



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**DESCONCENTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA, MOVILIDAD
SOCIAL Y ESPACIAL. UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA GEOGRAFÍA DE LA
EDUCACIÓN**

Tesis que presenta

Gustavo Mejía Pérez

para obtener el grado de

Doctor en Ciencias

En la especialidad de
Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:
Dra. Guadalupe Alma Maldonado Maldonado

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca CONACYT.

El Departamento autoriza las copias de la versión final de la tesis, para: el director, los sinodales y encuadernación.

Gracias a...

Mi familia

Mónica López Dorantes, por el amor que crece en la vida cotidiana...

A mi papá, Rubén Mejía Jiménez, por siempre tener confianza en mis decisiones.

A mi mamá, Teresa Pérez Moreno, por ofrecerme su casa, comida y cariño cuando necesito refugio

A Leticia Mejía Pérez, por ser mi confidente y estar cerca cuando más lo he necesitado.

A Ximena Maldonado Mejía, por dejarme ser tu tío, verte crecer y convertirme en una persona diferente.

A Genaro Mejía Pérez, por ser lo que le tocó ser: el hermano mayor (con sus pros y sus contras).

A Rubén Mejía Pérez, por ser fiel a sus decisiones y a las personas que quiere.

A Daniel zorrillín, por las sonrisas y la alegría de tus ojos.

A mis amigas y compañeros de camino

Al doctor José Luis, por los tragos, las charlas, las caminatas y la confianza en mi trabajo.

A Shaye Whortman, Óscar Espinosa y Diego Ángeles, por permitirme escribir y aprender con ustedes.

A mis compañeros y colegas del seminario

A Humberto, César y Vania, por darme la bienvenida al DIE.

A Yolko, Geo, Esmeralda, Rocío, Jorge y Christian, por compartir las lecturas, los chistes locales y chismes.

A Alma, por elegirme y confiar en mi trabajo.

A mi comité de seguimiento

A Pedro y María, por darle seguimiento a mi trabajo desde el inicio, por cuestionarme y darme ideas para mejorar la tesis.

A la Dra. Sylvie y a Felipe, por aceptar ser parte de mi comité y leer la tesis de forma tan minuciosa.

A los y las informantes

Por su generosidad al regalarme parte de su tiempo y su confianza para contarme sus historias.

Contenido

Introducción	10
Capítulo 1. Antecedentes. La desconcentración de la oferta de la educación superior en México	12
1.2 Los estudios sobre la distribución territorial de la oferta de ES en México y en la ZMVM	15
1.2 La distribución de oportunidades educativas. El caso de las sedes desconcentradas de las universidades autónomas	19
1.3 Un panorama general de la oferta de educación superior en la ZMVM	23
1.5 La desconcentración de la Universidad Autónoma del Estado de México en la Zona Metropolitana del Valle de México	26
1.5 La ampliación de la oferta de educación superior y la persistencia de las desigualdades	30
Capítulo 2. La geografía de la educación y algunas ideas sobre la producción social del espacio. El marco teórico-metodológico	33
2.1 El estudio de las instituciones de educación superior. Una revisión general	33
2.2 La geografía de la educación. Ideas básicas	38
2.3 Lefebvre y la producción social del espacio	40
2.4 Los estudios sobre movilidad social. Algunas aclaraciones	42
2.5 La movilidad social. Las dimensiones de análisis	46
2.6 Relaciones entre educación y movilidad espacial	50
2.7 La movilidad cotidiana, la división social del espacio y el acceso al trabajo	53
2.8 El estudio de la movilidad social desde la geografía de la educación: una propuesta 56	
2.9 Planteamiento del problema y las preguntas de investigación	62
2.10 Metodología general	65
<i>Primera fase. La desconcentración de la oferta de educación superior en la Zona Metropolitana del Valle de México</i>	66
<i>Segunda fase. La creación y desarrollo del Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán</i>	68
<i>Tercera fase. Trayectorias de formación y trabajo y procesos de movilidad social y espacial</i>	69
<i>Análisis y procesamiento de la información</i>	77
Capítulo 3. La universidad en la periferia y los cambios en el espacio	87
3.1 El CUVT. Una primera descripción	87
3.2 Breve historia de cuando la universidad llegó al pueblo	92

3.3 La universidad en la periferia. ¿Una reconfiguración de la división social del espacio?	100
Capítulo 4. Procesos de movilidad social y espacial en egresados y egresadas.....	109
4.1 La transición de la universidad al trabajo. Una primera aproximación a los egresados	109
4.2 Trayectorias de formación y trabajo de los y las egresadas	122
4.3 Trayectorias de permanencia. Los y las egresadas de profesiones tradicionales y de psicología.....	123
<i>Mujeres que ejercen su profesión. Las egresadas de profesiones tradicionales</i>	124
<i>Mujeres que no ejercen su profesión. Las egresadas de psicología</i>	128
<i>El ejercicio de la profesión sin salir del contorno. El caso de una egresada informática administrativa</i>	133
<i>El ejercicio de la profesión y la diversificación de ingresos. Tres egresados del CUVT</i>	136
4.4 Trayectorias de ida y vuelta. Los egresados de ingeniería en computación e informática administrativa.....	140
4.5 La trayectoria pendular. El caso de un egresado en ingeniería en computación	146
4.6 Trayectoria de salida. El caso de una egresada de informática administrativa	149
4.7 La universidad como centro para la revitalización de la región. Los nuevos espacios de convivencia y trabajo	154
4.8 Algunas conclusiones los procesos de movilidad social y espacial de egresados y egresadas	156
Capítulo 5. Procesos de movilidad social y espacial en docentes	163
5.1 Mujeres en la academia y en la casa. Las docentes de tiempo completo	163
5.2 La elección: menos ingresos, pero mejor calidad de vida. Los docentes de tiempo completo	167
5.3 La docencia como complemento a la vida laboral y familiar. Las docentes de tiempo parcial.....	170
5.4 Los docentes de tiempo parcial. Dos perfiles	174
<i>Los profesores de la práctica</i>	174
<i>Los profesores taxi</i>	177
5.5 Algunas conclusiones sobre los procesos de movilidad social y espacial de docentes	180
Capítulo 6. Procesos de movilidad social y espacial en personal no docente	186
6.1 Del trabajo en la ciudad al trabajo en el pueblo. Las empleadas de oficina	186
6.2 Los que cambian de domicilio, pero no se mueven mucho. Responsables de servicios	191

6.3 La movilidad social como herencia. Trabajadores y empleada de intendencia	195
6.4 Algunas conclusiones sobre los procesos de movilidad social y espacial del personal no docente	201
Capítulo 7. El CUVT y los procesos de movilidad social y espacial. Una visión de conjunto	204
7.1 Movilidad social intergeneracional: egresadas y egresados	206
7.2 Movilidad social intrageneracional: docentes.....	210
7.3 Movilidad social intrageneracional e intergeneracional: el personal no docente	212
7.4 Algunas conclusiones sobre los procesos de movilidad social y espacial que genera una nueva IES en un espacio periurbano	215
Capítulo 8. Conclusiones	218
8.1 La caracterización y alcance del proceso de desconcentración de la oferta de ES pública en México.....	218
8.2 Cambios en la movilidad social asociados al proceso de desconcentración de la ES	221
8.3 Otras conclusiones.....	229
Referencias.....	242
Anexos	261
Guía de entrevista para egresados	261
Guía de entrevista para docentes.....	262
Guía de entrevista para personal no docente.....	263
Matriz de análisis	264

Índice de tablas, figuras y mapas

No. Tabla	Tablas	Página
1.1	Distribución de las sedes de las universidades autónomas en relación con el grado marginación de los municipios donde se ubican	21
1.2	Número de IES por municipio con sedes desconcentradas de las universidades autónomas	22
1.3	Características generales de los municipios sede de los campi desconcentrados de la UAEMEX	29
2.1	Grupo de egresados	72
2.2	Grupo de docentes	73
2.3	Grupo de personal no docente	74
2.4	Grupos ocupacionales	80
4.1	Con quién vivían los y las egresadas	112
4.2	De quién dependían económicamente los egresados	112
7.1	Cuadro de análisis de movilidad social intergeneracional egresados y egresadas por tipo de trayectoria	210
7.2	Cuadro de análisis de movilidad social intrageneracional de docentes por tipo de perfil	213
7.3	Cuadro de análisis de movilidad social intergeneracional e intrageneracional de personal no docente por tipo de función	216
7.4	Cuadro de análisis de movilidad social intergeneracional de los hijos del personal no docente.	218
No. Figura	Figura	Página
2.1	Esquema de contornos metropolitanos de la ZMVM	56
2.2	The OED Triangle	58
2.3	Modelo heurístico multidimensional de la movilidad	60
2.4	Modelo de movilidad social desde la geografía de la educación	62
4.1	Dependencia económica de los egresados por carrera y género	113
4.2	Distribución de quienes trabajaban por carrera y género	115
4.3	Relación del empleo con los estudios por carrera y sexo	116
4.4	Distribución por número de salarios mínimos por sexo y carrera	117
7.1	Esquema de la incidencia del CUVT en trabajadores y egresados, docentes y personal no docente	207
No. Mapa	Mapa	Página
1.1	Oferta de ES por tipo de sostenimiento en la Zona Metropolitana del Valle de México	24
1.2	Oferta de ES por tipo de comunidad en la Zona Metropolitana del Valle de México	26
1.3	Campi de la UAEMEX en la Zona Metropolitana del Valle de México en relación con el número de escuelas de ES por municipio	30
2.1	Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México	84
2.2	Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México y Área de influencia del CUVT	86
3.1	Ubicación de Santo Domingo en la Zona Metropolitana del Valle de México	90

3.2	Ubicación de Santo Domingo y distribución de localidades urbanas y rurales	93
3.3	Panorama de Santo Domingo y los cambios generados por el CUVT	99
3.4	Área de influencia del CUVT	102
3.5	Oferta de ES en el Valle de Teotihuacán	103
3.6	Grado de marginación de los municipios del Valle de Teotihuacán	105
3.7	Años promedio de escolaridad de los municipios de la región	106
4.1	Trayectorias de permanencia en la región de egresadas de profesiones tradicionales	127
4.2	Trayectorias de permanencia en la región de egresadas de psicología	132
4.3	Trayectoria de permanencia en la región de egresada de informática administrativa	135
4.4	Trayectorias de permanencia en la región de egresados de carreras no tecnológicas	139
4.5	Trayectorias de ida y vuelta de la región de egresados de profesiones tecnológicas	144
4.6	Trayectoria pendular de egresado en ingeniería en computación	148
4.7	Trayectoria de salida de egresada en informática administrativa	152
4.8	Espacios creados por egresados y egresadas en Santo Domingo	154
4.9	Mapa de lugares de empleo generados por egresados y egresadas	155
5.1	Radios de movilidad cotidiana de las y los docentes antes y después de ingresar al CUVT	184
6.1	Radio de movilidad cotidiana del personal no docente antes y después de ingresar al CUVT	204

Resumen

Con el objetivo de comprender el proceso de desconcentración de la oferta de la educación superior (ES) y como ésta favorece procesos de movilidad social la tesis ofrece tres acercamientos al fenómeno: a nivel nacional, se analiza el caso de las sedes desconcentradas de las universidades autónomas; a nivel regional, se describe la distribución de las escuelas de ES en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM); y a nivel micro regional se analiza cómo el Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán (CUVT) afectó los procesos de movilidad social y espacial de tres grupos: egresados, profesores y personal no docente. El estudio utilizó una metodología mixta: análisis estadísticos de bases de datos, entrevistas semiestructuradas y análisis geoespaciales. Los resultados de la investigación muestran que la distribución territorial de la oferta de ES tiende a concentrarse en los municipios con mejores condiciones socioeconómicas (menor grado de marginación). En lo que refiere al papel del CUVT en la movilidad social de egresados, docentes y personal no docente, en general el efecto es positivo, dado que los estudios o el trabajo en esta institución permitió a los entrevistados aumentar su escolaridad y jerarquía ocupacional. En cuanto a la movilidad espacial, los egresados tienden a aumentar su radio de movilidad cotidiana; con docentes y personal no docente, ocurre lo contrario.

Abstract

With the aim of understanding the process of deconcentration of the offer of higher education (HE) and how it favors processes of social mobility, the thesis offers three approaches to the phenomenon: at a national level, is analyzed the case of the decentralized campi of the autonomous universities; at the regional level, the distribution of HE schools in the Metropolitan Area of the Mexico Valley (MAMV) is described; and at the regional micro level it is analyzed how the UAEM Valle de Teotihuacán University Center (CUVT) affected the processes of social and spatial mobility of three groups: alumni, professors and non-teaching staff. The study used a mixed methodology: statistical analysis of databases, semi-structured interviews and geospatial analysis. The results of the research show that the territorial distribution of HE offer tends to be concentrated in municipalities with better socioeconomic conditions (less degree of marginalization). Regarding the role of the CUVT in the social mobility of alumni, teachers and non-teaching staff, in general the effect is positive, given that the studies or work in this institution allowed the interviewees to increase their schooling and occupational hierarchy. In terms of spatial mobility, graduates tend to increase their mobility area; with teachers and non-teaching staff, the opposite occurs.

Introducción

Los estudios sobre inequidad y desigualdad en el acceso a oportunidades suelen hacer un gran énfasis en la importancia de la educación como factor de movilidad social (ver por ejemplo Vélez Grajales, Campos Vázquez, y Huerta Wong, 2013; Marcel, 2009; Cortés y Escobar Latapí, 2005). Pero ¿qué sucede cuando no se tiene acceso a la educación? En el Valle de Teotihuacán, región del noreste del Estado de México, compuesta por seis municipios (Acolman, Teotihuacán, San Martín de las Pirámides, Otumba, Temascalapa y Axapusco), que colinda con el Estado de Hidalgo, hasta el año 2000 las opciones regionales para acceder a la educación superior se reducían a la Escuela Normal de Teotihuacán y al Instituto Moderno Teotihuacán (escuela particular que desde 1996 ofrece estudios de licenciatura). Si algún joven de la región quería continuar con sus estudios universitarios la opción era buscar una oportunidad en alguna institución de educación superior (IES) de la Ciudad de México. Aunque la ciudad de Pachuca queda más o menos a la misma distancia que la capital del país, y a pesar de que la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo cuenta con una larga historia, entre los jóvenes de la región la aspiración era ir a Ciudad de México a buscar un lugar en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y los menos en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Para los pocos afortunados que lograban entrar a alguna de estas instituciones el estudiar la licenciatura implicaba un traslado de alrededor de tres horas al día (considerando ida y vuelta) del Valle de Teotihuacán a la escuela y un gasto promedio en pasajes de \$40 pesos (alrededor del año 2000). A estos gastos en tiempo y pasajes, muchas veces debía agregarse dinero para la comida y las fotocopias, y el peligro a ser asaltado durante el trayecto en autobús.

El panorama de la oferta de educación superior comenzó a cambiar con la apertura del Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán (CUVT), en el año 2000. El CUVT se instaló en Santo Domingo Aztacameca, población que pertenece al municipio de Axapusco y que forma parte de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM). Este no es un detalle menor, pues la localización de esta sede de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), en el periurbano de la ZMVM implica una serie de características peculiares tanto de la región como de sus habitantes. En general los espacios periurbanos son regiones que tienen una mezcla de

elementos urbanos (acceso a servicios como educación, salud, agua potable) y rurales (el desarrollo de la agricultura, grandes espacios sin construcción), y sus habitantes suelen tener una gran dinámica, pues viajan a los centros urbanos para estudiar o trabajar (los estadounidenses y europeos les llaman *commuters*).

Estudiar los cambios que ha generado el CUVT permite indagar qué pasa con la desconcentración de la oferta de ES pública en México. En el presente trabajo el término desconcentración hace referencia a la ampliación territorial de la oferta de ES en las periferias de las zonas metropolitanas, así como en los espacios rurales. Aquí es preciso señalar que se optó por el término desconcentración y no descentralización porque el foco de la tesis refiere a la localización de las escuelas de ES, y no a los procesos administrativos y de toma de decisión que implica la descentralización.

Con el objetivo de comprender mejor este proceso la tesis buscó mirar la desconcentración de la oferta de ES desde tres acercamientos: a nivel nacional, a partir del caso de las sedes desconcentradas de las universidades autónomas; a nivel regional, observando la distribución de las escuelas de ES en la ZMVM; y a nivel micro regional a través del análisis de cómo el CUVT ha cambiado la vida (movilidad social y espacial) de tres grupos: egresados, profesores y personal no docente.

El presente documento se compone de ocho partes. En la primera parte se ofrece un panorama general de la oferta de educación superior pública de México (el caso de las universidades autónomas) y la distribución territorial de las escuelas de educación terciaria y las sedes de la UAEMEX en la ZMVM. En la segunda parte se discuten los marcos de referencia (geografía de la educación, producción social del espacio, movilidad social) y se describe la metodología empleada. En el tercer apartado se muestra una primera descripción del caso de estudio (el CUVT), así como de los cambios que generó en el espacio (a nivel regional y en la comunidad donde se localiza). En las partes IV, V y VI se describen los procesos de movilidad social y espacial experimentados por egresados, docentes y personal no docente del CUVT, a través del análisis de sus trayectorias de formación y trabajo. En la séptima parte se discuten las implicaciones teóricas, conceptuales y metodológicas de la tesis. Finalmente, en el último apartado se presentan las conclusiones, logros y alcances del estudio.

Capítulo 1. Antecedentes. La desconcentración de la oferta de la educación superior en México

El gran marco contextual de la presente tesis es la desconcentración de la oferta de ES en México, por esta razón en el presente apartado se ofrece un panorama general de la desconcentración de la oferta de la ES en México, así como una breve discusión sobre los alcances de este proceso.

Las políticas de expansión y desconcentración de la oferta de educación superior (ES) buscan incrementar la oferta (Centro de Estudios Sociales y Opinión Pública, 2005), responder a los cambios demográficos y a las necesidades de capacitación de los mercados de trabajo y promover la equidad en el acceso a este nivel educativo, particularmente a las poblaciones de escasos recursos (Didou, 2011).

En la más reciente etapa de expansión de la educación superior, que inició después del movimiento del 68, se ha logrado el mayor crecimiento en la historia de la educación superior en México: aumentó la matrícula de estudiantes, así como el número de instituciones, de programas académicos y de la planta docente. Este crecimiento de la oferta de ES ha sido particularmente marcado durante la primera década del siglo XX. De acuerdo con Mendoza Rojas (2015), la matrícula en educación terciaria pasó de 2, 057, 249 estudiantes en el año 2000, a 3, 449, 366 en 2012, lo que en términos de tasa bruta de cobertura significó pasar del 20.6 % al 32.1 %. La tasa bruta de cobertura toma en cuenta tanto a los estudiantes que tienen menos de 17 años como a los que cuentan con más de 22 años y que se encuentran inscritos en alguna institución de educación superior (González, 2015).

Uno de los cambios que acompañó a este crecimiento en la matrícula de la ES fue la idea de una transformación educativa, que permitió la aparición de nuevos modelos universitarios, por ejemplo, los planteles de la UAM, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) de la UNAM. También en esta etapa se impulsó un sistema binario de educación superior, que intentó incorporar a las universidades e impulsar a los tecnológicos (Sistema de Institutos Tecnológicos Regionales). A partir de los años noventa se ampliaron los servicios educativos más allá de las grandes ciudades y las principales capitales estatales, no obstante, se mantuvieron grandes diferencias regionales (Luengo, 2003).

El proceso de expansión de la educación superior fue paralelo a la desconcentración del servicio. De acuerdo con Didou (1997), durante los últimos decenios del siglo XX se ampliaron e intensificaron las redes de instituciones de educación superior (IES) y ciudades universitarias en torno a dos dinámicas: a) la promoción de municipios al rango de sede de un establecimiento universitario; b) la diferenciación interna de los establecimientos y la extensión de oferta de carreras en las ciudades que tenían al menos una IES. Además, se reordenó el proceso de desconcentración en paralelo, focalizado en las capitales inicialmente y luego se incorporaron los polos regionales más importantes. Para 1997, la Red universitaria cubría 73 ciudades chicas, 57 medias y cuatro metrópolis (Didou, 1997).

A lo largo de las últimas dos décadas la expansión de la educación superior se extendió en el territorio nacional, en situaciones de no competencia interinstitucional para la captación de alumnos; auspició una elevación de las tasas de atención, en lugares donde las capacidades de respuesta a la demanda de inscripción eran mínimas o nulas. Además, las universidades públicas estatales participaron en la ampliación territorial del sistema de educación superior, desconcentrando sus unidades y con la creación de campi foráneos (Didou, 2011).

Las universidades estatales y autónomas desconcentraron algunas de sus dependencias, abrieron campi en otras entidades federales (UNAM, IPN, UAM) o ampliaron su cobertura a otras partes del mismo estado (Universidad Autónoma del Estado de México-UAEMEX, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo-UAEH, Universidad de Guadalajara-UDG). Además, surgieron nuevas IES públicas: universidades tecnológicas (1991), politécnicas (2001), interculturales (2003) y otras de apoyo solidario (1978) (Maldonado-Maldonado & Mejía Pérez, 2018). Esta última expansión territorial ha logrado acercar las universidades e instituciones de educación superior a quienes viven fuera de las grandes ciudades.

Más allá del aumento en número, la ampliación de la oferta también tiene una dimensión regional. Para 2007 en siete estados se concentraban la mitad de la matrícula y 40 % era atendida por sólo diez instituciones de educación superior (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012). Durante la década de los noventa, entre 50% y 60% de la

matrícula total en educación superior se concentraba en sólo seis entidades federativas: Distrito Federal (hoy Ciudad de México), Estado de México, Jalisco, Puebla, Nuevo León y Veracruz (Márquez, 2004).

El factor de atracción que jugaba el Distrito Federal se ha desplazado a las capitales o zonas conurbadas (periurbanas) de los estados (Gil Antón, Mendoza, Rodríguez, & Pérez, 2009). Según el Informe Nacional sobre la Educación Superior en México (2003), para principios de siglo XXI había una correlación entre el acceso a la educación superior y el urbanismo: 45 de cada cien jóvenes, que habitaban en zonas urbanas y pertenecían a familias de ingresos medios y altos, accedían a dicho nivel; en tanto que sólo lo hacían 11 de cada cien jóvenes de sectores urbanos pobres y tres de zonas rurales. Esta situación se constataba con la cobertura bruta que registraban los estados: mientras que en el Distrito Federal 47 de cada 100 jóvenes ingresaba a la educación superior, en Chiapas solamente 13 lo lograban, generalmente estudiantes de zonas urbanas próximas a los servicios educativos (Gil Antón et al, 2009).

En lo que refiere a la oferta de educación superior privada, en la década de los 90 la matrícula creció en 164.5%, al pasar de 198,207 estudiantes a 525,058 al finalizar el período. Ello implicó una tasa de crecimiento anual promedio de 15%, misma que quintuplicó el ritmo experimentado por el sector público. Tal crecimiento expansivo trajo como consecuencia que, al finalizar la década, las IES privadas concentraran el 30% de la matrícula de licenciatura y experimentaran un incremento de 12 puntos porcentuales en la participación en la atención del sector (Muñoz Izquierdo & Silva Laya, 2013).

El inicio del nuevo milenio trajo consigo un cambio en las tendencias de crecimiento experimentadas en la década anterior, a lo largo de la década continuó el crecimiento del sector privado hasta alcanzar un incremento del 53% de su matrícula al final del período, también sufrió una desaceleración y su tasa de crecimiento anual se ubicó en 4.8%, una tercera parte de la registrada durante la década anterior. Simultáneamente, la oferta pública creció con mayor vigor y anualmente no registró diferencias con la privada (4.9%). De esta manera, no se modificó la participación del sector privado en la atención de la matrícula (30%) (Muñoz Izquierdo & Silva Laya,

2013). Sin embargo, esta expansión territorial sigue siendo parcial, pues se ha dado principalmente en espacios metropolitanos, urbanos y periurbanos (Ortega Guerrero & Casillas Alvarado, 2013; Mejía Pérez & Worthman, 2015).

1.2 Los estudios sobre la distribución territorial de la oferta de ES en México y en la ZMVM

En México el fenómeno de la distribución de la oferta de ES ha sido estudiado desde hace varias décadas. Ya en 1985, Del Valle, Taborga y Ortega habían identificado que uno de los problemas centrales de la ES en México era la demanda social y sus consecuencias en el primer ingreso y en el crecimiento de las IES, así como la inadecuada distribución de la población de licenciatura. Poco más de una década después, Rodríguez (1998) analiza el crecimiento del sistema de ES en México, y hace un recuento de lo ocurrido entre 1970 y 1995. El mismo autor señala que la conurbación y consolidación metropolitana de las ciudades constituye un fenómeno propio de la dinámica demográfica y espacial del país de gran relevancia para comprender la distribución geográfica de la matrícula universitaria (Rodríguez, 1998).

Por naturaleza, las universidades forman parte de los procesos urbanos, por tanto, no es de extrañar que la matrícula tienda a concentrarse en las ciudades grandes y medianas, que fungen como polos de atracción de la demanda regional. A lo largo de la historia de las universidades en México, el Distrito Federal ocupó un lugar predominante en este aspecto; todavía en los años sesenta concentraba cerca de la mitad de la matrícula nacional. En las últimas décadas esta situación ha tendido a revertirse en favor de una distribución más equitativa a lo largo y ancho del territorio. En 1980 el Distrito Federal y 28 municipios conurbados del Estado de México cubrían el 32.7% de la matrícula universitaria nacional, en 1990 el 29.5% y en 1994 el 29.3%, en una tendencia acorde con el fenómeno de descentralización (Rodríguez, 1998).

Para principios del siglo XXI Taborga (2003) retoma el análisis de la expansión y la matrícula de ES en México, en el que señala que el desarrollo urbano y la

industrialización del país ha tenido un alto grado de influencia en el sistema de ES. Taborga (2003) dice que el crecimiento urbano de los últimos 40 años del siglo XX fue un factor determinante para el crecimiento del sistema de ES y la matrícula, tanto por la concentración de la demanda, como por la concentración de recursos para satisfacerla.

Además, comenta Taborga (2003), el rápido ensanchamiento del estrato medio en el proceso de urbanización y la necesidad de alcanzar un mejor nivel de vida, así como de adquirir prestigio a través de alto grado de escolaridad, generaron un considerable aumento en la demanda de ingreso a estudios superiores, con lo cual también se incrementó la matrícula. La concentración urbana y las consiguientes oportunidades de movilidad social, mejora económica y acceso a servicios, fueron causa de que los egresados de las IES emigraran de centros urbanos menos desarrollados, a otros de alta densidad (Taborga, 2003).

También a principios de siglo XXI, Taborga (2002) estudia con más profundidad el caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), que comprendía las 16 delegaciones del Distrito Federal y 20 municipios conurbanos del Estado de México. Taborga analiza la distribución de la oferta de planteles de ES con relación a variables como tamaño de la población, número de profesionales por cada 10 mil habitantes, población escolar de bachillerato y matrícula de licenciatura por municipio, así como proximidad geográfica de las escuelas.

A través de este análisis Taborga (2002) descubre un déficit entre la oferta y la demanda de ingreso a la ES. Este desajuste no sólo se explica por la falta de planteles, también es resultado de una triple concentración: geográfica, institucional y por carrera. De acuerdo con este estudio había una concentración geográfica de los planteles y la matrícula en la parte centro-sur de la ZMCM, además había una concentración de los estudiantes de nuevo ingreso en tres IES (UNAM, UAM e IPN) y en cuatro carreras: derecho, contaduría, administración y medicina. En contraparte, los municipios conurbanos del Estado de México tenían menos escuelas y menor matrícula.

A finales de la primera década de este siglo, Gil Antón y colaboradores (2009) analizan la evolución de la cobertura de la ES hasta 2007. Entre las conclusiones de este estudio resalta que donde existen peores condiciones económicas, donde el índice de

desarrollo humano se ubica entre los más bajos niveles, se registra una menor tasa de cobertura (Gil Antón et al, 2009).

Otro dato que resalta en este estudio es que la capacidad instalada de instituciones como las universidades tecnológicas, se encontraban ocupadas solo a la mitad de su capacidad (Gil Antón et al, 2009). Años más tarde, Mejía Pérez y Worthman (2017) identificaron un fenómeno similar en las unidades desconcentradas de las universidades autónomas, que tampoco funcionaban al máximo de su capacidad pues, el número de estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2014-2015, fue menor al número de lugares que ofertaron estos campi.

Los datos muestran una tendencia de desconcentración notable. A pesar de ello, el país sigue siendo centralista. En los estados se ha reproducido un fenómeno de concentración: en Chiapas, 56% de la matrícula se ubica en la capital, cifra similar a la de Oaxaca, 55.2%; en Hidalgo, dos municipios –Pachuca y Mineral– reúnen 49% y la zona conurbada de Pachuca suma 58.7%; Zacatecas no es la excepción: 61% está en la capital del estado y, si se suma al vecino Guadalupe, el total es de 74%; en Nuevo León la zona metropolitana congrega en tres municipios a 92.2% de los inscritos en el nivel superior (Gil Antón et al, 2009).

Parece que no hay correspondencia entre la dimensión de la matrícula y la proporción de la población en edad de estudiar asentada en las capitales, zonas conurbadas o metropolitanas. De acuerdo con los autores, es probable que el factor de atracción que jugaba el Distrito Federal se haya desplazado a las capitales o zonas conurbadas de los estados (Gil Antón et al, 2009).

En 2013, Ortega Guerrero y Casillas Alvarado ofrecen un panorama de la evolución del sistema de educación superior con el fin de analizar la oferta de este nivel educativo en zonas no metropolitanas. Ortega Guerrero y Casillas Alvarado (2013) señalan que el crecimiento de las zonas urbanas y la población que habita en ellas refleja un cambio en el modo de vida y la distribución poblacional. Cinco rasgos caracterizan este proceso en el México actual: se incrementa el número de zonas metropolitanas, cada vez incluye a más municipios; progresivamente más estados cuentan con zonas metropolitanas, paulatinamente comprende mayor población y la proporción de

habitantes en zonas metropolitanas respecto al total nacional se incrementa (Ortega Guerrero & Casillas Alvarado, 2013, p.75).

En 2010 las IES en México atendían a dos millones 759 mil 307 estudiantes de licenciatura en la modalidad escolarizada y de ellos dos millones 108 mil 130 estudiaban en zonas metropolitanas. En 2010 los estudiantes en zonas no metropolitanas eran 651 mil 777; es decir, 23.6 % (Ortega Guerrero & Casillas Alvarado, 2013).

En este panorama es necesario señalar las especificidades que tiene la ZMVM pues, como indican Malo & Hernández (2014), por su contigüidad y su participación, es conveniente analizar el comportamiento de las poblaciones educativas del Distrito Federal y el Estado de México de forma conjunta. Mientras que en el Distrito Federal el número de egresados de educación media superior no creció durante los pasados años, el egreso de la educación media superior en el Estado de México ha sostenido su crecimiento, pasando de 94 mil 810 egresados en 2009 a 112 mil 267 en 2013, un incremento de 18%.

Por otro lado, el primer ingreso a la educación superior ha crecido en ambas entidades: en el Distrito Federal subió 15% entre 2009 y 2013; en el Estado de México subió 40% en ese mismo periodo. En conjunto, los egresados de educación media superior en estas dos entidades han evolucionado de 175 mil 693 en 2009 a 191 mil 180 en 2013, un crecimiento de 15 mil 487 egresados. Por otro lado, la suma del primer ingreso a educación superior de las dos entidades ha crecido de 158 mil 584 estudiantes en 2009 a 199 mil 976 en 2013. Un crecimiento de 41 mil 392 lugares adicionales (Malo & Hernández, 2014).

Estas cifras son la base para estimar la demanda probable. Suponiendo un cinco por ciento de crecimiento tanto en el número de egresados de educación media superior como en el de estudiantes de primer ingreso, es razonable pensar que el total de la suma de los egresados en las dos entidades será de 256 mil 200, mientras que el número de los que se inscribirán por vez primera a la educación superior en instituciones ubicadas en alguna de las dos entidades será probablemente de 257 mil 487 lugares. Considerando la tasa de absorción nacional, ello indica que al menos 36 mil de esos lugares serán ocupados por egresados provenientes de otras entidades (Malo & Hernández, 2014).

Lo que nos muestra este breve recuento de la literatura sobre la oferta de ES en México es que la distribución territorial de la oferta y de la matrícula ha cambiado en los últimos años. Se ha ampliado el alcance espacial de la oferta, hasta llegar a lugares no metropolitanos (Ortega Guerrero & Casillas Alvarado, 2013), pero persisten diferencias regionales y centros de concentración (Gil Antón et al, 2009), además que mientras algunas IES tienen sobre demanda (UNAM, IPN, UAM), otras no trabajan al máximo de su capacidad (Taborga, 2003; Malo & Hernández, 2014; Mejía-Pérez & Worthman, 2017).

Además, al ya complejo panorama de distribución de la oferta de ES en la ZMVM, es necesario agregar la movilidad de las personas en la región y la gran cantidad de estudiantes que llegan de otras entidades. Esto muestra un panorama de oferta y demanda de ES dinámico, no sólo entre las cantidades de personas que ingresan a las IES localizadas en la zona cada año, también en lo que refiere a la cantidad de personas que se mueven en este espacio para estudiar.

1.2 La distribución de oportunidades educativas. El caso de las sedes desconcentradas de las universidades autónomas

El estudio de los procesos de desconcentración y descentralización de la oferta de la ES en México tiene al menos dos antecedentes: el trabajo de Martínez Rizo (2003) en el que discute el concepto de descentralización y ofrece un panorama general de los subsistemas estatales de ES y el estudio coordinado por Didou (2004), sobre la descentralización de la Universidad de Guadalajara (UDG).

Martínez Rizo (2003) conceptualiza la descentralización (federalización) como una situación en que cada uno de los componentes del conjunto (en este caso las IES) dispone de un grado de autonomía (con relación a un gobierno central), que les permite tomar decisiones por sí mismos en una gama más o menos amplia de asuntos. De acuerdo con el autor, este proceso en lo que refiere a la ES, ha sido principalmente inducido por el gobierno federal, a través de organismo regionales como las COEPES (Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior) que con mayor o

menor nivel de éxito regulan la apertura de IES y programas educativos en cada entidad. Por su parte Didou (2004), a través de la descripción del caso de la UDG, descubrió que había una carencia de datos que permitieran saber si la expansión del sistema de ES había propiciado mayor equidad en el acceso. Había carencia de información sobre la procedencia geográfica y los perfiles de los estudiantes, las migraciones escolares, las ofertas de formación profesional, la reorganización de las IES con múltiples sedes y sobre la inserción de los establecimientos en los barrios, ciudades y regiones (Didou, 2004).

En un afán por explorar qué pasó con estos procesos y como un primer acercamiento al caso de estudio, en este apartado se presenta un panorama de los procesos de desconcentración de las universidades autónomas con base en lo reportado por Mejía-Pérez y Worthman (2017). La información que aquí se presenta es resultado del análisis de una base de datos generada con información de las páginas web de las universidades y el *Anuario Estadístico 2014-2015* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), así como datos sociodemográficos de los municipios sede, disponibles en las bases del Consejo Nacional de Población (Conapo), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

A partir del análisis realizado se localizaron 226 sedes desconcentradas de las universidades autónomas, definidas como aquellos *campi* que se encuentran fuera del municipio o delegación del campus principal. Los autores encontraron que el número de sedes es variable: la Universidad Autónoma de Campeche (UACAM) y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) sólo tienen una sede fuera del *campus* principal, mientras que la Universidad Veracruzana (UV) y la UAEMEX cuentan con sedes en 17 municipios (Mejía-Pérez & Worthman, 2017).

Otro dato que destacar es que 19 de las 38 universidades autónomas cuentan con menos de cinco sedes fuera del *campus* principal y que sólo seis cuentan con más de 10. En particular llama la atención los casos de la UV y la UAEMEX que tienen 17 sedes. La UV tiene sedes desde en un municipio con 14, 648 habitantes (Tequila) hasta en uno con 552, 156 (Veracruz). En el caso de la UAEMEX, el municipio con menos población

es Axapusco (25,559) y el que tiene más es Ecatepec (1,656,107) (Mejía-Pérez & Worthman, 2017).

De acuerdo con lo reportado en este estudio, los procesos de desconcentración de la oferta de las universidades autónomas comenzaron en los años setenta, pero el periodo de crecimiento más grande se ha dado en los últimos 20 años; en este periodo se han abierto el 71% de las sedes. En lo que refiere a las condiciones sociodemográficas de los municipios donde se ubican las sedes desconcentradas se encontró que sólo cuatro municipios con muy alto grado de marginación¹ cuentan con una sede de alguna universidad autónoma, y sólo nueve con alto grado de marginación. La gran mayoría de las sedes, cerca del 70%, se ubica en municipios con bajo y muy bajo grado de marginación, como se puede apreciar en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1 Distribución de las sedes de las universidades autónomas en relación con el grado de marginación de los municipios donde se ubican

Grado de marginación	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	4	1.8
Alto	9	4.0
Medio	58	24.2
Bajo	54	25.6
Muy bajo	101	44.5
Total	226	100.0

Fuente: Mejía Pérez, G. & Worthman, S. (2017). La geografía de las oportunidades. El caso de las sedes de las universidades autónomas en municipios con poca oferta de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII (23), 25-48. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.3009>

Además, se observó que sólo tres universidades autónomas cuentan con sedes en municipios con muy alto grado de marginación: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) y Universidad Veracruzana (Mejía-Pérez & Worthman, 2017).

Este estudio también muestra que para el 15.9% de los municipios la sede de la universidad autónoma es la única opción de educación terciaria. El análisis también permite ver que casi el 40% de los municipios cuenta con tres o menos IES y que sólo

¹ Entre mayor es el grado de marginación más alta es la proporción de población juvenil y adulta en condiciones de aislamiento geográfico, con ingresos monetarios reducidos, carentes de una mínima escolaridad y con vivienda inadecuada (CONAPO, 2015).

alrededor del 40% de los municipios cuenta con seis o más. Lo que indican estos datos es que, al menos en el caso de las sedes desconcentradas de las universidades autónomas, la ampliación territorial de su oferta se ha dado principalmente en municipios con condiciones socioeconómicas favorables, pero en muchos casos sin oferta consolidada de ES como se puede ver en la Tabla 1.2.

Tabla 1.2. Número de IES por municipio con sedes desconcentradas de las universidades autónomas

No. de IES por municipio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	36	15.9	15.9
2	29	12.8	28.8
3	19	8.4	37.2
4	20	8.8	46.0
5	18	8.0	54.0
6	16	7.1	61.1
7	8	3.5	64.6
8	12	5.3	69.9
9	5	2.2	72.1
10 +	63	27.9	100.0
Total	226	100.00	

Fuente: de las universidades autónomas en municipios con poca oferta de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII (23), 25-48. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.3009>

Con base en los datos mostrados los autores concluyen que la expansión de las universidades autónomas mediante la creación de sedes desconcentradas ha contribuido a la ampliación geográfica de la oferta de ES, ya que un porcentaje importante de las nuevas sedes se ubican en municipios con pocas opciones para ingresar a este nivel educativo. Esta tendencia es históricamente nueva, pues la mayoría de estas sedes se han abierto a partir del año 2000, lo que significa que en los municipios donde se localizan no había oferta de ES antes de ese año (Mejía-Perez & Worthman, 2017).

Partiendo de este panorama de la desconcentración de la oferta de ES en México, la presente investigación busca identificar qué sucede cuando se abre una IES en un espacio periurbano en el que antes no se disponía de este servicio. El caso de estudio, el Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán (sede desconcentrada de la UAEMEX) se ubica en la Zona metropolitana del Valle de México (ZMVM). Como un primer acercamiento al caso se ofrecen un par de panoramas de la oferta de ES en la

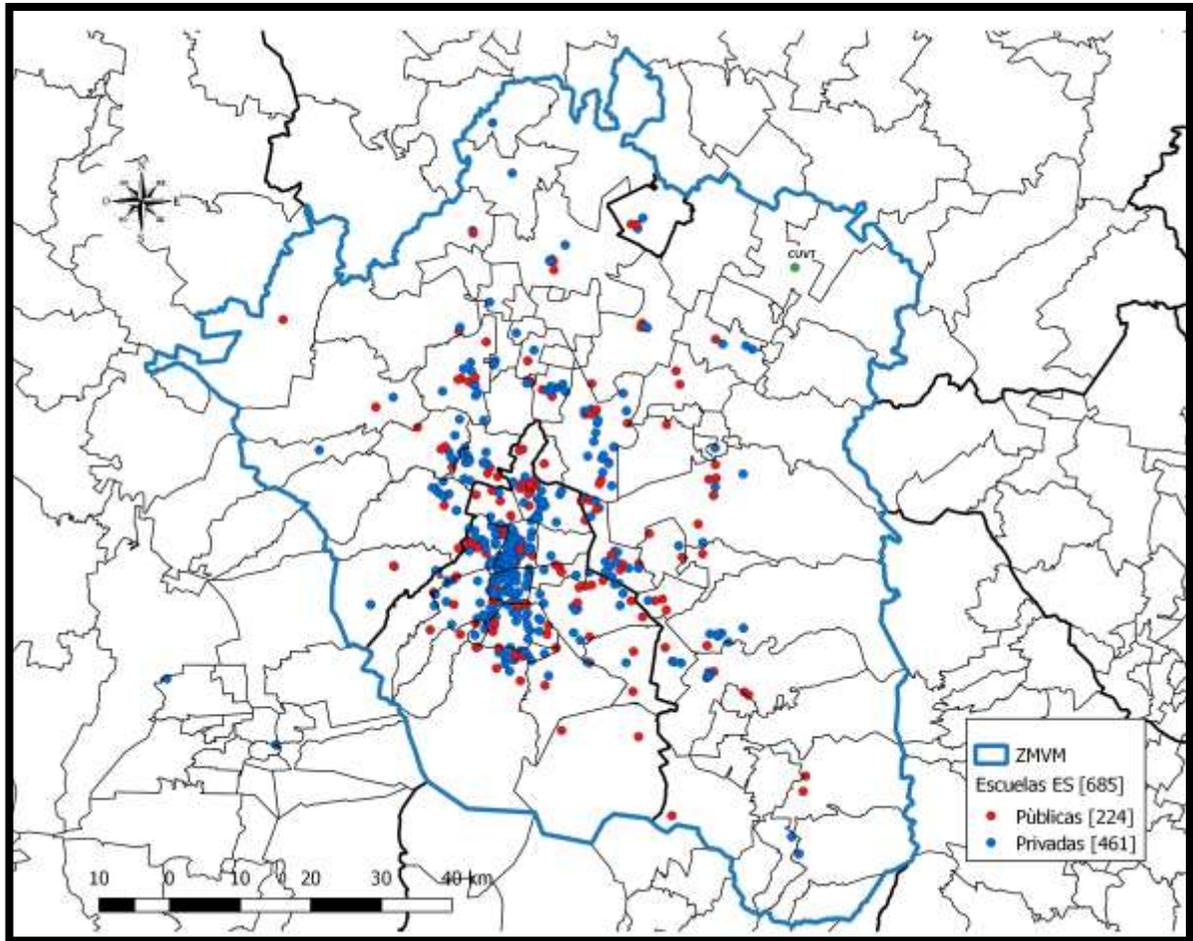
ZMVM: la distribución territorial de las IES (públicas y privadas) y de las sedes desconcentradas de la UAEMEX.

1.3 Un panorama general de la oferta de educación superior en la ZMVM

Para esta parte del análisis se recuperó la base de datos de las IES que proporcionaba el Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE), ciclo escolar 2015-2016 (SEP) y se transportó al software Q-GIS (Versión 3.0), donde se trabajó con base en el Marco Geoestadístico Municipal 2010 (INEGI). El SNIE proporcionaba los siguientes datos de las escuelas: ámbito (rural-urbano), control (público-privado), personal docente, matrícula (total y por sexo), infraestructura y coordenadas para su geolocalización. Por su parte el Marco Geoestadístico, permitió la ubicación espacial de las instituciones identificadas en el Sistema.

De acuerdo con las delimitaciones mexicanas más utilizadas, la ZMVM abarca alrededor de 7,866 km², comprende las 16 alcaldías de Ciudad de México, 59 municipios del Estado de México y un municipio de Hidalgo (Tizayuca). La ZMVM tiene más de 20 millones de habitantes, cifra que equivale al 17% de la población nacional (OECD, 2015)

El análisis realizado muestra que en la ZMVM existen 685 escuelas de educación superior, 224 públicas, que representa el 32.7 % del total, y 461 privadas, que completan el restante 67.2 %. En este caso se habla de escuelas y no de instituciones porque hay diferentes escuelas que pertenecen a la misma institución, como es el caso de los diferentes campi de la UAEMEX. En la Mapa 1.1 se muestra la distribución territorial de la oferta de ES en la ZMVM por tipo de sostenimiento.



Mapa 1.1. Oferta de ES por tipo de sostenimiento en la Zona Metropolitana del Valle de México. Elaboración propia a partir de la base de datos SNIE 2015-2016 (SEP).

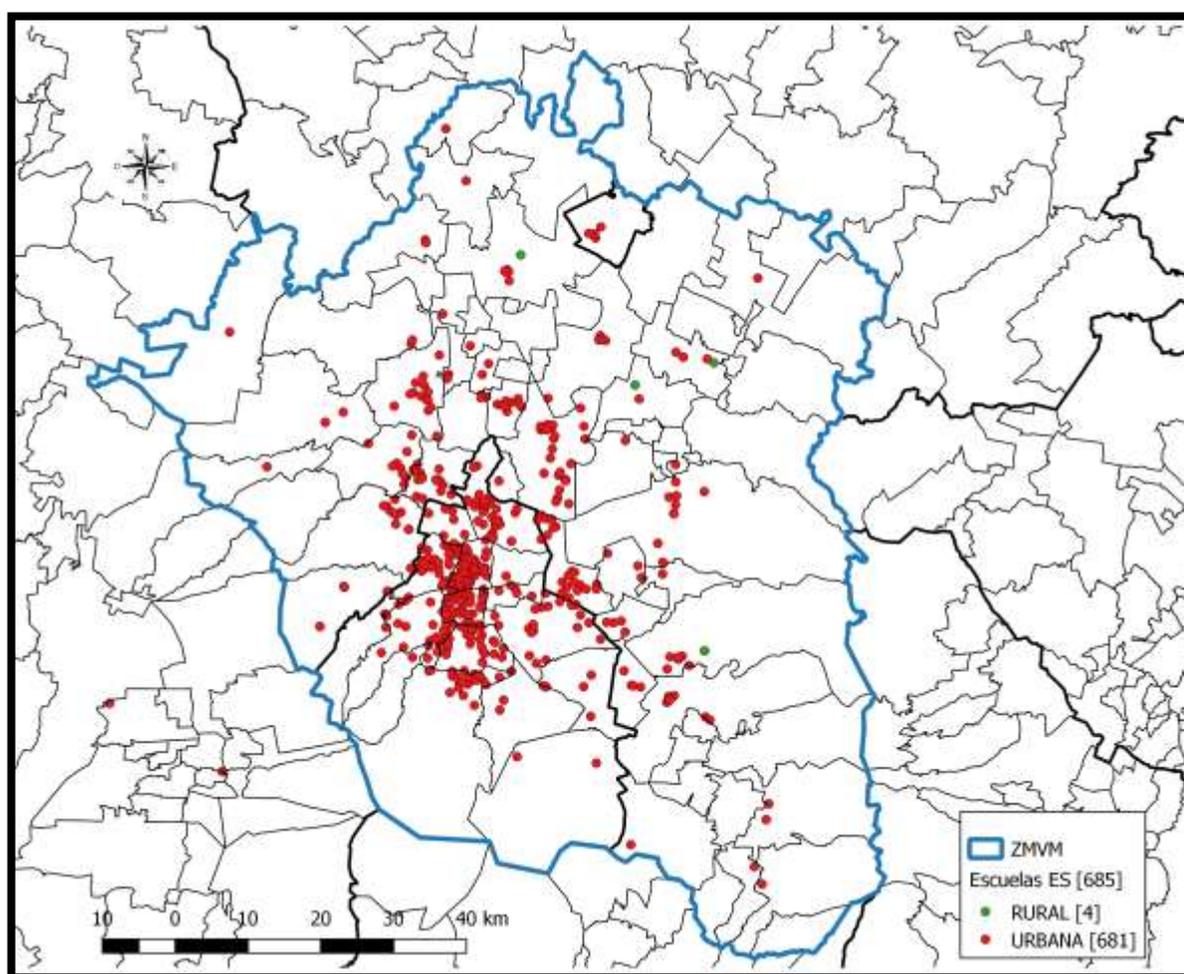
Un primer detalle que destacar es la manera como la oferta de escuelas se agrupa en el centro, y después la manera cómo disminuye en las periferias. En la parte superior derecha del mapa también se puede apreciar que el CUVT (en verde) se ubica a las orillas de la ZMVM.

También en el Mapa 1.1 se puede apreciar que a pesar de que la oferta de ES se ha expandido en términos territoriales, aún hay espacios a donde las escuelas no han llegado. Asimismo, se puede observar que los municipios alrededor del CUVT no cuentan con alguna escuela de educación terciaria, lo que hace suponer que este campus responde a la ausencia de oferta de la región.

Para finalizar con este primer panorama de la oferta de ES en la ZMVM, es preciso señalar que a pesar de que existen más escuelas privadas, la mayor parte de la

matrícula se concentra en las escuelas públicas. La matrícula total de estudiantes de nivel terciario que acuden a alguna escuela en la ZMVM es de 735,481 estudiantes, de los cuales 64.4 % acude a escuelas públicas y el 35 % a privadas (SNIE-SEP, 2015).

Un segundo panorama de la oferta de ES en la ZMVM es la que nos ofrece la distribución de escuelas por tipo de ámbito: rural o urbano. Para el INEGI una comunidad rural es aquella que tiene menos de 2,500 habitantes; en contraparte, toda comunidad con una población de 2,500 personas o más es considerada urbana. De acuerdo con esta clasificación el panorama de la distribución de la oferta de ES se muestra en Mapa 1.2.



Mapa 1.2. Oferta de ES por tipo de comunidad en la Zona Metropolitana del Valle de México. Elaboración propia a partir de la base de datos SNIE 2015-2016 (SEP).

El contraste entre el número de escuelas de ES ubicadas en espacios urbanos y rurales es abrumador, sólo cuatro escuelas se encuentran en comunidades con menos de

2,500 habitantes. Esto hace suponer que la tendencia observada por Mejía-Pérez y Worthman (2017) en la desconcentración de las universidades autónomas continúa en esta región: donde hay más personas, hay más oferta y viceversa. Esta ausencia de escuelas de nivel terciario en comunidades rurales obliga a los jóvenes que quieren estudiar una licenciatura a trasladarse, lo cual implica costos que muchas veces no pueden ser pagados por las familias y de esta manera la distancia entre la residencia y el campus se convierte en un factor que dificulta el acceso, como lo han identificado algunos estudios realizados en Australia (Charles Sturt University, 2009; James, 2001).

A partir de estos dos panoramas se pueden formular algunas conclusiones preliminares. A pesar de que el panorama de la oferta de ES en la ZMVM muestra una ampliación territorial, esta nueva distribución de las escuelas de ES es desigual, pues muestra una gran concentración en la parte central de la región y una oferta más escasa y espaciada en las periferias. Una segunda conclusión es que para las personas que habitan en comunidades rurales resulta más complicado acceder a una escuela de ES, no sólo porque no tienen o tienen pocas opciones cercanas, también porque el asistir a una escuela implica costos de traslado que quizá no puedan pagar.

1.5 La desconcentración de la Universidad Autónoma del Estado de México en la Zona Metropolitana del Valle de México

Una de las estrategias para la ampliación de la cobertura de educación superior ha sido la desconcentración de las universidades autónomas. Este proceso significa la apertura de sedes académicas, dependientes de la universidad estatal, en el interior de la entidad federativa correspondiente. Aunque los modelos de desconcentración son variables, en general se han basado en la instalación de unidades en ciudades distintas a la capital del estado donde hay una demanda significativa de ES (Rodríguez Gómez, 2014).

En el caso de la UAEMEX el primer campus fuera de Toluca se fundó en 1984, en Atlacomulco. En 1996 se aprobó el Estatuto Universitario, de la ley de 1992, y con ello se impulsó el programa de desconcentración universitaria. La primera etapa de desconcentración tenía por objetivo vincular a la Universidad con el desarrollo de la

entidad y ser fuente de identidad de los mexiquenses con las instituciones, además de ofrecer servicios educativos a regiones potencialmente receptoras de educación superior.

En 2005, mediante el Decreto número 186 de la LV Legislatura Estatal, se reformaron, adicionaron y derogaron diversas disposiciones de la Ley de la UAEMEX. Dicho decreto permitió la transformación de las Unidades Académicas Profesionales (UAP) en Centros Universitarios (CU). Actualmente esta universidad cuenta 21 facultades (ubicadas en la zona metropolitana del Valle de Toluca), 17 unidades desconcentradas: 10 CU, 6 UAP y una extensión (Tejupilco, depende del CU Temascaltepec), distribuidas a lo largo del Estado de México en 22 municipios. Para el ciclo escolar 2015-2016 los CU y UAP representaban el 43 % de la matrícula total de la universidad (UAEMEX, 2016).

A pesar de representar cerca del 50 % de la matrícula los CU y UAP no participan en el diseño de los planes y programas de estudio y sus trabajadores tienen acceso a menos oportunidades. Por ejemplo, en el 2015 de los 84 académicos que mejoraron de categoría a través de los juicios de promoción sólo cuatro pertenecían a una UAP o CU (Olvera García, 2015).

Durante la década de los ochenta se fundaron tres sedes desconcentradas, en los noventa otras tres y nueve más a partir del año 2000. A pesar de que las sedes de la UAEMEX se distribuyen a lo largo y ancho del Estado de México, su posibilidad de acercar la ES a las poblaciones menos favorecidas es parcial, pues los *campi* se encuentran instalados principalmente en municipios con grados de marginación de muy bajo a medio, como se puede ver en la Tabla 1.3.

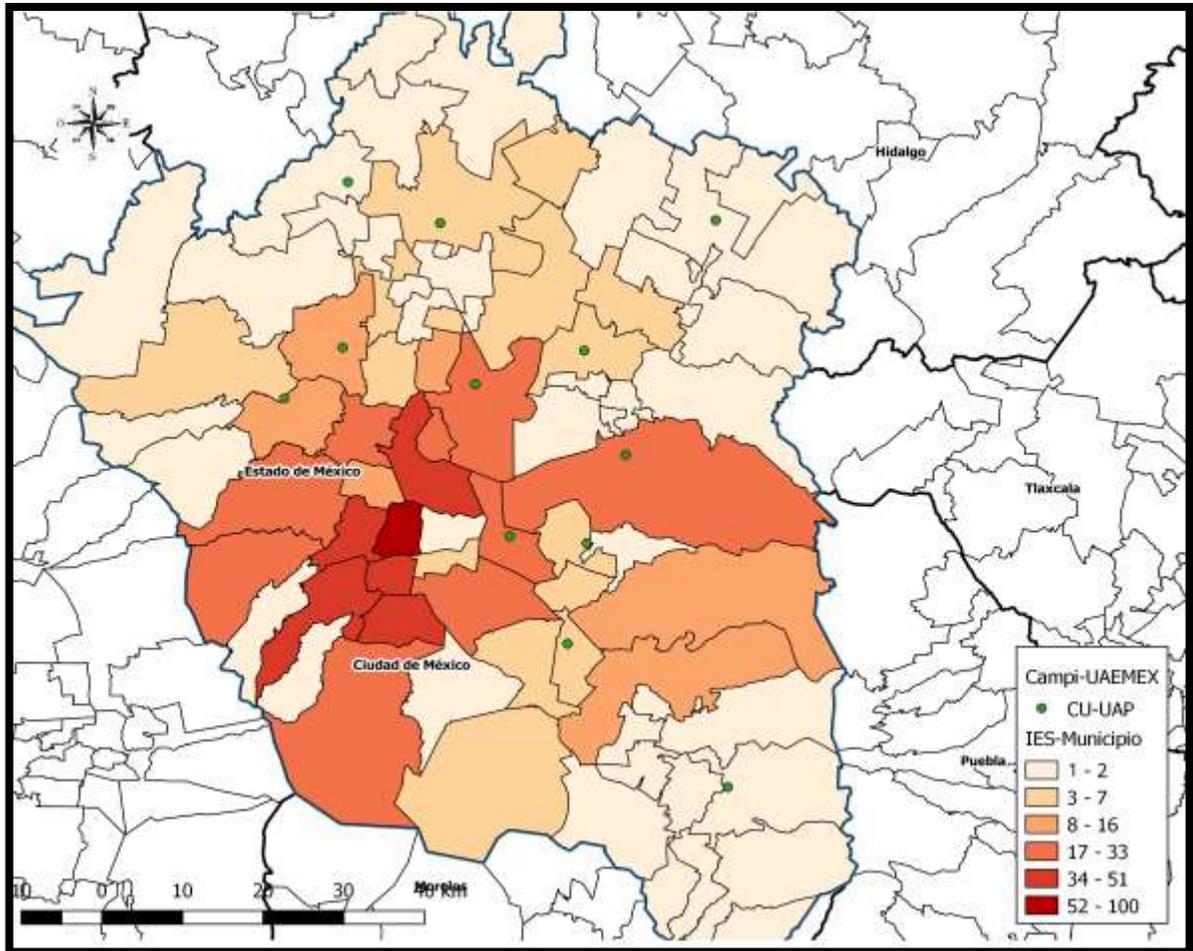
Tabla 1.3. Características generales de los municipios sede de los campi desconcentrados de la UAEMEX

Municipio Sede	Año de fundación	Población municipal	Grado de marginación	Años Escolaridad
Acolman	2014	136,558	Muy bajo	9.0
Amecameca	1986	48,421	Bajo	9.0
Atizapán de Zaragoza	1996	489,937	Muy bajo	10,1
Atlacomulco	1984	93,718	Medio	8.5
Axapusco	2000	25,559	Medio	7.7
Chimalhuacán	2010	614,453	Bajo	8
Cuautitlán Izcalli	2010	140,059	Muy bajo	10.7
Ecatepec de Morelos	1996	1,656,107	Muy bajo	9.4
Nezahualcóyotl	2007	1,110,565	Muy bajo	9.5
Tejupilco	2000	71,077	Medio	7.0
Temascaltepec	2000	32,870	Medio	6.5
Tenancingo	2003	90,946	Medio	8.1
Texcoco	1995	235,151	Muy bajo	9.7
Tianguistenco	2008	70,682	Bajo	8.6
Valle de Chalco Solidaridad	1996	357,645	Bajo	8.1
Zumpango	1987	159,647	Muy bajo	8.8
Huehuetoca	2013	100,023	Muy bajo	9.0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos *México en cifras: información nacional, por entidad federativa y municipios* (INEGI, 2015); *Agenda estadística 2014-2015* (UAEMEX, 2015); *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010* (CONAPO, 2010).

Dos datos que también se pueden observar en la Tabla 1.3 es la gran variedad de tipos de municipios donde se localizan las sedes de las UAEMEX. Hay municipios con poblaciones con más de un millón de personas (Ecatepec, Nezahualcóyotl) y otros con menos de 50 mil personas (Temascaltepec, Axapusco). Los municipios también cambian en cuanto al promedio de años de escolaridad, que van desde 7.0 (Tejupilco) hasta 10.7 (Cuautitlán Izcalli), las diferencias en el promedio de años de escolaridad oscilan entre el primer año de secundaria y el segundo año de bachillerato.

Para tener una mirada más cercana a la región donde se desarrolla el presente estudio, en el Mapa 1.3 se muestra la distribución territorial de las sedes de la UAEMEX en la ZMVM.



Mapa 1.3. Campi de la UAEMEX en la Zona Metropolitana del Valle de México en relación con el número de escuelas de ES por municipio. Elaboración propia a partir de la base de datos SNIE 2015-2016 (SEP).

En primera instancia destaca que de los 17 campi que la UAEMEX tiene fuera de Toluca 12 se encuentren en la ZMVM. En el Mapa 1.3 se puede ver la distribución de los campi de la UAEMEX en relación con el número de escuelas de ES que posee el municipio donde están instaladas.

El Mapa 1.3 muestra que sólo tres de los 12 campi de la UAEMEX que se ubican en la ZMVM están en municipios donde sólo hay una o dos IES. La poca presencia de escuelas de ES en estos tres casos hace suponer que su radio de alcance es más amplio, pues no sólo se localizan en municipios con pocas IES además están rodeados de regiones sin o con poca oferta de educación terciaria. El resto de los campi de la UAEMEX en la ZMVM se ubican en municipios con tres y hasta 33 escuelas de ES.

A partir de esta información se puede formular algunas conclusiones en lo que respecta a la oferta de ES en la ZMVM. El crecimiento de la oferta de la ES en ZMVM tiene una lógica similar a la presentada por las universidades autónomas: comienza en los 70, tiene una aceleración durante los años 80 y se consolida en la primera década del siglo XXI. Lo primero a destacar de este proceso es que el 28.6 %, de los municipios no cuenta con IES. Este dato no necesariamente es negativo, pues como Gil Antón et al (2009) señalan, vale la pena cuestionar cuál es la pertinencia de que cada municipio tenga una IES. Lo que sí es muy cuestionable es la desigual distribución de las oportunidades educativas: mientras que hay municipios sin oferta de ES (como Chiconcuac o Coyotepec), hay lugares donde existen hasta 100 escuelas (como la delegación Cuauhtémoc). Esta desigualdad en las oportunidades educativas responde, entre otras variables, al tamaño de la población y su grado de marginación, de tal forma que entre más pequeña sea la población de un municipio y más sea la pobreza, menos serán las opciones de IES.

La expansión de las sedes desconcentradas de la UAEMEX guarda una relación paralela con lo visto a nivel nacional: atiende municipios con grados de marginación de medios a muy bajos; se ubica en municipios con 25 mil o más habitantes, principalmente se instalan en zonas metropolitanas: sólo cinco sedes no están en la ZMVM. En conclusión, de esta primera parte, se puede decir que la idea de acercar la ES a quienes no tenían acceso y a las personas con más bajos recursos, de las políticas de desconcentración de la oferta, sólo ha tenido un éxito parcial, pues, aunque es cierto que las IES han llegado a espacios donde antes se carecía de este servicio, la mayoría de ellas continúa instalándose en las comunidades con mejores recursos y más oportunidades educativas.

1.5 La ampliación de la oferta de educación superior y la persistencia de las desigualdades

Si bien es cierto que la expansión de la educación ha facilitado el acceso a grupos tradicionalmente excluidos, persisten otros factores de desigualdad, como la pobreza (Alcántara y Navarrete, 2014). La continuidad de la desigualdad significa que sectores

de la población todavía encaran oportunidades de vida diferentes al nacer y adquiridas a lo largo de la vida, que inciden en el potencial de crecimiento y desarrollo de la ciudadanía y en el conjunto de las sociedades (Aponte et al, 2008). La poca participación de las personas de niveles socioeconómicos bajos en la educación refleja un problema endémico que comienza desde los primeros años de escolarización y que se acentúa más cuando las opciones de educación (básica o superior) se encuentran a gran distancia (James, 2008).

Muñoz Izquierdo (1996) sostiene que, si el desarrollo educativo es condicionado por las desigualdades interregionales, éstas finalmente se ampliarán. Al respecto Didou (2011) señala que la expansión de la educación superior ofreció a la población de escasos recursos un servicio, cuyo costo de accesibilidad se abarató por la cercanía geográfica, entre el domicilio y la institución; sin embargo, la oferta de formación es limitada (en número y perfiles de carreras) y en calidad, pues la localización, diversidad y diferenciación de las instituciones de educación superior también reflejan diferentes niveles de calidad (Brunner, 2005).

Además, como indica Chiroleu (2013), las políticas de ampliación de la cobertura en educación superior, no obstante, de tener ciertos alcances democratizadores, no siempre se traducen en reducción de las desigualdades. La misma autora señala que para que la igualdad sea posible es necesario que todas las personas tengan un mismo punto de partida; sin embargo, es notorio que las posibilidades de éxito de jóvenes de sectores altos, medios y bajos, no son equivalentes. Incluso si no se toma en cuenta la calidad de los servicios educativos, la ampliación de la cobertura tampoco garantiza una reducción de las brechas socioeconómicas en la asistencia escolar. Esta reducción depende de cómo se distribuyan las nuevas oportunidades de acceso a la escuela. Si estas oportunidades se asignan de forma tan o más desigual que en el pasado, nos encontraríamos ante la paradoja de una ampliación en la cobertura acompañada por similares o incluso mayores niveles de inequidad social en el acceso a la educación (Solís & Blanco, 2014).

En México, las desigualdades en el ingreso a la educación superior crecieron, el acceso en el quintil 1 de ingresos, es decir los jóvenes con menos recursos, se mantuvo

constante entre 2008 y 2014, mientras que en el quintil 4 aumentó de 34% a 43% y en el quintil 5 (quienes cuentan con mayores ingresos económicos) de 53% a 63%. De esta manera, las nuevas oportunidades de ingreso a los estudios superiores han sido acaparadas por los jóvenes provenientes de familias con mayores recursos socioeconómicos. El incremento en la cobertura ha acentuado y no reducido la desigualdad social en el acceso a la educación superior (Solís & Blanco, 2014).

Además, la promoción de la equidad, a través de la expansión territorial del sistema de educación superior, sólo es una respuesta parcial a la situación de la desigualdad que sufren los grupos socioeconómicos marginados, pues admitir estudiantes con antecedentes escolares deficientes o con condiciones de vida precarias, no implica garantizar oportunidades de éxito (Didou, 2011).

El panorama de la oferta de ES en la ZMVM parece confirmar el planteamiento de Taylor (2009) y Hillman y Weichman (2016): la distribución de las oportunidades educativas está determinada por variables de tipo económico y territorial. También el análisis presentado hasta aquí coincide con lo propuesto por Lefebvre (1974): cada sociedad produce su espacio. En una sociedad desigual como la mexicana, resulta *natural* que la producción de sus espacios refleje esta desigualdad.

Capítulo 2. La geografía de la educación y algunas ideas sobre la producción social del espacio. El marco teórico-metodológico

Con el fin de hacer explícito cuáles son los marcos de referencia y las aproximaciones metodológicas que tuvo el presente estudio en este apartado se muestran los referentes teóricos y supuestos de los que partió, así como el proceso general de recolección y análisis de datos. En primer lugar, se presenta un breve recorrido por las distintas tradiciones que han estudiado a las IES para ubicar en cuál de ellas se inscribe la tesis. En un segundo momento se discuten los elementos teórico-conceptuales de los que se parte, para después describir las fases en las que se desarrolló la investigación y el proceso de análisis que se hizo con los datos recolectados.

2.1 El estudio de las instituciones de educación superior. Una revisión general

En la revisión de la literatura realizada sobre los estudios de las IES, se identificaron tres diferentes acercamientos: los estudios sobre educación superior y desarrollo, las investigaciones desde la perspectiva sociológica y los enfoques *socioterritoriales*.

Los estudios sobre educación superior y desarrollo suelen basarse en teorías de la funcionalidad técnica de la educación, como la teoría del capital humano, que conciben al humano como un ser con una racionalidad económica que le permite tomar las mejores decisiones para su bienestar. Desde esta perspectiva el humano es un ser individual capaz de competir (en igualdad de condiciones) por un lugar en el mercado de trabajo. Este humano puede tomar decisiones racionales como invertir en su educación, con la idea clara que esta inversión rendirá frutos en el futuro.

En este tipo de estudios el desarrollo es concebido como el crecimiento económico de un individuo, grupo de personas o región. Por esta razón los estudios que se desprenden de estas ideas se centran en medir el impacto económico de la educación superior y de las funciones de las IES a través de metodologías como el cálculo de las tasas de retorno o las externalidades por la acumulación de capital humano. Estas investigaciones analizan la relación educación superior y desarrollo a nivel macro y

suelen recurrir a análisis estadísticos y modelos econométricos, en los que controlan las variables económicas y sociodemográficas que consideran relevantes (producto interno bruto, ingresos mensuales, grado de escolaridad), para dar cuenta de esta relación.

Dado el carácter económico y estadístico de los estudios basados en la funcionalidad técnica de la educación, estas investigaciones no toman en cuenta variables idiográficas, como la percepción de las personas o el valor subjetivo de las cosas; tampoco suelen contemplar los aspectos políticos o históricos que intervienen en la relación entre educación superior y desarrollo. Las investigaciones reportadas por Lane y Johnstone (2012), en las que se describe el papel de las IES como motores económicos, y los trabajos realizados por Pereira-López y Soloaga (2012), sobre las externalidades positivas, generadas por el capital humano (concebido como el número de personas con ES), en áreas metropolitanas de México, y Tilak (2006), que identificó que la educación secundaria y terciaria hacen contribuciones positivas al desarrollo (aportan al crecimiento económico y a la producción agrícola; reduce la pobreza y mejora la distribución de la riqueza) son ejemplos de este tipo de estudios.

Pero no todos los estudios parten de esta idea de desarrollo, por ejemplo, Flores Crespo (2005) propone una visión más amplia del desarrollo. Flores Crespo (2005) parte de la concepción de desarrollo propuesta por Amartya Sen. Para Sen (1998) la prosperidad económica y la situación demográfica favorable fomentan el bienestar y la libertad de una sociedad. Estos avances sociales deben considerarse como parte del desarrollo, puesto que proporcionan una existencia más prolongada, libre y fructífera, además que estimulan la productividad o el crecimiento económico.

Desde esta perspectiva, el humano, es un ser que posee cierto margen de libertad para mejorar sus condiciones de vida. Para Sen, la educación tiene un papel relevante pues, por un lado, puede incentivar a los individuos a actuar o a negarse actuar y a decidir actuar de una forma u otra; por el otro, forma parte de las oportunidades sociales que los individuos tienen disponibles (Sen, 1998).

Así, en este marco de referencia importan los cambios económicos que genera la educación, pero también los cambios que genera el goce de las *libertades instrumentales*, que son la capacidad general de las personas para vivir más libremente

(Sen, 1998). El enfoque del desarrollo y las libertades instrumentales propuesto por Sen, ha permitido a Flores Crespo (2005) un acercamiento metodológico que ofrece tres niveles de análisis (el institucional, el estadístico y el cualitativo), para lo cual ocupa la combinación de tres técnicas de recolección de datos: la investigación documental, la encuesta y la entrevista semiestructurada.

El estudio de Flores Crespo (2005), realizado en México con egresados de tres universidades tecnológicas, retoma variables económicas (como el salario), pero también tiene en cuenta los factores políticos, laborales y territoriales que afectan la relación entre educación y desarrollo. Además, recupera la experiencia subjetiva de algunos egresados de las universidades tecnológicas y señala cómo las características de los sujetos (por ejemplo, origen socioeconómico) y el contexto (por ejemplo, la oferta de empleo de la región) afectan *los resultados* que puede tener la educación en las personas.

Otro de los acercamientos al estudio de la educación en general, y de la educación superior en particular, es el que ofrece la sociología, en especial las teorías de la desigualdad de oportunidades (Boudon, 1974) y la teoría de la reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1964). Desde esta perspectiva, el humano es un individuo sometido a las fuerzas de las estructuras sociales (y económicas) que determinan la cantidad y calidad de los recursos (capitales) que tiene para mejorar o mantener sus condiciones de vida. Para estas teorías, los sistemas educativos mantienen, y en algunos casos, aumentan las diferencias (económicas y de oportunidades) entre las personas con recursos y los pobres, a través de la reproducción de los sistemas de poder prevalecientes en un determinado lugar y tiempo.

