiando y pues tienes que seguir actualizado (Laura Nacional 7898 MA-D-M).

En la identidad profesional se configuran, además, representaciones que diferencian y disienten la práctica profesional entre las y los estudiantes de distintos programas (Machuca 2013: 274).⁶ Ello porque, como ya se ha precisado

⁶ Machuca (2013) precisa que la identidad es un proceso en permanente construcción, que requiere tanto de la autopercepción como de la opinión que los otros tengan sobre el Yo a lo largo de los ejes de análisis biográfico y relacional; es una forma de configuración históricamente construida y en permanente tensión entre la contingencia y la necesidad. Apoyándose en las aportaciones de Claude Dubar, enfatiza que es el resultado de un proceso de “identificación contingente”, basado en una doble operación lingüística: diferenciación y generalización, cuyo elemento común en ambas operaciones es la identificación de y por el otro. La identidad profesional, identidad ligada a una esfera de actividad y en la cual se debe aprender a convertirse en cierto tipo de actor, es una dimensión en la que se privilegia el estudio de los aspectos vinculados con la educación universitaria y el trabajo dentro de la socialización.

en el capítulo 2 de este libro, las posiciones sociales de origen, los hogares de procedencia y el sexo de las y los estudiantes, así como el régimen de sostenimiento de los EU, no solo influyen en la construcción de esta identidad, sino que son factores que inciden en la seguridad, tanto para conseguir un trabajo, como para lograr un buen sueldo, una buena posición social o incluso la sensación de estabilidad que tanto se añora en la actualidad.

No obstante, ante la pregunta sobre si la carrera que eligieron, y en particular el posgrado que estudian, aumenta o reduce su futuro, las y los maestrantes muestran una plena seguridad en que su formación profesional amplía su capacidad de acción o bien les otorga experiencias y conocimientos que les permiten desarrollar otras capacidades, útiles para adaptarse a un entorno adverso o a situaciones que impliquen ajustar sus aspiraciones, cuestiones que serán clave para alcanzar un buen futuro. Jairo, maestrante del EU Nacional, lo manifiesta de la siguiente manera:

Ser ingeniero, y específicamente cómo están las cosas, amplía mucho la capacidad de acción [...]. No solamente en el área espacial, sino que he trabajado en el área de la medicina, mucho; ahorita con el biólogo que he estado platicando... hemos platicado sobre cosas de genética aplicada... o cosas de conectividad, realidad virtual [...]. Hay un mundo de posibilidades [...]. Creo que las oportunidades para nosotros los ingenieros siempre son muy buenas (Nacional 7915 MA-I-H).

Erika, maestrante del EU Humanista, lo reflexiona de la siguiente manera:

Como que sí, o sea, todo lo que te enseñan es aplicable a cualquier empresa, pero en la maestría también te enseñan que, si tú quieres hacerlo sola, pues, prácticamente es como un manualito, ¿no? Entiendes el entorno. El mínimo conocimiento contable, financiero, cosas así que, a lo mejor, en una licenciatura no ves tan de fondo. O a lo mejor es en casos prácticos. O sea, cosas, así como de “hoy esta empresa tenía esta situación y su situación financiera es esta”. ¡Qué haces! ¿no? Ese tipo de cosas, pues, sí te ayuda a decir “y si a lo mejor me aventara el día de mañana”, que es el miedo de todos, ¿no? De tener cierto tipo de broncas y cómo la resolverías, pues a lo mejor ya tendría un poquito más de capacidad que antes en la licenciatura, salir... ser como súper emprendedora, ¿no? (Humanista 7070 MA-A-M).

Esta percepción sobre las posibilidades que se abren al estudiar una carrera o algún posgrado en particular, tiene amplia relación con la cuarta situación de estatus desde la que se edifican las aspiraciones de reconocimiento de las y los maestrantes: las desigualdades en las aspiraciones de futuro que expresan las y los estudiantes.

Las desigualdades en las aspiraciones de futuro que expresan las y los estudiantes

En este libro se han analizado cuáles son las aspiraciones de las y los universitarios y ha quedado claro que no todos los grupos sociales están igualmente incentivados a anhelar, y que, por ello, su capacidad de aspirar también está desigualmente distribuida y es afectada de manera diferente. En el capítulo de Mery Hamui se ha dejado claro que en el terreno de las percepciones que se tiene de las oportunidades y logros, se encuentran en juego procesos en los cuales la sociedad interviene de diferentes maneras: mediante el contexto, las relaciones en y entre los grupos sociales, los esquemas comunicacionales y cognoscitivos, los sistemas de valores e ideologías relacionadas con determinadas posiciones sociales, etcétera.

Por esta razón, aunque reconocemos que las aspiraciones de futuro que expresan las y los maestrantes son desiguales por múltiples factores, enseguida nos centraremos en conocer cómo se expresan estas desigualdades en la percepción subjetiva sobre el futuro, en particular sobre las aspiraciones de reconocimiento y las representaciones que sirven a las y los maestrantes para posicionarse en relación con aquellos eventos, situaciones o procesos que les interesan y que creen que les permitirán dar sentido a su afán por ser apreciados.

LA VISIÓN DEL FUTURO: EL AFÁN POR VALER Y ALCANZAR UNA MEJOR POSICIÓN SOCIAL

Conocer las metas personales de las y los maestrantes resulta necesario para comprender los escenarios en los que se asientan las aspiraciones de reconocimiento. En el conjunto de las metas que describen los sujetos se observan expresiones de los anhelos por alcanzar mayor valor, capacidades y participar

de acciones que permitirán a los sujetos ser considerados importantes, sobresalientes, especiales o diferentes desde la mirada de otros sujetos.

Cuando describen cuáles son sus metas personales, podemos notar el cruce entre los deseos individuales y los parámetros sociales desde donde se gestan los anhelos de la apreciación social. Así, para las y los maestrantes, el llegar a ser sujetos éticos, buenas personas, mejorar al país, o bien, participar de acciones específicas tales como organizar colectivos y asociaciones para atender problemas sociales, conforman el panorama general de sus metas personales. Lucero, quien es estudiante de derecho en el EU Nacional, lo expresa de la siguiente manera:

Las metas personales... bueno, pues tratar de seguir siendo buena persona en un diario vivir, inculcar, seguir con mis valores, cimentados desde ahorita. A nivel profesional también, que no se vean menguados, que no se vean corrompidos, ¿verdad? Porque a veces tiene que concordar mucho lo que tú estás diciendo con lo que tú haces en todos tus ámbitos: profesional, personal, académico. No puedes... este... yo he estado en algunos trabajos públicos y afortunadamente nunca he tenido ni me han ofrecido nada, ni... a lo mejor por mi personalidad, ¿no? Vamos, cuando estás en un nivel en que hay corrupción... ellos deciden con quién sí y con quién no. Yo pienso seguir igual, o sea con valores cimentados; nada va a ser gratis, yo lo sé; pero es un esfuerzo basado en estudio, un esfuerzo basado en tu trabajo, un esfuerzo... un esfuerzo basado honestamente sin aplastar a nadie tampoco; se deja una huella, pero sin aplastar al otro. Claro que no. Estamos en un mundo de competencia laboral, pero nadie va a tumbar a alguien que le echa el esfuerzo, y que estudia, y que te preparas. Y también, pues... formar una familia (Nacional 7990 MA-D-M).

En la exposición de Lucero se registra, además, que en las metas personales de las y los maestrantes hay un interés por conservar y potencializar lo mejor de sí; en su caso, se expresa en la importancia que le da al hecho de conservar sus valores e ideales éticos. Algunos hombres expresan el deseo de “organizar su vida”. Lograr equilibrio y mantener un balance es importante para ellos, porque expresan que al haberse enfocado en su formación profesional, han descuidado otros ámbitos de su vida, en particular su vida personal.

Gabriel, estudiante del posgrado en administración del EU Nacional, dice al respecto que:

Pues en el ámbito personal, organizar más mi vida en general, incluyendo parte financiera, incluyendo parte de tiempos, incluyendo parte de estar con mi familia, en este caso con mi novia. O sea, cómo organizarme más en ese aspecto y poder tener mayor control (Gabriel 7624 MA-A-H).

Leonel, del posgrado en administración del EU Nacional, manifiesta con suma claridad que su meta personal es el cuidar a su familia y proporcionarle a ella un buen futuro.

Yo creo que la aspiración que me viene desde la carrera es tener un trabajo digno para darle a mi familia un buen futuro, ¿no? Y cuando tengo la maestría es de “no, tengo un poder más para poderle dar a mi familia algo mejor”; entonces cuando se abre esta posibilidad de cumplir un sueño, de trabajar para el deporte (Nacional 7400 MA-A-H).

Las metas personales de las y los maestrantes son importantes porque amplían las imágenes que expresan las aspiraciones de futuro. Permiten comprender los atributos, éxitos, deseos de estima y las consideraciones en las que las y los maestrantes se ven en el futuro, por la importancia que ya hemos visto que tienen las aspiraciones laborales, las de reconocimiento se expresan en estilos de vida, actividades, aptitudes y resultados del trabajo; pero también, y precisamente, por las metas personales que se expresan, en las relaciones interpersonales que se buscan consolidar en el futuro.

Así como algunos maestrantes se ven como elementos importantes dentro de una empresa, un despacho o una institución, Isaías, estudiante de administración del EU Alternativo, busca ser valorado y recordado en el futuro por su capacidad de impactar de manera positiva en la vida de las personas a través de su ejercicio como docente. Por su historia personal, busca la estima, el honor, y sobre todo la afirmación de su capacidad para relacionarse con otros de manera empática y con lo que él llama su sentido de la alteridad.

Sí, me gustaría que todo este esfuerzo, todo este trabajo tuviera repercusión, ser recordado. Igual y no decir “el maestro o el doctor” pero sí decir “el colectivo tal...” y hablando de manera personal, o sea más micro, sí lo he estado logrando. Te digo, a veces me llegan mensajes de “maestro, me aceptaron en la estación de radio tal, cuando usted fue el único que creyó en mí”. Y yo... ¿Quién eres? Je, je o “maestro me aceptaron en tal periódico”. Así, de tantos alumnos que he tenido luego. O el hecho de escuchar a alguien, de saber escuchar a alguien, de tener esa empatía con alguien y posiblemente haber cambiado su vida y yo me quedaría con eso, que me reconozcan como una persona empática, con gran sentido de alteridad... y que todas sus acciones, tanto públicas, laborales, académicas como personales, tengan impacto por minúsculo que sea y no es soberbia. Pero es bello, ahora que fue Día del Maestro, una de mis alumnas “al mejor maestro que he tenido” y yo en chiste “pero has tenido diversos maestros y profesores en tu vida” y me dice “sí, pero nadie creyó tanto en mí como usted” o como me los encuentro y que dicen “hola José, gracias por haberme escuchado” (Isaías Alternativo 0001 MA-A-H).

Maestranteros como Jorge, que estudia el posgrado en administración en el EU Nacional, desean también influir, aunque de una manera distinta. Jorge quiere ser considerado un hombre influyente, pero gracias a los aportes, innovaciones y a la generación de nuevas ideas que puedan impulsar en el futuro dentro de su ámbito profesional. Podemos observar en el siguiente relato también una clara referencia a sus deseos de ser visto como un hombre honorable, es decir, como alguien cuyas cualidades tengan una evaluación positiva.

Me gustaría ser un hombre influyente. O sea, me gustaría ser un hombre que aporte a la sociedad desde lo que haga, a lo mejor desde la actividad empresarial; a lo mejor, en alguna organización y voy creciendo, digamos, en la estructura organizacional. Me gustaría ser reconocido por el aporte, por la generación de nuevas ideas, de nuevos proyectos, de la... revolución y la innovación de las organizaciones, ¿no? Del aporte eso me gustaría, me gustaría ser reconocido por eso (Jorge Humanista 7614 MA-A-H).

Otros maestranteros como Saúl, del posgrado en Ingeniería en el EU Regional, la reputación, asociada al reconocimiento de sus capacidades y conociemien-

tos sobre su ámbito de formación, es un aspecto fundamental para su reconocimiento en el futuro. Comparte con Jorge su interés por realizar aportaciones en el ámbito de la ciencia aplicada al beneficio de la sociedad.

Bueno, en mi rama que estoy estudiando en la maestría de ciencia, desarrollamos mis compañeros y yo [...]. Nos dedicamos a desarrollar cosas que sirvan a la ciencia o que puedan ser aplicadas a otras áreas. A mí me gustaría principalmente colaborar con algún tema, bueno, mi rama es optimización y es que esos artículos que yo publique sean relevantes en la vida y sirvan para la humanidad; y me gustaría ser reconocido por mis aportaciones que hago, que son aplicadas a alguna otra cosa. Si bien yo no las aplique, pero yo inventar las cosas y ser reconocido porque aporté algo a la humanidad y a la sociedad” (Saúl Regional 8083 MA-I-H).

Para otros maestrantes, más que verse realizando acciones concretas en un ámbito para alcanzar la valoración deseada, la clave se encuentra en el anhelo de estilos de vida que observan que son valorados por la sociedad. Así, para Valentina, estudiante del posgrado en administración del EU Emprendedor, el deseo por lo que llama “seguir creciendo”, es decir, ocupar mejores puestos en el ámbito laboral, es un elemento clave en sus aspiraciones de reconocimiento.

Sí, entonces imagínate [...]. Es una transnacional, es alemana..., y una parte de... de nuestros valores, digámoslo así, es seguir creciendo; entonces lo vi como una necesidad en el trabajo [...]. Si quería conservarlo, tenía que seguir creciendo en mi profesión (Emprendedor 7698 MA-A-M).

El caso de Raquel es además interesante porque, aunque ya se han observado en capítulos como el 5, que el sexo es una variable que opera en las aspiraciones laborales y horizontes de futuro del estudiantado de posgrado; llama la atención que para Valentina, a la par de su idea de “seguir creciendo”, hay un interés muy importante en apoyar a su hijo para que también continúe sus estudios universitarios:

Bueno, las personales [son][...]. Igual poder ver que mi hijo termine la licenciatura, es como que mí meta a corto plazo[...]. Mi meta en este año es que entrara en

la universidad... y que... poder financiarle la universidad. Entonces, como que mi meta personal en estos 3 o 4 años... es la educación de mi hijo (Emprendedor 7698 MA-A-M).

Marcial, maestrante del posgrado en derecho del EU Regional, describe con mayor detalle que el estilo de vida que busca alcanzar se apega a aquellos valores y posiciones que para la sociedad contemporánea son altamente apreciados. Le interesa mejorar su estatus, aspira a poseer lujos, escalar en su carrera laboral, desarrollar sus hobbies, estar con su familia y tener tiempo para lograrlo todo:

Por ejemplo, concluir la maestría en cuanto a la titulación. Es una meta a un corto plazo, muy corto plazo, esa sería una. Otra meta para mí es, yo quiero ser un gerente o director en alguna compañía. Quiero dirigir equipos de trabajo, quiero sentir ese rigor, ese *feeling*, dirigir equipos, dar resultados. Eh, me gusta la música en cuanto a producción, quiero tener un proyecto de música que ya traigo por ahí, pero es una meta personal, también es parte de mi construcción. Y bueno, con mi familia yo quiero tener una casa más grande, una casa con ciertos lujos y darme yo una calidad de vida mejor, pero, con esto, ya va por añadidura para mi familia. En cuanto a lo personal, yo sigo en el tema de que en industrias, soy empleado. Me gusta la industria, pero, en cuanto a lo personal y laboral, yo busco un trabajo en el cual no me genere demasiado estrés y que me permita sentirme cómodo (Regional 7333 MA-D-H).

Hemos expuesto, en varias citas la importancia que para las y los maestrantes tienen los valores. Lo dejan implícito cuando hablan de la importancia que para ellas y ellos tiene el ser justos, de lo importante que les resulta ser vistos como personas con ética e integridad, o bien cuando hablan de la congruencia —entre sus valores y acciones— por la cual les interesa ser identificados. Podemos observar esto en el siguiente extracto de entrevista de Julieta, estudiante del EU Nacional:

Pues, como una persona que no fue nunca materialista. Este, que mucho de lo que hizo, estudió, leyó, no sé, pues, era para compartirlo, para ayudar, este, y ya,

eso. Como una persona trabajadora que trata a los demás horizontalmente, solidariamente. Este, como te decía, sin jerarquías, ¿no? Y eso, o sea, siempre como con valores. Hay una frase que dice: “Cuando parece que todo está perdido, nos quedan los valores” ¿no? O sea, eso. Y en términos más simbólicos, pues, quizá que lo que yo haga me posicione de forma que pueda... Ay, no me gusta la palabra, pero, no sé cómo incentivar a otros (Nacional 7099 MA-D-M).

Ahora bien, algo que también hemos podido observar es que las y los maestrantes, cuando hablan de sus anhelos de reconocimiento, o bien sobre qué acciones o situaciones consideran que les permitirán alcanzar el reconocimiento deseado, se proyectan ocupando siempre posiciones simbólicas superiores; es decir, se ven como próximos líderes, referentes, agentes de cambio, personas influyentes o proveedores que, además, tienen como principal característica, como ya lo hemos visto, el que, a pesar de las posiciones de poder que asuman, mantendrán una postura ética y el deseo por retribuir o aportar a la sociedad conocimientos o elementos de mejora.

Me gustaría ser reconocido por ser una persona que en lo que está trabajando sea exitosa..., y también ser reconocido por retribuir a la sociedad lo que he aprendido; por eso es mi idea de regresar a México... para igual fundar cosas, una empresa que ayude a los chavos y los meta en la ciencia y la tecnología, porque al fin y al cabo uno aprende, se hace viejo, y enseña; y los que siguen tienen que seguir la chamba y [...]. Más que nada me gustaría eso (Jairo Nacional 7915 MA-I-H).

Se menciona mucho, además, que el reconocimiento que se busca no implica pasar sobre los derechos de otros o bien que se repliquen situaciones de abuso que han vivido u observado, principalmente en el ámbito laboral en el que varios de los entrevistados tienen ya experiencia.

Estas experiencias son muy importantes para entender el marco en el cual se anticipan las acciones o situaciones que las y los maestrantes consideran que les posibilitarán alcanzar sus aspiraciones de reconocimiento. De hecho, en las entrevistas que expusieron las experiencias que han tenido en el ámbito laboral, algunas de ellas consideradas poco agradables porque fueron víctimas de abuso y maltrato, se observa que algunos maestrantes han concluido que

trabajar por el beneficio propio, el lograr ser líder, primeramente, y asumir luego posturas de autoridad no violentas, es la clave para alcanzar reconocimiento y de manera consecuente contribuir al beneficio de otros. Las demás personas se verán beneficiadas por el buen trato que recibirán y por el apoyo del buen líder en el que las y los maestrantes aspiran a convertirse.

Yo creo que si tú tienes un cargo, pues debes de predicar con el ejemplo, ¿no?... con el buen ejemplo. O sea, sí tú... eres director de un área... no porque eres director de un área, vas a llegar a las otras oficinas y no vas a tocar la puerta y decir "con permiso"; porque se supone que tú eres director porque estás más preparado, estás como parte de ti, como cabeza de ese departamento o de esa área... como seas con ellos para que cómo van a ser... cómo se... se va a generar el ambiente y en todos los ámbitos... con tus compañeros... a donde vayas (Lucero Nacional 7990 MA-D-M).

En otro grupo de estudiantes, la operación es distinta, porque creen que las acciones que ellas y ellos protagonicen y que contribuyan al beneficio de otros, en ámbitos más allá del laboral, son las que deben tener como consecuencia el beneficio personal. Para ellas y ellos este es un tipo de reconocimiento más valioso, porque no deviene de una aspiración egoísta, sino como una consecuencia. Pablo, maestrante del EU Nacional, lo explica de la siguiente manera:

Pero más bien para mí... las relaciones personales. El que pueda ser considerado como una persona valiosa en el tiempo que estuve con las demás personas, eso para mí es lo que define todo. Híjole, a mí sí me gustaría que me definieran en el futuro, y como trato de hacer todo en el día a día... es porque traten de ver que era una persona que siempre quería ayudar a los demás [...]. O sea, si logro llegar a algún punto en el que pueda hacerlo de manera un poco más masiva, por tener un puesto [...]. Pero a mí lo que me gustaría es que me recordaran por algo bueno, las personas con las que pude tener cualquier relación (Nacional 7901 MA-A-H).

La distinción anterior también es importante para conocer de qué sujetos en específico se anhela el reconocimiento. Cuando hablamos de las metas per-

sonales, ya indicábamos, la importancia que tiene la familia en las representaciones sobre el futuro y los anhelos a nivel personal. En el caso particular de las aspiraciones de reconocimiento, los padres, hijos y la pareja son claves para definir los escenarios de reconocimiento; porque se asume que las concepciones sobre el “ser bueno” o “ayudar a otros” son enseñanzas y valores que provienen de la familia, con quien se tiene un compromiso muy importante y el deber de respetar y mantener los valores transmitidos. Margarita, del posgrado en ingeniería del EU Alternativo, lo expresa de la siguiente manera:

A mí me inculcaron en casa que, a mi paso, en cualquier lugar que estuviese, fuera estudiante, trabajadora, amiga... dejara un buen recuerdo en las personas que convivieran conmigo. Que a donde fuera que yo fuera, llevara la cabeza levantada..., pudiera ser un ciudadano honesto y esa es mi manera en que me gustaría que me recordaran [...]. Que dijeran que “fue buena amiga, fue buena estudiante, fue buena maestra..., buena madre, buena hija..., buena compañera... (Alternativo 7525 MA-I-M).

En el ámbito laboral, observamos que, para aquellos que aspiran al reconocimiento como objetivo principal, la afirmación de los jefes o autoridades resulta clave.

Principalmente por... desempeño, por así decirlo. Soy una persona como que sí logra su objetivo, por ejemplo, sí me gustaría ese reconocimiento de buen desempeño, ¿no? Mi estrellita en la frente. Yo creo que eso más que nada, y también esto lo hago por satisfacción propia, ¿no? O sea, también, cuando yo quería estudiar la maestría, todo mundo me decía; ¿para qué, de qué te sirve?, ¿no? Yo la vendí un poquito como “me va a ayudar a un mejor puesto, pero también es un poquito de satisfacción propia” (Erika Humanista 7070 MA-A-M).

Quienes buscan el beneficio de otros como objetivo principal en este ámbito, anhelan ser reconocidos por otro tipo de personas a quienes ven desde una posición más horizontal: estudiantes, el equipo de trabajo y la sociedad en general.

¿Por qué me gustaría ser reconocido? En realidad, es una buena pregunta. Pues principalmente, por el por el progreso, ¿no?, por el espíritu de reconstrucción hacia una mejor sociedad, ¿no? Ja, suena como a *speech* de miss universo, pero en realidad lo creo, ¿no? O sea, construir, no destruir, ¿no? Ese es mi lema. Es mi sentimiento desde hace mucho tiempo: es construir, construir, construir; sea desde lo más mínimo hasta lo más grande que te puedas imaginar, ¿no? O sea, no espero un reconocimiento, porque hay cosas que tal vez en mi mente he pensado [y] ni siquiera me puedo llegar a meter a ser una figura pública, por así decirlo; por el sentimiento de la seguridad y el sentimiento de que el proyecto funcione, ¿no? Entonces no, mi sentimiento sí es construir una empresa sólida y que sea reconocida... por la amabilidad con el personal, que se pague bien; eso sí me queda muy claro. O sea, no pienso pagarle lo mismo a un director que a un operador. Pero no pienso... que sea muy sano que los de arriba ganen tanto y los de abajo ganen tan poquito, ¿no?, o sea, porque al fin de cabo son una cadenita que no la puedes ignorar más. No lo sé. [...] 36 años, no sé cómo piense llegar [a los] cincuenta años. Ya mero me vuelvo igual de codicioso, ¿no? Pero no lo creo, nunca me ha movido eso (Luis Regional 7242 MA-A-H).

¿QUÉ PASA CON LOS OBSERVABLES SEXO, ESPACIO UNIVERSITARIO Y PROGRAMA DE ESTUDIOS EN LAS ASPIRACIONES DE RECONOCIMIENTO DE LAS Y LOS MAESTRANTES?

Al inicio de este trabajo planteamos la pregunta sobre cómo operan, en las aspiraciones de reconocimiento, el sexo, tipo de EU, o el programa de estudios que son clave en el análisis de las condiciones desiguales de las y los estudiantes universitarios. Como en varios capítulos de este libro se ha mostrado, las diferencias entre los EU son de entre ellas la más significativa. Ello porque, como vimos en el segundo apartado de este capítulo, el ser aceptado a un espacio universitario, las características que éste tenga en términos del prestigio, los valores y experiencias que pueda permitirle a las y los maestrantes, son clave para identificarse como profesionistas y para definir las actitudes y compromisos que creen que deben asumir en el futuro.

Si bien, ampliamente relacionado con lo anterior, precisamos la distinción entre las carreras y programas de maestría, porque influyen en la identidad profesional que van construyendo las y los estudiantes. Pero en términos de las aspiraciones de reconocimiento, esta distinción se hace bastante tenue debido a que, como indicamos antes, las y los maestrantes se proyectan en común logrando posiciones simbólicas superiores como líderes, referentes, agentes de cambio, personas influyentes o proveedores. Aunque estas posiciones se vinculan especialmente con el ámbito laboral, el programa en el que se estudia demarca ligeras distinciones entre los maestrantes de administración que se ven en empresas, los maestrantes de derecho que se proyectan en despachos o bien en EU y las y los ingenieros que se posicionan en empresas o emprendimientos. Salvo en el caso de los despachos, las empresas, EU y emprendimientos que describen el conjunto de las y los maestrantes tienen características bastante comunes: son espacios donde se les otorga amplio margen de acción, donde se les permite innovar y en donde se valora su trabajo.

En relación con el género, tampoco es posible identificar grandes diferencias entre los hombres y las mujeres. Ellas y ellos se ven igualmente como líderes, como agentes de cambio, como referentes o proveedores. No obstante, en dos entrevistas llama la atención que una mujer afirma estar interesada en ser reconocida por otras mujeres, por aportar e impulsarlas a que alcancen una mejor posición económica. A diferencia de otras entrevistas donde se habla de aportar algo a la sociedad, Begoña, maestrante del programa en derecho del EU Humanista, tiene muy claro a quién desea empoderar:

Pues yo creo que buscar el reconocimiento es una cosa que nos ha enseñado el individualismo, creo que buscar reconocimiento no es una cosa espiritual sino una cosa más ególatra...; sin embargo... si quisiese que alguien hablara de mí, me gustaría que hablaran de mí por mi determinación, porque... no tolero la violencia, en ese sentido soy muy determinada. Y... que me vieran como... una mujer empoderada también, empoderada porque empodero a otras mujeres y porque yo me siento lo suficiente... igual de capaz que un hombre, ni más ni menos, y creo que también por ser muy empática y sensible, creo que esas son las características que viera la gente (Humanista 7020 MA-D-M).

El caso de Valentina, maestrante en administración del EU Emprendedor, también es significativo porque evidencia los mandatos que asume como parte de su rol de madre. Es decir, expone que sabe que tiene un compromiso claro con su hijo y que éste es clave para alcanzar sus aspiraciones de reconocimiento futuro.

Para cerrar, cabe destacar que dos maestrantes hombres, al igual que Begoña, dijeron no estar interesados en alcanzar reconocimiento. No obstante, en las metas personales que describieron en sus ideas de buen futuro o bien en la consideración sobre cómo se ven en cinco años, el tema del reconocimiento emergió como un factor clave. Y aunque la negación es curiosa, no podemos olvidar, finalmente, que el reconocimiento es el centro de la identidad y autoestima de todo ser humano, por lo que afirmar que no aspiramos a ser reconocidos implica considerar primero en qué términos estamos significando ese reconocimiento y sobre todo, en dónde se ubican las pautas desde las que consideramos que deseamos valer.

CONCLUSIONES

Si bien las aspiraciones de reconocimiento de las y los maestrantes analizados en este capítulo dan cuenta del lugar que, en términos simbólicos, anhelan ocupar en el futuro, revelan también experiencias y acercamientos sobre cómo las y los estudiantes se perciben y valoran a sí mismos en la actualidad. Como vimos, las aspiraciones de reconocimiento se proyectan fundamentalmente dentro del ámbito laboral y familiar y dan cuenta de la importancia que tienen para ellos el trabajo y la familia, tanto en el presente como en su futuro. Ello puede entenderse en el ámbito laboral, mediante la significancia que tiene para muchos el insertarse en el mercado laboral; ya sea por primera vez, o bien con otras condiciones que creen que podrán alcanzar gracias a que estudian un posgrado.

La importancia de la relación familiar, en especial con los padres, es muy interesante; ya que, como vimos, el ser reconocido por estas figuras o bien iniciar una etapa de retribución económica o cuidados para ellos es clave para sentir que trascienden en su rol de hijos; desde personas que fueron cuidadas y apoyadas, a hijos que apoyan y agradecen de distintas formas el sostén de los padres.

Al hablar de aspiraciones de reconocimiento, lo hacemos de proyecciones muy particulares, en las que, en este caso, las y los maestrantes se imaginan ocupando posiciones simbólicas superiores, desempeñando roles y poniendo en juego sus valores y experiencias personales; es decir, se ven como líderes, referentes, proveedores, agentes de cambio y personas influyentes que tendrán prestigio, honor, mérito, fama o estatus por su desempeño en estos ámbitos.

Se trata de personas que tienen interés en ser vistas como “buenas”, con principios morales y que pueden aportar algo a la sociedad; que pueden cambiar la vida de otros, siendo por ejemplo líderes que rompan con los ejercicios de autoridad que les han dotado a ellos de malas experiencias con respecto al ejercicio de la autoridad. Buscan ser valorados y reconocidos por diversos sujetos; aunque hay algunos que resultan fundamentales en su vida no solo para alcanzar el reconocimiento deseado, sino para autorreconocer su propio valor. Hablamos de los padres, la pareja, los jefes inmediatos, el equipo de trabajo.

En la intersección de cuestiones como el ser aceptado en un EU, el tipo al que se ingresa y la carrera o programa de posgrado que se estudia, se establecen las condiciones que permiten sumar cualidades que confieren estima y apreciación del propio estatus a las y los maestrantes. Esta intersección y momento es clave porque también es el lugar desde donde, en esta etapa de su vida, construyen su autoestima y sus deseos de realizarse como personas.

En este texto hablamos, además, de las aspiraciones de reconocimiento y tratamos de aclarar nociones como las de prestigio, honor, mérito, fama o estatus. Ello porque, un aspecto interesante que se refleja en las imágenes que las y los estudiantes relatan cuando se ven siendo reconocidos en el futuro, dan cuenta de que estas nociones son útiles para, en otro momento, develar que el aspecto clave en estas aspiraciones está, no en el género, en los programas de maestría que se estudian o bien en las desigualdades entre los EU, sino en los escenarios y las situaciones por las cuales se busca el mérito, el honor, el estatus o bien la fama. Porque las aspiraciones de reconocimiento son aspiraciones ubicuas, en ellas se articulan las relaciones, pertenencias de los sujetos, subjetividades y condiciones y, sobre todo, como dice Giménez (2005), la historia de los reconocimientos pasados de los sujetos. En ellas no debe cuestionarse el deseo de valer, sino los términos en los que se fundamenta y proyecta el reconocimiento.

Ciudadanía en construcción.

El interés de los estudiantes universitarios por los asuntos públicos

María del Carmen Roqueñí Ibargüengoytia

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es conocer cuáles son las acciones ciudadanas que despiertan en los estudiantes mayor interés con el fin de identificar a qué noción de ciudadanía se adscriben. Se interroga sobre el interés de las y los estudiantes en un repertorio concreto de acciones ordenadas en función de distintas formas en que el ciudadano puede involucrarse en el espacio público. La población objetivo son estudiantes del cuarto año de la carrera; el interés particular es indagar en qué medida la posición social de origen y el lugar en donde estudian, al entrecruzarse con el género, modifican la disposición de mujeres y hombres por participar en los asuntos públicos.

Las interrogantes de la investigación son: ¿Cómo califican y en qué medida difieren o coinciden las valoraciones que otorgan los estudiantes a las distintas acciones ciudadanas, según el sexo, la posición social de origen y el espacio universitario en el que estudian? ¿Cómo se perciben como ciudadanos y a qué noción de ciudadanía se adscriben? ¿Existen diferencias por género? ¿Se acentúan o atenúan las diferencias al interrelacionar la posición social de origen o los Espacios Universitarios (EU) con el género de los estudiantes?

En este capítulo se entiende el interés como una disposición, una inclinación o preferencia que permite a los sujetos comprometerse y ejercer su ciudadanía. De acuerdo con autores como Verba, Burns y Schlozman (1997),

el interés hacia lo público es un referente clave del compromiso político (citado en Fraile y Gómez, 2017: 601). En sintonía, Vasallo (2006) señala que “los niveles de interés por lo político, la frecuencia de la discusión política y la relevancia que los sujetos otorgan a la política contribuyen a identificar la calidad de la sofisticación política de los ciudadanos y evaluar su posible correlación con otras modalidades de participación” (Vassallo, 2006: 416).

El interés supone la voluntad de hacer algo, orienta la acción y, aunque se expresa como una disposición personal, siempre estará mediado por las determinaciones estructurales que pesan sobre las acciones (Benedicto y Morán, 2002). Así, el interés por la cosa pública y el actuar por el bien común se pueden interpretar como el resultado de una valoración de lo que es importante, pertinente y deseable para el sujeto en un contexto situado; es decir, a partir de su condición específica en la que se percibe a sí mismo y a su situación. La identidad que deriva de la dimensión activa de la ciudadanía es siempre dinámica, cambiante, frágil y contingente; responde a las posibilidades que otorga el régimen político y a los acontecimientos que surjan en la vida pública.

En consecuencia, la idea central del capítulo es que el interés que manifiestan las y los estudiantes estará condicionado por desigualdades de género, posición social y EU. Estos últimos se configuran como espacios culturales asimétricos que promueven normas, valores, creencias y prácticas institucionales diferenciadas, las cuales confieren un horizonte de oportunidad, un marco donde se conforman las preferencias valorativas sobre ciertas modalidades de acción ciudadana.

Para cumplir con los objetivos propuestos, en el siguiente apartado se hace una revisión somera del debate teórico que en las últimas décadas ha suscitado el concepto de ciudadanía para recuperar algunos de los puntos de controversia más importantes que permitan identificar los distintos ámbitos o dimensiones en los que se expresa la acción ciudadana y, posteriormente, se revisan algunos textos que, desde una perspectiva de género, han analizado las actitudes y el comportamiento de las mujeres en la esfera pública. En el tercer apartado se desarrolla el procedimiento metodológico en el que se construyen categorías para observar los diferentes ámbitos de acción ciudadana o dimensiones de ciudadanía y se explica cómo se operacionalizó la brecha

de género. El cuarto apartado contiene los resultados del análisis y, por último, se incluyen las conclusiones.

EL DEBATE TEÓRICO SOBRE LA CIUDADANÍA

El concepto de ciudadanía no es fácil de aprehender, toda vez que su definición está vinculada estrechamente con las tradiciones de la teoría y la filosofía política y con la concepción que éstas tienen sobre la justicia y la democracia. La teoría política contemporánea coincide en señalar que no basta con establecer un marco institucional que ofrezca un *status* jurídico de igualdad formal y de derechos a los ciudadanos, sino que requiere de ciudadanas y ciudadanos activos que den legitimidad y estabilidad al régimen político, pues su escasez o ausencia pone en riesgo la democracia, al volverla inestable, difícil de gobernar (Kymlicka y Norman, 1997; Somuano, 2005).

Durante los años posteriores a la segunda posguerra, la noción liberal de ciudadanía dominó el escenario político, tanto en la teoría como en la práctica; sin embargo, en las últimas décadas esta concepción ha sido cuestionada por otras tradiciones de pensamiento, incluidos los movimientos feministas, cuyos señalamientos han contribuido de manera relevante a la renovación del concepto. Han señalado que el liberalismo, al concebir al ciudadano como un ser abstracto y universal, ha ignorado las condiciones socioeconómicas que configuran desigualdades sociales que suponen barreras para el ejercicio efectivo de los derechos formales de las mujeres y otros grupos subordinados.

El pensamiento liberal del que deriva el concepto de ciudadanía se fundamenta en que los seres humanos son agentes autónomos y racionales, cuyas necesidades, intereses y capacidades son independientes de cualquier condición social y política. La sociedad debe garantizar una libertad igual a todos sus miembros para que puedan desarrollar sus capacidades y alcanzar la vida que desean de acuerdo con sus propios valores y fines. Así, en el plano político, el ciudadano es visto como individuo portador de derechos formales que le garanticen igualdad de oportunidades. Mientras que los derechos individuales garantizados por la justicia liberal corresponden a un ámbito de libertad privado, separado y distinto de lo público, que los poderes públicos no pueden violentar. Históricamente, el dominio privado ha estado ligado al

espacio doméstico, que incluye matrimonio, familia, trabajo doméstico y cuidado de los niños, lo que ha contribuido a mantener apartadas a las mujeres del campo de lo público (Dietz y Vericat, 1990).

La versión más acabada de esta idea liberal de ciudadanía se encuentra en *Ciudadanía y Clase Social*, de T.H. Marshall, publicado por primera vez en 1950,¹ concebido como un proceso que evolucionó a lo largo de tres siglos,² y que distingue tres expresiones de la ciudadanía desde el punto de vista legal, es decir, los derechos concedidos por el Estado a los ciudadanos que evolucionaron históricamente: la ciudadanía civil que se expresa a través de garantías otorgadas por el Estado como la libertad de expresión, la libertad religiosa y de propiedad; la ciudadanía política, entendida como el derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de la clase política o como elector de dicha clase a través del voto y la ciudadanía social, que consiste en el derecho a gozar de una calidad de vida digna asegurada por el Estado, principalmente con el establecimiento del Estado de bienestar.

Sin embargo, durante las últimas décadas del siglo xx se desencadenaron críticas por parte de dos corrientes teóricas que consideraban que la concepción marshalliana se centra casi exclusivamente en los derechos, y deja de lado las responsabilidades que debieran desempeñar las y los ciudadanos como miembros de la comunidad. Por un lado, diferentes modalidades de democracia directa, participativa y de control de gestión, y por el otro, la noción ciudadana que deriva del pensamiento cívico republicano.

La llamada ciudadanía participativa (Bachrach, 1973; Pateman, 1970, 2012; Barber, 1984) apela a la participación por fuera del ámbito gubernamental, especialmente en el lugar de trabajo y en el espacio local y barrial, e implica una democratización del concepto de “lo político” y “la política”. Según Pateman, la democracia participativa permite que “los individuos aprenden a participar participando, lo que hará que nuestra propia vida social y política sea más democrática, que brindará oportunidades para que los individuos participen en la toma de decisiones en su vida cotidiana, así como en el sistema

¹ Hay traducción en español en Alianza Editorial, Madrid, 1998.

² Este modelo está basado en el caso específico de Inglaterra.

político más amplio” (Pateman, 2012: 10). Pero también advierte que “los individuos necesitan interactuar dentro de las estructuras de autoridad democrática que hacen posible la participación”, que requieren cambios estructurales que modifiquen las estructuras de autoridad no democráticas (Pateman, 2012, 10).³ Los autores que se inscriben en esta concepción de ciudadanía coinciden en otorgar un carácter pedagógico a la experiencia participativa, la cual fortalece las virtudes cívicas de las y los ciudadanos.

En este mismo orden de ideas, desde los albores del siglo XXI, ha cobrado importancia una noción de ciudadanía que ha sido utilizada en los programas oficiales de educación cívica en varios países europeos con el propósito de generar una cercanía entre la ciudadanía y las instituciones gobernantes a efecto de promover la cohesión social. Ésta se fundamenta en una teoría normativa del bien común, de manera que las acciones de las y los ciudadanos deben apoyar a la comunidad y estar basadas en valores públicos como libertad, igualdad, respeto, tolerancia y solidaridad. La ciudadanía activa toma en cuenta, además de las actividades políticas tradicionales como el voto y la participación en partidos políticos y en asociaciones civiles, nuevas formas de participación no convencionales que van desde actividades culturales y medioambientales en niveles locales, regionales, nacionales o internacionales y también, actividades comunitarias de inclusión social, actividades de beneficencia y altruismo (Somuano y Nieto, 2015: 16-17).

Por su parte, el historiador francés Pierre Rosanvallon, en su texto *La Contra-democracia: La política en la era de la desconfianza* (2007) señala que ante el advenimiento de la desconfianza generalizada y el desencanto ciudadano respecto a la democracia representativa, cuya legitimidad descansa en los resultados del proceso político electoral, han surgido prácticas informales e institucionales que configuran una “contrademocracia”, que nace de la sociedad civil y se

³ Como ejemplos de democracia participativa, en la Ciudad de México y otros estados de la República se han aprobado leyes de participación ciudadana que tienen como objeto instituir, reconocer e incentivar diversas modalidades de participación, como la democracia directa, mecanismos de democracia participativa y de control de gestión y evaluación de la función pública con el fin de garantizar el derecho de participar a los ciudadanos. Véase la Ley de Participación Ciudadana de la Ciudad de México, que incluye 19 mecanismos de participación ciudadana.

coloca frente a la democracia del Estado con exigencias mayores: las de una democracia exigente, que representan contrapesos al poder instituido y han tenido efectos importantes en la esfera de la política. Rosanvallon menciona tres:

- a. El poder de *control* ciudadano, que se expresa en manifestaciones de vigilancia o inspección de las diferentes esferas de acción del gobierno; de denuncia sobre la conducta de los funcionarios y de calificación sobre la competencia de los gobernantes.
- b. El poder de *obstrucción* o *veto*, se observa en las manifestaciones callejeras de protesta o rechazo a medidas o acciones de gobierno, aunque también en el voto de castigo hacia una administración o gobierno.
- c. El poder de *juicio* se expresa en el papel cada día más importante que desempeña el poder judicial y al que acuden las y los ciudadanos para detener alguna decisión tomada por parte del Ejecutivo o una ley aprobada por el poder Legislativo, es lo que se ha dado en llamar “judicialización de la política” (Annunziata, 2016).

Es importante resaltar que Rosanvallon se aleja de la idea de la democracia concebida como un modelo y la describe como un conjunto de experiencias situadas históricamente, un proyecto abierto a la incertidumbre, no definido *a priori* ni impuesto por la tradición o por autoridad alguna (2007).

La segunda corriente de pensamiento deriva del pensamiento cívico republicano basado en reflexiones clásicas de la democracia. Esta perspectiva comparte con la democracia participativa la crítica a una democracia meramente electoral y basada en derechos, y reconoce la necesidad de que las y los ciudadanos se involucren en la comunidad política y que desarrollen virtudes cívicas como la solidaridad y la responsabilidad de actuar en aras del bien común. La democracia participativa y la deliberativa no conciben a las y los ciudadanos como titulares pasivos de derechos, sino como agentes, esto es, individuos activos, y a la ciudadanía como un proceso dinámico, cambiante y en constante evolución. Su centro de atención lo constituyen el diálogo y la deliberación como las formas en las cuales la sociedad puede generar consensos y construcciones colectivas de la realidad social y política para elevar la calidad

de la democracia. Para Habermas (1999), referente indiscutible de esta noción ciudadana, "... la democracia implica la existencia de un sistema político encargado de decidir, pero exige también la deliberación ciudadana". En la teoría de la democracia deliberativa de raíz habermasiana, las y los interlocutores buscan llegar cooperativamente a un acuerdo, con base en los principios de igualdad y libertad.

