



Cinvestav-Sede Sur

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS
AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

**SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**DE SER “RECHAZADO” A SER ESTUDIANTE
EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE MEDIO COSTO**
LA EXPERIENCIA DE ACEPTAR Y DE ASIMILAR EL INGRESO A
LA UNIVERSIDAD INSURGENTES, PLANTEL XOLA.

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Brenda Yokebed Pérez Colunga

Licenciada en Psicología

Director de tesis

Germán Álvarez Mendiola

Doctor en Ciencias

Febrero, 2013

“Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt”

Este trabajo lo dedico a mi madre (q.e.p.d)
Por enseñarme a creer en mí y, con ello,
a creer en las fortalezas internas de las personas

A la Dra. Josefina Granja (q.e.p.d)
Por recordarme que soy capaz de lograr
todo lo que me propongo

Agradecimientos

La realización de esta tesis fue posible gracias al encuentro honesto y sincero con todas y cada una de las personas que, voluntaria o involuntariamente formaron parte del inicio de una nueva etapa de mi vida. Para empezar, con profunda admiración le agradezco a Germán Álvarez Mendiola, mi principal guía, asesor y maestro en este trayecto de aprendizaje. Gracias por aceptar el reto de mirar a través del lente que te propuse, por el acompañamiento con la calidad humana que te caracteriza, y por tu amistad.

A Alma Maldonado quien, sin saberlo, desde antes de entrar al DIE se convirtió en un ejemplo de energía y vitalidad. Gracias por inspirarme a ser tenaz y constante todos los días. Gracias por el seguimiento y comentarios de este trabajo que odio y amo con todas las fuerzas de mi corazón.

Al Dr. Adrián de Garay por la atenta, precisa y rápida lectura de este trabajo. Por estar dispuesto a discutir y compartir sus preocupaciones sobre el tema. Cuando trabajé en el PAPyT de la UAM-X conocí tu trabajo, desde entonces me inspiraste a poner atención en ese actor que son los estudiantes.

A mis amigas, compañeras y cómplices de seminario: Mitzi y Ana Karen, su apoyo y cariño me han acompañado durante estos increíbles dos años. En definitiva, sus atentas lecturas e incisivos comentarios me permitieron mejorar el planteamiento de mis ideas.

Araceli, gracias por compartir tú ser y tú tiempo mediante el apoyo, los comentarios y observaciones agudas que nos llevaron a discutir temas relacionados con lo educativo, la escuela y la educación superior. Mauricio, José Luis y Aleida por dejar su huella en este momento de mi vida, con su inteligencia y brillantez.

Al DIE por abrirme sus puertas y permitirme formar parte de su comunidad. Una especial mención para Rosy, Juanita, Rodolfo, Andrés, Gerardo, Ángel, Socorro e Iran porque amablemente siempre atendieron mis solicitudes.

Rosalba Ramírez, muchas gracias por compartir conmigo tan amorosamente tú sabiduría y tú tiempo.

Sigo con mis profesores en el DIE. A todos, gracias por sus enseñanzas, ellas hicieron eco en mis ideas al realizar este trabajo. Me quedo sin palabras, porque hay aprendizajes que no se pueden encapsular en la palabra escrita.

Agradezco a todos mis informantes: los estudiantes que me permitieron conocer sus historias, los coordinadores que accedieron a contarme sus experiencias en el Plantel Xola y me apoyaron para contactar a los estudiantes, las maestras de psicología que con su testimonio me dejaron conocer parte de la cotidianidad docente. Especialmente, a la Licenciada Martha Montoya por confiar en mí y permitirme hacer el trabajo de campo en el Plantel.

A Eduardo de la Fuente, Marisa Ysunza, Carlos Ornelas, Mauricio Andión, Graciela Quinteros, Carlos Pérez y Norma del Río por creer en mí, apoyarme cuando decidí ingresar al DIE y por ser guías en mi formación, han impactado mi existencia con sus inspiradoras historias, sus formas de ver y entender al mundo y al otro.

A mí querida Sandra por confiar en mí, por tu apoyo, amor y paciencia incondicionales. Gracias por escuchar mis monólogos, la lectura de cada una de las versiones de los capítulos y de la tesis completa. Sobre todo, por tu compañía en las noches de desvelo. A Jorge por los momentos de intercambio intelectual y a Edgar por la atenta y sabia escucha de mis preocupaciones y avances en la realización de la tesis. A los tres y a Silvia Colunga por enseñarme que, el amor que me rodea es el soporte social más valioso con que cuento. Gracias y vamos por más.

Resumen

Para muchos jóvenes en la zona metropolitana del valle de México, el hecho de no lograr tras varios intentos ingresar a instituciones de educación superior pública mediante los exámenes de selección, puede representar una situación adversa para la continuidad de su trayectoria educativa. Sin embargo, lejos de desistir, una porción importante de ellos busca alternativas educativas en alguna institución privada de medio o bajo costo. Su capacidad resiliente –orientada por sus aspiraciones educativas, ocupacionales y personales- les permite enfrentar la situación adversa y, al ingresar a ese tipo de instituciones, experimentar un proceso de asimilación de la decisión adoptada y, probablemente, un proceso de aceptación sobre la conveniencia de la opción elegida. Las vivencias de los estudiantes en la familia y en el trabajo, especialmente las que se relacionan con la realización de estudios superiores, así como la experiencia misma de pertenecer a la IES privada, juegan un papel crucial en esos procesos de asimilación y aceptación.

Este estudio indaga cómo se desarrollan, en un grupo de estudiantes, los procesos de asimilación y de aceptación al Plantel Xola de la Universidad Insurgentes mediante su capacidad resiliente, a partir de sus experiencias en la escuela, la familia y el trabajo.