Las perspectivas sociológicas para el estudio de la educación superior ofrecen un panorama que toma en cuenta los contextos políticos, sociales y económicos (la estructura), pero también los recursos de los individuos (capitales) para la explicación de los procesos de movilidad social. Algunos ejemplos de estudios basados en estas teorías son los realizados por Concha (2013), Cornejo Espejo (2013), en Chile, y Drumond, Hasley y Van Breda (2011), en Australia. Algunas estrategias metodológicas usadas en los estudios desde la perspectiva sociológica incluyen entrevistas a profundidad, análisis

estadístico de datos institucionales y gubernamentales, así como la aplicación de cuestionarios.

Finalmente, los estudios *socioterritoriales* son producto de la convergencia de varias disciplinas como la economía, la sociología, el urbanismo, la demografía, entre otras. Desde esta perspectiva los fenómenos humanos son fenómenos políticos, sociales y económicos, que ocurren en un espacio determinado. Para los estudios socioterritoriales el espacio no es una variable neutra, sino un elemento en que se manifiestan los aspectos políticos, sociales y económicos de una sociedad. El espacio, el territorio, determinan a los sujetos que viven en él, pero también es modificado por sus habitantes.

Esta mirada ofrece una concepción del humano como un ser político, social y económico que vive en un territorio con el que interactúa y al que cambia. El humano es un ser que se mueve en el espacio y que con este movimiento puede transformar su vida y su entorno, es un ser que habita e interpreta los espacios. Algunas de las propuestas en las que se apoya este tipo de estudios son la producción social del espacio de Lefebvre (1974) y la teoría del tercer espacio de Soja (1996).

Un ejemplo de este tipo de estudios son los trabajos realizados por James (1999, 2001, 2002) en Australia y por Corbett (2005, 2007), en Canadá. En estas investigaciones se analizan (a partir de entrevistas, encuestas, grupos focales y observación) los factores socioeconómicos y territoriales que afectan la asistencia de los estudiantes a las IES y lo que ellos hacen al terminar sus estudios. Las investigaciones desde la perspectiva socioterritorial toman en cuenta aspectos contextuales, como la distancia entre el hogar de los estudiantes y el campus universitario o el mercado de trabajo regional, pero también rescata aspectos subjetivos, como la importancia que los estudiantes y sus familias dan a los estudios.

En los grupos de investigaciones descritas anteriormente se identifican tres acercamientos a la ES y las IES: el económico, el sociológico y el que ofrecen los estudios socioterritoriales. Una característica común del primer grupo de estudios es la clara presencia de un marco teórico conceptual que da cohesión a las investigaciones. Otro rasgo común de estos estudios, particularmente de los que se basan en la teoría del

capital humano o en los enfoques económicos, es la poca importancia que dan al espacio o territorio, como variable fundamental para entender el papel de la ES y las IES en un contexto determinado. En el grupo de las investigaciones sobre ES y las IES en espacios rurales y conurbanos (ver James, 1999 o García de Fanelli, 1997), ocurre lo opuesto: en muchos se carece de un marco teórico conceptual, pero se señala la importancia del espacio y el territorio para la comprensión de las funciones de la ES y las IES en esos entornos.

Sin embargo, ambos conjuntos de estudios no ofrecen marcos explicativos o definiciones conceptuales que permitan problematizar la cuestión espacial como herramienta de análisis en la comprensión de la ES y las IES. Partiendo del supuesto de que las investigaciones previas sobre la ES y las IES carecen de un marco teórico para la problematización de la cuestión espacial, se decidió tomar como referente algunas ideas de la teoría de la producción social del espacio de Lefebvre (1974) y algunas categorías de análisis de la geografía de la educación (Taylor, 2009). Además, con afán de dar cuenta de los potenciales cambios económicos que pueden generar la educación superior y las IES, se decidió recuperar la tradición de los estudios sobre movilidad social (ver por ejemplo Vélez Grajales, Campos Vázquez y Huerta Wong, 2013; Concha, 2013).

Como se señaló previamente, la discusión sobre el papel del espacio en el análisis de las funciones de la ES y de las IES es parte central para la presente tesis, pero ¿cuál es la relevancia del espacio en el estudio de los fenómenos educativos? Hasta los años setenta, la mayoría de las personas que asistían a la ES se concentraban en el área metropolitana de la Ciudad de México (alrededor del 80 %). En esa misma década comenzó un crecimiento de la cobertura de ES en número y territorialmente. Cuarenta años después el factor de atracción que jugaba la Ciudad de México se ha desplazado a las capitales y los espacios conurbanos de los estados (Gil Antón et al, 2009). Sin embargo, persisten diferencias regionales, un 75 % de la matrícula de ES se localiza en espacios metropolitanos (Ortega Guerrero & Casillas Alvarado, 2013) y en muchos municipios y regiones no hay oferta de ES.

Un fenómeno similar fue observado en Estados Unidos, Hillman y Weichman (2016) encontraron 295 condados donde no existe oferta de ES o existe un *community*

college como única opción de educación superior pública. Ellos llamaron a estos espacios: desiertos educativos (*education deserts*). De acuerdo con estos autores, la distribución de oportunidades educativas no se da de forma azarosa, responde a patrones relacionados con la raza y la clase social. El planteamiento de Hillman y Weichman coincide con algunos de los postulados de la geografía de la educación: lo social tiene necesariamente una dimensión espacial, y viceversa. Desde esta perspectiva la variación en la provisión de oportunidades educativas y aprovechamiento escolar es un fenómeno social que implica problemas habitacionales y de salud, que pueden localizarse en la intersección entre el espacio, la estructura y los procesos sociales (Buttler & Hamnett, 2007). O en palabras de Taylor (2009): existe una distribución espacial de recursos y oportunidades educativas.

A su vez, las ideas de la geografía de la educación recuerdan uno de los planteamientos de Lefebvre (1974): el espacio no es una variable neutra, sino un elemento en que se manifiestan los aspectos políticos, sociales y económicos de una sociedad. El espacio es el escenario de los fenómenos sociales, donde el mismo escenario es protagonista de la historia contada; el espacio es el resultado de la historia, condiciona a los personajes y es condicionado por ellos.

La presente tesis se inscribe en la tradición de los estudios socioterritoriales, recupera algunos planteamientos de la geografía de la educación (Taylor) y de la producción social del espacio (Lefebvre). Además, integra categorías conceptuales de los estudios sobre movilidad social para dar cuenta de como una IES (en este caso del CUVT) funciona como centro educativo y como fuente de empleo en un contexto periurbano (las orillas de la ZMVM). En el siguiente apartado se describe la propuesta teórico-metodológica con la que se trabajó.

2.2 La geografía de la educación. Ideas básicas

De acuerdo con Taylor (2009), el uso de herramientas (conceptos, metodologías) de la geografía para el estudio de los fenómenos educativos tiene una historia previa, sin embargo, la vinculación entre la investigación educativa y la geografía (particularmente

la geografía humana) no había sido explícita hasta 2007, cuando Buttler y Hamnett reconocen este campo de investigación. Taylor también menciona que, aunque algunas publicaciones como *Urban Education* y *The Journal of Research in Rural Education* resaltan la importancia de los contextos geográficos donde se realizan las investigaciones, los estudios que presentan no necesariamente realizan análisis geográficos o espaciales de la educación.

Para Taylor (2009) los estudios basados en los planteamientos teóricos de Bourdieu (como el habitus y el espacio social), hacen uso de un *lenguaje sobre el espacio*, pero más de manera metafórica que como un análisis de las relaciones entre el espacio y la educación. Otro enfoque del uso de las herramientas de la geografía para el estudio de los fenómenos educativos son los análisis puramente geográficos, de descripción de la distribución de las oportunidades educativas. Una última aproximación es la que retoma las aportaciones de Lefebvre y Soja como marcos conceptuales para el estudio de los fenómenos educativos.

Lo que aporta la geografía al estudio de los fenómenos educativos es colocar los conceptos de espacio y lugar como elementos relevantes de análisis. De acuerdo con Taylor existen al menos cinco aproximaciones del uso de los recursos teórico-metodológicos de la geografía para el estudio de los fenómenos educativos:

1. El uso del vocabulario o lenguaje espacial en la investigación.
2. El reconocimiento de la importancia de definir y proveer un contexto espacial en la investigación.
3. Explorar las relaciones espaciales de los fenómenos educativos.
4. Considerar la importancia del manejo simultáneo de los conceptos de espacio y lugar, con la finalidad de lograr una comprensión profunda de las relaciones espaciales en el contexto de la investigación.
5. Una quinta aproximación agrega la dimensión espacio-tiempo al análisis de los fenómenos educativos (Taylor, 2009)

De acuerdo con Taylor (2009) la geografía de la educación contempla tres niveles de análisis: el *macro*, que incluye los estudios internacionales y nacionales; el *meso*, que se enfoca en comprender los fenómenos educativos a nivel regional o de

barrio y el *micro*, que pone su atención en las escuelas y en las personas que en ellas actúan.

2.3 Lefebvre y la producción social del espacio

En el prólogo a la edición en español de *La producción del espacio*, Ion Martínez Lorea (2013) señala: no hay relaciones sociales sin espacio, de igual modo que no hay espacio sin relaciones sociales. Para Lefebvre (dice Martínez Lorea), el espacio debe considerarse como un producto que se consume, que se utiliza, pero que no es como los demás objetos producidos, ya que él mismo interviene en la producción. Organiza la propiedad, el trabajo, las redes de cambio, los flujos de materias primas y energías que lo configuran y que a su vez quedan determinados por él. En conclusión: *cada sociedad produce su espacio* (Martínez Lorea, 2013). Y en la introducción del mismo texto Martínez Gutiérrez agrega: El urbanismo y la ordenación territorial no son un asunto técnico sino político; el espacio es político-instrumental (Martínez Gutiérrez, 2013).

En concreto, Lefebvre propone ver al espacio y los lugares no sólo como el escenario donde ocurren los fenómenos sociales, sino como un ente dinámico que condiciona a los actores y que es modificado por ellos a través de su interacción. Así, el espacio y las relaciones espaciales que se generan en las interacciones sociales requieren un análisis. Para el análisis de las interacciones sociales y sus respectivas relaciones espaciales Lefebvre propone una tríada conceptual:

- a) *La práctica espacial* o el espacio percibido, que engloba producción y reproducción, lugares específicos y conjuntos espaciales propios de cada formación social; práctica que asegura la continuidad en el seno de una relativa cohesión. Por lo que concierne al espacio social y a la relación con el espacio de cada miembro de una sociedad determinada, esta cohesión implica a la vez un nivel de competencia y un grado específico de performance.
- b) *Las representaciones del espacio* o el espacio concebido, que se vinculan a las relaciones de producción, al «orden» que imponen y, de ese modo, a los conocimientos, signos, códigos y relaciones «frontales».

- c) *Los espacios de representación* o el espacio vivido, que expresan (con o sin codificación) simbolismos complejos ligados al lado clandestino y subterráneo de la vida social, pero también al arte (que eventualmente podría definirse no como código del espacio, sino como código de los espacios de representación) (Lefebvre, 2013, p.92).

La tríada propuesta por Lefebvre (lo percibido, lo concebido y lo vivido), plantean el análisis de los fenómenos sociales al menos en cuatro niveles: la descripción y definición de los contextos espaciales físicos (lo percibido); la definición de los espacios por los expertos, planificadores o políticos, donde se señalan los fines con los que se crearon ciertos espacios (escuelas, parques, caminos), lo concebido; y, el uso que las personas hacen de ese espacio (lo vivido). El último nivel de análisis implica el descifrar como estos tres niveles interactúan entre sí en la producción social de un espacio propio de un fenómeno social particular.

Los modos de habitar, transitar y circular en la ciudad contribuyen a (re) producir la desigualdad socio urbana. La desigualdad social y los procesos de segregación se construyen con base en elementos materiales y simbólicos, históricamente producidos, social y territorialmente contextualizados. Así, la desigualdad es un fenómeno socialmente producido que tiene manifestaciones y articulaciones espaciales y que se nutre de ellas (Di Virgilio & Perelman, (2014).

¿Cuál es la relevancia de estos planteamientos para el estudio de una institución de educación superior en un espacio periurbano? La creación del Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán (CUVT), modificó el espacio físico (percibido): se levantaron edificios, se construyeron caminos. El CUVT fue construido con ciertos fines: satisfacer la demanda de un servicio, generar un impacto político, mejorar las condiciones de vida de los jóvenes de la región (el espacio concebido). Finalmente, habrá que preguntarse qué es lo que hacen los sujetos (estudiantes, egresados, docentes y personal no docente) con ese espacio (vivido), cómo lo usan y analizar en qué medida los objetivos con los que fue creada la institución se cumplen, y qué otros cambios (no planeados) se han generado.

2.4 Los estudios sobre movilidad social. Algunas aclaraciones

Para dar cuenta de los cambios que puede generar una IES en las personas que interactúan con ella (estudiantes, docentes, personal no docente), se decidió optar por la categoría de movilidad social. Se eligió esta categoría por la relación que guarda con la educación, pues como lo indica Marcel (2009), la educación es el principal mecanismo de movilidad ascendente por factores endógenos (los que se atribuyen al sujeto). Además, la movilidad social es un indicador de en qué medida el estatus socioeconómico de los padres determina los logros (en términos de ingresos económicos y oportunidades de vida) de los hijos. En otras palabras, la movilidad social permite dar cuenta de la persistencia de las desigualdades sociales a través de diferentes generaciones (Fox, Torche & Waldfogel, 2016).

La educación puede generar movilidad social ascendente tanto intra como intergeneracional. Un mayor nivel educativo no sólo genera un mayor ingreso esperado del trabajo, también una mayor progresión a lo largo del ciclo de vida. La movilidad ascendente en educación a nivel intrageneracional también se supone irreversible. Las personas no pueden aumentar su educación para luego perderla. Mayores niveles de educación entregan mayor valoración social a las personas, es decir, estatus social y reconocimiento (Marcel, 2009). Además, estudios previos sobre IES en contextos periurbanos identificaron que los jóvenes que acuden a estas escuelas experimentan un proceso de movilidad social al acceder a estudios universitarios, cuando sus padres apenas concluyeron el nivel primario (García de Fanelli, 1997).

El origen de este tipo de estudios está en los trabajos de Pitrim Sorokin, *Estratificación y movilidad social* (1927), quien define la movilidad social como el fenómeno de la circulación de individuos dentro del espacio social. De acuerdo con Sorokin:

Donde no existen seres humanos o donde haya únicamente uno, no puede haber espacio o universo social. Un hombre aislado en el mundo puede tener ninguna relación con otros hombres; por lo tanto, se encuentra dentro del espacio geométrico, pero no tiene nada que ver con el espacio social. Consecuentemente,

encontrar la posición de un hombre o de un fenómeno social en el espacio social, significa definir sus relaciones con otros hombres u otros fenómenos sociales elegidos como “puntos de referencia”. Lo que se tome como puntos de referencia depende de nosotros (Sorokin, 1956, p. 9).

Siguiendo esta lógica, Sorokin señala que “el método para localizar a una persona en el espacio social consiste en: 1) indicar las relaciones de una persona en relación con grupos específicos, 2) la relación de estos grupos entre sí, dentro de la población y 3) la relación de esta población en relación con otras poblaciones comprendidas dentro del universo humano” (Sorokin, 1956, p. 10). Para conocer la posición social de un hombre, debe conocerse la situación de su familia, el estado del que es ciudadano, su nacionalidad, su grupo religioso, su grupo ocupacional, su partido político, su situación económica, su raza. Solamente cuando un hombre ha sido localizado en todos estos aspectos es cuando su posición social ha quedado definitivamente localizada (Sorokin, 1956).

En este orden de ideas los seres humanos que son miembros de los mismos grupos sociales y que, dentro de cada uno de esos grupos, tienen la misma función, se encuentran en una posición social idéntica. Los hombres que difieren entre sí en estos aspectos tienen posiciones sociales distintas a este fenómeno Sorokin le llama *estratificación social*.

La *estratificación social* significa la diferenciación de una población determinada en clases jerárquicas superpuestas. Se manifiesta a través de la existencia de capas sociales superiores e inferiores. La base de su existencia es una distribución desigual de los derechos y privilegios, los deberes y responsabilidades, los valores sociales y las privaciones, el poder y la influencia, entre los miembros de una sociedad (Sorokin, 1956, p. 15).

Las formas concretas de la *estratificación social* son numerosas. No obstante, la mayoría de ellas puede reducirse a tres clases principales: *estratificación económica*, *política* y *ocupacional*. Por regla general, estas tres formas están íntimamente relacionadas entre sí. La intercorrelación entre las tres formas de *estratificación* está muy lejos de ser perfecta, pues las capas de cada forma no coinciden exactamente con las

otras. Siempre hay un grado de separación entre ellas. Este hecho no permite analizar en forma sucinta las tres formas fundamentales de la estratificación social, para obtener mayor exactitud hay que analizar cada forma separadamente (Sorokin, 1956).

Con base en los planteamientos de Sorokin, los estudios sobre movilidad social que lo secundaron se concentran en analizar las opciones que tienen los miembros de una sociedad para cambiar su nivel socioeconómico, y en específico, para identificar la facilidad con la que dichos miembros pueden moverse a lo largo de la estructura socioeconómica (Vélez Grajales, Campos Vázquez, & Huerta Wong, 2013).

Los estudios sobre movilidad social suelen partir del supuesto de que una condición necesaria para lograr una sociedad móvil es garantizar la igualdad en las condiciones de competencia. Para lograr lo anterior, es necesario, por un lado, dotar a todos los miembros de una sociedad de herramientas y condiciones básicas como la educación y la salud, y por el otro, garantizar las condiciones de igualdad de competencia en el mercado laboral. Si se asegura lo anterior, la realización de vida de los individuos dependerá en mayor medida de su talento y esfuerzo (Vélez Grajales, Campos Vázquez, & Huerta Wong, 2013). Este planteamiento implica otro presupuesto implícito: que el *talento* y el *esfuerzo* se distribuyen de forma aleatoria en las personas.

Este presupuesto resulta cuestionable, pues estudios como los realizados por James (2002) en Australia, muestran que el nivel socioeconómico de los estudiantes rurales tiene una correlación con sus actitudes y expectativas respecto a la educación, así como con su aprovechamiento académico. Estos estudios indican que los estudiantes de bajos niveles socioeconómicos tienden a pensar que entrar a la universidad es casi imposible, porque no consideran tener las capacidades académicas para acceder a este nivel (James, 2001) y asisten a la escuela para “pasar el tiempo en lo que encuentran un buen trabajo” (James, 2002). En otras palabras, el *talento* y el *esfuerzo* no se distribuyen de forma aleatoria, son determinados (al menos en parte) por las condiciones socioeconómicas en las que nacen y crecen las personas. Además, cuando se habla de *esfuerzo* y *talento*, nunca está de más preguntarse quién define lo que estas palabras significan, pues como lo señala Rivera (2015): las personas que tienen las posiciones de poder (como quienes reclutan o contratan trabajadores, o quienes establecen los

requisitos para ingresar a una escuela) son las que establecen los criterios y definen las características de lo que es meritario.

Así, a pesar de que el presente trabajo utiliza la categoría de movilidad social para el análisis de los cambios en los informantes, difiere del tipo de estudios de movilidad social que suponen que la igualdad de condiciones de partida y de competencia garantizan la igualdad en el acceso a oportunidades sociales (educación, trabajo) y de que hay una distribución aleatoria del *talento* entre la población. De acuerdo con Grusky y Cumberworth (2010), la convencional forma de medir la movilidad social en Estados Unidos parte de la idea que las oportunidades están abiertas para todos y que los resultados (económicos y sociales) reflejan el talento y el esfuerzo de los individuos, más que el error de nacimiento (*accident of birth*), o las condiciones de origen de un sujeto.

En este estudio se parte del supuesto de que las personas viven en sociedades estratificadas (desiguales), que estas diferencias generan no sólo una distribución *no aleatoria* de lo que pueda definirse como *talento* y *esfuerzo*, también determina un acceso diferenciado a oportunidades y beneficios. En este sentido, la postura de la presente investigación respecto a la movilidad social está más cerca a lo propuesto por Sorokin (1927) (“Cualquier grupo social organizado es siempre un organismo social estratificado”), que a las ideas de las que parten los estudios posteriores.

Sin embargo, también se tienen dos disensos respecto a Sorokin. El primero refiere a la *naturaleza* de la estratificación social.

Las formas y proporciones de la estratificación varían, pero su esencia es permanente, por lo que se refiere a cualquier grupo organizado más o menos permanente. Esto es verdad no sólo respecto a la sociedad humana, sino también en las comunidades de plantas y animales (Sorokin, 1956, p 18).

En esta investigación no se parte de la idea de que la estratificación social sea un fenómeno *natural*, sino el resultado de un conjunto de factores socioeconómicos, políticos e históricos que tienden a favorecer más unos grupos que a otros. En otras palabras, la estratificación social es un fenómeno social *producido*.

El otro disenso, respecto a la propuesta de Sorokin es con relación a su concepción del espacio social. De acuerdo con Sorokin:

[...] el *espacio social es algo completamente diferente al espacio geométrico*. Personas que a menudo están muy cerca entre sí en el espacio geométrico, —por ejemplo, un rey y sus vasallos, un profesor y sus discípulos— están sin embargo separados por una enorme distancia en el espacio social [...] Un hombre puede atravesar cientos de espacios geométricos sin cambiar su posición en el espacio social, y, por el contrario, un hombre puede permanecer en el mismo lugar geométrico y su posición social cambiar muchísimo (Sorokin, 1956, p.8).

En este caso el disenso es parcial. En primera instancia se coincide con Sorokin, en que el movimiento en el espacio geométrico (geográfico), puede no significar un cambio en el espacio social. Sin embargo, se considera que este principio no siempre es cierto: en ocasiones el movimiento en el espacio geográfico sí puede asociarse a un cambio en el espacio social. O, en otras palabras, el espacio social y el espacio geográfico *sí* son diferentes, pero guardan una correlación.

2.5 La movilidad social. Las dimensiones de análisis

De acuerdo con Marcel (2009), la movilidad social puede ser absoluta, cuando se compara con un patrón estático (por ejemplo, el pasado) o dinámico (por ejemplo, otros hogares o la economía en su conjunto). La distinción entre movilidad absoluta y relativa es fundamental, no solamente para las mediciones objetivas más usuales de movilidad social como lo son el ingreso, la ocupación y la educación, sino también para estudiar su vínculo con la dimensión subjetiva de las personas, sus percepciones y actitudes sobre el sistema social, económico y político, así como sus expectativas de movilidad y tolerancia a la desigualdad (p, 6).

La movilidad absoluta es el movimiento de individuos a lo largo del umbral de ingresos establecidos en un año base para la población como un todo. La movilidad relativa se define como los cambios en comparación a otros, reflejando la influencia de

factores discriminatorios sobre las oportunidades como la educación, la salud y la herencia, así como fenómenos aleatorios. El análisis de movilidad relativa permite conocer las probabilidades de movimiento de las personas con relación a sus ingresos, niveles de educación, ocupación, entre otros, y de esta forma permite determinar cuáles son las principales barreras a la movilidad y entre qué clases o grupos se encuentran (Marcel, 2009).

Además, se puede distinguir entre *movilidad intergeneracional*, que compara los cambios y movimientos entre generaciones (usualmente de una misma familia) sobre la base de indicadores socioeconómicos como educación, ocupación e ingreso, y la *movilidad intrageneracional*, que da cuenta de los cambios y movimientos en el ciclo de vida de un individuo sobre la base de indicadores socioeconómicos, usualmente, ocupación e ingreso (Marcel, 2009).

Para el estudio de los procesos de movilidad social se suelen tomar cuatro dimensiones: educación, ocupación, riqueza y percepción. La movilidad educacional mide la relación que existe entre el logro educacional de los padres y el logro educacional de los hijos. No obstante, el logro educacional de los hijos también puede estar relacionado con otros factores del hogar de origen como el ingreso de los padres, la estructura familiar y la zona de residencia. Un mayor logro educacional de los hijos también puede ser un efecto de cambio estructural, cuando la sociedad bajo estudio ha observado movilidad absoluta (Vélez Grajales, Campos Vázquez & Huerta Wong, 2013, p. 25).

Por su parte las ocupaciones constituyen paquetes de credenciales (educación y competencias) y beneficios (ingreso, poder y estatus) que permiten identificar cómo una sociedad ha sido jerarquizada o estratificada. Una primera clasificación, por ejemplo, ocurre entre las ocupaciones manuales (obrero, artesano) y no manuales (secretarias, profesionales). En cuanto al ingreso, éste constituye una medida que sintetiza el logro económico de las personas. El análisis de movilidad de ingreso se enfoca en la asociación intergeneracional del mismo. El análisis económico de la movilidad social también incluye la riqueza, medida a través de un índice de activos, como la disponibilidad de un conjunto de bienes durables, activos financieros y características

del hogar (enferos y servicios) (Vélez Grajales, Campos Vázquez & Huerta Wong, 2013). Para el estudio de los casos analizados aquí se reunió en el concepto de *economía* los ingresos económicos, la posesión de casa (como forma de operacionalizar la acumulación de riqueza) y el acceso a prestaciones laborales. Se reunieron estas tres variables en el concepto de economía porque mostraron tendencias y diferencias en el análisis de los casos.

La última dimensión es la percepción de la movilidad social, que refiere a la percepción relativa que una persona tiene de su situación actual, respecto a la percepción relativa sobre la situación del hogar de origen (Vélez Grajales, Campos Vázquez & Huerta Wong, 2013).

De acuerdo con Grusky y Cumberworth (2010) existen dos grandes tradiciones en los estudios de movilidad social: la sociológica que se encarga de analizar la movilidad intergeneracional en términos de ocupación, y la tradición económica, que se enfoca en datos numéricos como los ingresos y la acumulación de riqueza.

La tradición sociológica parte de la idea de que las ocupaciones están institucionalizadas de manera tan profunda en el mercado laboral que sirven como un indicador general de las condiciones y oportunidades de vida de una persona. La ocupación permite ubicar a una persona en el espacio social de muchas maneras: nos dice cuáles son sus habilidades y credenciales educativas; capacidad de ingreso, contactos sociales y amistades; prestigio y valor social; trayectoria laboral y oportunidades; posturas políticas y actitudes; incluso prácticas de consumo y actividades de ocio. Desde esta tradición el análisis de la movilidad social parte de la jerarquización de las ocupaciones desde la más *deseable*, en términos de ingresos, nivel educativo, condiciones laborales y prestigio social, hasta la *menos deseable*, en los mismos términos. Este acercamiento genera medidas a nivel nominal y ordinal, y supone un continuo entre la jerarquía de las ocupaciones, que pueden mostrar el ascenso o descenso en esta escala con relación a la ocupación que ejerce un individuo (Grusky & Cumberworth, 2010).

La tradición económica señala que el análisis de la movilidad social que toma como principal referente a la ocupación tiende a generar jerarquías ocupacionales

controversiales, y a veces poco claras. Por ello proponen tomar referentes *objetivos*, como los ingresos y la riqueza acumulada, que ofrecen criterios más claros y fáciles de interpretar para el análisis de la movilidad social. Esta tradición usa medidas a nivel ordinal (por ejemplo, quintiles) o escalar (como los dólares). La forma más clásica de hacer estos estudios es comparar los ingresos de los hijos en una edad adulta con el de los padres. Para calcular los ingresos en dos momentos históricos distintos y que recuperen las fluctuaciones que estos pudieron tener año con año, se procura generar un promedio de ingreso por un periodo de vida de los informantes. Los criterios para definir los estratos en que las personas pueden caer son resultado de análisis estadísticos. La desventaja de estas aproximaciones es que, dado que parten de la distribución de los datos para definir las categorías de ingresos y riqueza acumulada, a veces las categorías extremas de la distribución no permiten ver diferencias entre los sujetos que integran una misma categoría (ejemplo, rangos mínimos y máximos en un quintil que mide los ingresos) (Grusky & Cumberworth, 2010).

El presente estudio está más cercano a la tradición sociológica que a la económica por tres razones. En primer lugar, porque el principal punto de partida, en términos conceptuales, para el análisis de la movilidad social es Sorokin, quien propone identificar todas las coordenadas posibles para dar cuenta del lugar que ocupa una persona en el espacio social. En este sentido la presente investigación no sólo recupera información económica sobre los sujetos, también recupera *otras coordenadas* como la ocupación y nivel educativo. La segunda razón por la cual el presente estudio está más cerca de la perspectiva sociológica es una cuestión metodológica, dado que el grupo de informantes con los que se trabajó es pequeño, esta situación impide realizar análisis estadísticos que sean representativos de la manera como se distribuyen los ingresos y la riqueza acumulada entre las poblaciones analizadas. Y, la tercera razón tiene que ver con la dificultad de recuperar información precisa sobre los ingresos y riqueza acumulada, pues en general los y las informantes se mostraron renuentes a proporcionar esta información de forma detallada. Así, aunque el estudio analiza las cuatro dimensiones de la movilidad social, se enfoca principalmente en el nivel educativo y ocupación de los y las informantes.

2.6 Relaciones entre educación y movilidad espacial

De acuerdo con Corbett (2007), la educación formal es el componente clave de la movilización, no sólo de la movilidad social, sino también de la movilidad espacial. Corbett (2005) sostiene que la educación no sólo genera movilidad social, sino también movilidad en el espacio. Según este autor, las personas con mayores credenciales educativas son más propensas y están más habilitadas para dejar las comunidades rurales, y viceversa. En un estudio realizado en comunidades rurales de la costa este de Canadá, Corbett (2005) identificó que las personas que permanecieron dentro del círculo de 50 kilómetros (con relación a la comunidad donde se realizó el estudio), en general, poseen un bajo nivel de escolaridad. En contraparte, las personas que migraron a un lugar más allá del radio de 50 kilómetros tienen más probabilidad de alcanzar estudios postsecundarios. De esta manera, la educación puede convertirse en un prerrequisito para conseguir empleo en un espacio urbano (Corbett, 2007).

Los estudios realizados por Corbett coinciden con lo descubierto por Carr (2010), en comunidades rurales de Australia, quien identificó que el mayor grado de estudios aumenta la probabilidad de que los jóvenes de espacios rurales migren, ya sea por la búsqueda de más educación o por empleo.

En otro estudio, realizado en la zona sur de Australia, Watkinson y Ellis (2006), identificaron que la presencia de una nueva universidad cambia las tasas de migración, de forma tal que habrá mayor número de egresados del nivel terciario que permanezcan en la región al terminar sus estudios.

La falta de opciones de ES en los medios rurales es un fenómeno común en diferentes partes del mundo. Regularmente los jóvenes de espacios rurales no tienen opciones para asistir a la universidad o sólo tienen una opción cercana, como lo reportan los estudios de García Porchas et al. (2011) en México, Kaushik et al. (2006) en la India, Ramachandran y Scott (2009) en Vietnam, Alston (2003) en Australia y Concha (2013) en Chile. Además, las opciones de ES para los jóvenes de entornos rurales son escasas, en cantidad y calidad (Jinzhong, 2010).

Esta limitada o ausente oferta de ES en los espacios rurales obliga a que quienes quieren seguir estudiando se muevan a los *campi*, haciendo el trayecto todos los días o mudándose al lugar donde se ubica la universidad. Así, los costos de los traslados o de la mudanza no pueden ser pagados por muchas de las familias de los estudiantes de origen rural, y de esta manera la distancia entre la residencia y el campus se convierte en un factor que impide que estos jóvenes accedan a la ES (Charles Sturt University, 2009; James, 2001).

También en lo que atañe al sistema de educación superior, el problema del bajo ingreso de personas que habitan fuera de zonas metropolitanas no se reduce sólo a la falta de oferta, también a que la oferta (pública y privada) tiende a ser de baja calidad (Ortega Guerrero & Casillas Alvarado, 2013). Otro problema es la distribución geográfica de la oferta y la distancia, pues la mayoría de los jóvenes que viven en espacios rurales no cuentan con instituciones de educación superior en su comunidad o cerca, ni las familias cuentan con los recursos económicos que se requieren para que los hijos viajen a donde sí existen IES (Alloway & Dalley-Trim, 2009).

Los estudiantes de espacios rurales que continúan sus estudios suelen elegir la universidad más cercana, dada la corta distancia y el menor costo que ésta representa, aunque no sea a la que les gustaría ir o no ofrezca la carrera que quieren estudiar (Drumond et al., 2011; Watkinson & Ellis, 2006; Alston et al., 2001).

Las dificultades que implican el costo y la distancia para acceder a la educación terciaria no son exclusivas de los jóvenes de espacio rurales, de acuerdo con Hadida (2015) antes de la aparición de las universidades del conurbano de Buenos Aires (Argentina) en la década de los 90, las distancias que un joven estaba obligado a recorrer para cursar materias en las universidades de Ciudad Capital y La Plata, les hacían perder entre cinco o seis horas entre ida y vuelta.

También García de Fanelli (1997) pudo identificar que la mayoría de los estudiantes que acuden a las universidades del conurbano provienen de la zona o de partidos (municipios) aledaños. Las principales razones por las que los estudiantes de estas universidades eligieron estudiar en ellas son por la oferta de carreras y su cercanía geográfica. El estudio de García Fanelli (1997), también mostró que los jóvenes del

conurbano han experimentado un proceso de movilidad social al acceder a estudios universitarios, cuando sus padres apenas concluyeron el nivel primario.

La movilidad espacial refiere al hecho que las personas hayan cambiado de lugar de residencia, de itinerario cotidiano o hayan ampliado el número y radio de los lugares que visitan (elaboración propia a partir del término *Mobility Capital*, propuesto por Corbett, 2007 y de los conceptos de movilidad cotidiana y residencial, usados en los estudios urbanísticos y demográficos, ver por ejemplo Insunza, 2010). La movilidad espacial resulta relevante en los procesos de movilidad social porque como lo indican algunos estudios la distribución de oportunidades educativas y laborales están íntimamente relacionados con el espacio que las personas ocupan en las ciudades (Wacquant, 2010, Katzman, 2001) y con los domicilios y los barrios (Hanushek, 2013). Además, la adquisición de credenciales educativas está asociada con procesos de movilidad espacial como lo señalan los estudios de Corbett (2007, 2005).

A partir de los planteamientos de Lefebvre y de los estudios de Corbett se puede inferir que las personas no sólo pueden cambiar la manera como se mueven en el espacio, también pueden modificar la manera cómo usan los recursos del espacio, o generar nuevos espacios. O en palabras de Lefebvre, las personas pueden generar cambios en el espacio vivido, a través de nuevas formas de ocupar el espacio; o cambiar el espacio percibido, produciendo nuevos espacios.

2.7 La movilidad cotidiana, la división social del espacio y el acceso al trabajo

¿Cuál es la importancia de la ubicación del CUVT y los procesos de movilidad cotidiana que genera para sus egresadas, docentes y personal no docente respecto a sus opciones de trabajo? El carácter periurbano de la región donde se ubica el CUVT condiciona, al menos en parte, lo que las personas que acuden a él pueden hacer y las opciones que tienen para trabajar. Las orientaciones individuales se realizan socialmente. La localización de los instrumentos y lugares de trabajo (incluidos los trayectos) no excluye para los individuos la representación mediante símbolos y signos de la jerarquía de las funciones. Al contrario, lo uno incluye a lo otro. El soporte de una forma de vivir contiene y moldea esta forma de vida. La posición (localización) respecto a la producción (en el trabajo) comprende las posiciones y funciones en el mundo de la producción (la división del trabajo) pero igualmente la jerarquía de las funciones y trabajos (Lefebvre, 2013).

De acuerdo con la hipótesis del desajuste espacial (*spatial mismatch*), propuesta por Gobillon, Selod y Zenoud (2007), la localización de los grupos sociales en distintas zonas de la ciudad incide sobre el transporte, la movilidad y accesibilidad para allegarse de bienes, servicios, amenidades o empleo. Según esta hipótesis existe una discordancia entre los lugares donde se ofertan empleos y las zonas habitacionales, que afecta a los sectores poblacionales con mayores desventajas sociodemográficas, pues los efectos de la distancia en la accesibilidad no solo son físicos, sino también de costos económicos, de tiempo de traslado y sociales. Además, este desajuste espacial genera que las personas más desfavorecidas socioeconómicamente no sean capaces de obtener empleos mejor remunerados, pues no cuentan con la capacitación requerida, aunque las opciones de empleo se encuentren cerca. Los autores concluyen que la divergencia entre los centros laborales y las áreas de vivienda contribuyen a la división social del territorio (Gobillon, Selod & Zenoud, 2007).

Quienes han trabajado más este tipo de fenómenos son los urbanistas y sociólogos urbanos, que han desarrollado modelos para comprender los cambios en la ciudad que plantean una relación entre el crecimiento de la población y la superficie, así

como la ubicación diferenciada de los distintos grupos poblacionales. Quizá el modelo más conocido sea el de los anillos concéntricos, desarrollado por Burgess (1925), que propone que las ciudades tienen un nodo de actividades sociales y económicas, rodeado de anillos concéntricos surgidos en etapas sucesivas de desarrollo. Al desplazarse del centro hacia la periferia, más reciente, menos densa y con ello más dispersa, cambia no solo el tipo de edificaciones, sino también las características sociodemográficas y económicas de los habitantes (Almejo & Téllez, 2015, p. 198).

Como señalan Almejo y Téllez (2015), este modelo es imperfecto, pero su valor explicativo reside en que describe cómo la expansión se da sobre las periferias y es guiada o interrumpida por decisiones históricas que crean zonas de mayor o menor atractivo y que distorsionan la simetría conceptual de los anillos; esto se debe a que la expansión de las ciudades ocurre inmersa en otros procesos de cambio (relocalización de actividades económicas, construcción de equipamiento como centros comerciales, ejes viales, aeropuertos, corredores industriales o de servicios, etcétera), que a su vez modifican la ubicación espacial de los distintos grupos sociales, por lo que es útil como marco de referencia desde la óptica del análisis de las desigualdades, la segregación (p. 199).

Autores como como Aguilar y López (2014) identifican diferentes contornos conformados por los municipios que se han integrado a la ZMVM durante el proceso de expansión física. En la Figura 2.1 se muestra el modelo de contornos.

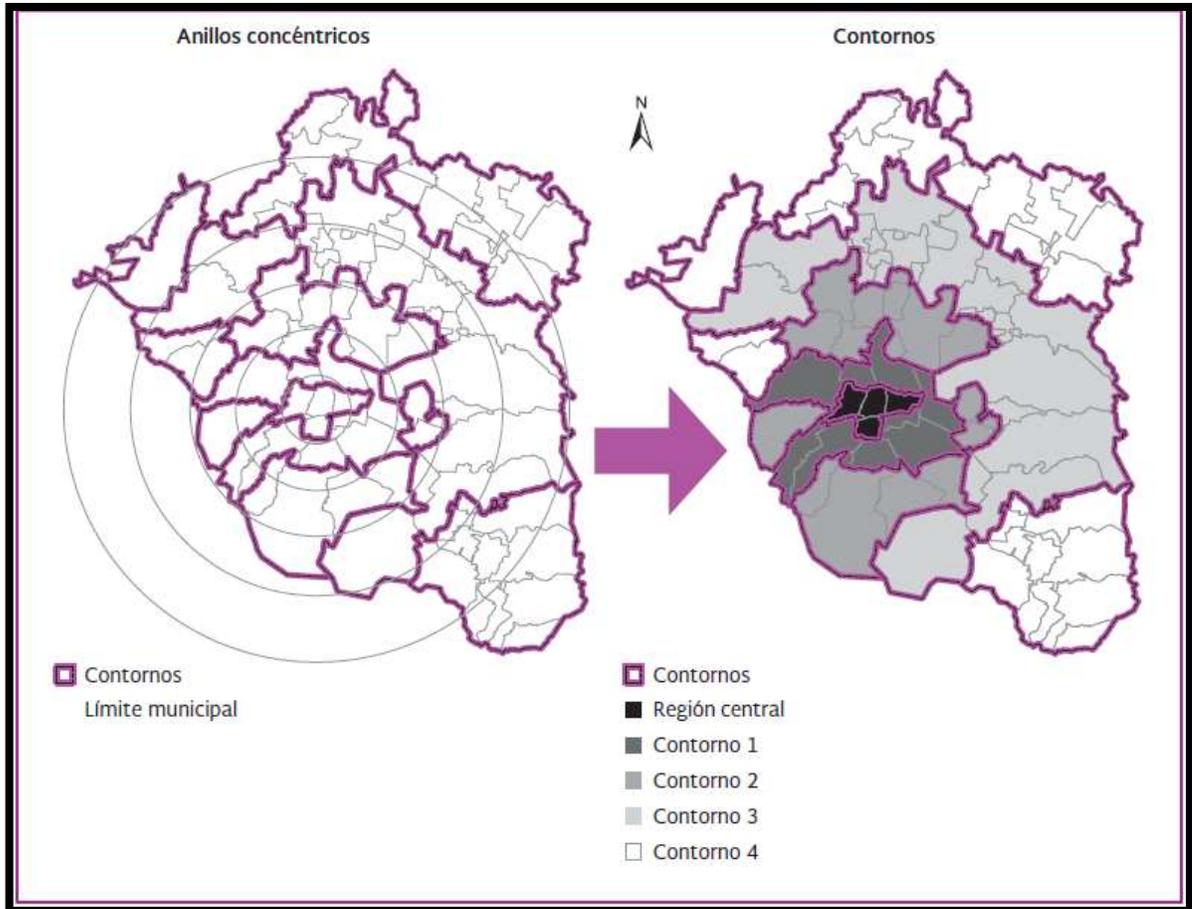


Figura 2.1. Esquema de contornos metropolitanos de la ZMVM. Fuente: Almejo y Téllez (2015), *Cambio demográfico en la Zona Metropolitana del Valle de México, 2000-2010*. En Conapo, *La situación demográfica de México 2014*. México: Consejo Nacional de Población.

En las áreas periféricas alejadas del centro, pero dentro de la zona metropolitana, nuevos desarrollos inmobiliarios contribuyen con la mayor parte del crecimiento superficial y de la población. Estas áreas coexisten con desarrollos para las clases medias que solían residir en el anillo en torno al centro y particularmente con amplios sectores de población trabajadora que se ha reubicado siguiendo la oferta formal de vivienda accesible de acuerdo con sus ingresos y que resulta poco atractiva para los trabajadores más jóvenes. La relocalización poblacional incrementó los tiempos de traslado entre las áreas habitacionales y las de empleo (Almejo & Téllez, 2015, p. 200).

Esta distribución espacial de la población (con relación a sus características sociodemográficas) y de las oportunidades de trabajo, resulta central para comprender la importancia de los cambios de domicilio o de la movilidad cotidiana en las trayectorias

laborales y educativas de los y las participantes en el presente estudio. Pues como señala Giglia (2014) el lugar de residencia es el punto central que define lo conocido, de lo que no lo es, establece límites imaginarios que se asocian a los riesgos y peligros que están fuera de la zona conocida. El tipo de lugares de consumo y esparcimiento a los que acuden los habitantes se relacionan con su nivel socioeconómico, consideran que acceden a los lugares que se ajustan a sus posibilidades. También hay un ajuste de los espacios elegidos para vivir en relación con los recursos de los que se disponen, pues las personas están conscientes de las diferencias económicas y de los espacios que ocupan los diferentes estratos sociales para vivir. El barrio en el que se vive también significa una posición en la jerarquía social (Giglia, 2014).

2.8 El estudio de la movilidad social desde la geografía de la educación: una propuesta

La movilidad social se puede clasificar en dos tipos: absoluta, cuando la movilidad social es resultado de un crecimiento de la clase media (como resultado de mayor número de oportunidades) o cuando personas del más bajo nivel socioeconómico ocupan puestos que usualmente son de personas con mayores niveles socioeconómicos. El primer evento es más común que el segundo, el segundo refiere a la movilidad social relativa. La movilidad social relativa muestra las posibilidades que tiene una persona de bajo nivel socioeconómico de mejorar en comparación con una persona de nivel socioeconómico alto. Cuando la movilidad social relativa mejora, significa que una sociedad se está haciendo más equitativa (Marginson, 2017). Así, el estudio de la movilidad social permite dar cuenta de qué tanto avanza una sociedad con relación a igualar las condiciones que favorecen una mejora en la vida de las personas más desfavorecidas.

Los estudios de movilidad social han cambiado desde los planteamientos iniciales de Sorokin hasta nuestros días y, como se mencionó en el apartado teórico metodológico, han sido desarrollados bajo dos grandes tradiciones: la sociológica, centrada en el análisis de los cambios en las ocupaciones; y la económica, que se enfoca en analizar los cambios económicos (ingresos, acumulación de bienes materiales). Sin

embargo, hay elementos que persisten en estos análisis y que Goldthorpe (2013) sintetiza en el Triángulo Origen (O)-Educación (E)-Destino (D) (*The OED triangle*).

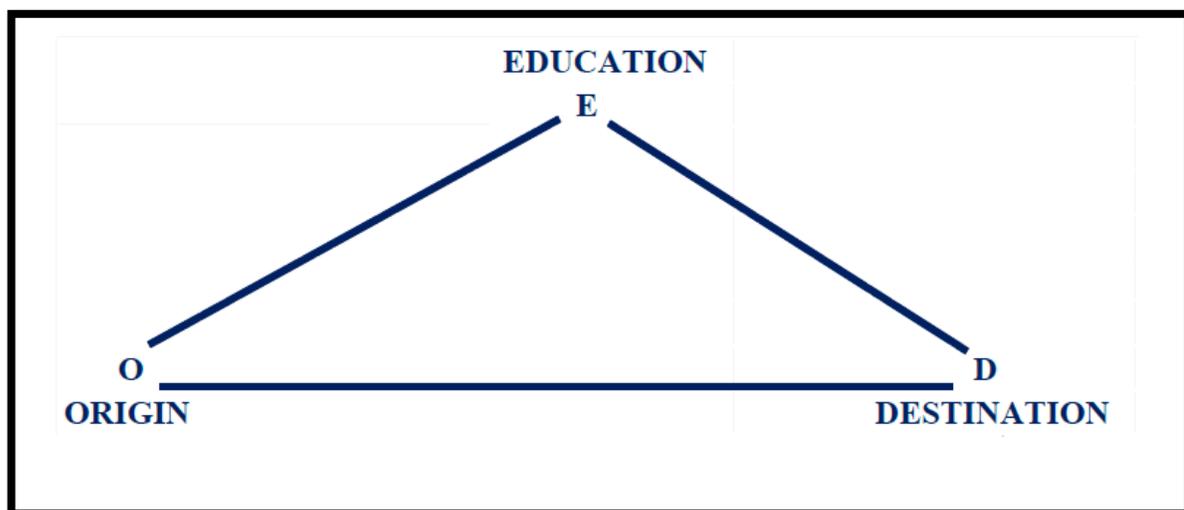


Figura 2.2. The OED Triangle. Fuente: Goldthorpe, J. (2013). *The Role of Education in Intergenerational Social Mobility: Problems from Empirical Research in Sociology and some Theoretical Pointers from Economics*. Barnett Papers in Social Research. Working Paper 13-02. University of Oxford: Department Of Social Policy And Intervention.

Este esquema señala que el destino de una persona (conceptualizado como el lugar que una persona ocupa en determinado estrato social) está determinado por el origen socioeconómico de los padres; sin embargo, dentro de la tradición de la teoría del capital humano esta relación puede ser mediada por la educación. De acuerdo con Goldthorpe (2013) este último supuesto ha sido la base de los estudios de movilidad social de las últimas décadas y, contrariamente a lo supuesto, estos estudios tienden a mostrar una correlación baja entre educación y destino.

Ante esta discrepancia entre el supuesto de la teoría del capital humano de que existe un vínculo entre la inversión que las personas hacen en educación y su productividad (a mayor educación más productividad), han surgido nuevas explicaciones para analizar la movilidad social. Goldthorpe (2013) identifica tres teorías que cuestionan los supuestos del Triángulo OED: la teoría de detección y señalización (*Screening and signalling theory*, Arrow, 1973; Stiglitz, 1975); la teoría de la competencia por el trabajo (*Job competition theory*, Thurow 1976; 1983); la teoría de preferencia de incentivos (*Incentive-enhancing preference theory*, Bowles, Gintis & Osborne, 2001).

La teoría de detección y señalización cuestiona la relación entre educación y productividad, pues señala que puede haber casos de personas que no hayan invertido en su educación, pero que tienen la capacidad de aprender rápido y que ese hecho hace que sean más productivos, independientemente de las credenciales educativas que posean. Esta teoría establece que la inversión en educación tiene más un objetivo *comercial*, pues la adquisición de credenciales educativas permite inferir a los empleadores que las personas poseen ciertos conocimientos y habilidades, así como una determinada capacidad de aprendizaje, antes de poder comprobarlo de forma. Desde esta teoría la relación entre educación y posición social puede ser fuerte al inicio de la vida laboral, pero disminuir con el paso del tiempo (Goldthorpe, 2013).

Para la teoría de la competencia por el trabajo las personas adquieren los conocimientos y habilidades que realmente ocupan en el trabajo una vez que ya lo obtuvieron, en la formación (formal o informal) durante la práctica. Lo que propone esta teoría es que la competencia de los trabajadores no es por el salario, sino por las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los puestos de trabajo, que significan diferentes prospectos de ganancias a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva hay dos filas de espera para los empleados: aquella en la que se forman las personas que serán ordenadas de acuerdo con su capacitación previa y sus credenciales educativas; y la otra, en la que se ordena a los candidatos en relación con qué tan atractivos son para los empleadores en términos del costo que representará capacitarlos para alcanzar los niveles de desempeño que esperan. Los empleadores buscan ocupar los puestos más altos con la menor inversión en capacitación posible. Desde esta perspectiva la educación sigue siendo necesaria, no tanto como una forma de conseguir un trabajo, sino como una medida preventiva para no perder un lugar en la fila de personas que aspiran a conseguir un puesto (Goldthorpe, 2013).

Por último, la teoría de preferencia de incentivos parte de la idea que la educación es la principal vía para aumentar las tasas de retorno, en eso coincide con la teoría del capital humano. En lo que difiere es que para ellos la educación más que brindar los conocimientos y habilidades necesarias para realizar una labor, funciona como la principal forma de socialización para el empleo. Esto es la adquisición de

valores, normas y preferencias que determinan su potencial de productividad y que resultan atractivas para los empleadores. En otras palabras, la educación genera preferencias de incentivos entre los individuos. Los estudios desde esta perspectiva señalan que los aspectos más valorados por los empleadores son cuestiones como actitud, motivación y personalidad, y no guardan ninguna relación con sus niveles de cualificación. Lo que determina el *éxito* de un sujeto en un puesto de trabajo es más el nivel de correspondencia entre sus preferencias de incentivos y las de sus empleadores, la coincidencia entre estos dos aspectos afecta la productividad del sujeto, pero también aumenta o disminuye los problemas laborales relacionados con las condiciones de contrato (Goldthorpe, 2013).

Así, aunque estas tres teorías cuestionan el peso de la educación en el *destino* socioeconómico de las personas, no ponen en juego otras variables como el tipo ocupación o el espacio geográfico donde se desenvuelven las personas. Otros modelos, como el modelo heurístico multidimensional de la movilidad (*Heuristic multidimensional mobility model*) propuesto por Grusky y Cumberworth (2010), sólo se ocupan de los elementos económicos (riqueza e ingresos) que se relacionan de forma directa con la ocupación, pero no señalan la importancia de la educación en los procesos de movilidad social.

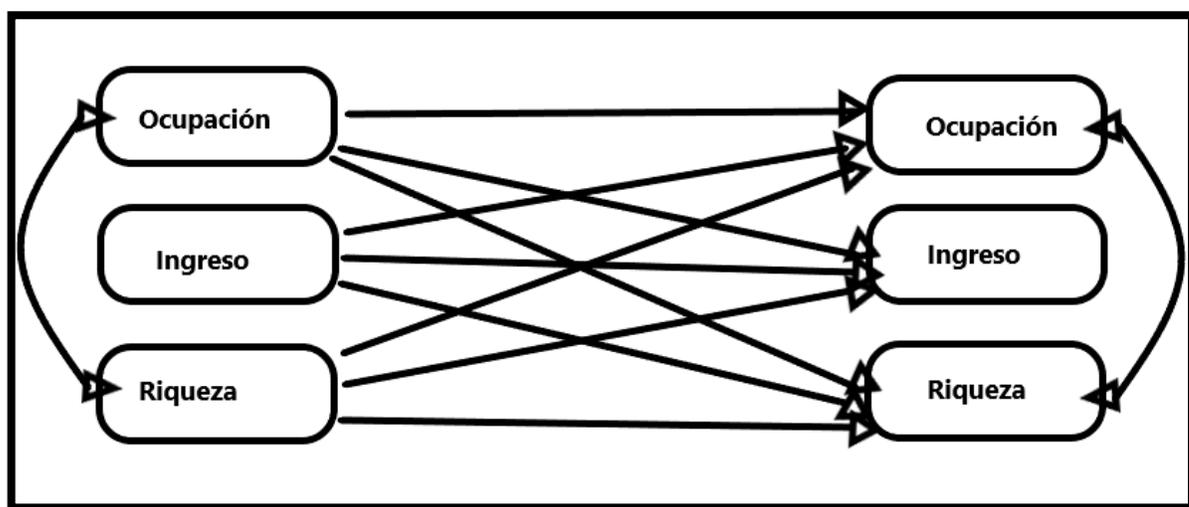


Figura 2.3 Modelo heurístico multidimensional de la movilidad. Fuente: Grusky, D. & Cumberworth, E. (2010). *A National Protocol for Measuring Intergenerational Mobility?* Workin Paper. Washington, DC: Stanford Center on Poverty and Inequality.

Hay un par de elementos nuevos que agrega este modelo al Triángulo OED: el desglose de los componentes del origen y el destino, así como la interacción entre estos componentes. Sin embargo, ni el modelo del Triángulo OED, ni el modelo heurístico multidimensional de la movilidad, como tampoco los estudios desde la tradición sociológica o económica suelen tomar al espacio geográfico como variable relevante para el análisis de los procesos de movilidad social.

Autores como Marcel (2009) sugieren que la migración geográfica ha estado históricamente ligada a la búsqueda de oportunidades laborales y mejora de la calidad de vida, y que por ello debe ser contemplada en los estudios sobre movilidad social. Este tipo de relaciones fueron estudiadas en México por Balán, Browing y Jelín (1977) a partir de una muestra estratificada de hombres que migraron la comunidad El Cedral (San Luis Potosí) a Monterrey (Nuevo León) en la década de los 60. Uno de los objetivos de esta investigación fue describir la manera como la movilidad geográfica (migración, cambios de domicilio, regreso al lugar de origen) afectan la movilidad ocupacional y social. En un sentido similar Fox, Torche, y Waldfogel (2016), sugieren agregar a los estudios de movilidad social el análisis el papel que juega la migración (la movilidad geográfica) en estos procesos. En América Latina pocos estudios resaltan la importancia de la localización geográfica de las personas en la movilidad social, un par de ejemplos son las investigaciones de Concha (2009, 2013) con estudiantes de educación superior en Chile y de Benavides y Etesse (2012), que analizan el peso de la educación superior en la movilidad intergeneracional en Perú.

Así, a pesar de que existe un reconocimiento de la importancia del espacio geográfico en el estudio de la movilidad social, pocos estudios toman en cuenta variables como la migración o el contexto espacial. Cuando se propone analizar el papel de la movilidad espacial en la movilidad social, se suele señalar a la migración como categoría de análisis, pero no a la movilidad cotidiana. Y cuando se hace mención del contexto geográfico suele emplearse para dar cuenta del contraste entre rural y urbano, sin describir con profundidad qué implicaciones, en términos de movilidad social, tiene para las personas vivir en estos contextos. Teniendo en cuenta este panorama, para el

análisis de los procesos de movilidad social de egresados, egresadas, docentes y personal no docente se propone el siguiente modelo.

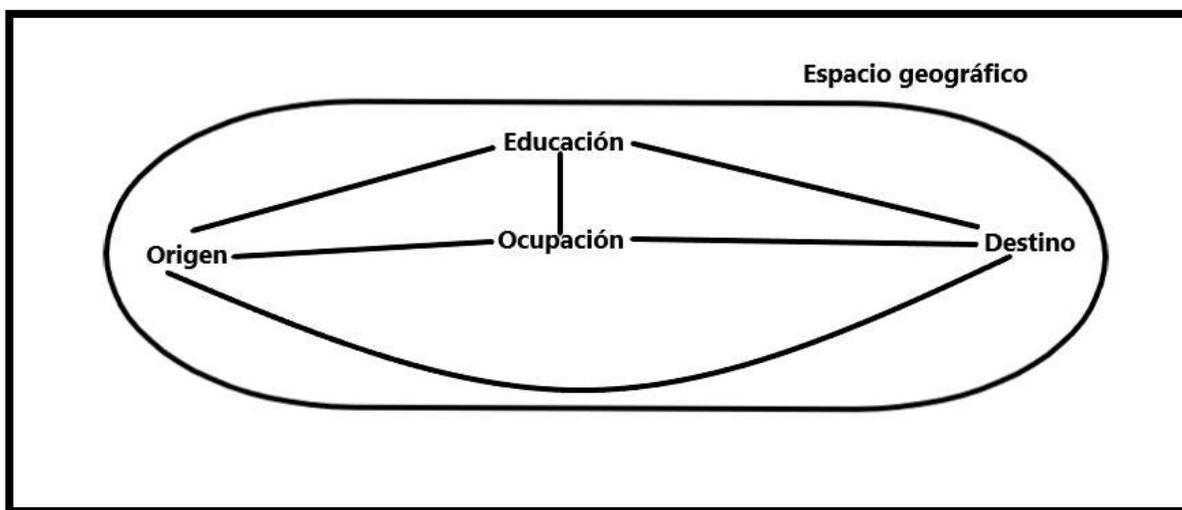


Figura 2.4. Modelo de movilidad social desde la geografía de la educación. Elaboración propia a partir The OED Triangle, Goldthorpe (2013).

Siguiendo la propuesta de la geografía de la educación (Taylor, 2009) de recuperar las ideas de espacio y lugar para el análisis de los fenómenos educativos, este modelo conserva del triángulo OED sus elementos base, pero agrega la ocupación como elemento que también es afectado por el origen, que se relaciona con la educación y que de forma independiente o combinada con la educación media el destino. El último elemento que se agrega al modelo del triángulo OED es la elipse que encierra las interacciones antes descritas, como una forma de señalar que el espacio (y el movimiento en él) tiene un papel central en el análisis de la movilidad social. Desde esta perspectiva el espacio condiciona los procesos de movilidad social, por ejemplo, a través de la distribución territorial de las oportunidades de empleo, pero el espacio también es afectado por los procesos de movilidad social, como cuando las personas *crean* nuevas fuentes de empleo. Así el espacio afecta a las personas y sus procesos de movilidad social, pero también es afectado por estos procesos. El análisis desde esta propuesta debería permitir ver qué sucede con los procesos de movilidad social de un grupo de personas en un espacio particular, la manera cómo las condiciones de este espacio afectan estos procesos, pero también la manera cómo las personas cambian al espacio o el uso que hacen de él.

2.9 Planteamiento del problema y las preguntas de investigación

El uso de herramientas conceptuales y metodológicas de la geografía para el estudio de los fenómenos educativos no es algo novedoso, tan solo en México basta recordar los trabajos de Torga (*Oferta y demanda de estudios de licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*, 2002; *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*, 2003), Sylvie Didou (*¿Programar el crecimiento? Políticas de descentralización y generación de capacidades urbano-regionales de las IES*, 2001; *Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México*, 2011) o Juan Carlos Ortega Guerrero y Miguel Ángel Casillas (*Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas*, 2013) por mencionar algunos. Estas investigaciones suelen realizarse en los niveles macro y meso (en la propuesta de Taylor), dan cuenta de qué sucede en el espacio percibido (la distribución de las oportunidades educativas) y en el espacio concebido (las políticas educativas), en términos de la triada conceptual de Lefebvre y hacen un contraste entre ambos.

Estos estudios llegarían al segundo nivel de análisis señalado por Taylor (2009): el reconocimiento de la importancia de definir y proveer un contexto espacial en la investigación. A diferencia de los estudios previos, la presente investigación busca dar cuenta no sólo de lo que sucede con los espacios percibido y concebido, también busca comprender qué sucede en el espacio vivido, cómo las personas que asisten a una IES ocupan y cambian el espacio.

Así, con el afán de establecer un análisis de las relaciones espaciales y de los cambios en la movilidad social de los actores, que ha generado el CUVT, se propone un esquema que retoma de la propuesta de Taylor (2009) el acercamiento a un fenómeno desde distintos focos (o distancias), así como el recuento histórico espacial de estos cambios. De la propuesta teórica de Lefebvre (1974) se recupera el principio de que cada sociedad produce su espacio y la importancia de hacer el análisis de este espacio en distintas dimensiones (física, normativa y práctica). De los estudios de movilidad social, se recuperan las dimensiones ocupadas por Vélez Grajales, Campos Vázquez y Huerta

Wong (2013). Por último, en este estudio se integra la perspectiva económica de la IES que exponen Lane y Johnstone (2012), quienes ven a estas instituciones no sólo como lugares donde se ofrece educación, sino también como fuentes de empleo.

Las preguntas que engloban las principales preocupaciones de esta investigación son: ¿qué características tiene el proceso de desconcentración de la oferta de ES pública en México con relación al acceso de poblaciones que viven fuera de las ciudades?; y, más allá del acceso a la ES, ¿qué cambios en términos de movilidad social genera este proceso de desconcentración de la ES? La primera pregunta se enfoca en la función de las IES como centros educativos. La segunda apunta a ver a las IES como factor de movilidad social al menos en dos sentidos: ofrece a los y las egresadas la oportunidad de adquirir un mayor grado de estudios y a quienes trabajan para ellas una ocupación.

Tomando como referencia estas ideas el presente estudio busca responder a cuatro preguntas específicas:

- ¿En qué medida el CUVT ha logrado ampliar el acceso a la ES en una región con poca oferta de este servicio?
- ¿Qué cambios espaciales (trazo urbano, construcciones, flujos de población) y económicos (fuentes de empleo, servicios) ha generado el CUVT?
- ¿Qué cambios, en términos de movilidad social, ha generado el CUVT en sus egresados, docentes y personal no docente?
- ¿Qué cambios, en términos de movilidad espacial y usos del espacio, ha generado el CUVT en sus egresados, docentes y personal no docente?

Antes de continuar es importante hacer dos aclaraciones conceptuales y metodológicas sobre el foco y alcance de la presente investigación. En primer lugar, es preciso señalar que en este estudio se concibe al CUVT no sólo como una institución educativa que ofrece educación formal a los jóvenes, también se le ve como un catalizador económico, que genera empleos directos permanentes (como los de profesores y administrativos) y ocasionales (como los que se ofrecen cuando se construye un nuevo edificio); además genera empleos indirectos (como servicios de transporte o comida). El primer límite del estudio refiere al papel del CUVT como agente económico, pues sólo se concentra en los empleos permanentes (docentes y

personal no docente). En apartados posteriores de la investigación se menciona los empleos indirectos generados por el CUVT, pero sólo de forma colateral, no central. El segundo punto por aclarar es que el foco de la investigación no es la institución por sí misma, ni la historia de su origen y desarrollo; el foco de la investigación son los cambios que genera el CUVT. En la presentación de resultados se hace referencia a aspectos funcionales o al desarrollo del CUVT y las cuestiones políticas que permitieron su creación, pero sólo como referentes para dar cuenta de los cambios que ha generado, y no como elemento central de la tesis.

Las ideas discutidas previamente han permitido formular algunos supuestos (o hipótesis) que están detrás de la investigación y que se pondrán a prueba a lo largo del estudio:

1. La llegada del CUVT a la región generó cambios al menos en dos niveles: en el espacio y en las personas. En el espacio cambió el trazo del panorama urbano del pueblo donde se instaló y la distribución de las oportunidades educativas. En las personas ofreció educación superior a personas con pocas o nulas oportunidades de acceder a este nivel educativo y fuentes de empleo a profesores y personal no docente.
2. Los cambios en el espacio generaron nuevos flujos y usos de los espacios por parte de las personas en la región.
3. La educación y el empleo funcionan como catalizadores de movilidad social.
4. Los cambios que ha generado el CUVT beneficia más a unos grupos que a otros.
5. Los cambios en los flujos de las personas en la región (movilidad cotidiana) y en los usos que hacen de los espacios están asociados a procesos de movilidad social.

La perspectiva de la presente tesis invita a ver a las IES no sólo como un espacio donde se ofrece educación formal, sino también como el lugar donde se generan otros procesos de socialización y se disparan procesos económicos, que no sólo afectan a los directamente involucrados con la escuela (estudiantes, docentes, personal no docente), sino también a las personas del entorno cercano y de la región.

Los estudios sobre IES en México suelen enfocarse en las condiciones y trayectorias laborales de egresados (ver por ejemplo De Vries & Navarro Rangel, 2015; Planas Coll, 2013) o de qué forma el trabajo en una universidad interviene en la movilidad social de los docentes (ver por ejemplo García Salord, 2001; Galaz Fontes & Gil Antón, 2009), pero no suelen analizar otras funciones que cumplen estas instituciones, como catalizadores económicos o fuente de empleo para personas con baja escolaridad. En este sentido, la presente tesis también se distingue por explorar la función que una IES cumple en una región como catalizador económico, como fuente de empleo de otras personas además de los docentes.

2.10 Metodología general

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, la tesis y el estudio del CUVT se ubican en el gran contexto de la ampliación y la desconcentración de la oferta de ES en México, que tiene como uno de sus principales objetivos acercar este tipo de servicio a las poblaciones con pocas o nulas opciones para ingresar a este nivel educativo.

Una de las estrategias a partir de las cuales se amplió la distribución de la oferta de ES en México fue el proceso de desconcentración de las universidades autónomas estatales. Se eligió al Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán (CUVT), sede desconcentrada de Universidad Autónoma del Estado de México, como un ejemplo de este proceso de ampliación de la oferta.

Se seleccionó a esta sede de la UAEMEX como caso de estudio por varias razones. En primer lugar, porque es un ejemplo concreto del proceso de desconcentración territorial de la oferta de ES pública en México, pero además el CUVT tiene una ubicación geográfica que responde al rápido ensanchamiento del estrato medio en el proceso de urbanización y la necesidad de alcanzar un mejor nivel de vida, así como adquirir prestigio a través de altos grado de escolaridad (Taborga, 2003). También la ubicación del CUVT en la periferia de la ZMVM lo hace un caso peculiar, pues los estudios sobre IES que reporta la literatura previa se enfocan principalmente en

contextos urbanos o rurales, y muy pocos (algunos estudios en Argentina), reportan los cambios que generan estas escuelas en las orillas de la metrópolis.

Una última razón para elegir este caso radica en el tipo de población a la que atiende, pues algunos estudios realizados en el Conurbano de Buenos Aires indican que las IES que se ubican en la periferia de las ciudades reciben alumnos con padres sin estudios universitarios y que provienen de los sectores sociales más postergados (Arias, Mihal, Lastra & Gorostiaga, 2015). En este sentido el estudio del CUVT puede dar un poco de luz de lo que pasa con este *nuevo* perfil de estudiante que identifica Avitabile (2017), que proviene de familias de clase media o baja que no habían tenido acceso previo a la ES, que presentan carencias académicas, y que ha ingresado a la educación terciaria gracias a la expansión de los sistemas de ES en América Latina y el Caribe que se ha dado en las últimas décadas. Aunque una de las preocupaciones que movieron esta investigación es explorar en qué medida sedes como el CUVT favorecen el ingreso a la ES de jóvenes que viven en regiones con carencias socioeconómicas, el principal objetivo es ver qué cambios genera, en términos de movilidad social y espacial, una IES en una región periurbana como el Valle de Teotihuacán.

Recuperando la idea de Taylor (2009) de mirar los fenómenos educativos desde distintas distancias y teniendo como marco de referencia conceptual la producción social del espacio de Lefebvre (1974), la presente investigación analiza un ejemplo de la desconcentración de la oferta de ES (el CUVT) utilizando distintas perspectivas tanto metodológicas como de foco. A continuación, se describen las distintas fases del proceso metodológico que se desarrolló a lo largo de la investigación.

Primera fase. La desconcentración de la oferta de educación superior en la Zona Metropolitana del Valle de México

En esta fase se analizó la desconcentración de la oferta de ES en la región de la ZMVM. Este primer acercamiento es necesario dado que el CUVT forma parte de esta área metropolitana y su ubicación en la periferia le concede su carácter periurbano. Más

adelante se ofrece un panorama del proceso de desconcentración de la UAEMEX, como una forma de dar contexto al caso del CUVT dentro su institución.

Estos dos primeros acercamientos corresponden al nivel de análisis *meso*, desde la propuesta de Taylor (2009) y se realizaron a través del uso información estadística obtenida del Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE) de la SEP y datos sociodemográficos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Consejo Nacional de Población (CONAPO). El procesamiento de esta información se hizo con el uso del *Quantum Geographic Information System* (Q-GIS). Este software es un sistema de información geográfica (SIG), una herramienta que integra tecnología informática, personas e información geográfica, y cuya principal función es capturar, analizar, almacenar, editar y representar datos georreferenciados, principalmente a través de mapas (Olaya, 2014).

Para el trabajo con el Q-GIS se trabajó con base en el *Marco Geoestadístico Municipal 2010* (INEGI), que reúne todas las divisiones geopolíticas del país y permite representar cartográficamente los datos. La principal ventaja del uso de SIG para el análisis de fenómenos educativos es que permite ver la dimensión espacial de la información. Las formas habituales de mostrar los datos en ciencias sociales, como los gráficos y tablas, no permiten identificar la dimensión espacial de los mismos, aun cuando posean información geográfica sobre esos mismos datos. Los mapas realizados a través de SIG permiten observar tendencias, distribuciones, lógicas, límites, estratos espaciales y radios de alcance de los fenómenos sociales. Finalmente, los SIG ofrecen fotografías de las formas en que interactúan diferentes variables (sociales, económicas, físicas) en el espacio y diferentes distancias para analizar un fenómeno.

Esta primera fase tuvo como objetivo ubicar y describir el contexto espacial en el que ocurre la creación y desarrollo del CUVT, así como delimitar el “escenario” en el que se dieron las trayectorias de formación y trabajo de las personas entrevistadas, así como sus procesos de movilidad social y espacial.

Segunda fase. La creación y desarrollo del Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán

Esta segunda fase, ofrece un foco más cercano al proceso de desconcentración de la oferta de ES, al mostrar el área de influencia del CUVT y los cambios en la región que esta institución ha generado. Desde la perspectiva de la geografía de la educación, este segundo acercamiento corresponde a los niveles de análisis meso y micro.

Este segundo acercamiento combinó estrategias de recolección de datos. Primero se hizo una base de datos para identificar el municipio de procedencia de los y las estudiantes del CUVT con el fin de delimitar el área de influencia. Estos datos fueron proporcionados por el Departamento de Servicios Escolares del CUVT y procesados en el Q-GIS para generar un mapa que mostrara el área de influencia del CUVT. A partir de la delimitación de la zona de influencia del CUVT, se generaron una serie de mapas para dar cuenta de la oferta de ES, así como las condiciones socioeconómicas (grados de marginación, años promedio de escolaridad) de los municipios de procedencia de los estudiantes que asisten al CUVT. Para la elaboración de estos mapas, se tomaron los datos proporcionados por la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI y por el Anuario estadístico 2015-2016 de la ANUIES.