Desde la literatura feminista ha habido dos fuentes de cuestionamiento hacia la ciudadanía liberal fundamentada en los derechos. La primera, centrada en la participación política de las mujeres en los órganos de representación; la segunda aboga por la inclusión del cuidado como uno de los ejes de la ciudadanía. Autoras como Voet (1998) y Dietz y Vericat (1990) argumentan que la adquisición de derechos para las mujeres, aunque necesario, no es suficiente y que es en el ejercicio efectivo de los derechos, especialmente en la esfera política donde se toman las decisiones, lo que es determinante para el desarrollo absoluto de la ciudadanía. (Lister y Tato, 2012: 83). En el mismo sentido, Dietz propone una ciudadanía que sea "expresamente política y, de manera más precisa, participativa y democrática". Sostiene que sólo cuando la participación política activa se valore como una de las expresiones de la ciudadanía, en lugar de considerar a las ciudadanas sólo como titulares de derechos, pero pasivas ante la deliberación y la decisión sobre los asuntos públicos, "las feministas podrán reivindicar una auténtica política liberadora que sea propia" (Dietz, 1987: 13-15, citada por Lister y Tato, 2012:83).

Esta postura ha recibido críticas de parte de autores como Iris Marion Young (2002) y Bryan Garsten (2006), quienes sostienen que los intereses, historias, identidades, experiencias de vida forman parte inherente del juego político y abogan por el reconocimiento de los rasgos particulares de las y los individuos en un modelo de representación diferenciada que, al asumir las desigualdades de las y los interlocutores, proporciona un espacio deliberativo más inclusivo e igualitario.

La concepción de la ciudadanía con diferenciación de género destaca las diferencias reales que han existido entre hombres y mujeres y el papel subordinado que históricamente han desempeñado estas últimas, que se erigen como obstáculos, muchas veces insalvables, para su incorporación y participación en el ámbito de la política formal. Esta corriente se sustenta,

en términos éticos, en un compromiso con la interdependencia humana y la socialización en el valor del cuidado como valor humano y valor de ciudadanía, más que en la preocupación por la independencia individual basada en derechos, como en el modelo liberal. En este tenor, las que defienden esta postura abogan por una redefinición de ciudadanía que reconozca las actividades de cuidado como parte de las responsabilidades ciudadanas (Comins, 2008).

Algunas de las propuestas para ampliar la noción de ciudadanía y hacerla más incluyente han señalado la incorporación de las actividades comunitarias que derivan, por lo general, de las responsabilidades de cuidado de las mujeres como parte de la política informal (Lister y Tato, 2012). Unas más han señalado la necesidad de cambios en el espacio privado y no sólo en la arena pública para lograr una ciudadanía más incluyente y han propuesto una división más equitativa del trabajo doméstico y de los cuidados (Okin, 1989; Phillips, 1991, citado por Lister y Tato, 2012). Aunque se puede coincidir en principio con este planteamiento para hacer efectiva dicha redistribución de las tareas de cuidado, se requiere de cambios en las condiciones laborales que permitan combinar el trabajo remunerado con las actividades domésticas y de cuidado no remunerado mediante una legislación que reduzca la jornada laboral y licencias compartidas de maternidad, así como políticas públicas que garanticen el cuidado en la primera infancia, de los enfermos y de los adultos mayores. También es necesario tomar en consideración las capacidades institucionales de cada estado y reducir las diferencias subnacionales y la desigual distribución del Estado en el territorio.

Otras iniciativas que defienden el reconocimiento de los cuidados como parte de una ciudadanía más inclusiva han llegado a proponer que “quienes se queden en casa proporcionando cuidados deben recibir una remuneración” (Knijn y Kremer 1997: 357 citados por Lister y Tato, 2012). Sin embargo, la incorporación de los cuidados como parte de las responsabilidades ciudadanas ha sido impugnada por las feministas que tienen algún grado de discapacidad pues, argumentan, las coloca en calidad de dependientes y les niega el derecho a una ciudadanía íntegra (Lister y Tato, 2012).

Chantal Mouffe (1993) también critica al modelo de diferenciación de género por encasillar a las mujeres con una esencia y una identidad política

comunes e ignorar las diferencias que pueden existir entre ellas. En cambio, propone una perspectiva con pluralidad de género que incorpore una amplia variedad de divisiones sociales como la clase, la etnia, la religión y la edad, las cuales se interrelacionan con el género para moldear la ciudadanía de ambos sexos (Lister y Tato, 2012: 91). Y es que la autora concibe a la ciudadanía como una forma de identificación con la *res publica*, es decir, con un conjunto de valores ético-políticos. La perspectiva que propone “considera la ciudadanía como una forma de identidad política creada a través de la identificación con los principios políticos de la democracia pluralista moderna, es decir, la aserción de la libertad y la igualdad para todos” (Mouffe, 1993:15). La autora plantea una ciudadanía que articule los intereses de la y el ciudadano como agente social y que permita, igualmente, la pluralidad y el respeto a la identidad y libertad individuales. Un agente social entendido “como la articulación de un conjunto de posiciones de sujeto, correspondientes a la multiplicidad de las relaciones sociales en que se inscribe” (Mouffe, 1993: 13).

En síntesis, si bien la perspectiva liberal ha destacado el marco normativo que otorga derechos civiles, políticos y sociales a las y los ciudadanos que generen las condiciones institucionales de equidad para que éstos puedan tomar decisiones, las corrientes de pensamiento cívico republicano y feminista se han centrado en la importancia de las responsabilidades y la participación política de las y los ciudadanos para lograr que dichos derechos formales se conviertan en condiciones sustantivas de igualdad social. Según Lister y Tato (2012), estas visiones no son excluyentes sino complementarias, ya que la ciudadanía como participación puede entenderse como una expresión de la agencialidad humana en el ámbito de lo político, mientras que la ciudadanía como derechos ofrece la oportunidad a las personas de ejercer dicha agencialidad como ciudadanas y ciudadanos.

En segundo lugar, es necesario recuperar a la ciudadanía como práctica social y temporalmente situada y no definida a priori como un modelo universal y ahistórico, toda vez que, en algunas sociedades, los derechos de ciudadanía siguen siendo objeto de reivindicación y defensa de las luchas sociales, mientras que en otras, la lucha se centra en lograr que dichos derechos reconocidos formalmente tengan su correlato en una expresión efectiva y equitativa en todos los ámbitos de la vida social y política.

En tercer lugar, y siguiendo a Mouffe, la ciudadanía es un principio articulador de las distintas posiciones de las y los sujetos como agentes sociales que reconoce la pluralidad de lealtades y el respeto a la libertad individual.

En suma, la conceptualización de la ciudadanía requiere recuperar tanto los derechos individuales, como la participación política en cada formación históricamente determinada y la relación entre ambos. Toda vez que la democracia requiere de una ciudadanía que se interese, informe y participe activamente en los asuntos de su comunidad para reforzar la legitimidad y la confianza ciudadana en el régimen. En los últimos, años han surgido investigaciones académicas y sondeos de opinión, cuyo propósito ha sido documentar y tratar de explicar el comportamiento político de las y los ciudadanos en sus diferentes dimensiones. Los trabajos que han estudiado la participación ciudadana con perspectiva de género han señalado que: *Las mujeres ejercen una ciudadanía menos activa*. Investigaciones sobre el comportamiento político en diferentes países de Europa y Estados Unidos señalan que, con excepción de la participación en los procesos electorales en donde las mujeres votan en mayor proporción que los hombres (Coffé y Bolzendahl, 2010; Espinal y Zhao, 2015; Carreras, 2018; Belmonte, Cañadas, Lloret y Rodríguez, 2016), las ciudadanas participan menos en una variedad de actividades políticas y muestran niveles más bajos de interés, conocimiento y eficacia política (Verba, Burns y Schlozman, 1997; Vassallo, 2006; Belmonte *et al.*, 2016; Fraile y Gómez, 2017; Fraile, 2018; Fraile y Sánchez, 2020).

Por su parte, el estudio realizado en 2015 por Espinal y Zhao en torno a la participación cívica y política de mujeres y hombres en 18 países latinoamericanos, encontraron que en 17 de ellos la participación electoral de las mujeres es mayor que la de los hombres y aunque existen brechas de género tanto en la participación cívica como política en la mayoría de los países, esta última se observa, fundamentalmente, en los países en los que existen bajos índices de desarrollo humano (Espinal y Zhao, 2015).

En México, un estudio realizado por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) a partir de la ENCUP 2008, encontró que las mujeres tienen un menor grado de interés y de conocimiento relacionados con la política. Se afirma que: “Será importante profundizar en las razones por las cuales es tan

poco el interés en política entre la población y particularmente en el caso de las mujeres y sus posibles implicaciones de género (INMUJERES, 2008: 16).

El *Informe País sobre la calidad de la ciudadanía en México* (2014) también identifica que los hombres tienden a participar más que las mujeres en actividades políticas no electorales, cuyo resultado, se señala, es consistente con otros estudios realizados anteriormente (Somuano, 2014: 77). En cambio, la tasa de participación de las mujeres en las elecciones federales de 2012 fue de 66.08%, ocho puntos porcentuales por encima de la de los hombres, que alcanzó 57.77%, tendencia que se ha mantenido desde los comicios electorales de 1994 (Somuano, 2014: 65).

Mujeres y hombres muestran distintos patrones de participación política. Estudios de autoras feministas han desestimado los resultados de quienes afirman que las mujeres se interesan y participan menos que los hombres, ya que los repertorios y modalidades de participación son distintos. El problema reside en el sesgo que produce la forma en que las encuestas convencionales miden estos indicadores, privilegiando la política en abstracto y excluyendo los intereses concretos de los diferentes grupos de ciudadanos, al igual que las acciones referidas a ámbitos y formas de participación políticos más informales (Coffé, 2013; Fraile, 2018). Cuando se pregunta por acciones concretas, las mujeres declaran estar más interesadas y estar mejor informadas que los hombres en temas políticos locales, más cercanos a su vida personal y familiar, por ejemplo, el ejercicio de los derechos civiles y sociales, las cuestiones relacionadas con la salud, la educación, la ley y el orden o la política local (Coffé y Bolzendahl, 2010; Coffé, 2013; Fraile y Gómez, 2017; Fraile y Sánchez, 2020). En suma, las mujeres expresan un menor interés por la política y la actividad política, entendidas como participación en los espacios de poder formal e institucional; no obstante, cuando se amplía el espacio de la política y se toman en cuenta otras formas de participar y actuar políticamente, las mujeres manifiestan un interés y un mayor conocimiento que los varones.

El nivel educativo tiene una impronta menor en las mujeres que en los hombres. La educación se considera uno de los predictores sociodemográficos más relevantes para el interés por la política. Se considera que las personas con niveles educativos más elevados están mejor preparadas para entender y procesar la información política, por lo que, en promedio, el interés tiende

a aumentar con el nivel educativo. No obstante, al comparar el efecto que esta variable tiene sobre el comportamiento político, los resultados no son concluyentes. Por ejemplo, en México, el estudio de INMUJERES encontró que la escolaridad es un factor que incide positivamente en el interés y el involucramiento político, cuya influencia es más significativa en el caso de las mujeres:

El nivel de escolaridad incrementa el índice de interés en la política en mayor medida que los hombres ya que sólo 4.1% de las mujeres sin escolaridad o con educación básica incompleta tienen un interés en política alto, esta cifra es cinco veces más entre las mujeres con nivel superior o más. En el caso masculino, la relación entre ambos niveles de escolaridad es de la mitad, 2.5 veces más entre los de nivel superior y más que entre los de un grado educativo menor (INMUJERES, 2008: 11).

Sin embargo, se observa que el aumento potencial en el interés por lo político es mayor para los hombres que para las mujeres con el mismo nivel educativo, ya que aun en el caso de las mujeres con educación superior, el interés en la política alto es de 18.8%, significativamente menor que el de los hombres con el mismo nivel de escolaridad, que asciende a 32.4% (*Ibid.*). Aunque los estudios sobre la relación entre participación política y género son más escasos en América Latina, una investigación realizada en 2009, en la que se incluyó a 17 países de la región, encontró que existe una significativa brecha de género en casi todos los países estudiados. Según las autoras, si bien esta diferencia se explica en parte por factores individuales, también está influida por factores contextuales como la menor presencia de élites femeninas en cargos públicos y de representación política y el nivel de libertades políticas (Desposato y Norrander, 2009). Estos hallazgos llevan a las autoras a sugerir que el comportamiento cívico diferenciado está relacionado con factores culturales, mientras que la participación política se ve afectada en su mayoría por los procesos de democratización que han subrayado y promovido, fundamentalmente, la emisión del voto de los ciudadanos en los comicios para la designación de cargos públicos sobre otras formas de participación.

Marina Cuello (2018), quien realizó un análisis comparativo del comportamiento político de mujeres y hombres universitarios/as en Argentina, encontró que en la medida en que se eleva el nivel socioeconómico de las

y los estudiantes, las diferencias en las actitudes y el comportamiento entre los sexos dejan de ser significativas. Lo que indica que el género, por sí sólo, no explica las diferencias de las y los ciudadanos hacia la esfera pública, sino que se ve mediado por las condiciones estructurales de los sujetos. Como señalan numerosos autores, “el comportamiento político no se explica por pertenecer a un género u otro, sino más bien por la forma en que se engarza con otras variables” (Inglehart, 1991; Morán y Benedicto, 1995: 79; Morales, 2000; García Escribano, 2011, citado por Belmonte Martín *et al.*, 2016: 170-171).

En síntesis, el género no explica, por sí mismo, el comportamiento político de las y los ciudadanos; éste se encuentra mediado por otros condicionantes estructurales y contextos políticos. Así, se puede afirmar que en la medida en que:

1. Se eleva el nivel de escolaridad, se incrementa el interés de las mujeres por la política.
2. Se amplía el concepto de política en los instrumentos de investigación y se indaga sobre intereses políticos concretos y distintos ámbitos de participación, se evidencian las diferencias de género en las preferencias valorativas sobre ciertas modalidades de acción ciudadana.
3. En que exista mayor presencia de mujeres en los cargos públicos y en los órganos de representación política y el régimen garantice los derechos civiles, políticos y sociales para las mujeres, se reducen las diferencias de género en el comportamiento político.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La población objeto de estudio se integró por 1198 estudiantes universitarios/as (546 mujeres y 644 hombres)⁴ con edad promedio de 23.6 en las mujeres y 23.9 en los hombres, según datos obtenidos de un cuestionario aplicado a estudiantes del cuarto año de licenciatura (L4). Los ejes de análisis han

⁴ De esta población, 8 estudiantes no marcaron a qué sexo pertenecen.

sido desarrollados con amplitud en la introducción de este libro. Sólo resta señalar que se hizo un análisis por género, la posición social de origen (Baja-Alta) y el espacio universitario asimétrico (EUA).

Se analizó la pregunta ¿En qué medida se interesa usted por...? que contiene 14 reactivos, los cuales se agruparon en cuatro ámbitos de acción ciudadana relacionados con diversas dimensiones de ciudadanía: tres de ellos relacionados con la visión liberal-representativa; cuatro cercanos a la visión participativa; tres con la dimensión deliberativa y cuatro acciones que refieren a la aplicación efectiva del estado de derecho y la rendición de cuentas.

Cuadro 1

| Ámbito | Reactivos (acciones ciudadanas/ prácticas) |
|----------------------|--|
| Legal representativo | Votar siempre en las elecciones Pagar impuestos Exigir derechos Obedecer las leyes y reglas |
| Participativo | Participar en organizaciones sociales Participar en partidos políticos Realizar acciones para la conservación del medio ambiente Ayudar a gente que vive en condiciones precarias |
| Deliberativo | Mantenerse informado Dialogar con personas que tengan ideas distintas a las propias Utilizar las redes sociales para comentar temas políticos y sociales |
| Control y denuncia | Evidenciar acciones discriminatorias Denunciar acciones ilegales o delictivas Vigilar a los gobernantes y exigir que cumplan |

Fuente: Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019.

Los cuadros que aparecen en las siguientes páginas, provienen de la misma fuente, excepto cuando se señale otra.

Para responder a la pregunta de ¿Cómo califican y en qué medida difieren o coinciden las valoraciones que otorgan a las distintas acciones ciudadanas, según el sexo, la posición social de origen y el espacio universitario en el que estudian? se aplicó un análisis de frecuencias simples, con base en cada uno

de los ejes de análisis seleccionados: sexo, posición social de origen y espacio universitario.

Cada uno de los reactivos de la pregunta incluyó cuatro categorías: mucho, algo, poco, nada. Para poder analizar el interés que las y los estudiantes muestran, se recodificó cada categoría de respuesta de nominal a una de escala. Para conocer el valor medio otorgado por los estudiantes, se concedió a la categoría mucho, un valor de 4 puntos; algo, 3 puntos; poco, 2 puntos; nada, un punto. Este valor se multiplicó por la frecuencia obtenida en cada respuesta, se sumaron los resultados de cada reactivo y se dividieron entre 100, de manera que se puede obtener un puntaje máximo de 4, que indicaría que el total de las y los estudiantes eligieron la opción “mucho”, mientras que un mínimo de uno indicaría “nada” de interés. Para dar respuesta a las preguntas, ¿existen diferencias por género? ¿Se acentúan o atenúan las diferencias al interrelacionar la posición social de origen o los EU con el género de los estudiantes? Primero se construyó el indicador de brecha de género, que, de acuerdo con INMUJERES, es una medida estadística que da cuenta de la distancia de mujeres y hombres con respecto a un mismo indicador. Ésta mide la diferencia entre hombres y mujeres en el acceso a recursos, oportunidades y nivel de participación en diferentes ámbitos, la cual se representa de forma porcentual.⁵

La brecha de género en cada uno de los reactivos se calculó de la siguiente manera:

$$\text{Brecha de género} = \frac{\text{puntaje de mujeres} - \text{puntaje de hombres}}{\text{Puntaje de mujeres por 100}}$$

Un resultado positivo indica mayor interés por parte de las mujeres, mientras que uno negativo muestra un mayor interés de los hombres en el indicador. A continuación, se realizará un análisis de cuadros cruzados: de sexo, con la

⁵ Véase INMUJERES, Glosario para la igualdad [en línea] <<https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/brechas-de-desigualdad-de-genero>>; Grupo Ático 34, La brecha de género: definición, origen y consecuencias. <https://protecciondatos-lopd.com/empresas/brecha-genero/#Que_es_la_brecha_de_genero_Definicion>.

posición social de origen, y otro con el espacio universitario, agrupados en consolidados y en vías de consolidación.

LOS RESULTADOS

Investigar sobre el grado de interés que las y los estudiantes otorgan a cada una de las acciones ciudadanas organizadas de acuerdo con las diferentes dimensiones de la ciudadanía permite conocer cómo se perciben como ciudadanos. El cuadro 2 muestra la preferencia valorativa que los estudiantes otorgan a cada reactivo. La primera columna muestra el valor que otorgaron a la totalidad de los estudiantes; las subsecuentes están divididas por los ejes de desigualdad, de acuerdo con el sexo, la posición social de los estudiantes y los seis Espacios Universitarios Asimétricos (EUA) agrupados por nivel de desarrollo académico.

Cabe recordar al lector que, como se señaló en el apartado metodológico, el puntaje máximo es de 4 y el mínimo es de 1, por lo que los valores más cercanos a 4 indican que un alto porcentaje de estudiantes eligió las opciones “mucho” o “algo”, mientras que los valores más bajos reflejan que el interés es “poco” o “nada”.

Las acciones contenidas en la dimensión legal representativa son propias de la noción liberal de la ciudadanía. Al realizar el análisis, se advierte que para los estudiantes encuestados, ser ciudadano se asocia a “votar siempre en las elecciones” y “obedecer leyes y reglas” pues son éstas las que obtienen puntajes superiores a 3.5; en cambio, se manifiestan menos dispuestos en general a “pagar impuestos” o, a “exigir derechos”. Esta última es una opción que despierta mayor interés en las y los estudiantes de los EU privados.

La dimensión participativa de la ciudadanía comprende acciones de carácter partidista y asociacionista, así como formas de participación no convencionales, que van desde actividades culturales y medioambientales hasta acciones filantrópicas o altruistas. Al respecto, se puede apreciar que los jóvenes estudiantes no asocian su carácter de ciudadano con la militancia política, o con la participación en asociaciones civiles, ya que son estas acciones las que obtienen los puntajes más bajos. El alto nivel de desconfianza hacia los partidos políticos es consecuente con los resultados de otras encuestas rea-

lizadas en el nivel nacional y responde, en parte, a que los estudiantes no sienten que éstos representen sus intereses y necesidades. No obstante, llama la atención que los estudiantes manifiesten un gran interés por votar en los comicios para elegir a sus representantes, cuyos candidatos son propuestos por los partidos políticos.

En comparación, la participación en actividades no convencionales e informales recibe una valoración superior a 3 puntos. En cuanto a “realizar acciones en favor del medio ambiente”, las mujeres y los estudiantes del EU Emprendedor y Católico son quienes le otorgan la puntuación más alta (3.3) aunque muy similar a la de los otros grupos de referencia, salvo los alumnos con una posición social Baja. En relación con “apoyar a la gente que vive en condiciones precarias”, son los estudiantes del EU Católico quienes mejor la califican (3.2), seguido por el Humanista (3.1). Ello puede ser la expresión de las normas, valores y prácticas institucionales que se promueven en estos espacios.

El ámbito deliberativo está vinculado a la acción comunicativa, esto es, el diálogo, el debate y la confrontación de ideas relacionadas con los asuntos de carácter público. Lo que se observa en este ámbito es que los estudiantes expresan una disposición favorable por “mantenerse informados” así como por “dialogar con personas que tienen ideas diferentes a las propias”. Los puntajes más altos se obtienen entre los estudiantes de posición social Alta y los EU particulares. En contraste, se puede apreciar que las redes sociales no interesan para comentar e intercambiar ideas sobre temas sociales y políticos, ya que a la par de las acciones partidistas y asociacionistas, es la que obtiene los valores más bajos.

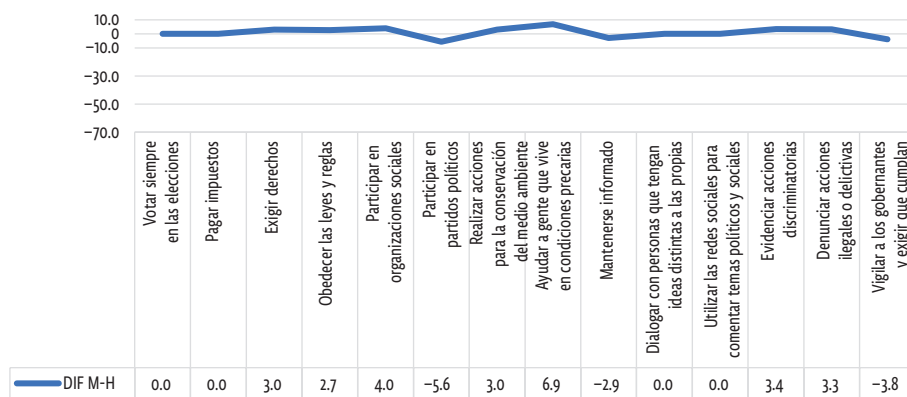
Por último, se abordan las acciones correspondientes al ámbito de control y denuncia que tienen que ver con la cultura de la legalidad y el imperio de la ley, así como con el derecho ciudadano a pedir que los gobernantes rindan cuentas. En este ámbito, se observa mayor interés en acciones para “evidenciar la discriminación” y “denunciar actos ilegales o delictivos”; en cambio, los estudiantes manifiestan poco interés en exigir a sus gobernantes —a quienes eligieron mediante la emisión del voto— que se responsabilicen y rindan cuentas sobre sus acciones y sobre los resultados de las políticas que emprenden. Los estudiantes inscritos en los EU de carácter privado manifiestan

mayor disposición para emprender acciones en esta dimensión de la ciudadanía, al otorgarles valores más altos.

Diferencias de género

¿Existe una brecha de género en el interés que muestran las y los estudiantes universitarios en diferentes ámbitos de la vida pública?

Gráfica 1
Diferencias en el interés por participar en la esfera pública por género (L4)



Fuente: Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019.

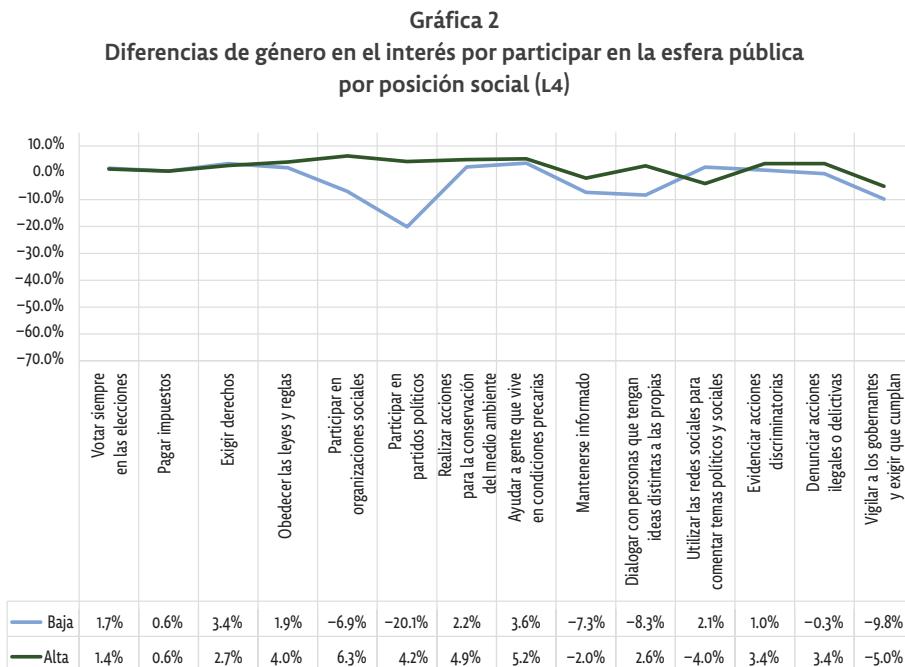
Las gráficas que aparecen en las siguientes páginas, provienen de la misma fuente, excepto cuando se señale otra.

Como se puede apreciar en la gráfica 1, en general existen coincidencias en cuanto a los ámbitos de acción y las diferencias entre mujeres y hombres son poco significativas, dado que en ningún caso alcanzan los siete puntos porcentuales. Se percibe que las mujeres tienen una concepción más vasta y diversificada de ciudadanía, pues expresan mayor interés en 7 de los 14 reactivos; y en 4 no existen diferencias. Las mujeres se inclinan más por “ayudar a gente que vive en condiciones precarias” (6.9% de diferencia con respecto a los hombres) que es una práctica de carácter informal, individual y comunitaria, y a “participar en asociaciones civiles” (4%). Por su parte, los hombres están más dispuestos a “participar en partidos políticos”, acción vinculada con las prácticas de la política institucional tradicional. Cabe resaltar también

que los varones muestran mayor disposición que las mujeres por la rendición de cuentas al declarar mayor interés en “vigilar a los gobernantes y exigir que cumplan”.

Diferencias de género según la posición social de las y los estudiantes

En la gráfica 2 se busca sondear en qué medida la posición social, en interrelación con el sexo, influye en el interés que muestran en diversas acciones ciudadanas en el espacio público.



El origen familiar y el desempeño escolar previo de las y los estudiantes son factores que impactan en el grado de interés que muestran mujeres y hombres respecto a la participación en la vida pública. Como se muestra en la gráfica 2, las mujeres con posición social Baja no sólo muestran menor interés en los diferentes ámbitos de acción ciudadana en comparación con sus compañeros varones que se ubican en esa misma posición social, sino que la brecha

es más acentuada que la observada entre mujeres y hombres de posición social Alta. En la posición social Baja cinco de las 14 variables analizadas muestran una diferencia que oscila entre el 7 y el 20%; en cambio, entre las estudiantes con una posición social Alta las diferencias prácticamente desaparecen, pues reportan un menor interés en sólo tres variables y la distancia mayor entre unas y otros, que corresponde a la variable “vigilar a los gobernantes y exigir que cumplan” es de 5%. Estos resultados parecen indicar que la posición social en la que se ubican las estudiantes sí influye en el interés por participar en acciones del dominio público, acentuando la brecha de género en las y los estudiantes de la posición social Baja.

En consonancia con la literatura especializada, el comportamiento de las mujeres de estratos socioescolares más favorecidos no sólo se asemeja con sus pares masculinos, sino que manifiestan mayor interés e involucramiento en casi todos los asuntos relacionados con la vida pública.

Los Espacios Universitarios Asimétricos y el sexo

En las gráficas 3 y 4 se busca indagar hasta qué punto los EU, que se caracterizan por su asimetría, inciden en las diferencias en el interés mostrado por las y los estudiantes hacia los distintos ámbitos de acción pública.

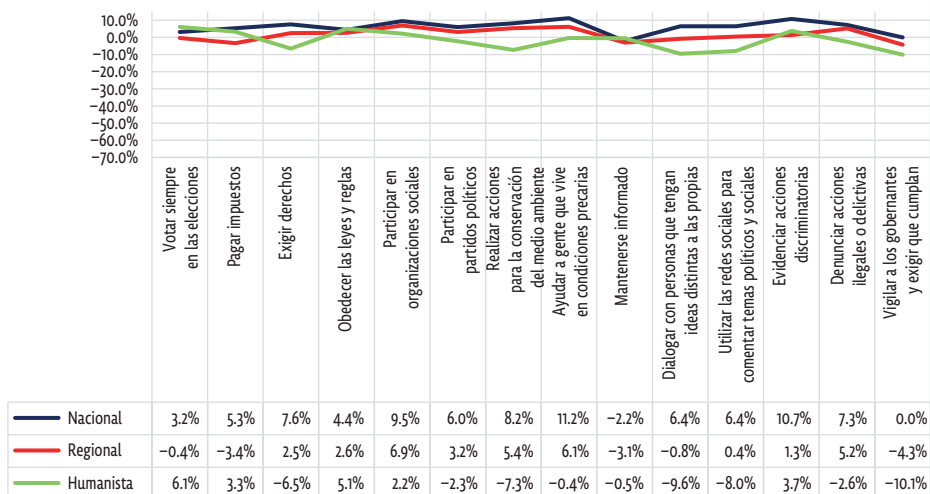
En la gráfica 3 se puede apreciar que el régimen de financiamiento de los EU consolidados es un factor que incide significativamente en la disposición mostrada entre mujeres y hombres hacia distintos asuntos relacionados con la vida pública. En ellos, las mujeres manifiestan estar más interesadas que sus pares varones en un espectro más amplio de acciones ciudadanas.

Al realizar el análisis por cada uno de los espacios, se observa que en el EU Nacional las diferencias de género favorecen a las mujeres en todas las acciones ciudadanas, salvo la de “mantenerse informado” que registra una diferencia mínima de 2.2% a favor de los hombres. En el EU Regional, las cuatro acciones relacionadas con una noción de ciudadanía participativa y las correspondientes al ámbito de control y denuncia son las que registran las mayores diferencias en el interés de las mujeres en comparación con sus compañeros hombres. Éstos expresan mayor interés que las mujeres en cinco variables, pero ninguna rebasa el 5 por ciento.

En cambio, en el EU Humanista, el interés de las estudiantes sólo es mayor en las acciones correspondientes al ámbito liberal representativo, así como en “participar en asociaciones civiles” y “evidenciar acciones discriminatorias”. Estas últimas reflejan, al parecer, el ideario de la institución en la que estudian. En el resto de las variables, no sólo expresaron menor interés que sus pares varones, sino que las diferencias entre unas y otros son mayores que en los EU públicos.

En síntesis, en los EU consolidados públicos las preferencias valorativas en los distintos ámbitos de acción ciudadana entre mujeres y hombres se asemejan y no se observan diferencias de género, mientras que en el EU consolidado privado las mujeres dichas diferencias se amplían, por lo que se puede afirmar que el régimen de financiamiento es un factor que influye de manera diferenciada según el género en la disposición por participar en la vida pública.

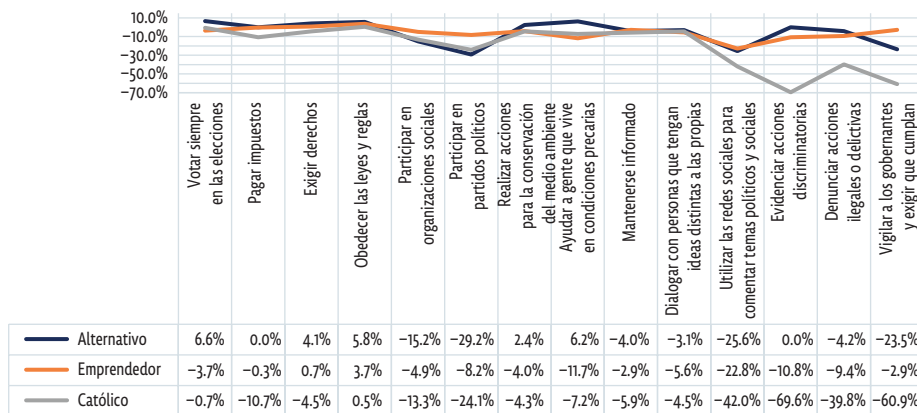
Gráfica 3
Diferencias de género en el interés por participar en la esfera pública en EU consolidados (L4)



En comparación con los EU consolidados, las mujeres en los EU en vías de consolidación no sólo se muestran menos interesadas que los hombres en todos los asuntos de la vida pública —salvo en obedecer leyes y reglas, en la

que las mujeres de los tres EU expresan mayor interés— sino que también se observa una brecha más pronunciada entre ambos géneros.

Gráfica 4
Diferencias de género en el interés por participar en la esfera pública en EU Vías de consolidación (L4)



Al igual que en los EU consolidados, el régimen de financiamiento público marca una diferencia respecto a los EU de financiamiento privado. En el EU Alternativo, se observa una diferencia en el interés a favor de las mujeres en las acciones del ámbito liberal representativo. En cambio, en el ámbito de la ciudadanía participativa, las mujeres se inclinan por “realizar acciones en favor del medio ambiente” y el “ayudar a las personas que viven en condiciones precarias”, acciones que se distinguen por ser informales e individuales, mientras que en los hombres se destacan las acciones institucionales como son, la participación en asociaciones civiles y los partidos políticos, cuyas distancias son de 15.2 y 29.2% respectivamente. Asimismo, la distancia que se observa en la utilización de redes para comentar temas políticos y sociales es de 25.6%, y la de “vigilar a los gobernantes y exigir que cumplan”, la diferencia es de 23.5%. Al comparar estas cifras con las diferencias observadas en los EU Públicos consolidados, se aprecia que el grado de desarrollo de los éstos sí favorece la reducción de la brecha de género en el interés por participar en actividades ciudadanas.

En los EU privados la brecha entre mujeres y hombres se acentúa. En el EU Emprendedor, las mujeres muestran menor interés que sus compañeros en 12 de las 14 acciones y sólo expresan una mayor disposición para “obedecer leyes y reglas” con 3.7%, y “exigir derechos”, con una distancia mínima de 0.7 por ciento.

Por su parte, en el EU Católico, “obedecer leyes y reglas” es la única acción en la que las mujeres manifiestan mayor interés que los hombres y la distancia entre unas y otros es mucho más pronunciada, sobre todo en las acciones relativas al ámbito correspondiente con las acciones de control y denuncia, como son “evidenciar acciones discriminatorias”, “denunciar acciones ilegales o delictivas” y “vigilar a los gobernantes y exigir que cumplan”, cuyas diferencias oscilan entre 40 y 70 por ciento.

CONCLUSIONES

En este capítulo se propuso conocer cómo se perciben los estudiantes universitarios como ciudadanos e identificar cuáles son sus preferencias en relación con diversas modalidades de acción ciudadana a partir de diversos ámbitos que constituyen dimensiones de expresión de la ciudadanía.

Al respecto, se encontró una disposición muy similar en todos los rubros sobre los que se les cuestionó. Los estudiantes conciben el ejercicio ciudadano como un asunto de votar, obedecer leyes y reglas y mantenerse informado; en cambio, manifiestan muy poco interés por la política institucional relacionada con la participación partidista y asociacionista y prefieren ejercer su ciudadanía en actividades más informales y poco institucionalizadas.

También se encontró que quienes ocupan una posición social Alta muestran mayor disposición a participar en una gama más amplia de acciones ciudadanas que sus compañeros que cuentan con una posición social Baja, lo que confirma la tesis de que los ciudadanos de los estratos socioeconómicos más favorecidos muestran un comportamiento político más comprometido.

Finalmente, se pudo observar que los estudiantes de los EU de financiamiento privado otorgan valores más altos en casi todas las modalidades de acción ciudadana, lo que indica una concepción más sofisticada, amplia y activa de ciudadanía que los estudiantes de los EU de régimen público.

Si atendemos a las diferencias de género en cuanto a sus intereses en el espacio de lo público, las mujeres se muestran más interesadas por involucrarse en los ámbitos liberal-representativo y participativo —salvo la militancia partidaria— que los hombres, lo que sugiere —sin ser concluyente— un posible sentido del deber y del cuidado más acentuado en ellas, mientras que los hombres se distinguen por su interés en el ámbito deliberativo. Esto quizá tiene que ver con la menor seguridad que las mujeres muestran para confrontar sus ideas en el espacio público, toda vez que, como se vio en el apartado teórico, la política sigue siendo una arena masculinizada, donde sigue prevaleciendo la idea de que la política es cosa de hombres y en la que predominan los estereotipos de género.

Respecto al ámbito de control y denuncia, las mujeres se interesan más por exigir derechos y evidenciar acciones discriminatorias, mientras que a los hombres les interesa más vigilar a los gobernantes y exigir que cumplan. Esto puede estar relacionado con una conciencia cada vez más generalizada entre las mujeres sobre las desigualdades en los derechos y la discriminación que sufren en los distintos espacios de la vida laboral y social, que se vincula, a su vez, con la visibilización de estos temas en la agenda de investigación con perspectiva de género y en las manifestaciones y protestas cada vez más frecuentes y de mayor alcance en relación con los derechos de reproducción y contra la violencia de género.

Cabe señalar que la población femenina de todos los grupos que se analizaron reportó un mayor interés en el reactivo de “obedecer leyes y reglas”; en cambio, los hombres se interesaron más que sus compañeras de todos los grupos en “mantenerse informado”.

Finalmente, es preciso reiterar que las mayores diferencias se observaron en los EU, donde las mujeres del EU Nacional superaron en interés a sus pares en 12 de 14 reactivos y en uno expresaron igual interés. Por su parte, las mujeres del EU Católico sólo lo superaron en uno de ellos.

Es necesario profundizar más sobre la relación entre el espacio universitario y el carácter de la ciudadanía. Sin embargo, los resultados sugieren que los espacios educativos desempeñan un papel muy relevante en la formación de la ciudadanía, sobre todo de las estudiantes mujeres, quienes adquieren una conciencia ciudadana amplia que abarca diferentes ámbitos de la vida pública.

Aspiraciones de país para el bienestar de las juventudes

Alejandro Sánchez Vélez

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, diferentes situaciones sociales y políticas continúan siendo un obstáculo para el bienestar y el desarrollo de las juventudes. Las desigualdades, la pobreza, la discriminación y la violencia son sólo algunas de estas problemáticas. En México, existen retos particulares que requieren de un posicionamiento por parte de las y los jóvenes para su transformación. Sin embargo, y como se ha venido viendo a lo largo de este libro, los tipos de aspiraciones y la capacidad de aspirar, en este caso hacia un país diferente, estarían influidos por los contextos en que cada persona se desarrolla (Appadurai, 2015).

En esta línea, este capítulo se orientó a analizar la manera en que intervienen las temporalidades, los tránsitos por los Espacios Universitarios Asimétricos (EUA), y el sexo, en la capacidad de aspirar de las y los estudiantes de licenciatura, frente a la necesidad de transformación de situaciones sociales y políticas que obstaculizan su desarrollo y bienestar en México; así como en la manera en que anhelan el país en un futuro.

De acuerdo con Appadurai (2015), es importante dar cuenta del funcionamiento de las aspiraciones y la capacidad de aspirar para el mejoramiento de las condiciones sociales. En las aspiraciones, por medio de la imaginación, las personas proyectan escenarios que apuntan hacia ideales de futuro, basados en las creencias y oposiciones del entorno que les rodea. Por su parte, la capacidad de aspirar juega un papel esencial al integrar tanto la disponibilidad

de oportunidades para poder lograr ese futuro deseado, como la habilidad de las personas para poder trazar el camino hacia estos escenarios, incluyendo el cálculo de riesgos y la perspicacia para la articulación de nodos que pueden hacer más factible el futuro anhelado.

En este marco surgió el interés por observar el funcionamiento de estos procesos en las aspiraciones de país de las juventudes para su bienestar. Por un lado, al indagar en un principio por la percepción de las y los estudiantes de licenciatura sobre su satisfacción con el país, se buscó hacer un acercamiento a su capacidad de aspirar, al analizar su disposición y sensibilidad para asumir una posición crítica sobre la realidad sociopolítica del entorno en el que se desarrollan y poder trazar nodos hacia una realidad diferente. Por otro lado, al explorar los anhelos que las juventudes tienen del país a futuro, se pretendía comprender la influencia de sus contextos y experiencias subjetivas en sus proyecciones.

María del Carmen Roqueñí profundizó anteriormente que, la ciudadanía es un concepto complejo y con múltiples significados. De manera práctica, en el abordaje presente, la ciudadanía tiene que ver con la relación que las personas establecen con el Estado y la sociedad (Cortina, 2001; Gutiérrez, 2011). Como parte de esta relación, se encuentran las vivencias que tienen las juventudes en el reconocimiento de sus necesidades en el país en el que habitan, así como las esperanzas que desde lo social y lo político proyectan de acuerdo con sus experiencias subjetivas.

Teniendo en cuenta este panorama, se planteó la oportunidad para hacer una aproximación por medio de las temporalidades en las que se encuentran las y los jóvenes consultados en este estudio a manera de cortes en el tiempo, que permitieron ver cómo se articula su pasado con su futuro en anhelos colectivos para la sociedad en la que se desenvuelven. Por un lado, se encuentran jóvenes en un momento de adaptación al nuevo contexto universitario en su primer año de licenciatura (L1). Por el otro, jóvenes en el último año de su formación (L4), que ya se encuentran socializados en los valores y normas del espacio universitario y profesión que desarrollaron y con una perspectiva distinta de la realidad social a la que se enfrentan. También, se sumó la oportunidad de comprender su perspectiva desde su subjetividad a partir de su sexo, que como hemos visto anteriormente, conlleva experiencias particulares.

Así, como el supuesto que guía este capítulo, se encuentra la idea de que las experiencias diferenciadas en el reconocimiento de las necesidades de las y los jóvenes en México, con base en sus temporalidades, los tránsitos por EUA, y su sexo, influyen en su capacidad de aspirar y en las aspiraciones de país que ellas y ellos manifiestan. En esta línea se planteó la pregunta de ¿Cómo intervienen las temporalidades, los tránsitos por los EUA, y el sexo, en la manera en que las y los jóvenes desarrollan su capacidad de aspirar a un país para su bienestar, y en las aspiraciones de país para el futuro?

Para responder esta pregunta, se partió de analizar los niveles de satisfacción de las juventudes con el país; y posteriormente, se procesaron los anhelos que tienen para México en el futuro cercano. Se utilizó una metodología cuantitativa para abordar las siguientes preguntas del cuestionario realizado: ¿Qué tan satisfecho se siente con la situación del país? ¿Cómo les gustaría que fuera México en 5 años?

Para el análisis se tomó un total de 2 803 jóvenes estudiantes perfilados en el inicio del libro, pertenecientes tanto al primer (L1) como al último año (L4) de licenciatura de los tres programas de pregrado (administración, derecho e ingeniería), de los seis EU descritos en la introducción.¹ Como se ha comentado previamente, la muestra fue de tipo no probabilística razonada (López-Roldán y Fachelli, 2015). Por esta razón, no puede decirse que los resultados son representativos; sin embargo, dan un acercamiento a cómo se presentan estos fenómenos en las poblaciones estudiadas. Para cada pregunta analizada, primero se observaron los resultados por temporalidad donde se ubican las y los estudiantes (L1 y L4); luego, al segmentar por EU; y finalmente, las diferencias que se establecen al segmentar por sexo.