Los resultados muestran tanto las rutas que siguen los jóvenes en su intento por acceder a la educación superior, como las formas en que, al hacer uso de sus soportes sociales y fortalezas internas aceptan y asimilan a la universidad en que estudian.

Abstract

For many young people in the metropolitan area of the Valley of Mexico, the fact of failing after several attempts to enter into a public higher education institution through selection exams may represent an adverse situation for the continuity of their educational path. However, far from giving up, a significant portion of them seeks educational alternatives in some private institution of mid or low cost. Its resilient capacity -oriented by their aspirations educational, occupational and personal- allow them to face the adverse situation and, upon entering such institutions, Its resilient capacity -oriented by their aspirations educational, occupational and personal- allows them to face the adverse situation and, upon entering such institutions, experience a process of assimilation of the decision and, probably, a process of acceptance about the suitability of the chosen option. The experiences of students in the family and at work, specially the related with superior studies, as well as the experience of belonging to the private IES, play a crucial role in these processes of assimilation and acceptance.

This study explores how are developed in a group of students, the processes of assimilation and acceptance to the Plantel Xola of the Universidad Insurgentes through its resilient capacity, based on their experiences in school, family and work.

The results show the routes that follow young people in their attempt to gain access to higher education and the ways in which, by making use of social supports and internal strengths, accept and assimilate the university where they study.

Contenido

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 11 |
| | |
| I. El problema y la forma de abordarlo | |
| 1.1 El problema de investigación..... | 13 |
| 1.1.1 Pregunta general..... | 15 |
| 1.1.2 Preguntas específicas | 15 |
| 1.1.3 Supuesto..... | 15 |
| 1.2 El problema de investigación en la literatura | 16 |
| 1.3 Estrategia metodológica: herramientas conceptuales y metodología..... | 18 |
| 1.3.1 La capacidad resiliente..... | 19 |
| 1.3.2 La experiencia en los ámbitos de la interacción social..... | 24 |
| 1.3.3 Los procesos de aceptación y de asimilación | 26 |
| 1.3.4 La matriz de dimensiones y categorías de análisis | 29 |
| 1.3.5 Elección del Plantel Xola de la Universidad Insurgentes | 30 |
| 1.4 El trabajo de campo | 35 |
| 1.4.1. Características de la población entrevistada..... | 37 |
| | |
| II. La ruta de acceso a la educación superior | |
| 2.1 Introducción..... | 40 |
| 2.2 Antes del examen: construcción de expectativas y generación de aspiraciones.... | 41 |
| 2.2.1 Las expectativas y las aspiraciones sobre la educación superior | 42 |
| 2.3 El examen de ingreso y la espera de resultados | 46 |
| 2.4 Levantarse: afrontar la situación adversa | 53 |
| 2.5 Continuar: buscar opciones..... | 56 |
| 2.5.1 El universo de instituciones del sector privado: punto de partida para elegir | 58 |
| 2.5.2 ¿Qué comparar? ¿Cuál elegir? | 61 |
| 2.6 Conclusiones de capítulo | 64 |
| | |
| III. La Universidad Insurgentes: ¿Qué ofrece? | |
| 3.1 Introducción..... | 65 |
| 3.2 La Universidad Insurgentes: desarrollo y expansión..... | 65 |
| 3.2.1 Distribución territorial de la red UIN | 67 |

| | |
|--|----|
| 3.2.2 La oferta académica de la red UIN | 69 |
| 3.2.3 Matrícula de la Red UIN | 72 |
| 3.2.3.1 Su crecimiento..... | 72 |
| 3.2.3.2 Distribución de la matrícula por carrera | 74 |
| 3.2.3.3 Distribución de la matrícula por planteles | 76 |
| 3.3 El Plantel Xola..... | 77 |
| 3.3.1 Ubicación | 77 |
| 3.3.2 Infraestructura | 79 |
| 3.3.3 Oferta educativa del Plantel Xola..... | 87 |
| 3.3.3 La matrícula del Plantel Xola | 90 |
| 3.4 Conclusiones de capítulo | 92 |

IV. El significado del Plantel Xola –UIN para los estudiantes

| | |
|---|-----|
| 4.1 Introducción..... | 94 |
| 4.2 El ajuste entre el ideal de universidad y la realidad del Plantel Xola-UIN..... | 96 |
| 4.2.1 El ajuste del espacio arquitectónico en el estudiante..... | 102 |
| 4.2.2 El ajuste del prestigio de la institución en el estudiante | 105 |
| 4.3 Ser estudiante del PX-UIN | 107 |
| 4.3.1 El estudiante y los pares | 111 |
| 4.3.2 El estudiante y los profesores..... | 113 |
| 4.3.3 El estudiante como cliente..... | 117 |
| 4.4 Conclusiones de capítulo | 121 |

V. Conclusiones Generales.....

| | |
|---|-----|
| 5.1 El proceso de aceptación | 127 |
| 5.2 El proceso de asimilación | 129 |
| 5.3 Limitaciones | 130 |
| 5.4 Alcances e implicaciones para la investigación..... | 132 |

Bibliografía

Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1. Matriz de dimensiones y categorías de análisis..... | 139 |
| Anexo 2. Guia de Entrevista..... | 142 |
| Anexo 3. Notas metodológicas sobre la segmentación de las IES privadas | 143 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 4. Carta de consentimiento informado | 145 |
| Anexo 5. Los jóvenes estudiantes entrevistados | 146 |
| Anexo 6. La red UIN y su oferta | 157 |

“La educación no es para ganarse la vida, sino para la vida misma.
La educación no es para transmitir información, sino que es para transformación.
La educación es para elevar a la personalidad humana hasta la mansión de Rama.
La educación no debiera ser para ganar 'annas' (monedas)
sino para ganar 'gunas' (valores).”