Después, también con el uso del Q-GIS se diseñó un mapa de los cambios generados por el CUVT en el pueblo donde se instaló. Este segundo mapa se acompaña de la narración del proceso de creación y desarrollo del campus, a partir de la información recopilada a través de entrevistas con tres habitantes del pueblo y un profesor fundador del CUVT. Los informantes fueron: don Sebastián (ejidatario), Odiseo (profesor fundador del CUVT), Josefina (secretaría del CUVT) y Enrique (trabajador de intendencia del CUVT). Los dos últimos informantes son originarios y habitantes del pueblo donde está instalado el Centro Universitario. El nombre con que el que se refiere a los informantes es un seudónimo, medida tomada para guardar su anonimato.

Tres de los participantes en esta fase de la investigación (Odiseo, Enrique y Josefina) fueron invitados como parte del grupo de docentes y del personal no docente, sin embargo, el análisis de sus entrevistas mostró que también eran informantes clave

para hablar de la creación y desarrollo del CUVT. El caso de don Sebastián fue distinto, pues fue reclutado como informante de forma casi azarosa durante los primeros días del trabajo de campo, cuando el investigador pasó a su tienda a comprar un refresco. Al comenzar a platicar con él, el investigador se dio cuenta que conocía la historia del CUVT y decidió invitarlo para ser entrevistado.

Las narraciones de los informantes fueron complementadas con documentos institucionales: *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017* (UAEMEX, 2013); *Agenda estadística 2016* (UAEMEX, 2016); *Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán (Crónica 2000-2012)* (Jaime González & Olvera Ricaño, 2012).

Tercera fase. Trayectorias de formación y trabajo y procesos de movilidad social y espacial

Los primeros acercamientos ofrecen una visión del espacio donde se ubica el caso de estudio muestran desde la perspectiva de la producción social del espacio, lo percibido (el contexto material) y lo concebido, las ideas y objetivos con las que se creó el CUVT. Estos panoramas también ofrecen una primera mirada al espacio vivido, a la manera como las personas se apropian del espacio y lo modifican.

Una vez delimitados los espacios donde se desarrolla la historia del CUVT, la investigación se enfocó en las personas que acuden a esta institución (egresados, docentes y personal no docente), los diferentes usos que hacen de este espacio y la forma como esta interacción cambió sus trayectorias de formación y trabajo y sus procesos de movilidad social y espacial. Esta última etapa de la investigación también combina estrategias de recolección y análisis de datos.

El análisis de los y las egresadas tuvo tres acercamientos. En primer lugar, se hizo un análisis descriptivo de la información estadística proporcionada por el Sistema Institucional de Seguimiento de Egresados (SISE) de la UAEMEX. Estos datos permitieron tener una visión general de cuál era la situación socioeconómica (dependencia económica, residencia, ocupación) de los alumnos mientras asistían al CUVT y al término de sus estudios. Después se realizaron entrevistas semiestructuradas

y finalmente se analizaron los casos combinando los relatos de los informantes con representaciones gráficas de sus trayectorias espaciales.

Para el caso de docentes y personal no docente, se siguió el mismo proceso, sin embargo, dado que no existe información institucional sobre sus condiciones de vida anterior a su ingreso al CUVT, en estos casos no se realizó análisis estadístico. En total se realizaron 38 entrevistas: 16 con egresados, 14 con docentes y ocho con miembros del personal no docente. Finalmente, con el uso de los mapas se analizó las potenciales relaciones entre la movilidad espacial y la movilidad social.

La selección de participantes siguió la lógica de la muestra teórica que propone la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967). Una muestra teórica no busca tener un conjunto de sujetos aleatoriamente seleccionados que sean representativos de una población, como es común en las aproximaciones cuantitativas; en su lugar, selecciona a las personas o casos tomando como criterios de inclusión los conceptos, propiedades o variaciones que el investigador quiere analizar en un fenómeno (Corbin & Strauss, 1990). Más adelante se menciona cuáles fueron los criterios de inclusión que se utilizaron para formar cada grupo de informantes.

Para la formación del grupo de egresados se consideró a quienes completaron los créditos de la carrera y que tuvieran al menos un año de haber concluido sus estudios, sin considerar si se habían titulado o no. El reclutamiento de los y las egresadas se hizo en primera instancia con el apoyo del Departamento de Titulación y del Programa de Seguimiento de Egresados, instancias que por medio de un correo electrónico invitaron a los potenciales entrevistados. Esta primera estrategia no fructificó, así el investigador se apoyó de las redes que construyó en el CUVT años atrás, cuando fue profesor de esa universidad. Algunos profesores le pusieron en contacto con egresados a los que les seguían la pista, y otros más fueron encontrados por el mismo investigador a través de *Facebook*. Se llegó a tener una lista de 24 participantes, de los cuales sólo 16 acudieron a la entrevista. El grupo final de egresados y egresadas quedó conformado como se muestra en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1 Grupo de egresados

Licenciatura	Hombres			Mujeres		
Generaciones	Iniciales	Intermedias	Últimas	Iniciales	Intermedias	Últimas
Derecho						2
Informática Administrativa		1			2	
Psicología	1		1	2		1
Ingeniería en Computación	3					
Contaduría		1			1	
Totales: Generación	4	2	1	2	3	3
Totales: Sexo	8			8		

Fuente: Elaboración propia.

Se decidió tomar personas de diferentes generaciones para dar cuenta de los cambios que sufrió el CUVT a lo largo de sus primeros 15 años y para poder analizar trayectorias laborales diferentes en distintos momentos en su inmersión al mercado de trabajo. También se buscó incluir en el grupo hombres y mujeres, así como personas de diferentes carreras, pues estudios previos muestran que las trayectorias laborales cambian en relación con el sexo y a la carrera cursada (De Vries & Navarro Rangel, 2015; Planas Coll, 2013).

Las entrevistas tuvieron como punto de partida el momento en que los y las egresadas terminaron los estudios de educación media superior, pasando por su estancia en la universidad hasta el punto actual en su trayectoria laboral. Se decidió tomar en cuenta la trayectoria laboral de los y las egresadas antes de salir de la licenciatura, pues como señalan De Vries y Navarro Rangel (2015) es común que los y las estudiantes comiencen a trabajar antes de terminar sus estudios universitarios.

En la selección de docentes se procuró buscar un equilibrio entre hombres y mujeres, personal de tiempo completo y parcial, así como carreras de adscripción. El reclutamiento se hizo a través de las redes sociales que el investigador formó en su estancia en el CUVT como profesor. Se logró contactar a 20 docentes, a todos los cuales se les invitó a participar como informantes. El intento por concertar una cita para la entrevista se realizó al menos tres veces hasta reclutar a las 14 personas descritas en la Tabla 2.2.

Tabla 2.2. Grupo de docentes

Licenciatura	Hombres		Mujeres	
Tipo de contrato	Tiempo completo	Por horas	Tiempo completo	Por horas
Derecho		1	1	
Psicología			1	2
Ingeniería en Computación/ Informática Administrativa	3	3	2	1
Totales: Contrato	3	4	4	3
Totales: Sexo	7		7	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 2.2 se logró reclutar el mismo número de hombres que mujeres entre docentes, y también se consiguió una cantidad igual de docentes por tipo de contrato. Para el análisis de los casos se organizó a los y las entrevistadas en dos grupos (docentes de tiempo completo y de asignatura) y por sexo, pues estudios previos indican que hay una segmentación del trabajo docente por estas categorías (ver López Damián et al, 2016; Esteves Neninger & Martínez Stack, 2009; Galaz Fontes & Gil Antón, 2009).

Es preciso señalar una diferencia, respecto al análisis realizado con los y las egresadas, en lo que respecta a la movilidad social. Con egresadas y egresados se analizó la movilidad social intergeneracional, partiendo del supuesto de que los cambios en este tipo de movilidad son resultado de su paso por el CUVT. En el caso de los y las docentes, no se cumple este supuesto, pues los principales cambios en la movilidad social intergeneracional son resultado de sus estudios universitarios y no de su trabajo en el CUVT. Así, para el caso de los y las docentes se analiza la movilidad social intrageneracional, es decir los cambios en la jerarquía de sus estudios y trabajos que han tenido a lo largo de sus trayectorias laborales. Para poder realizar este ejercicio, el análisis incluye los estudios de bachillerato y superiores, así como las trayectorias laborales de los y las docentes antes de su ingreso al CUVT y hasta el momento en que se hicieron las entrevistas.

Para el reclutamiento de informantes miembros del personal no docente se pensó desde el inicio en un número menor, en comparación con estudiantes y docentes, dado la

menor proporción (en términos de número) que representan en la población del CUVT. También desde el inicio se planeó incluir en este grupo personas que realizaran diferentes clases de trabajo: manual y no manual, que requirieran algún tipo de cualificación o que no la necesitaran. El último criterio para formar este grupo fue que hubiera un mismo número de hombres como de mujeres. Se eligieron estos criterios de selección porque estudios sobre trayectorias laborales y procesos de movilidad social (ver por ejemplo Blanco, Solís & Robles, 2014) indican que existen niveles de ingreso y condiciones laborales diferenciadas por sexo y por tipo de trabajo. Se buscaron ocho informantes del personal no docente que cubrieran estos criterios y se les invitó a participar. En este caso las ocho personas invitadas accedieron a ser entrevistadas. En la Tabla 2.3 se ofrece una descripción general de este grupo.

Tabla 2.3. Grupo de personal no docente

Funciones	Hombres	Mujeres
Trabajo de oficina		2
Responsables de servicios	2	1
Intendencia	2	1
Totales	4	4

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del personal administrativo se reclutaron cuatro personas de cada sexo y personas de los tres grupos ubicados. El único rubro no cubierto fue el de hombre que realice trabajo de oficina. Para el análisis de las entrevistas se organizó a los y las informantes en los tres grupos señalados en la tabla: trabajo de oficina, responsables de servicios e intendencia.

En lo que refiere al análisis de la movilidad social del personal no docente, es preciso señalar que se identificaron procesos de movilidad social intergeneracional e intrageneracional relacionados con su trabajo en el CUVT. Por esta razón el análisis de estos casos hará referencia a estos dos tipos de movilidad. También es necesario señalar que a diferencia de lo que se realizó con egresados y docentes, donde el punto de corte para el inicio de los relatos fue el bachillerato, para el caso del personal no docente el momento de arranque es el inicio de la vida laboral. Se decidió tomar este momento por dos razones: uno, porque a diferencia de lo que sucede con egresados y docentes, varios de los casos no han cursado la educación media superior; dos, si se analiza la trayectoria

laboral de las personas desde su inicio es más fácil dar cuenta de cómo el trabajo en el CUVT afectó sus procesos de movilidad intrageneracional.

Todas las entrevistas se hicieron entre abril y noviembre de 2016, y tuvieron un promedio de duración de 45 minutos. Las entrevistas fueron transcritas y procesadas en el software Atlas-ti (versión 6.2). En algunos casos no se obtuvo información precisa de padres o madres de los entrevistados, pues o carecían de esa información (porque vivieron lejos o tuvieron poco contacto con ellos) o no quisieron hablar del tema.

A través de las entrevistas se exploraron las trayectorias académicas y laborales de los y las informantes, así como sus procesos de movilidad social y espacial. Como se señaló previamente, el presente estudio está más cerca de la tradición sociológica que de la tradición económica en ese sentido se buscó comprender los procesos de movilidad social y espacial asociados al CUVT, más que encontrar correlaciones explicativas a estos fenómenos. Comprender a la movilidad social y espacial como procesos exige una aproximación de carácter histórico, condición que cumple la entrevista pues, a través de los relatos de las personas se puede dar cuenta de procesos dinámicos, y no sólo de momentos en esos procesos. Estos relatos pueden ofrecer información que permita comprender de forma más profunda los procesos de cambio. Además, a través de las entrevistas se puede esclarecer la experiencia humana subjetiva de las personas entrevistadas (Taylor & Bogdan, 2009), aspecto no accesible con instrumentos cuantitativos. Esta última ventaja de la entrevista fue fundamental para esta investigación, dado que una de las dimensiones de análisis de la movilidad social fue la percepción de este proceso en los y las informantes.

En las entrevistas se recuperaron datos de la familia de origen para poder comparar las cuatro dimensiones de la movilidad social: educación, ocupación, economía y percepción. La información recuperada de las familias de origen permite comprender de mejor forma los procesos de movilidad social, pues como señalan Balán, Browning y Jelín “las vidas de los sujetos no se pueden aislar de las de sus padres y de las de su descendencia. Por esta razón, la idea del análisis generacional es útil para integrar la vida de los sujetos dentro de un periodo más extenso” (1977, p.43).

Con este uso de las entrevistas para el estudio de la movilidad social se evitan los errores de los enfoques globales identificados por Balán, Browing y Jelín (1977): desdeñar el hecho de que la movilidad es un proceso que se lleva a través del tiempo; ignorar las formas de movilidad no vertical; y no prestar atención a las diferencias en la movilidad experimentada por varios segmentos y estratos de población. El análisis de las trayectorias de formación y trabajo ocupado en la presente tesis permite describir los procesos de movilidad social a lo largo del tiempo, identificar movilidad ocupacional no vertical y observar cómo ocurre este proceso en varios segmentos poblacionales: egresados, egresadas, docentes y personal no docente.

En los anexos se pueden consultar las guías de entrevista utilizadas, así como la matriz de análisis que se ocupó para el procesamiento de la información recopilada a través de las entrevistas.

Los referentes conceptuales elegidos para la investigación no sólo permiten tener un marco explicativo para comprender los cambios que una IES puede generar en la región donde se instala y en las personas que interactúan con ella. También exigen la combinación de distintas estrategias de recolección de datos para dar cuenta de lo que ocurre en los diferentes niveles de análisis que abarca el estudio. El uso de SIG permite dar cuenta de lo que sucede con el espacio percibido (en los niveles meso y micro de la propuesta de Taylor), mirar la provisión de recursos de una región y los cambios en los lugares que generan las políticas educativas (espacio concebido) y las personas. Los mapas generados a través de los SIG también invitan a explorar la interacción de fenómenos como la movilidad social y el desarrollo urbano. Por su parte el acercamiento estadístico a los y las egresadas ofrece un panorama general de sus posibles procesos de movilidad social y permite formular hipótesis de cómo se dan estos procesos. Por último, las entrevistas permiten un nivel de análisis micro del espacio vivido, es una forma de ver qué hacen las personas en y con los recursos y espacios de los que disponen y una estrategia que permite dar cuenta de los procesos históricos a través de las narraciones de los informantes.

El uso de estas herramientas conceptuales y metodológicas favorece un proceso de análisis dinámico, en el que el foco de acercamiento al fenómeno de estudio se puede

ampliar o reducir, según lo requiera la argumentación. El proceso de esta investigación no ha sido unidireccional, de lo más grande (el nivel macro) a lo más pequeño (el nivel micro) el análisis ha mostrado otros niveles intermedios y la manera como los distintos marcos espaciales y conceptuales interactúan entre sí.

La presente tesis puede caracterizarse como una investigación mixta que de acuerdo con Johnson y Christensen (2014), es un tipo de estudio que combina métodos, técnicas o paradigmas cuantitativos y cualitativos, en una fase o a lo largo de todo el estudio. Este tipo de estudios también pueden combinar formas de razonamiento deductivo e inductivo en el análisis de sus fenómenos, así como fuentes de datos de diversa índole, como bases de datos, imágenes o discursos. Una de las ventajas de esta aproximación metodológica es que, al combinar elementos cuantitativos y cualitativos, tanto en la obtención de los datos como en el análisis, la información obtenida de cada acercamiento puede compensar las limitaciones de cada acercamiento. Además, a través del uso mixto de recursos cualitativos y cuantitativos se pueden obtener diferentes resultados que permitan corroborar lo que cada fuente o aproximación arroja a la investigación (Johnson & Christensen, 2014).

La presente tesis tiene esta combinación de aproximaciones al caso de estudio, pues hace uso de bases de datos y análisis estadísticos tanto para ofrecer un panorama de la distribución territorial de la oferta de ES como para mostrar lo que pasó con los y las egresadas mientras acudían a la universidad y al término de sus estudios pero también tiene una fase cualitativa, que se muestra en el análisis de las trayectorias de formación y trabajo de los y las informantes para describir sus procesos de movilidad social y espacial. Finalmente, estas dos aproximaciones se combinan en el análisis de las trayectorias espaciales de los y las entrevistadas, pues en los mapas desarrollados con el Q-GIS, a partir de las entrevistas, se muestran los radios de movilidad cotidiana y cambios de domicilio de estas personas, identificados a través de las entrevistas.

Análisis y procesamiento de la información

En el análisis de trayectorias académicas de docentes universitarios, García Salord, Grediaga Kuri y Landesmann Segall (2003) identifican dos grandes enfoques: las trayectorias y los itinerarios.

La trayectoria, remite a la dimensión “objetiva” de los relatos de vida, sin considerar la significación que tienen para los sujetos (...) Para cada espacio social analizado, los autores seleccionan determinados indicadores que se aplican para la reconstrucción y análisis de las trayectorias específicas en cada espacio específico; trátase de sociofamiliares, escolares o académicas. Las trayectorias, al estar construidas a partir de indicadores comunes, permiten hacer comparaciones entre las trayectorias de individuos o de grupos. Tienen la ventaja de destacar lógicas o procesos compartidos, sin embargo, siempre existe el riesgo de modelización y homogeneización de las trayectorias (García Salord, Grediaga Kuri y Landesmann Segall, 2003, p. 196).

En contraposición, de acuerdo con las autoras, el itinerario remite a la construcción del relato de vida de los académicos, pero bajo una perspectiva semántica, es decir recuperando las significaciones que tienen los procesos, los acontecimientos y los desplazamientos de los académicos o de su familia. El itinerario, a diferencia de la trayectoria, en que “la línea que traza este trayecto no es la recta ni el círculo sino la espiral, que vuelve sin cesar y sin cesar se aleja del punto de partida (García Salord, Grediaga Kuri & Landesmann Segall, 2003).

Para el análisis de los procesos de movilidad social y espacial de egresados, egresadas, docentes y personal no docente, se trabajó más con la idea de trayectoria, pues para el presente estudio, la dimensión “objetiva” del movimiento en el espacio geográfico de los actores es relevante, dados los marcos de referencia con los que se trabajó (la geografía de la educación y la producción social del espacio). Pero también se consideró que la idea de trayectoria era adecuada porque su definición (de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española) jamás habla de líneas rectas, pero sí hace énfasis a dos aspectos centrales para el análisis de los actores del CUVT: el espacio y el

tiempo. La definición de la RAE dice a pie juntillas: trayectoria, curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución.

Así, en el presente trabajo se hablará de *trayectorias*, como fragmentos o periodos en la vida de los y las informantes, pues como señala Sorokin (1927), la biografía de un hombre (o una mujer), es una descripción de los grupos con los que se ha tenido relación y el lugar que ha ocupado en cada uno de ellos. En este trabajo la palabra *lugar* no es utilizada como metáfora, sino como punto de localización geográfico, que señala el *espacio* que ocupa una persona en una sociedad determinada, así como el acceso o restricción a ciertos servicios u oportunidades. Los cambios contemplados en el análisis refieren a dos niveles (previamente descritos en la introducción): la movilidad espacial y la movilidad social.

Como se señaló en la introducción, una de las hipótesis de este estudio es que el CUVT ha generado cambios en la movilidad cotidiana de los y las egresadas, y en los usos que hacen de los espacios. A lo largo de la tesis se pondrá a prueba esta hipótesis al describir las trayectorias de formación y trabajo de los y las egresadas, docentes y personal no docente.

Pero ¿por qué colocar a la movilidad cotidiana (*commuting*) como una variable central en una investigación que busca dar cuenta de los cambios que genera una IES en las personas que a ella acuden? Porque la movilidad cotidiana es un medio para combinar metas (u objetivos) en el espacio y en el tiempo, lo que implica que los individuos mezclan diferentes formas de movilidad para optimizar su acceso a una red de actividades en diferentes ámbitos de su vida: trabajo, esparcimiento, salud, educación, relaciones con familiares y amigos (Garrocho, 2011). Además, el crecimiento de las metrópolis y la especialización funcional de los distintos espacios urbanos plantean la problemática de la movilidad urbana y del acceso de los individuos a la ciudad y a sus recursos, donde las desigualdades sociales se traducen en desigualdades en las movildades cotidianas (Dureau, Goueset, & Le Roux, 2012). Finalmente, la migración geográfica y el desplazamiento en el espacio han estado históricamente ligados a la búsqueda de oportunidades laborales y mejor calidad de vida (Marcel, 2009).

El concepto *commuting* o movilidad cotidiana se entiende como la jornada diaria al trabajo (o lugar de estudio), que implica un viaje diurno o repetitivo desde el hogar (Arango Miranda, 2010). De acuerdo con Arango Miranda (2010), la movilidad territorial puede ser entendida de dos formas según su temporalidad, ya sea si se trata de un traslado a corto plazo (*commuting*) o a largo plazo (migración). Según este mismo autor hay cuatro grandes motivos para realizar trayectorias: trabajo, instrucción, abasto y tiempo libre. Los desplazamientos cotidianos constituyen determinantes claves de la organización y de la construcción de territorios, por lo que el estudio de la movilidad espacial permite profundizar el conocimiento de las transformaciones territoriales (Inzunza, 2014).

Por último, para el análisis de la movilidad social en términos de ocupación, se recuperó la clasificación desarrollada por Solís y Blanco (2014), donde agrupan a las ocupaciones en tres jerarquías: trabajos no manuales, de segunda jerarquía y de baja calidad. A su vez cada uno de estos grupos contiene subtipos, como se puede apreciar en la Tabla 2.4

Tabla 2.4. Grupos ocupacionales

Grupo ocupacional	Subtipos
No manuales	Clase de servicios
	De rutina
Segunda jerarquía	Trabajadores por cuenta propia y microempresarios
	Asalariados manuales calificados en empresas establecidas
	Dependientes en comercios establecidos
	Asalariados manuales no calificados en empresas establecidas
Baja calidad	Asalariados manuales calificados en microempresas
	Trabajadores manuales no calificados en microempresas
	Dependientes en micro comercios
	Trabajadores agrícolas
	No remunerado o no asalariado

Fuente: Solís, P. & Blanco, E. (2014). ¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre la escolaridad y el logro ocupacional temprano en un contexto de deterioro laboral. En Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: Colegio de México-INEE

Aunque en general, los grupos ocupacionales y los subtipos parecen explicarse por su nombre, resulta conveniente aclarar algunos que no son fáciles de identificar. El subtipo clase de servicios está integrado por profesionales y empresarios medianos y grandes. El otro subtipo dentro del grupo de ocupaciones no manuales está integrado por

las actividades de rutina, ocupaciones de oficina que implican actividades repetitivas de poca exigencia cognitiva.

En cuanto a qué se considera una microempresa, de acuerdo con la Secretaría de Economía (2018) son todos aquellos negocios que tienen menos de 10 trabajadores. Por su parte las empresas establecidas son aquellas que rebasan los 10 trabajadores y que ofrecen prestaciones laborales a sus empleados.

En lo que refiere a los trabajos manuales calificados son los que requieren de una capacitación especializada para desarrollarse, y que suelen asociarse a credenciales educativas de nivel técnico. En contraparte, los trabajos manuales no calificados no requieren de algún tipo de capacitación especial para desarrollarse.

A la propuesta de Solís y Blanco se agregó un último subtipo de ocupación de baja calidad: el no remunerado o no asalariado. En este grupo entra el trabajo de las amas de casa, de quienes ayudan en el negocio familiar pero no reciben un pago formal por ello (aunque pueden tener una compensación económica), quienes reciben una compensación económica simbólica por su trabajo (como los voluntarios de un programa) y las personas que tienen un empleo informal (actividades de limpieza o cuidado) en el que no reciben un salario, aunque sí una recompensa económica por su trabajo.

Esta clasificación no sólo es útil para diferenciar los tipos de ocupaciones entre padres e hijos, también permite ver procesos de movilidad social y laboral intrageneracional en los y las informantes. Además de usar la taxonomía de las ocupaciones propuesta por Solís y Blanco (2014), en algunos casos fue necesario recurrir a la clasificación de los empleos en formales e informales. El empleo formal incluye a los trabajadores que tienen una relación laboral reconocida y que hacen cumplir sus derechos laborales (seguridad social, beneficios no salariales de liquidación o finiquito al término de la relación de trabajo). A la inversa, el empleo informal engloba a los trabajadores que, aunque reciben un pago por su trabajo, no tienen una relación laboral reconocida y no pueden hacer cumplir sus derechos laborales (Enríquez & Galindo, 2015).

Para hablar de la informalidad en el empleo el INEGI (2018) contempla los conceptos población ocupada informal y población ocupada en el sector informal. La población ocupada informal contempla al trabajo doméstico remunerado de los hogares, trabajo agropecuario no protegido y trabajadores subordinados que, aunque trabajan en unidades económicas formales, lo hacen en modalidades fuera de la seguridad social. Por su parte la población ocupada en el sector informal refiere a quienes se ocupan en unidades económicas no agropecuarias operadas sin registros contables y que funcionan a partir de los recursos del hogar o de la persona que encabeza la actividad sin que se constituya como empresa. Dado el poco número de casos analizados en la presente tesis, se consideró optar las definiciones propuestas por Enríquez y Galindo, pues se podría caer en la dificultad de encontrar los matices identificados por el INEGI con tan pocos casos.

Esta clasificación de las ocupaciones de los y las informantes, los años de escolaridad, los indicios de sus ingresos económicos y su percepción de bienestar en relación con su familia de origen son los puntos de referencia que sugiere Sorokin (1927) para definir su relación con otras personas, su posición en el espacio social estratificado en el que viven.

Aunque se revisaron otras clasificaciones de los grupos ocupacionales como las desarrolladas por Erickson y Goldthorpe (1992) o Gazeboomm y Treiman (1996), se optó por la propuesta de Solís y Blanco (2014), por ser la más cercana al presente estudio, tanto en términos temporales como geográficos, pues fue ocupada para estudiar a jóvenes de la Ciudad de México.

Tomando como punto de partida los referentes conceptuales antes descritos, el proceso de análisis (en particular el de las entrevistas) se desarrolló bajo la lógica del método de comparación constante (*constant comparative method*) propuesto por la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) (Glaser & Strauss, 1967). De acuerdo con este método la recolección de datos y el análisis son procesos interrelacionados. El análisis comienza desde el momento en que el primer dato se levanta y continúa a lo largo de las demás fases de la investigación. El método de comparación constante consiste en un escrutinio de los datos (entrevistas, imágenes, audios) con el fin de localizar conceptos.

Estos conceptos pueden estar previamente definidos, (con base en un marco de referencia o hipótesis) o ser desarrollados por el investigador a partir de los hallazgos del análisis. Este proceso tiene una lógica inductiva, que parte de los datos para generar la teoría. De acuerdo con Corbin y Strauss (1990), a partir del análisis y la codificación de los datos se encuentran conceptos que se relacionan entre sí y que juntos pueden tener cierta potencia explicativa, a este conjunto de datos le llaman categorías.

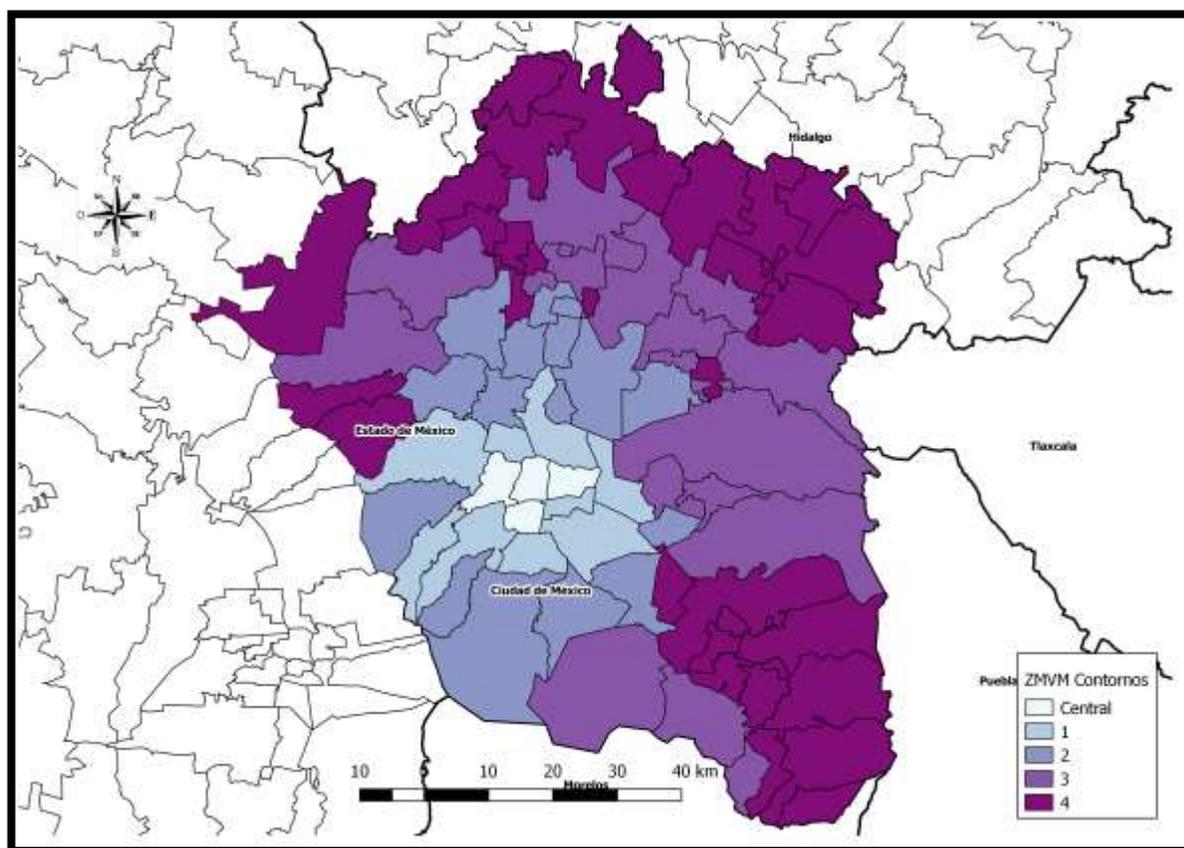
En etapas más avanzadas de la investigación las distintas categorías formadas deben de ser analizadas, para ver las relaciones, diferencias y similitudes que guardan entre sí, con miras a generar una hipótesis o esquema explicativo que permita comprender de una forma más completa y profunda el fenómeno de estudio en cuestión. El método de comparación constante exige que el investigador busque relaciones, diferencias y similitudes de forma permanente entre los conceptos, las categorías, las hipótesis, las fuentes (informantes, textos, imágenes), así como con lo que señala la literatura previa (Corbin & Strauss, 1990).

Uno de los principales objetivos que tiene este método de análisis es lograr una comprensión de las condiciones estructurales de los fenómenos sociales a través de una mirada microscópica. Lo cual implica que las condiciones estructurales deben ser integradas a las explicaciones generadas a través del análisis (Corbin & Strauss, 1990). Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada el análisis de los datos termina cuando se llega a la saturación teórica de las categorías (*category's theoretical saturation*), es decir que no se encuentran nuevos conceptos, ideas o conexiones entre estos a pesar de aumentar el número de fuentes (personas, imágenes, discursos) analizados (Glaser & Strauss, 2006).

El proceso descrito previamente es el que siguió en el análisis de las entrevistas. A través de este análisis se descubrieron tipos de trayectorias de movilidad social y espacial en egresados, egresadas, docentes y miembros del personal no docente. En los capítulos IV, V y VI se describen estas trayectorias. Finalmente, continuando con la lógica del método de comparación constante, en el capítulo VII se cruzan los resultados de cada grupo de informantes con el fin de encontrar las similitudes y diferencias entre

los casos con miras a generar un esquema comprensivo del papel del CUVT en los procesos de movilidad social y espacial de las personas entrevistadas.

Un elemento clave para la representación los cambios en la movilidad espacial de los y las participantes fue un mapa compuesto por tres capas de información. Dado que el CUVT se ubica en la ZMVM, una primera capa muestra el área que abarca esta zona. La segunda capa recupera el esquema de contornos desarrollado por Aguilar y López (2014), los cuales fueron construidos a partir de la incorporación cronológica de municipios a la ZMVM y esbozan la expansión de la metrópoli a través de franjas o anillos en torno a un área central. Los contornos de la ZMVM se muestran en el Mapa 2.2.



Mapa 2.1. Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México. Fuente: Aguilar, A. & López, F. (2014). La periurbanización y los retos de su organización territorial. En Boris Graizbord (ed.), *Metrópolis Estructura urbana, medio ambiente, política pública*. México: El Colegio de México.

De acuerdo con estos contornos en los espacios centrales convive población joven con algún nivel de formación profesional, que conforma hogares unipersonales,

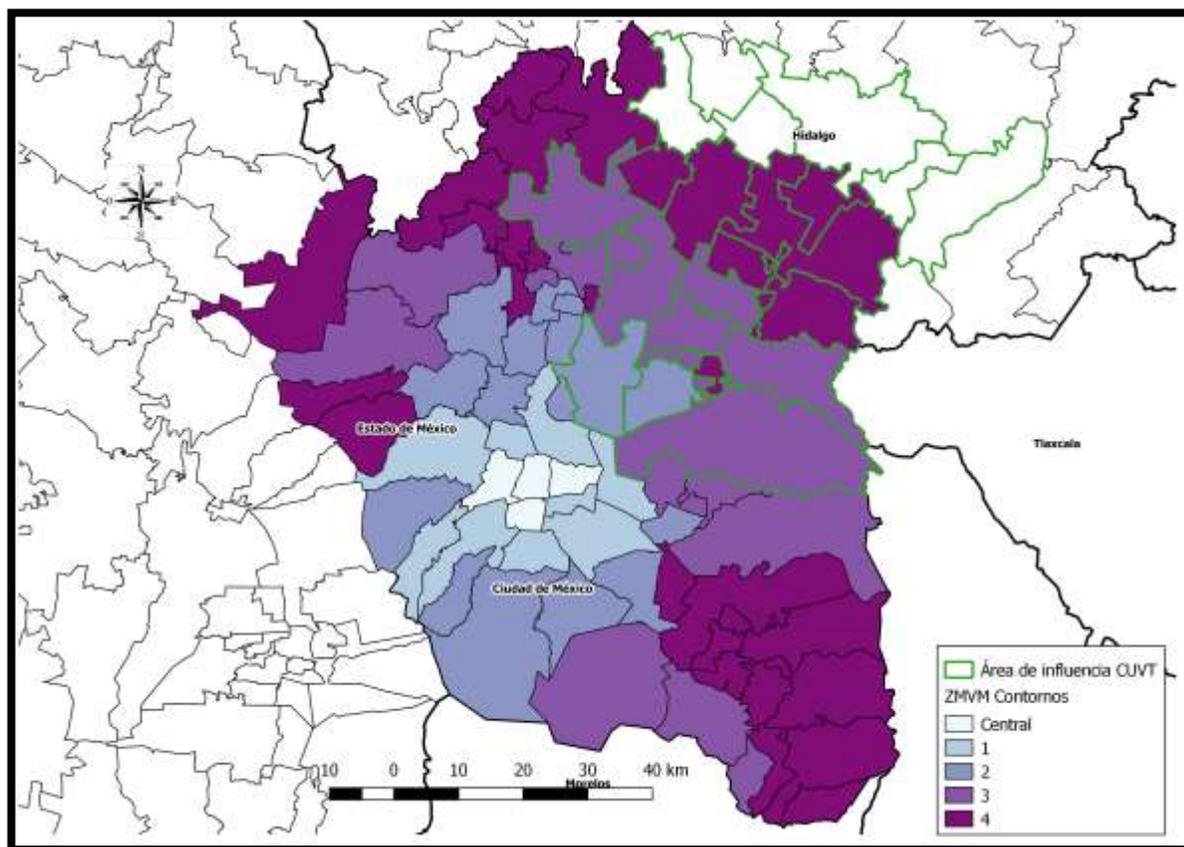
cohabitando con otras personas sin relación de parentesco familiar, pero también existen grupos de adultos mayores que se han quedado solos. También hay vecindarios o colonias degradadas que antes eran ocupadas por clases medias, y que actualmente atraen a los habitantes de menores ingresos (Almejo & Téllez, 2015).

Almejo y Téllez (2015) también identificaron la localización de familias más grandes y tradicionales en las periferias, mientras que las familias pequeñas, los hogares unipersonales, sin o con pocos hijos, prefieren el centro, lo que coincide con la distribución espacial de las dependencias demográficas en la urbe. La composición de las familias incide en la redistribución del gasto en los hogares, por ejemplo, los que tienen menos hijos lo orientan en el consumo de otras amenidades, lo que en conjunto con la cobertura de servicios públicos establece niveles de vida diferenciados entre quienes viven en los contornos centrales y quienes viven en la periferia, en el contexto de que existen diversos tipos de espacios centrales y de periferias (pp. 221-223).

La disposición en el espacio de los niveles de población con educación post-básica (más elevados en el centro y menores en las periferias) que se relacionan con la capacitación de la población y con la mayor probabilidad de participar en el mercado laboral formal, son una evidencia de la ubicación periférica de los grupos poblacionales con mayores desventajas socioeconómicas (Almejo & Téllez, 2015). La distribución territorial de los empleos sigue la lógica de aprovechamiento de las ventajas de localización: las periferias pobres no ofrecen ventajas o infraestructura que permita la ubicación de actividades productivas, por ende, en contextos de expansión urbana acelerada, los sectores poblacionales pobres enfrentan escenarios cada vez más desventajosos (Almejo, Téllez & Velázquez, 2014). Esta distribución segmentada de la población y de las oportunidades de trabajo resulta un buen marco de referencia para interpretar las implicaciones que para los y las informantes tiene el moverse en la ZMVM.

Es preciso decir que el patrón de segregación tradicional, desarrollado a lo largo del siglo XX, se caracteriza por: una marcada concentración espacial de los grupos altos y medios ascendentes en el extremo, en una sola zona de la ciudad con un vértice en el centro histórico y una dirección creciente dirigida a la periferia; la conformación de

amplias áreas de alojamiento de los grupos pobres, mayoritariamente en la periferia lejana y mal servida, pero también en zonas deterioradas del centro; y, la diversidad social de los barrios de alta renta, en los que viven, además de las elites, grupos medios e incluso bajos (Sabatini, 2003). Es decir, las tendencias generales que se observan en el esquema de contornos desarrollado por Aguilar y López (2014), no necesariamente corresponden a lo que sucede en espacios de escala más pequeña. La última capa que integra este mapa es el área de influencia del CUVT, determinada a partir de la identificación de los municipios de procedencia de los y las estudiantes que ingresaron desde el año 2000 hasta 2015. Este mapa se hizo con base en el registro proporcionado por el Departamento de Asuntos Escolares del CUVT. El Mapa 2.3 integra estas tres capas.



Mapa 2.2. Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México y Área de influencia del CUVT. Fuentes: Aguilar y López (2014), *La periurbanización y los retos de su organización territorial*; registro de municipio de procedencia de estudiantes de nuevo ingreso 2000-2015, Departamento de Control Escolar del CUVT.

El área de influencia del CUVT comprende 22 municipios: 16 del Estado de México y seis de Hidalgo. Este marco espacial permite ver el lugar de origen de la población estudiada, sus cambios de domicilio y el radio de su movilidad cotidiana en relación tanto al área de influencia del CUVT como a los contornos de la ZMVM. Tanto el área de influencia del CUVT (que de aquí en adelante también será nombrada Valle de Teotihuacán) como los contornos del modelo de Aguilar y López (2014), muestran una distribución espacial diferenciada de las oportunidades de trabajo y *fronteras* socioeconómicas que determinan, al menos en parte, las condiciones en las que se desarrollaron las trayectorias laborales de los y las entrevistadas. Desde esta perspectiva espacial, no es lo mismo vivir en la periferia que en el centro, ambos puntos dentro de la ZMVM proporcionan condiciones que pueden facilitar o dificultar el acceso a la educación o el trabajo, como lo proponen Gobillon, Selod y Zenoud (2007). Así, el vivir en un lugar, pero moverse a través de estas fronteras no sólo implica un traslado geográfico, también conlleva el acceso a mejores o peores oportunidades de trabajo, que se relacionan con la distancia de la fuente de empleo, variable relacionada con los costos de traslado y con la calidad de vida.

Los referentes conceptuales recuperados de la geografía de la educación (Taylor, 2009) y de la producción social del espacio (Lefebvre, 1974) permiten integrar la variable espacial a los análisis de trayectorias laborales y de movilidad social, y de esta forma tener una perspectiva distinta de estos fenómenos con largas tradiciones de estudio.

Capítulo 3. La universidad en la periferia y los cambios en el espacio

Para intentar dar cuenta de los cambios que pueden ocurrir por la llegada de una IES a un espacio donde se carecía de este servicio, se eligió estudiar al CUVT. Pero para hablar de cambios se requiere de una perspectiva histórica, que permita dar cuenta de cómo se han transformado los espacios y las personas a través del tiempo. Para ello, en los siguientes apartados se presenta una descripción general del CUVT y su área de influencia, y de cómo era el panorama educativo y laboral (a partir de la mirada de los y las informantes) de la región antes de la llegada de esta institución a la región.

De acuerdo con Lefebvre (1974), toda sociedad tiene su espacio, y si se quiere cambiar una sociedad, se requiere cambiar sus espacios. Partiendo de esta idea se presenta una descripción de los cambios que el CUVT ha generado en los espacios, así como de algunas de las ideas que estuvieron en su creación.

En el presente apartado en primera instancia se ofrece una mirada general al CUVT. Más adelante se presenta un breve relato del origen y desarrollo de la institución, así como de los cambios que ha generado en la comunidad donde se ubica. Finalmente, a partir del análisis de una serie de mapas se muestra un primer intento por responder a una de las preguntas de investigación: ¿En qué medida el CUVT ha cumplido con el objetivo de ampliar la oferta de ES en una región con poca oferta de este servicio? El apartado cierra con algunas hipótesis a partir de la idea de la división social del espacio y se cuestiona en qué medida la creación del CUVT pudo alterar esta división.

3.1 El CUVT. Una primera descripción

El CUVT es una de las unidades desconcentradas de la UAEMEX, fue fundado en el año 2000, como parte del plan maestro de desconcentración de esta IES. El CUVT está ubicado en la comunidad de Santo Domingo Aztacameca, que pertenece al municipio de Axapusco, ubicado al norte del Estado de México y que forma parte de la ZMVM. De acuerdo con datos del INEGI, entre semana se realizan 34.56 millones de viajes en la ZMVM, el 58.1% de estos viajes es para ir al trabajo y duran entre 30 minutos y dos

horas. Del total de viajes de los municipios conurbados, cerca de 2.25 millones (12.6%) se realizan hacia la CDMX. En tanto que, del total de viajes de la CDMX, 2.16 millones (13.3%) se realizan hacia los municipios conurbados (INEGI, 2018).

Santo Domingo Aztacameca cuenta con 3,012 habitantes y está a 6.9 kilómetros de la cabecera municipal. De acuerdo con el Censo 2010, Axapusco tiene una población de 25,559 habitantes, colinda al norte con el estado de Hidalgo y con los municipios de Temascalapa, Otumba, Nopaltepec y San Martín de las Pirámides, en el Estado de México. Según datos del INEGI (2010) en Axapusco se siembra maíz, frijol, avena forrajera y tuna. También en el sector primario, se explotan minas de tezontle. Las principales actividades económicas secundarias y terciarias son: la industria de manufactura, el comercio al por menor, los servicios de alojamiento temporal y educativos (Gobierno del Estado de México, 2013).

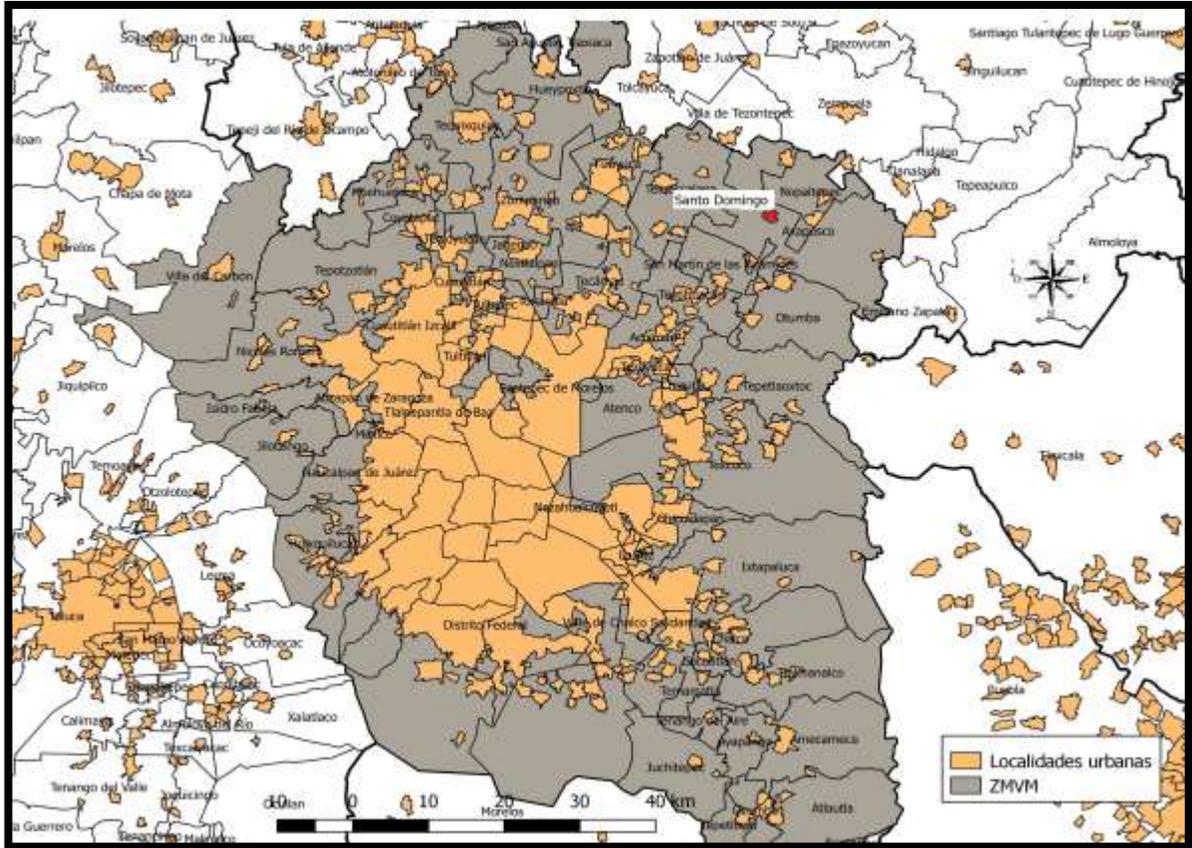
Uno de los primeros problemas con los que se enfrentó el estudio fue encontrar una forma adecuada de caracterizar la región donde se ubica el CUVT. Por ejemplo, los parámetros utilizados por el INEGI para clasificar una comunidad como rural o urbana sólo toman en cuenta el tamaño de la población (si tiene menos de 2,500 habitantes es rural), pero más allá de proporcionar un dato que nos habla del número de personas que habitan el espacio, no toma en cuenta otros criterios.

Bottino (2009), señala que ante la gran disparidad en los criterios numéricos asumidos en los distintos países para definir una ciudad (por ejemplo, Rusia 20,000 habitantes; 200 habitantes en Dinamarca, Suecia y Finlandia), se deben tener en cuenta otros elementos como las funciones que tiene y los servicios y actividades que ofrece. Villalvazo, Corona y García (2002) señalan que las ciudades son centros en los que se concentra el poder económico, político, social, cultural y demográfico. En la ciudad se realizan preferentemente actividades que no se orientan a la producción inicial de alimentos, sino a su procesado final, así como otras actividades económicas especializadas y de carácter político e ideológico (Castro Martínez et al, 2003).

Por otro lado, lo rural se identifica con una población distribuida en pequeños asentamientos dispersos, con una baja relación entre el número de habitantes y la superficie que ocupan, así como predominio de actividades primarias, niveles bajos de

bienestar y de condiciones de vida (Villalvazo, Corona y García, 2002). Además, conservan grandes extensiones de tierra no habitadas o utilizadas. Un territorio es rural cuando lo específico en él es su dependencia de los recursos naturales y la base económica que se estructura alrededor de la oferta ambiental (Dirven et al, 2011).

Las dificultades para definir lo rural y lo urbano se han agudizado con la expansión de las urbes que alcanzó a los espacios rurales donde históricamente se asentaron las comunidades campesinas con cultura y procesos propios. Además, investigadores como Ávila (2009), consideran que la globalización, mediante la expresión territorial de las megaciudades, ha favorecido un proceso de dispersión urbana expresado en el desarrollo de nuevas y diversas actividades económicas, así como el desarrollo de infraestructura urbana y de transporte. Es por ello por lo que se ha acuñado el concepto de periurbano, para definir la extensión continua de la ciudad y la absorción paulatina de los espacios rurales que le rodean, que suelen tener forma de archipiélago (De Mattos, 2006). En el Mapa 3.1 se puede apreciar como Axapusco (en rojo) pertenece a un espacio periurbano.



Mapa 3.1. Ubicación de Santo Domingo en la Zona Metropolitana del Valle de México. Fuente: Elaboración propia a partir del Marco Geoestadístico 2010 (INEGI).

Como se puede apreciar en el Mapa 3.1, la concentración de centros urbanos se desvanece conforme los municipios se alejan de la Ciudad de México, los centros urbanos cada vez son menos, más pequeños y se encuentran más alejados unos de otros. Esta disminución de centros urbanos implica menos población, y donde hay menos población hay menos acceso a oportunidades y servicios: empleo, educación, transporte.

El limitado acceso a oportunidades de empleo en la región y servicios educativos (particularmente EMS y ES) genera que una buena parte de la población tenga la necesidad de ir y regresar a la Ciudad de México u otros centros urbanos, lo que los convierte en *commuters* naturales.

En lo que respecta al acceso a servicios educativos el municipio cuenta con: 22 escuelas de nivel preescolar, 21 primarias, 15 secundarias, 8 escuelas de nivel medio superior y una IES (el CUVT). Otros servicios con cuenta el municipio son 12

bibliotecas públicas, 13 unidades médicas y más de un 90% de los hogares cuenta con servicios de luz, agua y drenaje (INEGI, 2010).

En cuanto a la distribución de la riqueza, según cifras de SEDESOL (2013) casi un 60 % de la población del municipio padece algún tipo de pobreza: 13.15 % pobreza extrema, 11.08 % pobreza extrema y sin acceso a alimentación y 46.22 % pobreza moderada. Además, casi un 46 % de las personas de 15 años o más no han terminado su educación básica y casi la mitad de la población no es derechohabiente de algún servicio de seguridad social.

Actualmente el CUVT tiene una infraestructura con los siguientes recursos materiales: cinco edificios con aulas, tres laboratorios de cómputo, dos cámaras de Gesell, biblioteca, cafetería, papelería, centro de idiomas, auditorio y gimnasio. La escuela inició con 161 alumnos y una planta docente de 19 profesores. Para el 2016 el CUVT ofrecía seis programas de licenciatura (Contaduría, Derecho, Informática Administrativa, Ingeniería en Computación, Psicología y Turismo), y contaba con una población estudiantil de 1,101 alumnos, de los cuales 738 recibían algún tipo de beca. Para ese mismo año el CUVT contaba con 84 profesores y 28 trabajadores no docentes (UAEMEX, 2016).

Del total de profesores de tiempo completo, 14 son beneficiarios del Programa para el Desarrollo del Personal Docente (PRODEP), no cuentan con ningún profesor en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), sólo tres docentes cuentan con doctorado y 16 tienen estudios avanzados (maestrías o especializaciones), según los datos de la UAEMEX (2016).

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018 el CUVT cuenta con la estructura organizativa para realizar las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión. Además de las coordinaciones de cada licenciatura existen las coordinaciones de investigación y estudios avanzados, extensión y vinculación universitaria y difusión cultural.

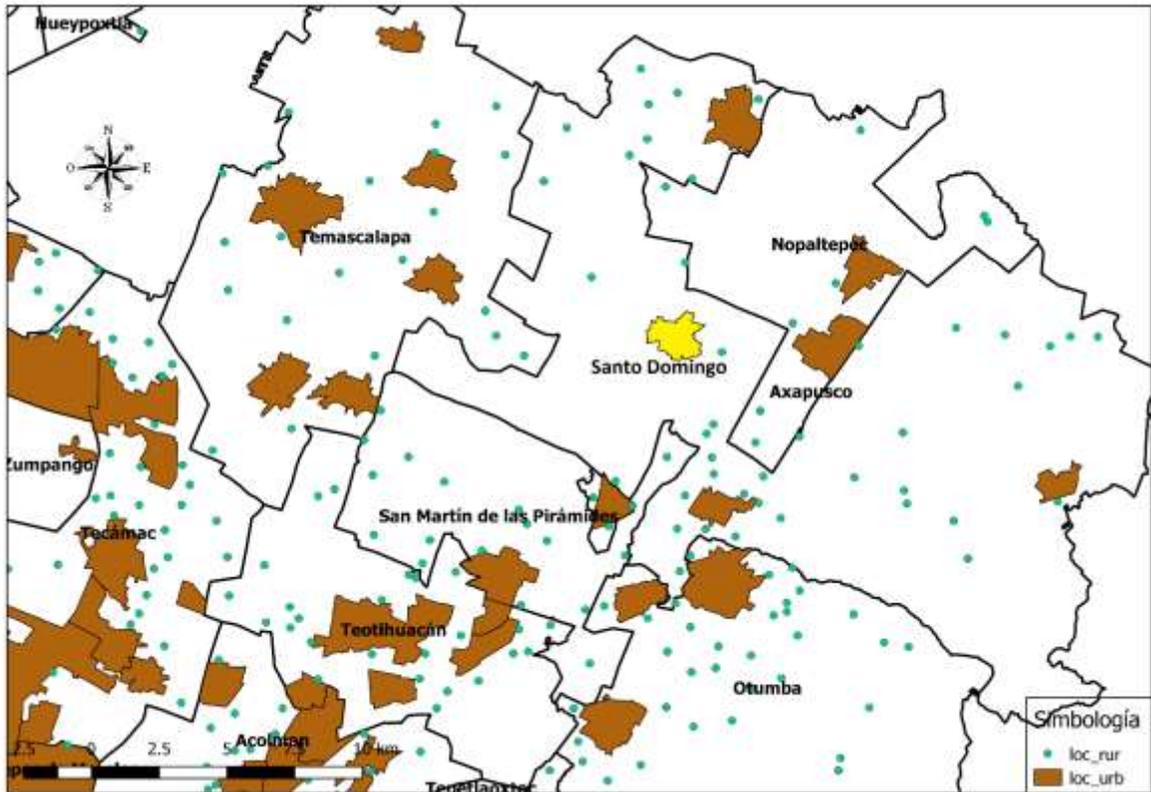
La coordinación de investigación y estudios avanzados se creó en el 2013 y cuenta con tres cuerpos académicos en formación en las áreas de: Contaduría, Ingeniería en Computación y, Psicología y educación.

En lo que respecta a la coordinación de extensión y vinculación universitaria, hasta julio de 2015 tenía 20 convenios firmados con escuelas, despachos contables, ayuntamientos y empresas de la región. Además, cuentan con la colaboración de 67 instituciones, empresas y dependencias de los tres niveles de gobierno, para la realización de prácticas profesionales y servicio social de los estudiantes.

Con los recursos antes descritos, el CUVT representa, al menos para el municipio de Axapusco, la llegada de un servicio educativo con el que antes no se contaba. Pero ¿hasta dónde llega la influencia del CUVT como institución educativa?, ¿qué potenciales cambios genera en la distribución de las oportunidades educativas?

3.2 Breve historia de cuando la universidad llegó al pueblo

Como se mencionó previamente, el CUVT está ubicado en Santo Domingo Aztacameca, en el municipio de Axapusco. Para ubicar con precisión la comunidad dentro del municipio y ofrecer un panorama de las condiciones de la región, se presenta el Mapa 3.2.



Mapa 3.2. Ubicación de Santo Domingo y distribución de localidades urbanas y rurales. Fuente: Elaboración propia basada en INEGI, Marco Geoestadístico Municipal, 2010; *México en cifras: información nacional, por entidad federativa y municipios*, INEGI, 2015.

En el Mapa 3.2 Santo Domingo se identifica en color amarillo, al norte de Axapusco; los polígonos en marrón indican las localidades urbanas (con 2,500 habitantes o más) y los círculos verdes señalan las localidades rurales, con poblaciones menores a 2,500 personas. El nivel de acercamiento y la caracterización de este mapa permiten observar con más detalle la distancia entre localidades urbanas, pero también la dispersión de las localidades rurales y los espacios sin habitar que conserva la región.

Una vez ubicados en el espacio, es momento de conocer la historia de la universidad. Antes en Santo Domingo, en el lugar que ahora ocupa el CUVT...

Eran terrenos comunitarios, había un jagüey, que era para uso exclusivo de los animales que la gente tenía. Es como un pozo que hay ahí, se llamaba *terrenate* y la parte comunitaria, un campito donde se juntaban las personas para juntar toda la paja que salía de la cebada, del trigo... a veces... del maíz, del zacate, *arcinas*

que les llaman, ahí era esa parte... Y había partes que eran de los dueños, que todavía tenían cultivo de nopal...

Comenta don Sebastián, ejidatario y dueño de una tienda de abarrotes que se encuentra sobre la carretera que conecta el centro del pueblo con la universidad. Según relata don Sebastián, la carretera no existía, era un camino de terracería...

Esta carretera la hicieron precisamente cuando comenzaron el proyecto de la universidad... Todas (las casas), pero otras después, pero la mayoría ya estaban. Incluso si ves hay partes que es más ancha y partes que es más delgada, se ajustó la carretera a como estaban los predios, a como estaban las casas.

Don Sebastián dice que al inicio había una negativa, por parte de la comunidad para que se construyera la universidad:

En principio como todo, un poco de negativa porque siempre estamos negándonos a los cambios, pero después nos explicaron que el beneficio es igual para el pueblo. Pues para la economía, pues si se da cuenta aquí sólo en el campo se trabaja, y mucha gente tiene que salir a otros lados (...) Pues sí porque... lo que pasa es que el beneficio sí es para el pueblo, pero lo que pasa es al venir la universidad también viene mucha gente... pues extraña. Pues a vender cosas a los chavos, se viene gente de otras partes para acá y el pueblo se descompone. Todos nos conocemos y de repente una gente extraña... no es porque nosotros no queremos que lleguen más, pero que de repente traen otras cosas, ¿no? Como otros vicios, otras formas de ser.

Pero la situación cambió cuando un diputado local platicó con el pueblo y les explicó las ventajas de la llegada de la universidad: que los jóvenes ya no tendrían que ir a otros lugares para estudiar la carrera, que el beneficio también sería para los comercios y para las personas de la región. Josefina (secretaría del CUVT y habitante de Santo Domingo) recuerda:

... siempre se hablaba de que *ya vamos a tener universidad*. Mucha gente veía que iba a haber más trabajo, porque aquí es muy difícil, la gente se dedicaba al campo y punto. No hay fuentes de empleo cerca, entonces la gente sí se

emocionaba, *ya vamos a tener una universidad... tenemos la mejor prepa de la región, la prepa 84, y ahora una universidad, nadie tiene esta universidad.* Y la comunidad ha cambiado demasiado. Yo lo veo totalmente distinto. Simplemente, esta área donde estamos era como ir al cerro, barrancas, la avenida esta era una barranca.

Finalmente, el 10 de noviembre del 1995, se presentó la solicitud de creación y construcción de un espacio universitario que atendiera las necesidades de los municipios del Valle de Teotihuacán. El documento fue dirigido a César Camacho Quiroz, entonces gobernador del Estado de México. La solicitud fue hecha por la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC), en coordinación con los ayuntamientos del Valle de Teotihuacán: Nopaltepec, Axapusco, Otumba, Temascalapa, San Martín de las Pirámides, Teotihuacán y Acolman. La petición fue apoyada por las autoridades ejidales de cada poblado, quienes manifestaban la necesidad de que se construyera un espacio de educación superior que albergara a los jóvenes egresados del nivel medio superior, que debían trasladarse al Distrito Federal o al estado de Hidalgo para continuar con sus estudios universitarios. En este documento se menciona la imposibilidad económica, por parte de los padres, para pagar largos traslados a otros lugares (Jaime González y Olvera Ricaño, 2012).

Pero ¿por qué elegir a Santo Domingo como sede para el nuevo campus de la UAEMEX? La respuesta la ofrece uno de los profesores fundadores del CUVT: “El antecedente al Centro... se dio por una cuestión política, del entonces gobernador Arturo Montiel y de los líderes campesinos de la zona... fue un pedido” (Odiseo, profesor fundador del CUVT).

La UAEMEX determinó en el Plan General de Desarrollo Institucional 1983-1985, que la prestación del servicio universitario debería abarcar diversas zonas de la entidad, por lo que, en el año de 1995, mediante el Plan Maestro de Desconcentración se crean las Unidades Académicas, con el objetivo de convertirse en receptoras de educación superior, que sirve como base para la distribución de los beneficios del desarrollo social, estimulando el crecimiento y desarrollo de la región. Como resultado

del “Plan Maestro de Desconcentración” se creó la Unidad Académica Profesional del Valle de Teotihuacán (Jaime González y Olvera Ricaño, 2012).

La Unidad Académica Profesional del Valle de Teotihuacán inició actividades administrativas el 30 de junio del 2000 y actividades académicas el 4 de septiembre del mismo año, en las instalaciones de la Delegación Municipal de Santo Domingo Azteca, edificio conocido por la comunidad del CUVT como “el Anexo”. Las clases se iniciaron con una planta de 19 docentes, una matrícula de primer ingreso de 161 alumnos distribuidos en cuatro licenciaturas: Derecho 53, Informática Administrativa 52, Contaduría 43 e Ingeniero Agrónomo 13. En el ciclo escolar 2001-2002 se incrementaron dos licenciaturas más: Psicología e Ingeniero en Computación. Con las dos nuevas carreras la matrícula alcanzó los 204 alumnos. Durante este primer periodo el coordinador de la UAP Valle de Teotihuacán fue el Dr. Eduardo Gasca Pliego, quien más tarde sería rector de la universidad en el periodo 2009-2013 (Jaime González y Olvera Ricaño, 2012). La designación del director (o encargado del despacho) del CUVT durante los siguientes años estuvo a cargo de la administración central de la UAEMEX. Fue hasta el año 2014 que la comunidad del campus eligió por primera vez a sus autoridades, y que la persona elegida no venía de Toluca y trabajaba en el CUVT.

Con motivo de la creciente demanda de ingreso los ejidatarios de la comunidad de Santo Domingo, con apoyo de la unión de ejidos de la región, donaron una superficie de terreno de aproximadamente 30 hectáreas, donde actualmente se encuentran las instalaciones del Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán. El 13 de enero de 2003, se inauguró el edificio “A”, el primero de los seis con los que actualmente cuenta el Centro Universitario, que en un principio se utilizaba como instalación multifuncional: para impartir clases, como área administrativa, biblioteca y auditorio.

Con la apertura del edificio “A” se mejoraron las instalaciones, pero también surgieron algunas dificultades de traslado para los estudiantes. Además, el edificio “A” no contaba con energía eléctrica, por lo que las clases empezaban a las 7:30 de la mañana, para aprovechar la luz del sol. También con la apertura del edificio “A” se amplió el servicio de taxis, de acuerdo con don Sebastián: “Los taxis surgieron mucho con la universidad. Aquí existían aproximadamente diez taxis, después de eso ya es

inimaginable los muchos que hay”. Pero también se abrieron locales y surgieron varios puestos de comida.

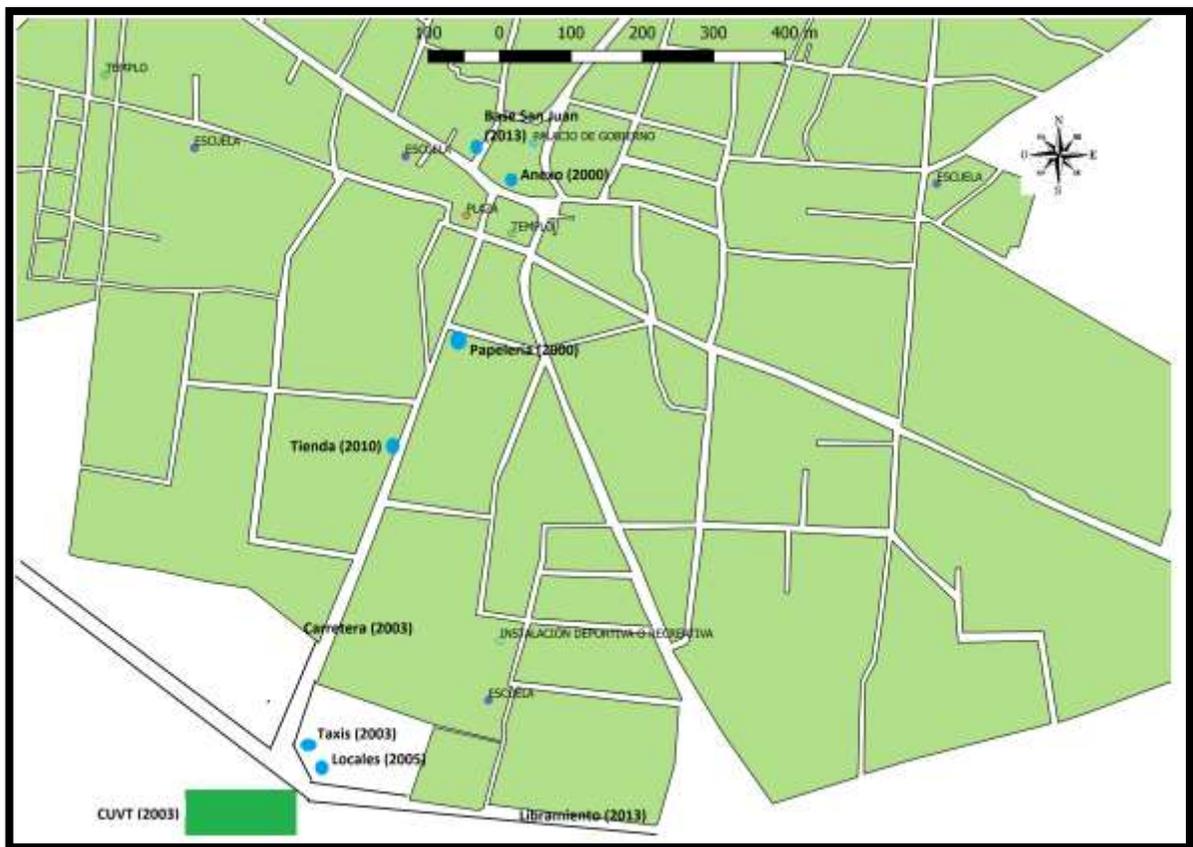
El Centro Universitario continuó creciendo, pero las primeras generaciones sufrieron algunas carencias, como la falta de biblioteca, de laboratorio de cómputo, de cafetería y gimnasio. La matrícula también creció, para el 2004 la población escolar rondaba los 500 estudiantes, y con ello mejoró el servicio de transporte. Se incrementó el número de taxis en Santo Domingo y hubo más combis que salían de Otumba, que en un inicio pasaban cada media hora y que sólo podían bajar a la universidad por las mañanas. Además, por la mañana y a la una de la tarde hay dos autobuses, uno que sale de Teotihuacán y otro de San Martín de la Pirámides, que lleva de ida y vuelta a los estudiantes. Durante los primeros años del CUVT también había un servicio de combis (de la ruta Teotihuacán) que hacía viajes desde Texcoco y San Juan, hasta la universidad. Finalmente, en 2013 se abrió un nuevo derrotero (por parte de la ruta 35), que tiene corridas cada 15 minutos de Teotihuacán a Santo Domingo.

El 19 de mayo de 2004, mediante un acuerdo del Consejo Universitario se ordenó la transformación de las Unidades Académicas en Centros Universitarios y como resultado de este acuerdo el cambio a Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán. El 14 de marzo de 2008, se inauguró el edificio “B”, donde actualmente se encuentran las licenciaturas de Informática Administrativa e Ingeniería en Computación, así como dos aulas virtuales, un aula digital, dos laboratorios de cómputo, un laboratorio de robótica y la cámara de Gesell para uso de la licenciatura en Psicología. El 17 de abril de 2009 se inauguró el edificio “C” que alberga el auditorio, una sala de cómputo, la biblioteca y el laboratorio del área de Contaduría, así como el gimnasio, que cuenta con dos canchas de usos múltiples para básquetbol, voleibol y fútbol rápido con 756 metros cuadrados (Jaime González y Olvera Ricaño, 2012). Finalmente, desde el año 2015 se construye el edificio “D”, desarrollado como espacio de prácticas para los y las estudiantes de la licenciatura en Turismo.

Con la llegada del CUVT llegaron o aumentaron otros servicios. Josefina comenta:

... los servicios, antes no había tantos servicios, en el poblado. Servicios, no había muchas tiendas, había dos o tres tienditas, una tortillería, así. Ahora ves por todos lados tiendas, tres o cuatro tortillerías en el centro, mucha gente por toda la avenida principal. Simplemente aquí somos más de mil alumnos, la prepa son otros mil quinientos, entonces los alumnos son los que le dan vida al pueblo. El otro día estábamos comentando que hay muchos puestecitos, pero ya duraron, porque la gente pasa, y algo compra. Antes nadie vendía, porque quién pasaba, quién te iba a comprar, pues nadie.

Actualmente el panorama de Santo Domingo y del CUVT se puede apreciar en el Mapa 3.3. En el mapa los círculos azules indican los cambios en el espacio del pueblo, así como los años en los que ocurrieron.



Mapa 3.3. Panorama de Santo Domingo y los cambios generados por el CUVT. Fuente: Elaboración propia a partir de la imagen recuperada del Marco Geoestadístico 2010 (INEGI).

Los locales comerciales son ocupados por cuatro negocios de comida (dos venden tortas y fritangas, una tortería y un local de jugos y licuados) y una papelería.

Además de estos negocios, en las visitas realizadas al CUVT se identificaron puestos ambulantes: tres que venden frituras, fruta, tamales y atole, que se colocan en la salida de la escuela al inicio y término de las clases, así como un puesto de tacos y otro de comida corrida, que se encuentran abiertos toda la jornada.

A pesar de que la llegada de la universidad ha generado ciertos beneficios, la percepción de algunos habitantes del pueblo no es del todo positiva. Enrique (trabajador de intendencia del CUVT y habitante Santo Domingo) comenta:

No ha sido muy impactante el cambio, quisiera hacer la expresión de cambios, o ventajas que le ha dado a la gente, por ejemplo, los negocios que hay allá afuera. Sí hubo cambio porque esas personas se instalaron aquí y fue una fuente de trabajo para ellos, pero no ha impactado tanto porque en comparación con el porcentaje de la comunidad, aquí es casi nada, son unas diez personas las que tienen negocio aquí, a nivel pueblo, realmente no es nada. Entonces, pero sí es un cambio, pequeño, pero sí es un cambio (...)