El capítulo está organizado de la siguiente manera: Primero, se encuentra un acercamiento a las problemáticas sociopolíticas que enfrentan las juventudes en América Latina, haciendo un énfasis en la situación de México. Posteriormente, se plantea el funcionamiento de las aspiraciones y la capacidad de aspirar; se prosigue con el análisis de los resultados obtenidos por medio del

¹ El 97% de la muestra no superaba los 29 años en el año que se realizó la encuesta en el 2019.

cuestionario realizado, y se cierra el capítulo con las conclusiones que surgen del abordaje realizado.

EL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE LAS JUVENTUDES EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2016), Latinoamérica se considera como la región más desigual del mundo. En este contexto, e inspirados por los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas,² el Grupo de Trabajo sobre Juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y el Caribe (GTJALC) (2021) plantea que se requiere de un trabajo desde múltiples frentes para mejorar las condiciones de las juventudes.

El bienestar de las juventudes se vincula directamente con la erradicación de la pobreza y la desnutrición, la disminución de la desigualdad, la construcción de sistemas de protección social universales, la igualdad de género, el acceso a la salud y la educación, la promoción de economías sostenibles y de un medio ambiente protegido y cuidado, el acceso a trabajo decente y la construcción de sociedades más pacíficas y transparentes (GTJALC, 2021: 7).

Desde esta perspectiva, se clasifican las problemáticas para esta población en la región desde tres ejes: inclusión social, gobernabilidad, cambio climático y protección del medio ambiente. Ejes sobre los que México enfrenta grandes desafíos.

² 1) Fin de la pobreza, 2) Hambre cero, 3) Salud y bienestar, 4) Educación de calidad, 5) Igualdad de género, 6) Agua Limpia y Saneamiento, 7) Energías Sostenibles y no contaminantes, 8) Trabajo decente y crecimiento económico, 9) Industria, innovación e infraestructura, 10) Reducción de las desigualdades, 11) Ciudades y comunidades sostenibles, 12) Producción y consumo responsables, 13) Acción por el clima, 14) Vida submarina, 15) Vida de ecosistemas terrestres, 16) Paz, justicia e instituciones sólidas, y 17) Alianzas para lograr los objetivos.

Inclusión social

El eje inclusión social hace referencia a la necesidad de reconocimiento de los derechos de las y los jóvenes para la viabilidad de su bienestar. Al respecto, GTJALC (2021) subraya cómo las fallas en los sistemas de salud, protección social, educación y empleo ya eran preocupantes antes de la pandemia del Covid-19. Sin embargo, esta catástrofe evidenció aún más sus falencias, al mismo tiempo que sumó dificultades para la educación, aumentó la tasa de desempleo, y complejizó el acceso a varios servicios de bienestar; ante lo que se espera un aumento de la pobreza, lo que hace más arduo el progreso en esta misión.

La lucha por el fin de la pobreza forma parte fundamental de este primer eje. Según la CEPAL (2023), México para el 2020 reportaba un 37.4% de su población en situación de pobreza y un 9.2% en pobreza extrema. Como plantea Appadurai (2015), la pobreza es carencia de recursos y desesperación, así como falta de seguridad y dignidad. También se relaciona con mayores riesgos y costos altos para el bienestar. Además, es importante tener presente que la pobreza monetaria y de otros rubros limita a las juventudes en el acceso a la alimentación de calidad, a servicios de salud adecuados, a oportunidades educativas, a zonas seguras de vivienda, a la libertad de elección ante problemas familiares, entre otras situaciones (GTJALC, 2021).

Otros componentes relacionados con la inclusión social para el mejoramiento de las condiciones de las juventudes son la erradicación del hambre y el fortalecimiento de la salud y bienestar, retos que se entrecruzan en sus preocupaciones. En México, durante el periodo 2018-2020 se reportó un 7.2% de su población cuya ingesta de alimentos estaba por debajo del nivel mínimo de necesidades de energía alimentaria requeridas (CEPAL, 2023). Siguiendo a GTJALC (2021), es urgente trabajar contra la malnutrición y problemas subsecuentes como la obesidad y la diabetes. Además, se identifica como importante el cuidado de la salud mental, la prevención y atención de enfermedades, la solución a la falta de acceso a servicios, y el trabajo contra las adicciones como el alcoholismo y la drogadicción.

Finalmente, GTJALC (2021) también enfatiza, dentro de la inclusión social, la importancia de la educación de calidad, cuya ausencia o deficiencia genera

dificultades en aspectos diversos: la obstaculización del acceso a trabajos dignos, la movilidad social, la superación de la pobreza, tener la posibilidad de acceder a información y hacerlo de manera crítica, la toma de decisiones autónoma para la salud y la sexualidad, competencias para el ejercicio de la ciudadanía y la vivencia de democracias más sólidas, el respeto de las diversidades, y el poder optar por estilos de vida y de consumo sostenibles. Así concluyen que la falta de educación de calidad dificulta en general la concreción de la Agenda 2030 sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

Aunque en México ha habido grandes avances en la matrícula de educación primaria con una tasa del 99.2% para el 2020, sigue habiendo retos para la educación secundaria con una tasa de matrícula del 71.7% (CEPAL, 2023). El trabajo para fortalecer su calidad continúa en proceso. Asimismo, la educación terciaria es un privilegio limitado, lo que ha excluido de este nivel de educación a muchas y muchos jóvenes en el país (GTJALC, 2021), aspecto también resaltado en el capítulo de Alejandro Canales.

Gobernabilidad

La gobernabilidad, entendida como la práctica efectiva del gobierno democrático y sus valores (Aguilar, 2020; GTJALC, 2021), conlleva retos como la desconfianza hacia las instituciones políticas y el descontento frente a la democracia. Preocupan los resultados de la encuesta de Schulz *et al.* (2018), donde se observa la legitimación de gobiernos dictatoriales por parte de la mayoría de las y los jóvenes encuestados en su estudio, a cambio de mejores condiciones de seguridad, orden y beneficios económicos. Asimismo, en la encuesta de la CEPAL (2018) llama la atención la disminución de 12 puntos porcentuales en relación con la del 2009, respecto a la creencia en la democracia como mejor forma de gobierno por parte de las juventudes. En México, según la Encuesta Nacional de Cultura Ciudadana (ENCUCI) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020), un 16.4% de la población de 15 años y más, considera que en algunas circunstancias un gobierno no democrático puede ser mejor. Al hacer un enfoque en la población de 20 a 29 años, un 20.3% está de acuerdo con esta afirmación. También preocupa un 12.9% de la población de este último segmento de edad que piensa que da lo mismo

un régimen democrático que uno no democrático. Siguiendo a GTJALC (2021), se observa, por un lado, una pérdida de confianza en la democracia asociada a la corrupción y a la percepción de injusticias ante una cultura de privilegios, con oportunidades desbalanceadas para llevar a cabo los proyectos de vida de las y los ciudadanos. Por otro, a la inseguridad y la delincuencia que amenazan la garantía de derechos para las juventudes.

Siguiendo a Roqueñí (2021) y el Instituto Nacional Electoral (INE) (2016), en México la transición hacia el régimen de partidos y su alternancia en los comicios del año 2000 generó la esperanza de una democracia más sólida. Sin embargo, se mantuvieron prácticas que la fueron desvaneciendo.

... la sociedad no encontró en el nuevo régimen medios suficientes para participar de manera activa, pacífica y eficaz en el diseño de políticas públicas, en su ejecución o en el control de sus resultados. La distancia entre clase política y sociedad civil, con diferencias y matices, ha estado en la base del desencanto con el tránsito hacia la democracia. La mexicana ha sido una democracia de élites políticas y económicas en la que la sociedad ha encontrado muy escasas, limitadas y aun peligrosas vías para participar en el control democrático de la autoridad (INE, 2016: 87).

Así se desarrolla en el país una democracia frágil, que es el contexto sobre el que las y los jóvenes contemporáneos se han desarrollado. Se percibe que las instituciones no afrontan ni resuelven problemas fundamentales como: altos niveles de corrupción, falta de transparencia, inseguridad, ataques a la libertad de expresión y a los medios de comunicación, el corporativismo, y se mantienen diferentes expresiones de desigualdad (INE, 2016). Al respecto, en la ENCUCI resalta un 49.8% de jóvenes entre 20 y 29 años que manifiesta sentirse poco o nada satisfecho con la democracia en México y solo un 6.5% dice sentirse con mucha satisfacción (INEGI, 2020).

Estas mismas percepciones sobre el país se manifiestan en un estudio realizado por Monsiváis (2019), en el periodo del 2014 al 2017, que incluyen componentes de gobernabilidad e inclusión. Las y los ciudadanos manifiestan un inconformismo que incluye al gobierno en turno, la situación económica del país, la calidad de los servicios públicos, la desconfianza en las elecciones,

la falta de protección de libertades, una percepción de corrupción generalizada, vulnerabilidad ante la delincuencia e impunidad de los delitos.

Cambio climático y protección del medio ambiente

Finalmente, como tercer eje propuesto por GTJALC (2021) para las problemáticas que se relacionan con las juventudes, se encuentra el cambio climático y la protección del medio ambiente. Así, se plantea cómo los fenómenos ambientales ponen en riesgo la seguridad alimentaria e hídrica de estas poblaciones, pues generan desplazamientos poblacionales, vulneran su seguridad y amenazan su salud por la contaminación ambiental, especialmente entre las poblaciones más desfavorecidas.

LAS ASPIRACIONES Y LA CAPACIDAD DE ASPIRAR

A través de la obra *El futuro como hecho cultural*, desde su reflexión sobre las aspiraciones y la capacidad de aspirar, Appadurai (2015) hace notar una preocupación sobre cómo lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas en desventaja social. Aunque realiza un enfoque hacia las personas en condición de pobreza, extiende su análisis de manera general hacia las personas en condiciones de vulnerabilidad.

Una de las preocupaciones que este autor estudia, se relaciona con concepciones culturales que se tornan en trampas para el mejoramiento de las condiciones sociales de las y los menos aventajados. La adscripción a normas sociales injustas y limitantes profundiza sus dificultades para mejorar sus condiciones de vida. Así, en algunos sistemas culturales se dan razonamientos de orden religioso, de concepciones de buena vida, entre otras, que justifican y reproducen injusticias sociales o situaciones de desventaja social para determinados grupos de personas. En este sentido, las aspiraciones y la capacidad de aspirar se ven mediadas por los contextos en los que cada persona se desarrolla.

Un giro interesante que el autor hace notar respecto a cómo se dan las aspiraciones, se relaciona con que al mismo tiempo que éstas se encuentran influenciadas por los sistemas culturales en los que se desarrollan, también

se tornan en una posibilidad de cambio para las personas. En esta línea, el autor propone que la esperanza puede entenderse como un componente político que forma parte de la imaginación. Este planteamiento se basa en que, por medio de la esperanza, un grupo o sociedad se abre a la posibilidad de plantear una ruta hacia un cambio deseado para el estado de las cosas. El uso de la imaginación y la proyección de futuro se hace importante para tomar conciencia de que el futuro no es una realidad objetiva que recae sobre los sujetos, sino que es una construcción social que requiere de agencia para su logro. Así postula que, aunque puede que existan sociedades que aceptan o se niegan al cambio, parece haber en el mundo contemporáneo un anhelo conjunto de que las cosas pueden ser diferentes.

Una de las principales inquietudes de este autor se relaciona con la necesidad de ampliación de la capacidad de aspirar para las y los más vulnerables. Como se planteó al inicio de este capítulo, esta capacidad, es entendida como capacidad de orientación hacia el futuro, por medio de la articulación de nodos que de manera estratégica permitan el alcance de sus anhelos. Su apuesta es fomentar esta capacidad con la intención de que las poblaciones desfavorecidas puedan alzar su voz, en el sentido de asumir de manera crítica las normas establecidas, cuestionar, debatir y participar para la transformación de las condiciones que reproducen sus desventajas. Por medio de las preguntas abordadas en este capítulo, se puede decir que se buscó ver si hay disposición para alzar la voz de quienes se ven afectados y afectadas por situaciones sociopolíticas que no funcionan adecuadamente en el país.

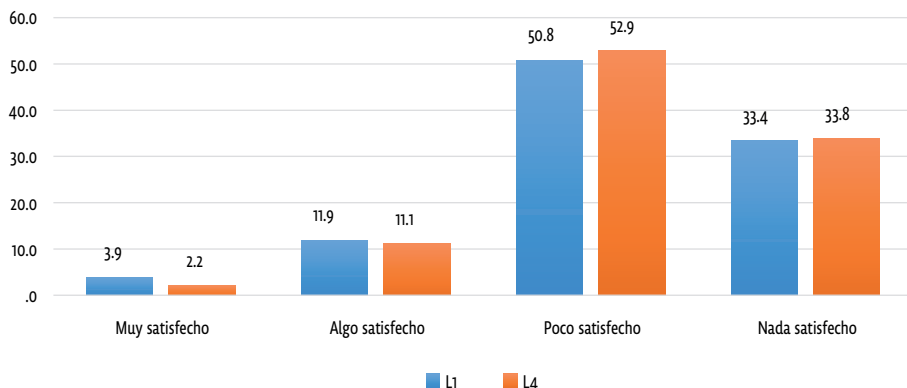
RESULTADOS

Para dar respuesta a la pregunta planteada para este capítulo, los resultados se fueron organizando con base en dos inquietudes principales. Primero, en torno a la satisfacción que tienen las y los jóvenes frente a la situación del país, y luego se analizaron los anhelos que tienen de un país diferente. Con el fin de observar cómo intervienen las temporalidades, los EU y el sexo, se fueron segmentando los resultados de cada ítem teniendo en cuenta estas variables.

La satisfacción con la situación del país

Para comprender la disposición que tienen las juventudes estudiadas en esta investigación para “alzar la voz” o asumir de manera crítica el país en el que habitan, como punto de partida para poder trazar nodos hacia un país diferente, y como parte de su capacidad de aspirar, se analizó la pregunta sobre el Nivel de Satisfacción con la situación del país en el momento de realizar la encuesta a mediados del 2019. Se analizaron los resultados por temporalidades, por EU y por sexo. Los casos válidos fueron de 1569 en L1 y 1153 en L4.

Gráfica 1
Nivel de satisfacción con el país por temporalidades



Nota: Estudiantes en: L1 = 1569; L4 = 1153; N Total = 2803

Fuente: Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019.

Las gráficas que aparecen en las siguientes páginas, provienen de la misma fuente, excepto cuando se señale otra.

En la gráfica 1 puede observarse que más de la mitad del estudiantado se encontraba *Poco satisfecho*, y un tercio *Nada satisfecho* con la situación de México en el momento de aplicar la encuesta. Más allá de encontrarse en el primer o último año de su formación profesional, los porcentajes son muy similares en ambos niveles. Por lo que se observa una expresión de inconformismo por parte de la mayoría de las y los jóvenes, con una postura crítica sobre el fun-

cionamiento del país que, podría decirse, forma parte de su anticipación al dar cuenta de la necesidad de cambios para un mejor futuro hacia su bienestar.

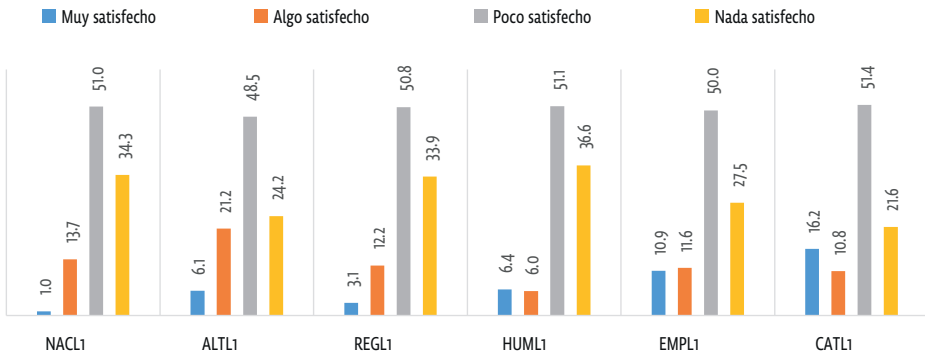
Es importante tener presente que el 2019 se caracterizó por ser un año de transición de gobierno. De este modo, dentro de las situaciones que se destacaron en este periodo se puede identificar el operativo contra el “huachicoleo” o robo de combustible, evidenciando una red masiva de corrupción y desviación de recursos del Estado; la captura del hijo de uno de los narcotraficantes más reconocidos en el país y su polémica liberación ante un ataque de violencia sin precedentes en Culiacán, Sinaloa; expresiones de violencia constantes en las noticias; y manifestaciones de grupos feministas ante los frecuentes crímenes y desapariciones de mujeres en el país. De igual modo, se observa que el contexto democrático en el cual se sitúan las y los jóvenes refleja limitaciones en la vivencia de derechos y libertades que este régimen promete, lo cual puede dar explicación a sus niveles de insatisfacción.

Estos resultados coinciden con las incomodidades que el INE y Monsiváis planteaban sobre el país en los años previos a este estudio. Sin embargo, llama la atención que la insatisfacción con la situación del país tiene una proporción más grande en los resultados de la encuesta realizada en la presente investigación a mediados del 2019, en contraste con los resultados de la ENCUCI frente a la satisfacción con la democracia en México de mediados del 2020. Esto podría hablar de situaciones diferentes que comenzaron a percibirse desde el nuevo gobierno en el año que transcurrió, o que la presente encuesta fue realizada a un sector de las juventudes que se encuentra en un sistema cultural universitario con una perspectiva más crítica en comparación con otras y otros jóvenes.

Al analizar la gráfica 2, se observa que en todos los EU la mayoría del estudiantado en su primer año presenta una insatisfacción hacia el país. Los EU donde más insatisfacción se manifiesta al sumar los porcentajes de estudiantes que seleccionan *Poco satisfecho* y *Nada satisfecho* es en el Humanista (87.7%), en el Nacional (85.3%) y Regional (84.7%). En contraste, donde hay más niveles de satisfacción con el país es en el espacio Alternativo (27.7%), Católico (27%) y Emprendedor (22.5%). Se puede interpretar como que las personas que se encuentran iniciando en los EU consolidados tienen una

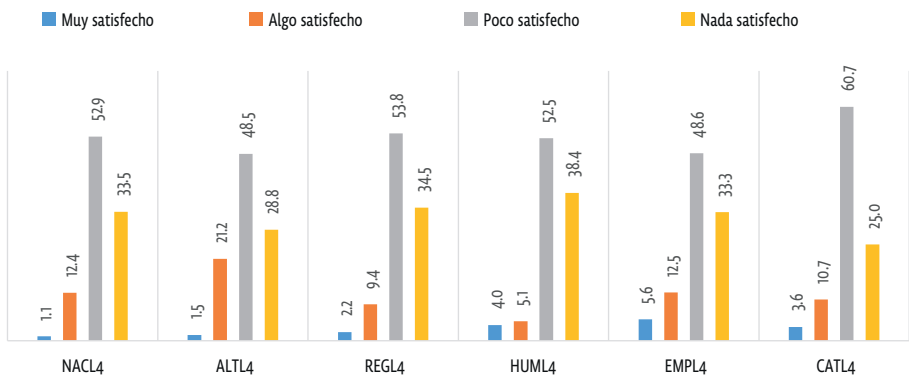
postura más crítica hacia el país y sus problemas, a diferencia de quienes inician en los EU en vías de consolidación.

Gráfica 2
Nivel de satisfacción con el país en L1 por EU



Nota: Estudiantes en Nacional L1 (NacL1) = 577; Alternativo L1 (AltL1) = 33; Regional L1 (RegL1) = 549; Humanista L1 (HumL1) = 235; Emprendedor L1 (EmpL1) = 138; Católico L1 (CatL1) = 37; N Total L1 = 1605

Gráfica 3
Nivel de satisfacción con el país en L4 por EU



Nota: Estudiantes en Nacional L4 (NacL4) = 442; Alternativo L4 (AltL4) = 66; Regional L4 (RegL4) = 446; Humanista L4 (HumL4) = 99; Emprendedor L4 (EmpL4) = 72; Católico L4 (CatL4) = 28; N Total L4 = 1198

Algo que sobresale es que al comparar con la gráfica 3, más allá del porcentaje de estudiantes satisfechos con la situación del país, estos números tienden

a disminuir en la mayoría de los EU de L1 a L4. De igual manera, frente a la insatisfacción, tienden a aumentar los porcentajes. En los casos y los ítems donde estas situaciones no se comportan así, hay una diferencia de mínimos puntos porcentuales. En este sentido, pareciera que el paso por los EU tiende a fortalecer el pensamiento crítico del estudiantado frente a las problemáticas del país. Algo requerido para levantar la voz contra lo injusto y lo limitante, de acuerdo con Appadurai.

Sin embargo, el posible impacto del tránsito por los EU se logra observar más en aquellos espacios donde hay más población satisfecha y menos insatisfecha con la situación del país en un inicio. En esta línea, resalta el EU Católico, donde entre L1 y L4 hay una diferencia de 12.6 puntos porcentuales de disminución de quienes se sienten *Muy satisfechos*; y de 9.4 y 3.4 de aumento entre quienes se sienten *Poco* y *Nada satisfechos* respectivamente. Le sigue el EU Emprendedor, donde hay una disminución de 5.3 puntos entre quienes se sienten *Muy satisfechos*, y un aumento de 5.8 entre quienes se sienten *Nada satisfechos*. Asimismo, en el EU Alternativo disminuyen 4.5 puntos quienes seleccionan *Muy satisfecho* y aumentan los mismos puntos porcentuales quienes se sienten *Nada satisfechos*. Los demás espacios muestran poca diferencia entre las temporalidades.

Por otro lado, los mayores porcentajes para cada EU se concentran en la *Poca satisfacción* con la situación del país, siendo muy parecidos entre L1 y L4. El que más sobresale en consenso sobre este nivel de insatisfacción es el EU Católico, con un 51.4% en L1 y 60.7% en L4. Por su parte, en el nivel *Nada satisfecho* sobresale el espacio Humanista (L1 36.6% y L4 38.4%).

Más allá de si se dan diferencias entre las temporalidades y si sobresalen algunos estudiantes de ciertos EU en los niveles de satisfacción e insatisfacción, es importante resaltar que se observa en general una disposición de la mayoría de las y los jóvenes en los diferentes espacios para alzar la voz de manera crítica hacia un mejor país. En este sentido, también se observa que pareciera que el transitar por los EU amplía la capacidad de aspirar al fortalecer sus perspectivas críticas para demandar un país que les otorgue mejores condiciones de vida a todas y todos los ciudadanos.

En contraparte, siguiendo los planteamientos de Appadurai, el estudiantado que se siente satisfecho con la situación del país, teniendo en cuenta los

múltiples retos que plantean GTJALC y las diferentes encuestas en el inicio de este capítulo sobre el panorama de México y los países Latinoamericanos, podrían caracterizarse como personas que están desarrollándose con poca capacidad de aspirar y que se conforman ante un país que no otorga condiciones de bienestar para todas y todos sus ciudadanos. El no dar cuenta que no basta con su propio bienestar, sino que también es necesario el de las demás personas para prevenir faltas de reconocimiento de ciudadanas y ciudadanos que lleven a conflictos y situaciones de desorden social que pueden llegarles a afectar, muestran una falta de visualización de nodos para su bienestar. Un ejemplo es la inseguridad y delincuencia, que aumenta su probabilidad de aparición ante situaciones de pobreza y falta de oportunidades en las sociedades, según lo planteado por GTJALC (2021).

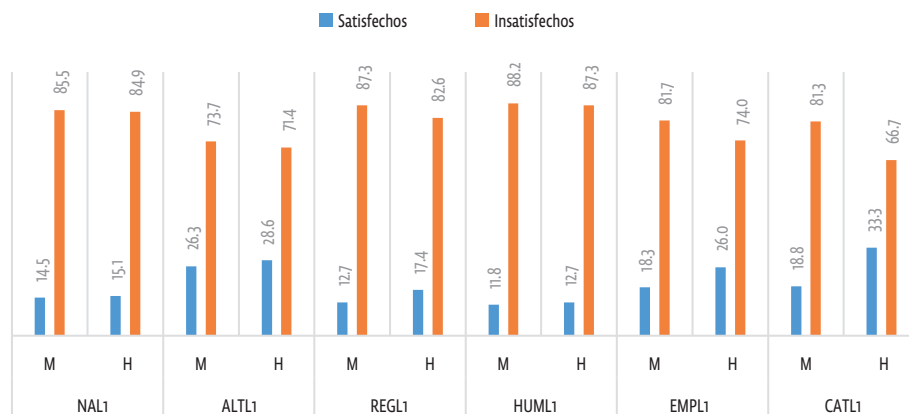
Al sumar los porcentajes de estudiantes de cada sexo en L1 que seleccionan ítems de los niveles de insatisfacción frente al país, a comparación de quienes seleccionan los de satisfacción (véase gráfica 4), es posible apreciar que tanto hombres como mujeres en todos los EU tienen porcentajes muy altos de insatisfacción. Sin embargo, hay mayor insatisfacción de las mujeres en todos los EU frente a los hombres. Aunque en la mayoría de los EU son similares los porcentajes entre los dos sexos, sobresale la diferencia de 16.6 puntos porcentuales en el EU Católico, de 7.7 en el Emprendedor y de 4.7 en el Regional de las mujeres por arriba de los hombres.

Al sumar los porcentajes de estudiantes de cada sexo en L1 que seleccionan ítems de los niveles de insatisfacción frente al país, a comparación de quienes seleccionan los de satisfacción (véase gráfica 4), es posible apreciar que tanto hombres como mujeres en todos los EU tienen porcentajes muy altos de insatisfacción. Sin embargo, hay mayor insatisfacción de las mujeres en todos los EU frente a los hombres. Aunque en la mayoría de los EU son similares los porcentajes entre los dos sexos, sobresale la diferencia de 16.6 puntos porcentuales en el EU Católico, de 7.7 en el Emprendedor y de 4.7 en el Regional de las mujeres por arriba de los hombres.

De manera contraria, los hombres son quienes muestran mayores niveles de satisfacción frente al país en todos los EU de L1, en comparación a las mujeres. Se destacan los espacios en Vías de consolidación: el EU Católico con 33.3%, el EU Empresarial (26%) y Alternativo con 28.6%. Al contrastar

las diferencias con las mujeres, resalta el EU Católico con una diferencia de 14.6 puntos porcentuales entre hombres por encima de las mujeres, de 7.6 en el EU Emprendedor y de 4.8 en el Regional.

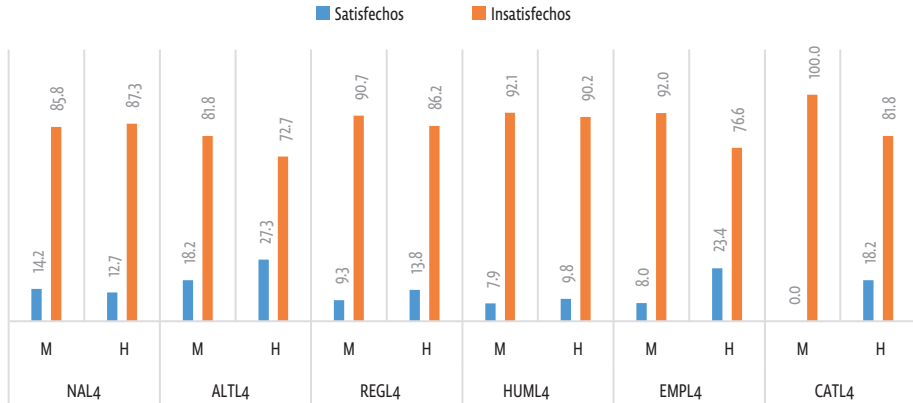
Gráfica 4
Satisfacción-Insatisfacción con el país en L1 por EU y sexo



Nota: M = Mujeres, H = Hombres. Estudiantes en: Nacional L1 (Nacl1) M = 283, H = 292; Alternativo L1 (Alt1) M = 19, H = 14; Regional L1 (Reg1) M = 237, H = 310; Humanista L1 (Hum1) M = 93, H = 142; Emprendedor L1 (Empl1) M = 60, H = 77; Católico L1 (Cat1) M = 16, H = 21; N Total L1 = 1 605.

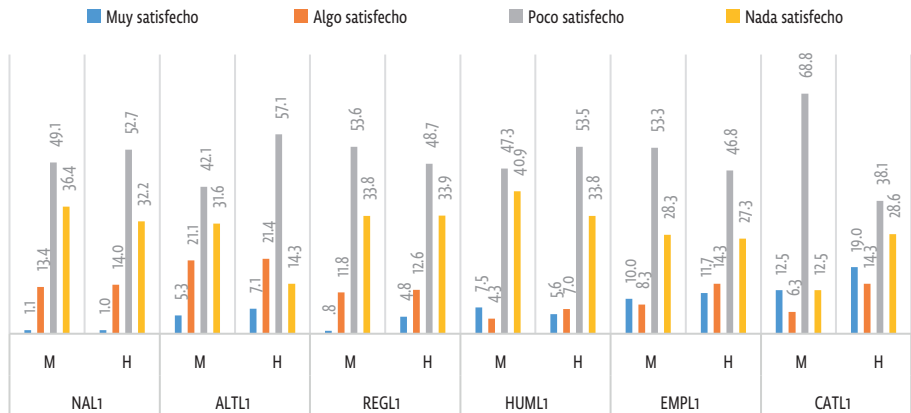
Al comparar frente a los resultados de L4 (véase gráfica 5), se puede observar que entre temporalidades, en todos los EU aumentan los porcentajes de *Insatisfacción* con el país en los dos sexos. A su vez, en todos los EU disminuyen todos los porcentajes de satisfacción de hombres y mujeres entre L1 y L4. Resaltan las diferencias de L4 frente a L1 de las mujeres del EU Católico de 18.8 puntos porcentuales y de 15.2 de los hombres en este mismo espacio; 10.3 puntos en el EU Emprendedor para las mujeres y de 8.1 puntos porcentuales también de las mujeres en el Alternativo. Se observa que, en especial, el tránsito por los EU no consolidados pareciera resaltar más que el de los consolidados por tener poblaciones de las que es posible observar de manera más evidente sus cambios. Ahora, en el EU Católico el tránsito por este espacio genera una transformación en los dos sexos, mientras que para el Alternativo y el Emprendedor parece darse un punto de vista más crítico para las mujeres que para los hombres.

Grafica 5
Nivel de satisfacción con el país en L4 por EU y sexo



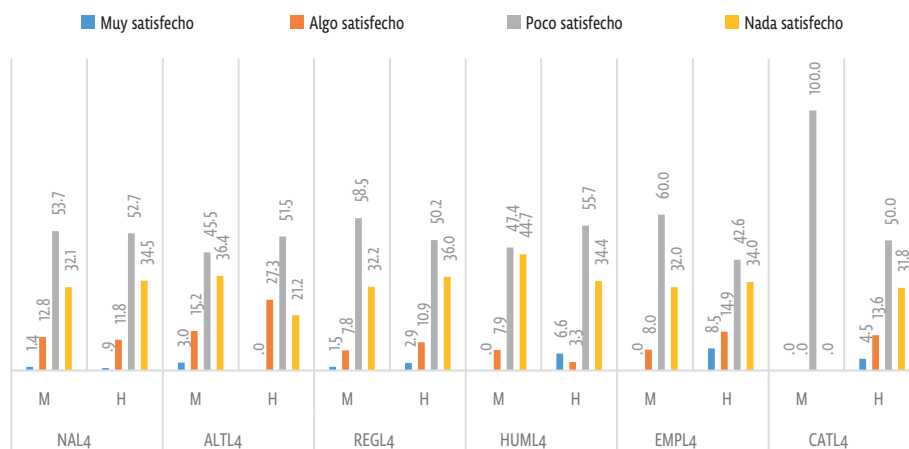
Nota: M = Mujeres, H = Hombres; Estudiantes en: Nacional L4 (NacL4) M = 218, H = 220; Alternativo L4 (AltL4) M = 33, H = 33; Regional L4 (RegL4) M = 205, H = 239; Humanista L4 (HumL4) M = 38, H = 61; Emprendedor L4 (Empl4) M = 25, H = 47; Católico L4 (CatL4) M = 6, H = 22; N Total L4 = 1 198.

Gráfica 6
Nivel de satisfacción con el país en L1 por EU y sexo



Nota: M = Mujeres, H = Hombres; Estudiantes en: Nacional L1 (NacL1) M = 283, H = 292; Alternativo L1 (AltL1) M = 19, H = 14; Regional L1 (RegL1) M = 237, H = 310; Humanista L1 (HumL1) M = 93, H = 142; Emprendedor L1 (Empl1) M = 60, H = 77; Católico L1 (CatL1) M = 16, H = 21; N Total L1 = 1 605.

Grafica 7
Nivel de satisfacción con el país en L4 por EU y sexo



Nota: M = Mujeres, H = Hombres. Estudiantes en: Nacional L4 (NacL4) M = 218, H = 220; Alternativo L4 (AltL4) M = 33, H = 33; Regional L4 (RegL4) M = 205, H = 239; Humanista L4 (HumL4) M = 38, H = 61; Emprendedor L4 (Empl4) M = 25, H = 47; Católico L4 (CatL4) M = 6, H = 22; N Total L4 = 1198.

Al diferenciar por niveles de satisfacción, en la gráfica 6 se observa que dentro del estudiantado que selecciona que se encuentra *Nada satisfecho* con la situación del país en L1, sobresalen las Mujeres del EU Humanista (40.9%), seguido de las del EU Nacional (36.4%) y del Alternativo (31.6%). Los porcentajes más grandes de estudiantes de ambos sexos se concentran en sentirse *Poco satisfechos* frente a la situación del país en todos los EU, donde resaltan también las mujeres del EU Católico con un 68.8 por ciento.

Aunque con porcentajes bajos, los más satisfechos con la situación del país son los hombres con 19% y las mujeres con 12.5% del EU Católico. También, estudiantes del Espacio Emprendedor con 11.7% de Hombres y 10% de mujeres. En esta línea, las diferencias más contrastantes entre L1 y L4 al transitar por los EU se observan en el Católico, disminuyendo en *Muy satisfechos* 14 puntos porcentuales en hombres y 12.5 en mujeres; y 10 en las mujeres del espacio Emprendedor. Resalta un aumento drástico de *Poca satisfacción* en el espacio Católico con la situación del país de mujeres, de 31.2 puntos porcentuales, y de 11.9 en hombres. Sin embargo, contrasta una disminución de *Nada satisfecho* frente a la situación del país de las mujeres de 12.5 puntos.

Respecto a las mujeres en este espacio universitario, es importante tener presente que la muestra fue muy baja, por lo cual, las variaciones que se observan en los porcentajes son drásticas debido al cambio de perspectiva de alguna estudiante.

En síntesis, se puede observar que la mayoría de las y los jóvenes encuestados, más allá de su espacio universitario y su sexo, coinciden en una insatisfacción frente al panorama nacional del momento y muestran un sentido crítico y no conformista frente a la situación del país. Asimismo, pareciera que el tránsito por los EU fortalece la perspectiva crítica de las juventudes y su capacidad de aspirar, especialmente en los EU no consolidados. Por otro lado, resaltan los resultados por sexo, donde parece que las violencias hacia las mujeres, sumados a la historia de discriminación y desigualdades de género, podrían estar relacionados con las diferencias encontradas frente a la insatisfacción más pronunciada de ellas hacia el país. Finalmente, en general, los resultados sobre la satisfacción del país se pueden interpretar desde una capacidad de aspirar que muestra un consenso hacia la necesidad de un mejor país, el cual Appadurai manifiesta como requerido para orientarse hacia unas condiciones sociopolíticas diferentes.

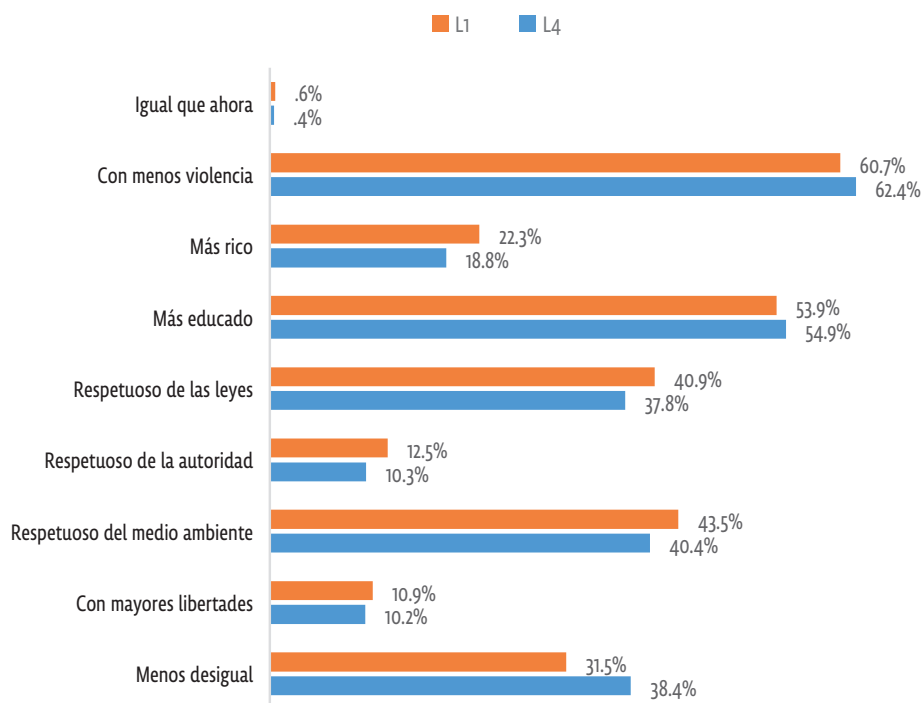
Las aspiraciones de país

Teniendo en cuenta que las y los jóvenes estudiantes anhelan un país diferente, se les preguntó ¿Cómo les gustaría que fuera México en 5 años? y se les solicitó que seleccionaran hasta tres opciones. Aunque varios encuestados seleccionaron más, se tuvieron en cuenta sus respuestas ya que permiten acercarse a sus esperanzas de futuro. Del total de estudiantes, los casos válidos fueron de 1573 en L1 y 1140 en L4.

Al observar los resultados del estudiantado del primer año comparado con el del último, es posible ver que en la mayoría de los ítems son muy similares las frecuencias de estudiantes que seleccionan determinados anhelos de país. Inicialmente, llama la atención el consenso casi absoluto en cuanto a *no querer un país igual que el presente*. En contraparte, se observa su deseo de *un país menos violento y más educado*, con una frecuencia cercana a las dos terceras partes del total en el primer ítem y de más de la mitad en el segundo,

tanto en los estudiantes de L1 como de L4. Destaca en tercer lugar en los anhelos más seleccionados el *cuidado del medio ambiente*, donde se da una diferencia de 3.1 puntos porcentuales más de quienes estudian el primer año de su licenciatura frente a los del último, lo que parece indicar una mayor conciencia sobre esta problemática. Aunque es una aspiración con porcentajes similares para las dos poblaciones, podría suponerse que ésta es una problemática que las nuevas generaciones perciben que los afectará cada vez más, lo que genera en ellas una mayor conciencia y anhelo de resolución.

Gráfica 8
Aspiraciones de país por temporalidad



Nota: Estudiantes en L1 = 1573; Estudiantes en L4 = 1140; N Total = 2 803.

El ítem que se observa con más diferencias entre los dos grupos es el anhelo por un país *menos desigual*, donde se aprecia una diferencia de 6.9 puntos porcentuales a favor del estudiantado que termina su formación universitaria.

Podría decirse que al ingresar a la universidad no hay conciencia sobre cómo esta problemática incide en el bienestar de las personas, ésta se va transformando en el proceso de socialización que se da dentro y fuera de las aulas. En el sentido opuesto, se encuentra el anhelo por un país *respetuoso de las leyes* donde hay una diferencia de 3.1 puntos porcentuales menos para los alumnos de L4 en comparación con los de L1.

Al diferenciar los resultados por EU, resaltan ciertos aspectos. Por un lado, se observa un consenso sobre la esperanza de un país *menos violento* como lo más seleccionado por la mayoría de las y los estudiantes de todos los EU, tanto de quienes están inscritos en su primer año como de aquéllos que cursan su último de licenciatura, lo que sugiere que es una aspiración generalizada en las juventudes como experiencia compartida.

Al comparar temporalidades, destaca la diferencia de 15.3 puntos porcentuales del EU Alternativo y de 15 del Humanista, entre L4 y L1. Al parecer, las experiencias vividas en su tránsito por estos EU generan mayor sensibilidad sobre el problema de la violencia. Cabe recordar que en el EU Alternativo se encuentran más estudiantes que han tenido que enfrentarse a condiciones de vulnerabilidad en comparación con los del segundo espacio que acoge a estudiantes de los estratos socioescolares más favorecidos. Siguiendo a GTJALC (2021), los más vulnerables suelen estar más expuestos de manera más cercana a robos, enfrentamientos por la lucha por territorios en el narcomenudeo y otras situaciones relacionadas; mientras que quienes se ubican en los estratos con mayores capitales se sienten amenazados por situaciones que les llevan a adquirir avanzados sistemas de seguridad para blindarse de extorsiones y secuestros. La vivencia en entornos donde la exposición a estas situaciones puede ser más fuerte, podría generar un deseo más acentuado porque cambie dicha situación.

Por otro lado, es posible observar que más de la mitad de los estudiantes en casi todos los EU de L1 como de L4, con porcentajes que van entre 52.1 y 64.3%, anhelan un país *más educado*. Las diferencias de pocos puntos porcentuales entre temporalidades explican la importancia que la educación tiene entre los estudiantes para alcanzar las metas que desean. De acuerdo con GTJALC, el mayor acceso a la educación se relaciona con múltiples formas de mejoramiento de las condiciones de vida de las juventudes, que incluyen el capital material, social, cultural y la ampliación de oportunidades.

Cuadro 1
Aspiraciones de país por temporalidad y Espacio Universitario

| Aspiración de país | NACL1 | ALTL1 | REGL1 | HUML1 | EMPL1 | CATL1 | NACL4 | ALTL4 | REGL4 | HUML4 | EMPL4 | CATL4 |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Menos desigual | 32.5% | 26.5% | 27.0% | 39.9% | 29.1% | 43.2% | 39.6% | 57.6% | 32.3% | 54.2% | 26.7% | 46.4% |
| Con mayores libertades | 6.4% | 17.6% | 12.7% | 13.4% | 14.9% | 18.9% | 7.9% | 13.6% | 11.6% | 7.3% | 13.3% | 17.9% |
| Respetuoso del medio ambiente | 51.7% | 44.1% | 46.6% | 27.3% | 29.1% | 27.0% | 41.1% | 36.4% | 45.6% | 29.2% | 28.0% | 32.1% |
| Respetuoso de la autoridad | 8.8% | 5.9% | 14.3% | 12.2% | 20.6% | 21.6% | 9.9% | 15.2% | 10.9% | 6.3% | 12.0% | 3.6% |
| Respetuoso de las leyes | 33.0% | 41.2% | 43.3% | 49.6% | 45.4% | 56.8% | 36.0% | 42.4% | 40.7% | 34.4% | 40.0% | 17.9% |
| Más educado | 54.5% | 29.4% | 53.0% | 57.6% | 52.5% | 62.2% | 55.7% | 43.9% | 55.3% | 52.1% | 57.3% | 64.3% |
| Más rico | 18.3% | 26.5% | 24.2% | 21.8% | 31.2% | 21.6% | 16.6% | 9.1% | 21.9% | 15.6% | 25.3% | 21.4% |
| Con menos violencia | 64.7% | 55.9% | 59.1% | 55.9% | 60.3% | 59.5% | 64.7% | 71.2% | 57.9% | 70.8% | 58.7% | 53.6% |
| Igual que ahora | 0.7% | 0.0% | 0.6% | 0.4% | 0.7% | 0.0% | 0.0% | 1.5% | 0.9% | 0.0% | 0.0% | 0.0% |

Nota: Estudiantes en Nacional L1 (NACL1)=578; Nacional L4 (NACL4)=445; Alternativo L1 (ALTL1)=34; Alternativo L4 (ALTL4)=66; Regional L1 (REGL1)=545; Regional L4 (REGL4)=430; Humanista L1 (HUML1)=238; Humanista L4 (HUML4)=96; Emprendedor L1 (EMPL1)=141; Emprendedor L4 (EMPL4)=75; Católico L1 (CATL1)=37; Católico L4 (CATL4)=28; N Total=2803.