Sathya Sai Baba

SATYOPANISHAD
Capítulo III: La juventud

Introducción

El problema del acceso a la educación superior en México obedece a diversos factores, tales como las consecuencias no esperadas de políticas específicas que, desde mediados de los ochenta detuvieron el índice de crecimiento de la oferta pública de espacios para estudiar carreras saturadas como Derecho, Administración, Contabilidad, Medicina, entre otras (Gil, 2005); el rezago ocurrido entre 1982 y 1996, cuando la tasa de cobertura se mantuvo entre 14 y 15 por ciento de la población en edad de cursar estudios universitarios; la presión demográfica pues el grupo en edad de realizar estudios superiores está alcanzando su máximo; la demanda por un sitio en la educación superior de egresados de generaciones anteriores, quienes representan el 40 por ciento (77 mil 869 jóvenes, en 2011) del total de la demanda en la zona metropolitana de la Ciudad de México¹; entre otros.

Para algunos sectores de la sociedad este hecho significa un rechazo del sistema hacia los egresados del nivel medio superior, que los impacta principalmente, de dos formas: en la trayectoria (si la idea es que sea lineal y “sin paradas técnicas”) y en los ideales, expectativas y aspiraciones que ellos y sus familias tienen sobre la educación superior. Enfrentar el rechazo implica tener la capacidad de asumir que el acceso a una institución de educación superior no será inmediato y, que tendrán que considerarse otras opciones.

Todo ello (ser rechazado, el tiempo de espera y la búsqueda de opciones) se suma a las condiciones en que los jóvenes se inscriben en alguna universidad privada como segunda opción y, una vez inscritos, impacta los procesos de aceptación y de asimilación a la institución por los que atraviesan los estudiantes. Dilucidar cómo ocurre esto es el objetivo principal de este estudio. Para poder abordar esta pregunta planteo que las vivencias en la familia, la escuela y el trabajo inciden en dichos procesos como recursos sociales de apoyo.

A lo largo de cinco capítulos presento las explicaciones extraídas del análisis del referente empírico. En el primer capítulo, dedicado a la estrategia metodológica, planteo el problema y la forma de abordarlo. Además, con el fin de ofrecer un

¹ Declaración de Rodolfo Tuirán, ex Subsecretario de Educación Superior, en Avilés, Karina “Los 16 mil jóvenes que no fueron aceptados ya no estudiarán: Tuirán” en *La Jornada*, México, Miércoles 25 de julio de 2011, p. 38

panorama claro del uso de los conceptos, en este capítulo dedico un espacio a las nociones de aceptación, asimilación, resiliencia y experiencia; también, presento la matriz conceptual que me sirvió para analizar el texto de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo.

En el capítulo dos describo cómo y por qué no conseguir un lugar en una universidad pública puede ser entendido como una situación adversa; así mismo, analizo las estrategias que construyen los jóvenes para afrontar dicha situación, recuperarse y buscar opciones para continuar con la formación.

La institución elegida es el centro de atención del capítulo tres, en el que describo las características de su infraestructura, su ubicación geográfica, su oferta y matrícula, con el fin de dibujar el escenario donde día a día se dan los procesos de socialización de estos jóvenes.

En el capítulo cuatro presento las percepciones que los estudiantes acerca de los vínculos y relaciones que establecen con la institución, integrada por autoridades, docentes, pares y administrativos, así como por su infraestructura. En este capítulo destaca el análisis de ser estudiante y ser cliente en esa institución, y su influencia en las formas en que se dan los procesos de aceptación y de asimilación.

Finalmente, en las conclusiones elaboro las respuestas a la pregunta general de investigación, y ofrezco algunas reflexiones sobre el tema.

Esta es la estructura de la tesis, su contenido pretende ser una ventana desde la cual sea posible conocer algunos procesos sociales que en el espacio escolar tienen lugar. El pretexto para buscar el encuentro con los estudiantes y acceder a sus historias fue su itinerante trayectoria; ellos, al contar sus experiencias, le dieron particularidades y rumbo a la investigación. Así, los invito a conocer sus vivencias desde la reconstrucción que aquí presento.

I. El problema y la forma de abordarlo

1.1 El problema de investigación

Este es un estudio interpretativo de cómo ocurren los procesos de aceptación y de asimilación a la institución de pertenencia en estudiantes que, después de varios intentos, no lograron ingresar a una universidad pública mediante el examen de admisión y, eligieron como segunda opción, una institución privada de educación superior de medio costo para continuar con su formación educativa.

Una gran cantidad de jóvenes en México no consiguen un lugar en las opciones públicas de educación superior. En la zona metropolitana del valle de México en 2010, 174 mil 151 jóvenes aspiraron a un lugar en la Universidad Nacional Autónoma de México de los cuales sólo 16 mil 829 quedaron seleccionados; 75 mil 475 intentaron ingresar al Instituto Politécnico Nacional y éste únicamente pudo dar cupo al 30 por ciento; y 35 mil 740 se postularon como aspirantes en la Universidad Autónoma Metropolitana y la institución sólo ofreció un lugar a 3 mil 950.