Además, no todos están a gusto con los cambios que el CUVT ha generado. El mismo Enrique señala:

Para muchos les gustó la idea de que la universidad llegará aquí, para muchos no les gustó porque dicen que esta nada más es una empresa, o es como una tienda, que es el negocio de unos, que aquí nada más trajeron el establecimiento para negociar con la gente que no podía llegar tan fácil a la ciudad. ¿Por qué? Porque de los egresados que ha habido acá, muchos están desempleados. ¿Cuál fue la ventaja de tener la universidad si no hay trabajo? Entonces ellos dicen: ellos nada más vinieron a hacer negocio con nosotros, a quitar el poco dinero que la gente tenía para que sus hijos fueran a la escuela.

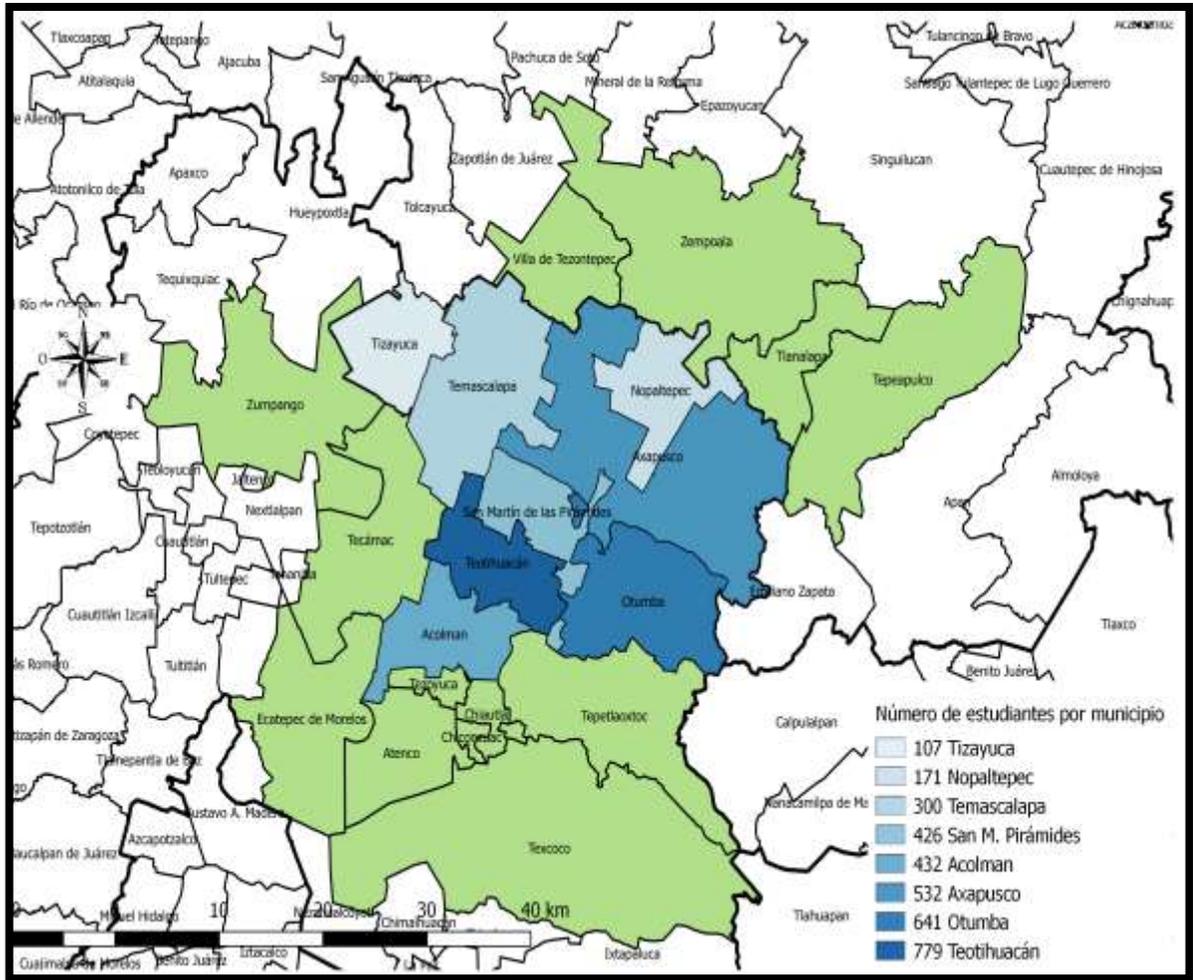
Así, el CUVT ha generado cambios en el pueblo, algunos empleos y más servicios, pero los beneficios (al menos desde la mirada de algunos habitantes del pueblo), no han sido tan buenos como les habían prometido ni han beneficiado de la misma manera a todos.

3.3 La universidad en la periferia. ¿Una reconfiguración de la división social del espacio?

Teniendo como marco de referencia las premisas de la geografía de la educación (Taylor, 2009; Buttler & Hamnett, 2007) y algunos de los planteamientos de Lefebvre (1974) y de los investigadores que han retomado sus ideas, el presente apartado busca describir la distribución territorial de oportunidades educativas de una región (el Valle de Teotihuacán) y discutir si la creación de una nueva institución de educación superior (el CUVT) genera cambios que afecten esta distribución.

El presente apartado abarca el nivel de análisis regional, y aunque la investigación estudia de qué forma el CUVT afecta a tres grupos (docentes, egresados y personal no docente), en esta parte sólo se hará referencia a lo que sucede con los y las estudiantes. Para realizar este análisis se identificaron los municipios de procedencia de los estudiantes que asisten al CUVT, a partir de los datos proporcionados por el Departamento de Control Escolar del mismo Centro y con base en información de la *Encuesta intercensal 2015* (INEGI), *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015* (Consejo Nacional de Población-Conapo) y *Sistema Nacional de Información de Escuelas* (Secretaría de Educación Pública-SEP, 2015) se determinaron las condiciones socioeconómicas de estos municipios. Después se creó una base de datos con esta información y se desarrollaron algunos mapas (con uso de software Q-GIS, versión 3.0) para caracterizar: la oferta de ES de la región, los grados de marginación de los municipios y sus años de escolaridad promedio. Los resultados que a continuación se presentan hacen referencia a los estudiantes de nuevo ingreso.

Según las cifras del Departamento de Control Escolar hasta el año 2015 habían ingresado 3,448 estudiantes al CUVT, provenientes de 22 municipios: 16 del Estado de México y seis de Hidalgo. Los principales municipios de procedencia de los estudiantes que acuden al CUVT son: Teotihuacán (20.2 %), Otumba (16.7%) y Axapusco (13.8%). En el Mapa 3.4 se muestra el área de influencia del Centro en color verde, así como la ubicación de los municipios que más estudiantes envían a este campus de la UAEMEX.



Mapa 3.4. Área de influencia del CUVT. Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI, Marco Geostadístico Municipal, 2010 Con base en datos del Departamento de Servicios Escolares CUVT.

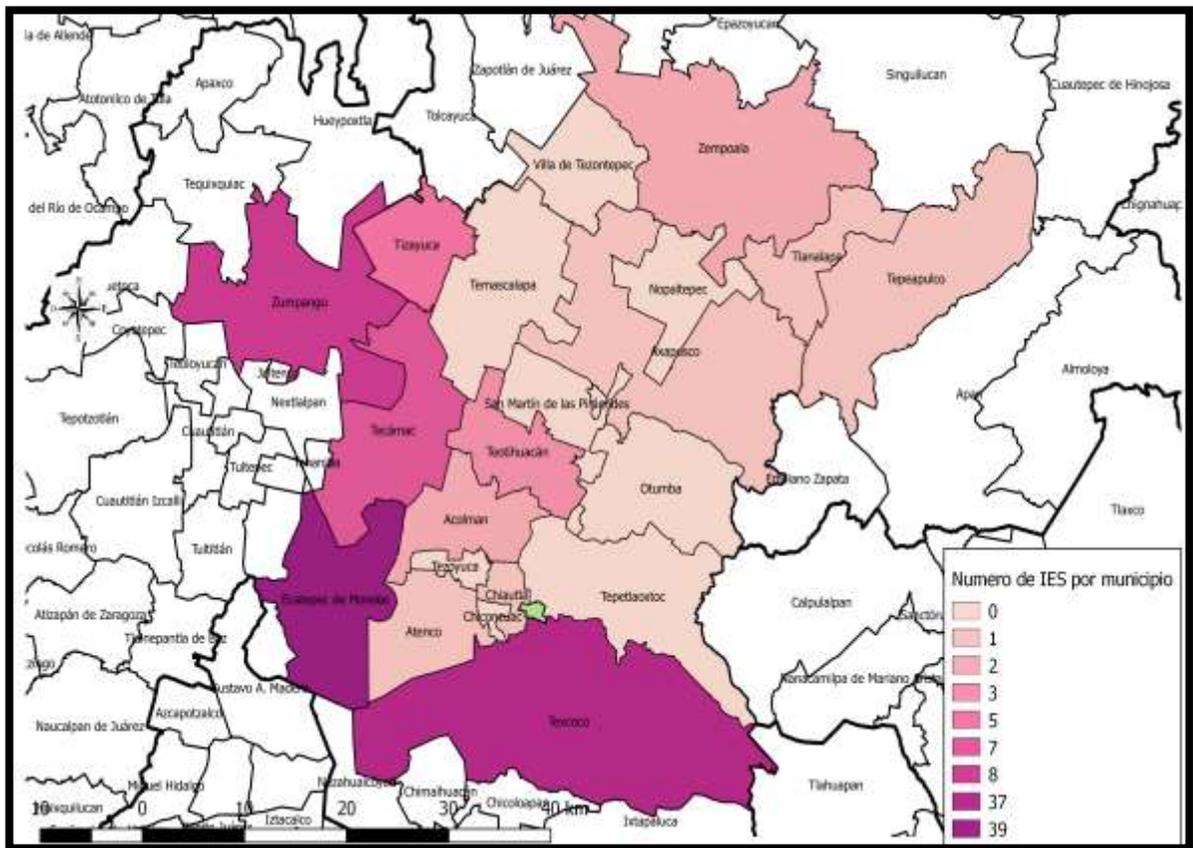
En el Mapa 3.4 llama la atención que sea Teotihuacán el municipio que envía más estudiantes al CUVT. El sentido común indicaría que los municipios más cercanos envían más estudiantes al Centro, pero esto no es del todo cierto, pues Axapusco, que es el municipio sede, ocupa el tercer lugar en este rubro.

Pero si no es la cercanía lo que determina de dónde provienen más alumnos, tal vez sea el tamaño de la población joven² de los municipios. Eso parece tener sentido, porque Teotihuacán tiene 10,308, Otumba 6,164 y Axapusco 4,903 jóvenes, pero qué

² La edad normativa para acudir a la educación superior en México va de los 18 a los 22 años, es por ello que se recuperan los rangos de edad de 15 a 19 años y de 20 a 24 años, que contempló INEGI en la Encuesta Intercensal 2015, como una aproximación a la población joven que potencialmente puede estudiar este nivel.

pasa con Temascalapa que tiene una población joven de 7,220 y está a un costado de Axapusco, pero sólo representa un 7.8 % de los estudiantes.

Para descartar posibles conexiones entre tamaño de la población joven y distancia, se buscó la correlación del número de alumnos por municipio y las variables distancia³ y población joven. En ninguno de los casos hubo correlaciones significativas: coeficientes de Spearman de 0.133 (población joven y número de estudiantes) y 0.427 (distancia y número de estudiantes). Si ni la distancia y el tamaño de la población joven de los municipios dan algún indicio de qué determina el número de estudiantes que ingresó al CUVT, ¿qué lo determina? Tal vez el Mapa 3.5, que muestra la oferta de educación superior en la región, ofrezca una pista.



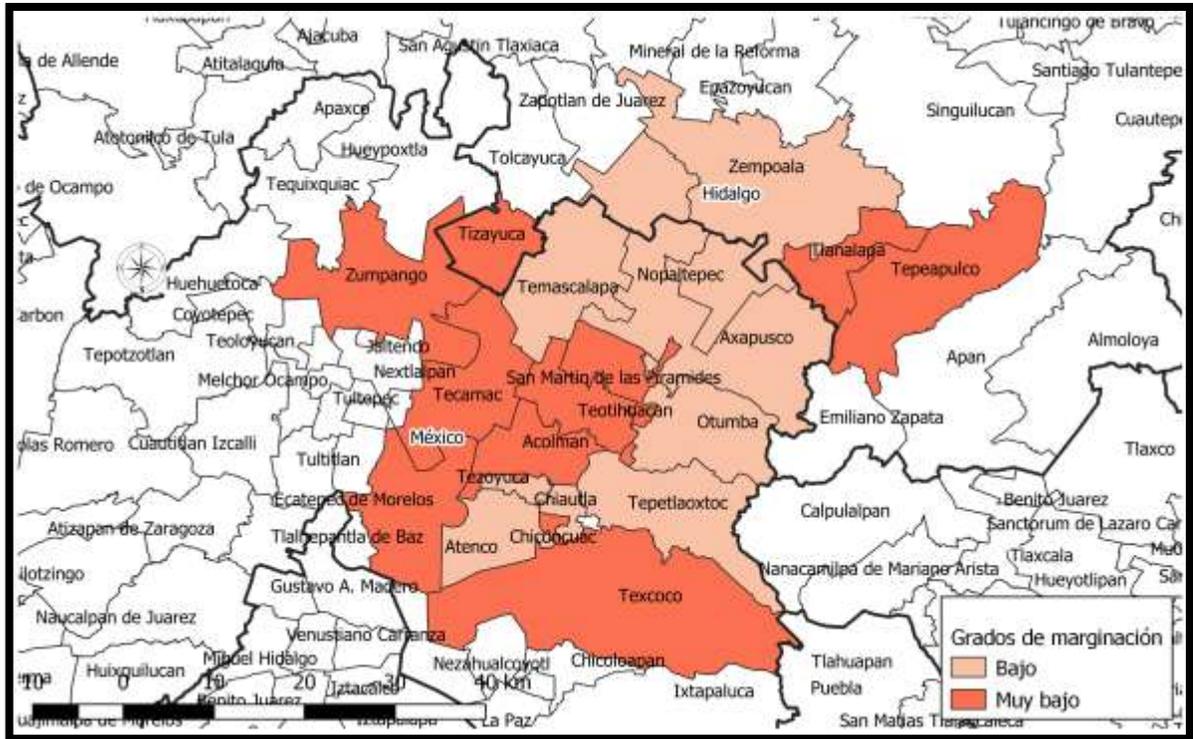
Mapa 3.5. Oferta de ES en el Valle de Teotihuacán. Fuente: elaboración propia basada en: INEGI, Marco Geoestadístico Municipal, 2010; *Sistema Nacional de Información de Escuelas*, SEP, 2015.

³ Se tomó como promedio de los municipios la distancia entre la cabecera municipal y el CUVT.

Lo primero a destacar en el Mapa 3.5 es que el municipio de Axapusco, hacia el oeste y el sur, está rodeado de municipios sin IES; no pasa lo mismo al norte, donde cinco de los municipios de Hidalgo tienen al menos una IES. Si tomamos como referencia la definición de desierto educativo de Hillman y Weichman (2016), a excepción de Zempoala, el resto de los municipios (en tonos claros en el mapa) que rodean a Axapusco pueden ser considerados dentro de esta categoría, pues o no cuentan con oferta de ES o sólo tiene una IES pública. Para descartar la hipótesis de que la oferta de ES determina el número de estudiantes que cada municipio envía al CUVT se buscó la correlación, la cual tampoco fue significativa: coeficiente de Spearman de 0.500. Si tampoco la oferta de ES explica (al menos parcialmente) las diferencias entre el número de alumnos que de cada municipio van al CUVT, ¿qué otro factor podrá dar luz? ¿Acaso la respuesta será la cuestión económica?

Para explorar esta hipótesis se realizó el Mapa 3.6 de los municipios de acuerdo con su grado de marginación. Se decidió cruzar el número de estudiantes que provienen de cada municipio con este indicador porque estudios previos (ver Hillman & Weichman, 2016; Hanushek, 2013) han encontrado que la provisión de servicios educativos y la probabilidad de asistencia a ellos están relacionados con la distancia del lugar de residencia y las condiciones socioeconómicas de los barrios y condados donde habitan las personas.

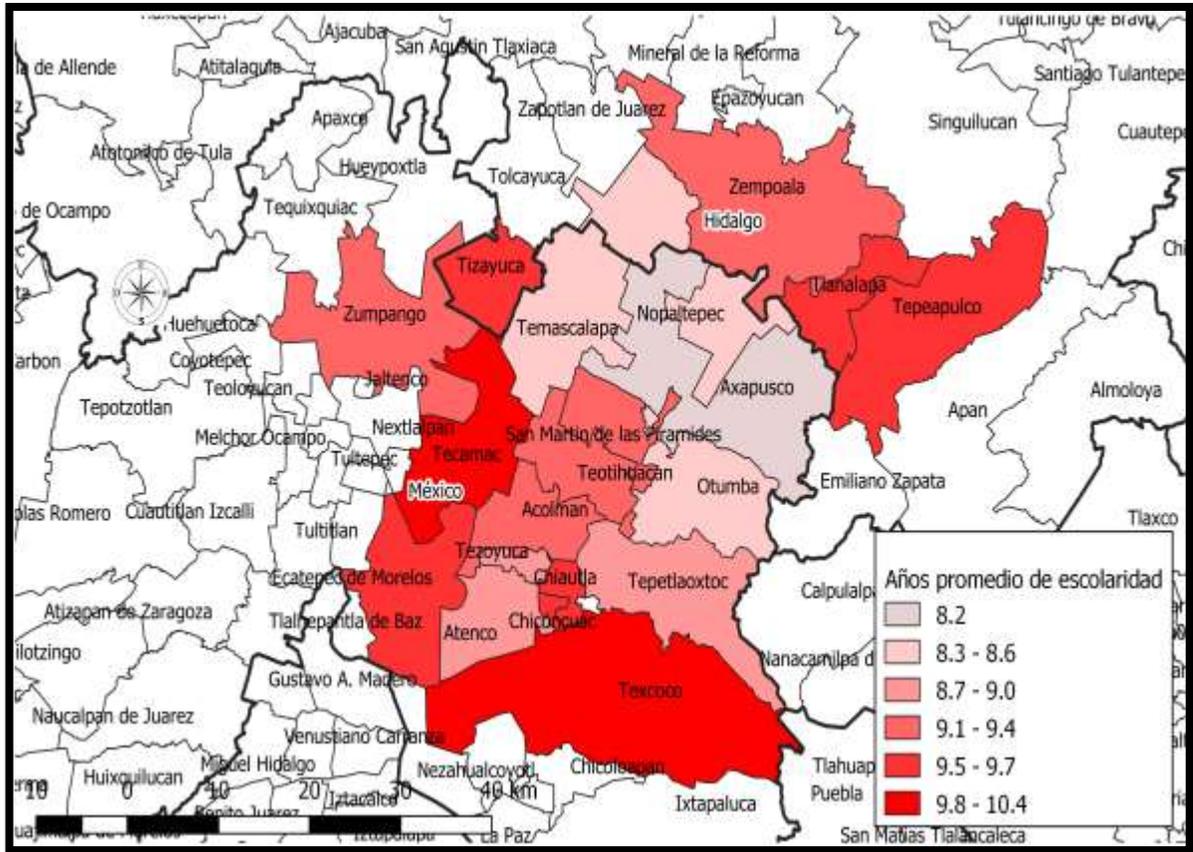
Se decidió tomar el grado de marginación como indicador para este análisis porque sintetiza variables socioeconómicas clave como ubicación geográfica, economía, educación y vivienda. Entre mayor es el grado de marginación más alta es la proporción de población juvenil y adulta en condiciones de aislamiento geográfico, con ingresos monetarios reducidos, carentes de una mínima escolaridad y con vivienda inadecuada. Los grados de marginación pueden ser: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo (CONAPO, 2015).



Mapa 3.6. Grado de marginación de los municipios del Valle de Teotihuacán. Fuente: Elaboración propia basada en INEGI, Marco Geoestadístico Municipal, 2010. Basado en: *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*, CONAPO, 2015.

Lo primero a destacar en el Mapa 3.6 es que al CUVT no acuden jóvenes de municipios pobres, con medio, alto o muy alto grado de marginación. En otras palabras, el CUVT atiende primordialmente a personas que provienen de municipios con buenas condiciones socioeconómicas. Al igual que con las variables antes exploradas, se buscó correlación con el grado de marginación, y en ese caso tampoco fue significativa: 0.00 Rho de Spearman. Hasta aquí las hipótesis exploradas no han ofrecido algún indicio para explicar porque van más estudiantes de un municipio que de otro sin embargo, estos mapas sí permiten sugerir que hay una *división social del espacio* (Wacquant, 2010; Scheingart, 2010), que existe una distribución espacial de las oportunidades (Taylor, 2009), y que esta distribución es desigual y está determinada por cuestiones socioeconómicas (Hillman y Weichman, 2016).

Sólo con el afán de poner a prueba estas ideas y para cerrar con este apartado, en el Mapa 3.7, se muestra el mapa de los municipios de la región de acuerdo con los años promedio de escolaridad.



Mapa 3.7. Años promedio de escolaridad de los municipios de la región. Fuente: Elaboración propia basada en INEGI, Marco Geoestadístico Municipal, 2010; *Encuesta intercensal 2015*, INEGI, 2016.

Si se comparan los Mapas 3.6 y 3.7, es fácil encontrar un contraste, lo cual no es gratuito, pues la correlación entre el grado de marginación y los años promedios de escolaridad es significativa (coeficiente Rho de Spearman de -0.877), lo que indica una relación inversamente proporcional: a mayor grado de marginación, menos años de escolaridad promedio. ¿Qué indican estos mapas? Que la escolaridad parece estar relacionada con las condiciones socioeconómicas de los municipios, pero ¿en qué medida la llegada de una IES puede cambiar la distribución de, al menos, las oportunidades educativas?

El CUVT es ejemplo de una de las modalidades del proceso de desconcentración de la oferta de ES en México, que en teoría busca responder a la demanda de este nivel educativo y reducir las desigualdades que han caracterizado a este servicio desde hace dos siglos. Las preguntas que aquí surgen son: ¿en qué medida este tipo de instituciones realmente cumple con estos objetivos? ¿Cambia la distribución de las oportunidades

educativas? ¿Realmente generan nuevas oportunidades? Y si genera cambios en la distribución de las oportunidades educativas, ¿cuáles son los límites de estos cambios, a quiénes afectan?

Lo primero que se puede destacar del caso del CUVT es que llegó a una región en que la oferta de ES era escasa, y en algunos municipios nula. Así que, por esta parte, acerca este tipo de servicios a quienes no tenían alguna opción de IES cercana.

Lo segundo a señalar es que a pesar de que el CUVT acerca una opción de ES a espacios con poca o nula oferta de este nivel educativo, no logra alcanzar municipios con grado marginación medio, alto y muy alto. O, en otras palabras, el CUVT favorece el ingreso a la ES de los que no están *tan mal*.

La cercanía del campus parece haber favorecido a estudiantes de la región, principalmente a quienes proceden del municipio de Teotihuacán, como se puede ver en el Mapa 3.4. Algo similar se observó en el estudio de García de Fanelli (1997) sobre las universidades del Conurbano de Buenos Aires donde se identificó que la mayoría de los estudiantes que acuden a las nuevas universidades provienen de la zona o de partidos (municipios) aledaños. Las principales razones por las que los estudiantes de las nuevas universidades eligieron estudiar en ellas son por la oferta de carreras y su cercanía geográfica. La atracción de estudiantes de la región por parte de nuevas IES ubicadas en una región periurbana también ha sido reportada en estudios más recientes como el realizado por Zangrossi (2013) en las universidades nacionales de Quilmes (UNQui), Tres de Febrero (UNTref) y Arturo Jauretche (UNAJ). De acuerdo con este estudio una importante cantidad de alumnos proviene de la zona de implantación de estas IES.

Previamente se exploraron algunas hipótesis para tratar de determinar por qué Teotihuacán es el municipio que envía más estudiantes al CUVT, pero las relaciones encontradas no fueron significativas; sin embargo, al revisar los mapas por grado de marginación y años de escolaridad (Mapas 3.6 y 3.7) se puede identificar que Teotihuacán es un municipio con muy bajo grado de marginación y con un promedio de escolaridad mayor a nueve años, es decir, tiene mejores condiciones socioeconómicas y educativas que Otumba y Axapusco (que ocupan el segundo y tercer lugar), lo que sugiere que tienen ventaja social respecto al resto de los municipios. Esta idea apoya la

hipótesis de la división social del espacio: el CUVT cambia la distribución de las oportunidades educativas, pero favorece a quienes tienen mejores condiciones socioeconómicas.

Estas ideas también han sido exploradas por James (1999), en Australia, donde identificó que el bajo nivel socioeconómico, la condición de ruralidad y la distancia son efectos acumulativos que generan barreras en el acceso a la ES. Para poner a prueba estas ideas se buscó saber si el efecto de dos variables combinadas guardaba relación con el número de estudiantes que de cada municipio asiste al CUVT. Se realizó un análisis de correlaciones parciales, y el resultado sólo mostró una correlación alta (-0.969), entre el efecto combinado del grado de marginación y los años promedio de escolaridad. Como se mostró antes, hay una correlación alta entre el grado de marginación y los años promedio de escolaridad de los municipios (-0.877), lo que indica si el valor de una variable aumenta, la otra disminuye: a más grado de marginación, menos escolaridad y viceversa. Una posible interpretación de la correlación parcial indicaría que, si alguien proviene de un municipio con grado de marginación alto y promedio de escolaridad bajo, las posibilidades de que asista al CUVT se reducen a menos de 4%.

Pero el CUVT cambia la distribución de las oportunidades educativas, no sólo al llevar ES a una región con escasa oferta, también abre la posibilidad de que los estudiantes alcancen un promedio de escolaridad que rebase el de su municipio de residencia, y esto aplica incluso para aquellos que provienen de un lugar con promedios de escolaridad alta, como Teotihuacán (10.4 años).

Además, la llegada del CUVT genera otros cambios, como la ampliación de servicios (transporte, vías de comunicación) y nuevos flujos de la población (movilidad cotidiana) dentro de la región y hacia otros puntos. Cambios similares fueron identificados por Didou (2001), al estudiar IES que se localizaban en las fronteras norte y sur de México.

La movilidad espacial resulta relevante en el acceso a bienes y servicios, pues la distribución de oportunidades educativas y laborales están íntimamente relacionados con el espacio que las personas ocupan en las ciudades, con los domicilios y los barrios

(Katzman, 2001; Hanushek, 2013). Quizá estos nuevos movimientos (característicos de las zonas periurbanas), estas nuevas rutas generen el cruce de fronteras físicas (geográficas) y socioeconómicas (simbólicas), y este cruce de fronteras amplíe las posibilidades de acceso de los estudiantes a más oportunidades (bienes, servicios, empleo).

Capítulo 4. Procesos de movilidad social y espacial en egresados y egresadas

En el presente apartado se analizan los cambios, en términos de movilidad social y espacial, que generó el CUVT en sus egresados. Para ello se presenta en primera instancia una descripción general de quiénes son los y las egresadas a partir de los datos proporcionados por el Departamento de Control Escolar del CUVT y del Sistema Institucional de Seguimiento de Egresados (SISE) de la UAEMEX. En un segundo momento se describen las trayectorias de formación y trabajo, a partir del análisis de las entrevistas realizadas.

4.1 La transición de la universidad al trabajo. Una primera aproximación a los egresados

La información que se presenta a continuación proviene del artículo *Condiciones laborales y socioeconómicas de estudiantes y egresados de una institución de educación superior en el periurbano de la Zona Metropolitana del Valle de México. Un estudio exploratorio* (Mejía Pérez & Ortega Espinosa, 2017). Los datos que aquí se presentan provienen del SISE que funcionó en su primera versión hasta el 2013. Actualmente funciona una nueva versión la cual sólo permite recuperar información de los ciclos 2014-2015 y 2015-2016. Es por esta razón que se decidió trabajar con los datos que el sistema generó hasta 2013, pues la nueva versión genera información que en algunos casos no puede compararse con los datos previamente recopilados. El SISE organiza la información en un cuestionario de 127 reactivos que los egresados deben contestar al terminar sus créditos. El cuestionario estaba constituido por apartados que exploraban la situación socioeconómica de los egresados durante los estudios y al término de la carrera, así como la percepción de su tránsito por la universidad. Para el presente trabajo se recuperó la información de los reactivos que describen la situación laboral y la dependencia económica de los egresados durante la licenciatura y al término de los estudios.

La información que aquí se presenta es resultado de los reportes que el mismo sistema generaba con base en las respuestas al cuestionario que se aplica a los estudiantes cuando concluyen sus créditos y comienzan sus trámites de titulación. Este detalle es importante, pues el cuestionario difícilmente puede dar cuenta de qué pasa con las trayectorias laborales de los egresados, pues acaban de terminar sus estudios y muchos de ellos aún no trabajan. Otro detalle importante es que la versión anterior del SISE no permite consultar datos de identificación de los estudiantes, como el grado de escolaridad de los padres o el municipio en el que residen.

El número total de egresados registrados por el departamento de control escolar del CUVT hasta el 2013 fue de 2,106 de los cuáles 57.3% son mujeres. Del total de egresados sólo 1,252 contestaron la encuesta del SISE. La edad promedio de los hombres es de 24.15 y la de las mujeres 23.74. Aquí es importante señalar que la tasa de respuestas a los reactivos del SISE oscila entre 1,084 y 1,252, es por ello por lo que, al ver los totales, no siempre aparecen las mismas cantidades. Finalmente, dado que no se tiene acceso a los datos crudos, la información que en este apartado se muestra sólo tiene un carácter descriptivo.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de los datos recuperados del SISE, comparando la distribución de los egresados en dos momentos: mientras estudiaban la licenciatura y al término de sus estudios. Las variables con las que se realizó el análisis fueron: con quién vivían, de quién dependían económicamente, número de egresados que trabajan, relación del empleo con la carrera estudiada e ingresos por salarios mínimos.

Una característica común en casi todos los egresados es el tipo de escuela de educación media superior de la que provienen: el 93% proviene de escuela pública. Otra variable que puede arrojar luz sobre el nivel socioeconómico de los estudiantes y sus familias es la posesión de auto. Los datos del SISE indican que mientras estudiaban, sólo el 5% de los egresados tenían auto y sólo el 3% al egreso. Esta información sugiere que casi la totalidad de los egresados proviene de familias de clase media o baja.

El primer aspecto que comparar es con quién vivían los egresados mientras estudiaban y con quién vivían al egresar. En la Tabla 4.1 se observa que el 90% vivía

con sus padres y sólo un porcentaje pequeño vivía con la o el cónyuge o con familiares. Algo similar identificó García de Fanelli (1997) en los estudiantes que acudían a las universidades del conurbano de Buenos Aires, pues la mayoría de los estudiantes eran solteros y cerca del 80% vivía con su familia.

Tabla 4.1. Con quién vivían los y las egresadas

¿Con quién vivía?	Durante la carrera	Porcentaje	Al término de los estudios	Porcentaje
Padres	1,145	91.4	961	81.2
Hermanos	14	1.1	18	1.5
Familiares	39	3.1	38	3.2
Cónyuge	48	3.8	144	12.6
Solo	5	0.3	22	1.8
Amigos	1	0.0	0	0.0
Totales	1,252	99.7	1,183	100.3

Fuente: Mejía Pérez, G. & Espinosa Ortega, Ó. (2017). Condiciones laborales y socioeconómicas de estudiantes y egresados de una institución de educación superior en el periurbano de la Zona Metropolitana del Valle de México: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3 (1), 69-86 DOI: 10.22348/riesup.v0i0.7674

En la Tabla 4.1 se puede ver que la distribución cambió al término de los estudios, a pesar de que aún la mayoría vive con los padres, un 12% ya vive en pareja y un 2% vive solo. Estas diferencias pueden sugerir que el estudio de la carrera implica procesos de independencia respecto a la familia, ya sea a través de la relación de pareja o de la vida individual.

El siguiente aspecto analizado es la dependencia económica de los egresados mientras estudiaban y al término de los créditos. En este caso se muestran dos análisis, uno general y otro por carrera y género. En la Tabla 4.2 se puede ver que un 82% dependía económicamente de sus padres, 9% de sí mismo y 4% de la beca.

Tabla 4.2. De quién dependían económicamente los egresados

¿De quién dependías económicamente?	Mientras estudiaban	Porcentaje	Al término de los estudios	Porcentaje
De mí mismo	113	9.0	396	33.8
De mis padres	1,025	82.1	646	55.2
De hermanos	15	1.2	12	1.0
De familiares	17	1.3	15	1.2
De mi cónyuge	26	2.0	100	8.5
De beca	51	4.0	0	0.0
Total	1,247	99.6	1,169	99.7

Fuente: Mejía Pérez, G. & Espinosa Ortega, Ó. (2017). Condiciones laborales y socioeconómicas de estudiantes y egresados de una institución de educación superior en el periurbano de la Zona Metropolitana del Valle de México: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3 (1), 69-86 DOI: 10.22348/riesup.v0i0.7674

Al término de los estudios se notan algunos cambios, como lo muestra la Tabla 4.2 donde la dependencia de los padres disminuye en un 20%, el porcentaje de quienes se mantienen a sí mismos aumenta un 10% y quienes depende de la o el cónyuge alcanza un 15%. Si sumamos un 19% de quienes son autosuficientes más un 15% de quienes dependen del o la cónyuge, se puede ver que un poco más de la tercera parte son independientes económicamente de los padres. Estos datos refuerzan la idea antes planteada, de que el tránsito por la universidad, en tres de cada 10 egresados, también implica un proceso de independencia económica de la familia, ya sea en pareja o de forma individual. En la Tabla 4.2 también destaca que algunos dependían económicamente de la beca: 51 casos, lo que representaba el 4% del total.

Sin embargo, ¿hay diferencias entre carreras y entre género? En la Figura 4.1, Gráfico “A”, se puede ver que mientras estudiaban las diferencias por carrera y sexo casi son imperceptibles, pues la mayoría dependían de los padres.

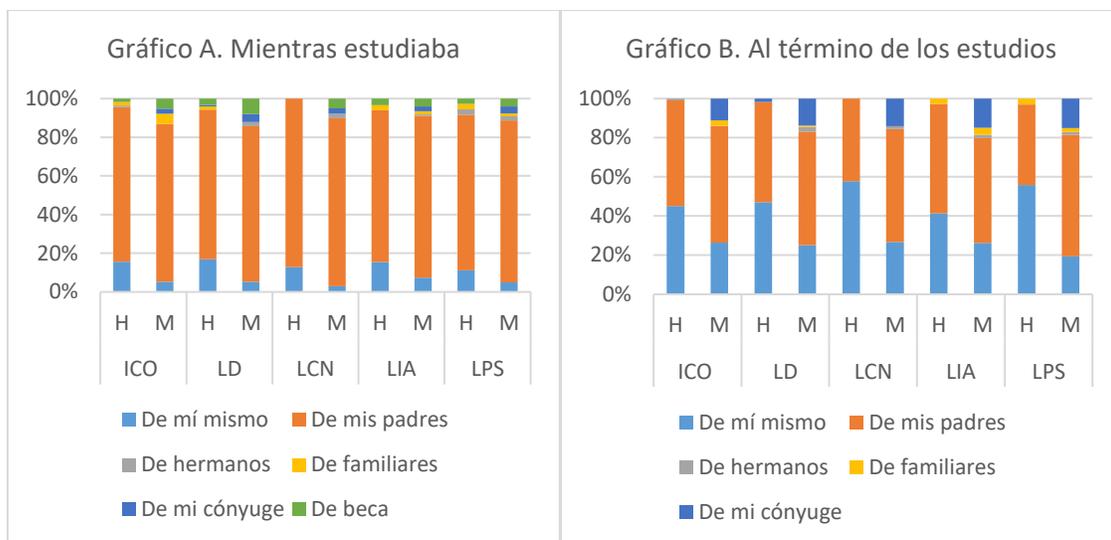


Figura 4.1. Dependencia económica de los egresados por carrera y género. Fuente: Mejía Pérez, G. & Espinosa Ortega, Ó. (2017). Condiciones laborales y socioeconómicas de estudiantes y egresados de una institución de educación superior en el periurbano de la Zona Metropolitana del Valle de México: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3 (1), 69-86 DOI: 10.22348/riesup.v0i0.7674. Carreras: ICO-Ingeniería en Computación; LD-Derecho; LCN-Contaduría; LIA-Informática Administrativa; LPS-Psicología. Sexo: H-Hombre; M-Mujer. Gráfico A, N=1,247; Gráfico B, N=1,169.

Sin embargo, el panorama cambia al término de los estudios: en todos los casos aumenta el porcentaje de personas que dependen de sí mismas y en todas las carreras el porcentaje de hombres que ya no dependen de sus padres es mayor que en las mujeres, incluso en las carreras donde hay más mujeres que hombres, como en Psicología donde un 85% son mujeres.

Otro dato que llama la atención es que el número de mujeres que dependen económicamente del cónyuge aumentó en todos los casos, pero a pesar de eso, en todas las carreras el porcentaje de mujeres que es autosuficiente aumentó, además las mujeres que son autosuficientes son más que las que dependen de su cónyuge (Figura 4.1, Gráfico B). Finalmente, en la Figura 4.1 Gráfico “B” se puede observar que, al término de los estudios, en las carreras de Contaduría y Psicología, los hombres que son autosuficientes económicamente son más que aquellos que dependen de sus padres, y que, en Ingeniería en Computación y Derecho, las cifras se distribuyen casi a la mitad. El único caso que muestra diferencias más marcadas entre quienes depende de los padres

y de sí mismos es Informática Administrativa, donde un 55% aún depende de los padres y un 37% depende de sí mismo. Estas cifras quizá indican que hay un ingreso diferenciado al mercado laboral por carrera y por sexo.

El siguiente punto que analizar es el número de egresados que trabajaban mientras acudían a la universidad y al término de los estudios. Los datos del SISE indican que el porcentaje de egresados que trabajaba durante los estudios era de un 30% (480 personas) y un 41% cuando salió de la escuela. Estas cifras son cercanas a las reportadas por García Fanelli (1997) en estudiantes de las universidades del conurbano de Buenos Aires, donde el 43% de los estudiantes trabajó para cubrir gastos personales y de estudio, así como para mantenerse económicamente (García de Fanelli, 1997). En el caso del CUVT, al igual que en la dependencia económica, las cifras muestran diferencias por carrera y género, como lo muestra la Figura 4.2.

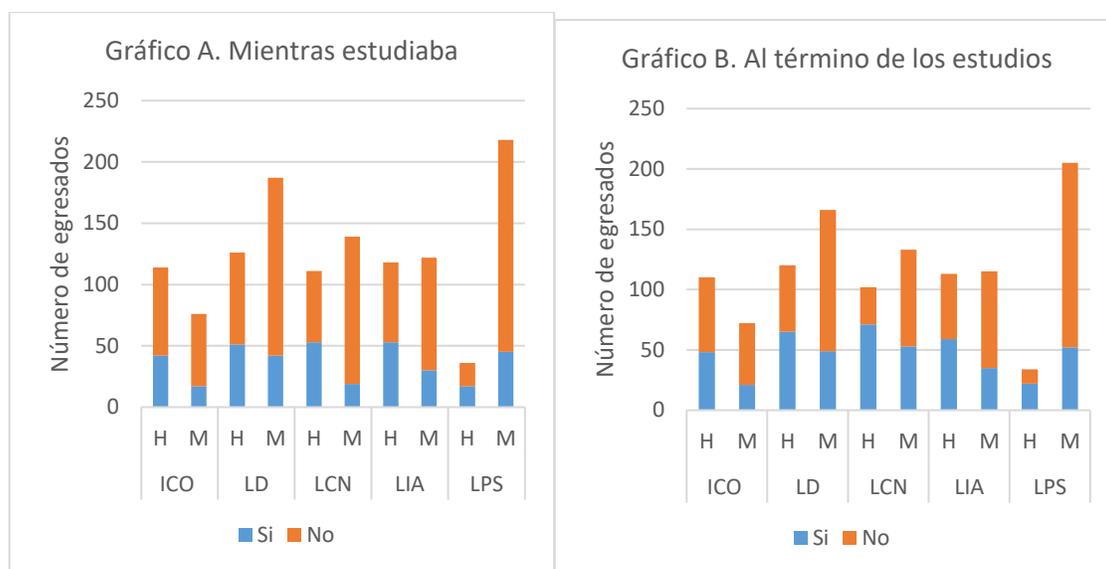


Figura 4.2. Distribución de quienes trabajaban por carrera y género
 Fuente: Mejía Pérez, G. & Espinosa Ortega, Ó. (2017). Condiciones laborales y socioeconómicas de estudiantes y egresados de una institución de educación superior en el periurbano de la Zona Metropolitana del Valle de México: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3 (1), 69-86 DOI: 10.22348/riesup.v0i0.7674. Gráfico A, N=1,170; Gráfico B, N=1,247.

Una de las primeras cosas que se puede ver son las diferencias por género, donde en todos los casos el número de hombres que trabajó mientras estudiaba es mayor que el porcentaje de mujeres. Estos datos coinciden con lo reportado por Solís y Blanco (2014)

en jóvenes de la Ciudad de México, donde observaron un ingreso más temprano al mercado de trabajo por parte de los hombres en comparación con las mujeres. Otro dato que resalta son los casos de Contaduría e Informática Administrativa, donde casi la mitad de los hombres trabajó durante sus estudios universitarios.

En Figura 4.2, Gráfica “B”, se puede ver que las cifras cambian al término de los estudios, en todos los casos, tanto en hombres como mujeres, aumenta la frecuencia de quienes trabajaban. Estos datos pueden reforzar la idea de que los estudios universitarios contribuyen a la independencia económica de los hijos, aunque al igual que cuando estudiaban, es mayor el número de los hombres que trabajaban en relación con las mujeres. Otro dato que llama la atención es que a pesar de que en cuatro de las cinco carreras hay más egresadas que egresados, el número de hombres que reportó trabajar al término de los estudios es mayor al de las mujeres: 265 hombres y 210 mujeres.

La pregunta obvia al mirar estos datos es: ¿dónde trabajan los egresados? Los datos arrojados por el SISE no permiten responder con precisión a esta pregunta, pero sí indican que de las 480 personas que respondieron haber estado trabajando al egreso, el 66% contestó que tiene un empleo que se relaciona con la carrera que estudió. Al igual que en los datos previos, estas cifras generales muestran diferencias por carrera y género como se puede ver en la Figura 4.3.

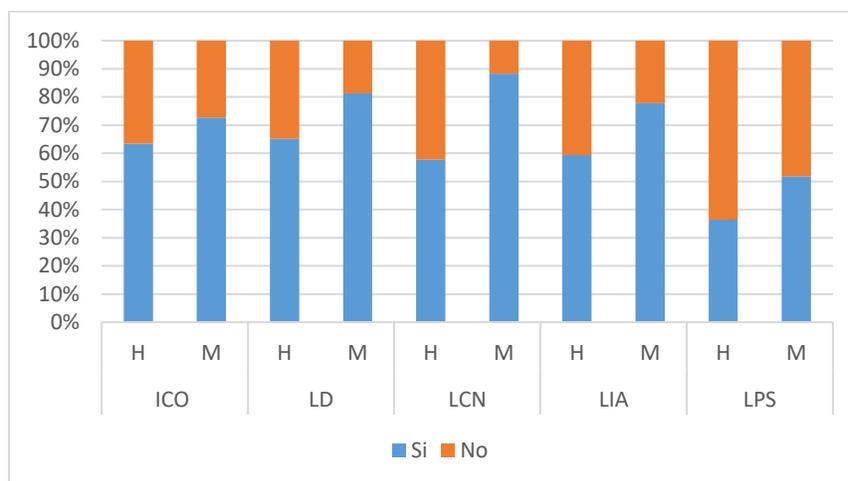


Figura 4.3. Relación del empleo con los estudios por carrera y sexo
 Fuente: Mejía Pérez, G. & Espinosa Ortega, Ó. (2017). Condiciones laborales y socioeconómicas de estudiantes y egresados de una institución de educación superior en el periurbano de la Zona Metropolitana del Valle de México: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3 (1), 69-86 DOI: 10.22348/riesup.v0i0.7674. N=480.

Una de las primeras cifras que llaman la atención es que, a pesar de que hay más egresados que trabajan, la gran mayoría de las egresadas de Derecho, Contaduría e Informática Administrativa tiene un empleo relacionado con sus estudios universitarios. Quizá estos datos indican que las mujeres tienen más probabilidad de ejercer un empleo relacionado con su carrera que los hombres.

En particular resaltan los casos de Contaduría y Derecho, donde a pesar de que hay menor número de mujeres egresadas que reportaron trabajar, el porcentaje de ellas que ejerce su carrera rebasa al de los hombres. De nuevo los datos muestran un ingreso al mercado laboral, en este caso al mercado laboral relacionado con los estudios cursados, diferenciado por género y carrera. En resumen, lo que estos datos sugieren es que en general los hombres inician su vida laboral antes que las mujeres, pero que las mujeres tienen más probabilidad de conseguir un empleo relacionado con su carrera al término de sus estudios.

En lo que respecta a los ingresos, la mayoría de los egresados (39%) gana entre tres y cinco salarios mínimos; el 20% percibe entre cinco y diez salarios; el 10 % entre 10 y 15; el 18% menos de tres; el 7% entre 15 y 20; y el 6% entre gana más de 20 salarios mínimos. En general las diferencias entre los ingresos de hombres y mujeres no son muy marcadas, sin embargo, los mejores ingresos para los varones muestran ligeras diferencias en los rangos de salarios más altos. Para cerrar este apartado se muestra en la Figura 4.4 la distribución de quienes egresaron del CUVT por el número de salarios mínimos, sexo y carrera.

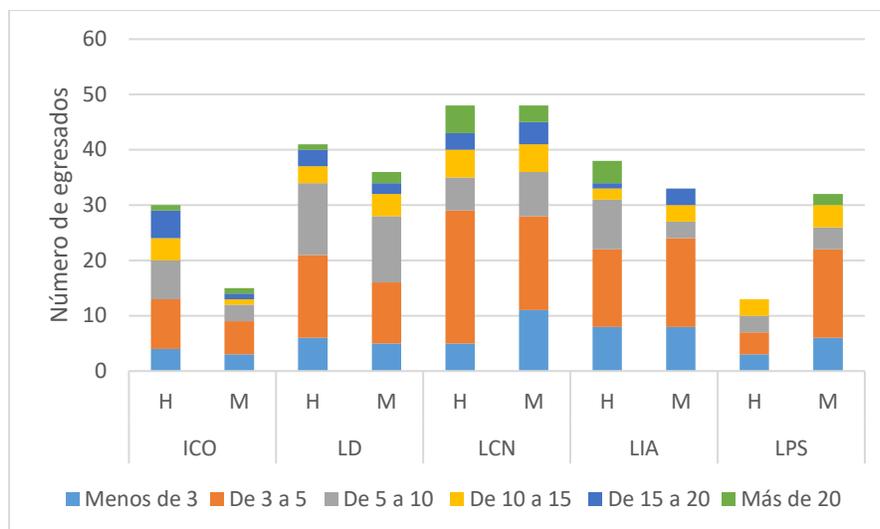


Figura 4.4. Distribución por número de salarios mínimos por sexo y carrera
Fuente: Mejía Pérez, G. & Espinosa Ortega, Ó. (2017). Condiciones laborales y socioeconómicas de estudiantes y egresados de una institución de educación superior en el periurbano de la Zona Metropolitana del Valle de México: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3 (1), 69-86 DOI: 10.22348/riesup.v0i0.7674. N=334.

La Figura 4.4 muestra que en tres carreras hay más hombres que mujeres trabajando: ICO, LDE y LIA. En Contaduría el número de hombres y mujeres es el mismo, y en Psicología, dado que hay un mayor número de mujeres el número de ellas que trabajan es mayor al de los hombres. En lo que respecta al número de salarios percibidos, sólo en los casos de Contaduría y Psicología hay más mujeres que hombres con menos de tres salarios; la mayoría de los egresados en todas las carreras se encuentra en el rango de tres a cinco salarios. La distribución de egresados y egresadas en los rangos de mayores ingresos no presenta una tendencia clara. Por último, llama la atención el caso de Contaduría, en el que la distribución por sexo es muy similar, tanto en el número de egresados como en la distribución entre los distintos rangos de ingreso.

En el análisis realizado se encontraron datos que sugieren ciertas tendencias diferenciadas por sexo y carrera, en lo que refiere al término de los estudios y las condiciones laborales. En lo que refiere al ingreso al mercado laboral, el análisis indicó que hubo más hombres que mujeres que trabajaban durante la carrera. Esta tendencia permanece al término de la licenciatura donde a pesar de que hay más mujeres que hombres, el número de hombres que reportó trabajar es mayor en todas las carreras (a

excepción de Psicología). Lo cual sugiere que los hombres ingresan al mercado laboral antes que las mujeres y que tienen más probabilidades de encontrar empleo al término de la universidad. Además, los datos indican que la mayoría de los encuestados fueron dependientes económicos de sus padres mientras estudiaban y continuaban siéndolo al término de la universidad.

Algunas de estas tendencias contrastan con los resultados de investigaciones como la realizada por Planas Coll (2013) en Guadalajara en el que la mayoría de los estudiantes trabajó mientras acudía a la universidad. Otro estudio que muestra resultados distintos es el realizado en el Centro Universitario de Los Altos (Jalisco), donde la mayoría de los egresados de la carrera de Contaduría realizó un trabajo que les permitió ser autosuficientes económicamente mientras estudiaban (González Pérez & González Franco, 2015). Algo distinto ocurrió con quienes egresaron de psicología del mismo centro, donde sólo el 16% logró tener independencia económica durante la licenciatura (González Anaya & Carrillo Torres, 2016).

Las diferencias en las condiciones laborales también se ven en el salario. Aunque las diferencias entre hombres y mujeres encontradas en el análisis no son muy marcadas, la tendencia es que haya más hombres en los rangos de salarios altos y más mujeres en los rangos de salarios bajos. Las investigaciones indican que las condiciones laborales de quienes egresan de la licenciatura no sólo presentan diferencias entre carreras, también entre sexos, en promedio los hombres ganan más que las mujeres, pero no ocurre lo mismo en todas las carreras (Pérez Pulido, Moreno García & Caldera Montes, 2011). Además, otros estudios indican que el mayor tiempo de experiencia laboral puede mejorar las condiciones de trabajo de las mujeres (Planas Coll & Enciso Ávila, 2013; Sánchez Olavarría, 2012).

Una posible explicación a estas diferencias es la que ofrece Corbett (2005), que señala que la importancia de las credenciales educativas cambia entre hombres y mujeres en espacios rurales, de tal forma que para las mujeres la educación formal es la única ocupación en un mercado diseñado para los hombres, y el pasaporte para salir de la región. De acuerdo con este autor hay un ingreso diferenciado al mercado laboral por género: los hombres que se quedan en la región suelen ocuparse en empleos que

requieren baja capacitación; en cambio las mujeres que no salen de la región trabajan en puestos que exigen un mínimo de credenciales educativas (cajeras o empleadas). Al parecer estas observaciones realizadas en un contexto rural parecen aplicar también a un medio periurbano, como el de los egresados del CUVT.

Pero además las condiciones laborales parecen también determinar los procesos de independencia económica y familiar. Es cierto que el número de quienes dependía económicamente de sus padres disminuyó cuando terminaron la carrera, pero los procesos fueron distintos para hombres y mujeres. Mientras que sólo dos hombres dependían económicamente de su pareja, 98 mujeres estaban en la misma situación. Además, si comparamos el número de quienes son autosuficientes financieramente, se puede identificar que mientras 5 de cada 10 hombres son autosuficientes, sólo 2 de cada 10 lo son en el grupo de mujeres. Sin embargo, las cifras también muestran que hay más egresadas que dependen económicamente de sí mismas en comparación con aquellas que dependen de su cónyuge: el 67% de las mujeres que no depende económicamente de sus padres son autosuficientes.

En lo que refiere a la dependencia económica de quienes egresaron del CUVT contrastan un poco con el dato de con quién viven, pues, aunque el porcentaje de quien dependía financieramente de sus padres disminuyó, aun la gran mayoría sigue viviendo con ellos (el 81%). Lo que este dato puede indicar es que a lo largo de la licenciatura los estudiantes se hicieron más independientes económicamente de sus padres, pero que aún dependen de ellos, incluso aquellos que han formado una nueva familia. En la variable de quien vive solo, el cambio en términos porcentuales no parece muy grande, pues pasó del 1% al 2%.

Aunque en general la mayoría de quienes reportaron estar trabajando al término de sus estudios lo hacían en alguna actividad relacionada con la licenciatura cursada, hay algunas diferencias por carrera. Por ejemplo, en la carrera de Contaduría casi el 90% trabaja en algo relacionado con los estudios. Algo similar pasa en Derecho e Informática Administrativa, donde alrededor del 80% ejerce su profesión. El único caso que no presenta esta tendencia es Psicología, pues sólo un poco más de la mitad trabaja en algo relacionado con su profesión.

Estos resultados contrastan con los obtenidos en otros estudios donde los análisis indican que los egresados pueden conseguir empleos mal remunerados y no relacionados con sus estudios universitarios (González Anaya & Carrillo Torres, 2016; Rubio Hernández & Salgado Vega, 2014; Burgos Flores & López Montes, 2010), aunque en el caso de los egresados de Contaduría del Centro Universitario Los Altos, la mayoría encontró puestos relacionados con la licenciatura que estudiaron (González Pérez & González Franco, 2015).

Estas conclusiones parciales se ajustan a lo propuesto por De Vries y Navarro (2011), a partir de los datos del proyecto Proflex: hay problemas de desempleo, pero la inserción exitosa (medida en términos de empleo y de sueldo) es el resultado de una complicada interacción entre el desarrollo de la economía, el área de conocimiento, el tipo de institución (privada-pública), el género y el pasado familiar. Para finalizar y con base en lo que indican los estudios previos y el análisis realizado para este documento se sugieren algunas hipótesis.

Hay una forma diferenciada de ingreso al mercado laboral por sexo. Quienes más se benefician de esta diferenciación son los hombres, pues inician primero su experiencia laboral y suelen ser favorecidos con mejores salarios. Esta afirmación aplica tanto para estudiantes como egresados. En coincidencia con lo que propone Sendón (2013), se puede decir que la democratización educativa para las mujeres está mucho más lograda que su incorporación igualitaria al sistema productivo. La escuela, aunque a largo plazo pueda tener un poder transformador determinante, y ser un espacio donde se transita aparentemente de manera igualitaria, siempre y cuando la igualdad no se traduzca en los ingresos o en las posiciones más importantes en el mundo laboral. El sistema ha cedido a la demanda de mayor acceso a la educación, siempre y cuando esta acumulación de niveles educativos no surta los mismos efectos para todos en el campo productivo (Sendón, 2013, p. 26).

Una segunda hipótesis señala que hay una diferenciación en el ingreso al mercado laboral por carrera, quienes estudian carreras tradicionales, como Derecho y Contaduría (en el caso del CUVT), suelen tener mejores condiciones laborales. De Vries, Cabrera, Vázquez y Queen (2008) sugieren: los egresados de carreras

tradicionales tienen más posibilidades de encontrar trabajo en el sector público y si se considera que el sector público consta básicamente de tres subsectores (educación, salud y burocracia estatal), es de esperar que este mercado sea más accesible para el grupo tradicional que para el sector novedoso (tecnológico). Además, las carreras relacionadas con la tecnología están más orientadas al sector privado, más sujeto a los vaivenes del mercado. Finalmente, el grupo tradicional tiene mayores posibilidades de asociarse a una pequeña empresa o abrir un despacho o consultorio, lo que les convierte en dueño o socio, o en profesionalista independiente y quizá también por ello muestran tasas más altas de congruencia entre estudios y empleo. Estas formas diferenciadas de ingreso al mercado laboral pueden sugerir cierta coincidencia con lo hallado por Jiménez Vásquez (2011), la existencia de un mercado de trabajo segmentado y estratificado, en este caso por sexo y carrera.

Una tercera hipótesis es que el paso de los jóvenes por la universidad puede contribuir a su proceso de independencia económica, pero este tránsito es especialmente importante para las mujeres, pues la mayoría de las que tienen un empleo al término de los estudios trabaja en actividades relacionadas con su carrera, lo cual no sería posible de no haber cursado estudios superiores. Además, la mayoría de las mujeres que reportaron no depender económicamente de sus padres y ser autosuficientes es mayor al número de quienes dependen del cónyuge. Quizá estos datos sugieran un proceso de empoderamiento por parte de las mujeres a partir de sus estudios universitarios, lo cual concuerda con algunos estudios previos (Kaushik, Kaushik & Kaushik, 2006).

Este proceso de independencia económica no siempre se da de forma conjunta con la independencia familiar, pues, aunque aumentó el número de jóvenes que expresaron no depender económicamente de sus padres al término de los estudios, la mayoría aún vive con ellos. Esto puede indicar una fase en el proceso de independencia de los jóvenes respecto de sus familias, pues no hay que perder de vista que quienes contestaron el cuestionario del SISE acaban de terminar los créditos de la carrera. Siguiendo este orden de ideas, se esperaría que al paso del tiempo habría más egresadas y egresados independientes económicamente y que vivan fuera de la casa paterna, pues como proponen Casal et al (2006), la emancipación familiar plena tiene una concreción

en el acceso a una nueva vivienda, aunque hay muchas formas de concreción y también formas de regresión o retorno: hay emancipaciones intermedias donde los padres ayudan mucho económicamente y a veces continúan ejerciendo cierto control sobre espacios y tiempos; hay también retornos al hogar de origen después de un período más o menos largo de ejercicio de la emancipación. Algunas emancipaciones son muy diferidas y estos jóvenes prolongan el tiempo de residencia en casa de los padres. Una parte puede permanecer por mucho tiempo en casa de los padres (por ejemplo, bajo formas de soltería definitiva) e incluso no pasar por la emancipación domiciliar (Casal et al., 2006, p.32-33).

En conclusión, se puede decir que las formas diferenciadas de ingreso al mercado laboral por sexo y carrera determinan procesos de independencia familiar distintos, donde los hombres tienen más probabilidades de ser autosuficientes económicamente y vivir fuera de la casa de los padres, que las mujeres. En los itinerarios, en los procesos de transición de la juventud a la adultez, hay una diversidad social que es explicada por su proximidad a la estructura social y la segmentación. Los itinerarios varían sustancialmente según historia, territorio y culturas (Casal et al., 2006).

En un medio periurbano (con rasgos similares a los espacios rurales) donde el mercado de trabajo está diseñado para ser aprovechado prioritariamente por hombres con baja capacitación, los estudios superiores pueden funcionar como catalizador del proceso de independencia familiar, particularmente para las mujeres (Corbett, 2005). El tener una licenciatura amplía las oportunidades de trabajo a las mujeres y con ello la probabilidad de recibir un ingreso suficiente para no depender de sus padres ni de algún hombre.

4.2 Trayectorias de formación y trabajo de los y las egresadas

El panorama general de la situación económica y laboral de los egresados cuando estudiaban y al término de la licenciatura, permitieron formular algunas hipótesis de posibles cambios asociados a su paso por el CUVT. Estos cambios sugieren procesos

que se dan en un tiempo y espacio, historias y aprendizajes que las personas van construyendo.

El presente apartado se organiza con base en los diferentes tipos de trayectorias que se identificaron en el análisis de las entrevistas. Se identificaron cuatro tipos de trayectorias: de permanencia, de ida y regreso, pendular y de salida.

La trayectoria de permanencia describe los casos de los y las egresadas que nunca han trabajado fuera de la región. La trayectoria de ida y regreso es aquella en que el egresado salió por un periodo del Valle de Teotihuacán para trabajar, y tras un tiempo decide regresar al Valle y conseguir un trabajo ahí. La trayectoria pendular, es aquella en que el egresado continúa viviendo en la región, pero trabaja fuera de ella (en la Ciudad de México). Finalmente, la trayectoria de salida implica el cambio de domicilio de la egresada a un lugar fuera del Valle. Como se verá más adelante, estas trayectorias no son necesariamente excluyentes, en ocasiones pueden ser momentos en la vida de los y las informantes.

A su vez, estas trayectorias presentan diferencias por sexo y por carrera, por ello por lo que el análisis que a continuación se muestra se organiza por tipos de trayectorias, y por tipo de profesión y sexo. Para la clasificación del tipo de profesión se agruparon las carreras en tres: tradicionales (Derecho y Contaduría), tecnológicas (Informática Administrativa e Ingeniería en Computación) y Psicología.

A continuación, se describirán las trayectorias de formación y trabajo de los y las egresadas, refiriendo los cambios en su movilidad espacial y social, a lo largo del tiempo, y señalando el tipo de cambios o aprendizajes que ocurrieron en las personas al hacer esos recorridos.

4.3 Trayectorias de permanencia. Los y las egresadas de profesiones tradicionales y de psicología

La trayectoria de permanencia en la región fue la más identificada en el grupo de egresados y egresadas. A este grupo pertenecen 10 de los 16 casos analizados. A su vez,

nueve de los 10 casos son egresados de carreras tradicionales (derecho, contaduría) o de psicología. Estas carreras comparten la característica de ser profesiones susceptibles de ejercerse de manera privada, sin trabajar para una institución o empresa. El único caso que no responde a este perfil es una egresada de informática administrativa, carrera con una orientación más tecnológica que suele encontrar su lugar en el sector privado, como lo indican De Vries, Cabrera y Queen (2008).

A pesar de que estos 10 casos comparten la característica de permanecer en el Valle de Teotihuacán para vivir y trabajar, sus trayectorias presentan diferencias por sexo y carrera, por lo que el análisis seguirá esta lógica. En primer lugar, se presentan los casos de mujeres egresadas de carreras tradicionales, después se muestran las trayectorias de formación y trabajo de las egresadas de psicología y finalmente el de la mujer que estudió informática administrativa. En último bloque de este tipo de trayectorias, se presentan los casos de los tres hombres que permanecieron en la región.

Mujeres que ejercen su profesión. Las egresadas de profesiones tradicionales

Para iniciar con la presentación de los casos se presenta una descripción general de cada una de las mujeres que pertenecen a este grupo, así como de sus familias de origen.

Laura

Tiene 32 años, es originaria de Axapusco, actualmente vive con sus dos hijas y su esposo en Teotihuacán, en casa propia. De momento no ejerce su profesión, pero piensa regresar a trabajar en los próximos meses. Se tituló por examen de CENEVAL y es de la generación 2004-2009. Los padres de Laura sólo terminaron la primaria. Su padre (53 años) tiene su propio camión de trascabo y carro de volteo, y se dedica a hacer trabajos con este equipo. Su madre (51 años) vendía pollo y es ama de casa. Laura es la segunda de cinco hijos. La hermana mayor estudió administración de empresas turísticas, pero no ejerce y se dedica al hogar. La tercera de las hijas estudió contaduría en el CUVT, se casó y vive y ejerce en Pachuca. El cuarto hijo estudió mecánica, pero trabaja para el IMSS de Temascalapa. Finalmente, la hermana menor estudia enfermería en una escuela particular de Pachuca.

Gabriela

Tiene 24 años, estudió Derecho y vive con sus padres en San Marcos Ahuatepec (comunidad del municipio de Otumba). Desde hace año y medio trabaja como asistente en un despacho de abogados. Está titulada y es de la generación 2009-2014. Los padres de Gabriela terminaron la secundaria. Su padre (43 años) es chófer de un tráiler y su madre (42 años) es ama de casa. Gabriela tiene dos hermanos menores, una de 18 y otro de 14 años. La mayor terminó la preparatoria, pero no siguió estudiando porque se convirtió en mamá. Actualmente trabaja para un taller de costura. Su hermano estudia la secundaria.

Martha

Tiene 23 años, también cursó la carrera de Derecho y vive con sus papás en San Pablo (comunidad del municipio de Otumba). Tiene tres meses trabajando para un despacho de abogados. Está titulada y es de la generación 2010-2015. El padre de Martha (54 años) terminó el bachillerato y ha trabajado como obrero y campesino. Su madre (53 años) terminó la primaria y se dedica al hogar. Martha tiene dos hermanos mayores, una mujer y un hombre. Su hermana mayor estudió contaduría en el CUVT, está casada y combina las actividades de casa con el ejercicio de su carrera. Su hermano estudió la licenciatura en educación secundaria, en la especialidad en español. Él es soltero y trabaja como subdirector de una secundaria.

En términos de movilidad social intergeneracional, los tres casos muestran un avance en la movilidad escolar. Este cambio es más marcado en Laura y Gabriela, pues sus padres sólo estudiaron la primaria y secundaria, lo que significan 10 y siete años más de estudio, respectivamente. El avance es menor en Martha, pues su padre estudió el bachillerato, sin embargo, es más marcado, si se compara con su madre que terminó la primaria, así respecto a su padre tiene cinco años más de escolarización, y 10 con relación a la madre.

En la cuestión laboral, el cambio es drástico, tanto si se compara con los padres quienes desempeñan trabajos manuales no calificados o se autoemplearon, como si se

compara con las madres, quienes realizaron trabajos de baja calidad, como dependientes de micro comercios o en trabajo no remunerado (amas de casa). En contraste, Laura, Gabriela y Martha desarrollan ocupaciones no manuales de la clase de servicio.

En cuanto a la parte económica, los ingresos de Laura le han permitido independizarse de sus padres y poseer una casa; en los casos de Gabriela y Martha, este aspecto aún no se puede valorar en su justa medida, pues tienen poco tiempo de haber egresado.

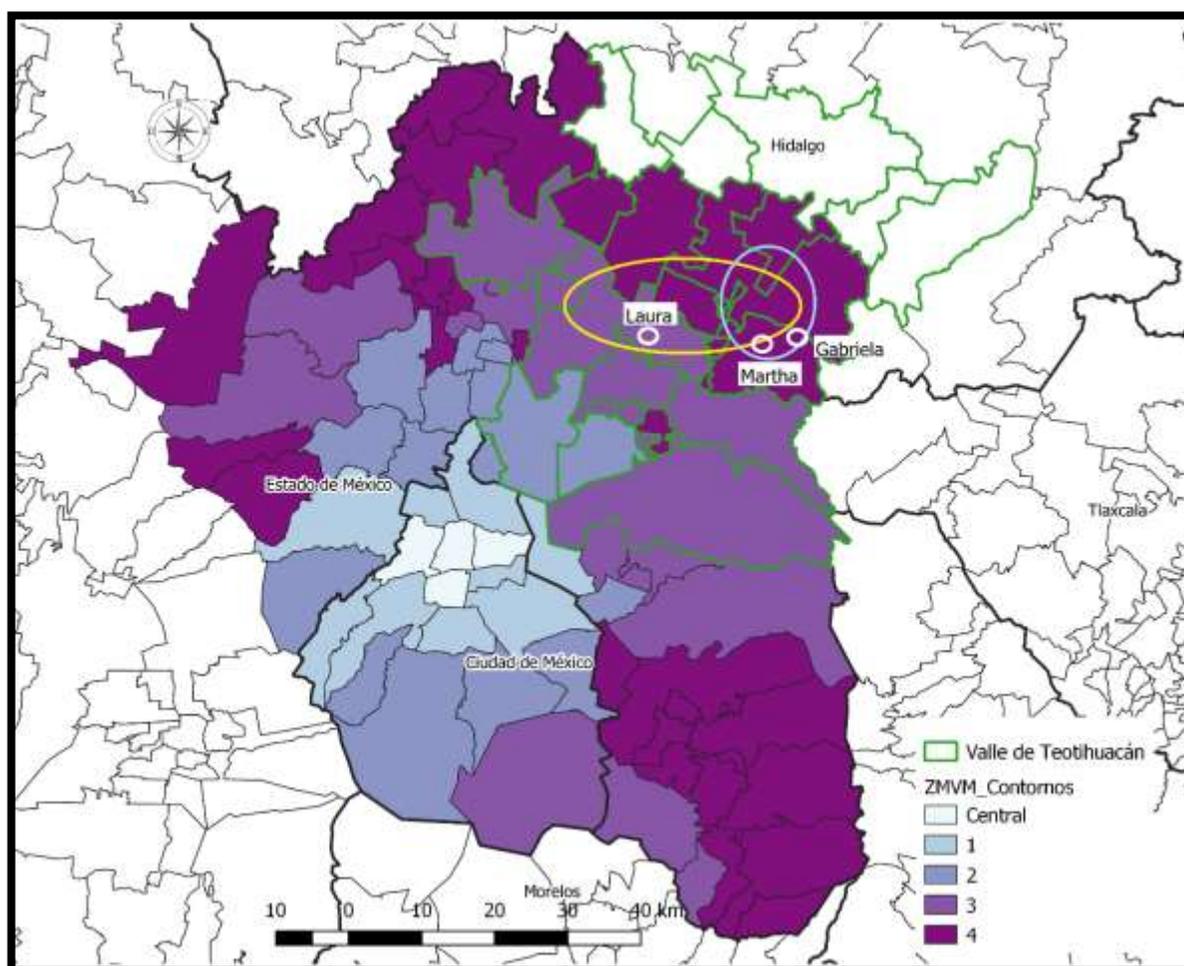
En cuanto a la percepción de la movilidad social para Laura la diferencia, respecto a la forma como vivieron sus padres, radica en que su trabajo es más tranquilo, más estable que el de su papá, y como el negocio es suyo le da oportunidad de ocupar el tiempo como mejor le convenga. Y en la cuestión económica, dice Laura, “se gana más y es más cómodo”.

Por su parte Gabriela considera que si no hubiera estudiado “... no lo sé, tal vez ya me hubiera hasta casado (ríe). ¿No? Porque yo veo que la mayoría de las personas que ya no estudian se casan, tienen un trabajo normal y de ahí no...”. Algo similar opina Martha ante la misma pregunta: “no sé, tal vez ni hubiera estudiado nada. Yo creo que estaría casada y con tres hijos”.

En lo que respecta a la movilidad espacial, los patrones no cambiaron en estos tres casos cuando ingresaron al CUVT, pues llevaban tres años yendo a Santo Domingo mientras acudían a la preparatoria. Pero esta situación cambió durante la carrera, para Laura primero cambió su movilidad cotidiana yendo a San Martín de las Pirámides, al despacho contable; después a San Francisco Mazapa (municipio de Teotihuacán) en Naresa. Al egresar continuó moviéndose a Teotihuacán, primero para trabajar en *Jardines del Recuerdo* y después cuando cambió de domicilio, pues se mudó a Teotihuacán con su esposo. También durante un periodo breve, fue a Tecámac, para trabajar en un despacho contable.

Otro patrón de movilidad cotidiana es el desarrollado por Gabriela y Martha. En estos dos casos, su movilidad cotidiana prácticamente no ha cambiado. Martha y Gabriela iban a Santo Domingo desde que estaban en la preparatoria, y al salir de la

universidad sus viajes cotidianos se realizan hacia dentro del municipio donde viven (Otumba). Martha y Gabriela se mueven en el contorno cuatro. En el Mapa 4.1 el círculo amarillo indica el radio de las trayectorias cotidianas de Laura; el círculo azul el radio de movilidad de Gabriela y Martha desde su ingreso al CUVT hasta el momento en que fueron entrevistadas.