Fuente: Encuesta sobre Aspiraciones a Universitarios 2019.

Los cuadros que aparecen en las siguientes páginas, provienen de la misma fuente, excepto cuando se señale otra.

Sin embargo, una excepción que resalta respecto a esta última aspiración es el estudiantado del EU Alternativo, que tiene las frecuencias más bajas tanto en L1 (29.4%) como en L4 (43.9%) a comparación de los demás EU. Esto podría estar asociado con una menor capacidad de aspirar en las poblaciones de este espacio que se encuentra más inmerso en sistemas culturales con capitales más bajos, lo que de acuerdo a Appadurai puede limitar la visión de la educación como algo útil para el futuro del país, o también relacionarse con la priorización de otras aspiraciones para el país.

De hecho, se observa un porcentaje más bajo de la población del EU Alternativo que elige esta aspiración en L1 en comparación con un anhelo por un país *con menos violencia* (55.9%), con *mayor respeto del medio ambiente* (44.1%) o por el *respeto a las leyes* (41.2%). En L4, los anhelos por un país con *menos violencia* (71.2%) y también con *menor desigualdad* (57.6%) alcanzan frecuencias más altas. Así, pueden interpretarse estos resultados desde la vivencia de experiencias diferenciadas que hacen que haya más preocupación por estos factores.

De acuerdo con GTJALC, las afectaciones del medio ambiente tienden a ser, como la violencia, de mayor impacto para las personas de poblaciones más vulnerables al encontrarse en lugares más riesgosos que los exponen a más situaciones de inseguridad, daño a su salud e incertidumbre. Sin embargo, en el caso de L1 también cabe la explicación de un menor desarrollo de la capacidad de aspirar que permita dar cuenta a esta población de la utilidad de la educación, a diferencia de aspirar a un *mayor respeto a las leyes*, que en ocasiones limitan de diferentes formas el mejoramiento de sus condiciones de vida, como Appadurai (2015) lo plantea.

Es importante destacar que se observa un incremento en el porcentaje de estudiantes que seleccionan el anhelo por un *país más educado* entre L1 y L4 del EU Alternativo. Esta mayor frecuencia podría indicar un proceso de socialización que valora la educación, aunque no se le considere con tanta prioridad para mejorar las condiciones de vida de las personas. Este hallazgo se podría conectar con las reflexiones de Mery Hamui y de Alejandro Canales en sus capítulos, sobre el cuestionamiento de la educación como vía para mejorar las condiciones de vida de las juventudes.

Otra aspiración que llama la atención en su comportamiento, al comparar por universidades y temporalidades, es la de anhelar un país *menos desigual*. En este ámbito se da otro incremento de porcentaje de L1 a L4 que llama la atención, donde, por un lado, resalta el EU Alternativo nuevamente (L1 26.5%, L4 57.6%) y, por otro, el EU Humanista (L1 39.9%, L4 54.2%). En los demás EU sucede algo similar con menos puntos porcentuales de diferencia, exceptuando el EU Emprendedor donde pocos estudiantes ven esta aspiración como llamativa tanto en L1 (29.1%) como en L4 (26.7%), algo que puede apelar a la filosofía institucional más individualista. En el EU Regional también hay frecuencias bajas sobre esta aspiración (L1 27% y L4 32.3%). Frente a estos resultados, también podrían analizarse cómo los EU permiten generar mayor conciencia sobre el problema de las desigualdades, unos más que otros, al parecer relacionados con la voluntad política de asumir su filosofía, como el EU Alternativo por su misión explícita de lucha contra esta problemática, así como el Humanista por la suya inspirada en valores cristianos contra las injusticias sociales.³

El anhelo por un país *más respetuoso por el medio ambiente* es otra aspiración que se comporta diferente en ciertos EU y temporalidades. En el EU Nacional, más de la mitad de los estudiantes de L1 (51.7%) selecciona esta opción, pero en L4 sólo la eligen 41.1% de los encuestados, esto es, una disminución de 10.6 puntos porcentuales. En el EU Alternativo sucede algo similar, con 7.8 puntos de diferencia, lo que podría indicar que el proceso de socialización acentúa la importancia en otro tipo de aspiraciones como las vistas anteriormente. También resalta el bajo porcentaje de este anhelo entre los estudiantes de los EU privados, como el Emprendedor (L1 29.1%; L4 28%) el Católico (L1 27%; L4 32.1%) y el Humanista (L1 27.3% y L4 29.2%).

Otro anhelo en el que se ve la disminución de porcentajes de estudiantes que lo seleccionan de L1 a L4, se observa en un país con *más respeto de la autoridad*. Llama la atención los EU Emprendedor y Católico donde un 20.6% y 21.6% respectivamente de L1 consideran importante un país con *más respeto por la autoridad*, pero en L4 sólo el 12% y el 3.6% lo seleccionan.

³ Véase el capítulo de Aurora Loyo en este mismo libro.

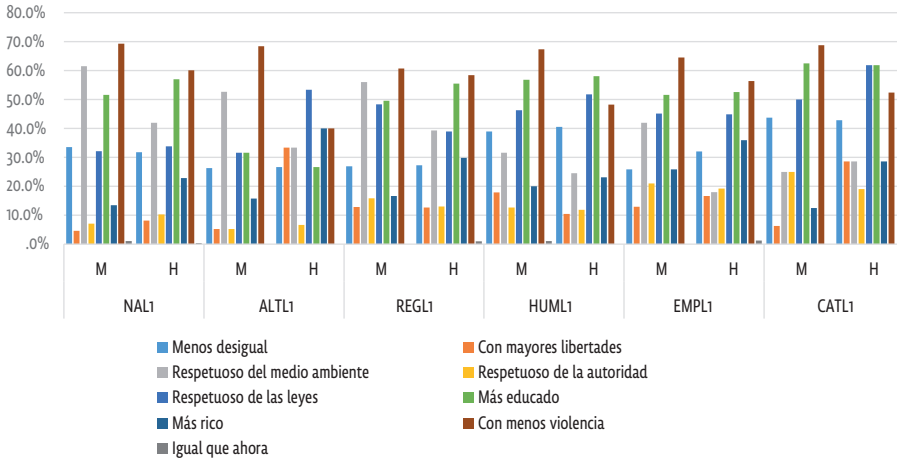
Sin embargo, contrariamente resalta el EU Alternativo, donde se pasa de 5.9% en L1 a 15.2% en L4.

Relacionado con esta aspiración, el anhelo por un país con *más respeto a las leyes* también decrece de L1 a L4 en el EU Regional (L1 43.3%; L4 40.7%), Humanista (L1 49.6%; L4 34.4%), Emprendedor (L1 45.4%; L4 40%) y Católico. En este último, la diferencia es muy amplia, donde en L1 lo seleccionan el 56.8% y en L4 el 17.9%. Una posible interpretación de la mayor importancia que le dan a la autoridad y a las leyes en L1 puede relacionarse con el hecho de ser poblaciones que provienen de entornos escolares donde las autoridades y las reglas suelen ser más visibles y estrictas, en comparación con lo que sucede en entornos universitarios donde hay más flexibilidad y cobra más fuerza la toma de decisiones autónoma.

Frente a la aspiración de un país *más rico*, llama la atención que en todos los EU los porcentajes de estudiantes que eligen esta aspiración decrecen entre L1 y L4. Sin embargo, sobresale el EU Emprendedor, cuya filosofía se relaciona con el énfasis en la formación para la producción y el emprendimiento, y se evidencia al ser los porcentajes más altos de quienes eligen este anhelo frente a los demás EU. No obstante, pasa de ser seleccionado en L1 por un 31.2% a un 25.3% en L4. El único anhelo en el que hubo un incremento de L1 a L4 en este EU es frente a un *país más educado*. Se puede especular con que se da un espacio de socialización donde se hace énfasis en el esfuerzo y el mérito para lograr el bienestar.

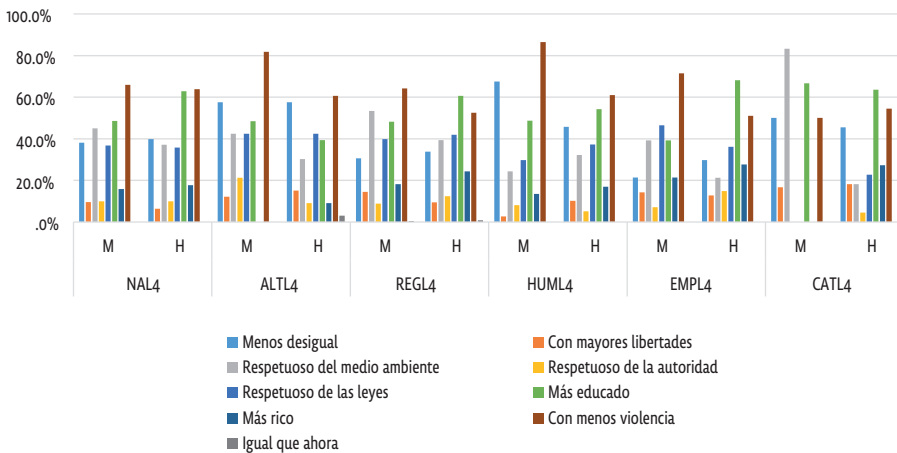
Al analizar L1 y L4 por EU y sexo, es posible ver que el anhelo por un país con *menos violencia* prevalece en todos los EU como más seleccionado por las mujeres, exceptuando L4 Católico, donde los hombres superan a las mujeres por 4.5 puntos porcentuales. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la muestra de mujeres en este espacio es muy reducida, lo cual puede limitar tener una mejor visión de sus perspectivas. Más allá de esta situación, es posible dar cuenta de cómo para las mujeres el anhelo de un país con menos violencias es algo que se acerca más a sus realidades en los sistemas culturales en que se relacionan, trascendiendo el espacio universitario y las temporalidades.

Gráfica 9
Aspiraciones de país en L1 por Espacio Universitario y sexo



Nota: M = Mujeres, H = Hombres. Estudiantes en Nacional L1 (NaclL1) M = 283, H = 293; Alternativo L1 (AltL1) M = 19, H = 15; Regional L1 (RegL1) M = 234, H = 308; Humanista L1 (HumL1) M = 95, H = 143; Emprendedor L1 (EmplL1) M = 62, H = 78; Católico L1 (CatL1) M = 16, H = 21; N Total L1 = 1 605.

Gráfica 10
Aspiraciones de país en L4 por Espacio Universitario y sexo



Nota: M = Mujeres, H = Hombres. Estudiantes en Nacional L4 (NaclL4) M = 220, H = 221; Alternativo L4 (AltL4) M = 33, H = 33; Regional L4 (RegL4) M = 193, H = 234; Humanista L4 (HumL4) M = 37, H = 59; Emprendedor L4 (EmplL4) M = 28, H = 47; Católico L4 (CatL4) M = 6, H = 22; N Total L4 = 1 198.

Sería posible también pensar que la menor preocupación por la violencia por parte de los hombres podría estar relacionada con creencias de masculinidad que tradicionalmente se han asociado a demostraciones de fuerza y agresión que limitan la capacidad de aspirar de los hombres al respecto. Sin embargo, es de resaltar que en todos menos uno de los EU segmentados por temporalidades (Alternativo L1 40%), la selección de este ítem supera la mitad de los hombres, lo que muestra que también es una preocupación para ellos en general.

Por otro lado, aunque son similares los porcentajes de hombres y mujeres que seleccionan el anhelo por un *país menos desigual* en la mayoría de los EU en cada temporalidad, en los EU Humanista y Católico el porcentaje de las mujeres que eligen esta opción se incrementa entre L1 y L4. En el Humanista pasa de 38.9% en L1 a 67.6% en L4, a diferencia de los hombres que pasan de 40.6% a 45.8%. En el Católico o pasa del 43.8% al 50% entre las mujeres, pero de 42.9% al 45.5% entre los hombres. Estos dos EU comparten una filosofía inspirada en ideas religiosas que pueden relacionarse con la preocupación por las desigualdades económicas en las sociedades. Sin embargo, llama la atención que para los hombres no sea tan amplia la diferencia como para las mujeres. Podría relacionarse esto con subjetividades de mayor consideración y compasión por parte de las mujeres tradicionalmente, que enlazan con un mensaje de cuidado del prójimo de manera más fuerte en comparación con los hombres, como también lo planteaba Lorenza Villa Lever y Patricia Guevara en sus capítulos. Sin embargo, habría que explorar esto a mayor profundidad.

Una pista al respecto también podría verse desde cómo los hombres en todos los EU, tanto en el primero como en el cuarto año de la carrera, anhelan un país más rico en comparación con las mujeres. Resalta el EU Alternativo con un 40% de hombres en comparación con el 15.8% de mujeres, y el Emprendedor con 35.9% en comparación con el 25.8%. Sin embargo, llama la atención también que en todos ellos decrece el porcentaje de hombres que seleccionan este anhelo en L4, lo que parece decir que el tránsito por los diferentes EU les permite reflexionar sobre la riqueza como mejoramiento prioritario de las problemáticas que les afectan del país.

Por otro lado, un hallazgo no esperado es que la aspiración por un *país de mayores libertades* es más anhelada por hombres que por mujeres en varios

EU, especialmente en L1. Así se observa que, en esta temporalidad, 33.3% de los hombres del EU Alternativo en comparación con 5.3% de las mujeres; 28.6% de hombres en el EU Católico contra 6.8% de las mujeres; y 16.7% contra 12.9% de mujeres en el EU Emprendedor; anhelan este cambio en el país. Una excepción es el EU Humanista, donde el 17.9% de las mujeres en comparación con el 10.5% de los hombres seleccionan este anhelo. Esta aspiración para los hombres podría estar relacionada con lo comentado previamente de su experiencia escolar con mayores limitaciones para su autonomía, o podría interpretarse como que ante el abanico de opciones y la indicación de que sólo seleccionaran tres, otras opciones les parecieron más apremiantes a las mujeres.

Al parecer, también el tránsito por los EU disminuye la selección de este último anhelo para estas poblaciones particulares. Así, sólo el 15.2% de los hombres en L4 del EU Alternativo; el 18.2% del Católico y el 12.8% en el Emprendedor lo seleccionan. Para el caso de las mujeres del Humanista, también hay una disminución súbita hacia un 2.7%. Sin embargo, llama la atención que también sube este anhelo para las mujeres de L4 en el EU Alternativo y el Católico (6.9 y 10 puntos porcentuales, respectivamente).

CONCLUSIONES

Este capítulo buscaba analizar cómo las temporalidades, los EU y el sexo intervenían en la capacidad de aspirar de las y los estudiantes de licenciatura, frente a la necesidad de transformación de situaciones sociales y políticas que obstaculizan su desarrollo y bienestar en México; así como en la manera en que anhelan el país en un futuro.

Por el lado de las temporalidades, fue posible observar que aunque son muy parecidos los porcentajes de respuesta del estudiantado en ambas preguntas, tanto al inicio como al final de su proceso educativo universitario, sí se observan transformaciones en la capacidad de aspirar, al observar el aumento de niveles de insatisfacción con el país de L1 a L4. También, aunque se mantienen las jerarquías en las aspiraciones de país más seleccionadas de las dos temporalidades, se observan cambios que destacan en algunas aspiraciones, así como diferencias entre los porcentajes que seleccionan cada

anhelo. Estos cambios parecen darse a partir de los contextos diferenciados por los que transitan las poblaciones.

En este sentido, se observa que las experiencias de las y los jóvenes de L1 parecen generar mayor conformidad frente a la situación del país en comparación con las juventudes de L4 al haber pasado por los EU. El paso por los EU parece fortalecer el pensamiento crítico de las y los jóvenes frente a la satisfacción que tienen sobre la situación del país en el que se desarrollan. Asimismo, se puede inferir un fortalecimiento de su capacidad de aspirar al aumentar su inconformidad con las situaciones de injusticia que limitan no solo su bienestar, sino también el de las demás personas a su alrededor.

Es de resaltar que, más allá de los contextos en los que se encuentran las juventudes en ambas temporalidades, se observa un consenso amplio frente al anhelo de un país diferente. Por un lado, desde la insatisfacción mayoritaria frente al país en el momento de realizar la encuesta. Por otro lado, frente a las aspiraciones mayoritariamente compartidas como prioritarias para México. Así, el fenómeno de la violencia, la necesidad de un país más educado y el cuidado del medio ambiente se perfila como las principales preocupaciones para las juventudes en general, lo que coincide con los ejes planteados por GTJALC como prioritarios para estas poblaciones, desde la inclusión, la gobernabilidad y el cambio climático y la protección del medio ambiente.

Al profundizar en cómo los EU intervienen en la capacidad de aspirar y las aspiraciones de país, se logra dar cuenta de que el tránsito por ellos parece dejar huellas particulares acordes a sus poblaciones y sus filosofías. Aquellos espacios en vías de consolidación parecen enfrentar un reto más grande para la ampliación de la capacidad de aspirar de aquellas y aquellos jóvenes que por sus condiciones de vida más desfavorecidas parecen conformarse más con un país injusto y desigual. Sin embargo, es alentador observar cómo desde los cambios, a veces sutiles y otros no tanto, que hay en sus aspiraciones en las temporalidades, parece que los sistemas culturales dentro de los diferentes espacios permiten el cuestionamiento de sus perspectivas de inicio de su educación terciaria.

Esto se observó especialmente en las diferencias en el EU Alternativo, donde hubo un aumento del anhelo de un país menos violento y desigual, en comparación de anhelos prioritarios iniciales por un país más respetuoso

de las leyes y la autoridad. Así mismo, en el EU Emprendedor, cuando se observó el cambio de la preocupación por un país más rico hacia una mayor preocupación por un país más educado.

De igual manera, aquellos EU con mayor consolidación muestran cómo hay un cambio en las posturas críticas de sus estudiantes. Dados los niveles iniciales con los que muchos de ellos y ellas llegan, se observa cómo el paso por estos espacios parece incrementar en niveles leves estas posturas, tanto en la insatisfacción como en los anhelos. Sin embargo, sí se observan transformaciones en los niveles de satisfacción y en el incremento por la preocupación por un país menos desigual y más educado en vez de otros anhelos en los tres Espacios Universitarios.

Finalmente, frente a la diferenciación por sexo, también se logra ver cómo las experiencias subjetivas que viven las personas de acuerdo con este eje de desigualdad cruzan la manera en la que se muestra la capacidad de aspirar y las prioridades de futuro. Coinciden ambos sexos en las aspiraciones que eligen como principales, sin embargo, se ve una mayor preocupación de las mujeres en la esperanza de que haya un México más pacífico a comparación de los hombres. También se observa cómo las desigualdades se perciben de mayor preocupación para las mujeres en EU de inspiración religiosa con posible relación al cuidado, más asociado a lo femenino. En cambio, la riqueza es más importante para los hombres en todos los espacios, aunque se va reevaluando con el tránsito por los EU. Así, se observa cómo parece que ciertas creencias asociadas a las masculinidades y feminidades, según ciertos sistemas culturales, dejan huellas en las personas y marcan su forma de ver el mundo y los futuros que anhelan.

En síntesis, se comprueba el supuesto planteado en un inicio, sobre la intervención de las experiencias diferenciadas de las y los jóvenes, desde las temporalidades, los EUA y el sexo, en la capacidad de aspirar y anhelos de país que manifiestan. Estas experiencias diferenciadas les permiten dar cuenta de la necesidad de un México distinto que se espera, les aliente a movilizar su agencia para construir un país que genere mayor bienestar para ellas y ellos.

Pensar el futuro desde la pandemia: entrevistas a estudiantes mexicanos

Aurora Loyo Brambila

INTRODUCCIÓN

Este capítulo resultó del interés por conocer y comprender las variadas formas en que las y los estudiantes mexicanos pensaban su futuro durante la situación de aislamiento provocada por la pandemia de Covid-19. La vía que se adoptó fue el análisis de un corpus integrado por entrevistas a quienes estaban por terminar su licenciatura y se habían asomado al mundo profesional al que deseaban acceder. Próximos a abandonar la condición estudiantil, aún se encontraban dentro del coto que proporcionaba su espacio universitario, cuando los sorprendió la pandemia.

La investigación colectiva que fue el marco de este análisis y el momento social de excepción que representó la pandemia, me ofrecieron una rara oportunidad. Habíamos concluido una encuesta amplia y estaba contemplado continuar hacia la siguiente etapa, con entrevistas semiestructuradas a un sector de los jóvenes ya encuestados, cuando nos sorprendió la pandemia de Covid-19 y el confinamiento. Así fue como, contando con la confianza y la generosidad de las y los estudiantes a los que la pandemia les había roto su cotidianeidad y amenazaba sus planes inmediatos, pudimos atisbar en nuestras pantallas esa temporalidad juvenil de incertidumbre, de promesas y sobre todo de decisiones. Durante los meses siguientes conseguimos un conjunto de entrevistas que correspondían también a un tiempo socialmente determinado que en su forma tradicional consistía en una transición entre la universidad y

otros ámbitos posibles, notablemente los laborales, situándose así entre el presente y el futuro.

El material proveniente de las entrevistas realizadas por quienes participamos en el grupo de investigación era enorme. Tenía tras de sí un conjunto de decisiones previas que aquí conviene recordar brevemente. El proyecto gravitó principalmente en torno al tema de las aspiraciones y de la capacidad de aspirar. En cuanto a la delimitación de su universo empírico, se habían tomado las siguientes decisiones: incluir únicamente a estudiantes de tres carreras que dentro del espectro universitario ofrecen buenas posibilidades de integración al mercado de trabajo: derecho, administración e ingeniería en computación. Se identificaron tres grupos de interés: los que cursaban los dos primeros semestres de licenciatura, los inscritos en los dos últimos semestres de la licenciatura e inscritos en maestría.

Siendo que los efectos de la asimetría de los Espacios Universitarios (EU) sobre las aspiraciones de las y los jóvenes se situaban en el centro de la investigación, se había procurado que las seis universidades incluidas en el estudio dieran cuenta de la heterogeneidad del ámbito universitario de México. Fue dentro de este marco que se construyó un objeto de investigación propio, pero articulado tanto en términos teóricos como temáticos, al proyecto colectivo, tal como expondremos a continuación.

EL FUTURO IMAGINADO: ASPIRACIONES Y RECONOCIMIENTO

Las visiones de futuro contribuyen a definir nuestras conductas en el presente y en el futuro próximo. En la subjetividad se articulan el pasado, el presente y el futuro. El individuo, como sujeto social, se orienta en el presente con vistas al futuro, mediante anticipaciones y aspiraciones que tienen como sustrato una multiplicidad de percepciones vinculadas a éstas, a sus experiencias, pero también a sus valores, su condición social y su historia.

Cuando los sujetos piensan el futuro, sus aspiraciones emergen en toda su complejidad. Los escuchamos y la dimensión hondamente personal de sus respuestas muestra el carácter cultural de sus aspiraciones. En efecto, las aspiraciones, indisolubles de los contextos socioeconómicos y familiares pero también educativos de los sujetos, se encuentran enraizadas en normas cul-

turales más amplias. Cuando las y los estudiantes nos hablaron de sus empeños para conseguir un empleo que los satisficiera, para acceder a las condiciones necesarias para formar una familia o para emprender el viaje que habían imaginado, nada de ello, como ya nos había advertido Arjun Appadurai, resultó ajeno al espesor de la vida social (2004). Sus fragmentos narrativos nos proporcionaron elementos para conocer su capacidad de aspirar. Esas rutas de navegación indican lo real en lo potencial y al hacerlo nos informan sobre los recursos de los que disponen para orientarse mejor hacia ese horizonte aspiracional (Appadurai, 2015). Recursos dispares los que tienen estas y estos jóvenes que, como veremos, al verse desplegados en Espacios Universitarios Asimétricos (EUA), producen capacidades igualmente desiguales.

La sociología nos proporciona la posibilidad de penetrar en estas dimensiones de la subjetividad, a partir de formas expresivas. Igualmente, siendo una ciencia que surgió en la modernidad y que ha prohijado los principales debates contemporáneos en torno a sus desarrollos, nos propone marcos interpretativos para abordar esta temática.

Uno de los ejes de todo conocimiento sociohistórico es el tiempo (Valencia, 2002). En esta indagación personal, el tiempo cobra especial relevancia ya que parto del supuesto de que la pandemia de Covid-19 y la experiencia del confinamiento afectaron, sin abolir, el fluir del tiempo social anterior. Esta temporalidad de excepción aportaría formas modificadas de aprehender y significar elementos del pasado, incidiendo en las percepciones construidas en el presente, así como en las visiones de futuro. En síntesis, el análisis que se intenta, mediante el acercamiento a las visiones de futuro de los sujetos en esa temporalidad instaurada por la pandemia, busca tener en cuenta que ésta se entrelaza con otras temporalidades individuales y sociales.

En tal empeño se tuvo la ventaja de conocer los datos de una encuesta de 3 659 casos, realizada el año anterior, y las interesantes elaboraciones realizadas paralelamente por mis colegas sobre estos resultados. La necesidad de anclar el análisis en la temporalidad de la pandemia y en la subjetividad, ejes fundamentales en la construcción del objeto de investigación, me hizo inclinarme hacia el uso de las entrevistas. Las entrevistas, cuidadosamente transcritas y codificadas, en realidad fueron conversaciones, donde la dimensión subjetiva se expresa a través de frases inconexas, de comentarios débilmente

relacionados con la pregunta planteada o en expresiones dubitativas o ambiguas. Las visiones de futuro no logran desprenderse del pasado, ya que en ellas se mezclan aspectos fundamentales de las experiencias del ser humano.

Del conjunto de las 118 entrevistas realizadas y transcritas por el equipo, se eligieron el subconjunto de las y los estudiantes que estaban próximos al egreso. Como se señaló anteriormente, los goznes biográficos son especialmente interesantes para la autoreflexión y para el análisis. Las y los estudiantes se encontraban justamente situados en éste. Habiendo finalizado su licenciatura y confinados a causa de la pandemia, se encontraban en una condición de cercanía y de distancia propicias. Podían, y de hecho así lo hicieron, aprovechar la entrevista para darle una forma más completa y coherente a sus aspiraciones y a sus proyectos.

El subconjunto así delimitado quedó integrado por 34 sujetos; 19 mujeres y 15 hombres. La distribución por ciudad de residencia resultó así: 18 entrevistas con estudiantes de la Ciudad de México y 14 de Guadalajara. El tipo de espacio universitario asimétrico en el que se desarrollan los sujetos es una variable clave del marco interpretativo del proyecto colectivo. Los criterios y la caracterización de los EU incluidos en la indagación empírica se explican con detalle en la introducción de este volumen. Sirva aquí, con fines de claridad, recordar los aspectos centrales de estos EUA. Siguiendo una clasificación bien asentada en el campo de estudio sobre las instituciones de educación superior, fueron clasificados como consolidados y en vías de consolidación. Otra dimensión considerada fue: público o privado. Finalmente, para su denominación se decidió emplear algún vocablo que aludiera a su orientación institucional. El resultado de estas operaciones metodológicas fue el siguiente:

Espacio Universitario Asimétrico:

1. Nacional (Ciudad de México, consolidado y público).
2. Humanista (Ciudad de México, consolidado, de orientación humanista y religiosa, privado).
3. Alternativo (Ciudad de México, en vías de consolidación, con enfoques pedagógicos alternativos, público).

4. Emprendedor (Ciudad de México, en vías de consolidación, con énfasis en valores empresariales y en el emprendedurismo, privado).
5. Regional (Guadalajara, consolidado, público).
6. Católico (Guadalajara, en vías de consolidación, valores tradicionales y raigambre católica).

El conjunto de las entrevistas que analizamos para este capítulo quedó integrado así: de los 18 estudiantes de la Ciudad de México, 5 pertenecían al espacio universitario asimétrico Nacional; 5 al Humanista, 5 al Alternativo y 3 al Emprendedor. En cuanto a los 14 estudiantes de Guadalajara: 12 estaban por egresar del espacio universitario Regional y 2 del Católico.¹

Los sujetos, hay que subrayarlo, poseen características que los destacan respecto al promedio de los estudiantes encuestados en 2019. Considérese que en realidad hubo un proceso de autoselección. Y es que la pandemia y el confinamiento nos orillaron en 2020 a tomar, ya lo señalamos, un camino distinto del previsto. Procedimos a enviar una solicitud de entrevista a todos quienes cumplieran la doble condición de haber respondido al cuestionario de la encuesta y habernos proporcionado su dirección electrónica. Sobra decir que no todos contestaron; y a ello siguió un procedimiento un tanto dilatado: pactar las condiciones de la entrevista, el día y hora para la conexión, plataforma, y confidencialidad. Finalmente, lograr que todo marchara bien y que la comunicación se pudiera establecer con fluidez.

Dicho lo anterior, puede comprenderse que las y los estudiantes que nos abrieron sus pantallas y sus micrófonos para conversar por un tiempo mayor a una hora poseían cualidades distintivas. Podemos inferir que constituyen un subconjunto de personas desenvueltas, especialmente proclives a la reflexión e interesadas en establecer conexión con un equipo de investigadores. Todos los y las estudiantes que entrevistamos tenían acceso a dispositivos y conocían una o varias de las plataformas que les propusimos. En síntesis, tenían mayores niveles de seguridad personal y de integración potencial a contextos

¹ Las citas de entrevistas proporcionan los siguientes datos: nombre asignado, número, denominación referente al espacio universitario asimétrico, nivel de estudios (L1, L4, MA), inicial de la carrera (D, A, o I), y sexo (H o M). Ejemplo: (Jacinto 4928-EU Regional-L4-A-H).

laborales o académicos que el y la estudiante promedio de su grado escolar. La mayor parte ya había terminado con éxito sus licenciaturas en carreras prometedoras, poseían capacidad de adaptación y se expresaban con soltura. Y mediante sus recursos comunicativos y su confianza fue que logramos acercarnos también, aunque con cautela, a esperanzas y temores compartidos, quizá por quienes no pudieron o no quisieron ser entrevistados. El guion de entrevista, incluyó las cinco áreas de interés del proyecto colectivo: EUA, aspiraciones y desigualdades, temporalidades, áreas de aspiración y Covid-19.

Uno de los pasos iniciales que se derivó de la manera en la que construimos nuestro objeto de investigación fue identificar las preguntas del guion de entrevista que propiciaran, en las respuestas, una mayor claridad entre el vínculo entre su presente y su futuro.

Los apartados del capítulo obedecen a la siguiente lógica: Elegimos dos ámbitos de naturaleza diversa y complementaria. El primero fue contextual, la pandemia; y el segundo analítico, el eslabón que apunta de manera a la vez compleja y precisa hacia el futuro: las aspiraciones, la capacidad de aspirar y el reconocimiento.

Estuvimos atentos a las condiciones de quienes nos respondían. El aislamiento y la pandemia los anclaban fuertemente al presente. Pero, es importante subrayar que su visión de futuro, si bien influida por la pandemia, se montaba sobre un sustrato de ideas más generales respecto al país y a sus problemas. De ahí que nos detuviéramos en aquellos fragmentos indicativos de la manera en la que ellas y ellos lograban representarse como agencia en ese entorno social. Fue así como identificamos conexiones interesantes entre dos sentimientos: incertidumbre e indignación ante una realidad nacional que los incluye y los excede y los impele a idear rutas para navegar estos mares.

Finalmente, en el análisis de los aspectos a los que se ha referido, se procura no perder de vista dos temas transversales. Consecuentes con los objetivos del proyecto colectivo de investigación, se quiso respaldar mediante fragmentos de las entrevistas la posible incidencia que tienen los EUA y la marca de género. Detrás de cada fragmento está una persona que siente y reflexiona, que tiene una condición socioeconómica y familiar precisa, y que ha vivido circunstancias muchas veces extraordinarias. El género y el tipo de espacio

universitario en el que desarrollan su vida estudiantil introducen su impronta. Su asociación con otras variables no se encuentra dentro de los objetivos de este estudio. Sí está, el otorgarles visibilidad.

LA PANDEMIA Y SU IRRUPCIÓN EN EL TIEMPO SOCIAL

El primer caso de Covid-19 en México se detectó el 27 de febrero de 2020, pero la epidemia se extendió con tal virulencia, que el 30 de marzo el Consejo General de Salubridad General declaró emergencia sanitaria nacional: se suspendieron las actividades calificadas de no esenciales y se recomendó el resguardo domiciliario. De acuerdo con datos de la Secretaría de Salud, al 30 de abril habían fallecido 1 859 personas a causa de la enfermedad. Fue en esos días, a principios de mayo, cuando el equipo de investigación comenzó la fase de entrevistas. Día a día la pandemia se intensificaba y un mes después ya habían muerto más de 7 500 personas; cuando hicimos las últimas entrevistas, al iniciarse la segunda semana de septiembre, esta cifra era de 70 821.

Los efectos sobre el mercado de trabajo también fueron devastadores. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) produjo en octubre de 2020 un documento muy completo y esclarecedor al respecto. *El panorama laboral en tiempos de Covid-19*, coordinado por Noémie Feix. En la nota técnica referente a México se señala:

Las consecuencias de la crisis [de la Covid-19] se sintieron sobre todo a partir del mes de abril y el shock sobre la actividad económica mexicana afectó un mercado laboral ya debilitado por esas fechas en materia de acceso y calidad del empleo [...]. La tasa de desempleo subió a 5.5 % en junio de 2020 y podría subir a más del 10% ese año. El total de empleos en riesgo alto de verse afectados por la pandemia rebasa 24 millones, lo que representa el 44% del empleo total en México (OIT, 2020: 1).

Puede entenderse que el guion de entrevista que habíamos diseñado antes de la pandemia se modificara para incluir tres preguntas adicionales: ¿de qué manera te ha afectado a ti y a tu familia el Covid-19? ¿La pandemia ha cambiado tus metas y tus aspiraciones? y, ¿qué cambios crees que traerá al país?

Como se puede observar, la primera interrogante buscó atrapar las percepciones de los sujetos respecto a los cambios que estaban viviendo en lo individual y en su familia. A continuación, se propuso un tema que condujera al sujeto hacia uno de los ejes del proyecto colectivo: pensar sobre el presente y expresar con libertad determinadas orientaciones con vistas al futuro, lo que nos aproxima a sus aspiraciones. Por último, condujimos la conversación hacia un entorno más amplio, la manera en que visualizan al país en un tiempo futuro, pero un futuro que les es o les tendría que ser próximo.

Se eligió, de entre todas las expresiones recogidas y sistematizadas, las que nos parecieron más significativas. Se identificó a los emitentes con cuatro características principales: espacio universitario, nivel de estudios, carrera y sexo y les adscribió un nombre ficticio. Las entrevistas se encuentran parcialmente editadas, pero se ha procurado mantener el estilo del emitente. Con respecto a las afectaciones que hasta ese momento habían sufrido como consecuencia de la pandemia, las respuestas varían en el grado de daño, o de la percepción de amenaza y el peso que le dan a su situación individual o como integrantes de un núcleo familiar.

Una estudiante de derecho de un espacio universitario público consolidado de la Ciudad de México nos comparte:

Lejos de afectarme, creo yo que [el confinamiento] también logró acercarme a mi familia, porque, pues, como te comentaba, yo vivo en la Ciudad de México, vivo sola, tengo ya nueve años viviendo sola, y difícilmente puedo ver a mi familia y entonces decidimos que me viniera a pasar la cuarentena con ellos... (Greta 4646-EU Nacional-L4-D-M).

Otra estudiante señala: "... supongo que la cuarentena nos está ayudando un poco, porque estábamos como muy dispersos en mi familia de que tú en la escuela, yo en el trabajo y como que estamos reuniéndonos otra vez y eso me gusta" (Ángela 2293-EU Humanista-L4-I-M).

En los dos ejemplos se atribuye al confinamiento un efecto positivo para la convivencia familiar. Más frecuentes son las respuestas en las que se lamenta el daño económico experimentado por las familias.

Claro, económicamente como a todos. Mi papá es comerciante, entonces sí nos pegó directamente, mi mamá es terapeuta y por lo mismo tuvo que dejar de dar sus terapias. Entonces económicamente nos pegó muchísimo, psicológicamente también porque al estar todos encerrados en cuarentena, al estar acostumbrados a un ritmo de vida más activo... más fuera de casa principalmente... al principio lo pudimos haber visto como algo bueno, pero que se prolongara tantos meses sí es un poquito complicado (Marcela 4942-EU Regional-A-M).

Los estudiantes pertenecientes a familias con nivel socioeconómico más alto no percibieron las afectaciones económicas con igual gravedad: “Sí, creo que los ingresos han bajado, pues. Sin embargo... sí seguimos llevando nuestra vida de igual forma, pero sí veo que ha bajado el ingreso por la pandemia y también el encierro sí ha afectado. Yo creo que ya es demasiado tiempo encerrados, pero bueno...” (Claudio 5203-EU Humanista-L4-D-H).

Es interesante hacer notar que solamente una de las respuestas conjuntó, de manera espontánea, familia, escuela y entorno barrial:

Sí, ha sido bastante fuerte porque mi papá ya es grande... ya tiene setenta años... mi mamá ya cumple sesenta, entonces sí ha sido pesado por el cuidado que se les debe de tener. Y pues en cuanto a la escuela igual, no hemos tenido clases... han sido pesadas también las clases en línea. Igual en lo laboral, he estado buscando ofertas de empleo y pues tampoco... ha sido nulo lo que he encontrado. Y pues en cuestión social, igual saber que hay muchísimas muertes, estar con el miedo de que si sales; y más aquí en mi colonia, que hubo una temporada donde nadie, nadie se cuidaba, todos andaban como en su fiesta (Susana 5032-EU Nacional-L4-A-M).

Al interrogar a las y los estudiantes sobre si la pandemia había cambiado sus metas y sus aspiraciones, las respuestas fueron bastante homogéneas. De manera inmediata y categórica, muy explicable por la aproximación académica de la entrevista que les inclinaba a presentarse como estudiantes comprometidos profesionalmente, casi todas y casi todos afirmaron que no cambiarían sus metas, sino que las aplazarían. Da la impresión de que consideraban que admitir un cambio sería interpretado como un signo de debilidad,

una claudicación o hasta una derrota anticipada. No obstante, es posible captar acotaciones que dan cuenta de sus dudas.

Adaptarse, emergió como una idea no muy desarrollada pero presente en las respuestas. También se ponen en evidencia diferencias ligadas a sus condiciones y a sus experiencias presentes y pasadas y que se vinculan con el medio socioeconómico del que provienen y, en menor medida, con las orientaciones de los EU en que se han formado. “No, yo pienso que no (cambian mis metas) porque, como todo, como todo, pues, tienes que ser una persona que se adapte, porque, incluso los negocios... entre más se adapten a las circunstancias... (Tamara 4098-EU Católico-L4-A-M).

... probablemente las modifique [mis metas y aspiraciones], pero [la pandemia] no las va a cambiar del todo. Las va a modificar porque ya no va a ser el mismo panorama en el que nos encontramos y en el que nos encontraremos en el futuro. Todo va a cambiar: la economía, la estabilidad laboral, la estabilidad personal [...]. Entonces yo siento que mis metas no van a cambiar, solamente se van a adaptar a las situaciones en que nos vamos a encontrar (Violeta 5087-EU Emprendedor-L4-A-M).

Estas percepciones que, como se mencionó antes, subrayan la importancia de la adaptabilidad, provienen de mujeres que estudiaron su licenciatura en instituciones privadas en vías de consolidación. Una tercera entrevista sugiere que ideas y conceptos que forman parte de los discursos del éxito se encuentran más presentes en las y los estudiantes de estos centros, que entre los egresados de las universidades consolidadas. No obstante, esta observación requeriría ser corroborada utilizando una muestra representativa. Añado que la penetración del discurso del éxito en distintos sectores de la población joven es un tema interesante que valdría la pena investigar a profundidad.

La carrera también parece tener influencia en las percepciones, pues las y los estudiantes de ingeniería son los que vieron en la pandemia áreas potenciales de innovación y en general de oportunidades. Aquí un ejemplo:

Realmente, creo que no ha eliminado mis aspiraciones, sino al contrario, las ha aumentado por decirlo así. Porque de hecho un profesor nos comentaba: tal vez

otras áreas sí se ven afectadas, pero el área de telecomunicaciones y de tecnología se ve muy impulsada por todos los aspectos remotos a los que nos tenemos que enfrentar (Ángela 2293-EU Humanista-L4-I-M).

Cuando la conversación los lleva a centrarse en su presente, los sujetos comparten inquietudes específicas, como la estudiante que se preocupa porque no sabe qué pasará con sus trámites de titulación. Pero más allá de esos asuntos menores, el tema total para estos jóvenes que viven en el gozne entre la vida universitaria y otras opciones, es el empleo. Ante la pregunta sobre la afectación originada por la pandemia para el país, el nivel socioeconómico familiar y el tipo de universidad a la que asisten marca diferencias interesantes. Veamos dos entrevistas provenientes de estudiantes de nivel socioeconómico bajo que estudian en una universidad pública en vías de consolidación de la Ciudad de México, el Espacio Alternativo. En el primer caso, el sujeto compara la pandemia con un terremoto: “No, pues una recesión económica muy fuerte [de la] que no nos vamos a recuperar en mucho tiempo. Es como una... como cuando los terremotos... más o menos algo así, sí afecta a la economía” (Julio 5071 EU Alternativo-L4-D-H).

En un segundo caso, el desempleo se asocia con la percepción del posible aumento de la inseguridad:

Uy... pues ahorita... hay una... un incremento de desempleo y eso genera que las personas no tengan ingresos y estén realizando otras actividades y se estén endeudando [...]. Hay personas, bueno, en nuestra comunidad, los camiones son asaltados mayormente ahorita que no hay... no sé si buscan ingresos o no sé lo que pase, pero... sí. Más adelante, pues yo siento que el retomar las actividades para muchas personas les va a costar, a todos... que va a ser diferente, tanto como ir a la escuela con un cubrebocas o a encontrar un empleo (Bruno 5294-EU Alternativo-L4- A-H).

Las percepciones de dos estudiantes de la universidad privada consolidada de orientación humanista son menos pesimistas, visualizando posibles cambios o expresando esperanzas de mejora.

Creo que va a haber un cambio en cuanto a la forma de hacer las cosas...; en cuanto a lo laboral y a lo escolar, considero que a lo mejor se va a implementar el *home office* como algo ya institucional, ya que vieron que funciona[...]. Igual pienso que la escuela..., por lo que sé, creo [que] mi universidad va a trabajar cincuenta por ciento..., o sea la mitad de la matrícula el siguiente semestre; entonces... a lo mejor va a poder implementar más cursos [en los] que no sea indispensable la presencia o la asistencia del alumno. Entonces, así es como creo que la pandemia va a cambiar la forma de hacer las cosas (Claudio 5203-EU Humanista-L4- D-H).

A pesar de las diferencias que hemos se han hecho notar, la pandemia introdujo un efecto homogeneizante por el sentimiento generalizado de incertidumbre. Este sentimiento se trasmite en las respuestas de las y los estudiantes de todos los niveles socioeconómicos, carreras e instituciones de educación superior. Regresaremos sobre este punto más adelante. Las percepciones respecto al empleo se asemejan, independientemente de los recursos de los que el sujeto disponga en términos de capital social. Salvo unos cuantos, que antes de comenzar el confinamiento ya estaban insertos en el mundo laboral y que pudieron seguir en ello vía remota, la mayor parte de los sujetos, de los que ya no estudian y aún no trabajan, se encontraron inmersos en el tiempo incierto, que es percibido como muy prolongado.