Wietse de Vries (2012) sintetiza el fenómeno de la siguiente forma:

Existe una treintena de universidades públicas, donde la demanda excede a la oferta de plazas, lo cual lleva al rechazo de aspirantes. El rechazo se da mediante el examen de admisión. Existe también un grupo pequeño de universidades privadas de élite, donde la aspiración excede a la oferta, pero donde el costo delimita a la demanda efectiva. Y existe un tercer sector, de instituciones medianas y pequeñas, públicas y privadas, que básicamente atienden a los rechazados de los dos sectores anteriores, y a un costo mayor que las universidades públicas. Su demanda existe gracias al limitado número de lugares disponibles en otras instituciones.

El rechazo se produce entonces en gran parte por la “necesidad” de muchos jóvenes de optar por una carrera con una buena perspectiva laboral en una universidad reconocida, que además pueden pagar.

Más allá de las causas por las que el fenómeno no sólo permanece sino crece año con año, su característica principal es que el número total de aspirantes aumenta sin que el porcentaje de demanda que puede atender cada casa de estudios aumente significativamente. Por lo tanto hay un grupo de jóvenes que no logran entrar a la

universidad pública, este grupo se conforma básicamente por dos tipos de aspirantes: los que llevan más de un intento por ingresar y los de recién egreso de la educación media superior. Sin importar si han realizado el proceso una o más veces lo que les queda es distribuirse en el abanico de posibilidades restantes, de las cuales las principales son las instituciones privadas de educación superior (IPES).

El sector privado de educación superior se caracteriza por la diferenciación entre sus segmentos, la cual está relacionada, principalmente, con los precios de los servicios y con la oferta académica. Esta diferenciación se corresponde con una diferenciación de las clientelas que acceden a esas instituciones, pues también ellas se diferencian por su capacidad de pago y por los intereses académicos que tienen (Álvarez, 2010). Lo anterior es importante porque permite identificar las características más inmediatas tanto de las IPES como de sus “clientelas”, más aún de sus estudiantes.

La inmensa mayoría de los estudiantes del sector privado está en el segmento de las IPES de medio o bajo costo y a pesar de su tamaño es un sector poco conocido. En el campo de la investigación en educación superior, cuando el tema se relaciona con los estudiantes, al hablar de “el estudiante de escuelas privadas” con mucha frecuencia se toma como referente a estudiantes de instituciones privadas de educación superior de gran prestigio o élite, desde donde se hacen generalizaciones. Estas generalizaciones, por las características de diferenciación del propio sector, no permiten conocer a los estudiantes que se inscriben a esas instituciones. No tienen las mismas características socioeconómicas o de capital cultural quienes se inscriben a la Universidad Iberoamericana, que quienes pueden hacerlo a la Universidad del Valle de México o quienes lo hacen a algún plantel de la Universidad Insurgentes.

Entonces lo que tenemos en realidad son ideas generales sobre los estudiantes de las IPES, que sirven como encuadre pero no son suficientes para comprender o entender a estos jóvenes. Por ello, me propongo ofrecer una fotografía de las experiencias relacionadas con los procesos de aceptación y de asimilación a la institución de pertenencia de estudiantes del Plantel Xola de la Universidad Insurgentes (PX-UIN), una universidad privada de medio costo, que abone en el campo de conocimiento de los estudiantes en nuestro país.

Así, para la realización del estudio plantee una pregunta de investigación y cuatro específicas:

1.1.1 Pregunta general

¿Cómo se desarrollan los procesos de asimilación y de aceptación al Plantel Xola- UIN de un grupo de estudiantes de una IPES de medio costo mediante su capacidad resiliente, a partir de sus experiencias en tres ámbitos: la escuela, la familia y el trabajo?

1.1.2 Preguntas específicas

¿Cómo afrontan no ingresar a una institución de educación superior (IES) pública después de intentarlo numerosas veces mediante el examen de ingreso?

¿Cómo los mecanismos de recuperación que permiten afrontar la situación adversa, median en la aceptación de lo que les ofrece a los estudiantes la institución educativa a la que están adscritos?

En el proceso de adaptación a la institución ¿Cómo se expresa el proceso de asimilación en la experiencia escolar de los estudiantes de una IPES de medio costo?

¿Qué vivencias en la familia, la escuela y el trabajo influyen en el desarrollo de los procesos de asimilación y aceptación?

1.1.3 Supuesto

El supuesto del que parto es que para muchos jóvenes en la zona metropolitana del valle de México, el hecho de no lograr tras varios intentos el ingreso a instituciones de educación superior pública mediante los exámenes de selección, puede representar una situación adversa para la continuidad de su trayectoria educativa. Sin embargo, lejos de desistir, una porción importante de ellos busca alternativas educativas en alguna institución privada de medio o de bajo costo. Su capacidad resiliente – estimulada por sus aspiraciones educativas, ocupacionales y personales– les permite enfrentar la situación adversa y, al ingresar a este tipo de instituciones, experimentar

un proceso de asimilación de la decisión adoptada y, probablemente, un proceso de aceptación sobre la conveniencia de la opción elegida. Las vivencias de los estudiantes en la familia y en el trabajo, especialmente las que se relacionan con la realización de estudios superiores, así como la experiencia misma de pertenecer a la institución privada de educación superior, juegan un papel crucial en esos procesos de aceptación y de asimilación

1.2 El problema de investigación en la literatura

Hoy contamos con importantes estudios sobre quiénes son los estudiantes y cómo construyen sus experiencias en las instituciones de educación superior (IES) (Ramírez, 2012), cuáles son sus “perfiles de ingreso” y qué los caracteriza como jóvenes universitarios y no sólo como matrícula (de Garay, 2004 y 2001), y cuáles son las trayectorias que siguen en las IES (Bartolucci, 1994 y 1998) y al concluir su formación en ellas (Romero y Yuren, 2008). Incluso sabemos qué motiva a los jóvenes egresados de la educación media superior a pasar por el proceso de selección para continuar con su formación y cuáles son sus expectativas educativas y ocupacionales (Téllez, 2009; Guerra, 2009; Vega, 2009; y Miller, 2002). No obstante la importancia de este corpus de conocimiento, el estudio sobre estudiantes en IPES de medio y bajo costo es escaso. De lo anterior se desprende la inquietud por indagar en la experiencia escolar de sus estudiantes.