Mapa 4.1. Trayectorias de permanencia en la región de egresadas de profesiones tradicionales. Elaboración propia a partir de Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México. Fuente: Aguilar y López (2014), *La periurbanización y los retos de su organización territorial*.

Resulta interesante ver que los trayectos de Laura se hacían sólo en el contorno cuatro, y sólo es hasta que comienza a trabajar en Tecámac es que accede al contorno tres. Laura presenta un esquema de movilidad espacial y laboral diferente: se mudó de casa y ha trabajado para empresas de la región fuera de su municipio de origen. En este

sentido, ha tenido un radio de acción más amplio que Gabriela y Martha, además de que ha logrado la independencia económica de sus padres.

La comparación de estos tres casos permite ver rasgos comunes, no sólo en los orígenes de sus familias (ninguno de sus padres tuvo estudios universitarios o realizó trabajos no manuales), también en sus procesos de formación, pues las tres se han formado laboralmente a la usanza de las viejas profesiones, en el ejercicio de su trabajo bajo la supervisión de un mentor. En el caso de Laura, la mayor de las tres, esta formación bajo la tutela de alguien más le permitió después abrir su propio despacho contable. Este es uno de los posibles caminos que pueden tomar Gabriela y Martha en un futuro.

Hasta aquí la descripción de tres egresadas de profesiones tradicionales que permanecieron en el Valle de Teotihuacán y que ejercen su carrera. En el siguiente apartado se presentan tres casos de egresadas de psicología que también permanecieron en la región.

Mujeres que no ejercen su profesión. Las egresadas de psicología

Un segundo grupo de personas que permanecen en la región son tres egresadas de psicología. Al igual que en los casos previos, se comienza con una descripción de las egresadas, para después revisar lo que pasó con sus trayectorias de formación y trabajo.

María

Es egresada de la carrera en Psicología, tiene 34 años y dos hijas. María vive en Teotihuacán en la casa de sus padres, donde colabora en la maquiladora de la familia, además administra cinco ciber cafés que abrió junto con su exesposo (tres están en Teotihuacán y dos más en Texcoco). Es de la generación 2001-2006 y aun no se ha titulado. Los padres de María trabajan en un taller donde maquilan ropa, el taller es de su propiedad. La madre de María cursó una carrera técnica de auxiliar contable y el padre estudió hasta la secundaria. María tiene una hermana de 30 años que estudió Ciencias Políticas en el campus de la UAEMEX de Texcoco y vive en Querétaro, con su esposo.

Daniela

También egresó de Psicología, tiene 32 años y un hijo de diez. Daniela vive en Teotihuacán con su pareja, en una casa propiedad de sus padres. En el momento de la entrevista trabajaba como responsable de una biblioteca digital del Estado de México ubicada en Acolman. Es de la generación 2001-2006 y se tituló por examen del CENEVAL. El padre de Daniela (58 años) terminó la secundaria y su madre tiene una carrera técnica en secretariado. Durante los últimos años el padre de Daniela ha trabajado como vigilante, personal de seguridad y taxista. La madre de Daniela (54 años) cuida niños y hace trabajos de limpieza. Daniela tiene una hermana cuatro años menor que estudió la carrera de Químico Farmacobiólogo en la UAM Xochimilco. Su hermana es soltera, vive con sus papás y en el periodo en que se realizó la entrevista estaba desempleada.

Mercedes

Tiene 24 años, estudió Psicología y vive con su mamá en Tezoyuca. De momento no tiene trabajo, pero ayuda a su mamá en la atención de una farmacia. Es la única de todas las personas entrevistadas que se tituló por tesis y es de la generación 2010-2015. El padre de Mercedes es licenciado en medicina y actualmente está pensionado por el ISSSTE. La madre de Mercedes (49 años) tiene la carrera técnica en enfermería y, además de atender la farmacia, ejerce su profesión en una clínica particular. Los padres de Mercedes están divorciados, y ella es hija única.

En términos de movilidad social intergeneracional, los casos de María y Daniela presentan las diferencias más marcadas. En la movilidad escolar tanto el padre de Daniela, como el de María sólo terminaron la secundaria; por su parte las madres, estudiaron una carrera técnica. Así, al estudiar la licenciatura ellas poseen ocho años de escolaridad más que sus padres, y al menos cinco más que sus mamás. Con Mercedes no hay diferencia en el máximo grado de estudios alcanzado por su padre, pero sí una diferencia de al menos cinco años más de escolaridad respecto a su mamá.

En cuanto a las ocupaciones, la valoración resulta difícil, pues, aunque hay un cambio en el tipo de trabajos desempeñados por los padres y las madres de María y Daniela, las condiciones laborales de esos trabajos no resultan muy distintos. María, en cierta medida no ha tenido cambio en el tipo de actividad que realizan sus padres, pues aún colabora con ellos en su taller de maquila (ocupación de baja calidad en un trabajo manual no calificado para una microempresa). La diferencia para María radica en los ciber café que abrió con su exesposo, que si bien no es un negocio formal (no paga impuestos), sí significa una forma de ingreso diferente a la que tienen sus padres, y representa un cambio de jerarquía al convertirse en trabajadora por cuenta propia (ocupación de segunda jerarquía).

En cuanto a Daniela, sus empleos han sido esporádicos, inestables y precarios, como los de sus padres (manuales no calificados y de baja calidad) y sólo hasta que comenzó a trabajar en la biblioteca digital (ocupación no manual de rutina) logró prestaciones laborales a las que sus padres no tuvieron acceso. Es importante señalar que antes de llegar a este puesto Daniela trabajó en ocupaciones de baja calidad no asalariados.

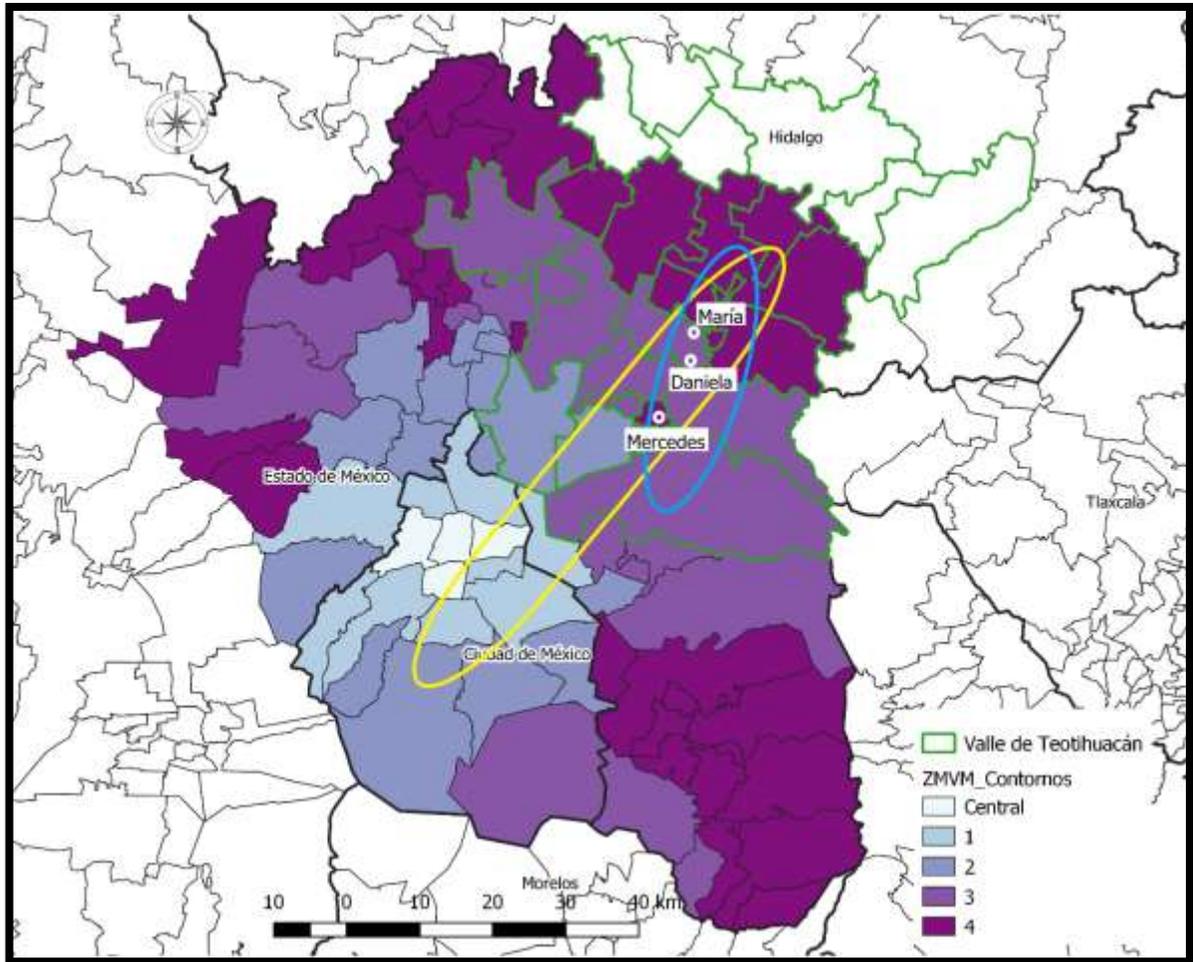
Otro rasgo común entre estos dos casos es que no han ejercido su profesión, o porque no han tenido la necesidad económica para hacerlo (María) o porque no han logrado conseguir un empleo que se los permita (Daniela). A pesar de estos rasgos similares, también hay algunas diferencias. La primera tiene que ver con la movilidad laboral, mientras que Daniela ha cambiado de empleo siete veces (si se toman en cuenta los trabajos que tuvo durante la carrera), María ha desarrollado los mismos trabajos desde que egresó. Estas diferencias también tienen un carácter económico, los ingresos de María dependen de los negocios familiares (el taller de maquila de sus padres y el ciber café), ella es beneficiaria directa de esos negocios y no tiene jefes. En cambio, los empleos que Daniela ha conseguido dependen de alguien más o de alguna institución, ha trabajado como empleada.

Para finalizar en lo que refiere a Daniela y María, otros dos rasgos comunes: ambas reciben apoyo de sus familias (María trabaja y vive con sus padres; Daniela vive en una propiedad que pertenece a sus progenitores) y son madres. La situación de la

precariedad laboral de estos casos parece reflejar en parte las tendencias mundiales, según cifras de la Organización Internacional del Trabajo (2018), en promedio, las mujeres tienen menos probabilidades de participar en el mercado de trabajo; a nivel mundial, sufren un déficit de participación de más de 26 puntos porcentuales respecto de los hombres; cuando sí participan, tienen menos probabilidades de encontrar un empleo. Una vez que tienen empleo padecen la segregación por lo que se refiere al sector, la ocupación y el tipo de relación de empleo, lo cual limita su acceso a un empleo de calidad. Por ejemplo, en 2017, el 82 por ciento de las mujeres de los países en desarrollo se encuentran en modalidades de empleo vulnerable en comparación con el 72 por ciento de los hombres.

En lo que respecta a Mercedes, tenía poco de haber egresado cuando se le entrevistó, y hasta entonces sólo ha trabajado como terapeuta de forma esporádica dando consulta en casa y ha buscado empleo en instituciones públicas y privadas de la región (contornos tres y cuatro).

En lo que refiere a la movilidad espacial, María ha tenido pocos cambios en su movilidad cotidiana desde que ingresó al CUVT. En primera instancia iba y regresaba de Teotihuacán a Santo Domingo (Axapusco), después fue por un periodo a Tepexpan (al psiquiátrico) y desde que abrió uno de los ciber café en Texcoco, eventualmente visita ese lugar. Se ha movido entre los contornos tres y cuatro. En el Mapa 4.2 el círculo amarillo muestra el radio de las trayectorias cotidianas de Mercedes y el círculo azul el radio de movilidad espacial de María y Daniela.



Mapa 4.2. Trayectorias de permanencia en la región de egresadas de psicología. Elaboración propia a partir de Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México. Fuente: Aguilar y López (2014), *La periurbanización y los retos de su organización territorial*

Daniela es originaria de Teotihuacán, cambió su patrón de movilidad cotidiana cuando ingresó al CUVT. En Santo Domingo no sólo desarrolló habilidades dentro de la escuela, sino también en el centro comunitario que abrió junto a sus compañeras. Esta parte de su formación pudo ser particularmente importante en sus trabajos posteriores, pues principalmente ha trabajado con niños y grupos en proyectos comunitarios. Después de terminar el servicio y dejar de trabajar en un ciber café, Daniela estuvo como maestra de computación unos meses en una secundaria de San Martín de las Pirámides. Su siguiente empleo fue el club de tareas en que trabajó con una amiga. Más tarde fue voluntaria en la biblioteca del kínder donde asistía su hijo; al término de ese periodo dio asesorías a niños, entró al programa de educación inicial y en el proyecto de fomento a la lectura en la casa de cultura. Todos estos empleos fueron en Teotihuacán.

Finalmente, en 2016 comenzó a trabajar en la biblioteca digital de Acolman, donde desarrolla proyectos comunitarios, trabaja con niños y pone en juego sus habilidades con equipos de cómputo.

Daniela tuvo tres cambios en su movilidad cotidiana, hacia Axapusco, San Martín y Acolman. De los siete empleos que ha tenido desde que salió del CUVT, sólo dos han sido fuera de Teotihuacán y sólo en uno (la biblioteca digital) ha tenido prestaciones. Daniela sólo se ha movido en los contornos tres y cuatro.

Finalmente, Mercedes creció en un municipio del contorno tres, al moverse a Santo Domingo y Otumba, llegó al contorno cuatro, pero cuando realizó sus prácticas profesionales en el hospital de Tlalpan, estuvo en el contorno dos. Con Mercedes sucede algo distinto a María y Daniela, pues logra traspasar la frontera del contorno tres, lo que amplía su margen de movilidad cotidiana, y quizá en un futuro también aumente su radio para la búsqueda de empleo en el Valle de Teotihuacán y en la Ciudad de México.

Para terminar con el análisis de las egresadas que se quedaron en la región, en el siguiente apartado se presenta el caso de la única mujer de este grupo que no estudió ni Psicología ni alguna carrera tradicional.

El ejercicio de la profesión sin salir del contorno. El caso de una egresada informática administrativa

Continuando con el esquema de los casos anteriores, este apartado comienza con una descripción general del caso y de su familia de origen, para después mostrar su trayectoria de formación y trabajo, así como sus procesos de movilidad social y espacial.

Dentro de los casos que tienen una trayectoria de permanencia en la región destaca Cenaida por dos razones: no estudió una carrera tradicional ni psicología (como el resto de las mujeres analizadas en este apartado) y no ha requerido salir de su contorno de origen (contorno cuatro) para estudiar y conseguir trabajo. Por estas dos razones es que su caso se analiza de forma independiente.

Cenaida tiene 29 años, estudió Informática Administrativa y vive con sus papás en Nopaltepec. Desde el 2011 trabaja como docente en el CUVT. Se tituló por promedio y es de la generación 2006-2010. El padre de Cenaida (53 años) tiene la secundaria completa y siempre ha trabajado como obrero. La mamá de Cenaida (49 años) terminó la primaria y se dedica al hogar. Cenaida tiene una hermana mayor que se casó a la edad de 15 años y no continuó con sus estudios.

En términos de movilidad social intergeneracional, el caso de Cenaida presenta marcadas diferencias en el aspecto educativo y laboral. En la movilidad educativa Cenaida presenta un avance tanto con relación al padre (que terminó la secundaria) como con la madre (que cursó la primaria completa). Cenaida tiene nueve años más de escolaridad que su padre y doce más que su madre, si se toma en cuenta los tres años de bachillerato, los dos de la carrera técnica y los cinco de la licenciatura.

En lo que respecta a la ocupación, también se muestra una diferencia con los padres. El padre de Cenaida realizó una ocupación de segunda jerarquía como trabajador manual asalariado no calificado en una empresa establecida (fue obrero) y su madre es ama de casa (ocupación de baja calidad no remunerada). En contraste Cenaida realiza un trabajo no manual de clase de servicios.

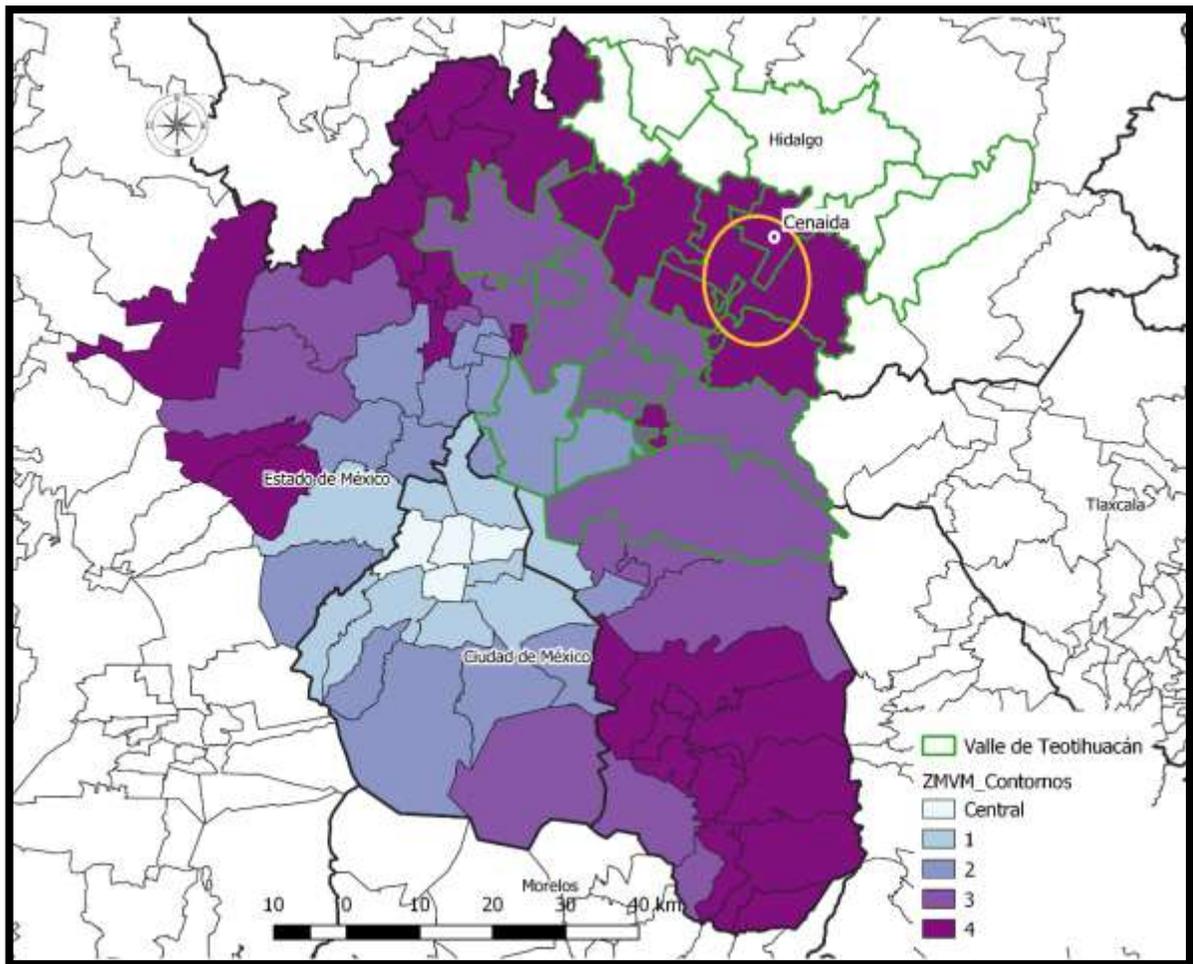
En cuanto a la economía, Cenaida vive con sus padres y no posee bienes materiales (auto o casa), sin embargo, se considera independiente económicamente, además que contribuye para pagar los gastos de la casa y en la compra de medicamentos para sus padres. De acuerdo con su percepción sus condiciones de vida son mejores desde que egresó del CUVT.

Entrevistador: la última, considerando las condiciones en las que creciste y la forma como vives ahora, ¿crees que tus condiciones de vida actuales son mejores, iguales o peores?

Cenaida: Son mucho mejores. A parte de antes la vida era más barata. Desde que empecé a trabajar yo me vestía, yo me calzaba, a la mejor mis papás... el dinero que ganaba era para ellos, para la comida, para la casa. Ahora yo puedo aportar esos gastos de la casa, el gas, sus medicamentos, mi vestido, mi calzado, a mis papás también, su vestido, su calzado, lo que se pueda. En el área de la casa

también, el mantenimiento... digo que ha mejorado, no del todo lo que yo quisiera, pero sí ha mejorado.

En lo que refiere la movilidad espacial, el caso de Cenaida es peculiar, pues desde que inició la preparatoria su recorrido ha sido el mismo: de Nopaltepec a Santo Domingo (dentro del contorno cuatro). En el Mapa 4.3 el círculo amarillo muestra el radio de movilidad cotidiana de Cenaida, desde la preparatoria hasta el momento de la entrevista.



Mapa 4.3. Trayectoria de permanencia en la región de egresada de informática administrativa. Elaboración propia a partir de Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México. Fuente: Aguilar y López (2014), *La periurbanización y los retos de su organización territorial*

Cenaida mantuvo este patrón incluso cuando trabajó fuera del CUVT. Cenaida tiene diez años yendo de Nopaltepec a Santo Domingo, no ha cambiado de domicilio, sólo se ha movido en el contorno cuatro, pero el uso que ha hecho de los espacios ha

cambiado. Fue empleada de tlapalería (ocupación de baja calidad, dependiente de un micro comercio), estudiante de bachillerato y universidad, pero al término de la licenciatura, con el título se convirtió en docente y administrativa (ocupación no manual de clase de servicios). Esta credencial y las relaciones que tejió durante su estancia en la universidad le han permitido trabajar sin salir del contorno cuatros.

El ejercicio de la profesión y la diversificación de ingresos. Tres egresados del CUVT

En este apartado se describen los casos de tres hombres egresados de los tres tipos de carreras analizados: tradicionales, tecnológicas y psicología. Se decidió mostrar estos casos aparte porque son del mismo sexo, permanecieron en la región, pero presentan trayectorias laborales y espaciales distintas a las de sus condiscípulas. La lógica de la presentación de los casos es la misma que en los apartados anteriores y el orden de la presentación, responde a la generación a la que pertenecen: primera, intermedia y última.

Eduardo

Tiene 31 años, es egresado de la licenciatura en Psicología, vive en Axapusco con su hija de cuatro años y su esposa, en una casa que construyó en un terreno que le heredó su abuelo. Vende plantas de ornato los miércoles y sábados en el mercado de San Martín de las Pirámides, toca en una estudiantina del pueblo y el día que fue entrevistado recibió la notificación de que había sido aceptado para trabajar en un hospital psiquiátrico de Acolman. Perteneció a la generación 2002-2007 y se tituló por examen de CENEVAL. El padre de Eduardo falleció y nunca vivió con su madre y él, es por ello por lo que se desconoce cuál fue su máximo grado de estudios, sin embargo, se sabe que trabajó como obrero y síndico en la presidencia de Axapusco. Por su parte la madre de Eduardo (52 años) estudió la escuela secundaria y trabajó como secretaria y auxiliar contable en las presidencias de la región. Eduardo es hijo único.

Horacio

Tiene 36 años, estudió Contaduría y vive solo en Otumba desde los 24 años. Tiene un hijo con el cual no vive, trabaja para el despacho contable del esposo de *Laura*, tiene unos clientes propios y es dueño de una peluquería. No se ha titulado y es de la generación 2004-2009. El padre de Horacio estudió la primaria completa y trabaja como

comerciante en la zona arqueológica de Teotihuacán. La madre de Horacio (fallecida) terminó la secundaria y se dedicó al hogar. Horacio es el menor de nueve hijos, el mayor de ellos estudió ingeniería y desde algunos años vive en Alemania. Después siguen tres hermanas que terminaron la preparatoria y trabajan como meseras en Vips. Otro de los hermanos tiene una herrería y el penúltimo estudió ingeniería.

Antonio

Tiene 26 años, egresó de Psicología y vive con su mamá y hermana en Temascalapa. Es responsable de una farmacia y tiene un consultorio psicológico con dos amigas de la universidad. Está trabajando en su tesis para titularse y es de la generación 2010-2015. El padre de Antonio (53 años) tiene una carrera técnica en contaduría y es propietario de dos farmacias. La madre de Antonio (50 años) es licenciada en contaduría y se dedica a ejercer su profesión. Antonio tiene dos hermanos menores, un varón que estudia Odontología en la FES Iztacala y una hermana que estudia piano.

Los procesos de movilidad social intergeneracional en estos tres casos presentan ciertas similitudes, pues muestran un avance en la movilidad escolar. Del padre de Eduardo no se tiene el dato de escolaridad, pero sí de su madre (terminó la secundaria), en comparación con ella Eduardo posee ocho años más de estudio. Con Horacio la diferencia en años de estudio respecto a su madre es la misma que presenta Eduardo, pero con relación a su padre la diferencia aumenta tres años, de tal forma que Horacio posee 16 años de escolaridad y su padre sólo seis. Las diferencias menos marcadas están con Antonio pues al igual que su madre terminó una licenciatura y la ventaja en relación con su padre es de cinco años.

En la movilidad laboral, el panorama es más complejo, pues los tres casos tienen ingresos diversificados, lo que los coloca en al menos dos grupos ocupacionales. El padre de Eduardo fue obrero, lo que lo ubica como trabajador manual no calificado (en la segunda jerarquía), mientras que la madre trabajó como secretaria, lo que la coloca en una ocupación no manual de rutina. Por su parte Eduardo puede ocupar dos perfiles: No manual, clase de servicios (empleado del psiquiátrico, terapeuta y profesor) y de baja

calidad, dependiente de micro comercio (vendedor de plantas de ornato en el mercado). Así, en relación con el primer perfil, hay un avance en la jerarquía de la ocupación (aunque los empleos han sido temporales); sin embargo, si la comparación se hace con el segundo perfil, puede identificarse un retroceso si se compara con la ocupación de la madre.

Con Horacio sucede algo distinto, pues muestra diferencias más marcadas en cualquiera de los trabajos que desempeña. Su padre es vendedor en la zona arqueológica (ocupación de baja calidad, dependiente de micro comercio) y su mamá fue ama de casa (ocupación de baja calidad, no remunerada). Si el punto de comparación es el ejercicio de la contaduría, hay un avance en la jerarquía de la ocupación, realiza un trabajo no manual de clase de servicios; si es el oficio de peluquero, también hay un avance, pues entra en la segunda jerarquía, como trabajador por cuenta propia.

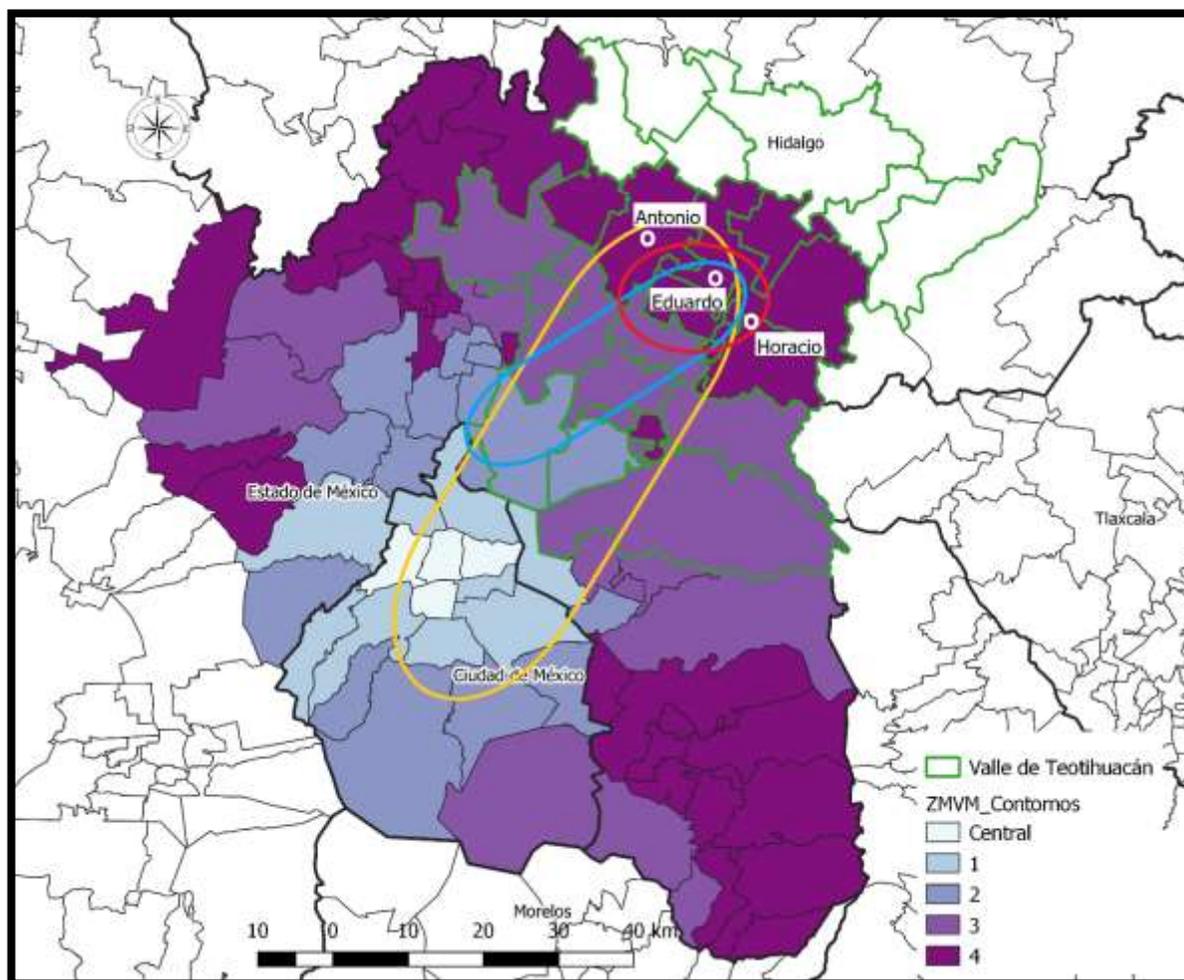
En el caso de Antonio hay una conservación de la jerarquía en los empleos que desempeña. Al igual que su padre realiza una ocupación de segunda jerarquía, al trabajar por cuenta propia, y al igual que su madre desempeña un trabajo no manual de la clase de servicios.

En cuanto a la economía, Antonio aún no tiene posesiones materiales, al igual que Horacio. Algo distinto ocurre con Eduardo que posee un auto y está construyendo su casa. En lo que refiere a la percepción de la movilidad social, sólo Horacio compartió su opinión:

... decía en algún artículo que yo leía que, para esta generación, la única manera de alcanzar tus metas es tener un doble ingreso y el hecho de haber estudiado una carrera y tener un oficio, me permite tener un doble ingreso. En definitiva, cambió para bien, tanto la carrera como el oficio, en ambos me permiten ser dueño de mi tiempo, tener mucha independencia y tener un ingreso mejor que mis padres o que muchas otras personas.

Las descripciones previas permiten ver algunos cambios con relación a la movilidad social, pero ¿qué pasó con su movilidad espacial? Eduardo vive en Axapusco y comenzó a ir a Santo Domingo desde el bachillerato, por lo que el ingreso al CUVT no

implicó un cambio en su movilidad cotidiana. El cambio vino cuando hizo sus prácticas en el Centro Teletón de Tlalnepantla, ahí cambió del contorno cuatro al dos. Después, al comenzar a vender las plantas de ornato se movió a San Martín, todavía en el contorno cuatro. Finalmente, el trabajo en el psiquiátrico se ubica en el contorno tres. El resto de sus empleos han sido dentro del municipio Axapusco. En el Mapa 4.4 en amarillo se muestra el radio de movilidad cotidiana de Antonio, en azul el de Eduardo y en rojo el de Horacio.



Mapa 4.4. Trayectorias de permanencia en la región de egresados de carreras no tecnológicas. Elaboración propia a partir de Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México. Fuente: Aguilar y López (2014), *La periurbanización y los retos de su organización territorial*

Como se puede apreciar en el Mapa 4.4 los cambios en la movilidad cotidiana también significan movilidad laboral, como en el caso de Eduardo. La movilidad espacial de Horacio ha sido menor, y de forma consecuente, ha tenido menos cambios de

empleo. Los trabajos de Horacio se encuentran en los contornos cuatro (Otumba) y tres (Teotihuacán).

Por último, está Antonio, en este caso llama la atención que sus principales desplazamientos en el espacio hayan sido más por motivos de formación que de trabajo. Antonio vive en Temascalapa, pero ingresó al contorno dos cuando estudió el bachillerato en Ecatepec y al acudir a la ESCA. El resto de sus trayectos los ha realizado en el contorno cuatro, entre Santo Domingo y Temascalapa, donde se encuentra su consultorio y la farmacia que administra.

Hasta aquí, la descripción de las trayectorias de egresadas y egresados que permanecen en la región. La segunda trayectoria con más casos es la de ida y vuelta, que como se mencionó previamente, es aquella en que el egresado salió por un periodo de la región del Valle de Teotihuacán para trabajar, y tras un tiempo decide regresar al Valle y conseguir un empleo ahí. En el siguiente apartado se presentan los casos que corresponden a este tipo de trayectoria.

4.4 Trayectorias de ida y vuelta. Los egresados de ingeniería en computación e informática administrativa

Para iniciar con el relato es necesario dar cuenta de los actores para ello se ofrece una descripción general de las personas que pertenecen a este grupo, así como de sus familias de origen.

Ernesto

Tiene 30 años, egresó de Ingeniería en Computación y vive en Teotihuacán con su mamá y hermana. Trabaja como programador en un startup de desarrollo de software que creó junto con *Jacinto*. Es de la generación 2002-2007 y se tituló por examen de CENEVAL. Ernesto no tiene información sobre su padre, en cuanto a su madre, terminó el bachillerato general y cursó una carrera técnica en secretariado. La madre de Ernesto trabajó muchos años como secretaria en una empresa de la región y actualmente está jubilada. La hermana menor de Ernesto estudió psicología en el CUVT.

Jacinto

Tiene 36 años, también estudió Ingeniería en Computación y es de la misma generación que Ernesto. Es creador y ejecutivo de la empresa que fundó con Ernesto. Es esposo de Daniela. El padre de Jacinto murió, pero solía dedicarse a la maquila de pijamas para Walmart y su madre es costurera. La madre de Jacinto (61 años) terminó la primaria y su padre la secundaria. Jacinto tiene una hermana que estudió Informática Administrativa en el CUVT y otro hermano que colabora con él y que sólo estudió la preparatoria.

José

Tiene 29 años, estudió Ingeniería en Computación, vive en Otumba, con su mamá y hermana. Está por casarse por segunda ocasión y su primera hija tenía seis meses de gestación cuando se realizó la entrevista. Tiene una maestría en Ciencias de la Computación por la UAEMEX, trabaja en el campus Texcoco de la misma universidad y colabora como programador en un startup⁴. Es de la generación 2003-2008. El padre de José murió y en general se dedicó al comercio, venta de pollo, chicharrón y toros. La madre de José (57 años) fue profesora de educación básica, ahora está pensionada y posee una maestría. La hermana de José estudia música antigua en una escuela de la Ciudad de México.

Alfonso

Tiene 30 años, es egresado de Informática Administrativa, vive en San Francisco Mazapa (comunidad de San Martín de la Pirámides), con sus padres y sus dos hermanos menores. Actualmente trabaja como diseñador en una empresa familiar. Se tituló por examen de CENEVAL y pertenece a la generación 2004-2008. El padre de Alfonso tiene 59 años y su madre 57; él no terminó la carrera de diseño industrial en la UAM, y ella es licenciada en enfermería por la UNAM. El padre tiene un negocio de mantenimiento industrial, de máquinas y herramientas. La madre ejerció durante un tiempo su carrera, pero desde hace varios años se dedica sólo al hogar. Alfonso tiene dos hermanos menores que estudian en el CUVT.

⁴ Este término hace referencia a ideas de negocios que están empezando o están en construcción, son empresas emergentes apoyadas en la tecnología.

En términos de movilidad social intergeneracional, en la dimensión de movilidad educativa la diferencia más marcada la presenta el caso de Jacinto, donde sus padres no llegaron si quiera a la educación media superior. En los otros egresados, la movilidad educativa es menor: los padres de Alfonso ingresaron a la universidad (su madre se graduó) y la madre de José tiene el grado de maestría. En lo que refiere a Ernesto, él posee un grado más, respecto a su mamá.

En cuanto a la ocupación, la diferencia es más marcada en tres de los cuatro casos. Los padres de José, Jacinto y Alfonso realizan trabajos manuales. Si se mira la ocupación de las madres, la diferencia es menor, pues tres de las cuatro madres ejercieron una profesión o realizaban trabajo de oficina (no manual de rutina). El caso más marcado es el de Jacinto, donde ambos padres realizan trabajo manual de baja calidad.

En lo que refiere a las condiciones de trabajo, tres de los cuatros egresados de este grupo no cuentan con ningún tipo de prestaciones. Sólo José, como profesor de la UAEMEX tiene vacaciones pagadas, aguinaldo y seguro social. En este sentido parece haber un retroceso en el caso de Ernesto, pues su madre sí tuvo acceso a prestaciones laborales y ahora está pensionada.

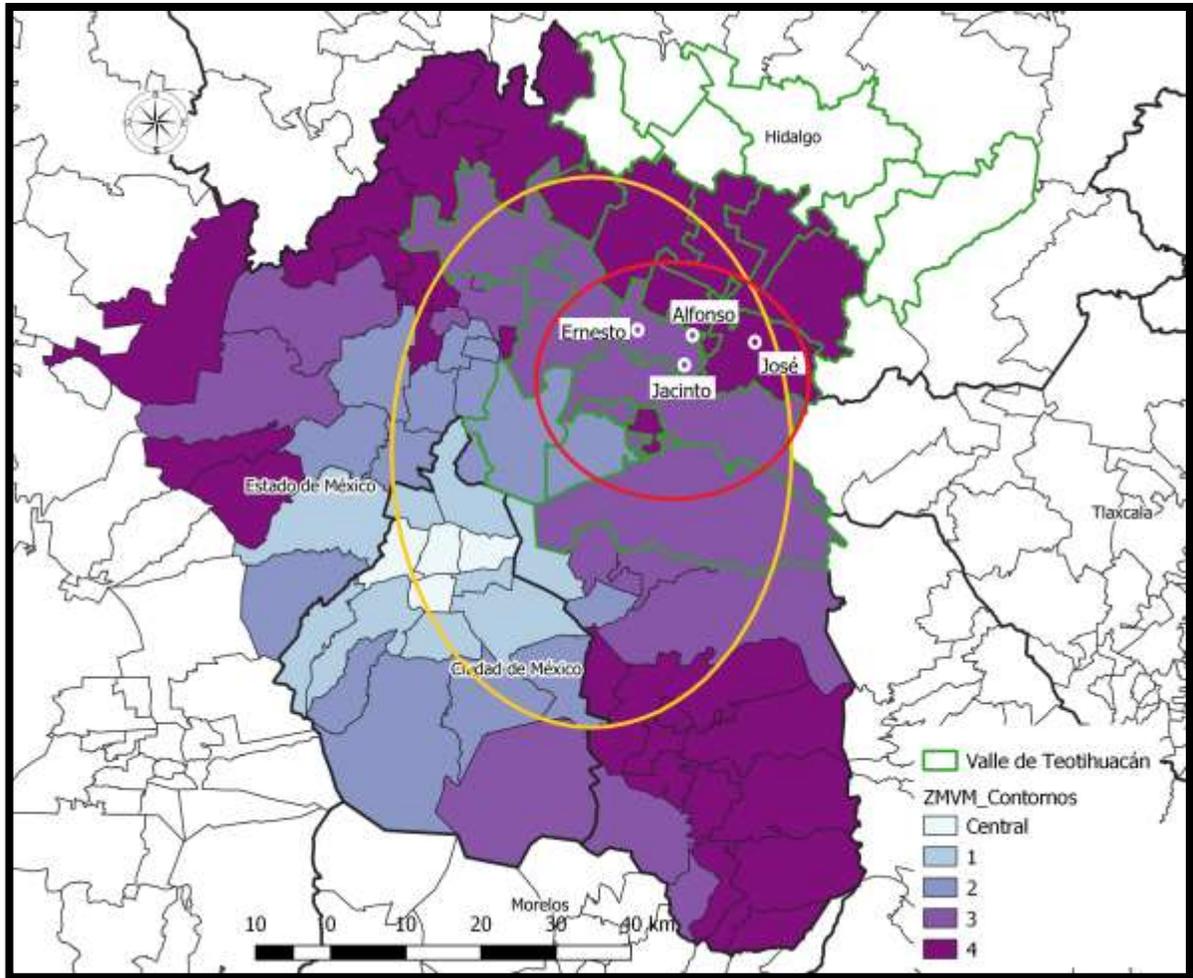
En lo que refiere a la economía, Jacinto y Alfonso reportaron poseer auto; sin embargo, ninguno de ellos posee un terreno o casa propia: tres viven en casa de sus padres y Jacinto en una propiedad de sus suegros. En esta dimensión no se observa movilidad social positiva.

Más allá de las cuestiones económicas y educativas, algunos egresados sí observan cambios en la manera cómo vivieron sus padres, tal es el caso de Jacinto. Para Jacinto la diferencia, respecto a la forma como vivía con sus papás radica en la manera cómo se está educando y cómo está educando a su hijo.

Entrevistador: Y ya, la última pregunta. Si hacemos el ejercicio de comparar la manera como tú viviste con tus padres, a la manera como vives con tu familia, ¿consideras que estás mejor, igual, peor?

Jacinto: Fíjate que en nuestro caso es muy particular porque yo, por ejemplo, estoy yendo a terapias de género, donde Daniela dice que me enseñan a tratar a las personas como personas. Yo no tenía problemas ni ofendía a nadie, pero aprendes cosas que no son tan obvias a veces. Entonces de repente yo te puedo decir que mi hijo no entiende por qué no se puede poner una falda, él no tiene esos prejuicios de género. Un ejemplo, la otra vez le dijeron: es que pegas como niña. Y mi hijo dijo: ¿cómo niña?, si mi tía pega bien duro. O luego nos dijo: oye, es que un niño se puso unas donitas en el pelo y se burlaban de él, ¿por qué? Es donde yo me di cuenta de que es para nosotros diferente, porque mi papá nos educó de una manera muy diferente, sobre todo en las cuestiones de género...

En lo que respecta a la movilidad espacial, ninguno de los egresados se mudó fuera de la región. En sí sólo Jacinto cambió su lugar de residencia de Santo Domingo a Teotihuacán; el resto continuó viviendo con sus padres aun cuando ya poseían algún empleo. Sin embargo, sí tuvieron cambios en sus patrones de movilidad cotidiana. En primera instancia Alfonso, Ernesto y José, comenzaron a ir a Santo Domingo. Después, durante sus prácticas profesionales Alfonso viajó a la Ciudad de México y lo volvió a hacer cuando comenzó a trabajar. Jacinto, José y Ernesto también trabajaron durante un periodo en la Ciudad de México, este movimiento dentro de los contornos de la ZMVM amplió sus opciones de empleo: pueden trabajar en la Ciudad, pero decidieron trabajar en el Valle de Teotihuacán. En el Mapa 4.5 el círculo amarillo indica el radio de movilidad cotidiana de Ernesto, Jacinto, José y Alfonso al inicio de su vida laboral; el círculo rojo muestra su radio de movilidad una vez que regresaron a trabajar al Valle de Teotihuacán.



Mapa 4.5. Trayectorias de ida y vuelta de la región de egresados de profesiones tecnológicas. Elaboración propia a partir de Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México. Fuente: Aguilar y López (2014), *La periurbanización y los retos de su organización territorial*

El primer punto que resaltar en el Mapa 4.5 es que, de los cuatro casos, sólo Jacinto cambió de domicilio, de Santo Domingo a Teotihuacán. El otro dato por resaltar es que los contornos donde trabajaron en la Ciudad de México fueron el central y el dos. Un tercer punto para señalar es que tres casos (Jacinto, Ernesto y Alfonso) no sólo regresaron a trabajar a la región, sino que su trabajo se encuentra en el mismo municipio donde viven, en el contorno tres.

El caso de José destaca por varias razones, en lo que refiere a su movilidad espacial. Es el único de los cuatro casos que trabaja fuera de su municipio, el único que tiene prestaciones de ley y que ha salido del país. Quizá la principal diferencia de José, respecto a sus compañeros radique en su grado de estudio (tiene la maestría) y en que

combina su labor como programador con la academia. Esta diversificación de sus ingresos también significa una ventaja, pues en caso de que el startup donde trabaja dejara de existir, José aún contaría con otro ingreso. Un último aspecto que destacar del caso de José, para él el CUVT tuvo dos funciones: lugar de formación y fuente de empleo.

Una hipótesis que se puede extraer de estos casos es que los cambios en la movilidad cotidiana de los egresados (mientras estudiaban y al egreso) han significado aprendizajes (conocimientos, habilidades) y el desarrollo de redes sociales. Un ejemplo es José quien comenzó a trabajar hasta que salió de la universidad. Su primer trabajo fue en un *call center*, en el área de programación en la delegación Cuauhtémoc. Después dejó ese trabajo y regresó a trabajar a Otumba, en la Bodega Aurrera del pueblo, donde estuvo sólo unos meses. Al dejar ese empleo consiguió trabajo en el CUVT, primero como encargado de la biblioteca y después como profesor horas clase. En ese lapso aplicó para ingresar a una maestría en el centro universitario de Texcoco y fue aceptado. Después de un par de años de trabajar en la UAEMEX de Texcoco comenzó a trabajar de forma paralela en el startup con Jacinto y Ernesto. José aprendió habilidades y conocimientos en estos recorridos, y conoció personas que le permitieron continuar con su trayectoria laboral y académica. Como estudiante conoció a Jacinto y Ernesto, que años más tarde lo invitarían a trabajar en el startup. En el *call center*, por primera vez puso sus conocimientos a prueba y en el Bodega Aurrera conoció a su primera esposa. Después, en el CUVT tuvo su primera experiencia docente y consiguió los contactos que más adelante le darían la carta de recomendación para entrar a la maestría. En la maestría conoció a su tutor que lo apoyaría para irse a España y para entrar a trabajar en el centro universitario de Texcoco.

Por último, en lo que tiene que ver con la movilidad espacial, resalta el hecho de estos cuatro casos han logrado conseguir empleo en los contornos tres y cuatro, los más desfavorecidos en cuanto número y calidad de fuentes de trabajo. Con base en esta observación se pueden generar una hipótesis: el mayor grado de estudio puede favorecer una mayor movilidad espacial, y quizá el acceso a más oportunidades de trabajo.

El Mapa 4.5 muestra cambios en la movilidad espacial de los egresados, pero ¿qué significan estos cambios en términos de movilidad social? A diferencia de lo que plantea Sorokin (1927), que los movimientos en el espacio no implican un cambio de estrato social (en términos de jerarquías económicas o políticas), estos casos parecen mostrar que el movimiento en el espacio puede significar un cambio en la jerarquía, quizá más en términos políticos y sociales que económicos. Después de haber trabajado en la Ciudad de México, los cuatro egresados de este grupo mejoraron su *jerarquía ocupacional*, pasaron de ser empleados a ser empleadores (Ernesto y Jacinto); de ser trabajador en un nivel operativo, a tener un nivel medio en la empresa (Alfonso); de ser estudiante a ser profesor (José). En términos de movilidad social, los cuatro casos muestran movilidad intergeneracional ascendente, que puede adjudicarse, al menos en parte, como resultado de sus estudios universitarios.

Hasta aquí la descripción de los casos con trayectorias de *Ida y vuelta*. Para finalizar el apartado sobre los y las egresadas, se presentan dos casos individuales, que no corresponden a las trayectorias antes descritas. Un egresado de Ingeniería en Computación, que tiene una trayectoria pendular, y una egresada de Informática Administrativa, que es la única que se mudó fuera de la región. En el siguiente apartado se describe el único caso que se identificó como trayectoria *pendular*.

4.5 La trayectoria pendular. El caso de un egresado en ingeniería en computación

Al igual que en los casos anteriores, se comienza con una descripción del caso y de su familia, para después describir su paso por la universidad y su trayectoria laboral. Como se señaló previamente, la trayectoria pendular, es aquella en que el egresado continúa viviendo en el Valle de Teotihuacán, pero trabaja en la Ciudad de México.

El único caso que se identificó con este tipo de trayectoria es *Juan*. Juan egresó de Ingeniería en Computación, tiene 32 años, vive en Otumba, en la casa de su suegra con su hija de tres años y su pareja. Actualmente trabaja como desarrollador de software para una empresa de seguridad en la Ciudad de México. Es egresado de la generación 2001-2006 y no se ha titulado. El padre de Juan terminó la preparatoria y se dedica a la

música y a administrar un canal de televisión local. La madre de Juan es licenciada en educación y profesora de preescolar. Juan tiene una hermana menor que estudió contaduría en el CUVT.

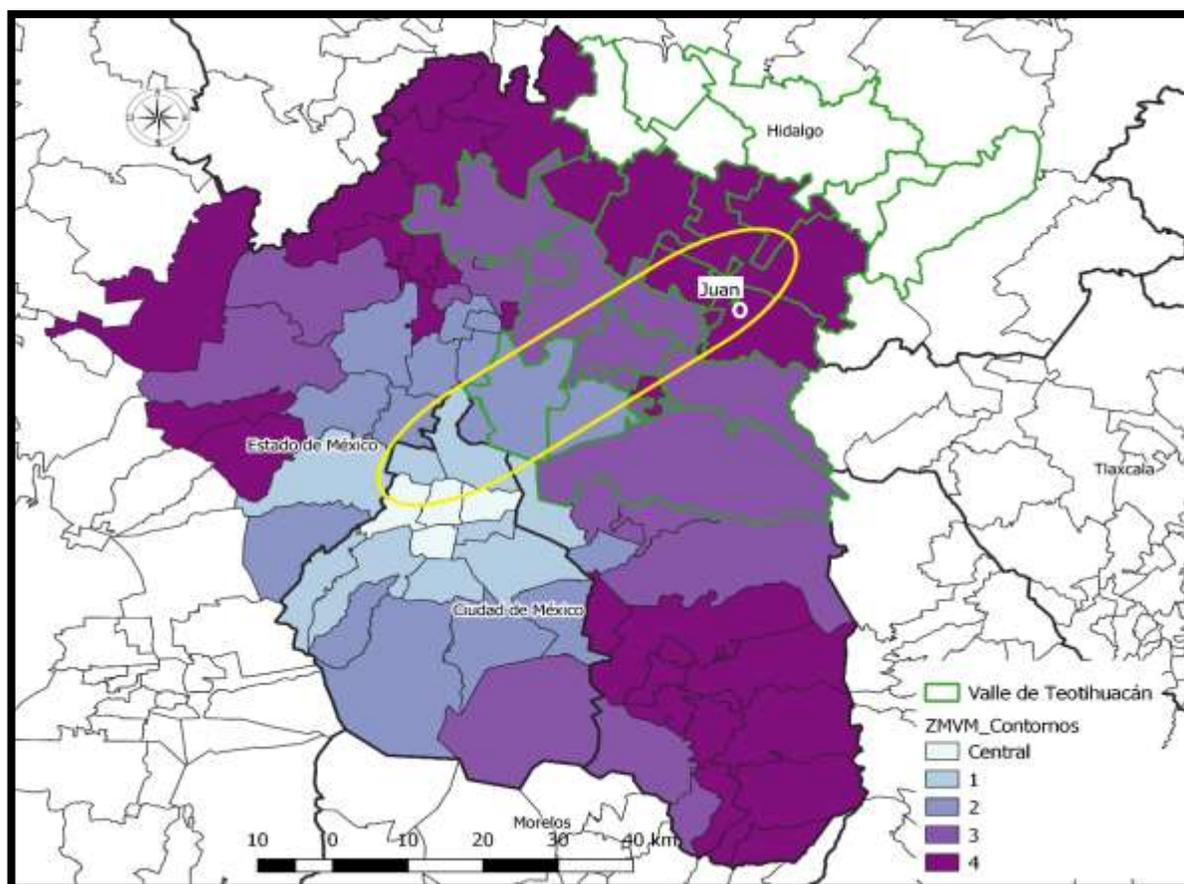
En términos de movilidad social, Juan presenta una diferencia más marcada respecto a su padre que en relación con su madre. La madre de Juan tiene licenciatura y realiza un trabajo no manual de clase de servicios (es profesora), además que su empleo le proporciona prestaciones laborales. El padre de Juan sólo terminó la preparatoria y no posee un empleo formal, aunque podría encajar en una ocupación de segunda jerarquía, al trabajar por su propia cuenta. Si se compara la situación de Juan respecto a su madre, no hay gran avance, y quizá haya un retroceso en términos de riqueza, pues la madre de Juan cuenta con una casa. En relación con el padre, sí hay un avance en términos educativos y laborales, pues Juan tiene cinco años más de estudio y realiza un trabajo no manual de la clase de servicios.

En términos de percepción de la movilidad social, Juan observa su situación de la siguiente manera.

Creo que tengo mejores condiciones de vida, pero que el país fue en decremento. Digamos que el país se hubiera mantenido en las condiciones que tenía mi papá cuando yo nací, comparando el momento en que mi papá tuvo un hijo y yo tuve una hija, el país en el que estaba él era más sencillo... una cuestión menos complicada de lo que es ahora. Realmente... cuando yo empecé a trabajar en el DF yo pagaba \$ 27 de pasaje, hoy pago \$ 50 de pasaje. Se duplicó. Mi salario, cuando yo empecé a trabajar fue de \$ 7,000, mi salario más que se duplicó, gano más, pero eso es un caso aislado. Yo he visto como todos entre que va pasando más en la economía, más apretados y más apretados. Creo que mi condición de vida es mejor que la que tuvo mi papá, pero creo que el que no me ayudó fue el país. Creo que las armas que tengo, las *skills* que yo tengo me ayudó mucho, todo lo que ha pasado conmigo, respecto a lo que hacía mi papá, realmente sí, pero lo que ha pasado con el país realmente no.

En lo que refiere a la movilidad espacial Juan comenzó a trabajar en Polanco (contorno central de la ZMVM), después en Tecámac (contorno tres), y aunque se alejó

de la parte central, su salario mejoró con este cambio. Más adelante cambió de domicilio por unos meses cuando se mudó a Tijuana, donde trabajó como cantante en los autobuses. De regreso en Otumba permaneció desempleado varios meses, hasta que consiguió de nuevo trabajo en Polanco. Según reporta Juan, ahora gana más que antes sin embargo, tiene que ir los todos días de Otumba hasta la delegación Miguel Hidalgo, lo que tan sólo en pasaje representa 100 pesos diarios (sin contar gastos de comida e imprevistos) y cuatro o cinco horas en el trayecto. En el Mapa 4.6 en amarillo de se indica el radio de movilidad cotidiana de Juan.



Mapa 4.6. Trayectoria pendular de egresado en ingeniería en computación. Elaboración propia a partir de Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México. Fuente: Aguilar y López (2014), *La periurbanización y los retos de su organización territorial*

La trayectoria laboral de Juan guarda cierto parecido con los cuatros casos analizados previamente: estudió una carrera tecnológica (ingeniería en computación) y ha trabajado en contornos más favorecidos (central y tres). Juan logró conseguir un empleo en un municipio de la región (Tecámac); sin embargo, sus principales empleos

los ha obtenido en el contorno central de la ZMVM y a diferencia de los casos previos, él siempre ha tenido que desplazarse para trabajar. La ubicación de los primeros empleos obtenidos por los egresados de carreras tecnológicas (ingeniería en computación e informática administrativa) se ubican en los contornos centrales de la ZMVM, quienes regresaron a trabajar a la región generaron su propia fuente de trabajo (Ernesto y Jacinto), trabajan en una compañía familiar (Alfonso) o para una institución pública (José). Si se carece de estos medios, el campo de la laboral es escaso en el Valle de Teotihuacán, lo que obliga a personas como Juan a convertirse en *commuters*, para poder conseguir un trabajo y tener acceso a una casa donde vivir, que se adecue a sus ingresos.

En lo que refiere a movilidad social, al igual que a los egresados del grupo con trayectorias de *Ida y vuelta*, los estudios universitarios le han permitido a Juan transitar por los contornos y conseguir empleos a los que no tendría acceso sin las credenciales educativas y habilidades que posee. Sin embargo, a pesar de que Juan reconoce que sus ingresos han mejorado con el tiempo y de que son mayores a los que alguna vez tuvo su padre, en términos de riqueza no han tenido un ascenso, y quizá allá un retroceso, pues no posee bienes materiales a los que sus padres sí tuvieron acceso, como una casa propia. Finalmente, en lo que refiere al movimiento entre los estratos o cambios de jerarquía de la ocupación. Juan tiene ciertas ventajas, pues su empleo actual le ofrece prestaciones laborales (seguro social, vacaciones pagadas, aguinaldo), pero a diferencia de Jacinto y Ernesto, sigue siendo empleado. Quizá, en términos de jerarquía laboral, su posición sea más parecida a la de Alfonso, pues al igual que él, trabaja en un mando medio, lo que significa que tiene jefes superiores, pero también personas a su cargo.

Hasta aquí el caso de la trayectoria pendular. Por último, se presenta el único caso de una egresada que se mudó fuera del Valle de Teotihuacán.

4.6 Trayectoria de salida. El caso de una egresada de informática administrativa

Aunque en los casos analizados previamente se ubican dos personas que cambiaron de domicilio al egresar de la carrera (Laura y Jacinto), ambos continúan viviendo en el

Valle de Teotihuacán. El único caso que se mudó a la Ciudad de México es Helena, egresada de Informática Administrativa.

Helena tiene 29 años, estudió Informática Administrativa y vive con su pareja en Tepexpan (municipio de Acolman). Trabajaba como responsable del departamento de recursos humanos en una empresa de mensajería en Santa Fe (Ciudad de México). No se ha titulado y pertenece a la generación 2008-2012. El padre de Helena estudió la secundaria y ha trabajado como albañil, obrero, agente de ventas de Telcel y en un taller de costura. La madre de Helena tiene 66 años, también estudió la secundaria, pero además tomó un curso de secretariado y actualmente trabaja en la cafetería del CUVT. Helena es la penúltima de seis hijos. El hermano mayor estudia administración de mercadotecnia internacional, en la modalidad en línea de la UNAM. La siguiente hermana estudió la carrera técnica en enfermería, pero no ejerce y se dedica al hogar. El tercero trabaja como operador de máquinas de construcción. Después sigue una mujer que estudió Informática Administrativa en el CUVT, está casada y tiene dos niñas. Finalmente, la hermana menor no terminó la preparatoria porque se embarazó, después se mudó a Zacatecas donde trabaja como auxiliar administrativo.

El proceso de movilidad social intergeneracional es muy marcado en el caso de Helena, en particular lo que refiere a la educación y ocupación. Los padres de Helena estudiaron la secundaria, por tanto, Helena posee siete años más de estudio. En el aspecto laboral, también hay una diferencia marcada, mientras que sus padres realizan ocupaciones de baja calidad, trabajos manuales no calificados en microempresa (papá) y dependiente de micro comercio (mamá), Helena realiza un trabajo no manual de clase de servicios. El cambio es de extremo a extremo, en la jerarquía de ocupaciones.

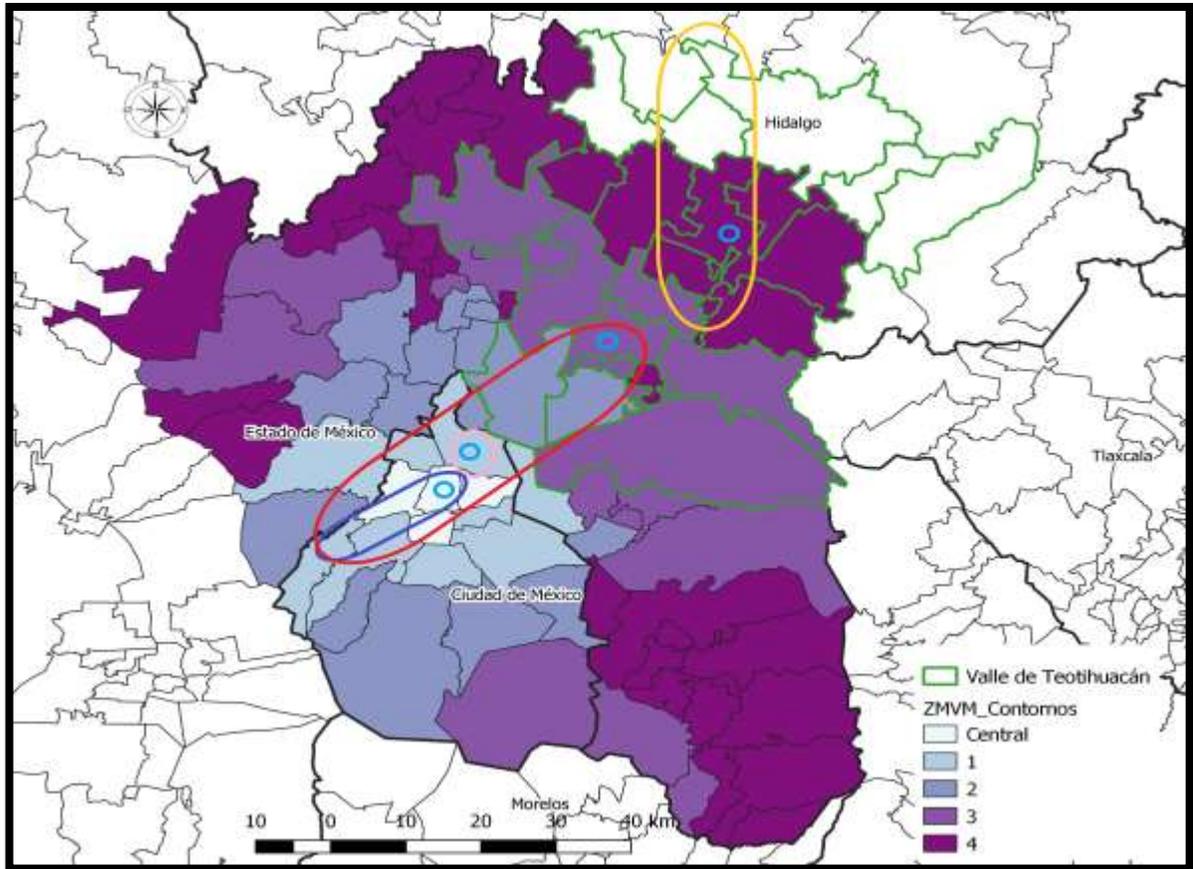
En lo que respecta a los ingresos y condiciones materiales, Helena llegó a tener un salario y prestaciones laborales, a las que sus padres no han tenido acceso, y aunque no tiene posesiones materiales (casa o auto), logró independizarse económicamente de su familia de origen, incluso en la cuestión habitacional, logro que sólo comparte con otros dos casos: Laura y Horacio.

Finalmente, Helena percibe un gran cambio en la forma como vivieron sus padres a la manera como ella vive.

Entrevistador: ya casi para terminar, un par de preguntas: ¿consideras que tus estudios profesionales, y después tu trayectoria laboral es mejor que la forma como vivieron tu papá y tu mamá?

Helena: Sí, por mucho, bastante. Porque yo me he abierto puertas por mi propia cuenta, he crecido en otro aspecto como mis papás nunca lo pudieron hacer y por ende se quedaron... mi mamá estaba estudiando... se quedó en la secundaria, y después un pequeño curso de secretariado y se embarazó, pero ya no pudo ejercer, no hizo nada. Entonces es el cambio, porque aspiras a cierto nivel ya no pasas, y ya no puedes dar más. Y aquí estoy creciendo, me di cuenta, de aquí ya pasé acá. Sí es un nivel, un salto muy diferente y tanto económicamente, como en cuestión de responsabilidades, son mayores. Es mucha la diferencia, porque uno tiene mayor crecimiento.

En cuestiones de movilidad espacial, el caso de Helena destaca por varias razones. En primer lugar, ella es originaria de la Ciudad de México, de la delegación Gustavo A. Madero (contorno uno), después se muda a Santo Domingo (contorno cuatro) y estudia en el CETIS de Teotihuacán (contorno tres). En el Mapa 4.7 se muestra los cambios de domicilio e itinerarios cotidianos que ha tenido Helena. Los círculos azules indican los diferentes domicilios en los que ha vivido y las elipses de diferentes colores, los radios de movilidad cotidiana asociados a cada lugar.



Mapa 4.7. Trayectoria de salida de egresada en informática administrativa. Elaboración propia a partir de Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México. Fuente: Aguilar y López (2014), *La periurbanización y los retos de su organización territorial*.

Durante el bachillerato y la universidad Helena acude a Pachuca para trabajar los fines de semana como mesera (sale de la ZMVM). Al recuperarse su madre, consigue trabajo en el EDAYO de Teotihuacán (contorno tres), pero renuncia y se muda a la delegación Gustavo A. Madero (contorno uno), donde también consigue empleo. Un poco más adelante se muda a la delegación Cuauhtémoc (contorno central) y comienza a trabajar en Santa Fe (contorno uno). Tres meses antes de realizarse la entrevista, Helena cambia de casa y se muda a Tepexpan (contorno tres).

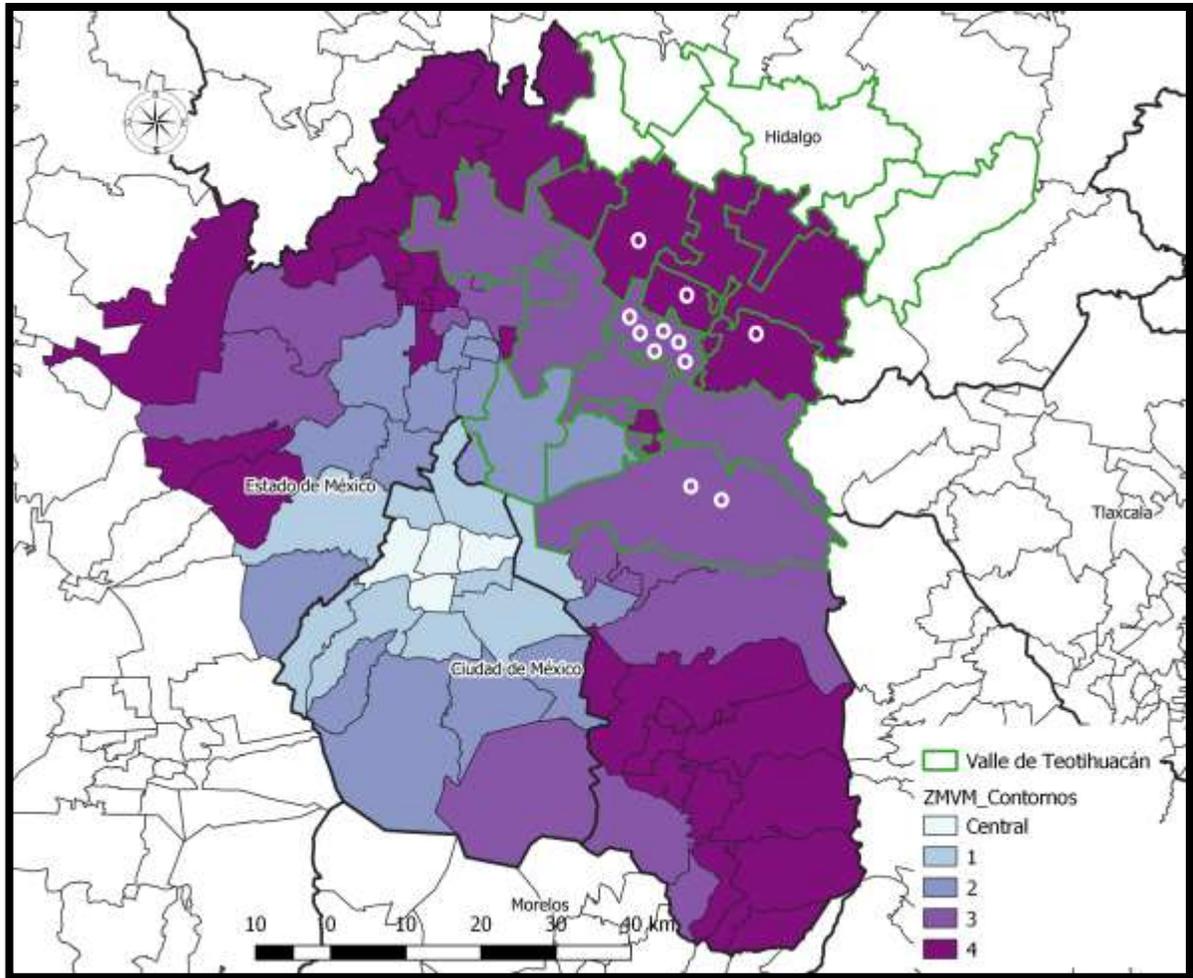
Helena no sólo atraviesa todos los contornos, incluso llega a vivir en la región central de la ZMVM, y lo hace cumpliendo con el perfil de quien habita ese espacio: mujer joven, sin hijos, universitaria, con suficiente ingreso como para gastar dinero en los servicios que ofrece la zona (bares, cines). Pero al regresar al Valle de Teotihuacán, sufre el desajuste espacial del que hablan Gobillon, Selod y Zenou (2007), y se enfrenta

a la decisión: pasar medio día en el tránsito al trabajo, pero con acceso a un buen empleo, o trabajar en la región en un puesto mal pagado. Además, Helena genera otro patrón de movilidad: primero se muda a la Ciudad de México y es la única mujer (de las analizadas en este estudio) que vive sola; estando en la ciudad se muda dos veces; después regresa a la región para vivir con su pareja y viaja todos los días a Santa Fe.

El caso de Helena muestra que los tipos de trayectorias pueden representar momentos en la vida laboral de los y las egresadas. Cuando ella comenzó a trabajar en Pachuca, tenía una trayectoria pendular. Después cuando su madre se recuperó y Helena trabajó en la EDAYO de Teotihuacán, su trayectoria fue de permanencia, pero cambió al mudarse a la Ciudad de México, entonces generó otro patrón de movilidad espacial. Después, al mudarse a Tepexpan con su novio, Helena regresó a tener una trayectoria pendular. Finalmente, cuando renunció a su trabajo en Santa Fe, Helena tiene una trayectoria de ida y vuelta.

En este caso, se puede ver cómo los cambios en las trayectorias están asociados a la actividad laboral e ingresos. Mientras vivió con su madre sus ingresos eran bajos y no tenía prestaciones laborales, y su dependencia económica era parcial. Más adelante, cuando se muda a la Ciudad de México, logra mejores ingresos y condiciones laborales y consigue una independencia económica total. Pero al final, cuando se muda con su novio, regresa a vivir al Valle de Teotihuacán y renuncia a su trabajo, pierde sus ingresos y su independencia económica, y su ocupación cambia de extremo a extremo, pasa de realizar un trabajo no manual de la clase de servicios (coordinadora de recursos humanos), el nivel más alto en la jerarquía de ocupaciones, a tener una labor de baja calidad no remunerada (ama de casa), el nivel más bajo en la jerarquía de ocupaciones.

A partir del caso de Helena se puede formular una hipótesis: el lugar de residencia facilita o dificulta el cruce de los contornos y la ampliación de los radios de movilidad cotidiana; el cambio de domicilio genera nuevos patrones y radios de movilidad cotidiana, y amplía o reduce las opciones de trabajo, y de forma colateral afecta los procesos de movilidad social.