La familia es un punto de referencia constante, no solamente porque en términos de bienestar o de penuria, la economía familiar es la que permite o no permite “seguir viviendo igual”. Sobre este aspecto, las entrevistas expresan diversas situaciones, pues la vulnerabilidad es mayor en el caso de padres y madres que no trabajan, que requieren cuidados especiales o que fueron despedidos. Otra variante se introduce por la disminución del ingreso producto de ventas, ya sea en un puesto de venta informal o en la empresa familiar.

Encontramos contrastes acusados en el hecho de que el futuro del país se percibe más oscuro en los casos de los estudiantes de la universidad pública en vías de consolidación de la Ciudad de México, el (EUA). Ahí aparece la pandemia vinculada a otras crisis, incluso las vividas por sus padres o con situaciones catastróficas específicas. En el otro extremo, se identifica a sujetos que provienen del espacio Humanista, quienes señalaron que la pandemia “abre nuevas oportunidades”. En una situación intermedia, las y los estudiantes

del Espacio Emprendedor son quienes tienden a utilizar con mayor frecuencia ideas provenientes del discurso del éxito (Vázquez, 2010). Señalan que, a pesar de la pandemia, su grado de escolaridad los sitúa en mejores condiciones que a otros y subrayan como un elemento muy positivo su capacidad de adaptación.

LAS METAS ACADÉMICAS Y PROFESIONALES.

EL FUTURO INMEDIATO

Inquirir a las y los jóvenes estudiantes sobre sus metas, cuando la pandemia nos asolaba a todos, podría haber parecido inapropiado, pero lo cierto es que nos respondieron de muy buena gana. Recordemos las circunstancias: los fallecimientos se incrementaban de manera acelerada, las universidades y la mayoría de las actividades económicas estaban suspendidas y las salidas fuera de casa eran ocasionales.

Como hemos visto, la generalidad de las repuestas expresaba que la pandemia no determinaría cambios en sus aspiraciones. No obstante, una forma de profundizar en esta cuestión fue abordar el tema de sus metas académicas y profesionales.

Las metas académicas fueron bastante coincidentes. La totalidad, con pocas excepciones, señalaron como su principal meta el terminar su tesis, titularse y obtener su cédula profesional. Mostraron inquietud por el cierre de sus universidades y el consiguiente retraso de los trámites necesarios para la titulación. Hubo quienes añadieron su propósito de aprovechar el tiempo para estudiar inglés. El dominio de esta lengua aparece como un recurso importante en lo que a la capacidad de aspirar se refiere, una especie de llave de entrada hacia una condición mejor. Encontramos que el aprendizaje y el perfeccionamiento de esta lengua se mencionan como propósito inmediato, preferentemente por estudiantes de universidades públicas consolidadas. Compartimos dos ejemplos: “Pienso meterme a estudiar inglés para que dé un *plus* tanto a valor curricular como a mi persona” (Monserrat 4719 EU Regional-L4-A-M). Y una apreciación semejante: “...me estuve pagando clases de inglés porque si quieres un puesto alto, si quieres ser una persona importante, el inglés es indispensable” (Juan 5499 EU Nacional-L4-I-H). Cabe

subrayar que dentro de nuestro universo empírico, las y los estudiantes inscritos en el espacio universitario privado consolidado no expresaron este propósito, lo que se explicaría por el hecho de que generalmente el dominio del inglés es un recurso del que ya disponen.

En el mismo tema de las metas académicas, las entrevistas nos indican un escaso interés por ingresar, de manera inmediata, a algún programa de estudio posterior a la licenciatura. Las metas inmediatas tendieron a converger hacia un punto: la importancia de conseguir un empleo que les permitiese adquirir experiencia. La afirmación más contundente que escuchamos fue: “La experiencia paga más”, en una comparación implícita con el esfuerzo necesario para obtener un diploma posterior a la licenciatura (Sinué 4216-EU Regional-L4-I-H).

Es muy importante recordar que nuestro universo empírico se restringió a estudiantes de carreras universitarias orientadas hacia ámbitos laborales preferentemente profesionales, no académicos. No obstante, una proporción no desdeñable de los sujetos manifestó interés en ejercer en el futuro la docencia, aunque casi siempre de manera complementaria a otra actividad profesional. Oímos notas de esperanza más que de aspiración en sus palabras. Observamos también que apareció más en mujeres que en hombres, pero es algo que tendría que ser comprobado en otras investigaciones. Una estudiante de una institución pública consolidada nos compartió: “Ahora estoy cursando un diplomado en derechos de la mujer. Cuando ya me titule quiero hacer una maestría, igual en temas relacionados con los derechos de la mujer y me gustaría irme al extranjero y luego me gustaría regresar, pues realmente me gustaría dedicarme a dar clases” (Mercedes 4379-EU Regional-L4-D-M).

El obstáculo que se mencionó con mayor frecuencia para proseguir una maestría fue de orden económico: “... Pero sería prepararme para la selección de la maestría y yo creo que para poder hacer eso necesitaría tener una base como de ingresos para decir, ok me puedo aventar eso sin tener tantas complicaciones económicas” (Roberto 4484 EU Nacional- L4-A-H).

“Una maestría... mmm... no lo desdeño más adelante” fue el tipo de respuesta más frecuente entre quienes manifestaron algún interés. Así mismo, comentaron su preferencia hacia una especialización o hacia alguna maestría que les proporcionara conocimientos de utilidad en su área de interés. Un caso

aislado fue el del estudiante egresado del Espacio Universitario Humanista, quien afirmó ya haber comprado los libros necesarios para presentar con éxito el examen de ingreso a la maestría. Esto podría sugerir que las y los estudiantes de un nivel socioeconómico más alto y con las ventajas que ofrece una universidad consolidada privada, ven fortalecida su capacidad de aspiración en el área académica.

Los impactos de la pandemia aparecen con fuerza cuando se aborda el tema de las metas profesionales. Poner un negocio, hacer crecer la pequeña empresa que se fundó con algunos amigos y otros propósitos análogos se complementaron con acotaciones como la siguiente: “Ahorita, pues todo está frenado”. Es difícil saber, si la percepción generalizada de que en ese momento era prácticamente imposible conseguir un trabajo provocó un aumento en el número de jóvenes para los que la idea de un negocio fue contemplada como la mejor opción.

Muy distintas fueron las respuestas de quienes ya estaban trabajando antes de que comenzara la pandemia y que habían conservado sus empleos. Todos, sin excepción, dijeron estar contentos, aunque acotaron, “Se me ha complicado un poquito.” También escuchamos la intención de un estudiante, con trabajo de tiempo parcial, de conseguir, en cuanto fuera posible, un empleo “full time”.

Este breve recuento estaría incompleto si no diésemos espacio a quienes más que metas nos comparten horizontes más amplios, que pueden parecer-nos o no factibles, pero que expresan sus anhelos sin cortapisas:

¡Sí, claro! Pues, no dejo de lado la docencia. La investigación también. Tengo planeado que mi tesis profesional logre ser libro, ya con algunos matices, pues, enfocados a una literatura jurídica. También tengo sobre mis planes trabajar en el litigio, que ya lo he estado ejerciendo con un compañero, pero ya es estar, realmente, al frente de los casos. Y, ¿por qué no? la idea de la política y poder ejercer algún cargo público en el futuro, pues no, no lo descarto (Greta 4646-EU Nacional-L4-D-M).

La estudiante, a lo largo de la entrevista, ya ha hecho referencia a experiencias previas obtenidas en su universidad, que se vinculan a estos anhelos. Es un

caso en el que el aumento de la capacidad de aspirar se vincula directamente con recursos a los que se ha accedido en el espacio universitario consolidado, de carácter público.

Hemos identificado también otras dos entrevistas, en las que las metas tienen la particularidad de engarzarse con experiencias previas:

Sí, ahorita que estuve trabajando, he estado revisando la confrontación que de repente se llega a dar entre el Estado... y esta concepción de territorialidad en los pueblos indígenas, que es como el grupo social más afectado [...]. Me [inclino] hacia la defensa de los derechos humanos, de una u otra manera buscar espacios donde pueda yo realizar estas actividades [...]. De hecho, bueno, ahorita he sido seleccionado para estudiar en el Centro... que es una generación de una escuelita para personas jóvenes en derechos humanos y ahorita también me encuentro estudiando ahí [...]. Y sí, de alguna manera si me toca de vincularme con una organización social o una organización de la sociedad civil, pues yo creo que con gusto; también dependiendo de los criterios políticos que tenga la organización, o sea, hacia dónde va y cómo cuál es el tema a trabajar (Rodolfo 5072-EU Alternativo-L4-D-H).

Con otra orientación totalmente distinta, pero también expresando una franca afirmación de sus intereses profesionales con vistas a un futuro en un ámbito laboral internacional:

Yo quiero... yo quiero que a los 30 sea directora ya[...]; a mí me faltó esa semilla emprendedora que tienen todos los *millenials*. Siempre soñé con ser Godín² toda la vida; siempre soñé con ser Godín[...]. Entonces hoy, bueno, me costó trabajo pero logré ser gerente en una buena empresa a esta edad. Sí, quiero que al final volverme alguien del Consejo y sí me gustaría terminar mi carrera profesional, no en México, mi tiro nunca ha sido quedarme aquí para siempre[...]. Sí, me gustaría

² “Godín” es un término coloquial y jocoso utilizado para referirse a las personas que trabajan en oficinas. Usualmente se caracterizan por su aspecto particular, como el uso de gafete, vestimenta formal y la aspiración a ascender a puestos directivos, entre otros rasgos. Disponible en <<https://diccionariomexico.com/significado/God%C3%ADn>>.

irme a Japón, me gustaría trabajar allá y me gustaría quedarme en Estados Unidos, siempre me ha gustado Wall Street” (Daniela EU Humanista-L4-I-M).

IMAGINANDO SU FUTURO EN CINCO AÑOS

El futuro es un tiempo abierto, indefinido. En la entrevista, con el propósito de proporcionar a los sujetos un punto de referencia y de ahondar en nuestro tema de interés, les preguntamos: ¿cómo te imaginas en cinco años? Las respuestas que nos dieron tienen la virtud de condensar capacidades diferenciadas de aspiración. Se robustecen varios patrones que ya habíamos anotado de manera preliminar. Los estudiantes del Espacio Alternativo, que provienen de los sectores más desfavorecidos, dieron prioridad a la estabilidad bajo la forma de deseo. Sus percepciones denotaban conciencia sobre la falta de oportunidades laborales; esto daba lugar a una postura un tanto escéptica respecto al logro de la ansiada estabilidad, que constituiría la vía de escape a las condiciones precarias que los han acompañado durante su trayectoria vital.

Salvo alguna excepción, las y los estudiantes del Espacio Universitario Alternativo perciben que los estudios que han cursado en el nivel de licenciatura, aunque les hayan abierto el horizonte y en varios sentidos les satisfagan, no les ofrecen certidumbre en lo que se refiere a oportunidades laborales. Así, el futuro a cinco años se visualiza con interés, sobre todo cuando aparece como oportunidad, sorpresa o retos que los sujetos consideran se podrían aprovechar. “No sé... es que... todo es incierto, pero la oportunidad que se presente, ahí voy a estar y estaré muy atento y estaré echándole ganas y por méritos, más que por otra cosa” (Julio 5071-EU Alternativo-L4-D-H).

Otro caso similar:

Tal vez ya esté trabajando en un espacio un poco más estable... ajá, eso es como lo que desearía, como que tomando los retos inciertos que vengan y tomando igual retos o sorpresas que va dando la vida, ¿no? Porque de repente llegan sorpresas... igual, ¿no? (Baudelio 507-EU Alternativo- L4-D-H).

En los estudiantes de las universidades públicas consolidadas, la capacidad de aspiración es notablemente mayor, lo que deja a los sujetos un espacio para poder expresar más libremente sus anhelos e incluso sus ensoñaciones.

Ciertamente, algunos estudiantes se limitaron a reafirmar ideas que ya nos habían compartido en otras partes de la entrevista, ya fuera como metas o simplemente como actividades en curso. Pero otros sujetos dieron rienda suelta a su entusiasmo compartiendo con nosotros sus anhelos, vinculándolos de manera explícita con creencias, valores y actitudes. He aquí un buen ejemplo:

La verdad sí me gustaría que mi empresa, eh, bueno, te lo voy a decir de manera profesional, me gustaría que genere fácil unos cientos de empleos, doscientos, trescientos empleos en cinco años [...]. Que nuestra empresa también esté cerrando con clientes internacionales [...]. De manera personal, sí me gustaría haberme realizado en cuanto a casarme, quizá en unos cinco o seis años, ajá [...]; también por mis creencias religiosas, creo que, que está muy presente. Entonces, eso en lo personal también me gustaría mucho ayudar a muchos jóvenes con problemas en drogadicción, alcoholismo[...]. Mira, te cuento algo, yo voy a una iglesia cristiana y en esta iglesia apoyo a la unidad de jóvenes; de repente se nos acercan muchos porque tienen problemas en sus casas, ya sabes, peleas... o lo que sea, pues, traen ahí mucha depresión y de alguna manera... pues tratamos de ayudarlos para que salgan de ahí ...también ese tipo de cosas creo que me gustaría estar haciendo de manera personal en un futuro, que ya no sea tanto como profesional, sino como satisfacción personal (Cristian 4221-EU Regional-L4-I-H).

Más adelante, en esta misma entrevista, se entretajan proyectos alineados con el presente, con otros de los que el propio sujeto admite que “no tiene ni idea”, pero aun así los hace entrar en el terreno de lo posible. En el ámbito personal, observamos cómo el proyecto de tener una familia se enraíza en valores familiares y creencias religiosas. Además, para darse y darnos certidumbre, el sujeto nos proporciona otros hilos de continuidad entre presente y futuro: su pertenencia a un grupo religioso y su experiencia en actividades de apoyo a jóvenes con adicciones. Al final, todo se articula con la satisfacción imaginada. Pero lo importante es que el sujeto exhibe capacidad de aspirar

con asideros en un presente en el que ya cuenta con una formación profesional y un área laboral.

Con base en todo lo anterior, se concluye que la pregunta del guion de entrevista sobre un futuro fechado, futuro a cinco años, fue la que nos proporcionó más elementos para ilustrar las diferencias de recursos y de capacidad de aspiración entre las y los estudiantes provenientes de distintos orígenes sociales y Espacios Universitarios Asimétricos.

En cuanto al género, consideramos deseable que otras investigaciones puedan cerciorarse de la validez de nuestra observación en el sentido de que las mujeres tienden a incluir con mayor frecuencia, como aspiración, el independizarse de su familia de origen, utilizando como estrategia el conseguir intercambios académicos o trabajos que las alejen de la ciudad en la que habita la familia. En el caso de los hombres, la formación de una familia propia, anclada a la imagen del varón proveedor, aparece como una vía hacia la seguridad: “Obviamente me gustaría tener hijos quizá en unos seis, siete u ocho años. No sé... tengo mucha ilusión de ver a alguien que dependa completamente de mí desde su nacimiento” (Cristian 4221-EU Regional L4-I-H).

SENTIDOS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL YO

Las opciones se construyen y en ellas es determinante la jerarquización entre los distintos planos en los que el sujeto despliega su actividad. Para conocer la manera en la que nuestros sujetos efectúan esta jerarquización, analizamos las respuestas a tres preguntas: ¿Cuáles son tus metas personales? ¿Para ti qué es un buen futuro? y ¿cómo te gustaría ser reconocido? En los tres temas propuestos, el sujeto se ve obligado a centrarse en sí mismo. Las aseveraciones vertidas sobre las metas personales, el buen futuro y las formas en que se desea ser reconocido se vinculan con la construcción del yo. Escapa a nuestros objetivos el analizar el grado de coherencia de las respuestas; nos interesa interpretarlas, sólo en tanto den luces sobre la forma en que sujetos con determinadas características priorizan ciertos temas significativos para la construcción de su yo. Con esta óptica mostraremos su conexión con la variable género.

Las estudiantes dieron gran importancia a asuntos relacionados con su profesión y su ámbito laboral, al igual que los estudiantes de sexo masculino.

También muy similares fueron las consideraciones sobre la familia y sobre la importancia de ser consecuentes con los valores familiares. Sin embargo, identificamos tres aspectos que podrían asociarse en mayor medida al género: el matrimonio mencionado de manera prioritaria: “En cuanto [a] metas personales, estoy por casarme, entonces... sí es algo muy bonito y pues ya para empezar mi vida de familia” (Nicole 4077-EU Católico-L4-D-M); Pero todavía en este caso y a pesar del gran valor que la joven adscribe al matrimonio como preámbulo para comenzar una vida familiar, habla también con entusiasmo de su vida profesional y asegura que seguiría buscando crecer en ese ámbito.

Otra respuesta en que la marca de género se hizo presente proviene de un rol que podríamos denominar el de la madre educadora: “En lo personal... es brindarle a mis hijos una educación de calidad, sea con maestros o sin maestros, ya que yo tengo la orientación y la formación” (Amparo 4212-Regional-L4-I-M).

La intención de ayudar a la familia de origen, se encuentra indistintamente en las voces de estudiantes de sexo femenino y de sexo masculino. Pero tal vez la marca de género estriba en la precisión respecto a la forma que tendría esta ayuda. Aquí un ejemplo de una estudiante de la carrera de administración del EU Nacional: “... pues... en primera, es que mi mamá hace algunos productos con hierbas. Entonces sí me gustaría... porque digamos, ella vende como que a sus conocidos o cosas así, pero me gustaría (apoyar) en esta parte digital, ayudarla a expandirse (sic) por redes sociales o cosas así; que la conozcan más personas. Y ayudarle, pues, a vender más” (Rosalía 5230-EU Nacional-L4-A-M).

Finalmente, compartimos un fragmento que subraya la importancia de la participación de la mujer:

... trato de que, por ejemplo, yo tengo sobrinas, eh, de inculcarles cuestiones... desde el punto de vista de los valores, también, a que sean personas autónomas, que no dependan de distintos estereotipos y que, es algo que también he hecho sobre mi persona, porque, si bien ya tengo cierta madurez, ya tengo más de veinte años, ya tengo, digamos, la personalidad más o menos planteada, pues, yo creo que ... si trato de modificar algunas cosas que a lo mejor pueden afectarme como mujer y afectarme como parte de un grupo vulnerable que somos las mujeres en

general, ¿no? Entonces, creo yo que una de las cosas que hago, y que a lo mejor a muchas personas no les parece, es siempre dar la opinión de lo que pienso y no quedarme callada y que eso sea, también, un ejemplo. Yo, que tengo acercamiento con jóvenes que vienen de semestres inferiores, eh, de llevar este mensaje de que las mujeres participen... (Greta 4646 Nacional-L4-D-M).

Las entrevistas en las que se subraya la necesidad de buscar un balance entre la vida laboral y la personal, y en las que se pondera además la importancia de ser una “buena persona” y de “ayudar a los demás” provienen en igual medida de estudiantes de sexo masculino y de sexo femenino. Lo mismo sucede con la estabilidad económica que supondría una inserción adecuada en el mundo del trabajo. “Y personales, pues creo que... o sea, en general, tener como estabilidad, ¿no? Estabilidad económica, tener estabilidad emocional y al final todo va de la mano, o sea, creo que si estás bien emocionalmente vas a estar bien en tu trabajo, vas a estar bien en tu casa... entonces... sí, pues eso” (Rosaura 4605 EU Nacional-L4-A-M).

Otras voces expresan una visión un tanto desesperanzada respecto a las oportunidades que habrá en el futuro. Pero permanecen vigentes objetivos que son compartidos: la formación de otra familia, la ayuda a los padres, la casa propia, el negocio y los viajes.

Para los fines que aquí perseguimos, el reconocimiento es fundamental, ya que atañe a un proceso que buscamos comprender: la construcción del yo. A pesar de la incertidumbre, acicateados por la pregunta ¿cómo te gustaría ser reconocido o reconocida? las y los jóvenes estudiantes de pronto nombran cualidades y valores. Los nombran como deseables para sí y al hacerlo se afirman; explícita o implícitamente nos están diciendo que ya están en posesión de esas cualidades y de esos valores, aunque consideren desarrollarlos o profundizarlos en el futuro.

El individuo tiene necesidad, para ser él mismo de ser reconocido. El reconocimiento, como lo vieron Honneth y Wolfgang, lleva consigo una perspectiva moral y, por ello, tal vez constituya la forma más fuerte en la que el ser humano puede comprometerse con su futuro: la aspiración a ser reconocido por otro significativo en un futuro indeterminado (Honneth y Wolfgang, 1997).

Lo anterior ayuda a entender que en las entrevistas, al preguntarles sobre este tema, notemos un espacio breve de silencio. Incluso hubo quien dio voz a ese silencio: “Nunca había pensado en eso.” Pero pasado ese momento inicial de extrañeza, comenzaron a fluir las respuestas. La pandemia ya no aparece en primer plano, los sujetos piensan, se piensan en un futuro indeterminado.

Un primer elemento a destacar es la mención que la mayor parte de los sujetos hicieron a las que consideran que son sus cualidades personales. En las estudiantes encontramos formulaciones que no estuvieron presentes en las respuestas de los estudiantes de sexo masculino: compromiso y disponibilidad (con el otro), puntualidad, sinceridad y simpatía; paciencia y alegría.

Pregunta: ¿Cómo te gustaría ser reconocida?

Por el compromiso con las cosas... por lo profesional que pueda ser, porque si el día de mañana alguna persona que tenga un problema me hable, pues en cierta forma la voy a ayudar a salir del hoyo. Simplemente eso, por lo profesional y el compromiso que le doy a las cosas [...]. Siempre he sido muy puntual, demasiado puntual... y muy sincera también. Soy muy sociable, muy simpática... son cualidades que siempre me han dado un *plus*. No tengo enemigos, sino al contrario de que piensan que soy bien buena onda... pues no sé... entre personas... el respeto, el que soy muy responsable, el que me comprometo... que soy muy paciente también (Montserrat 4719-EU Regional-L4-A-M).

Y también como una persona que está dispuesta a ayudar a los demás, creo que eso es algo... muy importante para mí, como estar súper disponible para las personas; que cuando alguien quiera hablar conmigo o se le ofrezca algo, que no tenga miedo sobre mi apoyo. Que estén seguros de que mientras esté en mis manos, yo los voy a apoyar en lo que sea (Acela 5219 EU Humanista-L4-I-M).

Finalmente la alegría:

... tiendo a ser muy alegre frente a lo que sucede, o sea no, difícilmente me venzo o me dejo derrotar entonces... pues creo que también eso... pues es algo que me gustaría que no se perdiera pues. Que la gente pensara en Nicole como... Ah pues es que... o sea, la alegría con que ella vivía la vida... (Nicole 4077-EU-Católico L4-D-M).

En los estudiantes varones, la nota distintiva fue el mayor peso que confieren al ámbito laboral para el reconocimiento. Y muy relacionado con lo anterior, las formulaciones en las que se afirman como agentes. Ser proactivo, organizado, buscar el bienestar de otros son algunas de las cualidades que nombran, pero hay otras. Veamos algunos ejemplos:

Mira, la verdad es que soy una persona extrovertida. Claro que me gustaría ser reconocido, sinceramente me gustaría ser reconocido por ser un chico que empezó de alguna manera con un sueño, que no tenía muchos recursos, tenía lo suficiente eh, y que logró algo que muchos piensan que es imposible... me gustaría que me conocieran por ser una persona organizada en el ámbito laboral y ser proactivo. En el ámbito personal, me gusta que me reconozcan por ser una persona que sonríe y que siempre busca el bienestar del resto de la gente, siempre busca esa parte de que todos estén bien (Cristóbal 4928-EU Regional-L4-A-H).

Pero, ¿existe un logro específico que asocien con el reconocimiento? Para algunos sujetos sí existen y pueden identificarlos:

A mí me gustaría ser reconocido por mi universidad; ya creo que puse un pie dentro de mi universidad al momento de escribir un artículo científico, bueno, dos artículos científicos con la universidad; pero... no sé... si me gustaría ser... pasar a ser parte de la historia con mi universidad, tal vez con alguna biblioteca en mi nombre o algo así (Juan 5499-EU Nacional-L4-I-H).

Otro estudiante sueña con sentarse en el sillón de un programa televisivo al que solamente acceden quienes tienen un notable éxito empresarial. Esos invitados comparten con la audiencia sus experiencias y recursos; el efecto que se busca, dice nuestro entrevistado, es motivar y eso es lo que él querría lograr y ser reconocido por ello.

Escuchamos también sobre ambiciones con las que se trasciende el ámbito nacional. En éstas, de manera interesante se nombran personas que han adquirido, para los sujetos, un rol modélico.

Sinceramente, me comparo... me gustaría compararme, por ejemplo, con Bill Gates que a él, este lo [...] ¿Cómo se dice? lo reconocen por ser filántropo y todo esto y entonces, creo que eso también sería algo padrísimo. La verdad es que una frase que me gusta mucho, que a mí me gustaría que la gente me reconozca que cuando muera... no por el dinero que hice, sino por el cambio que generé en cada persona [...]. Entonces, siento... ya esa necesidad en mí, de aportar a mi país y no aportar a otro país. Entonces, creo que si en algún momento dado llego a ser reconocido en algo, que estaría increíble lograr algo de la nada con pocos recursos siendo mexicano. Al fin y al cabo, quien inventó la televisión a color fue un mexicano, ¿no? (Cristián 4221-EU Regional-L4-I-H).

Hasta aquí hemos puesto el acento en ciertos matices que podrían estar vinculados al género. Ahora nos referiremos a dos aspectos conectados más directamente a representaciones sociales arraigadas en la cultura nacional. Esta es la idea de ser “bueno” en el sentido de apoyar a otros y la de ser poseedor y transmisor de valores familiares. Son escasas las expresiones directas y contundentes de deseo de ganar mucho dinero. Incluso cuando se alude al deseo de obtener éxito profesional, por ejemplo, el ingeniero que resuelve problemas, se completa con una segunda parte sobre el potencial beneficio que su desempeño representaría para otras personas. En los demás casos, el añadido consiste en aclarar que no se trata de “pisar al otro”. Estos dos aspectos se encuentran presentes tanto en las voces femeninas como en las masculinas. Ya escuchamos expresarse a varias mujeres en ese sentido. Oigamos ahora ejemplos de estudiantes de sexo masculino:

.... si algo me enseñó mi papá es que puedes ser una... una buena persona de negocios, sin necesidad de afectar a terceras personas. Entonces yo creo que eso es lo que me gustaría, que la gente hable de “ah, mira... éste... tiene tanto o tiene sus empresas, todo esto”, pero a la par, que no digan: ah, pero es un canijo porque éste tiraba a matar en los precios” o “buscaba sacar ventaja de todo (Roberto 44484-EU Nacional-L4-A-H).

Pues por ser una persona que no busque un beneficio, yo... pues no, en mi vida no he tenido mucho y no espero tener mucho, pero sí intento hacer que las personas me reconozcan por ser una persona con valores, una buena persona... Me

gusta tener iniciativa, enseñar a las personas. No me gusta ser egoísta (Bruno 5294-EU Alternativo-L4-A-H).

Por el buen trabajo que puedes desempeñar, que sea un sello que tú dejes, pero también la actitud que tú tienes como persona para realizar esas actividades... una actitud en que se vean reflejados ciertos valores que fueron inculcados desde tu casa y que a lo mejor pudieron ser reafirmados en la escuela, pero siento que ese es un sello que toda persona debe dejar en cualquier lugar en donde se plante (Octavio 5108-EU Emprendedor-L4-D-H).

Los valores que tengas... que tengas una actitud de servicio, de querer saber que se puede hacer más, de ser proactivo... ser honesto, ser fraterno, ver en qué se puede ayudar a los demás. Me parece que ese es un sello que una persona debe de dejar (Octavio 5108-EU Emprendedor-L4-D-H).

En este último haz de temas emergen representaciones del mexicano buena persona, ayudador y apegado a la familia. Otro aspecto interesante a explorar ulteriormente consiste en que el reconocimiento que los sujetos desean es, con frecuencia, el que provendría de su propia familia, o de quienes en una entrevista se nombraron como “los cercanos”.

EL PAÍS Y SUS PROBLEMAS

Para la mayor parte de las y los estudiantes que cursan una licenciatura, los EU representan no solamente la ampliación de sus oportunidades, sino también una especie de refugio transitorio desde el cual el futuro se avizora, pero sin invadir su presente. Es distinto el caso de los sujetos incluidos en este análisis, pues ya estando próximos a concluir la carrera, se acrecienta en ellos la preocupación respecto a las dificultades que existen para conseguir un buen empleo.

En el curso de las entrevistas observamos que las condiciones generadas por la pandemia influyen con efectos contrapuestos: por una parte, se hace más intensa la vivencia de la incertidumbre y, por otra parte, se relativiza. Ya hemos señalado y hemos escuchado la manera en que nos comunican su creciente inquietud, pero ocurre también en ellos y ellas un proceso mediante el cual logran relativizarla y amainarla, afirmando y reiterando que

la incertidumbre se ha vuelto un sentimiento generalizado, incluso global, y también que son muchas las personas y familias que sufren y que ellos o ellas tienen que agradecer el no haberse enfermado gravemente o que sus familiares cercanos no hayan fallecido.

La pandemia no lo explica todo. La encuesta que realizó el equipo de investigación en un momento previo a la pandemia proporciona evidencia suficiente para asegurar que la incertidumbre de estos jóvenes no es coyuntural, sino que se encuentra vinculada a sus percepciones sobre el país y sus problemas. La pregunta que detonó expresiones más significativas al respecto en las entrevistas fue: ¿cuáles son los problemas del país que más te indignan? La intención de la pregunta no apuntó hacia la dimensión cognoscitiva sino a la afectiva. Emergieron así notas enraizadas en la subjetividad, en las que las experiencias personales intervienen modelando y jerarquizando temas diversos. Al inquirirle a los sujetos sobre un sentimiento, la indignación, les permitimos expresarse de manera más libre sin estar obligados a ofrecer respuestas informadas o coherentes. La indignación es un sentimiento poderoso, pero al verbalizarse como algo externo y colectivo, como “los problemas del país”, se libera lo interno e individual. El sujeto puede externar más abierta y fácilmente su enojo ante la discriminación como un mal que aqueja al país, antes que comunicar el temor que experimenta él o ella ante la perspectiva de ser discriminados en el ámbito laboral al que querrían ingresar. En otras palabras, lo que indigna está muy próximo a lo que les causa incertidumbre; es una conexión de la que los sujetos no tienen necesariamente que ser conscientes.

En algunos casos se muestra claramente el impacto de experiencias personales y familiares en la definición de los problemas que suscitan mayor indignación: “La desigualdad y la parte del clasismo [...]. También he sido víctima de clasismo, me ha tocado en algunas ocasiones y algunos tratos... ser discriminado por mi color, entonces... esa parte es lo que más me hierve la sangre” (Jacinto 4928-EU Regional-L4-A-H).

Una persona cuyo padre es militar, expresa de manera vehemente su indignación de que la justicia “no sea pareja’ y que se acuse a los militares de matar, sin tomar en cuenta que enfrentan a delincuentes y a narcotraficantes que hacen mucho daño al país” (Violeta 5087-EU Emprendedor-L4-A-M).

Otra joven nos habla de los feminicidios y de la violencia contra la mujer y luego narra la impotencia que se siente de llegar ante un ministerio público que te dice que “esas son cosas de mercado” y que “mejor te regreses a tu casa” (Dora 5279-EU Alternativo-L4-D-M).

Las expresiones fuertes de indignación como “siento que me hierva la sangre” son escasas; la mayor parte de las y los estudiantes buscan mantener un tono objetivo. De cualquier forma, nos remiten constantemente a la percepción de las desigualdades y a su efecto sobre las oportunidades: “...esta parte en la que las personas no tienen las oportunidades... es donde sí, como que me causa un conflicto emocional” (Rosaura 4605 EU Nacional-L4-A-M).

En esta otra entrevista se observa el vínculo con la desigualdad de manera más clara:

Eh... yo creo que en sí la discriminación... no considero que una persona, simplemente por cómo se ve o lo que es, merezca menos o se vea rezagada en sus oportunidades, simplemente por pertenecer a un grupo en particular o una minoría, entonces yo creo que la discriminación en sí es el problema que más molesta (Claudio 5203-EU Humanista-L4-D-H).

Algunas de las expresiones significativas que recogimos fueron “que te den el trabajo según las personas con las que te codees” “que te vean menos”, “que no te den acceso a la universidad”, “cuando te cuentan que las oportunidades para las mujeres son menores y que sí existe el techo de cristal.”

Las y los estudiantes al expresar la forma en la que avizoran contribuir a la solución de los problemas del país, nos muestran un abanico de actitudes y posturas que no compaginan con ningún estereotipo. Indican, eso sí, que ningún sujeto está dispuesto a proyectar de sí mismo la imagen de una persona apática o pasiva. Su condición de jóvenes universitarios no se los permitiría.

Al tiempo que todas y todos reafirmaron interés y disposición para actuar de manera positiva sobre el entorno social, esta intencionalidad frecuentemente es vaga y carece de referentes contextuales. En este tema, como en otros a los que nos hemos referido más arriba, nos interesó captar la conexión que se observa entre presente o pasado reciente y futuro imaginado. Encontramos que esta conexión fue más clara y directa en quienes ya habían tenido

algún tipo de participación. En ese caso, los sujetos se limitaron a relatar en la entrevista lo realizado y a proyectarlo hacia el futuro. Si su actividad les había reportado satisfacción, no había necesidad de problematizar demasiado el asunto.

Eso es lo que trato de hacer con mi proyecto de titulación. Trato de hacer una empresa que pueda, que opere en este caso con personas con discapacidades; entonces, le digo, yo, con la experiencia que tuve con esa organización, quedé como asombrado de cómo operaban ellos... (Roberto 5072-EU Nacional-L4-A-H).

Se observa que el interés por dar trabajo y apoyar a personas con discapacidades se adquirió a través de la experiencia previa del estudiante en una organización que tenía esos fines. Otro ejemplo en el que presente y futuro se conectan en forma lineal es el siguiente:

Sí [refiriéndose a su involucramiento en el futuro]... me involucro en apoyar, como te mencionaba hace rato... en sectores que la iglesia que me permita apoyar, eh, por ejemplo, que de repente hay muchos chicos que están en depresión, alcoholismo y drogas... (Sinué 4216-EU Regional-L4-I-H).

En otro momento, un tema adicional: los recursos y estímulos, que ofrecen EUA para auspiciar que sus alumnos tengan oportunidad de involucrarse en experiencias participativas. Cabe aclarar que en el guion de la entrevista no hubo una pregunta específica sobre este aspecto, por lo que las y los jóvenes que hicieron referencia a sus EU o a otras organizaciones, lo hicieron de manera espontánea. Así, por ejemplo, el joven cuya voz acabamos de citar, reflexiona críticamente:

Si la universidad lo tuviera como más presente [se refiere a un marco institucional como el que dice que sí tiene su iglesia] para llevar adelante este tipo de actividades, le aseguro que probablemente no nada más yo, muchísimas personas más lo harían; porque muchísimas personas quieren ayudar [...]. Creo que todos tenemos hambre de ayudar, más de repente no sabemos o no tenemos a dónde acercarnos para ayudar, ¿no? Entonces ¿qué pasó con el terremoto de México

hace unos dos o tres años? Que teníamos tanta hambre de ayudar al prójimo que en cuanto pasó, todos salieron a las calles a ayudar. Entonces, eh, de repente creo que o somos flojos para buscar esa oportunidad de ayudar a las personas o no tenemos el acercamiento con los que lo están haciendo tan a la mano. Si lo tenemos a la mano, lo hacemos de volada y creo que lo hacemos todos los mexicanos, somos mucho de ayudarnos entre nosotros, pero solo si nos lo ponen así de que ahí a la mano... sólo así lo hacemos, entonces, sinceramente en la universidad yo nunca vi así como que tu dijeras: oye, hay visitas a casas hogares para que lleven juguetes o lo que sea... pocas veces, eh, llegué a notarlo, más bien era cuando pasan... cuando pasaban situaciones de inundaciones o cosas así, cuando se hacían esas cosas (Sinué 4216 EU Regional L4-I-H).

Este fragmento, un poco largo, es significativo en tanto expresa una crítica a su espacio universitario. También externa la apreciación de que los mexicanos solamente se involucran ayudando a los demás si alguien o alguna entidad “se los ponen a la mano”. Usa la poderosa frase “Todos tenemos hambre de ayudar”. En otras palabras, apunta hacia una falla institucional en su espacio universitario que no da cauce, a una energía potencial de los estudiantes y las estudiantes, que tendría un carácter solidario.

Otra variante que surge del análisis de las entrevistas identifica a un tipo de estudiante que considera que es, a partir de su profesión, quien generará actividades que impacten de manera positiva su entorno social. En realidad, si oímos con cuidado su argumentación, estos sujetos no están pensando como en los ejemplos anteriores, en un involucramiento directo, sino más bien en una actividad profesional a la que atribuyen un efecto colateral positivo, en el sentido social: “Añadir a la currícula de derecho, materias de género y derechos para acabar no sé... con la misoginia...” (Mercedes 4379-EU Regional-L4-D-M).

Sí, yo creo que sí. O sea... yo creo que nosotros como estudiantes, por el simple hecho de saber leer y escribir, te abre puertas que hay unos que no tienen, ¿no? Entonces yo creo que si uno supiera transmitir esos conocimientos a personas que no pueden ir a la escuela o no tienen los recursos, otra cosa sería; y sobretodo ahora, por mi preparación de administradora, yo creo que hay muchas organizaciones

[se refiere a organizaciones de la sociedad civil] que trabajan... y como administradora puedes aportar muchos más [elementos] para que su funcionamiento y su ¿cómo se dice? Pues sí, su gestión sea más eficiente (Rosalía 5230-EU Nacional-L4-A-M).

En los demás casos, la forma en que se ha incorporado una experiencia previa produce o acentúa ideas que derivan en una actitud escéptica o de franco rechazo al involucramiento.

... en enero participé en un proyecto en la Ciudad de México... les dan cursos a personas en zonas que no son tan favorecidas... y me sorprendió ver que hay muy poca gente que asiste a esos lugares, donde pueden aprender algún oficio para generarles ingresos. Entonces, ahí me di cuenta de que algunas personas, aunque les des la ayuda, no quieren la ayuda o no la aprovechan (Ángela 2293-EU Humanista-L4-I-M).

Sí. Yo lo experimenté en Oaxaca, te comento, porque yo tuve un acercamiento con esas personas y yo desde el primer momento... vi a una señora descalza en la calle, allá las calles son con piedras; entonces lo primero que hice fue comprar unos zapatos y pues regalárselos, ¿no? Pero al momento en el que yo empecé a conocer todas esas comunidades indígenas... todo ese rollo de marginados y ¿cómo lo llaman? eee... excluidos, porque a fin de cuentas, pues no les permiten entrar a ciertos establecimientos, es por cuestiones culturales, porque a fin de cuentas ellos tienen dinero. O sea, sí tienen la oportunidad de generar riqueza, tienen tierras para generar dinero y vender sus verduras y cosas... Entonces yo lo que hice fue tratar a todos por igual, o sea, dije: tú tienes las mismas facultades para poder crecer, para poder desarrollarte. Sé que no muchas personas pueden estudiar en una escuela privada, pero pueden seguir desarrollando sus habilidades. Tengo un primo que estudió en la escuela del Politécnico y él ahorita está en Volkswagen, en Alemania tratando de generar no sé qué tipo de motor. Entonces, él empezó desde muy abajo y llegó hasta allá arriba, entonces yo fue cuando dije: oye, pues si todos tienen las mismas facultades, no hay por qué hacer menos o ayudar más a otras personas que tienen las mismas facultades [...]. Yo considero que todas las personas tienen la misma oportunidad para crecer... (Luis 5079 EU Emprendedor-L4-A-H).

Por último, ante la pregunta sobre cómo piensan que podrían contribuir a resolver los problemas del país, contestaron que no han tenido tiempo, tienen otras prioridades o bien nos compartieron cierta idea vaga y general sobre lo que consideran importante.

Las violaciones, los feminicidios son de toda la vida; sin embargo, ahorita con las redes sociales, pues, eso es una cuestión que se ha vuelto de mayor conocimiento, que se han vuelto más públicas por estas circunstancias y también, o sea, cualquier problema se ha hecho, o se ha exponencializado por el mismo uso de las redes sociales. Y creo yo que ¿cómo participaría para que, pues, disminuir ya sea el narcotráfico o pues la violencia de género? Siempre creo que... soy fiel creyente de que trabajar con los niños, con el inculcar valores... (Greta 4646-EU Nacional-L4-D-M).

Me parece que es difícil el poder... pretender cambiar la idea de miles de personas, pero siento que desde nuestra trinchera podemos poner nuestro granito de arena desde el punto de vista de... iniciando en un núcleo familiar. Intentando... no educar ni tampoco establecer ciertas conductas que deben de llevar a cabo, sino haciendo entrar en conciencia, intentando que entiendan esta situación y pretendiendo que esto sea como un efecto dominó (Octavio 5108-EU Emprendedor-L4-D-H).

Buena parte de las respuestas refieren en un punto o en otro a que ayudar es difícil, los problemas son muy grandes y lo que se puede hacer para solucionarlos es mínimo:

... si te pones a pensar entre más sabes de todo lo que hacen, más coraje te da... más enojado estás... y más frustrado vives porque no puedes hacer nada y lo que te toca hacer... pues sí, genera un impacto mínimo si las demás personas no hacen lo que tú haces (Sinué Regional 4216 I-H).

Solamente un sujeto habló de la actividad política como una forma posible de involucramiento para la resolución de los problemas del país.

CONCLUSIONES

Pensar el futuro es una actividad humana que, como destaca Appadurai, es eminentemente cultural. El futuro se piensa, se imagina desde valores y orientaciones epocales y se define desde un horizonte cultural específico y con recursos que sólo encuentran su articulación dentro de subjetividades en constante construcción. El contexto local siempre es importante, pero adicionalmente la pandemia por Covid-19 introdujo efectos en todos los aspectos considerados en nuestro escrutinio.

En este estudio exploratorio nos hemos esforzado por compartir fragmentos de voces juveniles que nos introducen en subjetividades fuertemente tensionadas. La tensión proviene del gozne biográfico en que se encuentran los sujetos, el cual comporta niveles altos de incertidumbre, potenciada la pandemia; un mercado de trabajo ya deprimido y que ha entrado en crisis y una trayectoria escolar, cuya culminación se encuentra coartada por el cierre de las instituciones universitarias.

El análisis nos ha mostrado el peso que cobran dos variables fundamentales en el proyecto colectivo del que este estudio forma parte: el género y el tipo de Espacio Universitario Asimétrico en el que se desarrollaban los sujetos. Siempre con la mirada puesta en ello, hemos descubierto que su incidencia varía y, sin forzar el material de las entrevistas, hemos hecho notar algunas de las formas en las que el género y los EU encuentran una expresión más diáfana. Cabe aclarar que nos detuvimos solamente en fragmentos que nos parecieron significativos, por expresar el sentido de la acción de los entrevistados.

No pueden dejar de considerarse las características utilizadas para delimitar nuestro universo de estudio que forma parte de una cohorte demográfica mucho más amplia, la que se encuentra entre los 20 y los 30 años. Los jóvenes que entrevistamos han concluido o están por concluir sus estudios de licenciatura. Tienen, por ese mismo hecho, mejores condiciones que sus coetáneos, que no pudieron acceder a la educación superior. Pertenecientes casi todos a la clase media, valoran su formación universitaria y hacen depender de ella una parte sustantiva de sus aspiraciones y de su concepción de un buen futuro. Es comprensible el consenso, prácticamente total, de la meta

que consiste en obtener su título profesional. Las discrepancias se hacen notar en otras partes de la entrevista. Los recursos derivados de las condiciones socioeconómicas de su familia, combinados con los efectos potenciales que perciben por ser egresados de una institución en particular, inciden fuertemente en sus respuestas, cuando en el curso de la entrevista los condujimos a reflexionar sobre un futuro acotado temporalmente a un lustro.