Entonces ¿por qué recurrir a la capacidad resiliente de los jóvenes, si en el estudio de jóvenes-estudiantes ya se han identificado metodologías eficaces como el estudio de sus trayectorias? Primero, porque el tema de las condiciones en que ingresan los jóvenes a instituciones privadas de medio costo como segunda opción (después de no haber conseguido un lugar en la universidad pública) no había sido objeto de estudio, el concepto de resiliencia me permitió plantear esta situación como una adversidad, esto es, como un suceso que no esperaban los jóvenes que ocurriera; con ello indagar cómo significan los jóvenes “no encontrar su folio en los resultados” o “no estar entre los aceptados” y, a partir de dicho significado, explorar cómo afrontan la situación. Segundo, el ingreso de los estudiantes a la IPES de su elección (en este caso el Plantel Xola-UIN) se da en condiciones adversas, definidas por la idea del

“rechazo” vivido al no encontrar un lugar donde continuar su formación hacia el nivel superior en el sistema público. Mediante la resiliencia es posible establecer la naturaleza de dicha adversidad e identificar las condiciones en que los jóvenes ingresan. Finalmente, el abordaje del fenómeno desde esta perspectiva permite identificar cómo el entorno influye en el joven al tomar decisiones o transitar por procesos, mediante el uso que hace de los elementos que lo componen.

Ahora bien, el estudio de la capacidad resiliente no es ajeno al campo de la educación ni de lo educativo. Grotberg (2006) dice que en el estudio de niños resilientes, se ha comprobado que muchos maestros son promotores de resiliencia incluso sin proponérselo, que su influencia es permanente. Esto llevo al campo del estudio de la resiliencia a poner atención en los procesos que ocurren en la escuela. Ciertamente es que el grueso de las investigaciones que utilizan la resiliencia y su metodología, lo hacen para el estudio de las condiciones psicosociales en que niños de sectores de la población considerados vulnerables acuden a la escuela y logran continuar con su formación a niveles más avanzados². Sin embargo, también ha sido utilizada en abordajes socioculturales para el estudio de las características que tienen algunos estudiantes sobresalientes en educación superior (Valdivieso, 2005).

Así, con una perspectiva que define a lo educativo como un fenómeno social, más que la resiliencia, los elementos que subyacen a la lógica del concepto (como la capacidad para afrontar situaciones adversas) ofrecieron una oportunidad diferente de explorar el tema (de las características en que los jóvenes que no logran ingresar a una universidad pública eligen e ingresan a una universidad privada) sin descuidar las características socioeconómicas y culturales de las familias de procedencia, de las instituciones escolares, de los maestros, de los pares identificados como importantes en el campo de la investigación educativa, y poniendo al centro las interpretaciones de los jóvenes respecto de la vivencia sin colocarlos en el lugar de víctima del sistema, sino como sujetos que, en interacción con su entorno, son capaces de afrontar situaciones no esperadas e, incluso, fortalecerse con las experiencias.

Con lo anterior no quiero decir que el problema no deba ser atendido porque los estudiantes son capaces de afrontarlo; al contrario, a pesar de la desigualdad en las

² Ejemplo de ello es un estudio realizado por Juan Carlos Silas (2008: 1258) cuyo objetivo fue “conocer la vivencia de jóvenes estudiantes en zonas marginadas acerca de cuándo, cómo y por qué se da perseverancia y éxito escolar a pesar de las carencias de las escuelas que se localizan en entornos sociales marginales”.

oportunidades educativas, la baja calidad de la enseñanza y la ausencia de un proyecto educativo nacional (Álvarez, 2012) hay jóvenes que han sido capaces de afrontar la realidad. Explorarlo desde la resiliencia permite indagar cómo hacen para lograr día a día, no solo sobrellevar sino realizarse a pesar del estado de las cosas. De ahí que en esta investigación me interese en los significados que el estudiante, junto con su entorno, le atribuye a sus experiencias.

Sin descuidar su calidad de joven, además de los ámbitos de la interacción social de la escuela y la familia, también abordo el ámbito del trabajo; pero en todos los ámbitos me importan especialmente las vivencias relacionadas con la realización de estudios superiores.

1.3 Estrategia metodológica: herramientas conceptuales y metodología

La problemática plantea requirió de una estrategia metodológica que abarcó: la revisión de la literatura acerca del tema y de conceptos existentes que permitieron definir el problema y el tipo de investigación; la elección de la institución privada de educación superior donde realicé el trabajo de campo; la recolección de datos empíricos; sistematización, reconstrucción y análisis de la información contenida en ellos. Comienzo presentando las herramientas conceptuales con los que analizo la manera en que ocurren los procesos de aceptación y de asimilación al Plantel Xola de la Universidad Insurgentes (PX-UIN) en un grupo de jóvenes que, tras varios intentos, no lograron ingresar a una universidad pública.

Tanto para plantear el problema de investigación como para dar respuesta a las preguntas, eché mano principalmente de dos conceptos: resiliencia y experiencia. El primero, permite entender los mecanismos psicosociales que subyacen a los procesos que involucran al sujeto y a su ambiente social, y cómo este ambiente coadyuva al sujeto para superar adversidades. El segundo concepto permite comprender la lógica que subyace a la interacción que el individuo, como miembro de una colectividad, establece con otros sujetos e instituciones en los tres ámbitos que interesan en esta investigación: la familia, la escuela y el trabajo.