Mapa 4.9. Mapa de lugares de empleo generados por egresados y egresadas. Elaboración propia a partir de Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México. Fuente: Aguilar y López (2014), *La periurbanización y los retos de su organización territorial*.

El círculo en Temascalapa indica el consultorio de Antonio y sus amigas; el de San Martín de las Pirámides el negocio de venta de plantas de ornato de Eduardo y su esposa; el de Otumba es la peluquería de Horacio; los círculos de Texcoco son los cibercafé de María. Los seis círculos en Teotihuacán indican: el club de tareas y las asesorías en casa en las que se empleó Daniela por algunos años; el startup de Jacinto y Ernesto; los café internet de María; y el despacho contable de Laura y su esposo.

En el Mapa 4.9 hay varias cosas que llaman la atención. Lo primero que resalta es que Teotihuacán sea el lugar donde se han abierto más espacios de empleo: dos formales (ambos pagan impuestos), el startup y el despacho contable; y dos informales, el club de tareas y los café internet. Estos negocios han empleado al menos a catorce

personas: cinco (el startup), cuatro (el despacho contable), tres (los café internet), dos (el club de tareas). Llama la atención que la sede de estos negocios sea Teotihuacán, porque de los municipios más cercanos al CUVT es el que tiene mejores condiciones socioeconómicas, como se observó en la primera parte de este documento.

Los otros cuatro negocios fuera de Teotihuacán son informales y emplean a ocho personas: tres (el consultorio en Temascalapa), tres (la peluquería de Horacio), dos (la venta de plantas de ornato) y dos (los ciber café en Texcoco). De los diez espacios de trabajo creados, en cuatro las mujeres participaron en su creación: el despacho contable, el club de tarea, la venta de plantas de ornato (Eduardo trabaja junto a su esposa) y los ciber café.

Así, ante la falta de oportunidades de empleo, una de las estrategias tomadas por egresadas y egresados es generar sus propias fuentes de empleo, y de esta manera permanecer en la región y contrarrestar el desajuste espacial. Estos datos ponen en cuestión la idea propuesta por Rego y Caleiro (2010), de que la aparición de una IES en un espacio donde antes no existía este servicio sólo genera desarrollo si la región ofrece trabajo a los egresados y que, si no es así, el potencial de desarrollo se va con los egresados que se mudan a otros lugares en busca de mejores oportunidades. Todas las personas entrevistadas viven en la región, permanecen en ella a pesar del incipiente mercado de trabajo, y generan empleos. La pregunta que salta aquí es: ¿los y las egresadas del CUVT serán un factor de desarrollo regional a mediano o largo plazo?

Para finalizar el análisis de los y las egresadas, se ofrece una serie de conclusiones generales.

4.8 Algunas conclusiones los procesos de movilidad social y espacial de egresados y egresadas

En este apartado se discuten algunas de las respuestas que ofreció el análisis de las trayectorias de formación y trabajo de los y las egresadas, en un intento por ver de qué manera el CUVT cumple su función como centro educativo y como catalizador de

movilidad social y espacial. En términos generales se busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué cambios, en términos de movilidad social y espacial, ha generado el CUVT en sus egresados y egresadas?

Además de intentar dar respuesta a esta pregunta de investigación se discutirán los resultados del análisis de las trayectorias de egresadas y egresados comparándolos con los resultados de los datos arrojados por el SISE, así como por lo que ha aportado la literatura al estudio de egresados en México.

¿De qué manera el CUVT funciona como centro educativo? Desde la perspectiva de la mayoría de los y las egresadas, el CUVT cumple con esta función de forma deficiente, pues la calidad de la docencia (principalmente relacionada con la inadecuación del perfil de los profesores y la falta exigencia académica) y las instalaciones no cuentan con la infraestructura óptima para la formación de los estudiantes. Esta afirmación particularmente es cierta para quienes pertenecen a las primeras generaciones, pues las intermedias como las finales, señalan que entre los profesores *hay de todo*. A pesar de estas deficiencias, los y las egresadas, reconocen haber desarrollado habilidades y conocimientos básicos (principalmente teóricos) que eventualmente les han permitido realizar su trabajo.

Para egresados y egresadas de carreras no tecnológicas, parte de las deficiencias en su formación fue compensada por su experiencia en las prácticas profesionales o en el servicio social, espacios a los que tuvieron acceso gracias a ser estudiantes universitarios. Además de que el CUVT cumple con la función de otorgar credenciales educativas que abren oportunidades laborales para sus egresadas, la universidad funge como espacio para el desarrollo de habilidades y redes sociales.

En lo que respecta a la movilidad social intergeneracional, en casi todos los casos, los y las egresadas muestran un avance en cuanto la movilidad educativa. Las diferencias entre la escolaridad de los padres y los hijos oscilan entre diez años (cuando los padres sólo estudiaron la primaria) hasta cinco años (cuando los padres terminaron la educación media superior). Estos resultados concuerdan con lo descubierto por García de Fanelli (1997) en los estudiantes que acuden a las universidades del conurbano Buenos Aires, donde el acceso a la educación terciaria favorece la movilidad social de

jóvenes que provienen de familias con bajos niveles de escolaridad. Esta tendencia confirmaría lo observado por De Hoyos, Martínez de la Calle y Székely (2009), el mayor rendimiento de la inversión pública en educación en términos de movilidad social se obtiene al invertir en los hogares cuyos jefes presentan los menores niveles de instrucción. Sólo cuatro casos no cumplen con este patrón, pues en ellos no hubo avance en la movilidad educativa, los hijos alcanzaron el mismo nivel que la madre o el padre (licenciatura o maestría).

En el aspecto laboral, en general se observa una mejora en el grupo ocupacional de los trabajos desempeñados por egresadas y egresados. La tendencia de los padres es poseer empleos manuales de baja calificación o ser trabajadores por cuenta propia; en cuanto a las madres, tienden a los extremos: poseer un trabajo no manual de la clase de servicios o no manual de rutina o ser amas de casa. Por su parte los y las egresadas tienden a desempeñar trabajos no manuales de la clase de servicios o en su defecto, trabajar por cuenta propia. Fuera del caso de Eduardo, que en parte tiene un empleo de baja calidad como dependiente de un micro comercio, el resto no cuenta con trabajos de segunda jerarquía o baja calidad.

Estos datos refuerzan lo hallado en el análisis de los datos del SISE, donde en general quien egresa tiende a ejercer su carrera. En el grupo de egresadas y egresados entrevistados, la mayoría ha tenido la oportunidad de trabajar dentro del ámbito de su profesión, a excepción de las egresadas de psicología. Estos resultados contrastan con los obtenidos en otros estudios donde los análisis indican que los egresados pueden conseguir empleos mal remunerados y no relacionados con sus estudios universitarios (González Anaya & Carrillo Torres, 2016; Rubio Hernández & Salgado Vega, 2014; Burgos Flores & López Montes, 2010), aunque en el caso de los egresados de Contaduría del CU Los Altos, la mayoría encontró puestos relacionados con la licenciatura que estudiaron (González Pérez & González Franco, 2015), lo cual coincide con lo hallado en el presente estudio.

En cuanto a la economía, seis de los 16 entrevistados cuenta con independencia económica y viven fuera de la casa paterna; sólo dos viven en casa propia (Eduardo y Laura), y el resto vive casa de los padres, de los suegros o renta. Lo cual concuerda con

lo visto en el análisis de los datos del SISE: los egresados pueden ser autosuficientes económicamente (que se hacen cargo de su manutención), pero siguen viviendo con los padres.

Estos resultados coinciden parcialmente con lo reportado por Almejo, Téllez y Velázquez (2014): los impactos de la división social del espacio en la accesibilidad, movilidad y la inclusión social son múltiples y conforman escenarios desventajosos para amplios sectores de la población, no solo por la distancia física, sino porque esta situación, aunada a empleos precarios y otros factores, conlleva a la inversión de recursos económicos y de tiempo para acceder a los empleos o a las amenidades urbanas; tales circunstancias impiden el ahorro, la acumulación de activos, la inversión en capacitación, reduciendo las oportunidades de mejora y movilidad social (p. 167-168).

Respecto a la percepción de la movilidad social, en todos los tipos de trayectoria la percepción de los y las egresadas es positiva, porque los estudios y el trabajo mejoraron sus condiciones de vida, porque les permitió ver el mundo de forma distinta o porque les permitió tener más opciones de vida. Sólo el grupo de egresadas de Psicología no mencionó algún comentario positivo, en relación con la vida de sus padres y a la propia. Este detalle tiene sentido, pues de las 16 personas entrevistadas, ellas son las que poseen las peores condiciones laborales.

En lo que atañe a la movilidad espacial, la tendencia de la mayoría es trabajar y vivir en el Valle de Teotihuacán. Sólo dos personas trabajaban fuera de la región (Helena y Juan), y sólo una ha vivido fuera (Helena). La tendencia general es que los y las egresadas aumentan el radio de su movilidad cotidiana durante y después de la universidad, esto es particularmente cierto para los hombres que estudiaron alguna carrera tecnológica (Ingeniería en Computación e Informática Administrativa). En contraparte están las mujeres que se mueven menos y dentro de los contornos más desfavorecidos, lo que limita las oportunidades laborales a las que tienen acceso. A pesar de esta limitada movilidad espacial, existen casos como el de Cenaida, que sin salir del contorno cuatro ha logrado un avance en la movilidad escolar y ocupacional. Este ejemplo sugiere que el paso por el CUVT no sólo genera que las personas se muevan

más y más lejos, también permite que las egresadas hagan un uso distinto de los recursos laborales disponibles en su región, pues logran ocupar puestos en las empresas locales (Laura, Cenaida) o trabajar para las instituciones públicas de la región (Eduardo, José).

Una hipótesis que surge de estas observaciones es que por lo regular la movilidad espacial está asociada con la movilidad laboral: más movilidad laboral, más movilidad espacial y viceversa.

Estos resultados muestran coincidencia con lo hallado por Jiménez Vásquez (2011), la existencia de un mercado de trabajo segmentado y estratificado, en este caso por sexo, carrera y región. Estas desigualdades del campo laboral también han sido identificadas por De Ibarrola (2014), quien caracteriza a la estructura laboral de México como heterogénea y desigual. Esta segmentación afecta de manera negativa principalmente a las mujeres, pero en particular a las que son madres. En el momento en que se realizaron las entrevistas las únicas personas que no ejercían su profesión fueron Laura, María y Daniela, que son madres. Laura ha ejercido y planeaba regresar a trabajar, pero María y Daniela, tras más de 10 años de haber terminado sus créditos en la universidad no han desempeñado un trabajo relacionado con su carrera.

En general, los hombres que estudiaron carreras tecnológicas han tenido y tienen mejores condiciones económicas que quienes se quedaron en la región y estudiaron Psicología. Pero incluso, entre las mujeres que estudiaron Psicología y Eduardo, las opciones laborales han sido más favorables para él.

Quienes se quedaron en el Valle de Teotihuacán, no mencionan a la ciudad como opción de trabajo, trabajan en la zona y aprovechan los espacios laborales que les ofrece (escuelas y programas gubernamentales) o generan sus opciones de trabajo (como el ciber café, el club de tarea o la venta de plantas de ornato). Sólo dos casos trabajan parcialmente para alguien más (Eduardo y José); sólo uno viaja a la Ciudad y trabaja para una empresa (Juan).

Otra hipótesis que surge del análisis de las trayectorias laborales de los y las egresadas es que quienes tienen antecedentes de más movimiento y de trayectos más lejanos (*mobility capital*, en términos de Corbett), tendrán más oportunidades de cambiar

sus patrones de movilidad cotidiana entre los diversos contornos, lo que ampliará sus opciones de encontrar empleo. Estas personas se mueven más porque pueden moverse más. Si se revisan las condiciones económicas de las familias de origen y sus relatos, se puede apreciar que Martha y Gabriela tenían menos recursos para desplazarse en el espacio en comparación con Antonio y Mercedes, y por tanto acceso a menos oportunidades de trabajo.

Unas conclusiones provisionales sugieren al menos dos ideas: hay patrones de movilidad cotidiana diferenciados por carreras y por sexo. Estos distintos patrones de movilidad amplían o reducen las opciones de trabajo. Quienes se quedan en la región, ante la falta de opciones de trabajo, generan sus propias opciones. Estas opciones de trabajo son viables gracias al apoyo de las familias de origen de las y los egresadas, o de los suegros, pues ofrecen apoyo económico a las y los jóvenes en especie: brindan un lugar para vivir.

La distancia física, las condiciones de las viviendas y de la población al interior de la ciudad, con respecto a la distribución espacial del empleo, reflejan las restricciones y problemáticas enfrentadas por los habitantes para acceder a los centros de trabajo, configurando una trampa de localización espacial que excluye a grandes cantidades de población de los empleos y el bienestar porque donde pueden vivir no hay trabajo y donde pueden trabajar no hay vivienda (Garrocho, 2011). Así, en una periferia que presenta desventajas socioeconómicas y pocas opciones de empleo, los y las egresadas del CUVT cuentan con dos ventajas para enfrentar a este *desajuste espacial*: mayor escolaridad que el promedio de las poblaciones donde viven, lo que aumenta su probabilidad de ingreso al mercado formal y les permite un mejor uso de los recursos laborales de la región o la generación o diversificación de sus fuentes de empleo (pueden trabajar en el mercado formal, como Juan o en el informal, como Eduardo); pero además, tienen mayor movilidad cotidiana, tanto en la región, como fuera de ella (en comparación con sus pares con menor escolaridad), pues para conseguir empleos fuera de la región o en los contornos más cercanos al centro se requiere de una capacitación mayor, como lo plantea Corbett (2005), lo que potencialmente aumenta sus opciones de empleo. Esta situación coincide con lo observado por De Ibarrola (2014) quien identifica

... diferentes tipos de relación entre la escolaridad, el trabajo y los ingresos, según el nivel de escolaridad y la formación laboral, por una parte, y el espacio laboral y la región geográfica en que se localizaron los trabajadores, por la otra. La población con mayor escolaridad tiende a orientarse a mejores espacios y condiciones de trabajo y mayores ingresos (...) aún en los espacios laborales menos favorecidos, las personas que cuentan con mayor escolaridad consiguen mayores ingresos o son capaces de crear mejores condiciones de trabajo (De Ibarrola, 2014, 371-372).

Capítulo 5. Procesos de movilidad social y espacial en docentes

En este apartado se analizan las trayectorias de formación y trabajo de los y las docentes del CUVT, así como los posibles procesos de movilidad social y espacial asociados a su trabajo en la universidad. Pero también se muestran sus relatos como una forma de dar cuenta de cómo era la región (zona de influencia del CUVT) antes de la llegada de esta sede de la UAEMEX.

En 2016 el CUVT contaba con 84 profesores (14 de tiempo completo, 69 de tiempo parcial y un técnico académico de tiempo completo) y 25 administrativos (un directivo, 12 de confianza y 15 sindicalizados). Del total de profesores de tiempo completo, 14 son beneficiarios del PRODEP, no cuentan con ningún profesor en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), sólo tres docentes tienen doctorado y 16 estudios avanzados —maestrías o especializaciones— (UAEMEX, 2016).

El análisis de las trayectorias de formación y trabajo permitió identificar diferencias entre docentes de tiempo completo y de tiempo parcial, así como por sexo, es por lo que la presentación de los casos guarda esa lógica. En primera instancia se describen los casos de los y las docentes que tienen contratos de tiempo completo, y después, los casos de las y los docentes con tiempo parcial.

5.1 Mujeres en la academia y en la casa. Las docentes de tiempo completo

Para empezar los relatos de las trayectorias de los y las docentes, se presenta una descripción general de los casos, así como de sus familias de origen. Después se presentan sus trayectorias de formación y trabajo, desde el inicio de los estudios de bachillerato y hasta el momento en que se realizaron las entrevistas.

Celestina

Tiene 46 años, ha trabajado en todas las carreras del CUVT, a excepción de Turismo y Derecho. Es profesora fundadora del CUVT, la mayor parte del tiempo ha sido docente de asignatura, pero desde 2010 es empleada de confianza. Actualmente es la cronista del

CUVT y responsable del departamento de vinculación. Es ingeniera agrónoma, con la especialidad en zonas áridas (Universidad Autónoma Chapingo-UACH), tiene una maestría en producción animal (también por la UACH) y una maestría en educación (Universidad del Valle de México-UVM). Es originaria de Tepetlaoxtoc (Estado de México), pero actualmente vive en Texcoco. Celestina está casada y tiene un hijo de 22 años (que estudia Ingeniería civil en el IPN) y una hija de 18 años (que estudia estadística en Chapingo). Los padres de Celestina son originarios de Tepetlaoxtoc. Su papá estudió hasta primero de primaria y su mamá hasta tercero del mismo nivel. Él es campesino y ella ama de casa. Celestina es la sexta de nueve hijos. El mayor de ellos es el único que tiene estudios superiores (licenciatura en Psicología), el resto terminó la secundaria y son obreros o amas de casa.

Carolina

Tiene 44 años, y hasta el año pasado había trabajado en el CUVT como profesora de asignatura. Ahora es personal de confianza y se encarga de la coordinación de la licenciatura en Psicología. Es licenciada en Psicología por la UNAM y tiene una maestría en tanatología (por una IES privada). Es originaria de Oxtotipac, pero vive en la cabecera municipal de Otumba. Está casada y tiene dos hijas, de 18 (quien estudia Contaduría en el Centro) y 11 años. Carolina tiene 12 años trabajando en el CUVT, empleo que ha combinado con su labor en el Centro Preventivo de Otumba. Los padres de Carolina son originarios de Oxtotipac y ninguno terminó la primaria. El padre de Carolina ha desempeñado varias ocupaciones como ayudante de tlachiquero, chofer de pipa y conductor de combi colectiva. La mamá de Carolina se dedica al hogar. Carolina es la mayor de cinco hermanos, todos profesionistas.

Judith

Tiene 36 años, trabaja para las carreras de Ingeniería en Computación e Informática Administrativa. Desde 2013 es técnico académico de tiempo completo y responsable del departamento de seguimiento de egresados. Es licenciada en sistemas computacionales (UAEH), tiene una maestría en la misma área (Universidad San Carlos, escuela privada de Ecatepec); doctorado en investigación educativa (Universidad Centroamericana, escuela privada de Puebla). Comenzó a trabajar en el CUVT en el 2005, y también desde

ese año da clases por la tarde en la sede del UAEH que se ubica en Ciudad Sahagún. Judith es soltera, no tiene hijos y vive con su papá en Tepeapulco, de donde es originaria. El padre de Judith es originario de Tepeapulco (Hidalgo), terminó la secundaria y trabajó como obrero para la empresa DINA hasta que se jubiló. La mamá de Judith era originaria de Axapusco, terminó la primaria y se dedicó al hogar. Judith es la segunda de tres hermanas. Su hermana mayor trabaja como profesora de asignatura en el CUVT y en una preparatoria pública; la hermana menor tiene un *negocio de prepa abierta*.

Nora

Tiene 36 años, trabaja para la licenciatura en Derecho. Ingresó al CUVT en 2003, como profesora de asignatura; después trabajó como personal de confianza durante dos años, cuando fue coordinadora de Derecho; regresó a ser profesora de asignatura y en 2015 recibió el tiempo completo, donde además de dar clase se encarga del departamento de servicio social y prácticas profesionales. Es licenciada en Derecho (UAEMEX), es maestra en Derecho penal (Centro Universitario del Valle de Teotihuacán-CUVATE) y concluyó el doctorado en la misma área (Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas-CESCIJUC). Nora es originaria de la colonia Emiliano Zapata (municipio de Acolman) donde actualmente vive. Está casada, tiene dos hijas de cuatro y seis años. Además de sus laborales en el Centro atiende algunos casos por su cuenta. Los padres de Nora son originarios de Acolman, él terminó la secundaria y trabaja como conductor de autobús; su mamá es licenciada en enfermería y ejerce su profesión. Nora tiene un hermano mayor que es licenciado en estomatología.

Como se comentó en el apartado metodológico, para el caso de las docentes se analiza la movilidad intrageneracional. Otra diferencia con relación al análisis mostrado con los y las egresadas es que aquí sólo se incluye un mapa de los cambios en la movilidad cotidiana. Se tomó esta decisión porque, a diferencia de lo que se observó con los y las egresadas donde se identificaron diversas trayectorias, los y las docentes comparten un mismo patrón. Los y las docentes desde su ingreso al CUVT tienden a una reducción de su radio de movilidad cotidiana y un cambio en la dirección sus desplazamientos, de la

Ciudad de México a Santo Domingo. El mapa que muestra estos cambios aparece al final de la descripción de los casos.

En primer lugar, en los cuatro casos el trabajo en el CUVT ha implicado un avance en la movilidad educativa: Carolina estudió la maestría, Celestina estudió una segunda maestría; por su parte Nora y Judith, han logrado terminar sus estudios de doctorado (aunque aún no se titulan).

En lo que respecta al trabajo, las cuatro profesoras desempeñaban trabajos no manuales de la clase de servicios antes de ingresar al CUVT. El único caso en que se realizó un trabajo de segunda jerarquía fue Celestina cuando fue trabajadora por cuenta propia, en su negocio de engorda de borrego. Así el cambio no fue en la jerarquía de la ocupación, sino en el giro, pues a excepción de Nora, las demás no se dedicaban a la docencia.

Una vez que comenzaron a trabajar en la universidad, su estatus fue cambiando, de ser trabajadoras por horas a recibir un contrato de tiempo completo. Celestina y Carolina, poseen un contrato como trabajadoras de confianza; Nora y Judith tienen puestos académicos de tiempo completo, Nora como profesora y Judith como técnico académico. Para Celestina el trabajo en el CUVT es la única ocupación laboral, no ocurre lo mismo con Carolina, que continúa su trabajo en el centro preventivo de Otumba, aunque desde que la nombraron coordinadora de la licenciatura en Psicología, solicitó un permiso para dedicarse de tiempo completo al CUVT. En el caso de Nora, su principal labor es en la universidad, pero este trabajo le permite atender algunos casos de forma particular. Finalmente, Judith, además de trabajar en Santo Domingo tiene horas clase en la sede de la UAEH en Ciudad Sahagún.

Así, en lo que refiere a cuestiones laborales, para las cuatro el trabajo en el CUVT implicó una estabilidad y el acceso a prestaciones (para Nora y Celestina). En cuanto a posesiones materiales, las cuatro cuentan con auto y tres viven en casa propia, sólo Judith vive con sus padres, aunque planea comprar un departamento, tentativamente en Puebla.

Por último, en la percepción de su situación laboral y familiar, las tres docentes que son madres señalan que el trabajo en el CUVT les ha permitido pasar más tiempo con sus familias y estar al pendiente de sus hijos, situación que con otro tipo de empleo no sería posible. Para Celestina el trabajo en la universidad ha sido particularmente importante por las prestaciones laborales que recibe, en particular el seguro social.

En lo que respecta a la movilidad espacial, sus procesos comenzaron con el bachillerato, dado que tuvieron que moverse de su municipio de origen para estudiar. Después, en dos casos (Carolina y Judith), cambiaron sus trayectos cotidianos fuera del Valle de Teotihuacán (Ciudad de México y Pachuca). Para Celestina los estudios universitarios implicaron un cambio de domicilio (Durango). Sólo Nora estudió en una IES de la región.

Al término de sus estudios Judith y Celestina continuaron saliendo del Valle de Teotihuacán para trabajar, pero Nora y Carolina consiguieron trabajo en la región. Al ingresar a trabajar al CUVT las cuatro cambiaron su movilidad cotidiana, pues ninguna acudía a Santo Domingo, pero, para Judith y Celestina, el trabajo en la universidad significó dejar de salir del Valle de Teotihuacán y ocupar menos tiempo en sus traslados.

Las trayectorias cotidianas no sólo se redujeron en distancia, también cambiaron de dirección. Además, desde que las docentes trabajan en el CUVT ya no requieren salir de la región para trabajar, y quienes tienen más de un trabajo, lo realizan en su municipio de residencia. Para Carolina, Celestina y Nora la cercanía y los horarios del trabajo les ha permitido combinar su labor docente con su papel de madres, rol que sería más difícil desempeñar si tuvieran que salir de la región para trabajar.

5.2 La elección: menos ingresos, pero mejor calidad de vida. Los docentes de tiempo completo

Al igual que en el caso de las profesoras, se presenta una descripción general de los docentes y sus familias de origen, para después mostrar sus trayectorias de formación y

trabajo, así como los procesos de movilidad social y espacial que han experimentado a partir de su trabajo en el CUVT.

Odiseo

Tiene 57 años, trabaja en las licenciaturas de Ingeniería en Computación e Informática Administrativa. Es profesor fundador, y desde el inicio del CUVT ha sido el responsable de departamento de planeación. Es profesor de tiempo completo definitivo. Odiseo es originario de Tlapehuala (Guerrero) y desde hace 13 años vive en San Martín de las Pirámides. Está casado y tiene tres hijas: 35, 31 años (licenciadas en medicina por la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo) y 24 años (licenciada en prevención de enfermedades por la misma universidad). Los padres de Odiseo son originarios de Tlapehuala y sólo estudiaron hasta tercero de primaria. El padre fue obrero en una fábrica de sombreros y la madre ama de casa. Tiene hermanos, pero no se cuenta con datos de ellos.

Carmelo

Tiene 40 años y trabaja para las licenciaturas de Ingeniería en Computación e Informática Administrativa. Ingresó al CUVT en 2011 y desde entonces es profesor de tiempo completo. Además, es el encargado del laboratorio de redes y del programa de tutoría. Es ingeniero en electrónica (IPN), maestro en administración pública (Universidad Mexicana) y doctor en la misma área (Centro de Estudios de Administración Pública). Es originario de Apan (Hidalgo), pero desde hace más de 16 años vive en Maquixco (municipio de Teotihuacán). Carmelo está casado y tiene dos hijos, de 8 y 11 años. El padre de Carmelo es originario de Oaxaca, estudió Derecho y trabajó para Luz y Fuerza del Centro. Su madre es de Apan (Hidalgo), tiene la carrera técnica en enfermería y trabajó para el IMSS. Carmelo es hijo único.

Omar

Tiene 40 años, trabaja para las carreras de Ingeniería en Computación, Informática Administrativa y Psicología. Ingresó al CUVT en 2003 y desde entonces es profesor de tiempo completo. Omar es el responsable del departamento de titulación. Estudió Ingeniería en Metalurgia y Minas (UNAM), la maestría en la misma área (Universidad

Autónoma de San Luis Potosí) y está por terminar el doctorado en investigación educativa (Universidad de Puebla, escuela privada). Es originario de Axapusco (la cabecera municipal) donde actualmente vive. Está casado y tiene dos hijos de 14 y 11 años. El padre de Omar es originario de Axapusco, terminó la secundaria y trabajó como obrero y campesino. La mamá de Omar es originaria de Santa Bárbara (Otumba), terminó la primaria y es ama de casa. Omar es el mayor de cuatro hijos, el segundo hijo es licenciado en educación primaria y trabaja como maestro, el que sigue es químico-farmacéutico-biólogo y trabaja para una empresa del ramo, y la menor estudió Mercadotecnia y tiene una tienda de ropa.

Al igual que en el caso de las profesoras de tiempo completo, con los docentes se analiza los procesos de movilidad social intrageneracional. De la misma manera que para las profesoras de tiempo completo, para dos de los docentes el trabajo en el CUVT ha significado una movilidad educativa: Odiseo y Omar han terminado sus estudios de doctorado. No pasó lo mismo con Carmelo, quien ingresó a la universidad con el grado de doctor.

En la cuestión laboral, desde que egresaron de la carrera, los docentes de tiempo completo han desempeñado ocupaciones no manuales de la clase de servicios, lo que implica que el trabajo en el CUVT no ha significado un cambio en la jerarquía de sus ocupaciones. Lo que sí cambió fue el giro de sus actividades, Odiseo y Omar trabajaban para la iniciativa privada, lo que les implicaba mayores ingresos que los que en un inicio obtenían en la universidad. Carmelo trabajaba para una dependencia de gobierno, pero aun así el cambio a la academia implicó una reducción considerable en sus ingresos. En el aspecto de ingreso, hubo un retroceso, en relación con lo que ganaban antes de dedicarse a la academia a pesar de ello decidieron quedarse en el CUVT, principalmente para pasar más tiempo con sus familias. En lo que refiere a la riqueza y los bienes, en los tres casos, poseen auto y viven en casa propia. Aunque desde su ingreso a la universidad han cambiado de auto y la casa la poseen desde antes de trabajar en el CUVT.

Sobre la percepción que tienen de su vida laboral y familiar, los tres casos opinan que su calidad de vida es mejor, con menos estrés y más tiempo para estar con la familia.

En particular valoran el no tener la necesidad de moverse a la Ciudad de México para trabajar.

En lo que refiere a la movilidad espacial, Odiseo ha cambiado de domicilio a partir del bachillerato, primero a Monterrey y después de terminar la licenciatura a la Ciudad de México, desde donde se trasladaba a Toluca para sus clases en la UAEMEX. Por su parte Omar salió de su municipio de origen a San Martín para estudiar la preparatoria, después se trasladaba a Ciudad Universitaria en la licenciatura y al egresar iba a Topilejo para trabajar. Tras los dos años de la maestría viajaba a Huixquilucan y Tula. Por último, Carmelo viajó a la Ciudad de México desde el bachillerato, y fue y regresó de la Ciudad hasta que comenzó a trabajar en el CUVT.

Las trayectorias de los profesores, tanto de formación como de trabajo, se realizaron fuera del Valle de Teotihuacán. Al ingresar al CUVT sus recorridos cambiaron de dirección y se redujeron en distancias y tiempos. Un detalle que resaltar es el cambio de domicilio de Odiseo, que fue resultado de optar por el trabajo en el CUVT. De todos los y las docentes de tiempo completo, Odiseo es el único que cambió de domicilio como consecuencia del trabajo en la universidad, el resto son personas que ya vivían en la región. Por último, a diferencia de lo que pasa con tres de las profesoras de tiempo completo, en el caso de los hombres el trabajo en el CUVT es su único empleo.

Hasta aquí la descripción de los y las docentes de tiempo completo. En los siguientes apartados se presentan los casos de los y las docentes de tiempo parcial.

5.3 La docencia como complemento a la vida laboral y familiar. Las docentes de tiempo parcial

Siguiendo la lógica de los casos anteriores, se presenta una descripción de las docentes de tiempo parcial y de sus familias de origen, para después mostrar sus trayectorias de formación y trabajo, así como los procesos de movilidad social y espacial asociados a su trabajo en el CUVT.

Karina

Tiene 39 años y trabajó en el CUVT como profesora de inglés y para las licenciaturas de Informática Administrativa e Ingeniería en Computación de 2004 a 2009. Es Ingeniera en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM), campus Monterrey, Maestra en Desarrollo de Software por la Universidad Veracruzana (UV) y está por terminar el Doctorado en Investigación Educativa en la misma institución. Durante su estancia en el CUVT tenía alrededor de 40 horas frente grupo y vivió en Axapusco. Actualmente vive en Xalapa (Veracruz). Está casada y tiene dos hijos de cinco y siete años. El padre de Karina es originario de Puebla, tiene dos profesiones (profesor de educación primaria y abogado), es egresado de una Normal y tiene un doctorado en Derecho. La madre de Karina es originaria de Veracruz, egresó de una Normal y trabaja como profesora de educación básica. Karina tiene dos hermanos mayores, un hombre y una mujer. El hermano es licenciado y doctor en Derecho y trabaja para el gobierno del estado, la hermana trabaja para la SEP estatal y tiene dos licenciaturas en idiomas y en Pedagogía.

Yolanda

Tiene 36 años y trabaja para la licenciatura en Psicología. Suele tener 16 horas frente a grupo e ingresó al CUVT en 2008. Es Licenciada en Psicología por el Liceo Pedro de Gante (escuela particular de Texcoco), Maestra en Psicología por la Universidad de la Laguna (Islas Canarias, España) y tiene una especialidad en medicina alemana por la Universidad de Guadalajara. Es originaria de Texcoco, donde vive con su esposo y sus dos hijos, de ocho y 10 años. También en Texcoco tiene una clínica donde da psicoterapia y trata pacientes con medicina alemana. El padre de Yolanda es originario de Reynosa (Tamaulipas), es médico cirujano y tiene una especialidad en sexología, es SNI en una IES pública. La mamá de Yolanda es originaria de Texcoco, es médico cirujano, y trabaja para una clínica particular como especialista en geriatría. Yolanda tiene un hermano mayor que es profesor y sexólogo.

Yesenia

Tiene 36 años y trabaja para la licenciatura en Psicología. Suele tener 16 horas frente a grupo e ingresó al CUVT en 2009. Es Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X) y Maestra en Terapia Psicoanalítica por el Centro ELEIA (escuela particular de Psicología y psicoterapia ubicada en la Ciudad de México). Además de trabajar en el CUVT tiene un consultorio en Tizayuca (Hidalgo), de donde es originaria y donde actualmente vive con su esposo y sus dos hijas, de tres y seis años. El padre de Yesenia terminó la primaria y trabajó como ganadero y productor de lácteos, es originario de Tizayuca. La madre de Yesenia también es de Tizayuca, terminó la primaria y es ama de casa. Yesenia es la menor de tres hijos, el mayor sólo estudió hasta la preparatoria, la segunda hija tiene una licenciatura en administración de empresas, pero no ejerce.

La movilidad social intrageneracional de las profesoras de tiempo parcial cambió poco, en especial en la parte educativa para los casos de Karina y Yolanda, quienes ya habían estudiado el posgrado cuando llegaron al CUVT y no adquirieron mayores grados académicos durante su estancia en la universidad. De hecho, Karina dejó el trabajo en la universidad para regresar a Xalapa y estudiar la maestría. El caso de Yesenia es distinto, pues a pesar de que cuando llegó al CUVT estaba por concluir la maestría, durante su estancia en la universidad ha comenzado a estudiar el doctorado.

En cuanto a la situación laboral, las tres ya habían tenido experiencias docentes en escuelas de educación media superior, así que no hubo cambio en el grupo ocupacional al que pertenecían (no manual, de servicios). El cambio en el tipo de actividades fue más marcado para Karina, quien dejó de ejercer su profesión para dedicarse de tiempo completo a la docencia, como profesora de asignatura y de inglés. Para Yesenia y Yolanda fue una transición del trabajo en escuelas de bachillerato a la docencia en ES. Las condiciones laborales de las profesoras también han sido distintas, mientras que para Karina el trabajo en la universidad era su única fuente de ingreso, para Yolanda y Yesenia era un complemento a su práctica profesional.

Las profesoras coinciden en que el trabajo en el CUVT no sólo representa una fuente de ingreso, sino una actividad que disfrutan y que realizan con gusto. Además, valoran el apoyo que han recibido por parte de escuela, en particular Yesenia, quien aprecia mucho conservaran sus horas clase mientras regresaba de dar a luz a sus hijos.

En cuanto a la movilidad espacial, Karina es el único caso entre las mujeres que se mudó al Valle de Teotihuacán para poder trabajar en el CUVT. Mientras trabajó en la universidad, sus traslados de la cabecera municipal de Axapusco a Santo Domingo no excedían los 20 minutos. Los casos de Yolanda y Yesenia son distintos, pues su movilidad cotidiana antes de trabajar en la universidad era hacia otra dirección. Al regresar de España, Yolanda trabajó en Texcoco, pero antes estudió y laboró en la Ciudad de México. Por su parte Yesenia viajaba a Pachuca cuando estudió la preparatoria y después a Coyoacán, en la licenciatura; al egresar trabajó en Tecámac y Temascalapa.

Llama la atención que parte de los procesos de formación de Yesenia y Yolanda se realizaron fuera del Valle de Teotihuacán. Al ingresar al CUVT Karina se mudó a Axapusco, Yesenia se movió al norte del Estado de México y Yolanda cambió la dirección de su trayectoria, ahora viaja en sentido contrario a la Ciudad de México. A diferencia de lo visto en casos anteriores, el trabajo en el CUVT ha significado recorridos más largos para Yesenia, pero sobre todo para Yolanda. Otro detalle que llama la atención porque guarda cierta similitud en lo observado con las profesoras de tiempo completo es que complementan su trabajo en el CUVT con otra ocupación. Los trabajos que Yesenia y Yolanda realizan fuera de la universidad los desempeñan en su municipio de residencia. El caso de Karina es distinto, no sólo porque su recorrido no implicaba mayor distancia al vivir en el mismo municipio que la universidad, también porque el trabajo en el CUVT era su única fuente de ingreso.

Hasta aquí la descripción de las docentes de tiempo parcial. Para finalizar el análisis del CUVT como fuente de empleo para personas con estudios superiores, en el siguiente apartado se analizan los casos de los profesores de tiempo parcial.

5.4 Los docentes de tiempo parcial. Dos perfiles

Con los profesores de tiempo parcial se identificaron dos perfiles, referidos por la literatura previa, que no se distinguen con tanta claridad en los otros tres grupos analizados: el de “profesores de la práctica” (*professors of practice* o modelo PoP) propuesta formulada por Etzkowitz y Dzisah (2007) y el “profesor taxi” (García de Fanelli, 2008; Galaz Fontes & Gil Antón, 2009).

El profesor de la práctica es aquel que la universidad invita por ser un profesional con larga y reconocida trayectoria en la práctica de su campo para que se dedique en forma semiexclusiva a la actividad de enseñanza y la otra mitad de su tiempo la ocupe en el desarrollo de su profesión. Se trata de un profesor cuyo contrato no es estable y que en la universidad se dedica exclusivamente a la enseñanza (Etzkowitz & Dzisah, 2007). Por su parte el profesor taxi es aquel para el que la academia es su principal fuente de ingreso y que acumulan horas en diferentes instituciones para lograr un ingreso suficiente (García de Fanelli, 2008; Galaz Fontes & Gil Antón, 2009).

Aunque los casos de Yesenia y Yolanda podrían entrar en la categoría de profesor de la práctica, en sus entrevistas no expresaron de forma explícita la relación entre su práctica profesional y su labor docente, es por ello que no se les caracterizó de esta forma. En cambio, los dos casos que se presentan a continuación muestran esta relación.

Los profesores de la práctica

De la misma manera que se hizo con los casos anteriores, se inicia con una descripción de las personas que forman este grupo y sus familias de origen, para después mostrar sus trayectorias de formación y trabajo y finalizar con el análisis de sus procesos de movilidad social y espacial.

Dante

Tiene 50 años y trabaja para la carrera de Derecho. Ingresó al CUVT en 2001. Es licenciado en Derecho por la UNAM y maestro en la misma disciplina por el CUVATE (escuela particular ubicada en Teotihuacán). Además de dar clase en el CUVT atiende casos en su despacho jurídico. Es originario de Acolman, donde actualmente vive; está casado y tiene dos hijas (de 17 y 13 años), y un niño seis años. Los padres de Dante son originarios de Acolman y sólo estudiaron hasta segundo de primaria. El papá de Dante fue campesino y su mamá ama de casa. Dante es el quinto de nueve hijos. Todos sus hermanos son profesionistas: médico cirujano, veterinario, dentista, ingeniero químico, economista, contador, técnica en alimentos.

Cecilio

Tiene 40 años y trabaja en las licenciaturas de Informática Administrativa e Ingeniería en Computación. Ingresó al CUVT en el 2006 y sus horas frente a grupo rondan entre las 16 y 18. Es licenciado en Informática por el Instituto de Estudios Superiores del Altiplano Hidalguense (escuela privada de Ciudad Sahagún) y maestro en Tecnologías de la Información y Comunicaciones por la Universidad Politécnica de Pachuca (UPP), programa del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Además de trabajar en el CUVT colabora con un doctor de la UPP en una empresa que se dedica al desarrollo de software educativo y es el representante legal del Museo del Ferrocarril de Otumba. Es originario de Otumba, donde actualmente radica, está casado y tiene dos hijos de 16 y nueve años. La mamá de Cecilio es de Zacatecas y su papá de Otumba. Cecilio es el menor de cuatro hijos, dos de ellos fallecidos. El hermano de Cecilio es ingeniero en electrónica y técnico en aviación.

Los procesos de movilidad intrageneracional de Dante y Cecilio presentan cambios en varias dimensiones. En primer lugar, el ingreso al CUVT facilitó el alcance de un mayor grado académico: la maestría. Dante disponía del tiempo y el dinero para cursar la maestría; por su parte Cecilio recibió apoyo de la universidad para el pago de sus

colegiaturas, además de la beca Conacyt, pues el programa que cursó pertenece al Programa Nacional de Posgrado de Conacyt.

En la movilidad laboral, tanto Dante como Cecilio continuaron realizando ocupaciones no manuales de la clase de servicios. Dante ya había tenido experiencia docente en nivel superior en una IES privada de la región, así que su ingreso al CUVT significó una continuidad en esa actividad. El cambio radicó en las condiciones laborales, pues al trabajar para la universidad obtuvo prestaciones y un ingreso regular, que su práctica privada no le ofrecía. Así, para Dante el trabajo en el CUVT representó continuidad en su práctica como abogado y en su labor docente, pero una mejora en sus condiciones laborales.

Para Cecilio el cambio fue más radical, pues no poseía experiencia docente previa, además el trabajo como profesor en el CUVT implicó una disminución sustantiva en sus ingresos, con relación a lo que solía ganar en la iniciativa privada. Pero el trabajo en la universidad le permitió estudiar la maestría donde conoció al doctor con el que ahora trabaja en Cicante, lo que le genera un ingreso complementario a lo que gana en el CUVT. Así que para Cecilio el ingreso al CUVT significó el inicio de un nuevo tipo de actividades, pero también la continuación de su ejercicio profesional.

Tanto Dante como Cecilio tienen auto y casa propia, bienes adquiridos antes de ingresar al CUVT. En lo que refiere a la percepción de su situación laboral y personal, ambos coinciden que trabajar para la universidad les permite tener más tiempo para estar con la familia o para usar el tiempo en otras ocupaciones.

En cuanto a la movilidad espacial, los traslados de Dante comenzaron cuando estudió el bachillerato en Texcoco, después se movió a Nezahualcóyotl cuando estudió la licenciatura. Una vez que egreso trabajó en Teotihuacán, Texcoco y la delegación Cuauhtémoc. Por su parte Cecilio estudió el bachillerato y la licenciatura en Ciudad Sahagún (Tepeapulco, Hidalgo), y al egresar trabajó en la delegación Benito Juárez y en Otumba.

Al igual que los profesores de tiempo completo, Dante y Cecilio en algún momento trabajaron en la Ciudad de México, pero a diferencia de ellos, estos casos

comenzaron a trabajar en la región antes de ingresar al CUVT. Otro detalle que resaltar es que, junto con Nora, Cecilio es el único de los docentes que terminó su formación profesional en un municipio del Valle de Teotihuacán. Al ingresar al CUVT la movilidad cotidiana de estos dos casos cambia, Dante abre un despacho en su casa y viaja a Santo Domingo; por su parte Cecilio también comenzó a acudir al CUVT, pero además ahora se movió a Zempoala (municipio donde se ubica la UPP) y a Pachuca.

Al abrir el despacho en su propia casa, los recorridos cotidianos de Dante se reducen a Santo Domingo. El caso de Cecilio es distinto, no sólo en relación con Dante, sino al resto de los y las docentes analizados hasta este momento, pues después de comenzar a trabajar en el CUVT Cecilio no sólo cambió la dirección de sus recorridos, también amplió su radio de acción hacia Hidalgo y consiguió un trabajo fuera del Valle de Teotihuacán, en Pachuca.

Hasta aquí la presentación de los casos que entran en la categoría de profesores de la práctica. En el siguiente apartado se muestran los profesores taxi.

Los profesores taxi

También en el caso de los profesores que cumplen con este perfil se identificaron dos casos que se presentan a continuación.

Pedro

Tiene 44 años y trabaja para las licenciaturas de Informática Administrativa e Ingeniería en Computación. Es profesor fundador del CUVT y suele tener entre 14 y 16 horas frente a grupo. Es Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica por el IPN y Maestro en Docencia y Administración de la Educación Superior por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México (sede Acolman), escuela particular que abrió su primer plantel en 1999, en Cuautitlán Izcalli (según reporta su página web). Además de trabajar en el CUVT es docente en el CETIS de Teotihuacán. Vive en Teotihuacán, de donde es originario; está casado y tiene una hija de 19 años y un bebé de un año. El padre de Pedro es originario de Teotihuacán, tiene la carrera trunca de Ingeniería en

Comunicaciones y Electrónica y trabajó para Luz y Fuerza del Centro y como comerciante. La madre de Pedro es de Zacatecas, terminó la primaria y fue ama de casa. Pedro tiene un hermano y una hermana. El hermano es ingeniero geólogo, tiene una maestría en docencia y administración de la educación superior y también trabaja en el CUVT. La hermana estudió enfermería e idiomas y actualmente vive en Estados Unidos.

Lázaro

Tiene 43 años y trabaja para las licenciaturas de Informática Administrativa e Ingeniería en Computación. Ingresó al CUVT en 2004 y suele tener entre 17 y 19 horas frente a grupo. Es ingeniero en computación por la UNAM. Además de trabajar en el CUVT es docente en la preparatoria número 14 de Tezoyuca. Es originario de Acolman, donde actualmente vive; es casado y tiene un hijo de 19 años y una hija de 17. El padre de Lázaro es originario de Acolman, terminó la primaria y trabajó como obrero para Comex y como conductor de autobús. La mamá de Lázaro es de Puebla, también terminó la primaria y es ama de casa. Lázaro es el mayor de cuatro hijos, tiene una hermana que estudió trabajo social a nivel técnico y trabaja para los Servicios de Educación Incorporados al Estado de México (SEIEM), su siguiente hermano estudió mecánica y enfermería y trabaja para el IMSS y el menor es ingeniero industrial y trabaja para la corporación antes conocida como AFI.

La movilidad social intrageneracional de estos dos casos presenta ciertas peculiaridades, en relación con lo visto de forma previa. Primero, sólo Pedro presenta movilidad educativa, pues estudió una maestría, sin embargo, el alcance de este grado no le ha redituado en mejoras laborales, según él mismo lo expresa. Por su parte Lázaro no ha tenido movilidad educativa y es el único de los 14 docentes entrevistados que sólo cuenta con la licenciatura.

En cuanto a la cuestión laboral, ambos casos se dedicaban a la docencia en escuelas de nivel medio superior, al ingresar al CUVT el cambio fue el nivel educativo. Aunque Lázaro no ejercía su profesión, antes de trabajar en la universidad era microempresario (ocupación de segunda jerarquía), al dedicarse de forma exclusiva a la

docencia su actividad laboral se reduce a una ocupación no manual de la clase de servicios, lo que en su caso significó un retroceso en el monto de sus ingresos.

La situación de estos profesores quizá sea la más desfavorecida, pues (como lo expresa Lázaro) no están actualizados en su disciplina, no cuentan con experiencia laboral que les permita encontrar trabajo en el desempeño de su profesión, tampoco tiene un negocio o una práctica privada, y finalmente rebasan los 40 años. Este conjunto de variables relega sus oportunidades a la docencia que, como se mencionó antes, implica alrededor de 40 horas frente a grupo a la semana. A pesar de ello, sus trabajos les permiten tener un ingreso suficiente para sostener a sus familias, tener estabilidad laboral y prestaciones.

En lo que respecta a la movilidad espacial, Pedro acudía a la delegación Miguel Hidalgo cuando estudiaba el bachillerato, después a la delegación Gustavo A. Madero durante la licenciatura y finalmente a Acolman para la maestría. Su trabajo antes de entrar al CUVT se realizaba en Teotihuacán, municipio donde vive. Por su parte Lázaro fue a la delegación Gustavo A. Madero cuando estudió la preparatoria y a Nezahualcóyotl durante la licenciatura. Al egresar trabajó en la delegación Cuauhtémoc, en Otumba y en Santa María Actipac (Axapusco).

Los patrones de movilidad cotidiana de Pedro y Lázaro parecen tener dos fases antes de entrar a trabajar el CUVT. En una primera etapa, cuando estudiaron los dos iban a la Ciudad de México. Estos trayectos continuaron para Lázaro cuando decidió dejar el trabajo en Teotihuacán como docente. Después, en la segunda etapa, cuando el negocio de Lázaro quiebra, tanto él como Pedro terminan trabajando en el Valle de Teotihuacán. Así, para estos dos casos, el ingreso al CUVT implicó continuar trabajando en la región, aunque con un nuevo destino: Santo Domingo.

Pedro aumentó su radio de acción al comenzar a ir al CUVT, dado que antes sólo trabajaba en Teotihuacán. Lázaro acudía al municipio de Axapusco desde antes de trabajar para la universidad, así que ese trayecto sólo se acortó (Santo Domingo está más cerca), pero al poco tiempo de trabajar en el CUVT consiguió pasar sus horas de clase a la preparatoria de Tezoyuca.

Hasta aquí el análisis de los y las docentes. En el siguiente apartado se presentan algunas conclusiones de los cambios en sus procesos de movilidad social y espacial como resultado de su trabajo en el CUVT.

5.5 Algunas conclusiones sobre los procesos de movilidad social y espacial de docentes

La literatura muestra que la ampliación de la oferta de ES ha generado una ampliación del mercado laboral docente, pero también las condiciones para una segmentación de este mercado. En esta tesis se considera que el mercado laboral docente está segmentado porque las características identificadas en las condiciones laborales de los y las docentes corresponden a la hipótesis de la segmentación del mercado. De acuerdo con esta hipótesis hay una estructura dual de trabajo asociada con la presencia de dos grandes sectores, el primario y el secundario, entre los cuales existen diferencias estructurales: el segmento primario engloba a los “buenos” empleos (de elevados salarios, estabilidad, oportunidades de avance, entrenamiento, etc.), mientras que el segmento secundario está conformado por los “malos” empleos (con salarios bajos, inestabilidad, escasas oportunidades de avance, entre otras características) (Bertranou, Casanova, Jiménez & Jiménez, 2013).

Desde esta lógica las condiciones laborales sólo mejoran para un sector (profesores de tiempo completo con altos grados académicos que realizan investigación, principalmente hombres), pero para la mayoría (profesores de tiempo parcial, con bajos grados académicos y que sólo se dedican a la docencia), las condiciones de trabajo se deterioran: sólo acceden a contratos por horas o temporales, tienen bajos ingresos y muchas horas frente a grupo; suelen tener más de un empleo para generar ingresos suficientes (Stromquist et al, 2007; García de Fanelli, 2008).

Estos datos concuerdan con lo que muestra el análisis de las entrevistas de los y las docentes del CUVT. La profesión docente ha sido una oportunidad de movilidad social, particularmente para las personas que provienen de regiones urbanas y que pertenecen a las clases medias (Gil Antón, 2002). En general, el trabajo académico

genera movilidad escolar intrageneracional, pues las personas adquieren en el transcurso de su vida como docente, entre uno y cuatro grados académicos más de con los que ingresaron a las IES (Padilla González, 2007), lo cual concuerda con la tendencia general de los y las docentes del CUVT. A pesar de ello, se encontraron tres casos en que no hubo movilidad educativa (Karina, Yolanda y Lázaro), docentes de tiempo parcial. Hubo un cuarto caso que no presentó movilidad educativa (Carmelo), pero él ya había estudiado el doctorado antes comenzar a trabajar en la universidad.

Aquí es necesario señalar que de las 10 personas que reportaron haber estudiado un posgrado mientras trabajaban en el CUVT, cinco poseen posgrado en alguna rama de las ciencias de la educación y sólo uno cursó en un programa reconocido por el PNP. Estos datos ponen duda tanto la calidad de los estudios cursados como la idoneidad de estos, teniendo como referencia que en el CUVT no se imparten carreras relacionadas directamente con la educación.

Los estudios sobre movilidad social en docentes (ver por ejemplo García Salord, 2001; Gil Antón, 2002), suelen referirse a profesores que se incorporaron al ámbito académico desde el término de sus estudios, pero no mencionan a quienes primero ejercieron su profesión y después se volcaron a la docencia. Sin embargo, lo que muestran las entrevistas realizadas con los y las docentes del CUVT es que la mayoría primero ejerció y después se dedicaron a la academia, y que entre sus planes no estaba el ser docentes. En relación con el cambio del trabajo en el sector privado a trabajar para una universidad pública, para algunos implicó un retroceso en el monto de sus ingresos (Cecilio, Carmelo, Odiseo); sin embargo, la cercanía del CUVT a los domicilios de los docentes disminuye el costo de los traslados y los tiempos de trabajo ofrecen mejor calidad de vida, razones por las que a pesar de la baja paga (en comparación con sus trabajos previos) deciden continuar en la universidad.

Así como lo señala las investigaciones previas (Villar Rubio, 2015), existe una brecha entre quienes tienen contratos de tiempo completo y quienes trabajan por horas, diferencias que se reflejan en el ingreso y en las oportunidades de formación que ofrece la universidad. Un ejemplo de este tipo de diferencias es el caso de Carmelo, que por ser profesor de tiempo completo pudo participar en el programa *Proyecta 100,000*,

oportunidad cerrada para docentes de asignatura. Estas diferencias se hacen más pronunciadas si se toma en cuenta que entre el 15 y el 75 % de los salarios que reciben los y las docentes proviene de los programas compensatorios (basados en la acumulación de méritos o en la evaluación por pares), como el PRODEP a los que los PTP no tiene acceso (Maldonado-Maldonado, 2012).

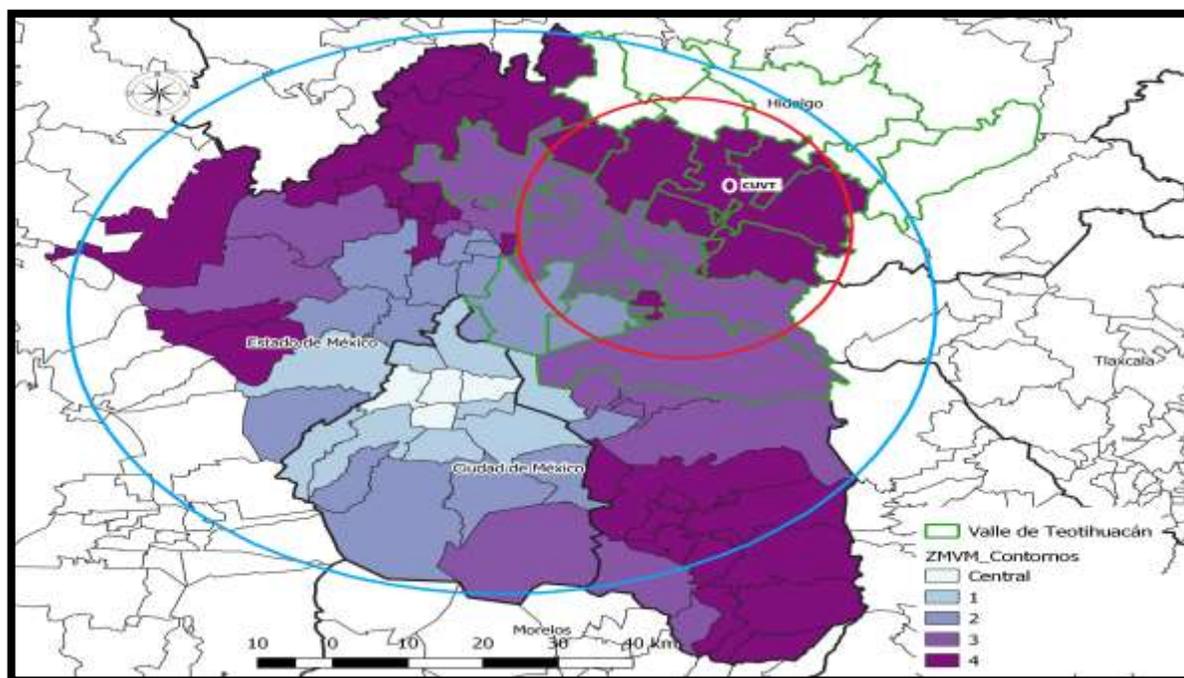
Pero la segmentación no se reduce a las diferencias entre contratos por hora o de tiempo completo, dentro de los y las docentes de tiempo completo están quienes tienen el nombramiento como PTC o técnico académico (Omar, Judith), (el cual puede ser definitivo o temporal) y quienes son contratados como trabajadores de confianza (Celestina, Carolina). El tipo de apoyo y las oportunidades que reciben son distintas, como se puede ver en los casos de Nora y Judith, que tienen puestos académicos y han participado en congresos en el extranjero. Esta situación coincide con lo reportado por López Damián et al (2016), que observaron que los profesores de tiempo parcial suelen tener un bajo estatus dentro de las instituciones, grandes cargas de trabajo docente y poco acceso a los beneficios que ofrecen las escuelas.

La segmentación también ocurre entre los y las docentes de tiempo parcial. Entre las mujeres se presenta un caso atípico (Karina), que como profesora de asignatura llegó a tener más de 40 horas de clase frente a grupo, diferencia notable si se compara con las 16 o 18 horas de Yesenia y Yolanda. Al parecer la diferencia la marcó el *background* de Karina: haber estudiado una carrera tecnológica que le permitió dar clases en dos carreras (Ingeniería en Computación e Informática Administrativa) y poseer un buen nivel de inglés (resultado de sus estudios en Inglaterra).

Entre los docentes de tiempo parcial también hay segmentación, las condiciones laborales de los profesores de práctica les permite seguir ejerciendo y actualizarse, a la par que combinan la práctica profesional con la docencia. En contraparte los maestros taxi tienen pocas oportunidades para actualizarse, no ejercen su profesión, por tanto, no acumulan experiencia profesional y al romper este vínculo con el mercado laboral sus opciones de ingreso se reducen a la docencia. A pesar de ello el trabajo académico tiene sus ventajas, pues se cuenta con su sueldo base y otras prestaciones, como periodos sabáticos y seguro (Gil Antón, 2002).

En cuanto a la movilidad espacial, los y las docentes han permanecido en la región después de egresar de la licenciatura, y esta decisión en parte se debe al CUVT. Uno de los principales beneficios que perciben en su trabajo académico es la cercanía del trabajo. A excepción de Yolanda y Yesenia que trabajaban en la región, el resto de los y las docentes viajaban largas distancia y por consecuencia, pasaban mucho tiempo en los traslados (entre cuatro y cinco horas al día).

Aunque personas como Celestina, viajan alrededor de una hora para llegar a la escuela, este tiempo no se compara con las tres o cuatro horas que significaban para ella ir a trabajar al sur de la Ciudad de México. Esta cercanía de la fuente de trabajo no sólo implica menos gastos en transporte y comida (algunos regresan a su casa a comer, como es el caso de Omar), principalmente significa más tiempo para estar con la familia y mejor calidad de vida (menos estrés). En el Mapa 5.1 se muestra el cambio en el radio de la movilidad cotidiana de los y las docentes a partir de su ingreso al CUVT. El círculo azul representa el radio de movilidad cotidiana de los y las docentes antes de ingresar al CUVT y el círculo rojo el radio desde que trabajan en la universidad.



Mapa 5.1 Radios de movilidad cotidiana de los y las docentes antes y después de ingresar al CUVT. Elaboración propia a partir de Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México. Fuente: Aguilar y López (2014), *La periurbanización y los retos de su organización territorial*.

Así, aunque el trabajo en el CUVT no haya conllevado un cambio de domicilio para los y las docentes (a excepción de Odiseo y Karina), sí afecta en su permanencia en la región. Además de la permanencia en el domicilio, el trabajo en el CUVT ha significado un cambio en los patrones de movilidad cotidiana de los y las docentes. Este cambio se ha dado al menos en dos sentidos. Primero, los y las docentes no iban a Santo Domingo; ahora asisten a la comunidad varios días a la semana. Segundo, dejaron de viajar a la Ciudad de México u otros espacios para trabajar; su movilidad cotidiana se redujo a la región, a excepción de los periodos que han estudiado los posgrados, donde han salido del Valle de Teotihuacán para encontrar estas opciones de formación, como en el caso de Nora (que consiguió su grado en una escuela de la Ciudad de México) y Omar (que asistía a Pachuca).

Pero el cambio en la movilidad espacial, no sólo se ha reducido a la permanencia en el domicilio y la movilidad cotidiana, para Carmelo, Judith y Nora, el trabajo en el CUVT les ha permitido ir al extranjero: Italia y Estados Unidos. Particularmente Nora reconoce que, si sólo se hubiera dedicado a litigar, jamás hubiera vivido este tipo de experiencias.

Otro punto que resaltar es que, de las siete mujeres entrevistadas, sólo dos han salido de la región para trabajar (Celestina y Yolanda), el resto ha permanecido en el Valle de Teotihuacán. El tercer aspecto que señalar es que no sólo las mujeres se mueven menos en términos de distancia, sino también en frecuencia. O, en otras palabras, las mujeres viajan menos y cambian menos de empleo.

A pesar de que para los y las docentes de tiempo parcial el trabajo en el CUVT no es su único ingreso, este empleo ha significado estabilidad laboral, un ingreso constante y la obtención de seguridad social, este aspecto ha derivado en menor movilidad laboral y en algunos casos (Dante, Yesenia, Yolanda) la apertura de sus propias fuentes de trabajo.

Los casos de Pedro y Lázaro son diferentes del resto. En primer lugar, los dos tienen una formación tecnológica de origen; en segundo lugar, son los únicos que sólo se dedican a la docencia; finalmente, sus condiciones económicas, el lugar donde viven y la

carrera que cursaron no les han permitido (al menos en los últimos años) ejercer su profesión de forma independiente o trabajar en una empresa.

Por último, está el caso de Cecilio, que gracias al trabajo en el CUVT obtuvo el grado de maestro y generó las redes sociales que ahora le permiten trabajar como docente y ejercer su profesión. En este sentido, lo que sucede con Cecilio es similar a lo que ocurre con Dante, Yesenia y Yolanda, que combinan su práctica profesional con la docencia; situación que no ocurre con Pedro y Lázaro, y que en este último caso le ha cerrado las puertas del campo laboral fuera de la docencia.

Así, en resumidas palabras se puede concluir que el mercado laboral de los docentes está segmentado, en este escaso por tipo de contrato y profesión. A pesar de ello, aún puede ser un factor de movilidad social intrageneracional y una forma de mejorar la calidad de vida de quienes se dedican a la docencia. Sin embargo, los beneficios de esta movilidad favorecen más algunos que a otros.

Capítulo 6. Procesos de movilidad social y espacial en personal no docente

En este apartado se analizan las trayectorias de formación y trabajo del personal no docente del CUVT, así como los posibles procesos de movilidad social y espacial asociados a su trabajo en el Centro. Para el caso del personal no docente se analizan tanto procesos de movilidad intergeneracional como intrageneracional. Se decidió realizar estos análisis porque a diferencia que lo que ocurrió con los y las docentes, donde el principal proceso de movilidad social intergeneracional se dio antes del ingreso al CUVT, para el caso del personal no docente el trabajo en la universidad sí afectó la movilidad respecto a sus padres, pero también con relación a sus trayectorias laborales. Al igual que para el caso de los y las docentes, para el personal no docente se desarrolló un solo mapa, pues su patrón de movilidad cambió en el mismo sentido. El mapa que muestra los cambios en el radio de la movilidad cotidiana del personal no docente aparece en las conclusiones del presente capítulo.

De acuerdo con el Anuario Estadístico de la UAEMEX (2016), el CUVT cuenta con 28 administrativos: un directivo, 12 empleados de confianza y 15 sindicalizados. Este equipo de personas son los responsables de los trámites administrativos y servicios que ofrece la universidad, así como de mantener en buenas condiciones los equipos de cómputo y la infraestructura de la escuela. Para el 2016 el CUVT contaba con los siguientes recursos físicos: una biblioteca con 8,878 títulos y 21,808 volúmenes; cuatro salas de cómputo; 603 computadoras; un auditorio; 29 aulas comunes y cuatro digitales; tres laboratorios y un taller para las carreras de Informática Administrativa, Ingeniería en Computación y Contaduría; 19 cubículos para profesores de asignatura y 15 para profesores de tiempo completo; un gimnasio, un centro de auto acceso y una cafetería (UAEMEX, 2016).

6.1 Del trabajo en la ciudad al trabajo en el pueblo. Las empleadas de oficina

De las ocho personas entrevistadas, dos realizan trabajo de oficina: Berenice y Josefina. Para iniciar con el análisis de sus relatos se brinda una descripción introductoria de

quiénes son, de sus familias de origen, así como de sus trayectorias de formación y trabajo.

Berenice

Tiene 40 años y es originaria de la Ciudad de México (delegación Gustavo A. Madero), donde vivió hasta los 20 años, cuando se mudó con sus padres a Axapusco. Tiene dos carreras técnicas: secretariado bilingüe y educadora. Además, estudió el bachillerato en línea en el Instituto Politécnico Nacional. Es soltera y no tiene hijos. Trabaja en el CUVT desde el 2000, comenzó siendo la responsable de la biblioteca y después del segundo semestre y hasta la fecha, es la encargada del departamento de servicios escolares. Berenice sólo trabaja en el CUVT. El padre de Berenice es originario de la Ciudad de México, estudió una carrera técnica en mecánica y tiene un taller donde desempeña su trabajo. La mamá de Berenice es de Guadalajara, terminó la preparatoria, durante un tiempo trabajó como obrera y después se ha dedicado al hogar. Berenice es la tercera de cinco hijos, dos terminaron la educación media superior y los otros dos sólo la secundaria. Tres de los hermanos también se dedican a la mecánica y uno tiene un pequeño comercio.

Josefina

Tiene 35 años y es originaria de Santo Domingo Aztacameca, lugar donde actualmente vive con su esposo y sus dos hijos. En el momento en que se realizó la entrevista, Josefina estaba por terminar los créditos de la licenciatura en Informática Administrativa, carrera que estudió en la modalidad en línea de la UAEMEX. Trabaja en el CUVT desde el 2002, donde funge como secretaria de la subdirectora académica. Josefina sólo trabaja en el CUVT. Los padres de Josefina son de Santo Domingo, el papá (fallecido) no tuvo estudios y fue chofer de autobús, y la madre (64 años) terminó la primaria, es ama de casa y tiene una jarcería. Josefina es la octava de nueve hijos. Dos de sus hermanos son profesionistas y el resto estudió hasta la preparatoria. Dos de sus hermanas son amas de casa, otra trabaja en Liverpool como vendedora y una más es secretaria. Uno de sus hermanos trabaja como mesero, otro tiene su propia empresa y los faltantes son empleados.

Los procesos de movilidad intergeneracional de estos dos casos parecen estar determinados por los estudios que realizaron antes de trabajar en el CUVT. En el caso de Berenice, al estudiar dos carreras técnicas alcanzó el nivel educativo de su padre y superó el de su mamá, lo que le permitió desarrollar actividades no manuales de rutina (secretaria) y de la clase de servicios (profesora de preprimaria). Así que en términos de movilidad educativa no hubo un gran avance, pero sí un cambio marcado en cuanto al tipo de ocupaciones de sus padres, pues el padre trabaja por cuenta propia (ocupación de segunda jerarquía) y la madre en actividades de baja calidad, como trabajadora manual no calificada (obrera) y en un trabajo no remunerado (ama de casa).

En cuanto la movilidad intrageneracional, Berenice tuvo un avance en materia educativa, pues durante su estancia en el CUVT estudió el bachillerato, pero en cuestión laboral este mayor grado de estudios no implicó un cambio en el tipo de ocupación que desempeña. A pesar de ello el trabajo en la universidad le ha permitido tener crecimiento personal y profesional, acceso a prestaciones laborales. En cuanto a la economía, Berenice tiene auto, pero vive en casa de sus papás y no posee terrenos ni casa propia. La percepción de su situación laboral actual es buena, pero considera que puede mejorar y que una forma de hacerlo es estudiando la licenciatura.

El caso de Josefina tiene cierta similitud a lo observado en Berenice, pues el haber estudiado una carrera técnica le permitió desempeñar una actividad no manual de rutina (secretaria). La diferencia en la movilidad educativa intergeneracional, en relación con Berenice, es que Josefina rebasó la escolaridad de sus padres desde antes de trabajar en el CUVT, pues logró 10 años de escolarización más que su padre y cinco más que su mamá. Pero no sólo eso, el ingreso al CUVT generó una movilidad intrageneracional, en el aspecto educativo, pues al estudiar el bachillerato y después la licenciatura, Josefina adquirió ocho años más de educación de los que tenía antes de este trabajo.

En la cuestión ocupacional, al igual que en el caso de Berenice, el trabajo en el CUVT significó una continuidad al tipo de trabajo que realizaba: no manual de rutina. Pero las prestaciones y cercanía de esta fuente de empleo le han permitido tener un auto y una casa propia, logros que no había conseguido en sus trabajos anteriores, por lo que se puede inferir que hubo una mejora en sus ingresos (movilidad intrageneracional).

Finalmente, Josefina percibe un avance en las condiciones de vida que ahora tiene, en relación con cómo vivió cuando estaba con sus padres tiene una percepción positiva de su movilidad social intergeneracional.

... uno de los principales (cambios) es el económico, antes nada más trabajaba el hombre, la mujer no, éramos nueve de familia. Entonces ahí, donde comía uno, comían nueve (ríe). Y la verdad, sí pasamos por muchas carencias, que la verdad ahora dices... nosotros vivíamos en un cuarto, vivíamos todos: papá, mamá y los nueve niños. Ahorita cada quien hizo su vida, gracias a dios hizo su casa, tienen casa propia todos. Todos son muy trabajadores, a pesar de todas las carencias. Dijo una vez una de mis hermanas: nosotros estuvo bien por lo que pasamos, porque gracias a eso valoras. Y dices: si yo tuve esto, ahora mis hijos van a tener esto, voy a trabajar para que mis hijos tengan esto y no carezcan. Sí fue un cambio muy... yo ya me hice de dos terrenos, mi casa propia. Esta la casa de mamá, somos vecinas, pero yo tengo mi terreno y mi casa. Es mi espacio, mi esposo y yo juntos lo hicimos.

En las mejoras que Berenice y Josefina identifican en sus vidas hay dos factores que confluyen: la capacitación técnica que lograron antes de ingresar al CUVT y el trabajo en la misma institución. En lo que refiere a la movilidad social se puede decir que el trabajo en el CUVT ha mejorado sus condiciones de vida laboral y les ha permitido alcanzar mayores grados de estudio, pero sólo fue posible gracias a la formación que adquirieron previamente.

Respecto a la movilidad espacial, Berenice es originaria de la delegación Gustavo A. Madero (contorno uno), pero después de sus primeros 20 años de vida se muda a Axapusco (contorno cuatro). Mientras vivió en la Ciudad de México trabajó en las delegaciones Azcapotzalco, Miguel Hidalgo y Cuauhtémoc (contornos centrales). Una vez ya instalada en el Estado de México, viajó por un periodo a Tlalnepantla cuando era encargada de una bodega de *El Sardinero* (contorno 2) y finalmente trabajó en Axapusco, en la cabecera municipal (en un kínder). Por su parte Josefina es originaria de Santo Domingo, donde cursó la primaria y secundaria. Después, durante dos años fue a Otumba donde estudió la carrera técnica en secretariado, fue hasta que se mudó a la

Ciudad de México que salió del contorno cuatro, para encontrar trabajo en un contorno central (delegaciones Miguel Hidalgo y Cuauhtémoc).

Lo primero que llama la atención es que sólo uno de los cuatro empleos que Berenice tuvo antes de ingresar al CUVT se ubicaba en el contorno 4 y que los trabajos de Josefina se ubicaban en los contornos centrales.