Hombres o mujeres, egresados de una universidad pública o privada, consolidada o en vías de consolidación, nos hablan desde subjetividades moldeadas ya no solamente por lo deseable o por lo posible, sino por lo probable. Lo mismo ocurre cuando se les pregunta sobre sus metas personales y sobre la manera en la que querrían ser reconocidos. Así, paulatinamente fuimos adentrándonos en esa parte de la subjetividad en que se combinan formulaciones más cercanas a lo ideal o a lo real, a lo posible y a lo probable. Se procuró siempre, ser escuchas y analistas atentos pero sobre todo respetuosos. Sabemos además que el optimismo o el pesimismo; el idealismo o el realismo; la jerarquización de las metas y de los valores a los que aluden estos jóvenes, forman parte de subjetividades a las que apenas nos hemos asomado y que han sido moldeadas por experiencias y condiciones que no conocemos cabalmente.

Quisimos también, en esta inmersión en los discursos juveniles, hacer notar los daños que les estaba ocasionando la pandemia: parientes cercanos que enfermaron o murieron, complicaciones en la convivencia familiar que se mencionan tangencialmente, proyectos que se posponen; y un panorama en el que la posibilidad de conseguir un trabajo decente y que guste, se debilita. Se trata de condiciones que afectaron a toda una generación de jóvenes educados en México, pero también en la India (Marwaha, 2021) y en muchas otras latitudes.

Dentro del universo de estudio pudimos constatar que los EU en que se formaron los y las estudiantes sí marcan diferencias en sus orientaciones hacia el futuro. Cada uno les ha ofrecido recursos académicos distintos, formas de sociabilidad y redes más o menos robustas. Todo esto opera desde luego sobre un sustrato dado por el nivel socioeconómico de la familia, su capital cultural y la socialización recibida en los entornos familiares, escolares y barriales en que los y las jóvenes han crecido.

De manera preliminar y a partir de lo observado en la lectura atenta de la totalidad de las entrevistas, podemos afirmar que existe una capacidad de

aspiración mejor provista entre los estudiantes del Espacio Humanista, en que se concentran estudiantes con niveles socioeconómicos y culturales más altos. No obstante, del lado de las experiencias no podríamos ser tan categóricos. Las entrevistas del espacio universitario Emprendedor evidencian y exaltan la capacidad de adaptación que es, por cierto, un elemento que este espacio universitario promueve. Los espacios públicos consolidados son los que presentan una mayor diversidad, y más allá del orgullo que casi todas las y los estudiantes dicen sentir por el hecho de pertenecer a ellos, pueden desear o imaginar distintas rutas para su vida futura. Lo posible y lo probable se entremezclan y los proyectos de vida tienden a señalar caminos alternativos. Las entrevistas provenientes de estudiantes del Espacio Católico son unas cuantas, pero tienen la particularidad de colocar mayor énfasis en los valores y en la religión. Por último, las respuestas de las y los estudiantes del Espacio Alternativo contienen una paradoja. Sus aspiraciones incluyen temas sociales y preocupaciones ciudadanas de manera más frecuente y con mayor grado de elaboración que las de estudiantes de los otros espacios; pero esto se da en medio de niveles mucho más altos de incertidumbre y de precariedad. Perciben sus oportunidades laborales como escasas y poco prometedoras, por lo que la estabilidad económica entra más como una esperanza que como una aspiración. Una actitud expectante, a la caza de una oportunidad, un realismo que puede llegar a parecer desesperanzador, convive con el reconocimiento que expresan hacia el Espacio Alternativo como una oportunidad educativa que, pese a sus deficiencias, ha contribuido a abrir sus horizontes.

La última sección se enfoca en percepciones sobre el país y sus problemas, así como sobre la manera en que las y los estudiantes se visualizan en ese futuro. Encontramos notables consensos en los problemas que producen indignación. Al mismo tiempo, sorprende que muy pocos de los sujetos entrevistados se visualizan incluyendo la participación política en su futuro. No obstante, ello no tiene que llevarnos a conclusiones precipitadas. Sería erróneo afirmar que, dada la baja proclividad expresada por los sujetos hacia la política, sea dable presagiar un comportamiento orientado exclusivamente por el individualismo y ajeno a cualquier posibilidad de participación en el futuro. La conciencia que expresaron respecto a la discriminación y a las desigualdades, a la corrupción, la violencia y la inseguridad reinantes contienen

potencialidades de inconformidad que anidan en el presente y que pueden o no expandirse y desplegarse en un tiempo abierto que es el futuro.

Hemos centrado nuestro estudio en un conjunto de jóvenes mexicanos que, dentro del conjunto de su grupo etario, posee una situación privilegiada simplemente por el grado educativo al que ha logrado acceder. Las aspiraciones y las capacidades de aspiración que despliegan, en un contexto de incertidumbre exacerbada por la pandemia, no pueden dejarnos indiferentes.

Conclusiones.

La universidad abre posibilidades de cambio y prepara para enfrentar el futuro con imaginación

Lorenza Villa Lever

La globalización ha tenido un papel muy importante en la construcción de los atributos de nuevas formas de cultura, y en este sentido, también en nuevas configuraciones de los sistemas de educación superior y particularmente de las universidades como instituciones culturales por excelencia. Las características de la globalización orientan a una transformación, entre muchas otras: de la naturaleza del trabajo con mayor flexibilidad, movilidad, uso de nuevas tecnologías que propician la formación de redes y de comunicaciones más fluidas y en tiempo real, así como a la mundialización de estilos de vida que siguen principalmente el ejemplo de las potencias occidentales, y también, a una nueva concepción de la educación superior. En el ámbito educativo, la rapidez en la creación y circulación del conocimiento, ahora global, acompañado de la saturación informativa con base en herramientas de la Web, ha desplazado el aprendizaje en la escuela como único medio por el que las generaciones jóvenes aprenden hacia otras maneras de adquirir competencias, destrezas, actitudes y valores orientados a los nuevos requerimientos de la economía y de la sociedad del conocimiento. Lo anterior ha supuesto para las universidades transformaciones que, a la vez de abrirles oportunidades, les plantean retos.

En América Latina, y particularmente en México, se concretaron acciones orientadas a integrar a las universidades al sistema mundial de educación superior mediante intercambios académicos e incorporación de nuevos

estándares internacionales de excelencia para evaluar a las instituciones, a los académicos y a los estudiantes, a los que cada sistema nacional, pero también cada institución dentro de ellos, han respondido de acuerdo con los recursos que poseen, haciendo frente a asimetrías en las condiciones académicas, de financiamiento, de gobernanza y de infraestructura que los mete en dinámicas competitivas con base en indicadores, requisitos y *ethos* particulares, que suponen ventajas diferenciadas para los centros universitarios, según estén más cerca o más lejos del ideal. Dichas diferencias tienen como resultado sistemas de educación superior asimétricos tanto por las características de sus Espacios Universitarios (EU) que tienen niveles de desarrollo académico diferenciados, como por su segmentación social. Como consecuencia de ello, la distancia entre las oportunidades que ofrecen unos y otros a sus estudiantes refiere a desigualdades que influyen de manera diferenciada en las aspiraciones y en la capacidad para imaginar y explorar entre las opciones disponibles, y en cómo las y los jóvenes imaginan sus futuros posibles y los construyen.

En ese amplio encadenamiento de condiciones se analizan las aspiraciones de las y los estudiantes desde diferencias situadas, representadas por Espacios Universitarios Asimétricos (EUA) ubicados en la Ciudad de México y Guadalajara; donde albergan poblaciones con posiciones sociales y estratos socioescolares favorecidos y desfavorecidos que remiten a las desigualdades heredadas, así como a las de género. Se constata que al combinar las asimetrías de los EU con otros ejes como el género y el estrato socioescolar, se producen desigualdades que impactan de maneras distintas las orientaciones en la construcción de los futuros de las y los universitarios, así como sus aspiraciones y su capacidad de aspirar, por lo que se puede decir que están modeladas por desigualdades multidimensionales.

Se trabaja con temporalidades acotadas a un tramo específico de la trayectoria escolar de las y los universitarios, que abarcan de cuatro a seis años si se cursa la licenciatura y la maestría de manera consecutiva, mismos que están representados por tres momentos distintos que implican edades diferentes y un cúmulo de experiencias con las que van moldeando su visión del porvenir, y que remiten a tres temporalidades bien definidas: el inicio y la finalización de la licenciatura y los estudios de maestría.

El análisis realizado muestra que el paso del tiempo diferencia los énfasis de prioridad de los anhelos, pero no modifica de manera significativa aquello que se desea, y que las aspiraciones nunca vienen solas. Una aspiración prioritaria siempre está acompañada de otras, que, aunque pueden tener menor jerarquía en el orden de preferencia, se complementan y retroalimentan mutuamente. Es decir, las aspiraciones en temporalidades acotadas tienden a permanecer en el tiempo, y cuando están relacionadas con la condición juvenil que ubica al agente en un momento específico de su vida en el que están construyendo el porvenir que tienen por delante, pueden tener dos tipos de desarrollo: orientarse a nuevas aspiraciones con base en los logros obtenidos; o bien, adaptar y ajustar los anhelos con base en los procesos de anticipación frente a los futuros posibles.

Quienes apenas inician una carrera universitaria anhelan sobre todo tener prestigio, relacionado con la reputación de la universidad y la carrera a la que ingresaron, lo que se entiende en el contexto de este grupo de estudiantes que ha puesto sus capacidades y talentos en el ingreso a la universidad elegida. Cuando están terminando la licenciatura, los jóvenes se ven a sí mismos como alguien que cumplió su anhelo, y quizás más aún el de sus padres, de culminar una carrera universitaria. Con ella no sólo han adquirido conocimientos sino también la mayoría de edad. También han acumulado experiencias, como la laboral, pues muchos universitarios trabajan al mismo tiempo que estudian; o la de vivir en otro país o ciudad, quienes pudieron aprovechar el programa de intercambio de su institución; también adquirieron autonomía personal para tomar sus propias decisiones, acompañadas, en algunos casos, de una cierta solvencia económica que les permite aspirar a, en el futuro, iniciar un negocio propio, o a tener oportunidades para viajar, conocer otras culturas y vivir experiencias diferentes. Pero también hay otros que experimentan incertidumbre, principalmente hacia el ámbito laboral, en la cual inciden factores como la situación de pandemia que vivieron y las condiciones precarias, familiares o personales, que les hacen dudar de su futuro y vislumbrarlo con inseguridad. Finalmente, quienes cursan una maestría están más centrados en su desarrollo profesional y laboral, además de desear alcanzar estabilidad económica o abrir su propia empresa, pero también en ser líderes y agentes de cambio.

Los resultados de la investigación dan cuenta de un caleidoscopio de aspiraciones de las y los estudiantes universitarios con las que imaginan el mundo y le hacen frente. Con base en el conjunto de capítulos, se conoce qué anhelan, cómo orientan sus deseos, qué significados les otorgan y cómo intervienen los ejes de desigualdad en ello.

Los ejes de desigualdad trabajados son: los EUA que tienen un *ethos* institucional formado por las normas que los rigen y los valores que promueven con la definición de sus programas y por el grupo social al cual están dirigidos, enmarcado en las características socioculturales de la ciudad en que se ubican; los rasgos socioescolares de la familia de procedencia expresados en el estrato social; y las disposiciones de género que prevalecen en la sociedad y que sitúan a hombres y mujeres en roles específicos.

Con base en la idea de que las desigualdades son multidimensionales, se analizan las formas cómo las y los universitarios piensan su futuro y construyen sus aspiraciones, las anticipan y las llenan de sentido. Se constata que la combinación de algunos ejes de desigualdad muestra diferencias relevantes en los anhelos, las cuales propician la reproducción y la perdurabilidad de las desigualdades en su capacidad de aspirar.

Los EUA contribuyen a orientar las aspiraciones y la capacidad de aspirar de las y los estudiantes hacia visiones de futuro distintas, porque están asociadas con las prácticas sociales que promueven, en el marco de los ordenamientos y condiciones de su contexto sociocultural específico.

Las y los estudiantes aquí analizados no tienen la misma capacidad de aspirar porque el alcance del futuro que logran imaginar varía según la amplitud y flexibilidad de la exploración que consiguen concretar en los contextos desde los cuales anhelan, con efectos y consecuencias para su trayectoria de vida y para la construcción de sus futuros posibles. Por ello, observar los desarrollos de futuro desde los EUA permite enfatizar las diferencias que imprimen a las aspiraciones desde las oportunidades y límites que ofrecen.

Entre las aspiraciones que comparten las y los estudiantes de los seis EU estudiados se pueden mencionar las de viajar, tener prestigio y ser dueños/as de una empresa, cuyo significado depende sobre todo del nivel de desarrollo académico y del régimen de financiamiento del EU en el que estudian.

Para las y los estudiantes de los EU consolidados públicos (Nacional y Regional) viajar está vinculado a la condición juvenil; al deseo de explorar el mundo, de conocer gente, hacer relaciones y hablar otras lenguas; también de conocer otras formas de vivir y trabajar.

La intencionalidad de ser propietarios/as de un negocio, en el Nacional, es la de ser su propio patrón; mientras que en el Regional se orienta a acomodarse en una gran empresa como mando directivo. En ambos EU las mujeres también se imaginan emprendiendo. En estos dos espacios las y los estudiantes aspiran con menor frecuencia que en el privado a tener prestigio, es decir a ser reconocidos por lo que son y lo que hacen, sobre todo al iniciar su formación universitaria, que es cuando tienen mayor incertidumbre sobre el futuro y más necesidad de alimentar su autoestima y seguridad en sí mismos.

Para las y los estudiantes del EU consolidado privado (Humanista), viajar y hablar otros idiomas forman parte del modo de vida de quienes estudian en él, y lo asocian con una aspiración de internacionalización de sus futuros emprendimientos. En él, los hombres se preparan para dirigir el negocio familiar, mientras que las mujeres anhelan estudiar un posgrado, ganar experiencia y sobre todo, tener prestigio, principalmente cuando es ganado con base en el desempeño profesional y en los valores adquiridos en la familia.

Las y los estudiantes del EU en vías de consolidación público como el Alternativo, con condiciones socioescolares precarias, no imaginan las oportunidades de viajar y de ser dueños/as de una empresa como parte de su futuro. Más bien fundan el prestigio en sus cualidades personales y no en su quehacer profesional y tienen presente el anhelo de trabajar para ayudar a otros. Mientras que quienes estudian en EU privados en vías de consolidación (Emprendedor y Católico), al igual que en el Humanista, aspiran a vivir en el extranjero y a ser dueños/as de una empresa, y el reconocimiento lo buscan principalmente en su desempeño laboral y en sus valores personales orientados a ayudar a otros. Al expresar sus anhelos, las mujeres del Católico afirman sus deseos de emancipación cuando manifiestan sus aspiraciones de viajar y de ser dueñas de una empresa, lo cual es menos claro entre las mujeres del consolidado, así como de poder hacer compatible su trabajo

profesional con el cuidado de su familia, lo que constituye su mayor aspiración, enmarcada en los valores y la religión que practican.

Junto a los deseos de viajar, tener prestigio y ser dueñas/os de una empresa, las y los universitarios también anhelan ser profesionistas, alcanzar un buen sueldo, una buena posición social, un trabajo estable y movilidad económica ascendente. Aspiran a ser reconocidos y tienen su propia mirada sobre su mundo en cuanto ciudadanos, mujeres y hombres, antes de la pandemia y durante ella.

Estas aspiraciones sólo pueden entenderse si se les ubica en un sistema de ideas globalizado, común a todos los universitarios, desde el cual imaginan su futuro. Dicho sistema de ideas es concretado desde el orden institucional que, si bien homogeneiza las aspiraciones de las y los estudiantes en su interior, también las diferencia entre los EU a partir de las propuestas y de los objetivos, propósitos y valores que promueven, que propician prácticas sociales entre las y los estudiantes en esos contextos situados, que les permiten experimentar vías para anticipar el futuro que desean y valoran.

En conjunto, se puede decir que las aspiraciones de las y los estudiantes de los EU públicos consolidados son las más diversas; a ello coadyuva el prestigio de estos espacios que les permiten imaginar con amplitud sus proyectos de vida. Las respuestas en los EU en vías de consolidación, con mayor proporción de jóvenes de estratos desfavorecidos, dejan ver que imaginan su futuro con incertidumbre y pesimismo, y que los mejor acomodados en la escala social muestran mayor seguridad para anticipar y concretar sus planes. En los EU consolidados, tanto públicos como privados, las y los estudiantes tienen una capacidad de aspiración mejor provista en comparación de quienes estudian en EU en vías de consolidación, en los cuales es más frecuente la capacidad para adaptar las aspiraciones a las propias condiciones y a las oportunidades al alcance. Además, los valores y las normas, distintas para hombres y mujeres, los orientan hacia roles asignados por la sociedad y legitiman las diferencias de lo que se le reconoce a cada sexo.

Desde otra perspectiva, se puede decir que hay más estudiantes que aspiran a lograr un buen sueldo, una buena posición social y un trabajo estable entre quienes estudian en EU privados, independientemente de su grado de consolidación. Las mujeres expresan con mayor seguridad que los hombres

estas aspiraciones, sobre todo las que estudian ingeniería y derecho, mientras que estos deseos se encuentran sobre todo entre los hombres de la carrera de administración. Cuando es paritaria la proporción de mujeres y hombres en la profesión, ellas formulan sus aspiraciones con menor certeza que ellos; pero cuando son minoría muestran más seguridad, quizás porque consideran que ubicarse ahí les supone un papel activo, con mayor esfuerzo personal y promedios de excelencia, y esos logros les permiten verse en una posición de ventaja sobre ellos, lo que les permite imaginar futuros mejores. Es decir, la investigación muestra que hay estudiantes mujeres que logran cuestionar la socialización tradicional que las orienta a elegir carreras acordes con los roles femeninos prescritos socialmente, aunque también hay otras que prefieren aceptar las tradiciones y sus procesos discriminatorios.

Aunque muchas de las estudiantes entrevistadas manifiestan la aspiración de ser reconocidas por su desempeño profesional, al mismo tiempo, y al igual que sus compañeros, son muy realistas en relación con las ventajas que da una carrera universitaria. Si bien consideran que “no asegura nada” y experimentan incertidumbre por su futuro laboral, también encuentran que los estudios universitarios son una condición de base para construir aspiraciones y mejorar sus condiciones de vida.

Para que una persona joven aspire a tener movilidad económica ascendente y, por tanto, a alcanzar una posición económica más alta que la de los padres, son importantes el régimen de financiamiento del espacio en el que estudia, el estrato escolar al que pertenece, y en el caso de quienes se ubican en los estratos desfavorecidos, recibir un estímulo económico o beca para estudiar. El tipo de profesión, el género y el nivel de consolidación de los EU no parecen influir en la movilidad.

Cuando se combina la pertenencia a un estrato favorecido con estudios universitarios en EU privados, disminuyen las posibilidades de mejorar la posición social de los padres, porque las y los jóvenes participan de la situación parental. Sin embargo, cuando esta aspiración económica intergeneracional se ubica entre estudiantes de EU públicos que tienen beca, —quizás sin ella no hubieran ingresado y sobre todo no terminado sus estudios— algunos podrían alcanzar una posición económica más alta que la de los padres, aunque no todos lo logren. Este es el principal efecto de la ideología meritocrática,

que orienta a pensar que estudiar en la universidad es una oportunidad para todos, aunque es claro que hay factores sociales, económicos y de política educativa que los dificultan.

Asimismo, el prestigio del espacio universitario y del programa estudiado, es transferido como un capital con el cual las y los estudiantes construyen sus aspiraciones de reconocimiento. Esto es importante para las y los jóvenes, no sólo porque compensa el sentimiento de incertidumbre sobre el futuro que acompaña el inicio de los nuevos proyectos, como iniciar una carrera universitaria, sino porque les orienta hacia una dirección deseada, la de ser reconocidos por lo que son y por lo que hacen.

Las y los estudiantes universitarios se identifican como ciudadanos y conciben el ejercicio de la ciudadanía a través de ciertas prácticas comunes como votar, obedecer leyes y reglas y mantenerse informado, aunque muestran poco interés en la política institucional relacionada con la participación partidista y asociacionista, prefiriendo ejercerla en actividades más informales y poco institucionalizadas. Quienes tienen condiciones más favorecidas y quienes estudian en EU privados, muestran un comportamiento político más comprometido y una concepción más amplia y activa de ciudadanía, que quienes se ubican en EU públicos. Las mujeres se orientan hacia los ámbitos liberal-representativo y participativo que sugiere un posible sentido del deber y del cuidado más acentuado en ellas, mientras que los hombres se distinguen por su interés en el ámbito deliberativo; también se interesan más por exigir derechos, evidenciar acciones discriminatorias y obedecer las leyes, mientras que a los hombres les interesa más vigilar a los gobernantes, exigir que cumplan y mantenerse informados. Las diferencias se encuentran sobre todo en la diversidad de *ethos* entre los EU, a partir de los cuales las y los estudiantes desarrollan su conciencia de los problemas sociales con base en la formación para la ciudadanía que reciben en ellos.

Los EUA contribuyen a orientar las aspiraciones y la capacidad de aspirar de las y los estudiantes hacia visiones de futuro distintas porque, a diferencia de los sueños, los anhelos se construyen inmersos en la cultura, es decir, rodeados de conocimientos, ideas, valores y formas de ver la vida en el grupo de referencia. Estos factores sirven de base para que los individuos imaginen y anticipen posibles desarrollos de futuro y pongan en marcha su agencia para

alcanzar lo que desean. Un ejemplo interesante de cómo se ajustan las aspiraciones se encuentra en el espacio universitario Alternativo, con altos niveles de incertidumbre económica y laboral, cuyos estudiantes agradecen el horizonte que su espacio universitario les abre y, quizá por ello, orientan sus proyectos a temas sociales y a preocupaciones ciudadanas en mayor medida que en los otros EU. Si este grupo reconoce de manera más explícita el valor que tiene ayudar a los más necesitados, también es cierto que en todos los EU los futuros profesionales tienen conciencia de las desigualdades y expresan indignación por la discriminación, la corrupción, la violencia y la inseguridad que prevalecen en la sociedad, lo cual refiere a su compromiso de participar en sus posibles soluciones.

Al trabajar las diferencias de género en las aspiraciones universitarias, se encuentra que las condiciones de desigualdad resignifican las aspiraciones de manera diferencial entre mujeres y hombres, porque viven experiencias marcadas por un orden de género que orienta sus elecciones y profundiza las desigualdades. Cuando las mujeres alcanzan un promedio académico alto o cuando trabajan, porque ambas actividades suponen una agencia activa, se incrementan sus posibilidades de movilidad social y, sobre todo, se alejan del papel que tradicionalmente se les ha asignado y les permite una capacidad de aspirar más activa. Es común que las estudiantes que no logran cuestionar su rol tradicional, particularmente cuando se embarazan durante la carrera, se adhieran a un proceso discriminatorio que las desvía de la meta de adquirir una profesión universitaria. Por su parte, a los estudiantes hombres que se conectan con el papel masculino, desde su rol de proveedores, les interesa menos viajar y más cuidar a la comunidad.

Al analizar si la distribución de los sexos y los estratos sociales es equitativa entre las profesiones estudiadas, se encuentra que las mujeres de los tres programas observados tienen una posición social más alta que los hombres cuando están terminando su licenciatura. Esto sucede principalmente entre las estudiantes de administración ubicadas en los EU públicos consolidados, mientras que, en los EU en vías de consolidación, tanto en el público como en los privados, el porcentaje de jóvenes con posición social alta es más modesto en las tres profesiones.

Las altas aspiraciones laborales de las mujeres tienen como base la idea, fundada en su experiencia escolar, de que el esfuerzo personal es suficiente para tener éxito, aun cuando también son conscientes de que el contexto social y cultural favorece a los hombres en el ámbito laboral. Debido a ello, es común que ajusten sus aspiraciones y anticipen futuros alternos a los deseados, y muestren más prudencia que los hombres al imaginar sus anhelos. Ésto no impide que ellas, en mayor medida que ellos, aspiren a ganar mucho dinero.

Otro factor importante que se destaca en la investigación es la manera en que las diferencias regionales, concretadas en la Ciudad de México y la Zona Metropolitana de Guadalajara, intervienen en la construcción de las aspiraciones laborales. Eso sucede sobre todo en el entorno sociocultural de la Zona Metropolitana de Guadalajara, donde se imponen en mayor medida a las mujeres que a los hombres, condicionamientos relacionados con los roles tradicionales de género que las orientan y estimulan hacia cierto tipo de anhelos sobre otros.

También se observa que las y los estudiantes de los EU públicos consolidados consideran una desventaja estudiar maestría y obtener una beca, porque recibir ese apoyo económico les impide trabajar mientras la cursan, lo que implica salirse del circuito laboral y perder experiencia; mientras que los del Alternativo la consideran una ventaja, porque la beca financia el logro de estudiar un posgrado que fortalece sus anhelos de encontrar una posición laboral que les permitiría desarrollarse profesionalmente y alcanzar estabilidad económica. Sin embargo, la idea de lo que es un buen sueldo es relativa y muestra la importancia de la diferencia situada en contextos específicos, pues el monto de la remuneración mensual deseada por las y los estudiantes de maestría en EU públicos es más baja que la de quienes estudian en uno privado.

Si el contexto sociocultural es importante en la construcción de las aspiraciones, una situación de crisis como la vivida durante la pandemia por Covid-19 tuvo un impacto importante en las aspiraciones de las y los estudiantes y profundizó los niveles de incertidumbre asociados a su condición de jóvenes, a los efectos del aislamiento, a la suspensión de los cursos universitarios y a la depresión en los mercados de trabajo. En este contexto que puso en riesgo a todo el mundo, los tres factores estudiados intervinieron

de manera crucial: tanto el espacio universitario en el que estudian, muy asociado al estrato socioescolar de la familia, como el género, marcaron sus orientaciones hacia el futuro.

En su paso por la educación superior, las y los universitarios han recibido conocimientos y herramientas que de manera diferenciada acrecientan su capacidad de aspirar, la cual se pudo constatar, no está distribuida de manera equitativa ni entre los estratos sociales, ni entre los sexos, a lo que contribuyen de manera importante las asimetrías de los EU. Es por ello, que en los distintos capítulos se ratifica que el régimen público o privado de los EU define las aspiraciones en mayor medida que otros ejes como el nivel de desarrollo académico del espacio o el estrato socioescolar del estudiante. Así como hay una desigual distribución de los estratos socioescolares entre los EU, que los segmenta socialmente, también la hay entre los sexos, pues el mayor porcentaje de mujeres provenientes de posición social alta permite pensar que para que las mujeres realicen estudios universitarios necesitan pertenecer a los estratos más favorecidos, con mejores condiciones heredadas, que los hombres. Lo anterior fortalece la idea de que las desigualdades son multidimensionales, pues al vincular los ejes de desigualdad se potencia su efecto.

También se confirma que al combinarse esos ejes se refuerzan las desigualdades, las cuales se expresan en los horizontes laborales y de movilidad social que se plantean, así como en las formas en las que las y los jóvenes esperan ser reconocidos desde sus contextos situados, como la disciplina en la que estudian y la ciudad en la que viven. Igualmente se corrobora que, aun estando expuestos a desigualdades que, al ser multidimensionales, reproducen las previas y las profundizan, la educación superior abre posibilidades de cambio para las y los estudiantes y los prepara para enfrentar el futuro deseado con imaginación y con capacidad de decisión y de acción.

ANEXOS

Anexo 1

ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIOESCOLAR (IOSE)¹

El Índice de Oportunidad Socioescolar (IOSE) tiene como objetivo diferenciar individuos y grupos con características diversas, tanto por los rasgos de sus familias, como por el tipo de Espacio Universitario en el que estudian y por las oportunidades que les rodean. Para ello, se construyeron tres índices simples o capitales que en conjunto forman el IOSE, el cual permite acceder a la historia social de las y los jóvenes a partir de algunos rasgos distintivos de sus progenitores, de sus propios atributos escolares, de las condiciones de su entorno universitario, y de sus posibilidades reales de elegir el Espacio Universitario y la carrera deseada.

Los índices son:

1. Índice de Capital Familiar (ICF)
2. Índice de Capital Escolar (ICE)
3. Índice de Oportunidad de Elegir (IOE)

El IOSE se aplicó a la información obtenida en un cuestionario estructurado a 3 656 estudiantes, divididos en tres poblaciones distintas, que se en-

¹ En una investigación anterior de Villa Lever, Canales, Hamui (2017: 379), se construyó un índice similar que sirvió de base para la elaboración de éste.

contraban en tres momentos de su educación universitaria: en primero (L1) y en último año (L4) de licenciatura, o bien en maestría (MA). Por lo tanto, se elaboró un IOSE para cada grupo. Las y los estudiantes que lo respondieron estaban distribuidos entre los seis Espacios Universitarios seleccionados para el estudio.²

Índice de Capital Familiar (ICF)

El Índice de Capital Familiar se construyó con la encuesta aplicada a las tres poblaciones, tomando como base cuatro preguntas:

- i. ¿Cuál es el máximo grado escolar alcanzado por su padre o tutor?
- ii. ¿Cuál es el máximo grado escolar alcanzado por su madre o tutora?
- iii. ¿Cuál es el sueldo mensual aproximado de su padre o tutor?
- iv. ¿Cuál es el sueldo mensual aproximado de su madre o tutora?

Con las dos primeras se obtuvieron las variables denominadas Escolaridad del Padre y Escolaridad de la Madre, y a la suma de los ingresos económicos de padre y madre se le llamó Ingreso Familiar.

Máximo grado escolar alcanzado

Las frecuencias y porcentajes del máximo grado escolar alcanzado por el padre y la madre de quienes respondieron el cuestionario se presentan en los cuadros 1 y 2.³

² Consultar en la introducción de este libro el apartado “Los Espacios Universitarios Asimétricos”.

³ En los casos en que no se cuenta con información sobre la escolaridad del padre, se imputa la escolaridad de la madre y viceversa. Si el estudiante no especificó la escolaridad del padre ni de la madre, se supone que ambos no tenían estudios.

Cuadro 1
Máximo grado escolar alcanzado por el padre o tutor en L1, L4 y MA

| Grado escolar del padre o tutor | L1 | | L4 | | MA | |
|---------------------------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| A) No estudió | 17 | 1.1 | 14 | 1.2 | 19 | 2.2 |
| B) Primaria | 75 | 4.7 | 98 | 8.2 | 102 | 12.0 |
| C) Secundaria | 262 | 16.3 | 222 | 18.5 | 119 | 14.0 |
| D) Preparatoria/Bachillerato | 331 | 20.6 | 205 | 17.1 | 118 | 13.8 |
| E) Carrera técnica o comercial | 132 | 8.2 | 126 | 10.5 | 74 | 8.7 |
| F) Normal | 20 | 1.2 | 17 | 1.4 | 18 | 2.1 |
| G) Licenciatura/Ingeniería | 575 | 35.8 | 398 | 33.2 | 305 | 35.8 |
| H) Maestría | 144 | 9.0 | 88 | 7.3 | 79 | 9.3 |
| I) Doctorado | 49 | 3.1 | 30 | 2.5 | 19 | 2.2 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

Cuadro 2
Máximo grado escolar alcanzado por la madre en L1, L4 y MA

| Grado escolar de la madre o tutora | L1 | | L4 | | MA | |
|------------------------------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| A) No estudió | 10 | 0.6 | 15 | 1.3 | 23 | 2.7 |
| B) Primaria | 92 | 5.7 | 128 | 10.7 | 116 | 13.6 |
| C) Secundaria | 292 | 18.2 | 222 | 18.5 | 124 | 14.5 |
| D) Preparatoria/Bachillerato | 322 | 20.1 | 181 | 15.1 | 112 | 13.1 |
| E) Carrera técnica o comercial | 248 | 15.5 | 243 | 20.3 | 165 | 19.3 |
| F) Normal | 28 | 1.7 | 26 | 2.2 | 42 | 4.9 |
| G) Licenciatura/Ingeniería | 467 | 29.1 | 311 | 26.0 | 207 | 24.3 |
| H) Maestría | 121 | 7.5 | 58 | 4.8 | 52 | 6.1 |
| I) Doctorado | 25 | 1.6 | 14 | 1.2 | 12 | 1.4 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

Para precisar el máximo grado de escolaridad, se definieron dos rangos, tomando como referencia el número de años promedio de estudios en la Ciudad de México que en 2020 fue de 11.5 años, es decir, hasta tercer año de bachillerato (INEGI, 2020).

Los porcentajes de escolaridad alta o baja se presentan en los cuadros 3 y 4.

Cuadro 3
Rangos de escolaridad de padre en L1, L4 y MA

| Escolaridad padre o tutor | L1 | | L4 | | MA | |
|---------------------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Baja | 685 | 42.7 | 539 | 45.0 | 358 | 42.0 |
| Alta | 920 | 57.3 | 659 | 55.0 | 495 | 58.0 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

Cuadro 4
Rangos de escolaridad de madre en L1, L4 y MA

| Escolaridad madre o tutora | L1 | | L4 | | MA | |
|----------------------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Baja | 716 | 44.6 | 546 | 45.6 | 375 | 44.0 |
| Alta | 889 | 55.4 | 652 | 54.4 | 478 | 56.0 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

Ingreso familiar

Para calcular el ingreso familiar de las y los estudiantes de licenciatura (L1 y L4) y maestría (MA) se procedió de manera diferente, debido a que la mayoría de quienes cursan el posgrado ya no depende económicamente de sus padres. Por tanto, los datos se presentan de manera separada.

Ingreso familiar de estudiantes de licenciatura (L1 y L4)

Para este grupo, la variable ingreso familiar está formada por la suma de los ingresos económicos de padre y madre. Las frecuencias se presentan en el cuadro 5.

Cuadro 5
Distribución de frecuencias y porcentajes del Ingreso Familiar

| Ingreso familiar | # | % | Ingreso familiar | # | % |
|------------------|----|-------|------------------|---|------|
| 0 | 6 | 6.12 | 25 000 | 1 | 1.02 |
| 1 000 | 1 | 1.02 | 27 000 | 2 | 2.04 |
| 3 000 | 3 | 3.06 | 29 000 | 1 | 1.02 |
| 6 000 | 2 | 2.04 | 33 500 | 1 | 1.02 |
| 7 000 | 5 | 5.10 | 37 500 | 6 | 6.12 |
| 9 000 | 5 | 5.10 | 40 000 | 1 | 1.02 |
| 10 000 | 1 | 1.02 | 42 500 | 1 | 1.02 |
| 11 000 | 3 | 3.06 | 46 500 | 1 | 1.02 |
| 13 500 | 7 | 7.14 | 48 500 | 2 | 2.04 |
| 14 000 | 3 | 3.06 | 50 000 | 6 | 6.12 |
| 16 000 | 1 | 1.02 | 51 000 | 2 | 2.04 |
| 18 000 | 3 | 3.06 | 53 000 | 1 | 1.02 |
| 20 000 | 14 | 14.29 | 57 000 | 2 | 2.04 |

Para poder utilizar la información proveniente de las preguntas sobre el sueldo mensual aproximado de padre o tutor y madre o tutora en la construcción del índice, se tomó como referencia el punto medio del intervalo de los ingresos en los intervalos cerrados y el mínimo en el último intervalo, como se muestra en los cuadros 6, 7 y 8.

Cuadro 6
Punto medio del Ingreso Mensual

| Rangos del ingreso mensual | Punto medio del ingreso mensual |
|----------------------------|---------------------------------|
| No tiene ingresos | 0 |
| Hasta 2 000 | 1000 |
| 2 001 a 4 000 | 3 000 |
| 4 001 a 6 000 | 5 000 |
| 6 001 a 8 000 | 7 000 |
| 8 001 a 10 000 | 9 000 |
| 10 001 a 12 000 | 11 000 |
| 12 001 a 15 000 | 13 500 |
| 15 001 a 25 000 | 20 000 |
| 25 001 a 50 000 | 37 500 |
| Desde 50 001 | 50 001 |

Cuadro 7
Distribución de frecuencias y porcentajes del Ingreso del padre o tutor

| Ingreso mensual del padre | L1 | | L4 | |
|---------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | # | % | # | % |
| No tiene ingresos | 274 | 17.1 | 198 | 16.5 |
| Hasta 2 000 | 33 | 2.1 | 29 | 2.4 |
| 2 001 a 4 000 | 121 | 7.5 | 80 | 6.7 |
| 4 001 a 6 000 | 183 | 11.4 | 126 | 10.5 |
| 6 001 a 8 000 | 166 | 10.3 | 151 | 12.6 |
| 8 001 a 10 000 | 116 | 7.2 | 101 | 8.4 |
| 10 001 a 12 000 | 119 | 7.4 | 93 | 7.8 |
| 12 001 a 15 000 | 103 | 6.4 | 102 | 8.5 |
| 15 001 a 25 000 | 181 | 11.3 | 108 | 9.0 |
| 25 001 a 50 000 | 127 | 7.9 | 112 | 9.3 |
| Más de 50 001 | 182 | 11.3 | 98 | 8.2 |
| Total | 1 605 | 100.0 | 1 198 | 100.0 |

Cuadro 8
Distribución de frecuencias y porcentajes del ingreso de la madre o tutora

| Ingreso mensual de la madre | L1 | | L4 | |
|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | # | % | # | % |
| No tiene ingresos | 626 | 39.0 | 471 | 39.3 |
| Hasta 2 000 | 90 | 5.6 | 50 | 4.2 |
| 2 001 a 4 000 | 136 | 8.5 | 87 | 7.3 |
| 4 001 a 6 000 | 146 | 9.1 | 115 | 9.6 |
| 6 001 a 8 000 | 127 | 7.9 | 102 | 8.5 |
| 8 001 a 10 000 | 101 | 6.3 | 90 | 7.5 |
| 10 001 a 12 000 | 73 | 4.5 | 55 | 4.6 |
| 12 001 a 15 000 | 76 | 4.7 | 54 | 4.5 |
| 15 001 a 25 000 | 89 | 5.5 | 74 | 6.2 |
| 25 001 a 50 000 | 67 | 4.2 | 58 | 4.8 |
| Más de 50 001 | 74 | 4.6 | 42 | 3.5 |
| Total | 1 605 | 100.0 | 1 198 | 100.0 |

Para definir los rangos del ingreso mensual de los hogares, se tomó como criterio el Ingreso Corriente Total Promedio Trimestral por Hogar (localidades de 2 500 o más habitantes) agrupado por Deciles de Hogares (ENIGH, 2016), como se detalla en el cuadro 9.

Cuadro 9
Ingreso corriente total promedio trimestral por hogar, agrupado por deciles de hogares

| Deciles | Trimestral urbano | Mensual urbano | Estrato |
|---------|-------------------|----------------|---------|
| | (pesos) | (pesos) | |
| I | 8 498 | 2 833 | |
| II | 14 303 | 4 768 | |
| III | 18 961 | 6 320 | Bajo |
| IV | 23 580 | 7 860 | |
| V | 28 858 | 9 619 | |
| VI | 34 846 | 11 615 | |
| VIII | 42 443 | 14 148 | |
| VIII | 53 417 | 17 806 | Medio |
| IX | 72 098 | 24 033 | |
| X | 170 366 | 56 789 | Alto |

Tomando como base estos datos, se decidió dividir el ingreso mensual familiar en cuatro rangos, como se muestra en el cuadro 10.

Cuadro 10
Ingreso familiar por estrato

| Rangos del ingreso familiar | L1 | | L4 | |
|------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | # | % | # | % |
| Bajo (hasta 9 000) | 589 | 36.7 | 445 | 37.1 |
| Medio bajo (9 001 a 23 999) | 524 | 32.6 | 418 | 34.9 |
| Medio alto (24 000 a 50 000) | 309 | 19.3 | 208 | 17.4 |
| Alto (más de 50 000) | 183 | 11.4 | 127 | 10.6 |
| Total | 1 605 | 100.0 | 1 198 | 100.0 |

También se agruparon los estratos del ingreso en dos categorías, tal como se presentan en el cuadro 11, donde los estratos Bajo y Medio bajo, se consideran Ingreso familiar Bajo mientras que los estratos Alto y Medio alto se consideran Ingreso familiar Alto.

Cuadro 11
Ingreso familiar por rangos agrupados

| Rangos agrupados del ingreso familiar | L1 | | L4 | |
|---------------------------------------|------------|-------|------------|-------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| Bajo y Medio bajo | 1 113 | 69.3 | 863 | 72.0 |
| Alto y Medio alto | 492 | 30.7 | 335 | 28.0 |
| Total | 1 605 | 100.0 | 1 198 | 100.0 |

Ingreso familiar de estudiantes de maestría (MA)

Para calcular el ingreso familiar de las y los estudiantes de maestría se consideraron las siguientes preguntas del cuestionario:

- i. ¿Usted depende económicamente de sus padres o tutores?
- ii. ¿Cuál es el sueldo mensual aproximado de su padre o tutor?
- iii. ¿Cuál es el sueldo mensual aproximado de su madre o tutora?
- iv. ¿Actualmente usted trabaja?
- v. ¿Cuál es su sueldo mensual aproximado?
- vi. ¿Tiene alguna beca o apoyo económico?

Con base en ellas:

1. Se identificó a estudiantes que dependen económicamente de sus padres y se calculó el ingreso familiar siguiendo los criterios utilizados con los de licenciatura.
2. Se obtuvo el ingreso de estudiantes que trabajan y no dependen de sus padres.
3. Se consideró la información de quienes tienen beca, no dependen de los padres y no trabajan.
4. Se definieron los criterios para calcular el ingreso de quienes no reportaron ninguna información respecto a sus ingresos.
5. De un total de 846 estudiantes que estudian maestría, 98 dependen económicamente de sus padres (cuadro 12).

Cuadro 12
Estudiantes que dependen económicamente de sus padres o tutores*

| Respuesta | # | % |
|-----------|-----|------|
| No | 748 | 88.4 |
| Sí | 98 | 11.6 |
| Total | 846 | 100 |

* Sólo 7 estudiantes no respondieron.

Para calcular el ingreso familiar con base en el sueldo del padre y la madre, se tomó como referencia el punto medio del intervalo de los ingresos en los intervalos cerrados y el mínimo en el último intervalo (véase cuadro 13).

Cuadro 13
Distribución de frecuencias y porcentajes del ingreso familiar

| Ingreso familiar | # | % | Ingreso familiar | # | % |
|------------------|----|-------|------------------|----|--------|
| 0 | 6 | 6.12 | 25 000 | 1 | 1.02 |
| 1 000 | 1 | 1.02 | 27 000 | 2 | 2.04 |
| 3 000 | 3 | 3.06 | 29 000 | 1 | 1.02 |
| 6 000 | 2 | 2.04 | 33 500 | 1 | 1.02 |
| 7 000 | 5 | 5.10 | 37 500 | 6 | 6.12 |
| 9 000 | 5 | 5.10 | 40 000 | 1 | 1.02 |
| 10 000 | 1 | 1.02 | 42 500 | 1 | 1.02 |
| 11 000 | 3 | 3.06 | 46 500 | 1 | 1.02 |
| 13 500 | 7 | 7.14 | 48 500 | 2 | 2.04 |
| 14 000 | 3 | 3.06 | 50 000 | 6 | 6.12 |
| 16 000 | 1 | 1.02 | 51 000 | 2 | 2.04 |
| 18 000 | 3 | 3.06 | 53 000 | 1 | 1.02 |
| 20 000 | 14 | 14.29 | 57 000 | 2 | 2.04 |
| 20 500 | 1 | 1.02 | 63 500 | 1 | 1.02 |
| 22 000 | 3 | 3.06 | 70 000 | 2 | 2.04 |
| 23 000 | 3 | 3.06 | 75 000 | 4 | 4.08 |
| 24 500 | 1 | 1.02 | 87 500 | 2 | 2.04 |
| | | | Total | 98 | 100.00 |

Con base en la información obtenida, se tomó como referencia el punto medio del rango de los ingresos en los intervalos cerrados y el mínimo en el último intervalo, como se muestra en los cuadros 14, 15 y 16.