Los elementos que componen a estos conceptos, me permitieron dilucidar cómo ocurren los procesos de aceptación y de asimilación. El supuesto que guía tanto

la problematización como el desarrollo de estas ideas es que, para algunos jóvenes, el hecho de no ingresar –en repetidas ocasiones– a una universidad pública es un acontecimiento que se vive como una adversidad, esto es como un evento que no se esperaba que ocurriera en la trayectoria de formación y que puede tener consecuencias en el desarrollo psicosocial del sujeto que la vive, que van desde la depresión hasta la desadaptación social. Superar esta adversidad puede ser entendido como procesos de introyección y reflexión en los que se juega el deseo y las oportunidades de estudiar y mejorar la posición social y económica, y de realización social.

1.3.1 La capacidad resiliente

En ciencias sociales el término resiliencia fue utilizado por primera vez por Michael Rutter hace aproximadamente 30 años; ha sido empleado y estudiado en las ciencias del comportamiento para referirse a la capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas. En general, el término resiliencia se ha utilizado para caracterizar aquellos sujetos que, a pesar de haber tenido una vida infantil difícil, al llegar a la adultez presentan un comportamiento “normal” (entendido como el comportamiento esperado en la etapa de la vida en que está el sujeto) y competente.

En el estudio de la resiliencia se identifican dos generaciones de investigadores: la primera identifica la resiliencia como una suerte de atributo personal y cuyos factores resilientes y de riesgo se organizan en tres grupos diferentes: los atributos individuales, los atributos de la familia y las características de los ambientes sociales en que los individuos están inmersos. La segunda generación de investigadores retoma el interés de la primera en inferir qué factores están presentes en aquellos individuos en alto riesgo social que se adaptan positivamente a la sociedad, priman el estudio de las dinámicas entre los factores que están en la base de la adaptación resiliente³. En esta segunda generación se introduce la idea de “la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente social y del individuo interactúan en una relación

³ Una revisión detallada del proceso de desarrollo del concepto de resiliencia puede ser encontrada en Ann S. Masten (2001).

recíproca que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad” (Infante, 2008:34).

Una de las primeras estudiosas del concepto, Edith Grotberg (1995), lo definió como la capacidad humana para enfrentar, superar, ser fortalecido e incluso transformado por las adversidades de la vida. Enfatizó que todos los seres humanos nos enfrentamos a las adversidades. Esto es, la capacidad para calificar algunas experiencias desfavorables, como experiencias que fortalecerán al individuo es lo que denomina resiliencia.

La resiliencia, según Grotberg, está compuesta por tres recursos de los que hace uso el sujeto al hacer frente a la adversidad: 1) Yo tengo, que son los recursos externos o soportes sociales del sujeto; 2) Yo soy, que son las fortalezas internas o personales del sujeto; y 3) Yo puedo, que son las habilidades sociales e intrapersonales del sujeto. Estos recursos son, a su vez, fuente proveedora de resiliencia y la interacción dinámica entre ellas será clave en el proceso de recuperación (entendido como el uso que la persona hace de los recursos resilientes en las diferentes etapas que constituyen la adversidad).

Entiendo que, como en todo campo de conocimiento que busca legitimar sus hallazgos, es importante que cada investigación deba ceñirse a los cánones del campo. Sin embargo, este trabajo no es en sí una investigación en resiliencia sino que utiliza los componentes y la lógica que subyacen al concepto para adentrarse en las itinerantes rutas de los estudiantes y, comprender cómo es que tras vivir un evento adverso de baja intensidad como “no pasar el examen de ingreso por cuarta vez” (si así se quiere considerar) hay algunos jóvenes que buscan opciones para continuar con su formación educativa. Esto ocurre gracias a que en el colectivo del que son miembros hubo por lo menos una persona que confió en ellos y que les hizo saber que eran capaces de estudiar una licenciatura y con ello obtener el reconocimiento que buscaban.

Así, aunque el concepto de resiliencia ha sido utilizado con frecuencia para hacer referencia a situaciones adversas de alta intensidad donde la integridad física de los sujetos es lo que está en peligro y puede hacer que su integridad moral o mental corra riesgo; decidí basarme en Grotberg, Rutter y Masten para la construcción de una definición que me permitiera analizar el fenómeno que propongo. De Grotberg (1995) sigo su modelo tríadico que postula que la resiliencia se nutre de tres fuentes: Yo tengo

(soporte social), Yo soy (fortaleza interna), y Yo puedo (habilidades intrapersonales). De Rutter (1992) retomo la definición de resiliencia: como una respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiéndolos no solo como la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales. Finalmente, de Masten (2001) tomo la idea de lo ordinario del fenómeno que ha resultado ser la resiliencia derivado de operaciones básicas del sistema de adaptación humana. Así, Masten propone el estudio de adversidades cotidianas que atentan con el curso normal de la vida (normal entendido como las etapas por las que tiene que pasar un individuo en su proceso de socialización características de la cultura en que se desarrolla) de las personas, para detectar no solo la forma en que se generan los factores de resiliencia sino la dinámica de éstos al presentarse en diferentes momentos de la vida.