Con la apertura del CUVT Berenice obtuvo un empleo a 20 minutos en auto de su casa y Josefina regresó a su pueblo, donde ahora se ubica su fuente de trabajo. Sus recorridos se redujeron, pues la universidad les permitió romper con el desajuste espacial, dado que su fuente de trabajo se encuentra cerca del lugar donde habitan.

Berenice terminó viviendo en Axapusco por cuestiones circunstanciales (enfermó), y desde que llegó tuvo dos empleos antes de ingresar al CUVT, en la bodega de *El Sardinero* (Tlalnepantla) y en un preescolar del municipio. Berenice no se mudó a Axapusco con la idea de trabajar en el CUVT, pero se puede inferir que la decisión de permanecer en la región es resultado de su trabajo en la universidad.

El caso de Josefina es distinto. En primer lugar, ella es originaria de Santo Domingo, así que el trabajo en el CUVT significó un empleo en su propio pueblo. En segundo lugar, a pesar de que Josefina es de Santo Domingo, antes de ingresar al CUVT vivía y trabajaba en la Ciudad de México, y su decisión de regresar fue a partir de que había sido aceptada en la universidad.

Lo que se puede concluir de estos casos es que para las personas que no son originarias de la región, el trabajo en el CUVT representa una razón para quedarse; en contraparte, para quienes son de la región, pero trabajaban fuera, el CUVT es un factor que les hace regresar.

Hasta aquí el caso de las secretarías. En el siguiente apartado se muestran los cambios que el trabajo en el CUVT generó en quienes trabajan como responsables de servicios.

6.2 Los que cambian de domicilio, pero no se mueven mucho. Responsables de servicios

Al igual que en los casos anteriores, este apartado comienza con la descripción de las personas que pertenecen a este grupo. Los responsables de servicios son aquellas personas que dentro del CUVT ofrecen un servicio, pero no tienen a su cargo ningún proceso administrativo. En este rubro se encuentran tres de las personas entrevistadas: *Ángela* (responsable de la biblioteca), *Celso* (responsable de tecnologías de información y comunicación) y *Leonardo* (coordinador de actividades deportivas). De la misma manera en que se realizó con el grupo anterior, el punto de partida para describir las trayectorias de formación y trabajo es el inicio de la vida laboral, aunque en el caso de *Ángela*, se iniciará por el bachillerato.

Ángela

Tiene 44 años, es originaria de Otumba, pero desde hace más de diez años vive en Chipiltepec (localidad del municipio de Acolman) con su esposo y dos hijas de 14 y cinco años. Estudió la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública en la FES Acatlán de la UNAM, pero no se ha titulado. Llegó al CUVT en 2003 y desde entonces es la responsable de la biblioteca. Sólo trabaja en el Centro. Los padres de *Ángela* son originarios de Otumba, el papá se ha dedicado al comercio y al campo y la mamá es ama de casa. Los padres de *Ángela* terminaron la escuela primaria. *Ángela* es la segunda de cuatro hijos. El hermano mayor es comerciante y las dos hermanas amas de casa. El hermano y una de las hermanas terminaron la secundaria; la otra la dejó inconclusa.

Celso

Tiene 40 años, es originario de la Ciudad de México (Delegación Cuauhtémoc), pero desde hace más de 16 años vive en Axapusco, con su esposa y sus dos hijos de 14 y 12 años. Tiene una carrera técnica como programador analista y actualmente cursa la licenciatura en Informática Administrativa, en la opción en línea de la UAEMEX. Celso

sólo trabaja en el Centro Universitario. Los padres de Celso son de la Ciudad de México, el papá estudió la secundaria y la mamá dejó inconclusos sus estudios de bachillerato. El papá fue agente de ventas y ahora está jubilado. La madre es ama de casa. Celso es el mayor de cuatro hijos, su hermano trabaja para Maseca, una de sus hermanas tiene una papelería en Pachuca y la otra es empleada en un taller de costura.

Leonardo

Tiene 40 años, es originario de Atizapán de Zaragoza (Estado de México), pero desde que comenzó a trabajar en el CUVT, como coordinador de actividades deportivas, vive en Tulancingo (Hidalgo) con su esposa y su hijo de 15 años. Estudió la Licenciatura en Entrenamiento Deportivo (Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos), pero aún no se ha titulado. Además de trabajar en el CUVT, colabora con el ayuntamiento de Tulancingo en programas de rescate de espacios públicos y áreas verdes. El padre de Leonardo es originario de Tamaulipas, tiene dos carreras (mecánico textil y abogado) trabaja para una empresa de textiles en Tulancingo. La madre de Leonardo es de Querétaro, terminó la secundaria y es ama de casa. Leonardo tiene una hermana 13 años menor que él, estudió enfermería y ejerce su carrera.

Al igual que en el caso de las secretarías, para los responsables de servicios se analiza la movilidad social intergeneracional e intrageneracional. El proceso de movilidad intergeneracional, de la misma manera que en el caso de los y las docentes, está determinado por los estudios realizados antes de trabajar en el CUVT. Ángela es el único caso de este grupo que poseía estudios superiores antes de trabajar en el CUVT, lo cual la coloca con 10 años más de escolaridad que sus padres, que sólo terminaron la primaria. En el caso de Ángela los estudios de bachillerato, en primera instancia, y después su paso por la universidad le permitieron por un lado mudarse a la Ciudad de México y por otro realizar un trabajo no manual de clase de servicios. En contraste, el padre realizó trabajos de baja calidad (fue campesino y comerciante de micro comercio) y la madre ha realizado un trabajo no remunerado (ama de casa). En términos materiales, tiene casa propia. Finalmente, en la familia de Ángela, es la única que tiene estudios universitarios.

Para Ángela el trabajo en el CUVT implicó un proceso de movilidad intrageneracional, no en términos educativos, pues no ha logrado otro grado académico ni se ha titulado, pero sí cambió la jerarquía de su ocupación, de realizar un trabajo no manual de la clase de servicios a cumplir con un trabajo de rutina en la biblioteca. En cuanto a sus condiciones de trabajo, mejoraron: ahora cuenta con puesto definitivo que le ofrece prestaciones laborales.

El caso de Celso es distinto, pues a pesar de que logró tener un par de años de escolaridad más que su padre y alcanzar la de su madre, al estudiar una carrera técnica, esta formación le permitió realizar trabajos no manuales de rutina (cumpliendo con funciones administrativas en *Aga* y la maquiladora) y de la clase de servicios (como profesor en *Plaza Cristal* y la EDAYO de Otumba). En contraste su padre realizó un trabajo de segunda jerarquía como dependiente de un comercio establecido y la madre se desempeñó en una ocupación de baja calidad no remunerada, como ama de casa. Celso evalúa su situación actual en relación con su familia de origen de la siguiente manera.

... tuve la ventaja de que mis padres siempre estuvieran juntos, en alguna ocasión trabajaron los dos. En la medida que me dieron fue lo suficiente para trabajar y desempeñarme. Lo que oferto ahora con mis hijos, quizá sea un poco más amplio el campo, tiene más oportunidad de cumplir con algunos objetivos de estudio, de logros académicos y espero que puedan cumplirlo laboralmente. Fue suficiente lo que me dieron mis padres, lo que ahora oferto creo que sí puedo darles un poco más a mis hijos.

A diferencia de lo que sucedió con Ángela, el trabajo en el CUVT significó varios cambios en la movilidad intrageneracional para Celso. En primer lugar, en términos educativos, durante su estancia en la universidad ha logrado ocho años más de escolaridad. En lo que respecta a la ocupación, ahora realiza un trabajo no manual de rutina, pero sus condiciones laborales mejoraron, pues consiguió prestaciones laborales que no le ofrecían sus empleos previos. En lo que respecta a la economía, el trabajo en el CUVT ha permitido a Celso conseguir su propia casa y auto, y ofrecer educación a sus hijos.

Finalmente, Leonardo es el único caso de este grupo que no presenta un avance en su proceso de movilidad intergeneracional ni en términos de movilidad educativa ni en el tipo de ocupación que realiza. El avance no se ve si se toma como referencia al padre, que tiene estudios universitarios y realiza un trabajo manual calificado en una empresa establecida. Por el contrario, si el punto de referencia es la madre, hay una mejora tanto de la escolaridad como del tipo de ocupación, pues Leonardo logra dos años más de educación y realiza un empleo no manual de la clase de servicios.

Para Leonardo el trabajo en el CUVT tampoco ha significado un cambio en su movilidad social intrageneracional, pues a pesar de que la universidad le ha permitido tomar algunos cursos de actualización no ha logrado titularse de la licenciatura ni alcanzar más grados académicos. Tampoco hubo cambio en su ocupación, pues desde antes de ingresar al CUVT realizaba las mismas funciones en los otros espacios de la universidad donde había trabajado. Sin embargo, la diferencia para Leonardo en términos de movilidad social intrageneracional radica en la economía, pues el horario en la universidad y la relativa cercanía de su municipio de residencia, le permiten realizar otro trabajo y así aumentar sus ingresos, en relación con lo que ganaba antes.

En cuanto a la movilidad económica tanto los padres como los informantes reportan vivir en casa propia y poseer auto.

Éste es el panorama en lo que refiere a la movilidad social, pero en cuanto a la movilidad espacial, ¿el trabajo en el CUVT significó algún cambio para estos casos? El trabajo en la universidad no implicó un cambio de domicilio para los casos de Ángela y Celso, ellos llegaron a la región por otras situaciones; sin embargo, su decisión de permanecer en la región puede estar ligada a su trabajo en Santo Domingo. Para Leonardo el trabajo en el CUVT fue lo que determinó su cambio de domicilio.

Lo primero a destacar en estos tres casos es que en algún momento vivieron fuera del Valle de Teotihuacán, incluso la única originaria de la región es Ángela. Lo segundo a destacar es que Ángela y Leonardo trabajaban lejos del CUVT, en la delegación Cuauhtémoc y en Toluca, respectivamente. Otra característica común a estos tres casos es que antes de asentarse de forma definitiva cerca del CUVT, tuvieron al menos dos cambios de domicilio. En el caso de Ángela sus cambios de residencia fueron dentro de

la ZMVM; en el caso de Celso y Leonardo, vivieron en otras regiones de la República. Un último detalle que señalar es que sólo para el caso de Ángela, el último cambio de domicilio significó una pausa laboral.

El panorama de la movilidad espacial de estas tres personas cambió al llegar al CUVT. La apertura del CUVT para Ángela significó el regreso al mundo laboral y un cambio de dirección en su movilidad cotidiana. Para Celso el cambio en el trayecto fue menor, porque la fuente de trabajo se acercó a su domicilio. El único de los tres casos en que el ingreso al CUVT significó un cambio de domicilio fue Leonardo, quien es el que recorre distancias más grandes.

En resumen, de estos tres casos se puede decir que en lo que respecta a la movilidad social intergeneracional, los cambios a nivel escolar son marcados en relación con la madre de los informantes. En cuanto a la movilidad económica, las diferencias no son muy marcadas, mejoran (como lo señala Celso), pero la diferencia no es tan marcada a las condiciones que vivieron cuando eran hijos de familia. Finalmente, en la movilidad espacial, para Leonardo el trabajo en el CUVT implicó un cambio de domicilio, no así para Ángela y Celso, a pesar de eso, una condicionante para permanecer en la región es el trabajo en la universidad. Una última conclusión respecto con estos tres casos, es que la movilidad espacial no necesariamente se asocia a la movilidad social (inter o intrageneracional).

6.3 La movilidad social como herencia. Trabajadores y empleada de intendencia

Del personal no docente seleccionado para el estudio, tres realizan labores de intendencia: *Martín*, *Milagros* y *Enrique*. Como en los casos anteriores, el apartado comienza con una breve descripción de los informantes. Para este grupo el punto de partida para la narración de sus historias es el momento en que comenzaron a trabajar, pues en los tres casos, ninguno estudió el bachillerato antes de ingresar al CUVT.

Martín

Tiene 50 años, es originario de Maquixco, donde actualmente vive con su esposa y su hija de 29 años (licenciada en Derecho por el CUVT) y su hijo de 23 años que está por terminar la tesis (también estudia en la universidad). Martín sólo terminó la primaria y más adelante estudió una carrera técnica en electrónica. Trabaja en el CUVT desde el año 2002 y es su único empleo. El padre de Martín es originario de Puebla, no tiene estudios y fue campesino. La madre de Martín es de Guerrero, tampoco estudió y se dedicó a la costura. Martín es el quinto de siete hermanos. Una de sus hermanas ya falleció, la hermana mayor vive en Estado Unidos, otro de sus hermanos estudió hasta la secundaria y los dos menores terminaron la preparatoria.

Enrique

Tiene 43 años, es originario de Santo Domingo, donde vive con su esposa y sus dos hijos, de 20 y 18 años. El hijo mayor de Enrique cursa el segundo semestre de Informática Administrativa en el CUVT, y el segundo hizo examen para estudiar Ingeniería en Computación, también en la universidad. Enrique concluyó la secundaria e inició el bachillerato, pero no lo terminó, le faltó un año. Enrique comenzó a trabajar en el CUVT en el 2002, además de este empleo, trabaja por las tardes y fines de semana como cantante en un mariachi. Los padres de Enrique eran originarios de Santo Domingo, los dos estudiaron la primaria completa. El padre fue campesino, albañil y comerciante; la madre fue vendedora de calzado y ropa en las plazas. Enrique tiene siete hermanos vivos (una de sus hermanas ya falleció), una de sus hermanas tiene una tienda de abarrotes y se dedica al hogar; otro hermano trabaja para una agencia de seguridad, uno más hace cortes de tela para la fabricación de playeras y uno más es fundidor de piezas de metal. Ninguno de los hermanos tiene estudios superiores, sólo uno terminó la educación media superior y el resto la secundaria.

Milagros

Tiene 49 años, es originaria de Temascalapa, pero desde hace más de 12 años vive en Santo Domingo con tres, de sus seis hijos, y una nuera. Sus seis hijos han cursado estudios superiores y cuatro lo hicieron en el CUVT. Hace más de diez años se divorció

y ahora vive en unión libre con su pareja. Actualmente Milagros estudia la Licenciatura en Pedagogía en una universidad privada. Trabaja en el CUVT desde el 2000 y éste es su único empleo. El padre de Milagros era originario de Temascalapa, estudió hasta tercero de primaria y fue campesino. La mamá de Milagros es de Villa de Tezontepec (Hidalgo), también estudió hasta tercero de primaria y fue ama de casa. Milagros tiene trece hermanos, uno de ellos trabaja para una empresa textil, otra trabaja en una empresa que hace platos y vasos desechables, otras es policía, uno más no estudia ni trabaja, uno más vende tortas y el resto es campesino. En general no tuvieron estudios.

Al igual que en los dos grupos previos del personal no docente, aquí se analizan los procesos de movilidad intergeneracional e intrageneracional de los trabajadores de intendencia. En estos tres casos el análisis de la movilidad intergeneracional no sólo abarca a los padres, también incluye a los hijos.

En lo que refiere a la movilidad social intergeneracional, el caso de Martín muestra un avance en la movilidad educativa respecto a sus dos padres, dado que ninguno de ellos estudió, y Martín, a pesar de sólo haber cursado la primaria y la carrera técnica en electrónica, presenta ocho años de escolarización más que sus padres. En la cuestión laboral también hubo un avance, mientras que sus padres realizaron trabajos de baja calidad (como trabajador agrícola y trabajadora manual no calificada en microempresa), Martín ha logrado desempeñar ocupaciones de segunda jerarquía como trabajador manual calificado mientras trabajó para la Marina. En cuanto a la economía, tanto sus padres como él han conseguido una casa propia para vivir.

Para Martín el ingreso al CUVT significó un proceso de movilidad social intrageneracional, no alcanzó mayores grados de estudio, pero realiza una ocupación de segunda jerarquía como trabajador manual no calificado en una institución consolidada y mejoraron sus ingresos y prestaciones laborales, lo que resultó en ventajas no sólo para él, también para sus hijos. La movilidad social intergeneracional es marcada, los hijos de Martín han terminado sus estudios universitarios, lo que significa ocho años más de escolarización. También la cuestión laboral presenta cambios, pues mientras Martín ha

desempeñado ocupaciones de segunda jerarquía su hija mayor ya ejerce una profesión no manual de la clase de servicios como licenciada en Derecho.

El caso de Enrique también muestra avances en la movilidad social intergeneracional. En la parte educativa Enrique cuenta con cinco años más de escolarización que sus padres, sin embargo, en la cuestión laboral, los trabajos que ha desempeñado siguen dentro de las ocupaciones de baja calidad (albañil, obrero y campesino), pero el ingreso al CUVT le ha permitido desarrollar una ocupación de segunda jerarquía como trabajador manual no calificado. En cuanto a la economía, al igual que sus padres posee una casa propia.

Con Enrique sucede algo similar a lo observado en el caso de Martín. El trabajo en el CUVT ha significado un proceso de movilidad social intrageneracional pues desarrolla una ocupación de segunda jerarquía, y aunque no ha obtenido mayores niveles educativos, sus ingresos han mejorado, obtuvo una estabilidad laboral que no había tenido antes y tiene prestaciones laborales que benefician a sus hijos. Además, el trabajo en la universidad le permite seguir ejerciendo su oficio como músico. En el caso de los hijos de Enrique existe un avance en el proceso de movilidad social intergeneracional, pues los dos han logrado terminar el bachillerato e ingresar a la universidad. En términos de años de escolaridad la diferencia aún es poca, pero la adquisición de nuevas credenciales educativas quizá derive en el ejercicio de trabajos de segunda categoría o no manuales.

Por último, está el caso de Milagros. En términos de movilidad social intergeneracional, la primera diferencia es que Milagros logró terminar la secundaria (antes de trabajar en el CUVT), lo cual significó seis años más de escolarización en relación con sus padres. Con esta formación Milagros ha desempeñado tanto trabajos de baja calidad (como albañil o vendedora de celulares), hasta labores no manuales de rutina (como extra y recepcionista en un hotel). De esta manera también en la cuestión laboral ha sufrido algunos cambios.

Sin embargo, de una forma más marcada que para los casos de Martín y Enrique, para Milagros el ingreso al CUVT generó un proceso de movilidad social intrageneracional. Quizá el aspecto más notable sea su avance en materia educativa,

pues durante su estancia en el CUVT ha estudiado la educación media superior e ingresó a estudiar una licenciatura, lo que implica al menos siete años más de escolarización, respecto a su situación antes de este trabajo. En términos ocupacionales, Milagros ahora realiza una ocupación de segunda jerarquía como trabajadora manual no capacitada y los estudios universitarios en algún momento podrían abrirle las puertas para desempeñar un trabajo no manual de la clase de servicios (como profesora de preescolar o en recursos humanos, como ella lo menciona). Pero la movilidad intrageneracional también afectó positivamente su economía, pues el trabajo en el CUVT le ha permitido construir su casa y obtener beneficios para sus hijos. En términos de movilidad social intergeneracional los hijos de Milagros cuentan con estudios universitarios, diferencia que se acortará si logra terminar la carrera. Pero la diferencia ya se ve en el tipo de actividades que sus hijos desempeñan, pues todos realizan trabajos no manuales de la clase de servicio. En este caso el salto en la jerarquía de las ocupaciones es enorme: la hija mayor estudió ingeniería en computación en el CUVT; el que sigue es ingeniero petrolero y trabaja para Pemex en Ciudad del Carmen; el tercer hijo es ingeniero en finanzas, pero aún no trabaja; el cuarto también es egresado del CUVT de ICO, trabaja en una planta matriz de Coppel, en el área de sistemas; el quinto hijo egresó de la carrera en informática administrativa, también del CUVT y tiene un centro botanero; el hijo más pequeño terminó la preparatoria e ingresó a ICO, también en Santo Domingo.

En lo que refiere a movilidad social percibida, Milagros comenta:

Entrevistador: ahora sí, la última pregunta, tomando como referencia la vida que usted vivió con sus padres, a la que tiene ahorita, como madre, como pareja, como estudiante universitaria, ¿considera que está mejor, igual?

Milagros: No, pues estamos mucho mejor. El simple hecho de estar dentro del área educativa sea como trabajador, como estudiante, le cambia a uno la manera de pensar. El de estar siempre sobresaliendo y no quedarse estancando. Mis padres fueron campesinos y nunca les llamó la atención estudiar, ellos decían que para qué, la mujer era para la casa...

En lo que se relaciona con la movilidad social hay algo importante que resaltar en estos tres casos, que tienen hijos mayores de 18 años: todos los hijos han acudido a la

universidad o concluido sus estudios superiores. En el caso de Martín su hija mayor es licenciada en Derecho por el CUVT y su segundo hijo también estudia en la universidad. De los seis hijos de Milagros, cuatro han estudiado en la UAEMEX; y los otros dos que estudiaron en otra institución, realizaron sus estudios terciarios ya cuando Milagros trabajaba para el CUVT. Algo similar pasa con los hijos de Enrique, los dos acuden al CUVT para estudiar su licenciatura. En los tres casos el trabajo en el CUVT ha sido fundamental para ofrecer educación superior a sus hijos, pues como señala Martín:

... a la mejor sí, pero a ellos les hubiera costado, seamos realistas, cuando no tienes el recurso: hijo, yo te voy a apoyar con lo que más pueda, pero tienes que chambearle, échame la mano, ¿no? Esa es la realidad, yo no puedo decirle: si hubiera tenido el recurso suficiente para darles escuela a mis hijos... Pero no, yo lo veo difícil.

Hasta aquí se ha descrito lo que sucedió con la movilidad social de estas personas, pero, en cuanto a la movilidad espacial, ¿qué pasó? Antes de ingresar al CUVT Martín trabajó en la Ciudad de México y en Teotihuacán. Enrique, por otra parte, ha trabajado gran parte de su vida en Santo Domingo, durante un periodo estuvo yendo a la zona arqueológica de Teotihuacán y fue obrero en la Ciudad de México. En cuanto a Milagros, es la única de los tres casos que cambió de domicilio, de Temascalapa a Santo Domingo y desarrolló sus empleos en estos lugares, pero también en Tizayuca y Pachuca.

Llama la atención que tanto Martín como Enrique trabajaron en la Ciudad de México, pero antes de ingresar al CUVT ya se empleaban en la región. En contraste, Milagros no acudió a la Ciudad de México y se desempeñó en el contorno cuatro y fuera de la ZMVM (Pachuca). Esta situación cambió cuando comenzaron a trabajar para la universidad.

Martín casi toda su vida ha tenido como domicilio su casa de Maquixco, a pesar de que cuando trabajó en la Marina vivió en varios lugares. Él no se tuvo que mudar para trabajar en el CUVT. En los casos de Milagros y Enrique, el trabajo llegó al pueblo, una buena opción de trabajo. Si no hubiera sido por el CUVT, ¿qué otra opción de empleo en la región podía haberles ofrecido un trabajo estable con todas las prestaciones

de ley? Así, en estos tres casos el trabajo se acercó, y los tres estabilizaron su movilidad cotidiana a partir del trabajo en el CUVT. Martin ahora viaja todos los días de Teotihuacán a Santo Domingo; por su lado, Milagros y Enrique tienen su fuente trabajo en el mismo pueblo. De esta manera, el trabajo en el CUVT para estos tres casos significó menos movilidad cotidiana y más estabilidad laboral, en un entorno con poca oferta de empleo.

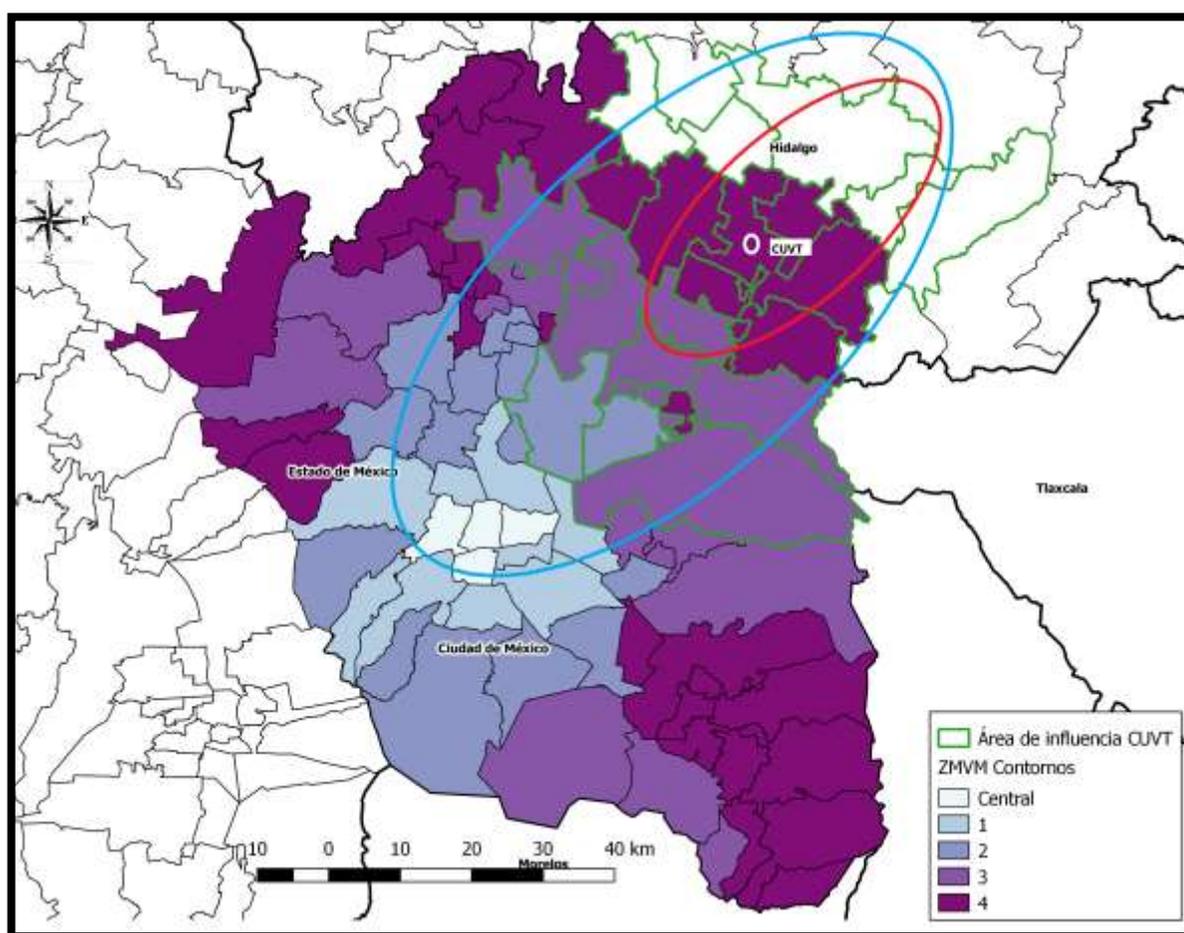
6.4 Algunas conclusiones sobre los procesos de movilidad social y espacial del personal no docente

Sobre los cambios en la movilidad social del personal no docente a partir de su trabajo en el CUVT, lo primero a señalar es que es el único grupo entre quienes fueron entrevistados para este estudio, en que el trabajo en la universidad favorece procesos de movilidad social inter e intrageneracional. Con el grupo de egresados la universidad genera cambios muy marcados en sus procesos de movilidad social intergeneracional; no sucede así con los y las docentes, donde el cambio más importante es intrageneracional. Con el personal no docente se dan los dos procesos.

Llama la atención que el CUVT genere más beneficios al grupo menos favorecido, en términos de credenciales educativas, pues la mayor parte de este grupo no sólo no poseía estudios universitarios, tampoco tenía (algunos aún no lo tienen) educación media superior. Otro rasgo que resaltar es que los procesos de movilidad social (inter e intrageneracional) son principalmente de tipo educativo y económico, y no tanto en el tipo de ocupación que realizan. La movilidad educativa se da principalmente en las mujeres, y en los hombres sólo un caso registró avance en este rubro (Celso).

Por último, en lo que respecta a la movilidad social, es importante resaltar como el proceso de movilidad social intrageneracional del personal no docente genera un cambio que se extiende a sus hijos. Los hijos del personal de intendencia han sobrepasado los grados de estudio alcanzado por sus padres y tienden a realizar actividades no manuales.

En lo que refiere la movilidad espacial, la apertura del CUVT permite que las personas que integran el personal no docente no sufran el desajuste espacial que identifican Gobillon, Selod y Zenoud (2007), pues la universidad lleva el empleo a un lugar cercano a sus espacios de residencia. Esta es una ventaja particularmente valiosa para este grupo que carece de credenciales educativas que le permitan aprovechar las oportunidades de empleo formal que ofrece la región o desplazarse a los contornos centrales en búsqueda de mejores condiciones de trabajo. En el Mapa 6.1 se muestra el cambio en el radio de la movilidad cotidiana del personal de intendencia a partir de su ingreso al CUVT. El círculo azul representa su radio de movilidad cotidiana antes de ingresar al CUVT y el círculo rojo el radio desde que trabajan para la universidad.



Mapa 6.1. Radios de movilidad cotidiana del personal no docente antes y después de ingresar al CUVT. Elaboración propia a partir de Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México. Fuente: Aguilar y López (2014), *La periurbanización y los retos de su organización territorial*

En cuanto al cambio en las trayectorias cotidianas, el CUVT genera un proceso interesante, pues para las personas que son de la comunidad, como son Josefina y Enrique, la apertura del campus hace que regresen a trabajar al pueblo. Para quienes son originarios de la región (Ángela, Martín) o llegaron a ella (Celso, Berenice), el CUVT permite que permanezcan en el Valle de Teotihuacán y no se muden a otros lugares en búsqueda de trabajo.

Capítulo 7. El CUVT y los procesos de movilidad social y espacial. Una visión de conjunto

En los apartados anteriores se discutió la relevancia que el CUVT ha tenido en los procesos de movilidad social y espacial de egresados, egresadas, docentes y personal no docente de forma separada. En el presente apartado se analizan estos procesos en forma comparada, con la idea de identificar similitudes y diferencias entre los tres grupos analizados.

Ante el aumento de la participación en ES de las poblaciones en la mayoría de los países, Simon Marginson (2017) se pregunta: ¿el aumento de la inclusión social contribuye a una mayor igualdad, en el sentido de que los orígenes sociales de los jóvenes son menos influyentes que antes? En el presente apartado se discutirá esta pregunta, tomando como principal referente el caso de los y las egresadas del CUVT, y en la medida en que aporten datos a la discusión, lo que se sucede con docentes y personal no docente.

El modelo de movilidad social desde la geografía de la educación (propuesto en el apartado teórico metodológico) es un modelo general, que potencialmente podría ser ocupado para análisis más generales y en contextos distintos a los que atañen al presente estudio. Para acercar este modelo general al caso particular del CUVT se desarrolló el siguiente esquema.

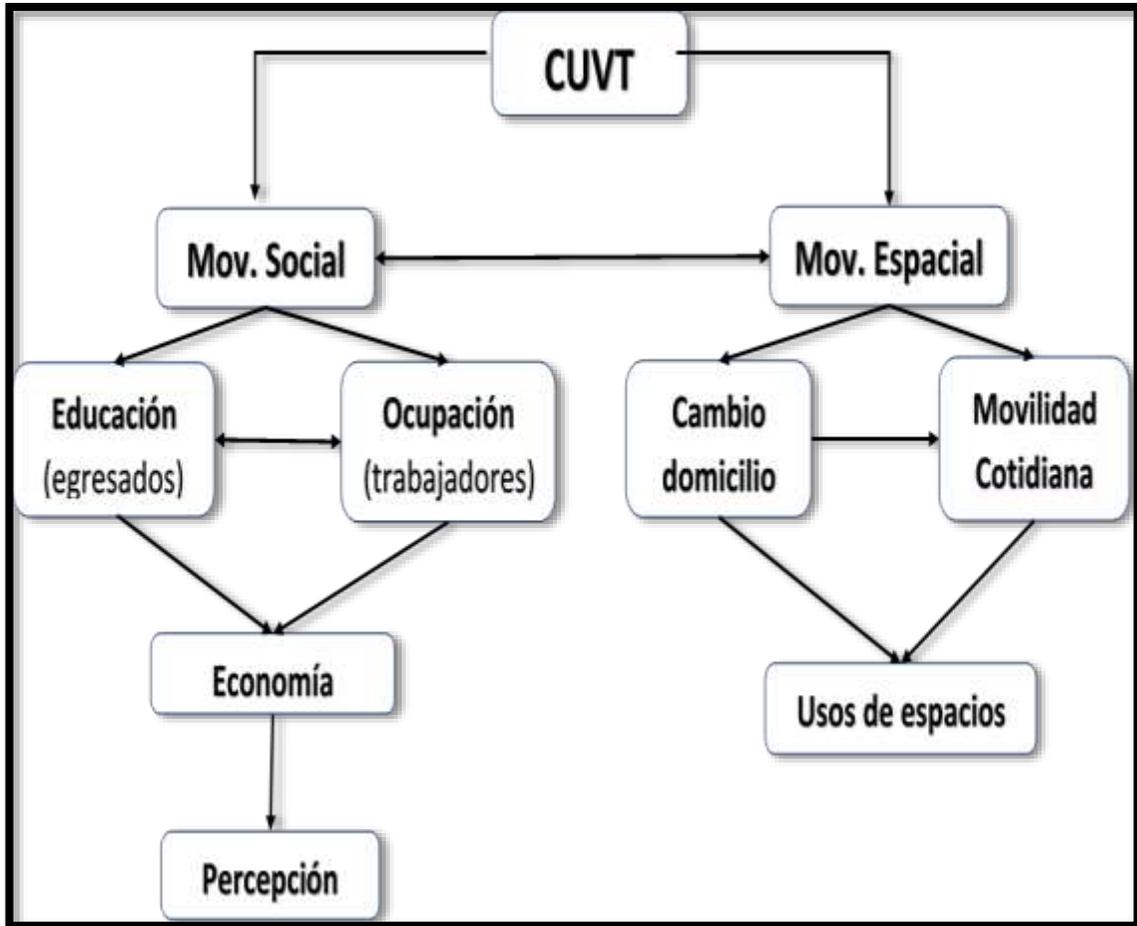


Figura 7.1. Esquema de la incidencia del CUVT en egresados y trabajadores. Elaboración propia.

En este esquema la creación de una nueva IES (el CUVT) incide directamente en dos dimensiones de la movilidad social, en la educación de los y las egresadas, y en la ocupación de sus trabajadores (docentes y personal no docente). Al igual que en el modelo general, la educación y la ocupación se afectan mutuamente, y a su vez afectan las otras dimensiones de la movilidad social: la economía y la percepción.

En la parte derecha del esquema se muestra que a través de la educación (en egresadas) y la ocupación (en trabajadores) la presencia de una nueva IES también afecta su movilidad espacial, ya sea con un cambio de domicilio o a través del cambio en los patrones de movilidad cotidiana. Esta última relación es bidireccional, pues la movilidad espacial afecta el acceso a oportunidades educativas y de empleo. En la parte derecha inferior del esquema se puede apreciar que los cambios de domicilio generan

cambios en la movilidad cotidiana y en el uso de los espacios; en la parte inferior izquierda se puede ver como la educación, ocupación y la economía afectan la percepción de la movilidad social.

Siguiendo con la lógica del método de comparación constante que propone la Teoría fundamentada, para esta parte del análisis se desarrollaron tres cuadros para dar cuenta de forma sintética y comparada de los procesos de movilidad social y espacial de los casos. Estos cuadros parten del modelo del Triángulo OED, que plantea hacer un análisis de la movilidad social a partir del origen y destino socioeconómico de las personas, operacionalizado para este caso en tres dimensiones: educación, ocupación y economía. La dimensión de percepción no se tomó en cuenta para esta parte del análisis. En los apartados donde se describen los resultados sintéticos para cada grupo se muestran los cuadros desarrollados.

7.1 Movilidad social intergeneracional: egresadas y egresados

Para analizar la movilidad social intergeneracional de egresadas y egresados se generó una tabla en la que las columnas dos y tres indican la educación, ocupación y situación económica de padre y madre, para indicar el origen socioeconómico del caso, y en la penúltima columna los datos de la persona analizada, el *destino*. En la última columna se indica, cómo fue el proceso de movilidad social intergeneracional: avance (+), retroceso (-) o sin cambios (=).

Tabla 7.1. Cuadro de análisis de movilidad social intergeneracional egresados y egresadas por tipo de trayectoria

Dimensión	Padre	Madre	Casos	Movilidad
Trayectoria permanencia (cinco mujeres y cinco hombres: carreras tradicionales y psicología)				
Educación	Bachillerato/ secundaria	Secundaria/ carrera técnica	Licenciatura	+
Ocupación	Segunda jerarquía/ baja calidad	No manual/ baja calidad	No manual	+
Economía	Ingresos: irregulares Casa propia: sí Prestaciones: no	Ingresos: irregulares Casa propia: sí Prestaciones: no	Ingresos: regulares Casa propia: no Prestaciones: no	+ - =
Trayectoria de ida y vuelta (cuatro hombres: carreras tecnológicas)				
Educación	Bachillerato/ secundaria	Licenciatura/ carrera técnica	Licenciatura	+/=
Ocupación	Segunda jerarquía	No manual	No manual	+/=
Economía	Ingresos: irregulares Casa propia: sí Prestaciones: no	Ingresos: regulares Casa propia: sí Prestaciones: sí	Ingresos: regulares Casa propia: no Prestaciones: no	+/= - =-/
Trayectoria pendular (un hombre: carrera tecnológica)				
Educación	Bachillerato	Licenciatura	Licenciatura	+/=
Ocupación	Segunda jerarquía	No manual	No manual	+/=
Economía	Ingresos: irregulares Casa propia: sí Prestaciones: no	Ingresos: regulares Casa propia: sí Prestaciones: sí	Ingresos: regulares Casa propia: no Prestaciones: sí	+/= - +/=
Trayectoria de salida (una mujer: carrera tecnológica)				
Educación	Secundaria	Secundaria	Licenciatura	+
Ocupación	Baja calidad	Baja calidad	No manual	+
Economía	Ingresos: irregulares Casa propia: sí Prestaciones: no	Ingresos: irregulares Casa propia: sí Prestaciones:	Ingresos: regulares Casa propia: no Prestaciones: no	+ - +

Fuente: Elaboración propia.

Una primera tendencia que se puede observar en la Tabla 7.1 es que en general, independientemente del sexo o la carrera de la persona egresada, la tendencia en la movilidad educativa es positiva. Esta tendencia es particularmente marcada para quienes tienen trayectoria de permanencia y para el caso con trayectoria de salida, donde los padres tienden a poseer estudios básicos o bachillerato. La movilidad educativa para los hombres que pertenecen a la trayectoria de ida y vuelta, y para el caso de trayectoria pendular es distinta pues, aunque en general tienden a poseer estudios superiores al padre (bachillerato o secundaria), tienden a alcanzar el mismo nivel educativo de las

madres: la licenciatura. Algo similar pasa con la ocupación, en las trayectorias de permanencia y de salida, hay un avance en la jerarquía del trabajo de los y las egresadas con relación a sus padres y madres, pero en el caso de los hombres que han trabajado fuera del Valle de Teotihuacán hay una mejora en la jerarquía de sus empleos cuando se les compara con el padre y una permanencia en la jerarquía de trabajo alcanzada por la madre.

En lo que respecta a la economía, la tendencia es que los ingresos de los egresados y egresadas sean más regulares que los de sus padres y madres. De nuevo, esto es particularmente cierto para quienes tienen trayectoria de permanencia en el Valle de Teotihuacán, pues para quienes han trabajado fuera de la región, mejoran sus ingresos con relación a su padre, pero alcanzan la misma regularidad de ingreso que las madres. En cuanto a la posesión de casa, la tendencia es que los y las egresadas no tengan casa, lo que implica un retroceso en relación con los padres. Los únicos dos casos (Laura y Eduardo) que poseen casa tienen trayectorias de permanencia en la región.

Finalmente, en lo que refiere a las prestaciones, de nuevo la tendencia es a no tener acceso a estas ventajas. Para quienes no salieron a trabajar de la región, el no tener prestaciones representa una continuidad en las condiciones con las que vivieron sus padres; para quienes tienen trayectoria de ida y vuelta, la carencia de prestaciones es un retroceso con relación al nivel de bienestar alcanzado por las madres. La falta de acceso a prestaciones laborales es una tendencia generalizada en el país, de acuerdo con datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), para 2016 el 41.2% de los jóvenes ocupados (personas entre los 12 y 29 años) no contaba con algún tipo de prestación laboral. Para el grupo de egresadas y egresados del CUVT las únicas dos vías que se tienen para acceder a prestaciones laborales son trabajar para alguna dependencia pública, si se permanece en la región, como son los casos de Eduardo, Daniela, Cenaida y José o conseguir empleo fuera del Valle de Teotihuacán, como Helena y Juan.

A partir de este panorama se pueden evaluar algunas de las hipótesis formuladas al inicio de este trabajo: existe una relación entre la movilidad social y espacial. Los únicos casos que han conseguido trabajo fuera del Valle de Teotihuacán no sólo son

hombres y cursaron una carrera tecnológica (como se mencionó previamente), también coinciden en que tienen madres con altos grados de estudio, trabajos no manuales y condiciones laborales mejores que los padres y madres de los y las egresadas con otras trayectorias. Esta idea puede resumirse de la siguiente forma: a mayor escolaridad, jerarquía de ocupación y mejores condiciones laborales de madres y padres, mayor movilidad espacial de los hijos.

El único caso que no cumple con esta tendencia es Helena, lo que puede sugerir otra hipótesis: si el padre o la madre no posee altos grados de estudio, no desempeña una ocupación de alta jerarquía y no tiene buenas condiciones laborales, pero los hijos han adquirido capital de movilidad (*mobility capital*), es decir experiencias de cambios de domicilio, viajes o trayectorias cotidianas diversas, en términos de radio de distancia o dirección (Corbett, 2007), entonces se moverán más y en un radio más amplio en el espacio, en comparación con quienes no tienen este capital. El caso de Helena parece mostrar el efecto de este capital de movilidad. Helena es originaria de Ciudad de México, se mudó al Valle de Teotihuacán, ocasionalmente visita a su hermana en Zacatecas y durante un periodo de su vida iba y regresaba de Pachuca para trabajar; es la única persona (del grupo de 16 egresados) con padres de baja escolaridad, empleos de baja jerarquía y malas condiciones laborales, que consiguió trabajo en la Ciudad de México.

A partir del análisis de estos casos hay dos hipótesis más que se pueden formular. Primera, es que la posesión de casa por parte de los padres y madres de los y las egresadas es una variable fundamental que favorece el proceso de movilidad social de los hijos y que sólo fue posible en la periferia de la ZMVM donde, como afirman Gobillon, Selod y Zenoud (2007), las tierras son más baratas y posibilitan que personas con ingresos bajos o irregulares se hagan de un hogar. Segunda, el proceso de desconcentración de la ES permite que haya procesos de movilidad educativa y ocupacional de los y las egresadas que estudian en las nuevas IES, sin embargo, la falta de oferta de laboral y de buenas condiciones de trabajo que impera en las áreas periféricas de las zonas metropolitanas no permite que los y las jóvenes acumulen los

recursos para adquirir una casa propia y los deja desprotegidos ante la ausencia de prestaciones laborales.

7.2 Movilidad social intrageneracional: docentes

Como se indicó en el apartado dedicado a docentes, en su caso se analizó la movilidad intrageneracional, pues es ahí donde se puede ver el efecto que ha tenido su trabajo en el CUVT. Aquí el punto tomado como origen es la situación de los y las docentes antes de trabajar para la universidad, y el destino, el momento en que fueron entrevistados. Para el caso de los docentes se analizó la movilidad social intrageneracional, a partir del siguiente cuadro. Al igual que en el caso de egresados y egresadas, sólo se analizaron las dimensiones de educación, ocupación y economía.

Tabla 7.2. Cuadro de análisis de movilidad social intrageneracional de docentes por tipo de perfil

Dimensión	Caso antes CUVT	Caso después CUVT	Movilidad
Mujeres PTC (cuatro profesoras)			
Educación	Licenciatura	Maestría/Doctorado	+
Ocupación	No manual	No manual	=
Economía	Ingresos: regulares	Ingresos: regulares, pero mayores	+
	Casa propia: sí	Casa propia: sí	=
	Prestaciones: no	Prestaciones: sí	+
Hombres PTC (tres profesores)			
Educación	Maestría/Licenciatura	Doctorado	+
Ocupación	No manual	No manual	=
Economía	Ingresos: regulares y altos	Ingresos: regulares, pero menores	-
	Casa propia: sí	Casa propia: sí	=
	Prestaciones: sí	Prestaciones: sí	=
Mujeres PTP (tres profesoras)			
Educación	Licenciatura/Maestría	Maestría/Doctorado	+
Ocupación	No manual	No manual	=
Economía	Ingresos: regulares	Ingresos: regulares	=
	Casa propia: sí	Casa propia: sí	=
	Prestaciones: sí	Prestaciones: sí	=
Profesores de la práctica (dos profesores)			
Educación	Licenciatura	Maestría	+

Ocupación	No manual	No manual	=
Economía	Ingresos: regulares Casa propia: sí Prestaciones: no	Ingresos: regulares Casa propia: sí Prestaciones: sí	= = +
Profesores taxi (dos profesores)			
Educación	Licenciatura	Licenciatura/Maestría	=/+
Ocupación	No manual	No manual	=
Economía	Ingresos: regulares Casa propia: sí Prestaciones: sí	Ingresos: regulares Casa propia: sí Prestaciones: sí	= = =

Fuente: Elaboración propia.

La tendencia general en términos de movilidad educativa es adquirir más grados académicos. En cuanto a la ocupación, el trabajo en el CUVT les permite mantener el nivel jerárquico de su empleo adquirido antes de trabajar para la universidad. En lo que refiere a la movilidad económica, sucede algo curioso, para las mujeres que tienen tiempo completo el trabajo en la universidad significó una mejora en sus ingresos; en contraste para los hombres con el mismo tiempo de dedicación, el trabajo en el CUVT implicó una disminución en sus ingresos. Para los y las docentes de tiempo parcial, el trabajo en el CUVT les permitió mantener más o menos el mismo nivel de ingresos. En lo que refiere a la posesión de casa, en todos los casos ya poseían esta propiedad antes de trabajar como docentes. Finalmente, el trabajo en la universidad significó el acceso a prestaciones laborales principalmente para maestras de tiempo completo y para profesores de la práctica.

En términos generales el trabajo en el CUVT cataliza la movilidad educativa y permite a los y las docentes conservar su *nivel de vida* anterior, sin tener que salir del Valle de Teotihuacán. En una región periférica que se caracteriza por la poca oferta de trabajo o por ofrecer empleos precarios. Este campus funge como una fuente de estabilidad laboral y como una forma de acceso a la seguridad social que no ofrece la iniciativa privada. Si se recuerda lo que sucede con los y las egresadas, parece que hay una continuidad en lo que sucede con docentes, pareciera que en el Valle de Teotihuacán la única forma de obtener un empleo con prestaciones laborales es trabajar para una institución pública, en este caso el CUVT.

Para cerrar esta sección sobre los procesos de movilidad social de los y las docentes, una última comparación en relación con egresadas y egresados. A diferencia

de lo que sucede con los y las docentes que cuenta con ingresos regulares, casa propia y tiene acceso a prestaciones laborales, en la mayoría de los casos de los y las jóvenes que egresaron del CUVT que fueron entrevistadas para este estudio, no cuentan con estas condiciones de vida, a pesar de que han logrado movilidad educativa y de ocupación. Quizá estas diferencias nos hablen de dos momentos en la historia del país, en el que crecieron y viven los y las docentes que les permitió tener *mejores* condiciones de vida, y en el que crecieron y se desarrollan las y los egresados, que ofrece pocas posibilidades de mejora material y económica. Lefebvre (1974) señala que el tiempo, necesariamente, es local; eso conlleva relaciones entre los lugares y sus tiempos. Siguiendo esta idea, se puede decir que las condiciones materiales de vida (los espacios) y los tiempos en los que crecieron estos dos grupos (quienes egresaron del CUVT y docentes) fueron distintos, a pesar de haber coincidido en un momento y lugar. Así, estas diferentes formas de haber vivido en el tiempo y los lugares, produce espacios distintos y distintas formas de relación, con las personas y con los espacios. O, en otras palabras, el espacio (vivido) en el que se mueven y que modifican los y las egresadas, no es el mismo espacio (vivido) que el de los y las docentes, aunque compartan el mismo espacio material (percibido).

7.3 Movilidad social intrageneracional e intergeneracional: el personal no docente

Para el caso del personal no docente se hicieron dos cuadros. En el primero se analizan la movilidad social inter e intrageneracional como se muestra en la Tabla 7.3. En este caso se decidió agregar la movilidad intergeneracional del personal no docente porque muestra la forma como el trabajo en el CUVT rompe la inercia de movilidad social que seguían, en particular las personas que realizan el trabajo de intendencia.

Tabla 7.3. Cuadro de análisis de movilidad social intergeneracional e intrageneracional de personal no docente por tipo de función

Dimensión	Padre	Madre	Caso antes CUVT	Movilidad	Caso después CUVT	Movilidad
Secretarias (dos mujeres)						
Educación	Carrera técnica/sin estudios	Bachillerato /primaria	Carrera técnica	+	Licenciatura / Bachillerato	+
Ocupación	Segunda jerarquía/ baja calidad	Segunda jerarquía/ baja calidad	No manual	+	No manual	=
Economía	Ingresos: regular/ irregular Casa propia: sí Prestaciones: sí/no	Ingresos: regular/ irregular Casa propia: sí Prestaciones: sí/no	Ingresos: regulares Casa propia: no Prestaciones: sí	+ - +	Ingresos: regulares Casa propia: sí Prestaciones: sí	= + =
Servicios (una mujer y dos hombres)						
Educación	Primaria-Licenciatura	Primaria/ secundaria	Licenciatura/carrera técnica	+	Licenciatura	=/+
Ocupación	Baja calidad-No manual	Baja calidad	No manual	+	No manual	=
Economía	Ingresos: regulares Casa propia: sí Prestaciones: sí	Ingresos: no Casa propia: sí Prestaciones: no	Ingresos: regulares Casa propia: no Prestaciones: sí	=/+ - =/+	Ingresos: regulares Casa propia: sí Prestaciones: sí	= + =
Intendencia (una mujer y dos hombres)						
Educación	Primaria	Primaria	Bachillerato /secundaria	+	Licenciatura /Bachillerato /secundaria	+/=
Ocupación	Baja calidad	Segunda jerarquía/ baja calidad	Segunda jerarquía/ baja calidad	=	Segunda jerarquía	+
Economía	Ingresos: irregulares Casa propia: sí Prestaciones: no	Ingresos: irregulares Casa propia: sí Prestaciones: no	Ingresos: irregulares Casa propia: no Prestaciones: no	= - =	Ingresos: regulares Casa propia: sí Prestaciones: sí	+ + +

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 7.3 en cuestión movilidad educativa intergeneracional hay un aumento de grados académicos antes de ingresar al CUVT. En cuanto a la ocupación, para las secretarías y responsables de servicios también hay un ascenso en la jerarquía del empleo, con relación a los trabajos desempeñados por sus padres. No ocurre lo mismo con el personal de intendencia, que a pesar de que contaban con más años de escolaridad que sus padres y madres, tendían desempeñar ocupaciones de baja calidad. En lo que refiere a la movilidad económica, los ingresos y el acceso a prestaciones laborales tendían a ser los mismos que sus padres y madres, pero con la diferencia que no tenían casa propia.

El panorama cambia cuando se observa la movilidad intrageneracional a partir del ingreso al CUVT. La movilidad educativa continúa su tendencia ascendente, excepto en los trabajadores de intendencia. En cuanto a la ocupación, el trabajo en la universidad permite a secretarías y responsables de servicios mantener la jerarquía alcanzada antes. No ocurre lo mismo con el personal de intendencia que asciende a una ocupación de segunda jerarquía. En la movilidad económica, para secretarías y responsables de servicios, el trabajo en la universidad mantiene la regularidad de sus ingresos y el acceso a prestaciones laborales, además les permite conseguir casa propia. Para el personal de intendencia el trabajo en el CUVT aumenta y regulariza sus ingresos, les da acceso a prestaciones laborales y los recursos para obtener su propia casa.

Llama la atención que de los tres grupos analizados sea el personal no docente quien más se beneficia, tanto en términos de educación y ocupación, como en ingresos y adquisición de casa. En términos generales, sus condiciones laborales son mejores que las de egresados y egresadas, a pesar de desempeñar ocupaciones de menor jerarquía. Quizá este efecto del CUVT en el personal no docente se deba a dos cuestiones. La primera, que son las personas con orígenes socioeconómicos más desfavorables, por lo que en ellos el margen para mejorar es mayor que en personas con mejores condiciones socioeconómicas. La segunda, el CUVT acerca una buena oferta de trabajo a personas con baja calificación, lo cual les permite romper el desajuste espacial y ahorrar dinero para invertirlo en la compra de bienes como una casa. Pero como se comentó previamente, el beneficio del trabajo en el CUVT se extiende a las siguientes

generaciones, en particular este beneficio ya puede verse en los hijos del personal de intendencia.

Por último, se desarrolló una tabla para el análisis de la movilidad intergeneracional de los hijos del personal de intendencia. Como se puede ver en la Tabla 7.4 para este análisis sólo se tomaron en cuenta la educación y ocupación, pues se carecen de datos sobre la economía y la percepción de los hijos del personal de intendencia. Para el análisis de estos casos se tomó como origen el máximo grado escolar y la ocupación del personal de intendencia después de trabajar en el CUVT y el destino los estudios realizados y el trabajo que poseían los hijos en el momento en que sus padres fueron entrevistados. Los hijos de las secretarías y responsables de servicios aún son pequeños, por lo que no fueron incluidos en este análisis.

Tabla 7.4. Cuadro de análisis de movilidad social intergeneracional de los hijos del personal no docente.

Dimensión	Caso después CUVT	Hijos	Movilidad
Educación	Carrera técnica /Bachillerato/Licenciatura	Licenciatura	+
Ocupación	Segunda jerarquía	No manual	+

Fuente: Elaboración propia.

Los casos analizados indica que hay tendencia a que los hijos del personal no docente alcance o rebase el grado de estudios de los padres (al menos licenciatura) y que desarrollen una ocupación de mayor jerarquía (no manual, de la clase de servicios). Sin embargo, si se toma como referencia del mercado laboral al que se enfrentan egresados y egresadas del CUVT, esta movilidad educativa y ocupacional no necesariamente redundará en mejores ingresos y condiciones laborales.

7.4 Algunas conclusiones sobre los procesos de movilidad social y espacial que genera una nueva IES en un espacio periurbano

Para cerrar este apartado se intentará dar respuesta a la pregunta de Simon Marginson (2017) que se recuperó en la primera parte del capítulo. Es preciso aclarar que cuando Marginson se pregunta en qué medida la ampliación de los sistemas de educación superior en el mundo contribuyen a la movilidad social relativa, él se refiere a lo que

estas nuevas IES generan en estudiantes y egresados. Y, aunque las respuestas que aquí se ofrecen también hablan sobre este grupo, dado que se responde con base en el análisis del caso del CUVT, la respuesta se ampliará a lo que pueden hacer las IES con relación a la movilidad social de docentes y personal no docente. Una vez aclarado este punto se intentará responder la pregunta: ¿el aumento de la inclusión social contribuye a una mayor igualdad, en el sentido de que los orígenes sociales de los jóvenes son menos influyentes que antes?

La respuesta a esta pregunta tiene dos caras. En primera instancia, con base en el análisis de los y las egresadas del CUVT, se puede decir que la ampliación de la oferta de ES sí contribuye a la igualdad y disminuye el peso de los orígenes sociales, en particular en lo que refiere a movilidad educativa y ocupacional, y de forma más enfática en hombres que en mujeres. En un segundo momento es preciso aclarar que la movilidad educativa y ocupacional ascendente no necesariamente está acompañada de mejoras en las condiciones de vida materiales de las nuevas generaciones. En resumen, a las y los egresados les permite tener más credenciales educativas y superar la jerarquía de la ocupación que desarrollaron sus padres y madres, pero no necesariamente ser más ricos que ellos.

Si se responde esta misma pregunta desde el caso de los y las docentes del CUVT, la respuesta también tiene al menos dos dimensiones. Una primera respuesta puede ser que esta ampliación de la oferta de ES como una nueva fuente de empleo permite a los más favorecidos, en este caso personas con estudios universitarios, conservar su estatus socioeconómico, aún lejos de los contornos centrales de la ZMVM, y en este sentido no contribuye a una mayor igualdad. La segunda respuesta puede interpretarse desde las desventajas espaciales (distancia de las mejores fuentes de trabajo, costos de traslado) que tiene estas personas con estudios universitarios en relación con quienes viven en los contornos centrales de la ZMVM. Desde esta perspectiva, el CUVT sí contribuye a una mayor igualdad de oportunidades.

Por último, si la respuesta se da a partir del personal no docente, la respuesta es afirmativa en ambos sentidos: la ampliación de la oferta de ES favorece a que haya una

mayor igualdad de oportunidades y a que disminuya el peso de los orígenes socioeconómicos de las personas.

Esta discrepancia entre las diferentes dimensiones de la movilidad social ya había sido vislumbrada por Sorokin (1927), quien identificó tres formas concretas de la estratificación social: económica, política y ocupacional. De acuerdo con el autor, estas tres formas están íntimamente relacionadas entre sí, aunque hay muchas excepciones a ella. No siempre los hombres más ricos se encuentran en la cúspide de la pirámide política u ocupacional y no siempre los pobres se hallan en las gradas más bajas de la política o las ocupaciones. Esto significa que la intercorrelación entre las tres formas de estratificación está muy lejos de ser perfecta, pues las capas de cada forma no coinciden exactamente con las otras. Siempre hay un grado de separación entre ellas (Sorokin, 1927). Así que, aunque en términos ideales habría una perfecta coincidencia entre las distintas dimensiones de la movilidad social, ésta no siempre se da, como lo muestran los casos analizados previamente. La pregunta aquí es, ¿en qué medida esta falta de coincidencia entre las distintas dimensiones de movilidad social puede calificarse como *acceptable*? Si regresamos a lo que se pregunta Marginson (2017), esta discrepancia sería *acceptable* si favorece a la igualdad y reduce el peso del origen social de las personas en su destino socioeconómico. Desde esta perspectiva, la discrepancia entre las dimensiones de la movilidad social de egresados y egresadas no sería aceptable porque, aunque la llegada del CUVT favorece la igualdad (a través de acceso a la ES), la dificultad para conseguir una casa propia y un empleo con prestaciones muestra que su origen socioeconómico aún pesa mucho. El caso de los docentes indica persistencia de sus condiciones de vida. Sin embargo, el caso del personal no docente cumple con ambas partes, el trabajo en el CUVT favorece la igualdad (a través de la mejora sus condiciones laborales) y disminuye el peso del origen socioeconómico en su destino, pues sin importar la baja escolaridad de los padres y madres o la baja jerarquía de sus ocupaciones, los hijos logran más altos grados de estudio, realizan un trabajo de una jerarquía mayor y mejoran sus condiciones materiales de vida.

Capítulo 8. Conclusiones

Las conclusiones que aquí se presentan se organizan a partir de las dos preguntas centrales que guiaron esta investigación: ¿qué características tiene el proceso de desconcentración de la oferta de ES pública en México con relación al acceso de poblaciones que viven fuera de las ciudades? y, ¿qué cambios en términos de movilidad social genera este proceso de desconcentración de la ES? Desde la geografía de la educación, la primera pregunta muestra lo que sucede en los niveles macro y meso, y la segunda, lo que sucede a nivel micro.

8.1 La caracterización y alcance del proceso de desconcentración de la oferta de ES pública en México

Para comenzar este apartado es preciso recordar que el marco de referencia de la investigación fue la geografía de la educación con tres niveles de acercamiento: macro (a través del caso de las sedes desconcentradas de las universidades autónomas), meso (la ZMVM) y micro (el Valle de Teotihuacán). Así, las afirmaciones que aquí se hacen sobre el proceso de desconcentración de la ES pública en México se basan en lo observado en estos tres acercamientos.

Con base en el caso de las sedes desconcentradas de las universidades autónomas se puede decir que los contextos socioeconómicos donde se instalan estos campi son favorables, gran mayoría de los municipios donde se encuentran tienen bajo a muy bajo grado de marginación. De un total de 226 sedes desconcentradas sólo 4 se ubican en municipios con muy alto grado de marginación. Además, un poco más de la mitad (55.9 %) de estos campi tienden a ubicarse en espacios con poca oferta de ES (tres o menos escuelas). Esta visión a nivel nacional permite ver los alcances de este proceso: a pesar de que la desconcentración de la oferta ha acercado la ES a más personas, los grupos más desfavorecidos tienen menos opciones para ingresar a este nivel educativo.

A nivel regional, la ZMVM muestra una ampliación territorial de la oferta de ES con una distribución desigual de las escuelas: existe una gran concentración en las partes

centrales y una oferta más escasa y espaciada en las periferias. Además, hay un completo desbalance de la oferta entre comunidades urbanas y rurales, donde en la segunda es casi nula. A estas diferencias regionales hay que agregar las que se derivan de las condiciones socioeconómicas de los municipios, pues la localización de los campi desconcentrados de la UAMEX sugieren que entre más pequeña sea la población y más sea la pobreza, menos serán las escuelas de ES cercanas. Así, la lógica de la desconcentración de la oferta de ES en la ZMVM parece ser la misma de las sedes desconcentradas de las universidades autónomas: amplía el alcance de la oferta, pero de forma desigual.

Finalmente, la mirada micro regional al Valle de Teotihuacán y al CUVT permite ver que la presencia de estas nuevas IES en parte satisface la ausencia o poca oferta de ES en algunas regiones, sin embargo, su localización y radio de influencia no llegan a los municipios más pobres (con más alto grado de marginación). Quienes acuden a estas nuevas escuelas provienen de los municipios cercanos, en particular de aquellos que poseen mejores condiciones socioeconómicas (menos pobreza y más escolaridad). Esta última mirada sugiere que las desigualdades observadas en el panorama nacional se reproducen en el nivel regional y microregional. Además, estos distintos acercamientos a la desconcentración de la oferta de ES pública permiten identificar otras desigualdades acumulativas, es decir, si una persona vive en una comunidad rural, lejana, pobre y proviene de un municipio con baja escolaridad, las posibilidades de tenga cerca una escuela de educación terciaria y de que ingrese a ella son muy pocas. Estos resultados coinciden con lo encontrado por James (1999), en Australia, en su estudio sobre el acceso a la ES de jóvenes de comunidades rurales.

De acuerdo con Benavides et al (2015), hay tres líneas teóricas que han buscado explicar el fenómeno de expansión mundial de la ES: el funcionalismo, las teorías institucionalistas y las teorías del conflicto y la reproducción social.

El funcionalismo ha entendido la expansión como una consecuencia de la necesidad de las sociedades de formar a trabajadores con mayores requerimientos técnicos y de conocimientos. Así, en tanto más se acelere el desarrollo de un país, mayor será su necesidad de contar con un cuerpo de trabajadores calificados, debido a la

expansión industrial y el avance tecnológico implicados en este desarrollo. En ese sentido, el argumento puede resumirse en que el desarrollo económico produce la expansión de la educación superior (Benavides et al, 2015, p.7).

Por su parte las teorías institucionales (Meyer & Schofer, 2005) llegan a la conclusión de que la expansión de la ES es el resultado de la institucionalización global de un nuevo modelo de sociedad. Según este planteamiento, las estructuras de las instituciones y las percepciones asociadas a ellas se ven afectadas por los modelos mundiales sobre la sociedad. De esta manera estos modelos generan un creciente isomorfismo institucional (Benavides et al, 2015).

Por último, las teorías del conflicto y de la reproducción social entienden la expansión de la ES como la creación de mayores niveles educativos con el propósito de establecer nuevos tipos institucionales que permitan que los grupos de mayor estatus conserven su posición comparativamente superior y privilegiada. De esta manera, los niveles superiores no implican necesariamente mayores o mejores competencias ni constituyen una respuesta a los requerimientos funcionales de la sociedad (Benavides et al, 2015).

Los análisis sobre la desconcentración de la ES pública en México que aquí se han realizado nos dan un panorama que se acerca más a las teorías del conflicto y la reproducción social, pues si bien esta ampliación territorial ha permitido que personas con carencias socioeconómicas ingresen a la educación terciaria, este ingreso está condicionado por la clase social y el lugar geográfico de procedencia: quienes viven en las partes centrales de las zonas metropolitanas (que también son quienes poseen mejores condiciones socioeconómicas) tienen más opciones de ES, y viceversa, quienes viven más lejos de las partes centrales de estas zonas (que suelen ser más pobres) tienen menos opciones de ES.

Estos resultados coinciden con lo encontrado con lo señalado por Villa Lever (2016) en México: la expansión de la educación superior en los últimos treinta años parece haber beneficiado principalmente a personas con origen social alto, lo que ha tenido como resultado una fuerte asimetría en la distribución de la educación, en la reproducción intergeneracional y en una mayor persistencia de la riqueza.

Desde la perspectiva de Lefebvre (1974), la reproducción social de la que hablan Bourdieu y Passeron (1964) se expresa también en los espacios, pues el modo de producción organiza y produce su espacio y su tiempo, así como algunas relaciones sociales. La distribución territorial de la oferta de la ES muestra una organización del espacio centralizado y concentrado que sirve a la vez al poder político y a la producción material, optimizando los beneficios. En este espacio, como lo sugiere Lefebvre (1974), las clases sociales se invierten y mudan en la jerarquía de los espacios ocupados. O, en otras palabras, cada persona ocupa el espacio geográfico que le corresponde con relación a su estrato social. Pero ¿qué pasa si el espacio geográfico cambia o si las personas lo modifican? ¿Qué pasa si las personas cambian las formas como usan y se mueven en el espacio?

8.2 Cambios en la movilidad social asociados al proceso de desconcentración de la ES

Primero, es necesario aclarar que, a diferencia de los estudios que centran el *impacto* de la ampliación de la educación superior en estudiantes y egresados (ver por ejemplo Benavides et al, 2015; Villa Lever, 2016; Marginson, 2017), el presente estudio abarcó además de estas poblaciones, a docentes y personal no docente. Así, para esta investigación, la desconcentración de la oferta de ES tiene al menos dos funciones: proveer educación y ser una fuente de empleo. De esta manera un mismo espacio, en este caso el CUVT, tiene diferentes *usos* y *efectos* en diferentes poblaciones. Además, siguiendo el planteamiento original de este trabajo, las discusiones sobre movilidad social buscan identificar las posibles relaciones con la movilidad espacial y con la idea de la división social del espacio.

La llegada del CUVT a la región generó un cambio en la distribución de las oportunidades educativas, al acercar la educación superior a personas con pocos recursos para ir a otro lugar para estudiar. El CUVT también generó una movilidad cotidiana en contraflujo a la Ciudad de México, lo que mejora los tiempos de traslado para quienes trabajan y estudian en Santo Domingo. De esta forma, el CUVT ha funciona como

unidad económica y como centro de revitalización de la región (como lo proponen Gais y Wright, 2012): consume y provee bienes y servicios, pero también genera empleos.

La llegada del CUVT a la región significó para sus estudiantes y egresados cambios en sus patrones de movilidad cotidiana, durante su estancia en la universidad y a su egreso. A su vez, estos cambios en la movilidad cotidiana en la región y fuera de ella, amplían las opciones de empleo a las que tienen acceso. Pero este acceso al mercado laboral está diferenciado por sexo. Los hombres tienen más y mejores opciones de empleo, tanto en la región como fuera de ella. Además, los hombres tienden a tener un radio de movilidad cotidiana más amplio, lo que también aumenta el número de espacios donde pueden trabajar.

Otro resultado del análisis indica que también hay una diferenciación de las condiciones laborales por carrera y localización. Quienes ejercen profesiones que son susceptibles de desarrollarse de forma independiente (como Contaduría, Derecho o Psicología), tienden a ejercer en la región. En contraparte, quienes estudiaron alguna carrera tecnológica (Informática Administrativa o Ingeniería en Computación), han trabajado al menos una vez en la Ciudad de México. Estas formas diferenciadas de ingreso al mercado laboral pueden sugerir cierta coincidencia con lo hallado por Jiménez Vásquez (2011), la existencia de un mercado de trabajo segmentado y estratificado, en este caso por sexo y carrera.

Además de que hay un cambio en la movilidad cotidiana de los y las egresadas, existe un uso distinto del espacio, incluso en las personas que no han cambiado sus itinerarios (como el caso de Cenaida) o que no han trabajado fuera de la región (como el caso de Eduardo).

Un rasgo común entre los y las entrevistadas es que permanecen en la región. Si bien es cierto que la mayoría trabaja en un lugar relativamente cercano su casa, lo que en parte explica el porqué no cambian de domicilio.

En términos de movilidad social intergeneracional, los cambios más pronunciados se dan en los rubros educativo y ocupacional. Los y las egresadas, en general, rebasan la escolaridad alcanzada por sus padres y madres, y el tipo de trabajo

que realizan tiende a ser no manual y requerir de los estudios universitarios para ser ejercido. En contraste, en la cuestión de económica, el cambio respecto a los capitales con que contaban los padres y madres de los y las egresadas, parece haber un retroceso: fuera de Laura y Eduardo, el resto de las personas entrevistadas no cuenta con casa propia. Aquí es necesario señalar que esta afirmación debe tomarse con ciertas reservas debido a un error metodológico del estudio. El error metodológico fue que, en el levantamiento de la información, a través de las entrevistas no se indagó con los y las informantes a qué edad aproximada sus padres lograron tener casa propia. Así, la falta de casa propia en egresados y egresadas no necesariamente puede interpretarse como un retroceso, pues no se cuenta con un parámetro temporal uniforme para comparar a padres e hijos.

En la cuestión laboral, es necesario precisar algunos matices. La carrera universitaria abre posibilidades de empleo a los y las egresadas en tres formas: amplía su margen de movilidad espacial, potencializa el uso de los recursos laborales cercanos y ofrece más espacios para trabajar. La movilidad espacial les permite encontrar empleo tanto en la Ciudad de México, como en el Valle de Teotihuacán, pasar de los contornos periféricos (tres y cuatro) a los centrales, como en el caso de Helena. La educación universitaria les ha permitido aprovechar las fuentes de trabajo cercanas, como la docencia en el CUVT para Cenaida o el trabajo en el psiquiátrico de Eduardo. Finalmente, los estudios universitarios les permiten diversificar sus ingresos en trabajo informales (como la venta de plantas de ornato o la atención a una peluquería), pero, además, ejercer su profesión.

Otro aspecto que señalar son las condiciones laborales de las y los egresados. Primer punto que resaltar: gran parte de las fuentes de trabajo de quienes laboran en la región han sido autogeneradas. María, Jacinto, Ernesto, Laura, Horacio y Antonio, se emplean en negocios que ellas mismas generaron. Lo cual tiene sentido, pues los contornos tres y cuatro se caracterizan por tener poca oferta laboral. Segundo punto: a pesar de que estos negocios autogenerados producen ingresos suficientes, ninguno ha generado una mejora de sus condiciones laborales, pues no cuentan con algún tipo de prestaciones. De las 16 personas entrevistadas, sólo cinco cuentan con prestaciones:

Helena, Cenaida, José, Juan y Daniela. Son las personas que trabajan para alguna empresa o institución. Los y las entrevistadas expresan esta situación, señalando que no cuentan con las mejores condiciones laborales, pero que en términos de ingresos ganan lo mismo o un poco más que si trabajaran en la Ciudad de México. Sin embargo, perciben como ganancia que la forma como trabajan es más cómoda y que cuentan con libertad para el manejo de su tiempo.