Cuadro 14
Punto medio del ingreso mensual

| Rangos del ingreso mensual | Punto medio del ingreso mensual |
|----------------------------|---------------------------------|
| No tiene ingresos | 0 |
| Hasta 2 000 | 1 000 |
| 2 001 a 4 000 | 3 000 |
| 4 001 a 6 000 | 5 000 |
| 6 001 a 8 000 | 7 000 |
| 8 001 a 10 000 | 9 000 |
| 10 001 a 12 000 | 11 000 |
| 12 001 a 15 000 | 13 500 |
| 15 001 a 25 000 | 20 000 |
| 25 001 a 50 000 | 37 500 |
| Desde 50 001 | 50 001 |

Cuadro 15
Ingreso familiar por rango

| Ingreso 4 categorías | # | % |
|------------------------------|----|-------|
| Bajo (hasta 9 000) | 22 | 22.4 |
| Medio Bajo (9 001 a 23 999) | 39 | 39.8 |
| Medio Alto (24 000 a 50 000) | 23 | 23.5 |
| Alto (más de 50 000) | 14 | 14.3 |
| Total | 98 | 100.0 |

Cuadro 16
Ingreso familiar por rangos agrupados

| Rangos agrupados del ingreso familiar | L1 | | L4 | |
|---------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | # | % | # | % |
| Bajo y Medio Bajo | 1 113 | 69.35 | 863 | 72.04 |
| Alto y Medio Alto | 492 | 30.65 | 335 | 27.96 |
| Total | 1 605 | 100 | 1 198 | 100 |

En el cuadro 17 se puede observar que de 748 estudiantes que respondieron que no dependen de sus padres, casi el 80% declaró que trabaja (596 casos).

Cuadro 17
Estudiantes de MA que trabajan

| Respuesta | # | Porcentaje |
|-----------|-----|------------|
| No | 152 | 20.3 |
| Sí | 596 | 79.7 |
| Total | 748 | 100.0 |

Para incorporar la información sobre los salarios percibidos por las estudiantes y los estudiantes que trabajan en la construcción del índice, se tomó como referencia el punto medio del intervalo de los ingresos recibidos por la actividad del trabajo, como lo muestran los cuadros 18 y 19.

Cuadro 18
Sueldo mensual aproximado de estudiantes de MA que trabajan*

| Ingresos | # | Porcentaje |
|----------|-----|------------|
| 0 | 3 | 0.5 |
| 1 000 | 78 | 13.4 |
| 3 000 | 5 | 0.9 |
| 5 000 | 23 | 3.9 |
| 7 000 | 28 | 4.8 |
| 9 000 | 23 | 3.9 |
| 11 000 | 38 | 6.5 |
| 13 500 | 53 | 9.1 |
| 20 000 | 163 | 28 |
| 37 500 | 169 | 29 |
| Total | 583 | 100 |

* Como 13 estudiantes que trabajan, no respondieron la pregunta sobre su sueldo, se tuvo que completar la información realizando las siguientes imputaciones: 9 tienen beca, por lo que se les consideró como becarios, y a 4 faltantes se les dejó el ingreso más bajo.

Cuadro 19
Imputaciones de quienes no respondieron

| Imputación del ingreso | Casos |
|------------------------|-------|
| Beca | 9 |
| Nivel más bajo | 4 |
| Total | 13 |

El panorama completo de ingresos de estudiantes de MA se muestra en los cuadros 20 y 21.

Cuadro 20
Ingresos de estudiantes de MA que no dependen de sus padres y que trabajan

| Ingresos | # | % |
|----------|-----|------|
| 0 | 3 | 0,5 |
| 1 000 | 82 | 14 |
| 3 000 | 5 | 0,9 |
| 5 000 | 23 | 3,9 |
| 7 000 | 28 | 4,8 |
| 9 000 | 23 | 3,9 |
| 11 000 | 38 | 6,5 |
| 13 500 | 53 | 9 |
| 20 000 | 163 | 27,8 |
| 37 500 | 169 | 28,8 |
| Total | 587 | 100 |

Cuadro 21
Ingresos de estudiantes de MA que no dependen de sus padres y que trabajan, por rangos de ingreso

| Rango de ingreso | # | % |
|------------------------------|-----|------|
| Bajo (hasta 9 000) | 164 | 27,9 |
| Medio bajo (9 001 a 23 999) | 254 | 43,3 |
| Medio alto (24 000 a 50 000) | 169 | 28,8 |
| Total | 587 | 100 |

Para los casos en que no dependen de sus padres y no trabajan, se tomaron en consideración los 128 casos que cuentan con beca o apoyo económico, a los que se agregaron los 9 casos imputados (véase cuadro 22).

Si se considera que el monto de la beca de maestría es de aproximadamente 10 274 pesos, estaría dentro de la segunda categoría Media Baja (9 001 a 23 999) según las categorías establecidas en este apartado.

Por otro lado, tenemos 22 estudiantes sin información sobre sus ingresos, aunque sí se sabe que no dependen económicamente de sus padres, que no trabajan y que no tienen beca. Con objeto de no perder la información de es-

tos casos, se utilizó la edad como criterio para imputarles un salario. A 6 casos con edades de 44 años y más, se les adjudicó el ingreso más bajo y a los 16 casos restantes, por ser más jóvenes, se les asignó el ingreso familiar (véase cuadro 23).

Cuadro 22
Estudiantes de MA que reciben una beca o apoyo económico

| Reciben beca | # | % |
|-----------------|-----|-------|
| No | 22 | 13.8 |
| Sí | 128 | 80.5 |
| Becas imputadas | 9 | 5.7 |
| Total | 159 | 100.0 |

Cuadro 23
Edad de estudiantes que no tienen información sobre su ingreso*

| Edad | # | % |
|-------|----|-------|
| 24 | 1 | 5.0 |
| 25 | 1 | 5.0 |
| 27 | 2 | 10.0 |
| 29 | 1 | 5.0 |
| 30 | 1 | 5.0 |
| 31 | 1 | 5.0 |
| 33 | 2 | 10.0 |
| 34 | 2 | 10.0 |
| 35 | 1 | 5.0 |
| 36 | 1 | 5.0 |
| 37 | 1 | 5.0 |
| 44 | 1 | 5.0 |
| 48 | 1 | 5.0 |
| 53 | 1 | 5.0 |
| 55 | 1 | 5.0 |
| 59 | 1 | 5.0 |
| 65 | 1 | 5.0 |
| Total | 20 | 100.0 |

* Sólo 2 estudiantes no respondieron su edad.

En el cuadro 24 se muestra la información completa.

Cuadro 24
Imputaciones de casos sin información de ingresos por categorías de ingreso

| Edad | Ingreso Familiar | | | | Total |
|-------|-----------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------|-------|
| | Bajo (hasta 9 000) | Medio bajo (9 001 a 23 999) | Medio alto (24 000 a 50 000) | Alto (más de 50 000) | |
| 24 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 25 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 27 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 29 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 30 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 31 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 33 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 34 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| 35 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 36 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 37 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 44 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 48 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 53 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 55 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 59 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 65 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| * | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Total | 9 | 7 | 4 | 2 | 22 |

* Dos estudiantes no declararon su edad. Ingresaron a la maestría en el 2018 y se les imputó el ingreso de los padres.

En resumen, los ingresos de las y los estudiantes de MA se distribuyen como lo muestra el cuadro 25.

Cuadro 25
Ingresos de estudiantes de MA

| Origen de ingresos | # | % |
|--------------------|-----|-------|
| Dependen de padres | 98 | 11.5 |
| Ingreso trabajo | 596 | 69.9 |
| Becas | 137 | 16.1 |
| Imputados | 22 | 2.6 |
| Total | 853 | 100.0 |

El criterio para definir los rangos del ingreso mensual de los hogares de los estudiantes de MA es el mismo que se tomó para L1 y L4 y se puede ver en el cuadro 26.

Con base en estos datos se dividió el ingreso mensual familiar en cuatro rangos, como se muestra en el cuadro 26.

Cuadro 26
Ingreso familiar por rango

| Rangos del ingreso familiar | # | % |
|------------------------------|-----|-------|
| Bajo (hasta 9 000) | 199 | 23.3 |
| Medio Bajo (9 001 a 23 999) | 442 | 51.8 |
| Medio Alto (24 000 a 50 000) | 196 | 23.0 |
| Alto (más de 50 000) | 16 | 1.9 |
| Total | 853 | 100.0 |

Se agruparon los estratos del ingreso en dos categorías: los estratos Bajo y Medio Bajo se consideran ingreso familiar Bajo mientras que los estratos Alto y Medio Alto se consideran ingreso familiar Alto (cuadro 27).

Cuadro 27
Ingreso familiar por rangos agrupados

| Ingreso Familiar | # | % |
|-------------------|-----|-------|
| Bajo y Medio bajo | 641 | 75.1 |
| Alto y Medio alto | 212 | 24.9 |
| Total | 853 | 100.0 |

Índice de Capital Familiar

Para construir el Índice de Capital Familiar se combinaron tres variables: Escolaridad del padre, Escolaridad de la madre e Ingreso familiar (véase cuadro 28).

Cuadro 28
Variables del Índice de Capital Familiar

| Escolaridad padre | Escolaridad madre | Ingreso familiar |
|-------------------|-------------------|--------------------------|
| Baja | Baja | Bajo y medio bajo (Bajo) |
| Alta | Alta | Alto y medio alto (Alto) |

El índice de capital familiar puede tomar valores que van de 0 a 3 (véase el cuadro 29), de acuerdo con las combinaciones de las tres variables que aparecen en este cuadro: Escolaridad del padre, Escolaridad de la madre e Ingreso familiar.

Cuadro 29
Valores y combinaciones de las variables del Índice de Capital Familiar (ICF), por nivel de estudios

| Combinaciones | ICF | Categorías | L1 | | L4 | | MA | |
|------------------|-----|------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | | | # | % | # | % | # | % |
| Baja, baja, bajo | 0 | Bajo | 446 | 27.8 | 373 | 31.1 | 213 | 25.0 |
| Baja, alta, bajo | 1 | Medio bajo | 159 | 9.9 | 110 | 9.2 | 73 | 8.6 |
| Baja, baja, alto | 1 | Medio bajo | 144 | 9.0 | 108 | 9.0 | 66 | 7.7 |
| Alto, baja, bajo | 1 | Medio bajo | 43 | 2.7 | 28 | 2.3 | 63 | 7.4 |
| Baja, alta, alto | 2 | Medio alto | 364 | 22.7 | 272 | 22.7 | 289 | 33.9 |
| Alta, alta, bajo | 2 | Medio alto | 68 | 4.2 | 35 | 2.9 | 26 | 3.0 |
| Alta, baja, alto | 2 | Medio alto | 52 | 3.2 | 30 | 2.5 | 16 | 1.9 |
| Alta, alta, alto | 3 | Alto | 329 | 20.5 | 242 | 20.2 | 107 | 12.5 |
| Total | | | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

La agrupación de las combinaciones permite tener 4 niveles del Índice de capital familiar: Bajo, Medio bajo, Medio alto y Alto (véase cuadro 30).

Cuadro 30
Rangos del Índice de Capital Familiar (ICF), por nivel de estudios

| ICF | L1 | | L4 | | MA | |
|------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Bajo | 446 | 27.8 | 373 | 31.1 | 213 | 25.0 |
| Medio bajo | 346 | 21.6 | 246 | 20.5 | 202 | 23.7 |
| Medio alto | 484 | 30.2 | 337 | 28.1 | 331 | 38.8 |
| Alto | 329 | 20.5 | 242 | 20.2 | 107 | 12.5 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

En el cuadro 31, se puede ver como estos niveles se pueden agrupar en dos categorías: Bajo (que incluye los niveles Bajo y Medio bajo) y Alto (incluye los niveles Alto y Medio alto).

Cuadro 31
Rangos agrupados del Índice de Capital Familiar, por nivel de estudios

| Rangos agrupados | L1 | | L4 | | MA | |
|------------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Bajo | 792 | 49.3 | 619 | 51.7 | 415 | 48.7 |
| Alto | 813 | 50.7 | 579 | 48.3 | 438 | 51.3 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE CAPITAL ESCOLAR

El índice de Capital Escolar se construyó a partir de la información contenida en las siguientes cuatro preguntas:

- i. ¿Su promedio de bachillerato/preparatoria fue...?
- ii. ¿Reprobó alguna(s) materia(s) en bachillerato/preparatoria?
- iii. En su opinión, en el transcurso de su bachillerato/preparatoria:
 - a. Su éxito en los exámenes o trabajos finales fue...
 - b. Su cumplimiento de las tareas fue...

En el cuadro 32, las y los estudiantes proporcionaron la información de su promedio de acuerdo con los rangos propuestos en el cuestionario.⁴

Cuadro 32
Promedio de Bachillerato, por nivel de estudios

| Promedio de bachillerato | L1 | | L4 | | MA | |
|--------------------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| 7.0 a 7.5 | 87 | 5.4 | 53 | 4.4 | 11 | 1.3 |
| 7.6 a 8.0 | 212 | 13.2 | 113 | 9.4 | 73 | 8.6 |
| 8.1 a 8.5 | 331 | 20.6 | 235 | 19.6 | 191 | 22.4 |
| 8.6 a 9.0 | 374 | 23.3 | 284 | 23.7 | 240 | 28.1 |
| 9.1 a 9.5 | 429 | 26.7 | 296 | 24.7 | 263 | 30.8 |
| Menor a 7 | 9 | 0.6 | 4 | 0.3 | 3 | 0.4 |
| 9.6 a 10.0 | 163 | 10.2 | 213 | 17.8 | 72 | 8.4 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

Las frecuencias de estas variables se agruparon con objeto de hacerlas coincidir con los rangos de calificaciones utilizados en ese nivel educativo (véase cuadro 33).

Cuadro 33
Rangos del Promedio de Bachillerato, por nivel de estudios

| Promedio bachillerato | L1 | | L4 | | MA | |
|-----------------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Hasta 8.0 | 308 | 19.2 | 170 | 14.2 | 87 | 10.2 |
| De 8.1 a 9.0 | 705 | 43.9 | 519 | 43.3 | 431 | 50.5 |
| De 9.1 a 10.0 | 592 | 36.9 | 509 | 42.5 | 335 | 39.3 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

⁴ Sólo en 2 casos no especificaron su promedio y se les asignó un promedio menor a 7.

Con respecto a la reprobación de materias, en el cuadro 34 puede verse que poco más de una tercera parte declaró haber reprobado una o más materias.⁵

Cuadro 34
Reprobación de materias, por nivel de estudios

| Reprobación materias | L1 | | L4 | | MA | |
|----------------------------|------|------|------|------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Reprobó una o más materias | 533 | 33.2 | 453 | 37.8 | 360 | 42.2 |
| No reprobó materias | 1072 | 66.8 | 745 | 62.2 | 493 | 57.8 |
| Total | 1605 | 100 | 1198 | 100 | 853 | 100.0 |

En los cuadros 35 y 36 se presentan las frecuencias de las respuestas que dieron las y los estudiantes con respecto al Éxito en los exámenes y trabajos finales, y al Cumplimiento en tareas.⁶

Cuadro 35
Éxito en los exámenes y trabajos finales, por nivel de estudios

| Éxito en los exámenes | L1 | | L4 | | MA | |
|-----------------------|------|------|------|------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Muy alto | 476 | 29.7 | 420 | 35.1 | 325 | 38.1 |
| Alto | 838 | 52.2 | 588 | 49.1 | 440 | 51.6 |
| Medio | 280 | 17.4 | 168 | 14.0 | 83 | 9.7 |
| Bajo | 11 | 0.7 | 22 | 1.8 | 5 | 0.6 |
| Total | 1605 | 100 | 1198 | 100 | 853 | 100.0 |

⁵ Solo en 2 casos no se especificó el número de materias reprobadas, por lo que se consideró que reprobaron una o más materias.

⁶ De este grupo de estudiantes, 16 no respondieron sobre el éxito en los exámenes y se les asignó la categoría Bajo, mientras que 23 no respondieron sobre el cumplimiento en las tareas, asignándoles, también, la categoría Bajo.

Cuadro 36
Cumplimiento en tareas, por nivel de estudios

| Cumplimiento en tareas | L1 | | L4 | | MA | |
|---------------------------|------|-------|------|------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Muy alto | 631 | 39.3 | 471 | 39.3 | 366 | 42.9 |
| Alto | 613 | 38.2 | 435 | 36.3 | 359 | 42.1 |
| Medio | 271 | 16.9 | 224 | 18.7 | 114 | 13.4 |
| Bajo | 90 | 5.6 | 68 | 5.7 | 14 | 1.6 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100 | 853 | 100.0 |

Las categorías Bajo y Medio del “Éxito en los exámenes y trabajos finales” se agruparon para contar con un indicador dicotómico, quedando ambas categorías en Bajo. En cuanto a las categorías Alto, y Muy alto se agruparon como Alto (véase cuadro 37).

Cuadro 37
Rangos de éxito en los exámenes y trabajos finales, por nivel de estudios

| Éxito en exámenes | L1 | | L4 | | MA | |
|----------------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Bajo | 291 | 18.1 | 190 | 15.9 | 88 | 10.3 |
| Alto | 1314 | 81.9 | 1008 | 84.1 | 765 | 89.7 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

Para la variable “Cumplimiento en tareas”, se procedió de manera similar, agrupando 4 categorías para quedarse con dos (véase cuadro 38).

Cuadro 38
Rangos de cumplimiento en tareas, por nivel de estudios

| Cumplimiento de tareas | L1 | | L4 | | MA | |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Bajo | 361 | 22.5 | 292 | 24.4 | 128 | 15.0 |
| Alto | 1 244 | 77.5 | 906 | 75.6 | 725 | 85.0 |
| Total | 1 605 | 100.0 | 1 198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

Índice de capital escolar

Para construir el Índice de Capital Escolar se combinaron cuatro variables: Promedio de bachillerato, Materias reprobadas, Éxito en exámenes y trabajos finales y Cumplimiento de tareas (véase cuadro 39).

Cuadro 39
Variables del Índice de Capital Escolar

| Promedio de bachillerato | Materias reprobadas | Éxito en exámenes | Cumplimiento de tareas |
|--------------------------|------------------------------|-------------------|------------------------|
| 1 Hasta 8.0 | 1 Reprobó una o más materias | 1 Bajo | 1 Bajo |
| 2 De 8.1 A 9.0 | 2 No reprobó materias | 2 Alto | 2 Alto |
| 3 De 9.1 A 10.0 | | | |

El Índice de Capital Escolar puede variar en un rango de valores de 0 a 5, dependiendo de las combinaciones de las cuatro variables que se detallan en el cuadro 39, mientras que en el cuadro 40 se muestran las combinaciones existentes en la base de datos.

Cuadro 40
VARIABLES COMBINADAS DEL ÍNDICE DE CAPITAL ESCOLAR, POR NIVEL DE ESTUDIOS

| Éxito en exámenes | Cumplimiento en tareas | Materias reprobadas | Promedio bachillerato | Índice de Capital Socioescolar | L1 | | L4 | | MA | |
|-------------------|------------------------|---------------------|-----------------------|--------------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|------------|--------------|
| | | | | | # | % | # | % | # | % |
| Bajo | Bajo | Reprobador | Bajo | 0 | 66 | 4.1 | 49 | 4.1 | 14 | 1.6 |
| Bajo | Bajo | Reprobador | Medio | 1 | 26 | 1.6 | 22 | 1.8 | 16 | 1.9 |
| Bajo | Bajo | No reprobador | Bajo | 1 | 14 | 0.9 | 10 | 0.8 | 5 | 0.6 |
| Bajo | Alto | Reprobador | Bajo | 1 | 34 | 2.1 | 17 | 1.4 | 10 | 1.2 |
| Alto | Bajo | Reprobador | Bajo | 1 | 60 | 3.7 | 43 | 3.6 | 14 | 1.6 |
| Alto | Alto | No reprobador | Bajo | 2 | 32 | 2.0 | 12 | 1 | 9 | 1.1 |
| Bajo | Bajo | Reprobador | Alto | 2 | 1 | 0.1 | 4 | 0.3 | 0 | 0.0 |
| Bajo | Bajo | No reprobador | Medio | 2 | 22 | 1.4 | 13 | 1.1 | 4 | 0.5 |
| Bajo | Alto | No reprobador | Bajo | 2 | 14 | 0.9 | 6 | 0.5 | 1 | 0.1 |
| Alto | Alto | Reprobador | Bajo | 2 | 70 | 4.4 | 26 | 2.2 | 33 | 3.9 |
| Bajo | Bajo | No reprobador | Alto | 2 | 7 | 0.4 | 7 | 0.6 | 3 | 0.4 |
| Alto | Bajo | No reprobador | Bajo | 2 | 18 | 1.1 | 7 | 0.6 | 1 | 0.1 |
| Bajo | Alto | Reprobador | Medio | 3 | 28 | 1.7 | 19 | 1.6 | 21 | 2.5 |
| Alto | Bajo | Reprobador | Medio | 3 | 53 | 3.3 | 64 | 5.3 | 41 | 4.8 |
| Alto | Bajo | No reprobador | Medio | 3 | 61 | 3.8 | 48 | 4 | 15 | 1.8 |
| Alto | Alto | Reprobador | Medio | 3 | 151 | 9.4 | 145 | 12.1 | 163 | 19.1 |
| Bajo | Alto | No reprobador | Medio | 3 | 52 | 3.2 | 21 | 1.8 | 12 | 1.4 |
| Bajo | Alto | No reprobador | Alto | 3 | 24 | 1.5 | 16 | 1.3 | 0 | 0.0 |
| Bajo | Alto | Reprobador | Alto | 3 | 3 | 0.2 | 6 | 0.5 | 2 | 0.2 |
| Alto | Bajo | Reprobador | Alto | 4 | 8 | 0.5 | 7 | 0.6 | 2 | 0.2 |
| Alto | Bajo | No reprobador | Alto | 4 | 25 | 1.6 | 18 | 1.5 | 13 | 1.5 |
| Alto | Alto | No reprobador | Medio | 4 | 312 | 19.4 | 187 | 15.6 | 159 | 18.6 |
| Alto | Alto | Reprobador | Alto | 4 | 33 | 2.1 | 51 | 4.3 | 46 | 5.4 |
| Alto | Alto | No reprobador | Alto | 5 | 491 | 30.6 | 400 | 33.4 | 269 | 31.5 |
| <i>Total</i> | | | | | <i>1605</i> | <i>100.0</i> | <i>1198</i> | <i>100.0</i> | <i>853</i> | <i>100.0</i> |

La agrupación de las combinaciones resulta en 6 niveles del Índice de Capital Escolar (véase el cuadro 41).

Cuadro 41
Agrupación de las combinaciones del Índice de Capital Escolar,
por nivel de estudios

| Índice de Capital Escolar | L1 | | L4 | | MA | |
|------------------------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| 0 | 66 | 4.1 | 49 | 4.1 | 14 | 1.6 |
| 1 | 134 | 8.3 | 92 | 7.7 | 45 | 5.3 |
| 2 | 164 | 10.2 | 63 | 5.3 | 51 | 6.0 |
| 3 | 372 | 23.2 | 331 | 27.6 | 254 | 29.8 |
| 4 | 378 | 23.6 | 263 | 22.0 | 220 | 25.8 |
| 5 | 491 | 30.6 | 400 | 33.4 | 269 | 31.5 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

Estos niveles se pueden agrupar en dos categorías: Bajo (0 a 2) que son los estudiantes con dos o tres ítems bajos y el promedio escolar nunca es alto; y Alto (3 a 5) que son los estudiantes con dos ítems altos y su promedio de bachillerato siempre es medio o alto (véase cuadro 42).

Cuadro 42
Rangos del Índice de Capital Escolar, por nivel de estudios

| Índice de Capital Escolar | L1 | | L4 | | MA | |
|------------------------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Bajo | 364 | 22.7 | 204 | 17.0 | 110 | 12.9 |
| Alto | 1241 | 77.3 | 994 | 83.0 | 743 | 87.1 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE OPORTUNIDAD DE ELEGIR

El índice de Oportunidad de Elegir se construyó a partir de la información contenida en las siguientes preguntas:

- i. ¿La universidad en la que estudia era su primera opción?
- ii. ¿La licenciatura/ingeniería en la que estudia era su primera opción?

Los porcentajes de la “Oportunidad de elegir la universidad que era su primera opción” y la “Oportunidad de estudiar la licenciatura que era su primera opción”, se presentan en los cuadros 43 y 44.⁷

Cuadro 43
Oportunidad de elegir la universidad que era su primera opción,
por nivel de estudios

| Oportunidad de elegir la universidad | L1 | | L4 | | MA | |
|---|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| No | 270 | 16.8 | 183 | 15.3 | 146 | 17.1 |
| Sí | 1335 | 83.2 | 1015 | 84.7 | 707 | 82.9 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

Cuadro 44
Oportunidad de elegir el programa que era su primera opción,
por nivel de estudios

| Oportunidad de elegir el programa | L1 | | L4 | | MA | |
|--------------------------------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| No | 297 | 18.5 | 207 | 17.3 | 102 | 12.0 |
| Sí | 1308 | 81.5 | 991 | 82.7 | 751 | 88.0 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

⁷ Todos los estudiantes respondieron la pregunta sobre su universidad como primera opción. En los casos en los que no se cuenta con información sobre la “Oportunidad de estudiar la licenciatura que es su primera opción”, se les asignó la categoría “No”.

Índice de Oportunidad de Elegir

Para construir el Índice de Oportunidad de Elegir se combinaron dos variables: Oportunidad Espacio Universitario y Oportunidad Programa (véase cuadro 45).

Cuadro 45
Índice de Oportunidad de Elegir

| Índice de Oportunidad | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| Oportunidad Espacio Universitario (U) | Oportunidad Programa (P) |
| Baja | Baja |
| Alta | Alta |

La agrupación de las combinaciones permite tener 4 niveles del Índice de Oportunidad (véase cuadro 46).

Cuadro 46
Agrupación de las combinaciones del Índice de Oportunidad de Elegir,
por nivel de estudios

| Índice de Oportunidad de Elegir | L1 | | L4 | | MA | |
|------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Sí U y Sí P | 1 139 | 71.0 | 885 | 73.9 | 654 | 76.7 |
| Sí U y No P | 196 | 12.2 | 130 | 10.9 | 53 | 6.2 |
| No U y Sí P | 169 | 10.5 | 106 | 8.8 | 97 | 11.4 |
| No U y No P | 101 | 6.3 | 77 | 6.4 | 49 | 5.7 |
| Total | 1 605 | 100.0 | 1 198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

Estas combinaciones se pueden agrupar en dos niveles:

- i. Bajo:
 - a. Estudiantes que tuvieron la oportunidad de estudiar en la Universidad que deseaban, pero no en el Programa que querían.

- b. La oportunidad de estudiar en el Programa que querían, pero no en la Universidad deseada.
 - c. Aquellos que no tuvieron la oportunidad de estudiar ni en la Universidad deseada, ni el Programa que querían.
- ii. Alto:
- a. Los estudiantes que tuvieron la oportunidad de estudiar tanto en la Universidad, como en el Programa que querían (véase cuadro 47).

Cuadro 47
Rangos del Índice de oportunidad de elegir, por nivel de estudios

| Índice de Oportunidad de Elegir | L1 | | L4 | | MA | |
|---------------------------------|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Bajo | 1139 | 71.0 | 313 | 26.1 | 654 | 76.7 |
| Alto | 466 | 29.0 | 885 | 73.9 | 199 | 23.3 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

ÍNDICE DE OPORTUNIDAD SOCIOESCOLAR

La relación entre los tres índices elaborados anteriormente, el Índice de Capital Familiar, el Índice de Capital Escolar y el Índice de Oportunidad, permiten construir el Índice de Oportunidad Socioescolar que combina las categorías Bajo y Alto, tal como se presentan en el cuadro 48.

Cuadro 48
Relación entre los Índices para formar el Índice de Oportunidad Socioescolar

| Índice de Oportunidad Socioescolar | | |
|------------------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Índice de Capital Familiar | Índice de Capital Escolar | Índice de Oportunidad |
| Bajo | Bajo | Alto |
| Alto | Alto | Alto |

Las combinaciones resultantes pueden tomar valores que van de 0 a 3 como se muestra en el cuadro 49:

- i. Muy desfavorecidos, a los estudiantes con los tres índices bajos.
- ii. Desfavorecidos, a los estudiantes con dos Índices bajos y uno alto.
- iii. Favorecidos, a los estudiantes con un índice bajo y dos altos.
- iv. Muy favorecidos, a los estudiantes con los tres índices altos.

Cuadro 49
Combinaciones del Índice Socioescolar, por nivel de estudios

| Índice de Oportunidad Socioescolar | | | | |
|------------------------------------|-----------------|----------------------------------|---------------|-------------------|
| Capital Familiar | Capital Escolar | Capital de Oportunidad de Elegir | Combinaciones | Estrato |
| Bajo | Bajo | Bajo | 0 | Muy desfavorecido |
| Bajo | Bajo | Alto | 1 | Desfavorecido |
| Bajo | Alto | Bajo | 1 | Desfavorecido |
| Alto | Bajo | Bajo | 1 | Desfavorecido |
| Bajo | Alto | Alto | 2 | Favorecido |
| Alto | Bajo | Alto | 2 | Favorecido |
| Alto | Alto | Bajo | 2 | Favorecido |
| Alto | Alto | Alto | 3 | Muy favorecido |

El número de casos y el porcentaje de estudiantes agrupados por estrato se presentan en el cuadro 50.

Cuadro 50
Estratos del Índice de Oportunidad Socioescolar, por nivel de estudios

| Estratos del Índice de Oportunidad Socioescolar | L1 | | L4 | | MA | |
|---|------|-------|------|------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Muy Desfavorecido | 41 | 2.6 | 28 | 2.3 | 14 | 1.6 |
| Desfavorecido | 349 | 21.7 | 242 | 20.2 | 139 | 16.3 |
| Favorecido | 801 | 49.9 | 580 | 48.4 | 404 | 47.4 |
| Muy Favorecido | 414 | 25.8 | 348 | 29.0 | 296 | 34.7 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100 | 853 | 100.0 |

Estos estratos se pueden agrupar en dos Posiciones sociales (véase cuadro 51):

- i. la Baja que incluye los estratos Desfavorecido y Muy desfavorecido;
- ii. la Alta que está formada por los estratos Favorecido y Muy favorecido.

Cuadro 51
Posiciones sociales del Índice de Oportunidad Socioescolar, por nivel de estudios

| Posiciones sociales del Índice de Oportunidad Socioescolar | L1 | | L4 | | MA | |
|--|------|-------|------|-------|-----|-------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Baja | 390 | 24.3 | 270 | 22.5 | 153 | 17.9 |
| Alta | 1215 | 75.7 | 928 | 77.5 | 700 | 82.1 |
| Total | 1605 | 100.0 | 1198 | 100.0 | 853 | 100.0 |

Anexo 2

CLASIFICACIÓN DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS POR SU NIVEL DE DESARROLLO ACADÉMICO⁸

Clasificar las instituciones de educación superior (IES) con las cuales se trabaja en esta investigación permite compararlas, diferenciarlas y ubicarlas en una posición de acuerdo con su grado de desarrollo académico, teniendo como base las características de la institución, sus funciones y recursos, sin caer en una jerarquización que denote discriminación. Para evitar el riesgo de emitir juicios de valor al comparar las instituciones, se ha buscado información confiable sobre las características de la institución, del personal académico y de los programas de estudios. Las variables incluidas suman 19 y están distribuidas en cada dimensión, como se muestra en el cuadro 1.

Características de la Institución

1. Promedio de admisión requerido para ingresar a cada IES.
2. Examen de selección para el ingreso.
3. Programas académicos en la institución.
4. Programas de posgrado.

⁸ En una investigación previa de Villa Lever, Canales, Hamui (2017: 379), se construyó un índice similar que sirvió como base para construir éste.

5. Programas de doctorado.
6. Matrícula total.
7. Matrícula de posgrado.

Personal Académico

8. Número total de académicos.
9. Profesores de tiempo completo.
10. Profesores con doctorado.
11. Investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
12. Investigadores con SNI 3.

Programas de Estudios

13. Programas acreditados por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).
14. Programas de doctorado en el PNPC.
15. Programas de Competencia Internacional en el PNPC.
16. Programas con nivel Consolidado en el PNPC.
17. Programas académicos en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
18. Programas de doctorado acreditados por los CIEES.
19. Programas acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes).

Cuadro 1
 Datos absolutos utilizados en la clasificación por universidad

| Dimensiones | Indicadores | Universidades | | | | | | | |
|-----------------------------------|--|---------------|--------|----------|-------|-----------|-------------|-------------|----------|
| | | Nacional | | Regional | | Humanista | Alternativa | Empresarial | Católica |
| Características de la institución | Promedio de admisión para el ingreso | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | Examen de ingreso | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Número de programas académicos | 453 | 514 | 278 | 61 | 32 | 78 | | |
| | Programas de posgrado | 188 | 212 | 124 | 8 | 12 | 19 | | |
| | Programas de doctorado | 68 | 56 | 17 | 1 | 0 | 4 | | |
| | Matrícula total | 222420 | 116215 | 23065 | 16373 | 61227 | 10288 | | |
| | Matrícula de posgrado | 16854 | 2172 | 2990 | 183 | 6769 | 1778 | | |
| | Total de académicos | 30033 | 9025 | 1815 | 830 | 8804 | 1462 | | |
| | Profesores de tiempo completo | 6255 | 4139 | 521 | 776 | 264 | | | |
| | Profesores con doctorado | 4306 | 2209 | 290 | 203 | 374 | 70 | | |
| Personal académico | Investigadores en el SNI | 4598 | 1060 | 131 | 98 | 14 | 3 | | |
| | Investigadores en el SNI nivel 3 | 810 | 42 | 7 | 0 | 1 | 0 | | |
| | Posgrados en PNPC | 168 | 170 | 25 | 1 | 0 | 0 | | |
| | Programas de doctorado en el PNPC | 44 | 38 | 10 | 0 | 0 | 0 | | |
| | Programa Competencia Internacional en PNPC | 33 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | | |
| | Programas Consolidados en PNPC | 47 | 9 | 2 | 0 | 0 | 0 | | |
| | Programas en CIEES | 55 | 149 | 26 | 0 | 0 | 1 | | |
| | Programas de doctorado en CIEES | 1 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | | |
| | Programas en Copaes | 106 | 122 | 67 | 0 | 101 | 3 | | |
| | Programas de estudios | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

Cuadro 2
Puntuación de los EU, obtenida con el método sobre 100

| Dimensiones | Indicadores | Universidades | | | | | |
|-----------------------------------|---|---------------|----------|-----------|-------------|-------------|----------|
| | | Nacional | Regional | Humanista | Alternativa | Empresarial | Católica |
| Características de la institución | Promedio de admisión para el ingreso | 100.0 | 85.7 | 85.7 | 85.7 | 85.7 | 85.7 |
| | Examen de ingreso | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 0 | 100.0 | 100.0 |
| | Número de programas académicos | 88.13 | 100.0 | 54.1 | 11.9 | 6.2 | 15.2 |
| | Programas de posgrado | 73.5 | 100.0 | 58.5 | 2.3 | 5.7 | 9.0 |
| | Programas de doctorado | 100.0 | 82.3 | 25.0 | 1.5 | 0.0 | 5.9 |
| | Matrícula total | 100.0 | 52.2 | 10.4 | 7.4 | 27.5 | 4.6 |
| | Matrícula de posgrado | 100.0 | 12.9 | 17.7 | 1.1 | 40.1 | 10.5 |
| | Total de académicos | 100.0 | 0.0 | 6.0 | 2.8 | 29.3 | 2.8 |
| | Profesores de tiempo completo | 100.0 | 66.2 | 8.4 | 12.5 | 4.2 | 0.0 |
| | Profesores con doctorado | 100.0 | 51.3 | 6.7 | 4.7 | 0.3 | 0.0 |
| Personal académico | Investigadores en el SNI | 100.0 | 23.0 | 2.8 | 2.1 | 14.0 | 0.1 |
| | Investigadores en el SNI nivel 3 | 100.0 | 5.2 | 0.1 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| | Posgrados en PNPC | 98.8 | 100.0 | 14.7 | 0.5 | 0.0 | 0.0 |
| | Programas de doctorado en PNPC | 100.0 | 86.4 | 22.7 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| | Programa Competencia Internacional PNPC | 100.0 | 12.0 | 3.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Programas de estudios | Programas Consolidados en PNPC | 100.0 | 19.1 | 4.2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| | Programas en CIEES | 39.9 | 100.0 | 17.4 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| | Programas de Doctorado en CIEES | 12.5 | 100.0 | 25.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| | Programas acreditados por Copaes | 86.8 | 100.0 | 54.9 | 0.0 | 9.0 | 2.4 |

Se eligió el Método de los 100 puntos, que permite estandarizar las unidades y compararlas. Lo hace dando a la universidad que tiene el mejor resultado en cada indicador una puntuación de 100, y a partir de ella calcular la puntuación de las demás universidades utilizando una regla de 3. Esta regla permite conservar las diferencias cuantitativas entre los indicadores y respetar la distancia entre los valores. Con este método, se obtienen las puntuaciones que se muestran en el cuadro 2.

Dado que el número total de puntos que pueden ser alcanzados es de 1900 (si se suma la máxima calificación [100] por los 19 indicadores), cada puntuación obtenida por las diferentes universidades puede calcularse con base en 1900, mediante una regla de 3.

Al privilegiar la calificación del indicador, se califica sobre el puntaje máximo que puede ser alcanzado, de manera que todas se comparen con el mismo, lo que permite ubicar a cada plantel en algún punto del desarrollo académico.

Por lo tanto, los datos muestran que las universidades estudiadas tienen diferentes niveles de desarrollo académico. Con base en ello, en esta investigación se considera que las universidades se constituyen en *Espacios Universitarios*, que son *asimétricos* por sus distintos niveles de desarrollo y pueden ser ordenados como sigue, tomando como base su pertenencia a un subcampo (véase cuadro 3).

Cuadro 3
Clasificación de los Espacios Universitarios estudiados,
por subcampo y nivel de desarrollo académico

| Espacios Universitarios | Subcampo público | | | Subcampo privado | | |
|-------------------------------------|--------------------|----------|----------------------------------|-----------------------|----------------------------------|----------|
| | Alto o Consolidado | | Medio o en Vías de desarrollo | Alto o Consolidado | Medio o en Vías de desarrollo | |
| | Nacional | Regional | Alternativo | Humanista | Emprendedor | Católico |
| Nivel de desarrollo académico | 89 | 63 | 7 | 27 | 17 | 12 |

Referencias consultadas

- Aguilar, L. (2020). *Democracia, gobernabilidad y gobernanza*. Conferencias Magistrales # 25. Instituto Nacional Electoral. Disponible en <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/02/CM25_baja.pdf> (consulta: 29 de enero de 2023).
- Aguirre Briones, Rafael (2004). "Aspiraciones Sociales, Sistema Educativo y Clase Social: Aspiraciones Educativas y Ocupacionales de Estudiantes que Egresan de Cuarto Medio en la Comuna de Valparaíso". Tesis de licenciatura. Repositorio Institucional de la Universidad de Chile. Disponible en <<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113394>>.
- Alderfer, Clayton (1969). "An empirical test of a new theory of human needs". *Organizational Behavior and Human Performance* 4 (2): 142-175. DOI: <[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)>.
- Alvarado, María de Lourdes (2004). *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza Valdés.
- Álvarez, Germán (2011). "El fin de la bonanza. La educación superior privada en la primera década del siglo XXI". *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* 24 (60): 10-29.
- Álvarez, Germán (2015). "The End of the Boom: Private higher education in Mexico in the first decade of the 21 st century 1". *Higher Education Forum* (12): 1-21. DOI: <<https://doi.org/10.15027/37326>>.
- Ambríz, Gerardo (2020). "La lucha por el reconocimiento en A. Honneth y las críticas de N. Fraser". En *Temáticas y problemáticas actuales del reconocimiento*, coordinado por Guillermo Flores y Luisa Álvarez. México: Colofón.
- Annunziata, Rocío (2016). "La democracia exigente. La teoría de la democracia de Pierre Rosanvallon". *Andamios, Revista de Investigación Social* 13 (30): 39-62. DOI: <<https://doi.org/10.29092/uacm.v13i30.2>>.
- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucio-*

- nal [en línea]. Disponible en <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf>.
- Appadurai, Arjun (1996). *Modernity at large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Appadurai, Arjun (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México: Trilce Ediciones/Fondo de Cultura Económica.
- Appadurai, Arjun (2004). "The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. Culture and Public Action". En *Culture and Public Action*, 59-84, editado por V. Rao y M. Walton. California: Stanford University Press.
- Appadurai, Arjun (2013). *El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Appadurai, Arjun (2015). *El futuro como hecho cultural: ensayos sobre la condición global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Araya Castillo, Luis y Margarita Pedreros Gajardo (2013). "Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009". *Revista de Ciencias Sociales (Cr)* 4 (142): 45-61. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Augé, Marc (2000). *Los "no lugares" espacios del anonimato. Una antropología de las aspiraciones sobre modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bachrach, Peter (1973). *Crítica de la teoría elitista de la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Badinter, Élisabeth (1981). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós.
- Baillergeau, Evelyne, Jan Duyvendak y Sebastián Abdallah (2015). "Heading towards a desirable future: Aspirations, commitments, and the capability to aspire of young Europeans". *Open Citizenship* 5 (2). Disponible en <<https://research.hva.nl/en/publications/aspirations-commitments-and-the-capability-to-aspire-of-young-eur>>.
- Balán, Jorge y Ana García (1997). "El sector privado de la educación superior". En *Los temas críticos de la educación superior en América Latina (V. 2): Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*, compilado por R. Kent, 9-91. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ballarín Domingo, Pilar (2015). "Los códigos de género en la universidad". *Revista Iberoamericana de Educación*, 68: 19-38. DOI: <<https://doi.org/10.35362/rie680168>>.
- Barba, Bonifacio y José Matías Romo (2005). "Desarrollo del juicio moral en la educación superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (10): 67-92. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002405.pdf>>.
- Barber, Benjamin (1984). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. California: University of California Press.
- Barragán, María Antonieta y Felipe Zámamo (2019). *Mujeres NoMo: generación que no quiere ser mamá*. Red wim. Disponible en <<https://www.wim-network.org/mujeres-nomo-una-generacion-que-no-quiere-ser-mama/>>.

- Barrera, Laura, Mirsha Sotelo, Javier Vales y Dora Ramos (2018). "Perspectiva temporal hacia el futuro y rendimiento académico en estudiantes universitarios". *Ciencia y Educación* 7 (49): 37-44. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/344672591_Perspectiva_temporal_hacia_el_futuro_y_rendimiento_academico_en_estudiantes_universitarios>.
- Barrón, Concepción, Ileana Rojas y Rosa María Sandoval (1996). "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación: Apuntes para su conceptualización". *Perfiles Educativos* 18 (71): 65-74.
- Batlle, Silvia, Marcela Vidondo, María Fernanda Rodríguez, María Clara Núñez y Mercedes Dueñas (2009). Expectativas y aspiraciones laborales de jóvenes que cursan primer año de la escuela media. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (1-12). Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Disponible en <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17320>>.
- Batthyány, Karina y Marina Cabrera (coords.) (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Uruguay: Universidad de la República, Uruguay. Disponible en <www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm infoed@edic.edu.uy>.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Belmonte Martín, Irene, I. Cañadas, D. Lloret, Carlos Rodríguez (2016). "Tratando de entender la participación política de las mujeres: un análisis descriptivo a partir de un estudio cuantitativo". *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas* 15 (2): 165-182.
- Benedicto, Jorge y María Luz Morán (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Injuve. Disponible en <<http://www.documentacion.edex.es/docs/1601BENcon.pdf>>.
- Bermúdez, Flor y Dulce Ramírez (2019). *Los rostros de la desigualdad educativa: sexismo, racismo y discriminación en la educación superior*. México: UCACH/CESMC.
- Bernstein, Basil (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (1). Londres: Routledge y Kegan Paul. DOI: <http://dx.doi.org/10.4_324/97802030140>.
- Bodei, Remo (1998). *Libro de la memoria y de la esperanza*. (Trad. Diego Tatián). Buenos Aires: Editorial Losada
- Bourdieu, Pierre (1987). "Los tres estados del capital cultural". *Sociológica* 2 (5). Disponible en <<http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>>.
- Bourdieu, Pierre (2002). *La distinción: criterio y bases sociales* (M.C. Ruiz de Elvira, trad.). Madrid: Taurus. (Obra original publicada en 1979).
- Bourdieu, Pierre y Patrick Champagne (2007). "Los excluidos del interior". En *La miseria del mundo*, editado por Pierre Bourdieu, 363-367. México: Fondo de Cultura Económica.