De esta manera, entiendo la resiliencia como una capacidad que permite hacer frente a situaciones adversas de diferente tipo e intensidad en busca de superarlas de forma creativa, que se nutre de experiencias concretas en diferentes ámbitos de la interacción social, que es latente y que se manifiesta como mecanismo de recuperación. Su desarrollo depende e implica procesos de experiencia en diversos ámbitos de los individuos –como la escuela, la familia y el trabajo–, fuente de los factores de resiliencia (yo soy, yo tengo y yo puedo) y base de éstos como mecanismos de recuperación.

Lo anterior significa que el desarrollo de la capacidad resiliente está estrechamente asociado con el contexto del sujeto, con la interacción que establece con el otro o con los otros, y con la imagen que percibe de sí mismo en su contexto⁴; porque en esta interacción, el otro u otros, le es asignado y significado un rol: le dicen quién es, cuál es su lugar y porqué es que como individuo parte de un colectivo es importante y es reconocido como tal.

La resiliencia se caracteriza por provenir básicamente de una relación significativa del sujeto con una, dos o más figuras de su entorno... [que se significarán como] otro significativo... [que] ante

⁴ Berger y Luckman (1991) en *La construcción social de la realidad* hablan de que el individuo nace en un mundo objetivado que le asigna un lugar en su realidad a través de la socialización primaria donde le es enseñada la estructura social a la que pertenece –lo constituye en un sujeto.

todo, vale por su presencia junto al sujeto en las buenas y en las malas, expresando siempre su amor incondicional, aun cuando su intervención deba ser la represión o prohibición de alguna conducta. Es la persona que estimula y gratifica afectivamente los logros del niño o adolescente [o adulto], su creatividad, humor, iniciativa, y ayuda a resolver los problemas sin sustituir la acción del sujeto. Puede ser uno de los progenitores, un integrante de la familia extensa, un educador o cuidador que asume el rol de significatividad que el sujeto le otorga. Debe tener capacidad para asimilar nuevas experiencias y para manejar las situaciones y las relaciones de la vida de un modo genuino y espontáneo (Melillo, Estamatti y Cuastas, 2008: 88 y 94).

Entonces, adecuada al fenómeno propuesto, la resiliencia en esta tesis será aquella capacidad para reponerse de la situación adversa que supone no obtener un lugar en una universidad pública a partir de evaluarla, reconocer las aptitudes y recursos para afrontarla (no desistir) y así retomar el camino y proyectarse hacia adelante (buscar alternativas educativas).

Ahora bien, en la adecuación que hago del concepto los factores resilientes se caracterizan de la siguiente manera: al Yo tengo corresponden los que están relacionados con el contexto familiar, escolar y, si es el caso, laboral del estudiante; son los recursos externos que cada uno de estos ámbitos de la interacción social le ofrecen para afrontar su situación, aceptarla y asimilarla. Estos recursos externos pueden ser desde los familiares, los pares, maestros –es decir algún *otro significativo*– hasta los recursos económicos y materiales con que cuenta. Los mecanismos del Yo soy son los que se relacionan con el individuo en sí, son las fortalezas internas, recursos internos, con que cuenta el estudiante para valorar y significar los recursos externos que le ofrece el ambiente como medios para afrontar su situación, aceptarla y asimilarla. Estos son identificados en la autoestima, el autoconcepto y la autonomía del sujeto de acuerdo con el rol que juega tanto en la familia como en la escuela. Finalmente los mecanismos del Yo puedo están relacionados con las capacidades sociales e intrapersonales que le permiten comunicarse con su medio y hacer uso de los recursos tanto internos como externos, los cuales pueden ser observados en las formas sintácticas en que los sujetos se expresan.

El corpus de conocimiento que se ha ido construyendo en la investigación en resiliencia es rico en propuestas de estrategias dirigidas a promover la resiliencia y calidad de vida. Que la segunda generación de investigadores tenga su atención

puesta en descifrar la dinámica e interacción entre los factores resilientes y los factores de riesgo que entraña la resiliencia como proceso, obedece a la búsqueda de las bases que permitan el diseño de dichas estrategias.

Sin embargo, desde mi perspectiva, los factores resilientes también pueden ser entendidos como engranes del mecanismo de recuperación a la adversidad. Apoyándome en la idea que propone Elster (2002) acerca de los mecanismos “como pautas causales de ocurrencia frecuente y fácilmente reconocibles que son provocadas en condiciones generalmente desconocidas o consecuencias indeterminadas” (p. 7) que pueden explicar fenómenos sociales complejos, deduzco el funcionamiento del mecanismo de recuperación a la adversidad desde la lógica de los mecanismos de tipo molecular, señalados por este autor.

Elster propone dos tipos de mecanismos: elementales o atómicos y moleculares. Los mecanismos moleculares pueden ser descompuestos en constituyentes aún más simples y frecuentemente están compuestos por mecanismos aparejados que pueden funcionar conjuntamente, con efectos opuestos sobre la variable dependiente, que son denominados por el autor como tipo B. (Elster, 2002). En la adaptación que hago, la idea de “mecanismo” no sigue una lógica de antecedente causal fijo, sino supone la posibilidad de ordenamientos diferentes de acuerdo con la experiencia de los sujetos o bien supone la influencia recíproca y concomitante de los mecanismos.

Entonces, visto en su conjunto el proceso de recuperación puede ser entendido como un mecanismo molecular, compuesto por tres mecanismos particulares: yo tengo, yo soy y yo puedo, que considero, con palabras de Elster, como mecanismos de tipo B. Como proceso, la recuperación indica un tiempo de desarrollo; como mecanismo refiere una lógica de acción. Estas dos características las considero para el análisis.