Con base en este panorama se puede concluir que la llegada al CUVT a la región ha generado un cambio en el espacio, quizá también ha modificado levemente las condiciones del mercado laboral, pero no cambia las políticas laborales ni las condiciones económicas del país. Marginson (2018) señala, tomando como referente a los sistemas con alta participación en ES (*High Participation Systems of Higher Education*), que refiere a los países que tienen tasas de cobertura bruta de 50 % o más, donde uno de los problemas de la ampliación de los sistemas de ES es que los gobiernos no pueden expandir el mercado laboral a la velocidad con la que aumenta la matrícula de ES. Esta afirmación también es cierta para el caso de México pues, aunque no es un sistema de alta participación, sí presenta un aumento en la matrícula de ES constante, pasó de 20.6 % en el 2000 a 32.1 % en 2012 (de acuerdo con Mendoza-Rojas, 2015), pero no crecimiento sostenido de empleos con buenas condiciones laborales. De acuerdo con cifras de la Organización Internacional del Trabajo-OIT (2018), en México, la tasa de desempleo se mantiene en 3.4%; sin embargo, la calidad de empleo es cuestionada, pues existen 8 millones de personas que tienen un empleo con bajos salarios y largas jornadas laborales, además que el 53 % de la población ocupada tiene un empleo informal.

En términos espaciales, se puede proponer que IES como el CUVT funcionan como pequeños ejes de desarrollo regional (limitados y circunscritos a una zona), que generan pequeños contrapesos a las tendencias excluyentes de la ZMVM. El CUVT es una fuente de empleo para personas con estudios superiores, en una región con poca oferta de trabajo para personas con este perfil de capacitación. El trabajo en el CUVT ha sido una de las razones por las que los y las docentes han permanecido en la región (en general en sus municipios de origen) y no hayan cambiado de domicilio. Y aunque el

trabajo en el CUVT significó para los docentes ingresos menores a los que solían tener en la iniciativa privada, mejoró su calidad de vida (menos estrés, más tiempo para compartir con la familia) y generó mayor estabilidad laboral. Además, el CUVT cambió los patrones de movilidad cotidiana de los y las docentes; ahora viajan trayectos más cortos y no acuden a Ciudad de México para trabajar.

En términos de movilidad social intrageneracional, para la mayoría de las y los docentes, el trabajo en el CUVT ha significado el logro de un mayor grado de estudios, la continuación del ejercicio de un trabajo no manual, el acceso a prestaciones laborales y una persistencia del nivel de riqueza alcanzado por los padres, pues en todos los casos, los y las docentes cuentan con casa propia.

Sin embargo, las condiciones del trabajo en el CUVT muestran una segmentación entre docentes. En primer lugar, por tipo de contrato: para quienes tienen un puesto de tiempo completo (como empleado de confianza o PTC) el trabajo en el Centro significa su principal fuente de ingreso y en muchas ocasiones, la única; en contraparte, para los y las docentes de tiempo parcial el trabajo en el Centro es una fuente de ingreso complementaria a otra actividad laboral. El trabajo en la universidad puede representar desde el 25 hasta el 50 % del ingreso de cada docente.

La segmentación no sólo atañe a los ingresos y el número de trabajos que deben realizar los y las docentes. También implica diferencias en el tipo de apoyo que reciben de la universidad: los PTC han tenido oportunidad de salir al extranjero a congresos o capacitación; los y las docentes de tiempo parcial no tienen acceso a este tipo de beneficios que ofrece la institución.

Pero la segmentación laboral también existe hacia dentro de los grupos, en los y las docentes de tiempo parcial hay dos grupos: profesores de la práctica y maestros taxi. En el primer grupo hay tres personas (Yolanda, Yesenia, Dante) que estudiaron carreras susceptibles de ser ejercidas de manera independiente (Psicología y Derecho), ellas ejercen su carrera y la complementan con la docencia. Esta combinación de actividades parece generar un doble beneficio: el desarrollo profesional del o la docente y la transmisión de la experiencia adquirida en la práctica a los y las estudiantes. Esta situación es similar a lo que ocurre con Cecilio sin embargo, él estudió una carrera

tecnológica (informática) y trabaja para una empresa que se localiza fuera de la zona de influencia del CUVT (Pachuca).

En el lado opuesto están los casos de Lorenzo y Pedro, que estudiaron ingenierías y sólo se dedican a la docencia. En los dos casos sus horas frente a grupo están alrededor de 40 y comparten su trabajo en el CUVT con la docencia en el nivel medio superior. El dedicarse de forma completa a la docencia los ha alejado del mercado laboral de su profesión: no están actualizados en su disciplina, no cuentan con la experiencia que los puestos solicitan y el conseguir un empleo en la industria implicaría para ellos viajar largos trayectos (muy probablemente a la Ciudad de México) e ingresos iguales o más bajos que los que reciben como profesores.

En resumen, se puede decir que el CUVT ha beneficiado de manera diferenciada a los y las docentes. Estas diferencias se relacionan con el tipo de contrato que tienen, pero también con la profesión que estudiaron y el tiempo que dedican a la docencia.

Tanto las diferencias de las condiciones laborales e ingresos identificadas en egresadas, egresados y docentes parecen corresponder a las “nuevas desigualdades” o “desigualdades dinámicas” conceptualizadas por Fitoussi y Rosanvallon (1997). De acuerdo con estos autores, existe dos tipos de desigualdades, las tradicionales o estructurales que refieren a las diferencias entre categorías sociales (por ejemplo, la jerarquía de ingresos entre profesiones con diferente cualificación) y las nuevas o dinámicas, que señalan las diferencias hacia dentro de las categorías sociales. Las nuevas desigualdades (intracategorías) se expresan a través de diferentes condiciones de trabajo, salario, endeudamiento o molestias urbanas, entre otras. Para Fitoussi y Rosanvallon (1997) para analizar las desigualdades es necesario tomar en cuenta tanto las estructurales, como las dinámicas, pues los individuos aun dentro de una misma categoría social (por ejemplo, egresados de educación superior o profesores universitarios) no enfrentan las mismas situaciones (por ejemplo, desempleo, subempleo, salarios precarios). Finalmente, para el personal no docente la llegada del CUVT significó un acercamiento de la fuente de trabajo a su domicilio. Sólo en el caso de Leonardo, el trabajo en Santo Domingo implicó un cambio de residencia; el resto siguió viviendo en el municipio en el que residían desde antes de trabajar para la

universidad. A su vez esta cercanía del trabajo trae otros cambios: recorridos más cortos y rápidos; menos estrés, más tiempo para sus actividades familiares. Otro cambio, en lo relacionado al espacio, es que ya no tienen necesidad de ir a la Ciudad de México para trabajar.

En cuestiones de movilidad social intrageneracional, de forma similar a lo que sucede con los y las docentes, las personas del personal no docente tienden a acumular más credenciales educativas. Éste es el caso de seis de las ocho personas que componen este grupo. Sólo Martín y Enrique no siguieron estudiando una vez que comenzaron a trabajar para la universidad. Además del mayor logro de grados académicos, en las secretarías y responsables de servicios tienden a mantener la jerarquía de su ocupación (actividades no manuales de rutina) sin embargo, el personal de intendencia mejora la jerarquía de su ocupación al pasar de realizar actividades de baja calidad a un trabajo de segunda jerarquía. Los beneficios de esta movilidad intrageneracional se extiende a los hijos, como se puede ver en los casos del personal de intendencia. Así, la idea de que el mayor rendimiento de la inversión pública en educación en términos de movilidad social se obtiene al invertir en los hogares cuyos jefes presentan los menores niveles de instrucción (De Hoyos, Martínez de la Calle & Székely, 2009), no sólo podría aplicar a lo que se invierte en educación, podría verse un efecto similar si el presupuesto público se encamina a mejorar las condiciones laborales (estabilidad, salarios adecuados, seguro social) de las personas con bajos niveles de instrucción.

Para los tres grupos analizados el CUVT ha sido una forma de enfrentar el desajuste espacial (Gobillon, Selod & Zenoud, 2007), pues proporciona herramientas para aprovechar la oferta laboral de la región o para generar la propia fuente de empleo (egresados y egresadas) o porque acerca el trabajo al domicilio (docentes y personal no docente). Sólo Juan y Helena presentan este desajuste espacial. Para Juan el desajuste espacial implica ir y regresar todos los días de Ciudad de México, perder entre cuatro y cinco horas en el tránsito y un gasto de alrededor de 300 pesos por jornada. Para Helena el desajuste espacial significó la renuncia a su trabajo, a su independencia económica y un retroceso en términos de la jerarquía de su ocupación y de su movilidad económica.

Lefebvre (1974) explica estas diferencias entre las posiciones que las personas ocupan en el espacio geográfico con relación a su función dentro de un espacio social. Dice Lefebvre:

El mismo espacio abstracto puede procurar beneficio, privilegiar algunos lugares organizando su jerarquía, estipular la segregación (para unos) y la integración (para otros). Las estrategias tienen varios «blancos», enfocando determinados objetos, según los recursos y los retos. El espacio de trabajo posee estos dos aspectos complementarios: actividad productiva y posición en el modo de producción (Lefebvre, 2013, p.325).

De esta manera, los privilegios y restricciones están parcialmente determinados por el lugar que se ocupa en el espacio geográfico, por el espacio que se habita y en el que se mueve. La división social del espacio (por ejemplo, los contornos de la ZMVM), no sólo muestra una distribución desigual de los recursos sociales (educación, trabajo), también permite ver la conformación de barreras físicas (distancias, vías de acceso) y simbólicas, como los costos diferenciados de las propiedades o los servicios. Además, esta perspectiva de la división social del espacio da un marco para identificar los distintos costos de vida, así como los cambios del poder adquisitivo de las personas con relación al lugar donde las personas viven y se mueven. El vivir en la periferia permite tener un nivel de vida *bueno* a pesar de no tener ingresos *buenos* o altos en comparación con alguien que viven los contornos centrales de una zona metropolitana.

Las diferencias en el acceso a bienes y servicios, así como en costos de vida entre los contornos centrales y la periferia de la ZMVM reflejan las desigualdades sociales, pues el espacio es la morfología social, como lo sugiere Lefebvre.

... en el espacio práctico y en la práctica espacial existen relaciones de inclusión-exclusión, de implicación y de explicación. Un «ser humano» no tiene el espacio social ante y alrededor de él —el espacio de su sociedad— como un cuadro, un espectáculo o un espejo. Sabe que tiene un espacio y que está en ese espacio. No disfruta sólo de una visión, de una contemplación o de un espectáculo: actúa y se sitúa en el espacio como partícipe activo (Lefebvre, 2013, p.331).

Así, si bien es cierto que una persona está parcialmente condicionada por los espacios geográficos que habita, también tiene la posibilidad de moverse de forma distinta en este espacio, o de transformarlo. Un ejemplo de esta situación es lo que sucede con egresadas y egresados del CUVT que, ante una periferia metropolitana con escasa oferta laboral, crea fuentes de empleo, diversifica ingresos o amplía radios de movilidad cotidiana. También los cambios en la movilidad cotidiana de docentes y personal no docente muestran formas de enfrentar *las adversidades del espacio*, el desajuste espacial. Estas nuevas formas de moverse en el espacio y de transformarlo (producirlo), también provee de más opciones y herramientas (educación, ocupación, condiciones laborales) para generar trayectorias ascendentes de movilidad social, tanto para ellos como para sus hijos.

8.3 Otras conclusiones

Ante el crecimiento de los sistemas de educación superior en el mundo Simon Marginson (2017) se pregunta: ¿los sistemas de educación que están creciendo igualan o amplían las oportunidades de movilidad social ascendente, o mantienen las posibilidades (pocas o nulas) de que estudiantes pobres ingresen a la élite como sucedía antes de la ampliación del acceso a la educación superior? De acuerdo con Fox, Torche y Waldfogel (2016) los estudios para comprender la persistencia intergeneracional generalmente basan sus análisis en el modelo de capital humano de Becker y Tomes (1979), que explica las decisiones de los padres sobre las inversiones en sus hijos y cómo esas inversiones afectan sus resultados futuros. Este modelo asume que las familias maximizan una función de utilidad que abarca varias generaciones, lo que determina la cantidad de recursos que invertirán en sus hijos y sus ganancias futuras (Fox, Torche & Waldfogel, 2016).

El modelo de Becker y Tomes señala que la transmisión intergeneracional del estado económico se produce a través de procesos múltiples, no solo la inversión directa en el capital humano de los hijos. Desde este marco, la persistencia intergeneracional puede cambiar por tres razones: (1) cambios en las inversiones relativas en hijos de

familias ricas y pobres; (2) cambios en el rendimiento de las inversiones en capital humano; y (3) cambios en los rendimientos de las dotaciones o heredabilidad de las dotaciones (Mayer y Lopoo 2004, en Fox, Torche & Waldfogel, 2016).

Si tomamos este modelo del capital humano para interpretar los resultados del análisis de los casos del CUVT, las diferencias en términos de movilidad social de los tres grupos serían resultado de la manera cómo han interactuado estas tres variables: la inversión de las familias (y el gobierno) en los jóvenes, el rendimiento de la inversión en capital humano y los activos heredados. En el caso de egresados y egresadas hubo más inversión en ellos en el momento en que sus familias (en general sin antecedentes universitarios) decidieron que podían continuar estudiando; sin embargo, el rendimiento (en términos de acceso a prestaciones laborales y adquisición de casa propia) no ha dado los frutos esperados, al menos no hasta el momento. En cuanto a la herencia de activos, si las y los egresados heredan las propiedades de los padres, quizá el rendimiento que se hizo en su capital humano tenga mejores resultados.

Para el caso de docentes el cambio se dio en las tres variables: tuvieron más inversión en su educación que la recibieron sus padres; esta inversión generó suficiente rendimiento para alcanzar o rebasar el nivel de vida logrado por los padres, además, les permitirá heredar más activos a sus hijos que los que ellos recibieron. Algo distinto ocurre con el personal no docente. En primer lugar, también en ellos hubo más inversión en términos educativos, dado que lograron más grados de estudio que sus padres y madres incluso antes de comenzar a trabajar en el CUVT. Aunque la inversión en su educación fue menor en relación con egresadas, egresados y docentes, el rendimiento de la formación recibida aumentó cuando se convirtieron en empleados de la UAEMEX. Este rendimiento fue tal, que les permitió mejorar sus condiciones de vida material y, en un futuro, poder heredar algo (al menos una casa) a sus hijos, herencia con la que este grupo no contó.

Así, desde el modelo de capital humano, el CUVT, y quizá también el resto de IES que se han creado a partir de las políticas de ampliación y desconcentración de la oferta de la ES, amplían las posibilidades de movilidad social ascendente de egresados, egresadas y trabajadores, de forma diferenciada hacia dentro de los grupos y entre los

grupos, pero mantienen las posibilidades (pocas o nulas) de que estudiantes pobres ingresen a la élite como sucedía antes de la ampliación del acceso a la educación superior.

Un ejemplo de estudio que parte del modelo de capital humano es el realizado por Huerta Wong (2012) en el que analiza el rol de la educación como factor que contribuye a romper el ciclo de la desigualdad en México y Chile a través de dos modelos de ecuaciones estructurales que evalúan las relaciones entre riqueza del hogar de origen, escolaridad de los padres, desempeño académico temprano, escolaridad final y bienestar socioeconómico. Algunas de las conclusiones del estudio son que, en México la riqueza del hogar de origen y el desempeño académico explican la escolaridad y el bienestar socioeconómico; en Chile, la inercia intergeneracional entre orígenes y destinos es distinta, más por vía de la educación de los padres que de la riqueza del hogar de origen. Se interpreta este hallazgo como que en Chile la educación interrumpe el ciclo de reproducción de las desigualdades. Según lo reportado por este estudio el Estado mexicano no propicia un sistema educativo que rompa la asociación entre orígenes y destinos (Huerta Wong, 2012). Esta conclusión ofrece una visión parcialmente distinta a lo que se pudo observar en el caso de los y las egresadas del CUVT, pero además sólo se hace referencia a la función del sistema educativo como proveedor de formación, pero ¿qué pasaría si ampliara el estudio de la movilidad social a las personas que trabajan para este sistema educativo? Si se toma como un primer intento de este ejercicio el análisis que se hizo en esta tesis de los casos de docentes y personal no docente del CUVT, quizá las conclusiones serían más alentadoras.

Otros estudios toman como referente la teoría de la reproducción social, un ejemplo es el trabajo realizado por Villa Lever (2016) a partir del análisis de seis universidades ubicadas en el Distrito Federal (tres públicas y tres privadas). La investigación se realizó a través de una encuesta aplicada a jóvenes universitarios que cursan el último año de universidad, con objeto de analizar de qué manera se reproducen y entrelazan las desigualdades socioeconómicas, educativas y de género y a partir de qué mecanismos se dificulta o facilita la movilidad de las y los jóvenes.

La investigación muestra que la mayoría de los estudiantes cuyo hogar tiene ingresos familiares bajos se ubica en las universidades públicas, principalmente de bajo desarrollo académico, y también en la privada de este tipo. Los alumnos del estrato medio estudian preferentemente en instituciones privadas de desarrollo académico medio y los que provienen de un hogar con ingreso alto se concentran en la universidad privada de alto desarrollo académico. De acuerdo con la autora, esta coincidencia entre el nivel de ingreso de las familias de los estudiantes y el nivel de desarrollo académico de las universidades en que estudian muestra un sistema universitario segmentado y supone una tendencia a la permanencia en la posición de origen, o de inmovilidad social (Villa Lever, 2016).

Si se toma este estudio como una referencia para explicar lo que sucede con los y las egresadas del CUVT, una posible explicación de los resultados no tan favorables en sus trayectorias de trabajo podría ser que acudieron a una escuela pública de bajo desarrollo académico, y que por eso su situación laboral no es mejor. Esta idea coincidiría con lo planteado por Brunner de que la localización, diversidad y diferenciación de las instituciones de educación superior también reflejan diferentes niveles de calidad (Brunner, 2005). Y de nuevo, ampliando el papel de las IES como fuente de empleo, ¿esta localización, diversidad y diferenciación de las escuelas genera diferentes procesos de movilidad social en las personas que trabajan para ellas?

Otra posible explicación a lo que muestran los casos analizados del CUVT es la que ofrece Marginson (2017). Este autor identifica dos posibilidades para mejorar la movilidad social: un crecimiento moderado de la economía y de la proporción de la clase media, combinada con una baja inequidad, como sucede en los países nórdicos; o, gran crecimiento económico y de la clase media, combinada con una inequidad moderada, como es el caso de China, Singapur y Corea del Sur, o de Estados Unidos durante las décadas de los 50 y 70. En ambos escenarios, la educación superior desempeña un papel importante, pero ese papel puede variar, desde simplemente reflejar la apertura de oportunidades en nuevos lugares, hasta mejorar la igualdad de oportunidades (Marginson, 2017). Desde esta perspectiva la desconcentración de la ES en México estaría en el primer extremo, pues contribuye a la apertura de nuevas

oportunidades, pero no mejora sustancialmente la igualdad en el acceso a estas nuevas oportunidades.

El mismo Marginson (2017) señala que la estratificación en la educación superior, más el patrón de acceso social a escuelas de alta calidad, ayuda a determinar que tan socialmente iguales son las oportunidades disponibles. Cuando el crecimiento económico modesto se combina con una distribución del ingreso altamente desigual (como sucede en México), y las familias de clase media dominan los lugares de alto valor en un sistema de educación superior estratificado, la movilidad social absoluta es limitada y no hay perspectivas de mejorar la movilidad social relativa a través de la educación superior.

El poder de la ES como variable clave para la movilidad social no debe ser sobreestimado, la ES no es la principal vía para la movilidad social. Los estudios reflejan que el establecimiento de sueldos y salarios mínimos, así como la recaudación de impuestos y el gasto de estos en políticas públicas son más importantes (Marginson, 2017). Esta afirmación coincide con lo observado en el personal no docente, donde el CUVT contribuyó a la mejora de sus ingresos y condiciones laborales, lo que permitió en todos los casos procesos de movilidad social ascendente.

Si se espera que la ES contribuya más a la movilidad social, quizá habría que mirar como ejemplo lo que sucede en los países de habla inglesa y de Europa Occidental, donde la contribución de la ES a la movilidad se ve maximizada si se cumplen tres condiciones: 1) Gran parte de la oferta de ES es pública, lo que reduce el gasto privado de las familias para que sus hijos consigan una ventaja educativa; 2) la estratificación entre instituciones es relativamente plana, donde el valor del grado obtenido no se diferencia en relación a la escuela a la que se acudió; 3) la participación del sector privado en la ES es bajo, por lo que no genera diferencias marcadas entre asistir a una escuela pública o a una privada (Marginson, 2017).

Llama la atención que estas posibles explicaciones sobre los procesos de movilidad social, ya sea que se basen en la teoría del capital humano (Huerta Wong, 2012), en la teoría de la reproducción social (Villa Lever, 2016) o sean el resultado de estudios históricos comparados (Marginson, 2017) sólo se centren en la función de las

IES como centro para la formación de recursos humanos y que no tengan en cuenta el papel que el espacio y la localización de estas escuelas juega en los procesos de movilidad social de quienes trabajan para ellas. Aquí es donde se encuentra uno de los aportes más importantes de esta tesis, si bien se observa a las IES como centros para el desarrollo de recursos humanos, también se les analiza como fuentes de empleo. Además, agrega a las dimensiones históricamente analizadas de la movilidad social (educación, economía, ocupación) la variable espacio, no sólo como marco donde se desarrollan estos procesos sociales, sino como variable que los condiciona y que es modificada por los actores sociales.

Esta perspectiva espacial recuperada de la geografía de la educación y de Lefebvre permite generar otras explicaciones a la desconcentración de la oferta de la ES y a los procesos de movilidad social. Si como plantea Lefebvre (1974), para cambiar la vida es preciso cambiar el espacio, y si lo que ha hecho la desconcentración de la ES pública es cambiar los espacios a través de la apertura de nuevas escuelas, ¿por qué persisten las desigualdades en el acceso a la educación terciaria y en las posibilidades de que esta educación derive en procesos de movilidad social ascendente? Una posible respuesta es la que da el mismo Lefebvre:

Mientras persista la cotidianidad en el espacio abstracto, con sus muy concretas coacciones; mientras sólo tengan lugar mejoras técnicas de detalle (frecuencia y rapidez de los medios de transporte, comodidad relativa); mientras la conexión entre los espacios —de trabajo, ocio, residencia— dependa de la instancia política y su control, el proyecto de «cambiar la vida» tan sólo quedará como un eslogan político, tan pronto abandonado como recobrado (Lefebvre, 1974, p.117).

Pero, así como este acercamiento conceptual permite reconocer el papel del gobierno y vislumbrar los alcances de las políticas que implementa, Lefebvre (1974) también señala que la atribución de la responsabilidad sobre la producción de un espacio no puede hacerse a un individuo o a una entidad, sino a una realidad social susceptible de invertir el espacio, de producirlo con los medios y recursos a su alcance (fuerzas productivas, técnicas, conocimientos, medios de trabajo, etc.). La producción social del

espacio (y los procesos sociales) es afectada por las acciones del gobierno, por las condiciones socioeconómicas de un contexto determinado, pero también la producción social del espacio es transformada por las personas, a través de los mecanismos que los mismos gobiernos generan o que las condiciones socioeconómicas proveen, así como a partir de la generación de nuevos espacios y distintas formas de usar los recursos que proporciona un espacio o región.

De esta manera, la movilidad social y la producción social del espacio se conciben como procesos dialécticos entre elementos estructurales que mantienen el *statu quo* y la práctica cotidiana que los transforma. Las contradicciones sociopolíticas se realizan espacialmente. Dicho de otro modo, las contradicciones del espacio «expresan» los conflictos entre las fuerzas y los intereses sociopolíticos; pero es sólo en el espacio como esos conflictos tienen efecto y lugar, convirtiéndose así en contradicciones del espacio (Lefebvre, 1974, p.397).

Estas contradicciones del espacio se pueden observar en los distintos acercamientos que la presente tesis hizo al proceso de desconcentración de la oferta de ES. Por un lado, a nivel nacional y regional (macro y meso) se puede observar que la ampliación de la oferta ha permitido que poblaciones con pocas o nulas oportunidades (jóvenes de escasos recursos, que viven fuera de la ciudad, con padres con bajos niveles de escolaridad) accedan a la ES. Por otro lado, el panorama nacional y regional también permite ver que estas nuevas oportunidades siguen siendo escasas para las poblaciones menos favorecidas y son principalmente aprovechadas por las personas con más recursos de las nuevas regiones con oferta de ES.

Asimismo, si se acerca más el foco a nivel microregional, se puede identificar que la apertura de IES como el CUVT genera cambios, nuevas tendencias. En primer lugar, amplía el radio de movilidad cotidiana de los egresados, y con ello sus opciones para encontrar empleo. En contraste, para docentes y personal no docente reduce el radio de movilidad cotidiana y cambia la dirección de los viajes, de la Ciudad de México a Santo Domingo. También a nivel micro regional se puede ver que la instalación de esta IES favorece la permanencia de los y las egresadas en la región, aún en condiciones de poca oferta laboral.

Un tercer cambio es la generación de empleos, de forma indirecta (la aparición de nuevos servicios y vías alrededor de la escuela) y de forma directa a través del trabajo que ofrece a docentes y personal no docente. De acuerdo con datos del Directorio Nacional de Unidades Económicas (INEGI, 2015), en el municipio de Axapusco solo hay tres instituciones o empresas que ocupen a 100 trabajadores o más: el CUVT, la Escuela Preparatoria número 84 (también ubicada en Santo Domingo) y la empresa farmacéutica *Alvartis Pharma*. Así, el CUVT es una de las tres principales fuentes de empleo del municipio y muy probablemente con el personal con más escolaridad.

Finalmente, tan sólo entre los y las egresadas entrevistadas para este estudio han abierto 11 fuentes de trabajo, que han dado empleo alrededor de 22 personas (ver Cuadro 4.9). Teniendo como referente este primer acercamiento a los y las egresadas, sería interesante (para futuras investigaciones) indagar si esta tendencia observada en este pequeño es representativa de lo que sucede con el resto de la población de exalumnos del CUVT, así evaluar el potencial de esta IES como factor para el desarrollo local y para el cambio en la estructura laboral y socioeconómica de la región.

Es preciso aclarar que la geografía de la educación es una perspectiva conceptual y metodológica en construcción, que necesita desarrollo y que explica quizá aún pocas cosas. A pesar de ello es una invitación para analizar los fenómenos educativos (sociales) desde distintos grados de acercamiento y tomando al espacio como elemento central, y exige la combinación de herramientas metodológicas para hacer este tipo de análisis. Es posible que en este momento esta sea la principal contribución de la geografía de la educación. Esta forma diferente de pensar los fenómenos educativos permitió en la presente tesis formular una serie de hipótesis que a continuación se discuten.

Primera hipótesis. La llegada del CUVT a la región generó cambios al menos en dos niveles: en el espacio y en las personas. En el espacio el campus cambió el trazo del panorama urbano del pueblo donde se instaló y la distribución de las oportunidades educativas. En las personas ofreció educación superior a personas con pocas o nulas oportunidades de acceder a este nivel educativo y fuentes de empleo a profesores,

maestras y personal no docente. Este supuesto parece cumplirse, aunque con los matices señalados previamente.

Segunda hipótesis. Los cambios en el espacio generaron nuevos flujos y usos de los espacios por parte de las personas en la región. Al parecer este supuesto también se cumple, aunque es necesario señalar que los distintos usos de los espacios no siempre significaron una mejora, como es el caso de los profesores taxi.

Tercera hipótesis. La educación y el empleo funcionan como catalizadores de movilidad social. Este supuesto también se cumple, aunque los casos analizados no siempre muestran una relación lineal. Puede haber casos en que haya un avance en términos educativos, ocupacionales y de ingresos (como Juan), pero no haya una mejora en la acumulación de bienes. Hay otros casos en que hay avance educativo, pero no ocupacional, aunque sí en los ingresos (como en las secretarías). Y unos más muestran un avance educativo, pero no presentan cambios en términos ocupacionales o de ingresos (como Pedro).

Cuarta hipótesis. Los cambios que ha generado el CUVT benefician más a unos grupos que a otros. Este supuesto se cumple en más de una forma. Quienes acuden más al CUVT son los que provienen de municipios con mejores condiciones socioeconómicas. Quienes han logrado más beneficio de sus estudios en la universidad son los hombres que estudiaron carreras tecnológicas. Los profesores de tiempo completo tienen mejores condiciones laborales y más movilidad educativa que los y las docentes de tiempo parcial. Y dentro del grupo de docentes de tiempo parcial, los profesores de la práctica tienen mejores condiciones y oportunidades laborales que los profesores taxi. Las mujeres del personal no docente se han beneficiado más del trabajo en el CUVT que los hombres: adquieren más credenciales educativas y mejoran sus ingresos.

Quinta hipótesis. Los cambios en los flujos de las personas en la región (movilidad cotidiana) y en los usos que hacen de los espacios están asociados a procesos de movilidad social. Este supuesto a veces se cumple, un ejemplo es Helena, quien llegó a vivir en el contorno central de la ZMVM, lo que implicó una mejora en sus ingresos y el acceso a servicios que no tenía cuando vivía en el contorno cuatro. Pero este supuesto

no siempre se cumple, aunque la movilidad en el espacio ha permitido que algunos trabajen en el contorno central de la ZMVM, este movimiento no necesariamente se asocia con una mejora en la calidad de vida (como es el caso de Juan). En otros casos no hay cambio de residencia, ni de trayectos cotidianos cercanos a los contornos centrales, pero sí una mejora sustancial de las condiciones de vida, como lo ejemplifica el caso de Josefina. Así que Sorokin tenía razón, al menos en parte: el movimiento espacial no siempre guarda una correlación con la movilidad social, aunque sí la puede facilitar.

Para terminar con las conclusiones se ofrecen una serie de reflexiones sobre los aportes de la investigación, así como de sus límites. En esta parte del documento conviene resaltar la importancia de la presente tesis y sus posibles aportes al campo de la investigación educativa. El primer aspecto que diferencia a esta investigación es su objeto de estudio, pues se enfoca en un fenómeno casi no estudiado en México: la desconcentración de la oferta de ES a través de las universidades autónomas. Quizá el único antecedente sea la investigación coordinada por Sylvie Didou (2004) sobre el caso de la Universidad de Guadalajara. Una segunda característica distintiva es la forma dual como se concibe al caso de estudio: como institución que ofrece educación formal y como agente económico (fuente de empleo). La primera concepción quizá sea la más común de los estudios realizados en México, donde la ES funciona como catalizadora de procesos de movilidad social (ver los estudios de Planas Coll, 2013; De Vries y Navarro Rangel, 2011; Flores Crespo, 2005) y se centran en los egresados. Pero la idea de ver a una IES como agente económico, de larga tradición en Estado Unidos (ver por ejemplo las investigaciones reportadas por Lane y Johnston, 2012), no es tan común en México, quizá otro estudio de Didou (2001) sea un antecedente en México, pues describe cómo la instalación de una IES cambia la oferta de servicios y los flujos de personas.

A pesar de que hay antecedentes que abordan el tema de esta tesis (los cambios que una IES genera en una región), los estudios suelen centrarse en los estudiantes y egresados (Planas Coll, 2013; De Vries & Navarro Rangel, 2011), algunos en los profesores (Esteves Neningen & Martínez Stack, 2009; Galaz- Fontes & Gil Antón, 2009; García Salord, 2001) y quizá ninguno, en el personal no docente. Este es otro rasgo distintivo de esta investigación.

Otra característica que diferencia la presente investigación de otros estudios es el contexto espacial, pues los estudios suelen reportar lo que sucede con las IES, sus estudiantes y egresados en espacios urbanos (Pereira-López & Soloaga, 2012; Flores Crespo, 2005) o rurales (Concha, 2013; Drumond, Hasley, & Van Breda, 2011; James, 2001), pero poco o nada se sabe de qué sucede en con estas instituciones en contextos periurbanos. En la revisión de la literatura sólo se encontraron algunos estudios sobre IES en espacios periurbanos, realizados en el conurbano de Buenos Aires, que muestran rasgos similares a los observados en el CUVT. Las investigaciones reportan que las universidades del conurbano de Buenos Aires se localizan en espacios con carencias económicas y educativas y que los estudiantes que acuden a estas IES son primera generación en ingresar a la educación terciaria (Hadida, 2015; García de Fanelli, 1997). Además, identificaron que la apertura de estas instituciones significa un nuevo mercado laboral para investigadores y docentes (Quintero, 2013).

En las investigaciones sobre las universidades del conurbano de Buenos Aires, el aspecto territorial y geográfico siempre está presente. En los documentos encontrados se describen aspectos como la distancia, el transporte y las diferencias socioeconómicas entre quienes viven en Capital Federal y las personas de la periferia. Sin embargo, al igual que los estudios sobre la ES en espacios rurales, no hay una discusión de qué es el *conurbano*. A lo más, los artículos ofrecen una caracterización del conurbano, pero no lo definen ni señalan de forma explícita las diferencias que tiene este tipo de espacios en comparación con los lugares urbanos y rurales.

Quizá uno de los principales aportes de la investigación sea el abordaje teórico metodológico, pues recupera ideas de la teoría de la producción social del espacio (Lefebvre, 1974) y la geografía de la educación (Taylor, 2009) para dar cuenta de cambios en la distribución de las oportunidades sociales y de los procesos movilidad social que pueden estar asociados a estos cambios. Estas ideas han permitido el uso del análisis geoespacial, que permite ver al espacio geográfico no sólo como un elemento de contexto de los fenómenos sociales y educativos, sino como una variable determinante que condiciona y es modificada por estos fenómenos. El análisis geoespacial se ha complementado con estrategias más tradicionales en la investigación educativa como el

análisis de bases de datos y la entrevista semiestructurada. El uso de diferentes fuentes de información y estrategias de recolección de datos han permitido procesos de triangulación de información, para comparar y contrastar ideas surgidas de los análisis realizados. Finalmente, el ofrecer una representación visual de los fenómenos sociales y educativos, a través de los mapas, permite identificar patrones y formas de comportamiento de las personas que no podrían verse con tanta claridad con el uso de análisis estadísticos o cualitativos.

Entre los límites que tiene el estudio está el alcance temporal de los procesos de movilidad social y espacial de las personas que egresan y estudian en el CUVT. Con la información recopilada no se puede determinar cuál será la evolución de estos procesos, qué pasará con los sujetos y cómo los cambios en estas personas pueden afectar a la región.

Otra de las limitantes de la investigación es que arrojó muy poca información sobre la manera como el CUVT afecta a las personas que no se relacionan de forma directa con la institución. Se descubrió que el campus abre fuentes de trabajo y facilita la mejora de la provisión de servicios, principalmente de transporte y venta de alimentos. También se intuye (por lo reportado por algunos informantes), que no todas las personas ven un beneficio de la instalación y funcionamiento de la universidad. Pero no se sabe qué imagen se tiene de la escuela y sus egresados, ni tampoco el impacto que ha tenido la instalación del CUVT en la región en términos económicos o sociales (años de escolaridad, salud de las poblaciones).

Una limitante más de la tesis son los marcos de referencia ocupados, pues ni la teoría de la producción social del espacio ni los planteamientos de los estudios de movilidad social permiten dar cuenta (de una manera conceptual) de otros fenómenos que se identificaron a lo largo del estudio, como los aprendizajes extraescolares, la creación de redes sociales o cambios en la interpretación del mundo.

Un último límite es el foco del estudio, pues sólo da cuenta de qué pasa con un campus. ¿En qué medida se pueden trasladar los resultados de esta investigación a otros casos? Quizá se puedan hallar similitudes con IES que compartan ciertas características con el CUVT, pero aun así se debería realizar el estudio para ver si existen estas

similitudes o no. Lo que quizá sí podría trasladarse a otros casos es la metodología, recuperar la experiencia de esta tesis para estudiar las funciones de otras IES tanto en espacios parecidos como distintos.

Para cerrar con estas reflexiones finales vale la pena señalar algunas de las dificultades que tuvo el estudio, así como algunas líneas de investigación que pueden ser retomadas en futuros trabajos. Una dificultad que enfrentó el desarrollo de la tesis fue la gran cantidad de temas que intentó abarcar: políticas de ampliación de la oferta de educación superior, movilidad social y espacial... Y la diversidad de informantes que se tomaron en cuenta: egresadas, egresados, docentes, personal no docente. Visto en retrospectiva, con cada tema y con cada grupo se podría haber desarrollado una tesis. Dado que durante el desarrollo de la investigación no se hizo un recorte que dejara fuera alguno de los temas o grupos, el análisis de estos no se hizo con suficiente profundidad. Por otro lado, esta amplitud de temas y grupos de informantes permitió una perspectiva más compleja de lo que es una IES y los cambios que puede generar en un espacio determinado.

Asimismo, el análisis de esta diversidad de temas e informantes permitieron identificar varias posibles líneas de investigación futura como: la calidad de la educación ofrecida por las nuevas IES, en el sentido de la percepción que tienen los egresados sobre la utilidad de los aprendizajes desarrollados en la universidad; la importancia de la formación de redes sociales y acumulación de capital social en los procesos de búsqueda empleo de egresadas; el reclutamiento de docentes en las nuevas IES; las IES como factor de desarrollo regional; espacios no escolares de aprendizaje... A estas líneas implícitas, se deben añadir las que se desarrollan de forma explícita en esta tesis: el análisis geoespacial de la distribución de la oferta de ES; los procesos de movilidad social de egresados, docentes y personal no docente desde una perspectiva socioterritorial.

Referencias

- Aguilar, A. & López, F. (2014). La periurbanización y los retos de su organización territorial. En Boris Graizbord (ed.), *Metrópolis Estructura urbana, medio ambiente, política pública*. México: El Colegio de México.
- Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), 19 (60), 213-239.
- Alloway, N. & Dalley-Trim, L. (2009). 'High and Dry' in Rural Australia: Obstacles to Student Aspirations and Expectations, *Rural Society*, 19:1, 49-59, DOI: 10.5172/rsj.351.19.1.49.
- Almejo, R., Téllez, Y. & Velázquez, M. (2014). Centralidades laborales y condicionantes sociodemográficos para acceder al empleo en las grandes metrópolis de México, 2013. En Conapo, *La situación demográfica de México 2014*. México: Consejo Nacional de Población.
- Almejo, R. & Téllez, Y. (2015). Cambio demográfico en la Zona Metropolitana del Valle de México, 2000-2010. En *Situación demográfica de México 2015*. México: CONAPO.
- Alston, M., Pawar, M., Kent & Blacklow, N. (2001). *The Western Riverina higher education needs analysis*. The Centre for Social Rural Research. Australia: Charles Sturt University.
- Alston, M. & Kent, J. (2003). Educational access for Australia's rural young people: A case of social exclusion. *Australian Journal of Education*, 47(1), 5-17.
- Aponte, E., Mendes Braga, M., Piscocoya Hermoza, L., Celton, D. & Macadar, D. (2008) Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En Gazzola, A. y Didrikson, A. (Eds.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (Cap. 4). IESALC-UNESCO, Ministerio de Educación de Venezuela, Asociación Colombiana de Universidades.

- Arango Miranda, A. (2010). *La periferia conurbada de la Ciudad de México: Movilidad cotidiana y manejo de tiempo de la población en unidades habitacionales de Ixtapaluca*. Tesis de maestría. Berlín: Universidad Humboldt.
- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K. & Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20 (64), 47-69.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2016), *Anuario educación superior—licenciatura 2015-2016*, México, ANUIES, <<http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>> [Consulta: marzo 2016].
- Ávila, H. (2009). Periurbanización y espacios rurales en la periferia de las ciudades. *Estudios Agrarios*, Revista de la Procuraduría Agraria del Gobierno Federal Mexicano. Disponible en: http://www.pa.gob.mx/publica/rev_41/ANALISIS/7%20HECTOR%20AVILA.pdf
- Avitabile, C. (2017). The Rapid Expansion of Higher Education in the New Century. Ferreyra, M. et al. *A Crossroads Higher Education in Latin America and the Caribbean*, The World Bank. Recuperado de <http://www.worldbank.org/en/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>
- Balán, J., Browing, H. & Jelín, E. (1977). *El hombre en una sociedad en desarrollo. Movilidad geográfica y social en Monterrey*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benavides, M. & Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas de hogares. En: Cuenca, R. (Ed.) *Educación superior, movilidad social e identidad*. pp. 51-92. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- Bertranou, F., Casanova, L., Jiménez, M. & Jiménez, M. (2013). *Informalidad, calidad del empleo y segmentación laboral en Argentina*. Documentos de trabajo No. 2. Buenos Aires: Oficina de País de la OIT para la Argentina.
- Bottino, R. (2009). La ciudad y la urbanización. *Estudios Históricos*. Centro Regional de Profesores del Norte- Rivera (Uruguay). No. 2, 1-14. Disponible en: http://www.estudioshistoricos.org/edicion_2/rosario_bottino.pdf
- Boudon, R. (1974). Introducción. La sociología de la desigualdad de oportunidades hoy. En Boudon, R. *La Desigualdad de Oportunidades: La Movilidad Social en las Sociedades Industriales*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- Brunner, J. J. (2005). Las transformaciones de la universidad pública. *Revista de Sociología*. 19, 31-49.
- Burgos Flores, B. & López Montes, K. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXIX (4), No. 156, 19-33.
- Buttler, T. & Hamnett, C. (2007). The Geography of Education: Introduction. *Urban Studies*, 44. (7), 1161–1174.
- Casal, J., García, M, Merino, R. & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers. Revista de Sociología*, 79, 21-48, 2006.
- Carr, J. (2010). *Increasing the Participation of Rural Canadians in Postsecondary Education*. Project submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Public Policy. Simon Fraser University, Canadá.
- Castro Martínez, P., Escoriza, T., Otero, M. y Sanahuja, E. (2003). ¿Qué es una ciudad? Aportaciones para su definición desde la Prehistoria. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* (España), VII (146). Disponible en: [http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(010\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(010).htm)

- Centro de Estudio Sociales y Opinión Pública (2005). *Perspectiva de la educación superior en México para el siglo XXI*. Cámara de diputados, LIX Legislatura.
- Charles Sturt University. (2009). *Inquiry into rural and regional access to secondary and tertiary education opportunities*. Australia: Charles Sturt University.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de educación superior: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22 (2), 279-304. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf>
- Concha, C. (2013). Trayectorias sociales de sujetos rurales que por primera generación acceden a la educación superior universitaria en la Región del Maule, Chile. *Sociedad Hoy*, 24, 55-68
- Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (12 de agosto de 2018). Comunicado de prensa No. 09. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/COMUNICADO_09_DIA_INTERNACIONAL_JUVENTUD.pdf
- Consejo Nacional de Población. (2015). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. Disponible en: <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015>
- Cortés, F. & Escobar Latapí, A. (2005). Movilidad social intergeneracional en el México urbano. *Revista de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe*, 85, 149-167. Disponible en: www.cepal.org/es/.../11005-movilidad-social-intergeneracional-mexico-urbano
- Consejo Nacional de Población (2010). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. México, CONAPO, <http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio> [Consulta: abril 2015].
- Corbett, M. (2005). Rural education and out-migration: The case of a coastal community. *Canadian Journal of Education*, 28, (1&2), 52-72.
- Corbett, M. (2007). Travels in space and place: Identity and rural schooling. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 771-792.

- Corbin, J & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21. Disponible en: <http://med-fom-familymed-research.sites.olt.ubc.ca/files/2012/03/W10-Corbin-and-Strauss-grounded-theory.pdf>
- Cornejo Espejo, J. (2013). Estudiantes de sectores rurales en las universidades chilenas: problemas y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLII (3-4), 167-168, 133-151.
- De Hoyos, R., Martínez de la Calle, J. & Székely, M. (2009). *Educación y movilidad social en México*. Subsecretaría de Educación Media Superior-Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1865462
- De Ibarrola, M. (2014). Repensando las relaciones entre la educación y el trabajo: una reflexión basada en investigaciones realizadas en México, *Cadernos Cedes*, 34 (94), 367-383. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000300367&script=sci_abstract&tlng=es
- De Mattos, C. (2006) Modernización capitalista y transformación metropolitana en América Latina: cinco tendencias constitutivas. En A. Geraiges de Lemos, M. Arroyo, M. Silveira, *América Latina: cidade, campo e Turismo* (pp: 7 41-73). CLACSO, San Pablo. Consultado el 26 de noviembre, 2015. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/lemos/03mattos.pdf>
- De Vries, W., Cabrera, A., Vázquez, J. & Queen, J. (2008). Conclusiones a contrapelo. La aportación de distintas carreras universitarias a la satisfacción en el empleo. *Revista de la Educación Superior, México*, Vol. XXXVII (2), No. 146, 67-84.
- De Vries, W. y Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (4), 3-27. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/71>
- De Vries, W & Navarro Rangel, Y. (2015). ¿Estudias o trabajas? La aportación de la experiencia laboral durante los estudios. *XIII Congreso Nacional de*

Investigación Educativa. Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Del Valle, J., Taborga, H. & Ortega, R. (1985). Problemática actual de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, Volumen XIV (4), Número 56. Disponible en: <http://resu.anuies.mx/despliega/?Id=56>
- Didou, S. (1997). Descentralización y urbanización del sistema de educación superior: un estado del arte y algunos hechos concretos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2 (3), 31-44.
- Didou, S. (2001). *¿Programar el crecimiento? Políticas de descentralización y generación de capacidades urbano regionales de las IES. Un estudio exploratorio en dos estados fronterizos de México, Chiapas y Sonora*. México, ANUIES – Embajada de Francia / CEMCA, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones.
- Didou, S. (coordinadora), García, C. (2004). *La descentralización de la Universidad de Guadalajara...diez años después*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Didou, S. (2011). La promoción de la equidad en la educación superior en México: declinaciones múltiples. *Reencuentro* (México), 61, 7-18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34019137002.pdf>
- Dirven, M., Echeverri, R., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia, D., Peña, C. y Faiguenbaum, Sergio. (2011). *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/43523/serie_w_397.pdf
- Di Virgilio, M. M. & Perelman, M. (2014) (Coords.). *Ciudades latinoamericanas. Desigualdad, segregación y tolerancia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Drumond, A., Hasley, R. J. & Van Breda, M. (2011). *The perceived importance of university presence in rural Australia*. Adelaide, Australia: Flinders University of South Australia.

- Dureau, F., Goueset, V. & Le Roux, G. (2012). Movilidad cotidiana, prácticas del espacio urbano y desigualdades socioterritoriales en dos periferias populares de Bogotá: Soacha y Madrid (1993-2009). *X seminario ACIUR (Asociación Colombiana de Investigadores Urbano Regionales)*, Bogotá, Colombia.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (1992). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Enríquez, A. & Galindo, M. (2015) Empleo. *Serie de Estudios Económicos*, Vol. 1. México: México ¿cómo vamos? Disponible en: http://scholar.harvard.edu/files/vrios/files/201508_mexicoemployment.pdf?m=1453
- Esteves Neningen, E. & Martínez Stack, J. (2009). *La actividad docente en la educación terciaria mexicana: ¿Una nueva etapa en el desarrollo de la profesión académica?* Versión preliminar del trabajo presentado en la Conferencia Internacional "The Future of Academic Profession: Challenges for the emerging countries" celebrado en Buenos Aires, Argentina del 30 de marzo al 1 de abril de 2009.
- Fitoussi, J.P. & Rosanvallon, P. (1997). *La era de las nuevas desigualdades*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Flores Crespo, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. México: ANUIES.
- Fox, L., Torche, F. & Waldfogel, J. (2016). Intergenerational Mobility. In David Brady and Linda M. Burton (Eds.), *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199914050.013.24
- Gais, T. & Wright, D. (2012). The Diversity of University Economic Development Activities and Issues of Impact Measurement. Lane, J. y Johnstone, D.B. (Eds.) *Universities and Colleges as Economic Drives. Measuring High Education's Role in Economic Development*. New York: State University of New York.

- Galaz- Fontes, J.F & Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 2. <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Ganzeboom, H. & Treiman, D. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, (25), 201-239.
- García de Fanelli, A. M. (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico de trabajo*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- García-Porchas, M., Santiago-Hernández, V. G., Córdova-Yáñez, A., Coronado-García, M. A. & Vázquez-Navarro, R. A. (2011). Problemas en el ingreso a la educación superior en la Sierra Baja de Sonora, caso: Universidad de la Sierra. *Ra Ximhai*, 7 (2): 239-249.
- García Salord, S., Grediaga Kuri, R. & Landesmann Segall, M. (2003). Los académicos en México hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002. En Ducoing Watty (Coord.), *Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación* (Tomo I). México. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Garrocho, C. (2011). *Población Flotante, Población en Movimiento: Conceptos Clave y Métodos de Análisis Exitosos*. Zinacantepec, Estado de México: Fondo de Población de las Naciones Unidas-Colegio Mexiquense.
- Garza, H. & Heller, R. (1998). The role of rural community colleges in expanding access and economic development. *New Directions for Community Colleges*, 103, 31-41.
- Giglia, A. (2014). Consumption Practices and Local Belonging among Affluent Condominium Residents in Mexico City. En Paul Watt - Peer Smets (eds). *Mobilities and Neighbourhood Belonging in Cities and Suburbs*. Londres: Palgrave Mcmillan.

- Gil Antón, M. (2002). Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. *Sociológica*, 17 (49), 93-130.
- Gil Antón, M. Mendoza, J., Rodríguez, R. & Pérez, Ma. de J. (2009). *Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.
- Glaser, A. & Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. USA: Aldine Transaction.
- Gobierno del Estado de México. (2013). *Descripción del Estado de México*. Revisado el 11 de agosto, 2014. Tomado de:
http://portal2.edomex.gob.mx/sma/cuida_medioambiente/cambio_climatico/groups/public/documents/edomex_archivo/sma_pdf_cam_clima_2.pdf
- Gobillon, L., Selod, H. & Zenou, Y. (2007). The Mechanisms of Spatial Mismatch. *Urban Studies*, 44 (12), 2401–2427. Disponible en:
<https://www.parisschoolofeconomics.eu/IMG/pdf/ArticleZenou1.pdf>
- Goldthorpe, J. (2013). *The Role of Education in Intergenerational Social Mobility: Problems from Empirical Research in Sociology and some Theoretical Pointers from Economics*. Barnett Papers in Social Research. Working Paper 13-02. University of Oxford: Department Of Social Policy And Intervention.
- González, H. (noviembre 25, 2015). Cobertura en educación superior: de los compromisos a la realidad. *Nexos, Distancia por tiempos, Blog de educación*. Disponible en:
<https://educacion.nexos.com.mx/?p=94>
- González Anaya, A.G. & Carrillo Torres, P.A. (2016). Inserción laboral de los psicólogos egresados del Centro Universitario de Los Altos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (12).
- González Pérez, C. & González Franco, M. (2015). Puestos laborales de los egresados de la carrera de Contaduría Pública del Centro Universitario de los Altos. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Grusky, D. & Cumberworth, E. (2010). *A National Protocol for Measuring Intergenerational Mobility?* Workin Paper. Washington, DC: Stanford Center on Poverty and Inequality.
- Hadida, S. (2015). *La “revolución silenciosa” de las Universidades del conurbano.* Secretaría Académica. Universidad Nacional de Avellaneda. Disponible en: www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13373.pdf
- Hillman, N. & T. Weichman (2016). Education deserts. The continued significance of “place” in the twenty-first century. *Viewpoints: Voices from the Field*, Washington, DC, American Council on Education.
- Hanushek, E. (2013). Is location fate? Distribution aspects of schooling. In Ingram, G. y Kenyon, D. (Eds.). *Education, Land and Location*. Cambridge-Massachusets: Lincoln Institute of Land Policy. (pp: 25-61)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). Marco Geoestadístico Nacional. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/geoestadistica/m_geoestadistico.aspx
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Directorio Nacional de Unidades Económicas*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/denuc/#>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016). *Encuesta Intercensal 2015*. Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/default.html?init=1>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Encuesta origen-destino en hogares de la Zona Metropolitana del Valle de México 2017*. Disponible: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/promo/resultados_eod_2017.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el segundo trimestre de 2018*. Disponible en:

http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/enoe_ie/enoe_ie2018_11.pdf

- Inzunza, G. (2014). Movilidad cotidiana y espacios de vida en la vida de la Ciudad de México. *XIII Seminario de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio*. Salvador, Brasil.
- Jaime González, A. & Olvera Ricaño, G. (2012). *Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán (Crónica 2000-2012)*. Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado el 25 de febrero, 2017. Disponible en: http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronicas/TOMO%20X/23_CRONICA_DE_L_CENTRO_UNIVERSITARIO_UAEM_VALLE_DE_TEOTIHUACAN.pdf
- James, R. (1999). *Rural and isolated school students and their higher education choices: A re-examination of student location, socioeconomic background, and educational advantage and disadvantage*. Melbourne, Australia: Centre for the Study of Higher Education and Youth Research Centre, University of Melbourne.
- James, R. (2001). Participation disadvantage in Australian higher education: An analysis of some effects of geographical location and socioeconomic status. *Higher Education*, 42, 455–472.
- James, R. (2002). *Socioeconomic background and higher education participation: An analysis of school students' aspirations and expectations*. Melbourne, Australia: Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- James, R. (2008). *Participation and Equity. A review of the participation in higher education of people from low socioeconomic backgrounds and Indigenous people*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Jiménez Vásquez, J. (2011). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación educativa*. 11, (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>

- Jinzhong, Q. (2010). On the rural-urban disparity in access to higher education opportunities in China. *Chinese Education y Society*, 43 (4), 22-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.2753/CED1061-1932430402>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. California: SAGE Publications.
- Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la Cepal*, 75, 171-189.
- Kaushik, S., Kaushik, S. y Kaushik, S. (2006). How higher education in rural India helps human rights and entrepreneurship. *Journal of Asian Economics*, 29–34. DOI: doi:10.1016/j.asieco.2006.01.004.
- Lane, J. & Johnstone, D.B. (Eds.). (2012). *Universities and Colleges as Economic Drives. Measuring High Education's Role in Economic Development*. New York: State University of New York.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros.
Referencia de la edición original: Lefebvre (1974). *La production de l'espace*. París: Éditions Anthropos.
- López Damián, A., García Ponce de León, O., Pérez Mora, R., Montero Hernández, V. & Rojas Ortiz, E. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 23–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.007>
- Luengo, E. (2003). *Tendencias de la ES en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Bogotá, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC)-Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).
- Malo, S. & Hernández, A. (01 septiembre, 2014). Oferta y demanda de educación superior. *Este País*. Disponible en: <http://archivo.estepais.com/site/2014/oferta-y-demanda-de-educacion-superior/>
- Maldonado-Maldonado A. & Mejía Pérez G.M. (2018) Higher Education Systems and Institutions, Mexico. In: Teixeira P., Shin J. (eds) *Encyclopedia of International*

- Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. DOI <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1>
- Maldonado-Maldonado, A. (2012). Mexican Faculty Salaries Today. Once a Bagger, Always a Beggar? En Altbach, P., Reisberg, L., Yudkevich, M, Androushchak, G & Pacheco, I., *Paying the Professoriate. A Global Comparison of Compensation and Contracts*. Nueva York: Routledge.
- Marcel, M. (2009). *Movilidad, desigualdad y política social en América Latina. Documento de Trabajo*. Chile: Corporación de Estudios para Latinoamérica. Consultado el 12 de enero, 2016. Disponibles en: http://www.cieplan.org/media/publicaciones/archivos/313/Paper-M_Marcel-Movilidad_AL.pdf
- Marginson, S. (2017). Higher education, economic inequality and social mobility: Implications for emerging East Asia. *International Journal of Educational Development*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.002>
- Marginson, S. (2018). Equity. En Cantwell, B., Marginson, S. & Smolentseva, A. (Eds.), *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Márquez, A. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficiente, eficaz y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 477-500.
- Marquina, M. & Chiroleu, A. (junio, 2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 43 (24), Vol. 1, 7-16. Disponible en: www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=86&num=43
- Martínez Rizo, F. (2002). *La federalización de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Mejía Pérez, G. & Worthman, S. (2015). La descentralización de la educación superior en México a través de las universidades autónomas: un análisis preliminar de los

contextos y condiciones sociales. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Mejía-Pérez, G. & Worthman, S. (2017). La geografía de las oportunidades. El caso de las sedes de las universidades autónomas en municipios con poca oferta de educación superior, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII (23), 25-48. DOI:<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.3009>.
- Mejía Pérez, G. & Espinosa Ortega, Ó. (2017). Condiciones laborales y socioeconómicas de estudiantes y egresados de una institución de educación superior en el periurbano de la Zona Metropolitana del Valle de México: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Educação Superior*. 4 (1), 66-88. DOI: 10.22348/riesup.v0i0.7674
- Mendoza-Rojas, J. (2015). Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI (16), 3-32. Disponible en: <https://ries.universia.net/article/view/1135/ampliacion-oferta-educacion-superior-mexico-creacion-instituciones-publicas-periodo-2001-2012>.
- Muñoz Izquierdo, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz Izquierdo, C. & Silva Laya, M. (2013). La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLII (2), No. 166, 81-101.
- Olaya, V. (2014). *Sistemas de información geográfica*. Disponible en: <http://volaya.github.io/libro-sig/>
- Olvera García, J. (2015). *Tercer Informe. Administración 2013-2017*. Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en: http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/Institucionales/Informes/2013-2017/Tercer_Informe_2015.pdf

- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *Valle de México. Síntesis del Estudio*. Estudios Territoriales. París: OECD. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245174-en>
- Organización Internacional del Trabajo. (2018). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo*. Disponible: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_631466.pdf
- Ortega Guerrero, J. C. & Casillas Alvarado, M. A. (2013). Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas. *Revista de la Educación Superior*, 42 (167), 63-95.
- Padilla González, L. (2007). La socialización del personal académico. Fortaleciendo la profesión académica en México. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVI (2), No. 142, 87-100.
- Pereira-López, M.& Soloaga, I. (2012). *External returns to Higher Education in Mexico 2000-2010*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Economía. Documento de trabajo No. 3.
- Pérez Pulido, I., Moreno García, H. & Caldera Montes, J.F. (2011), Análisis de la situación laboral de los egresados del Centro Universitario de Los Altos. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Planas Coll, J. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XLII (1), No. 16, 31–62.
- Planas Coll, J. y Enciso Ávila, I. M. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V (12), 23-45. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/322>
- Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.

- Quintero, M. (2013). Las nuevas universidades del conurbano: ¿un nuevo perfil docente? *Cuadernos de Educación*, XI (11). Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/6040/7140>
- Ramachandran, L. y Scott, S. (2009). Single-player universities in the South: The role of university actors in development in Vietnam's North Central Coast Region. *Regional Studies*, 43 (5), 693–706. Disponible en: <http://www.regional-studies-assoc.ac.uk>
- Rego, C. & Caleiro, A. (junio, 2010). On the Spatial Diffusion of Knowledge by Universities in Small and Medium Sized Towns. *iBusinnes*, 2, p. 99-105. Disponible en: <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/16241/>
- Rivera, L. (2015). *Pedigree. How Elite Students get Elite Jobs*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rodríguez, R. (1998). Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995. En: Magdalena Fresán Orozco (ed.), *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, México: ANUIES.
- Rodríguez Gómez, R. (2014). Educación superior y transiciones políticas en México. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIII (3), 171, 9-36.
- Rubio-Hernández, L. & Salgado Vega, M.C. (2014). Características del proceso de transición al mercado laboral. El caso de los licenciados en economía del Estado de México, 2000-2010. *CPU.e. Revista de Investigación Educativa*, No. 19, 28-59.
- Sabatini, F. (2003). *La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina*. Washington D.C: Banco Interamericano de Desarrollo, División de Programas Sociales.
- Sánchez Olavarría, C. (2012). La movilidad profesional y generacional del comunicador de la Universidad del Altiplano. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, Universidad Autónoma de Baja California 14(2), 150-165. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-schzolavarría2012.html>

- Sendón, M. A. (2013). Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. *Propuesta Educativa*, Número 40, Año 22, Vol. 2, 8-31.
- Schteingart, M. (2010). División social del espacio y segregación en la Ciudad de México. Continuidad y cambios en las últimas décadas. En Garza, G. y Schteingart, M. (Coord.) *Los grandes problemas de México. Desarrollo urbano y regional*. México: Colegio de México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2003). *Informe nacional sobre la educación superior en México*. México: SEP. Disponible en:
http://docenciasuperior.org/Documentos/Recursos/o_publicaciones3.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Sistema Nacional de Información de Escuelas*. Disponible en: <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>
- Secretaría de Desarrollo Social. (2013). *Unidad de microrregiones: cédulas de información municipal*. Disponible en:
<http://www.microrregiones.gob.mx/zap/Default.aspx>
- Sen, A. (1998). Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. En Emmerij, L. y Núñez, J. (Comps.). *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real and imagined places*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- Solís, P. & Blanco, E. (2014). ¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre la escolaridad y el logro ocupacional temprano en un contexto de deterioro laboral. En Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: Colegio de México/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sorokin, P. (1956). *Estratificación y movilidad social*. México: Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México. Referencia de la edición original: Sorokin, P. (1927). *Social Mobility*. New York: Harper.
- Stromquist, Nelly, Balbachevsky, Elizabeth, Colatrella, Carol, Gil-Antón, Manuel, Obankek Mabokela, Reitumetse & Smolentseva Anna. (2007). *The Academic*

- Profession in the Globalization Age: Key Trends, Challenges, and Possibilities. In Albatch, P. & McGill Peterson (Eds.). *Higher Education in the New Century: Global Challenges and Innovative Ideas*. Rotterdam, Netherlands: Center for the International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College, UNESCO.
- Taborga, H. (2002). *Oferta y demanda de estudios de licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*. México: ANUIES.
- Taborga, H. (2003). *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Taylor, C. (2009). Towards a geography of education. *Oxford Review of Education*, 35 (5), 651-669.
- Taylor, S.J & Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tilak, J.B.G. (2006). *The role of post-basic education in alleviation of poverty and development*. Post-Basic Education and Training Working Paper Series - N° 7. New Delhi, India: Centre of African Studies, University of Edinburgh. National Institute of Educational Planning and Administration. Disponible en: <http://www.cas.ed.ac.uk/PBET.html>
- Velez Grajales, R., Campos Vázquez, R. M. & Huerta Wong, J. E. (2013). *Informe de movilidad social en México 2013*. Disponible en: http://www.ceey.org.mx/site/files/informe_mov_social_2013.pdf
- Villar Rubio, M. (2015). *El profesorado de asignatura en las universidades públicas mexicanas. Propuesta para el análisis de su situación y formulación de políticas públicas*. Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA). XLII. Sesión ordinaria.
- Villalvazo, P., Corona, J. P. y García, S. (2002). Urbano-rural, constante búsqueda de fronteras conceptuales. *Revista de Información y Análisis* (México). INEGI. núm. 20. Disponible en:

[http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/so
ciodemograficas/urbano03.pdf](http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/so
ciodemograficas/urbano03.pdf)

Universidad Autónoma del Estado de México. (2010). *Acuerdo del Consejo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México, por el que se establece la unidad académica profesional Naucalpan*. Consultada el 15 de noviembre, 2016. Disponible en:

<http://web.uaemex.mx/abogado/doc/Acuerdo%20Naucalpan.pdf>

Universidad Autónoma del Estado de México. (2013). *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017*. Consultada el 15 de noviembre, 2016. Disponible en: file:///C:/Users/TOSHIBA/Dropbox/Avances%20segundo%20a%C3%B1o/PRDI_2013-2017.pdf

Universidad Autónoma del Estado de México. (2016). *Agenda estadística 2016*.

Consultada el 19 de abril, 2017. Disponible en:

http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2016/AE_2016.pdf

Villa Lever, L. (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, núm. 68, 51-64.

Wacquant, L. (2010). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

Watkinson, J. & Ellis, B. (2006). *The impact of a new university presence on a regional community*. Trabajo presentado en la Adult Learning Australia Conference.

Disponible en:

https://www.ala.asn.au/conf/2006/papers/refereed%20papers/Adult%20Learning%20Australia%20Conference2006%20J%20Watkinson_S16_.pdf

Zangrossi, G. (2013). Las Universidades del conurbano bonaerense. Impacto, desafíos y perspectivas. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <http://cdsa.aacademica.org/000-038/109>

Anexos

Guía de entrevista para egresados

Datos generales de identificación: edad, sexo, domicilio, estado civil, número de hijos.

Antecedentes familiares

1. ¿Puedes describirme a grandes rasgos las características de tu familia de origen?
2. ¿De qué lugar son originarios?
3. ¿Cuántos son, a qué se dedican, qué nivel de estudios tienen?
4. Otros aspectos que indagar: bienes, acceso a servicios, ingresos promedio.

Dimensión laboral

5. ¿A qué edad comenzaste a trabajar?
6. ¿Cómo ha sido tu experiencia laboral desde que terminaste la universidad?
7. ¿Con qué dificultades te has enfrentado?
8. ¿Cómo es tu situación laboral actual? ¿Puesto, ingresos, prestaciones?
9. ¿Estás satisfecha (o) con tu ocupación actual? ¿Por qué?

Dimensión educativa y acceso a bienes y servicios

10. ¿Te has seguido preparando? ¿De qué forma?

Dimensión de percepción personal

11. ¿Qué cambios consideras que generó en ti la universidad?
12. ¿Estas satisfecha (o) con tu vida actual?

Movilidad espacial

13. ¿Recuerdas cuáles eran los lugares que frecuentabas (por obligación o esparcimiento) antes de iniciar la universidad? ¿Me puedes platicar cómo eran esos lugares?
14. ¿Qué lugares frecuentabas durante la universidad y al término de tus estudios? ¿Me puedes platicar cómo son?
15. ¿Qué lugares visitas de forma cotidiana o frecuente (por obligación o esparcimiento) hoy en día? ¿Cómo son?
16. ¿Has cambiado de domicilio, mientras estudiaste o al término de la licenciatura?

Guía de entrevista para docentes

Datos generales de identificación: edad, sexo, domicilio, estado civil, número de hijos.

Antecedentes familiares

1. ¿Puede describirme a grandes rasgos las características de su familia de origen?
2. ¿De qué lugar son originarios?
3. ¿Cuántos son, a qué se dedican, qué nivel de estudios tienen?
4. Otros aspectos que indagar: bienes, acceso a servicios, ingresos promedio.

Dimensión laboral

5. ¿Puede describirme cómo ha sido su trayectoria laboral?
6. ¿Cómo fue que comenzó a trabajar en el CUVT?
7. ¿Cómo es tu situación laboral actual? ¿Puesto, ingresos, prestaciones?
8. ¿Ha cambiado su situación laboral desde que trabaja en el CUVT? ¿De qué manera?
9. ¿Está satisfecha (o) con su ocupación actual? ¿Por qué?

Dimensión educativa y acceso a bienes y servicios

10. ¿Me puede platicar cómo ha sido su trayectoria académica (estudios de licenciatura y posgrado)?
11. ¿Se ha seguido preparando? ¿De qué forma?
12. ¿El trabajar en el CUVT le ha permitido continuar con su formación? ¿De qué forma?
13. ¿Me puede describir cómo es lugar en el que vive? ¿Bienes, acceso a servicios?

Dimensión de percepción personal

14. ¿Qué cambios considera que ha generado en usted su trabajo en el CUVT?
15. ¿Está satisfecha (o) con su vida actual?
16. ¿Considera que su trabajo en el CUVT ha contribuido a mejorar sus condiciones de vida? ¿De qué manera?

Movilidad espacial

17. ¿Recuerda cuáles eran los lugares que frecuentaba (por obligación o esparcimiento) antes de trabajar en el CUVT? ¿Me puede platicar cómo eran esos lugares?
18. ¿Qué lugares visita de forma cotidiana o frecuente (por obligación o esparcimiento) hoy en día?
19. ¿Ha cambiado de domicilio desde que trabaja en el CUVT?

Guía de entrevista para personal no docente

Datos generales de identificación: edad, sexo, domicilio, estado civil, número de hijos.

Antecedentes familiares

1. ¿Puede describirme a grandes rasgos las características de su familia de origen?
2. ¿De qué lugar son originarios?
3. ¿Cuántos son, a qué se dedican, qué nivel de estudios tienen?
4. Otros aspectos que indagar: bienes, acceso a servicios, ingresos promedio.

Dimensión laboral

5. ¿Puede describirme cómo ha sido su trayectoria laboral?
6. ¿Cómo fue que comenzó a trabajar en el CUVT?
7. ¿Cómo es tu situación laboral actual? ¿Puesto, ingresos, prestaciones?
8. ¿Ha cambiado su situación laboral desde que trabaja en el CUVT? ¿De qué manera?
9. ¿Está satisfecha (o) con su ocupación actual? ¿Por qué?

Dimensión educativa y acceso a bienes y servicios

10. ¿Cuál es su máximo nivel de estudios?
11. ¿Se ha seguido preparando? ¿De qué forma?
12. ¿El trabajar en el CUVT le ha permitido continuar con su formación? ¿De qué forma?
13. ¿Me puede describir cómo es lugar en el que vive? ¿Bienes, acceso a servicios?

Dimensión de percepción personal

14. ¿Qué cambios considera que ha generado en usted su trabajo en el CUVT?
15. ¿Está satisfecha (o) con su vida actual?
16. ¿Considera que su trabajo en el CUVT ha contribuido a mejorar sus condiciones de vida? ¿De qué manera?

Movilidad espacial

17. ¿Recuerda cuáles eran los lugares que frecuentaba (por obligación o esparcimiento) antes de trabajar en el CUVT? ¿Me puede platicar cómo eran esos lugares?
18. ¿Ha cambiado de domicilio desde que trabaja en el CUVT? ¿Me puede platicar cómo han sido este proceso?
19. ¿Has tenido algún tipo de beneficio de estas experiencias? ¿Cuál?

Matriz de análisis

Categorías	Subcategorías	Categorías específicas
Cambios en el espacio	Cambios en la comunidad: modificaciones físicas y materiales en el trazo urbano del pueblo y provisión de servicios (comida, transporte).	Caminos o carreteras
		Servicios: transporte, comida
		Infraestructura CUVT
		Espacios en la comunidad
	Cambios en la región: cambios físicos o materiales en la provisión de bienes y servicios de la región.	Oferta educativa
		Mercado laboral
		Espacios de trabajo
Movilidad social intergeneracional (padres y madres)	Máximo nivel de estudios	
	Ocupación	
	Bienes económicos	
Movilidad social intergeneracional (Hijos)	Educativa: aumento o disminución del nivel educativo de una persona en comparación con los padres	

	Laboral: mejora o empeoramiento de la situación laboral de una persona en comparación con los padres	
	Económica: aumento o disminución de la riqueza de una persona en comparación con los padres	
	Percibida: valoración subjetiva de las condiciones de vida de una persona en comparación los padres	
Movilidad espacial	Movilidad cotidiana: recorridos diarios para ir al trabajo a la escuela	En la región
		Fuera de la región
	Cambio de domicilio	En la región
		Fuera de la región
Otros: cambios que no corresponde al concepto de movilidad social ni espacial, pero que pueden ser significativos para los informantes.	Aprendizajes	