- Brante, Thomas (2010). "Professional fields and truth regimes: In search of alternative approaches". *Comparative Sociology* 9 (6): 843-886.
- Buquet, Ana, Jennifer Cooper e Hilda Rodríguez Loredo (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM. Una Radiografía*. México: PUEG / UNAM.
- Burgos, Benjamín y Karla López (2010). "La situación del mercado laboral de profesionistas". *Revista de la Educación Superior* 39 (4): 19-33.
- Bustos, Olga (1999). "Estereotipos de género en el aula". *Revista de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de México*, 5.
- Canales, Alejandro (2016). "Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos". *Calidad en la Educación* (44): 129-157. DOI: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100006>>.
- Canales, Alejandro (2021). "Las aspiraciones de los futuros profesionistas. Abogados, administradores e ingenieros". *Revista Argentina de Educación Superior* 13 (23): 272-290.
- Carreras, M. (2018). "¿Por qué no hay brecha de género en la participación electoral? Una explicación del deber cívico". *Estudios Electorales* 52: 36-45.
- Casal, Joaquim (1996). "Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 75: 295-213. DOI: <<https://doi.org/10.2307/40184037>>.
- Castañeda Salgado, Martha Patricia (2016). "Investigar para contribuir a la igualdad de género: la experiencia del proyecto 'Investigación diagnóstica para la elaboración de un modelo de UNAM Segura'". *Revista de Trabajo Social, UNAM* (10): 59-73. Disponible en <<https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/56367>>.
- Castillo, Juan Carlos, Daniel Miranda e Ignacio Madero Cabib (2013). "Todos somos de clase media: sobre el estatus social subjetivo en Chile". *Latin American Research Review* 48 (1): 155-173.
- CEEY. Centro de Estudios Espinosa Yglesias (2019). *Informe sobre la movilidad social en México. Hacia la igualdad regional de oportunidades*. México: Publicaciones CEEY.
- Clark, Burton (1998). "Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior". *Perfiles Educativos* 20 (81): 20-34. Disponible en <<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1998-81-crecimiento-sustantivo-y-organizacion-innovadora-nuevas-categorias-para-la-investigacion-en-educacion-superior.pdf>>.
- Coffé, H. (2013). "Women Stay Local, Men Go National and Global? Gender Differences in Political Interest". *Sex Roles* 69: 323-338. DOI: 10.1007/s11199-013-0308-x.
- Coffé, H. y C. Bolzendahl (2010). "Same Game, Different Rules? Gender Differences in Political Participation". *Sex Roles* 62: 318-333. DOI: 10.1007/s11199-009-9729-y.
- Coffé, Hilde y Catherine Bolzendahl (2010). "Same Game, Different Rules? Gender Differences in Political Participation". *Sex Roles* 62 (5): 318-333. DOI: 10.1007/s11199-009-9729-y
- Coller, Xavier (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.

- Comins, Irene (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz. Documentos de trabajo 2*. CEIPAZ. Disponible en <<https://ceipaz.org/wp-content/uploads/2020/04/2.-Estica-del-cuidad0-IreneComin.pdf>>.
- Conde, Silvia, María Eugenia Luna, Citlalli Sánchez y María Teresa Meléndez (2018). *Estudio internacional de educación cívica y ciudadana cívica 2016. Informe nacional de resultados*. México: Publicaciones INEE.
- Connell, Raewyn (2003). *Masculinidades*. México: PUEG / UNAM.
- Corica, Agustina (2012). “Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable”. *Última década 20* (36): 71-95. DOI: <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100004>>.
- Cortázar Rodríguez, Francisco J. (2017). “Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado”. *Revista de estudios de género, La ventana 6* (50) (2019). Guadalajara: Universidad de Guadalajara. DOI: <<https://doi.org/10.32870/lv.v6i50.7094>>.
- Cortina, A. (2001). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cruz Iturribarría, Sara Lourdes (2008). “Indicadores de género en la universidad”. En *En busca de la equidad de género en la universidad: un estudio de caso*, coordinado por Martínez Covarrubias, 173-188. México: Universidad de Colima.
- Cuello Pagnone, Marina (2018). “Participación política de mujeres y varones universitarios/os: Representaciones Sociales y brecha de género”. *Investigaciones en Psicología 23* (2): 37-53. DOI: 10.32824/investigpsicol.a23n2a4.
- Cutipa Zapana, José Daniel, Julio César González Rabanal, César Arturo Pineda Beltrán y Miguel Ángel Sayas Vásquez (2017). “Aspiraciones y expectativas de mujeres jóvenes adultas de las universidades privadas en Lima Metropolitana”. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.
- Daft, Richard (2004). *Administración* (6ta. ed.). México: Thompson.
- Dahrendorf, Ralf (1983). *Oportunidades vitales. Notas para una teoría social y Política*. Madrid: Espasa Calpe.
- De Beauvoir, Simone (1998). *El segundo sexo*. España: Ediciones Cátedra.
- De Garay Sánchez, Adrián (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios Mexicanos*. México: UDUAL.
- De Garay, Adrián y Gabriela Del Valle-Díaz-Muñoz (2012). “Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México”. *Revista iberoamericana de educación superior 3* (6): 3-30.
- De Garay, Adrián, Dinorah Miller e Iván Montoya (2016). “Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM”. *Revista Sociológica 31* (88): 95-140.
- De Vries, Wietse, y Yadira Navarro (2011). “¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México”. *Revista Iberoamericana*

Referencias consultadas

- de Educación Superior* 2 (4): 3-27. DOI: <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.4.34>>.
- Desposato, Scott y Barbara Norrander (2009). "The Gender Gap in Latin America: Contextual and individual influences on gender and political participation". *British Journal of Political Science* 39 (1): 141-162. DOI: <<https://doi.org/10.1017/S0007123408000458>>.
- Díaz Barriga, Ángel, y Teresa Pacheco (1990). *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).
- Dietz, M.G. e I. Vericat (1990). "El contexto es lo que cuenta: feminismo y teorías de la ciudadanía". *Debate Feminista* 1. DOI: 10.22201/cieg.01889478p.1990.1.1862.
- Donoso Bravo, Javier (2021). "Experiencias y aspiraciones educacionales de estudiantes de educación secundaria de distinta clase social en Valparaíso, Chile: similares aspiraciones, desiguales condiciones". *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 14 (2): 171-189. DOI: <<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.2.16667>>.
- Dubet, Francois (2005). *La escuela de las oportunidades* (M. Polo. trad.). Barcelona: Gedisa.
- Elder, Glen (1985). *Life course dynamics: Trajectories and transitions, 1968-1980*. Cornell University Press. Disponible en <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2021000300001#B17>.
- Elías, Marina, Rafael Merino y Albert Sánchez Gelabert (2020). "Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis". *Revista Española de Sociología* 29 (3, supl. 2): 27-46. DOI: <<https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.73>>.
- Erikson, Robert, John Goldthorpe y Lucienne Portocarero (1979). "Intergenerational Class Mobility in three Western European Societies: England, France and Sweden". *British Journal of Sociology* 30: 415-441.
- Espinal, Rosario y Shanyang Zhao (2015). "Gender Gaps in Civic and Political Participation in Latin America". *Latin American Politics and Society* 57 (1): 123-138. DOI: <<https://doi.org/10.1111/j.1548-2456.2015>>.
- Farfán Márquez, Rosa María y María Guadalupe Simón Ramos (2018). "Género en el aprendizaje de las matemáticas". En *Inclusión del análisis de género en la ciencia*, coordinado Blasquez Graff y Chapa Romero, 59-78. México: UNAM-CIICH / Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género.
- Fascioli, Ana (2011). "Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento". *Areté* 23 (1): 53-77. Disponible en <<http://www.scielo.org.pe/pdf/arete/v23n1/a03v23n1.pdf>>.
- Filgueira, Carlos (2001). *La actualidad de viejas temáticas sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina*. Chile: Cepal-ECLAC.
- Finkel Morgenstern, Lucila (2015). *La sociología de las profesiones: legados y perspectivas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128653>>.
- Flores, Guillermo y Luisa Álvarez (2020). *Temáticas y problemáticas actuales del reconocimiento*. México: Colofón.

- Fraile, M. e I. Sánchez Vítors (2020). "Tracing the Gender Gap in Political Interest Over the Life Span: A Panel Analysis". *Political Psychology* 41 (1). DOI: 10.1111/pops.12600.
- Fraile, Marta (2018). "Brechas de género en la relación con la política: implicación, conocimiento y participación". *Panorama social* (27): 165-181.
- Fraile, Marta e Irene Sánchez Vítors (2020). "Tracing the Gender Gap in Political Interest Over the Life Span: A Panel Analysis". *Political Psychology* 41 (1). DOI: 10.1111/pops.12600.
- Fraile, Marta y Raúl Gómez (2017). "Bridging the enduring gender gap in political interest in Europe: The relevance of promoting gender equality". *European Journal of Political Research* 56 (3): 601-618. DOI: <<https://doi.org/10.1111/1475-6765.12200>>.
- Fraser, Nancy y Axel Honneth (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freidson, Eliot (1986). *Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freidson, Eliot (2001). "La teoría de las profesiones". *Perfiles Educativos* 23 (93): 28-43. Disponible en <<https://www.iiisue.unam.mx/perfiles/articulo/2001-93-la-teoria-de-las-profesiones-estado-del-arte.pdf>>.
- Gaeta González, Martha, María L. Reyes Vergara, Mariela González Rabino, Ligia García Béjar, Margarita Espinosa Jiménez, María I. Gutiérrez Niebla y Yuriko Benítez Ríos (2020). "Perspectivas de futuro, patrones de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos". *Estudios sobre educación*, 39: 9-31. DOI: <<https://doi.org/10.15581/004.39.9-31>>.
- García Castro, Guadalupe y Jorge Bartolucci (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. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/140/14003507.pdf>>.
- García Guevara, Patricia (2002). "Las carreras en ingeniería en el marco de la globalización: una perspectiva de género". *Revista latinoamericana de estudios educativos* 32 (3): 91-107.
- García Guevara, Patricia (2004). *Mujeres académicas: el caso de una universidad estatal mexicana*. México: UdeG / Plaza y Valdés.
- García Guevara, Patricia (2005). "¿Para qué estudias, ya tienes tu carrerita técnica? Las ingenieras en computación". *Revista Géneros* 12 (35): 66-77.
- García Guevara, Patricia (2005). "Género, educación y política pública". *Revista La Ventana* 3 (21): 70-89.
- García Guevara, Patricia (2006). "Masculinización y feminización en las profesiones tradicionales masculinas: El caso de la ingeniería". En *Hombres y masculinidades en Guadalajara*, coordinado por Miranda Guerrero y Mantilla, 66-70. México: Universidad de Guadalajara.
- García Guevara, Patricia (2016). "Las pioneras en química en el occidente de México: la Universidad de Guadalajara". *Clepsydra: Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista* (15): 35-47.

- García Guevara, Patricia (2021). "De la desigualdad a la inclusión en la universidad: La agencia de género". *Revista de la Educación Superior* 50 (200): 1-24. Disponible en <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018527602021000400001&script=sci_abstract>.
- García Guevara, Patricia (2021b). "Género y liderazgo en funcionarias universitarias". En *¿Por qué no hay rectoras en México? Construcción de liderazgos de mujeres en seis universidades públicas: Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit y Sinaloa*, coordinado por Pacheco Ladrón de Guevara. México: UAN / Juan Pablos Editor.
- García Huidobro, Juan Eduardo (2007). "Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideración a partir del Caso Chileno". *Revista Pensamiento Educativo* 40 (1): 65-85.
- García Retamero, Rocío (2005). Influencia del Género como Explicación de las Aspiraciones Profesionales Futuras en Alumnos Universitarios. V Congreso Internacional Virtual de Educación. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24688/Documento_completo.pdf%3Fsequence%3D1>.
- García Retamero, Rocío (2006). "Identidad de género y nivel de aspiraciones profesionales en alumnos universitarios". *Revista Mexicana de Psicología* 23 (2): 217-224.
- García, Jesús (2006). *La tensión entre el mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*. Tesis de doctorado. Repositorio Institucional Universidad de Valencia. Disponible en <<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9860/civico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Garsten, Bryan (2009). *Saving Persuasion. A Defense of Rhetoric and Judgement*. Cambridge: Harvard University Press.
- Geertz, Clifford (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, Gilberto (2005). "La discriminación desde la perspectiva del reconocimiento social". *Revista de Investigación Social* 1 (1): 31-45. Disponible en <<http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5259/1/03gimenez.pdf>>.
- Gobierno de México (2020). *Data México*. Secretaría de Economía. Disponible en <<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/zapopan>>.
- Gómez Morín Fuentes, Lorenzo (2019). *El valor de la educación: anhelos y expectativas de los jóvenes en México. Encuesta de jóvenes en México 2019*. México: Fundación SM/Observatorio de la Juventud en Iberoamérica.
- González, Rosa María (2004). *Género y matemáticas: balanceando la ecuación*. México: Miguel Ángel Porrúa / UPN.
- González, Rosa María (2018). "Ambiente social: su relación con la violencia sexual en instituciones de educación superior". *Revista el Cotidiano* 34 (212): 77-85.
- Graeber, David (2018). *Hacia una teoría antropológica del valor. La moneda falsa de nuestros sueños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y el Caribe -GTJALC- (2021). *Las juventudes latinoamericanas y caribeñas y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una mirada desde el sistema de las Naciones Unidas*. (LC/TS.2021/74), Santiago, Naciones Unidas, 2021. Disponible en

- <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47112/4/S1901186_es.pdf> (consulta: 10 de septiembre de 2023).
- Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y el Caribe (2021). *Las juventudes latinoamericanas y caribeñas y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una mirada desde el sistema de las Naciones Unidas*. (LC/TS.2021/74), Santiago, Naciones Unidas, 2021. Disponible en <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47112/4/S1901186_es.pdf> (consulta: 10 de septiembre de 2023).
- Guéguen, Haud y Guillaume Macholet (2014). *Les théories de la reconnaissance*, París: La Découverte. (Collection Repères).
- Gutiérrez, S. (2011). "Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios". *Revista Electrónica Sinéctica* (36): 1-18. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000100005> (consulta: 14 de febrero de 2023).
- Habermas, Jürgen (1999). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. I y II). Madrid: Taurus
- Hamui Sutton, Mery (2017). "El estudio y el trabajo entre alumnos de Espacios Universitarios Asimétricos". En *Expresiones de las desigualdades sociales en Espacios Universitarios Asimétricos*, coordinado por L. Villa Lever, A. Canales Sánchez y M. Hamui Sutton, 277-330. México: IIS-UNAM / Conacyt.
- Hamui Sutton, Mery (2022). "Mirando al futuro: ¿aspiran los estudiantes universitarios de instituciones mexicanas públicas y privadas consolidadas a la movilidad social?" *Sociológica México, Nueva época* 37 (106): 105-148.
- Hart, Caroline (2013). *Aspirations, education and social justice: applying Sen and Bourdieu*. Londres: Bloomsbury.
- Hernández Laos, Enrique, Nora Garro e Ignacio Llamas (1999). *Productividad y mercado de trabajo en México*. Banco Mundial.
- Hernández Oliveria, Esperanza y Laura Padilla (2019). "Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares". *Sociológica* 34 (98): 221-251.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Lucio Baptista (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, Silvia, Julita Elemy y Betania Ocaña (2011). "La universidad Juárez Autónoma de Tabasco: Análisis de su comunidad. Comportamiento estadístico por sexo". En *Género, Universidades y Ciencia*, coordinado por Villagómez Valdés y Sánchez González. México: REGEN-ANUIES.
- Hirsch, Fred (1977). *Social Limits to Grow*. Londres: Routledge.
- Honneth, Alex (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Honneth, Alex y Johann Wolfgang (1997). "Reconocimiento y obligación moral". *Areté* 9 (2): 235-258.
- INEGI (2020). <<https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=p>>.

- Informe País sobre la calidad de la ciudadanía en México. INE-COLMEX, 2014.
- Inglehart, Ronald (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: CIS.
- INMUJERES (2008). Política y participación ciudadana de las y los mexicanos Resultados de la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (Encup 2008).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Encuesta Nacional de Cultura Cívica 2020. Disponible en <<https://inegi.org.mx/programas/encuci/2020/>> (consulta: 18 de febrero de 2023).
- Instituto Nacional Electoral (INE) (2016). Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023.
- Iparraquirre, Gonzalo (2011). *Antropología del Tiempo. El caso mocoví*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Jencks, Christopher y Mary Bane (1985). “La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia”. En *Sociología de la Educación, textos fundamentales*, coordinado por Alain Grass, 278-288. España: Narcea.
- Kaufman, Peter y Kenneth Feldman (2004). “Forming identities in college: A sociological approach”. *Research in Higher Education* 45 (5): 463-496. DOI: <<https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000032325.56126.29>>.
- Kent, Rollin (1992). “Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México, 1960 a 1990”. En *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, editado por M. Fresán, 167-205. México: ANUIES.
- Krozer, Alice (2021). “Lo que los mexicanos piensan saber sobre desigualdad y movilidad social”. *Nexos*. Disponible en <<https://economia.nexos.com.mx/lo-que-los-mexicanos-piensen-saber-sobre-desigualdad-y-movilidad-social/#:~:text=En%20promedio%2C%20los%20mexicanos%20dicen,la%20cual%20dicen%20querer%20vivir>>.
- Kunnen, Saskia y Harke Bosma (2003). “Fischer’s Skill Theory Applied to Identity Development: A Response to Kroger, Identity”. *Identity: An International Journal Of Theory And Research* 3 (3): 247-270.
- Kymlicka, Will y Wayne J. Norman (1997). “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”. *Ágora* (7): 5-42.
- La Jornada*. (26 de enero de 2021). Bajó en México el ritmo de crecimiento poblacional: Inegi. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/26/economia/bajo-en-mexico-el-ritmo-de-crecimiento-poblacional-inegi/>
- Landwehr, Achim (2016). “Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie” En *Temporalities of Future in Latin America: Dynamics of Aspiration and Anticipation*, coordinado por S. Rinke y Prud’homme J. IRTG International Research Training Group.
- Larson, Magali (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Londres: University of California Press.

- Lau Jaiven, Ana y María del Pilar Cruz Pérez (2005). “La incorporación de los estudios de mujeres y de género a las instituciones de educación superior”. *Revista La Ventana* 21 (2): 228-251.
- Lehmann, Wolfgang (2014). “Habitus Transformation and Hidden Injuries. Successful Working-Class University Students”. *Sociology of Education* 87 (1): 1-15. DOI: <<https://doi.org/10.1177%2F0038040713498777>>.
- Levy, Daniel (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: CESU / UNAM / Flacso.
- Ley General de Educación Superior (2021). Disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf>.
- Ley General en Ciencia y Tecnología (2013). Disponible en <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lct.htm>>.
- Lister, Ruth, y Tato, Ariadna (2012). “Ciudadanía y género”. *Debate Feminista* (45): 79-93. Disponible en <<http://www.jstor.org/stable/42625244>>.
- López Zafra, Esther, Rocío García Retamero y Alice Eagly (2009). “Congruencia de rol de género y aspiraciones de las mujeres a posiciones de liderazgo”. *Revista de Psicología Social*, 24: 99-108. DOI: <<https://doi.org/10.1174/021347409786923005>>.
- López-Roldán, Pedro y Sandra Fachelli (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Dipòsit Digital de Documents. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en <https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163564/metinvsoccua_a2016_cap1-2.pdf>.
- Lozano Cortés, Maribel et al. (2011). “Ubicación de las mujeres en la Universidad de Quintana Roo”. En *Género, Universidades y Ciencia*, coordinado por Gina Villagómez Valdés y Consuelo Sánchez González. México: ANUIES / Regen.
- Lozano, Maribel y Luis Cabrera (2011). “Ubicación de las mujeres en la Universidad de Quintana Roo”. En *Género, Universidades y Ciencia*, coordinado por Villagómez y Sánchez, 301-315. México: REGEN / ANUIES.
- Lucas, Samuel (2001). “Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects”. *American Journal of Sociology* 106 (6): 1642-1690.
- Luna Serrano, E., M. Valle y C. Osuna (2010). “Los rasgos de un ‘buen profesional’, según la opinión de estudiantes universitarios en México”. *REDIE Revista electrónica de investigación educativa* 12 (1): 1-14 [en línea]. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300006&lng=es&tlng=es>.
- Lloyd, Marion, Imanol Ordorika Sacristán y Roberto Rodríguez Gómez Guerra (2011). *Los Rankings Internacionales de Universidades, su impacto, metodología y evolución*. México: DGEI / UNAM. Disponible en <<http://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2016/cuadernos/cuaderno7.pdf>>.
- Machuca, Adriana (2013). “La identidad de los estudiantes de Sociología: Una mirada retrospectiva”. En *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*, coordinado por C. Guzmán, 274-305) México: ANUIES.

- Marqués Perales, Idelfonso y Sandra Fachelli (2021). “El impacto de la educación superior en la clase social: una aproximación desde el origen social”. *Revista de Educación y Derecho* (23). Disponible en <<https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/34435>>.
- Marshall, Thomas y Tom Bottomore (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza.
- Martínez Rizo, Felipe (2011). “Los rankings de universidades: una visión crítica”. *Revista de La Educación Superior* 40 (157): 77-97.
- Martínez Vázquez, Griselda (2001). “Ejecutivas: Una nueva presencia en los espacios de poder”. En *Empresarias y ejecutivas. Mujeres con poder*, compilado por Dalia Barrera, 139-178. México: El Colegio de México.
- Martínez Vázquez, Griselda (2001). Ejecutivas: Una nueva presencia en los espacios de poder. En *Empresarias y ejecutivas. Mujeres con poder*, compilado por D. Barrera, 179-209. México: El Colegio de México.
- Marwaha, Vivian (2021). “Why India s most aspirational generation its millennials is quickly becoming the most anxious one”. *Global Indian*. Disponible en <<https://www.globalindian.com/opinion/why-indias-millennials-are-quickly-becoming-its-most-anxious-one/>>.
- Maslow, Abraham (1943). “A theory of human motivation”. *Psychological Review* 50 (4): 370-396.
- Maxwell, Joseph (2019). *Diseño de investigación cualitativa Un enfoque interactivo*. Barcelona: Gedisa.
- Mendoza Rojas, Javier (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: CESU / Miguel Ángel Porrúa.
- Mextudia (s.f.). *Costos y colegiaturas - Universidad del Valle de México* [en línea]. Disponible en <<https://mextudia.com/universidades/uvm/>> (consulta: 24 de agosto de 2020).
- Mingo, Araceli (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México: UNAM / PUEG / FCE.
- Mingo, Araceli (2020). “¡Con nuestras voces!: la lucha de estudiantes feministas contra la violencia”. *Revista de la Educación Superior* 49 (195): 1-20.
- Monsiváis, A. (2019). “La insatisfacción con la democracia en México (2014-2017)”. *Perfiles latinoamericanos* 27 (53): 00012. DOI: 10.18504/pl2753-012-2019.
- Mora, Minor, Juan Pablo Pérez Sáinz y Fernando Cortés (2004). *Desigualdad Social en América Latina: Viejos problemas, nuevos debates*. Costa Rica: Flacso.
- Morales, Laura (2000). “Participación política: explorando la brecha de género en España”. *Sociedad y política del sur de Europa* 4 (1): 223-247. DOI: 10.1080/13608740408539577.
- Mouffe, C. y H. Moreno (1993). “Feminismo, ciudadanía y política democrática radical”. *Debate Feminista*, 7. DOI: 10.22201/cieg.2594066xe.1993.7.1636.
- Mouffe, Chantal (1993). “Feminismo, ciudadanía y política democrática radical”. *Debate Feminista*, 7. DOI: <<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1993.7.1636>>.
- Munn, Nancy (1992). *The fame of Gawa. A symbolic study of value transformation in a Massim (Papua New Guinea) society*. Londres: Duke University Press.

- Muñiz Gallardo, Erika y María Elena Ramos Tovar (2021). "Situación de hombres y mujeres en las IES y relaciones de género". En *Academia, gestión y poder: Reflexiones para avanzar hacia la igualdad en las IES mexicanas*, coordinado por González Román. México: UAM / Amate Editorial.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, María de los Ángeles Núñez y Marisol Silva Laya (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las Instituciones de Educación Superior de Sostentamiento Privado*. México: ANUIES.
- Muñoz, Pablo y Amaia Redondo (2013). "Desigualdad y logro académico en Chile". *Revista Cepal* (109): 107-123. Disponible en <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11573>>.
- Nash, Mary y Diana Marre (eds.) (2001). *Multiculturalismos y género: Un estudio interdisciplinar*. España: Ediciones Bellaterra.
- Nussbaum, Martha (2000). *Women and human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha (2007). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. (Colección Estado y Sociedad, 145). México: Paidós.
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós.
- Oakley, Justin, y Dean Cocking (2001). *Virtue ethics and professional roles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCDE (2019). *Education at a Glance: OECD Indicadores*. Publicaciones OCDE. Disponible en <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX_Spanish.pdf>.
- OECD (2021). *Ending Gender Discrimination in G20 Countries: A Frame for Action. Report prepared by OECD Development Centre for the W20 Italian presidency W20, Italia 2021*. OECD.
- OIT (2020). "México y la Crisis de la Covid-19 en el mundo del trabajo". En *Panorama Laboral en Tiempos de la Covid-19*, coordinado por N. Feix. OIT. Disponible en <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms_757364.pdf>.
- Omar, Alicia, Hugo Uribe, Marco Aguiar de Souza y Nilton Soares (2005). "Perspectivas de futuro y búsqueda de sensaciones en jóvenes estudiantes. Un estudio entre Argentina y Brasil". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 35 (1-2): 165-180. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/270/27035206.pdf>>.
- ONIGIES (2018-2020). Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Disponible en <<https://onigies.unam.mx/>>.
- Ordorika, Imanol (2020). "Pandemia y Educación Superior". *Revista de la Educación Superior* 49 (194): 1-8. DOI: <<https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>>.
- Ordorika, Imanol y Marion Lloyd (2014). "Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización". *Perfiles Educativos* 36 (145): 122-139.
- Organización de las Naciones Unidas (25 de septiembre de 2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Objetivos del Desarrollo Sostenible. Disponible en <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>>.

- Organización de las Naciones Unidas México (ONU). Objetivos del Desarrollo Sostenible. Disponible en <<https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>>.
- Ortega, Juan Carlos y Miguel Ángel Casillas (2014). "Repensar la clasificación de las Instituciones de Educación Superior en México, una propuesta". *Revista de Investigación Educativa* 19: 213-253. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303008.pdf>>.
- Panaia, Martha (2008). *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina. Colección de documentos de proyectos*. Chile: Cepal. Disponible en <<http://socinfo.eclac.org/publicaciones/xml/9/33099/DocW29.pdf>>.
- Parsons, Talcot (1982). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Pasquier Doumer, Laure (2016). "The role of aspirations in the exclusion of Peruvian indigenous children". En *World Social Science Report 2016, Challenging Inequalities: Pathways to a Just World*, SSC, IDS y UNESCO, 151-162. París: UNESCO Publishing.
- Pateman, Carole (2012). "Participatory democracy revisited". *Perspectives on Politics* 10 (1): 7-19. DOI: <<https://doi.org/10.1017/S1537592711004877>>.
- Pelekais, Cira (2000). "Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias". *Telos* 2 (2): 347-352. Disponible en <<http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/997/943>>.
- Peredo Merlo, María Alicia y Miguel Ángel Navarro Navarro (2020). "Instituciones educativas e identidad institucional". En *La escuela como institución. Una mirada multidisciplinar*, coordinado por Romo Morales, 187-207. México: Universidad de Guadalajara.
- Planas Jordi y María Isabel Enciso Ávila (2014). "Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?". *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 5 (12): 23-45. DOI: <<https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2014.12.108>>.
- Planas, Jordi (2008). "El comportamiento de los empleadores mexicanos frente al crecimiento de la educación". *Revista de La Educación Superior* 37 (2): 11-40. Disponible en <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista146_S2A1ES.pdf>.
- Planas, Jordi (2012). "¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (Formación profesional) a la VET (Formación y educación profesional)." *Revista de La Asociación de Sociología de la Educación* 5 (1): 5-15. Disponible en <<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8581/8124>>.
- Prieto Quezada, María Teresa, José Claudio Carrillo Navarro y Luis Antonio Lucio López (2015). "Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales". *Innovación educativa* 15 (68): 33-47.
- Raftery, Adrian y Michael Hout (1993). "Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-75". *Sociology of Education* 66 (1): 41-62.
- Reguillo, Rossana (2010). *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reid, Ana, Madeleine Dahlgren, Peter Petocz y Lars Dahlgren (2011). "Professional Identity: How Is Professional Identity Developed?" En *From Expert Student to Novice Professional. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, coordinado por

- Reid, Dahlgren, Petocz y Dahlgren, 85-101. Springer. DOI: https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1007/978-94-007-0250-9_6
- Rendón, Carlos (2010). *La lucha por el reconocimiento en Hegel*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rodríguez Gómez, Roberto (1998). "Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995". En *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, editado por Fresán Orozco, 167-205. México / ANUIES.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2003). "La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores". En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, editado por M. Mollis, 87-107. Buenos Aires: Clacso.
- Roemer, John (1993). "A Pragmatic Theory of Responsibility for the Egalitarian Planner". *Philosophy and Public Affairs* 22 (2): 146-166. Disponible en <<http://www.jstor.org/stable/2265444>>.
- Roqueñí, M. del C. (2021). "Percepciones y actitudes de estudiantes universitarios en torno a la política". *Estudios Políticos* (54). DOI: 10.22201/fcpys.24484903e.2021.54.80265.
- Rosanvallón, P. (2007). *La contra-democracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- Rosanvallón, Pierre (2007). *La contra-democracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- Rubio Oca, Julio (2007). "La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer". *Reencuentro* (50): 35-44. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/340/34005006.pdf>>.
- Ruíz Herrero, Jesús (2011). "Rendimiento académico y ambiente social". *Política y Sociedad* 48 (1): 155-174.
- Salgado Vega, María del Carmen (2005). "Empleo y transición profesional en México". *Papeles de población* 11 (44): 255-285.
- Sandel, Michael (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* Barcelona: Penguin Random House.
- Saraví, Gonzalo (2009a). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Sociales en Antropología Social.
- Saraví, Gonzalo (2009b). "Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social". *Revista de la CEPAL* (98): 47-65. Disponible en <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11295>>.
- Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso, CIESAS.
- Scott, Joan. (2013). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, coordinado por M. Lamas, 265-302. México: PUEG / Miguel Ángel Porrúa.
- Schulz, W., J. Ainley, C. Cox y T. Friedman (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina*. Estudio Internacio-

- nal sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA. Informe Latinoamericano. Ámsterdam: Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA).
- Sellar, Sam (2013). "Equity, Markets and the Politics of Aspiration in Australian Higher Education". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 34 (1): 245-258. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.770250>
- Sen, Amartya (2005). "Human rights and capabilities". *Journal of human development* 6 (2): 151-166.
- Sen, Amartya (1996). Capacidad y bienestar. En *La calidad de vida*, editado por M. Nussbaum y A. Sen, 54-83. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, Amartya (1996). "On the Status of Equality". *Political Theory* 24 (3): 394-400. Disponible en <<https://www.jstor.org/stable/191919>>.
- Sen, Amartya (1996). Capacidad y bienestar. En *La calidad de vida*, editado por M. Nussbaum y A. Sen, 54-83. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, Amartya (2000a). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Sen, Amartya (2010). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- SEP (2020). *Principales cifras del Sistema educativo nacional* [en línea]. Disponible en <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf> (consulta: 15 de diciembre de 2022).
- Sepúlveda, Leonardo y María José Valdebenito (2014). "¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios". *Estudios pedagógicos* 40 (1): 243-261.
- Silas Casillas, Juan Carlos (2005). "Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana". *Perfiles Educativos* 27 (109-110): 7-37. Disponible en <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n109-110/n109-110a2.pdf>>.
- Solís, Patricio (2014). "Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas". En *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales en los jóvenes en México*, coordinado por E. Blanco, P. Solís y H. Robles, 71-106. México: Colegio de México.
- Solís, Patricio, Braulio Güémez y Virginia Lorenzo (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. México: Oxfam México.
- Sommano Ventura, Ma. Fernanda (2005). "Más allá del voto: modos de participación política no electoral en México". *Foro Internacional* 45 (1): 65-88.
- Sommano, Fernanda y Nieto, Fernando (2015). *Ciudadanía en México ¿Ciudadanía activa?* México: Colegio de México-INE.
- Sommano, Ma. Fernanda y Fernando Nieto (2015). *Ciudadanía en México. ¿Ciudadanía activa?*. México: El Colegio de México, Instituto Nacional Electoral. Disponible en <<https://portalanterior.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/Ciudadania-Activa.pdf>>.
- Sorokin, Pitirim (1959). *Social and Cultural Mobility*. Nueva York: The Free Press.
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

- Subirats, Marina y Cristina Brullet (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Tedesco, Juan Carlos (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Disponible en <<https://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>.
- Thurow, Lester (1972). *Education and economic equality*. Nueva York: The Public Interest.
- Tilly, Charles. (1998). *La desigualdad persistente*. Argentina: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina (s.f.). “De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del sistema educativo”. *Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur. Serie Encuentros y Seminarios. Mesa “Nuevas configuraciones en Educación Secundaria: sujetos y escuelas en tiempos de cambio*, 95-100. Disponible en <<http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL001242.pdf>>.
- Tomassini, Cecilia, y Julieta Zurbrigg (2020). *Evaluación de las desigualdades de género en la comunidad científica de neurociencia de América Latina*. Santiago, Chile: Cepal.
- Tubert, Silvia (1997). *Figuras del Padre*. España: Ediciones Cátedra.
- UNAM (s.f.). *Acerca de la UNAM*. Disponible en <<https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam>> (consulta: 24 de agosto de 2020).
- UNAM Oferta Académica [en línea]. Disponible en <<http://www.ofertaacademica.unam.mx/escuela-facultad/12/facultad-de-ciencias>>.
- UNESCO (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. París: UNESCO. Disponible en <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>>.
- UNESCO-ODS (s.f.) [en línea]. Disponible en <<https://es.unesco.org/sdgs>>.
- Universidad de Guadalajara (2019). *UACI se consolida como referente internacional, a 25 años de su creación* [en línea]. Disponible en <<https://www.udg.mx/es/noticia/uaci-se-consolida-como-referente-internacional-25-anos-de-su-creacion>>.
- Universidad de Guadalajara (2021). Coordinación General de Planeación y Evaluación (CGPE) [en línea]. Disponible en <http://www.cgpe.udg.mx/sites/default/files/30_de_abril_2021.pdf>.
- Valencia García, Guadalupe (2002). Pensar al tiempo desde las ciencias sociales. En *Cuadernos de trabajo*, editado por F. García, 1-34. México: Instituto de investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana. Disponible en <<https://www.uv.mx/iihs/files/2012/11/Cuaderno12.pdf>>.
- Valencia García, Guadalupe (2010). *Tiempos mexicanos*. México: Sequitur.
- Valencia García, Guadalupe (2012). “Aproximaciones a la pluralidad temporal”. *Historia Revista* 17 (1): 165-183.
- Vásquez, Jorge (2010). “Subjetividades juveniles y discurso del éxito. Entre la emancipación y la institucionalización de las prácticas”. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”*, 3 (1). Disponible en <<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>>.

- Vassallo, Francesca (2006). "Political Participation and the Gender Gap in European Union Member States". *Journal of Contemporary European Studies* 14 (3): 411-427. DOI: <<https://doi.org/10.1080/14782800601102666>>.
- Vázquez García, Verónica y Roberto Castro (2009). "Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14 (42): 701-719.
- Vázquez García, Verónica y Roberto Castro (2009). "Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14 (42): 701-719. Disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807003>>.
- Vélez, Roberto, Raymundo Campos y Luis Enrique Huerta (2013). *Informe de movilidad social en México 2013. Imagina tu futuro*. México: CEEY Editorial.
- Vélez, Roberto, Raymundo Campos y Luis Enrique Huerta (2015). *México: ¿el motor inmóvil? México* CEEY, Editorial.
- Verba, Sidney, Nancy Burns y Kay Lehman Schlozman (1997). "Knowing and caring about politics: Gender and political engagement". *Journal of Politics* 59 (4): 1051-1072.
- Verba, Sidney; Nancy Burns y Kay Lehman Schlozman (1997). "Knowing and caring about politics: Gender and political engagement". *Journal of Politics* 59 (4): 1051-1072.
- Villa Lever, Lorenza (2014). "Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades". *Innovación Educativa* 64 (14): 33-45.
- Villa Lever, Lorenza (2018) "University spaces, gender and position of social origin: intersection of Inequalities". *Gender and Education* 30 (4): 518-536. DOI: <<https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1501004>>.
- Villa Lever, Lorenza (2019). "La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas". *Revista Mexicana de Investigación educativa* 24 (81): 615-631. Disponible en <<http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1281>>.
- Villa Lever, Lorenza (2022). "Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios". *Revista Mexicana de Sociología* 84 (4): 941-978. DOI: 10.22201/iis.01882503p.2022.4.60388.
- Villa Lever, Lorenza, (2017) "La educación superior en México como mecanismo de desigualdad". *Thule, Rivista Italiana di Studi Americanistici* (42/43). Disponible en <<http://www.amerindiano.org/wp-content/plugins/pdfjs-viewer-shortcode/pdfjs/web/viewer.php?file=http://www.amerindiano.org/wp-content/uploads/2019/10/Thule-42-43.pdf&download=false&print=false&openfile=false>>.
- Villa Lever, Lorenza, Alejandro Canales Sánchez y Mery Hamui Sutton (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en Espacios Universitarios Asimétricos*. México: UNAM-IIS-Conacyt. Disponible en <http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5290/1/expresiones_desigualdades.pdf>.
- Voet, R. (1998). *Feminism and Citizenship*. Londres: Sage.

- Weber, Max (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, Eduardo (2012). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”. *Perfiles educativos* 34 (135): 134-148.
- World Inequality Report (WIR) (2022). *World inequality report 2022, full report* [en línea]. Disponible en <<https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/wir2022-full-report-english.pdf>>.
- Young, Iris Marion (2002). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/0198297556.001.0001

FUENTES CONSULTADAS EN ANEXOS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Anuarios Estadísticos de Educación Superior (ANUIES) [en línea]. Disponible en <<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. CEPAL. Disponible en <<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c52907b3-a3dc-4866-8f4c-c19491c2b83a/content>> (consulta: 10 de septiembre de 2023).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2023). CEPALSTAT Base de Datos y Publicaciones Estadísticas. Disponible en <<https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/perfil-nacional.html?theme=1&country=mex&lang=es>> (consulta: 11 de noviembre de 2023).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2018). *Mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe: deudas de igualdad*. Disponible en <<https://www.cepal.org/es/publicaciones/43746-mujeres-afrodescendientes-america-latina-caribe-deudas-igualdad>> (consulta: 14 de febrero de 2021).
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Conacyt [en línea]. Disponible en <<http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>>.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. [en línea]. Disponible en <https://www.copaes.org/mapa_ies.php>.
- Coordinación de Atención Diferenciada para alumnos, UdeG [en línea]. Disponible en <http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/estadistica_institucional_2017.pdf>.
- Coordinación de Atención Diferenciada para alumnos, UdeG [en línea]. Disponible en <http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/estadistica_institucional_2017.pdf>.
- Coordinación de Atención Diferenciada para alumnos, UdeG [en línea]. Disponible en <http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/estadistica_institucional_2018_actualizado.pdf>, pp. 44-49, 1267-1271, 1292-1292 y 1468.

Referencias consultadas

Coordinación General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional, UNAM [en línea]. Disponible en <<http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FD-2017-2018.pdf>>, p. 36.

Dirección General de Asuntos de Personal Académico, UNAM [en línea]. Disponible en <http://dgapa.unam.mx/images/estadistica/anuario_estadistica_dgapa_2017.pdf>, cuadro 3, p. 1.

Informe de Gestión, Universidad Iberoamericana [en línea]. Disponible en <<https://ri.ibero.mx/handle/ibero/2871>>.

Padrón Global de Profesores, UACM. Colegio Electoral 2021 [en línea]. Disponible en <https://uacm.edu.mx/portals/6/padrones/2021/definitivos/Padron_global_profesores.pdf>.

Portal de la Universidad del Valle de Atemajac. La Universidad Católica [en línea]. Disponible en <<https://www.univa.mx/>>.

Portal de la Universidad del Valle de México [en línea]. Disponible en <<https://uvm.mx/>>.

Portal de la Universidad Iberoamericana [en línea]. Disponible en <<https://ibero.mx/>>.

El caleidoscopio de las aspiraciones.
Estudiantes universitarios en condiciones desiguales,
editado por el Instituto de Investigaciones Sociales
de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La composición tipográfica se hizo en
Tisa Pro (10.5/15, 9.5/15 pts.)
y Lemon Sans Next (17/20, 11.5/15, 8.5/11 pts.).

La educación superior es una ventana de oportunidad para las y los estudiantes, a pesar de las desigualdades multidimensionales, de su reproducción y su profundización. Esto es así gracias a la posibilidad que ofrece de enfrentar los futuros deseados con imaginación y con capacidad de decisión y acción.

¿Cuáles son las aspiraciones de las y los estudiantes universitarios? ¿Importa o no que sean hombres o mujeres? ¿Influye su lugar de residencia o si cursan sus estudios en espacios universitarios asimétricos? ¿Hacia dónde se orientan sus anhelos y cómo se modelan cuando intervienen desigualdades multidimensionales?

Este libro argumenta que en México las y los estudiantes universitarios construyen sus aspiraciones sobre una diversidad de futuros. Enfatiza que las desigualdades no son las mismas para todas y todos, debido al año escolar en el que se encuentran, al espacio universitario en el que estudian, al estrato socioeconómico al que pertenecen o al género. Las desigualdades impactan de formas distintas sus aspiraciones y su capacidad de orientación en la construcción del futuro y, al ser multidimensionales, modelan las aspiraciones de las y los jóvenes universitarios.

Los resultados que aquí se presentan son fruto del esfuerzo colectivo de un equipo de investigación interinstitucional que se planteó un objeto de estudio y acercamientos conceptuales y metodológicos compartidos. Se trata de un trabajo conjunto de indagación y en diálogo permanente con el problema en común.

El caleidoscopio de aspiraciones de las y los estudiantes universitarios muestra diversas maneras de hacerle frente al mundo que les tocó vivir. Los capítulos de este volumen dan cuenta de qué anhelan, cómo orientan sus deseos, qué significados les otorgan y cómo intervienen los ejes de desigualdad en ello.

Karla Teresa Camacho Rodríguez • Alejandro Canales Sánchez
Patricia García Guevara • Mery Hamui Sutton • Aurora Loyo Brambila
Luis Antonio Mata Zúñiga • María del Carmen Roqueñí Iburgüengoytia
Alejandro Sánchez Vélez • Guadalupe Valencia García • Lorenza Villa Lever



INSTITUTO
DE INVESTIGACIONES
SOCIALES