En resumen, la resiliencia como mecanismo de recuperación es la capacidad que desarrolla el sujeto para enfrentar las adversidades a través de la acumulación de experiencias en la interacción con los que le rodean y que pueden producir resultados que considera como logros. El mecanismo Yo tengo hace referencia a los recursos externos con que cuenta el sujeto para hacer frente a situaciones adversas; el mecanismo Yo soy se refiere a los recursos internos del sujeto que le permiten significar los recursos externos; y el mecanismo Yo puedo pone en juego las

capacidades interpersonales del sujeto para comunicar lo que está viviendo y ser empático con su entorno. Estos mecanismos están en constante interacción, uno no va sin el otro y su desarticulación se hace con fines analíticos.

El desarrollo de la capacidad resiliente implica procesos de experiencia en diversos ámbitos de la interacción social de los individuos -como la escuela, la familia y el trabajo- y a través de ellos se expresan las fuentes de la resiliencia como factores de recuperación. Los procesos de experiencia son fruto de la interacción que el individuo establece con otros sujetos e instituciones. Dice Dewey (1945, 41) “toda experiencia humana es últimamente social: que representa contacto y comunicación”. Por tanto, considero imbricadas la experiencia escolar, la familiar y la laboral, y cada una aporta elementos en la trama de construcción de la experiencia formativa.

1.3.2 La experiencia en los ámbitos de la interacción social

Las experiencias de la interacción social serán las fuentes primarias de los tres mecanismos de recuperación que ponen en operación la capacidad resiliente de los estudiantes. Yo tengo, Yo soy y Yo puedo se alimentan de las vivencias diarias en el encuentro con el otro o los otros. Siguiendo a Dewey (1945: 43 a 49):

La experiencia no ocurre en el vacío. Existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia. Ésta se halla constantemente alimentada por estas fuentes... Toda experiencia normal es un juego recíproco entre [los factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas]...Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento constituye su ambiente.

Por tanto en este estudio el concepto de experiencia lo entenderé como un proceso que se desarrolla por la interacción que el individuo establece con otros sujetos e instituciones.

Entiendo que la interacción social se da en numerosos ámbitos, sin embargo, la naturaleza misma del fenómeno me lleva a elegir tres ámbitos que considero los de mayor relevancia, a saber, la familia por ser el recurso externo inmediato con que cuenta el estudiante, la escuela por ser fuente de experiencias previas relacionadas

con lo escolar y el trabajo porque supongo que un número significativo de los jóvenes que se encuentran en la situación adversa propuesta, encuentran en ese ámbito una fuente de recursos externos.

Ahora bien, siguiendo a Dubet y Martuccelli (2000), la interacción del individuo ocurre bajo tres lógicas de acción: 1) la integración, que se refiere a que todo actor social está definido por una pertenencia, por un rol y por una identidad cultural, que hereda, no sólo en su nacimiento, sino también en el transcurso de las diversas etapas o situaciones de su existencia; 2) la estrategia, que se refiere a aquellas acciones a través de las cuales el actor construye una racionalidad limitada en fusión de sus objetivos, de sus recursos y de su posición; es el recurso de acción de la integración; y 3) la subjetivación, el actor social no sólo está definido por sus pertenencias y sus intereses; también lo está por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un “sujeto” en la medida en que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto; su presencia construye una distancia al orden de las cosas, autorizando una capacidad de convicción de crítica y de acción autónoma.

Para los fines de esta investigación la *experiencia escolar* es aquella que los estudiantes construyen a partir de la interacción con personal directivo y administrativo, docentes y pares a partir del lugar que ocupan como estudiantes y “clientes”, de sus intereses (aspiraciones educativas) y de la afiliación que establezcan con la propia institución. Específicamente se busca conocer las estrategias que elaboran para elegir al Plantel Xola de la Universidad Insurgentes como opción escolar, qué papel juegan las vivencias en la institución en el proceso de aceptación y asimilación caracterizadas por las formas en que se familiarizan con las rutinas de la institución, lo que consideran que necesitan para ser estudiantes de esa IES en particular y lo que caracteriza su quehacer diario como estudiantes.

La *experiencia familiar*, por su parte, se construya a partir de la interacción que los estudiantes establezcan con los integrantes de su familia como parte de ella, de las estrategias en función de su ser estudiante y sus aspiraciones personales, y de la apropiación que hagan de las tradiciones familiares al servicio de sus intereses vocacionales y de sus intereses sociales; en particular observaré lo relacionado con el apoyo económico, moral y afectivo con el que cuentan pues el tipo de apoyo permite conocer la importancia que la educación superior tiene para la familia, además de ser

un recurso externo con que cuentan los estudiantes para hacer frente a la situación adversa planteada.

Finalmente la *experiencia laboral* de los estudiantes se construye en la interacción con sus compañeros de trabajo y superiores, como integrantes de un equipo de trabajo, con un rol específico, con aspiraciones (intereses) ocupacionales y de la apropiación de los saberes que emergen en el campo laboral en función de su quehacer como estudiante. Concretamente, observo lo relacionado con sus estudios profesionales; así identifico cómo distribuye su tiempo entre el trabajo y la escuela, cómo distribuye sus ingresos entre las necesidades personales y las necesidades de la escuela, si tiene interés de desarrollar una carrera y mejoras salariales en el lugar que labora, si la actividad que realiza en el trabajo se relaciona o no con su carrera, cómo vincula su actividad laboral con sus aprendizajes en la escuela y cómo afecta en sus relaciones con sus compañeros de la escuela y del trabajo ser un estudiante trabajador o un trabajador estudiante.

Para este estudio consideré que las experiencias escolares, familiares y laborales están imbricadas y cada una aporta elementos en la trama de construcción de la experiencia formativa. En la interacción dinámica de las tres experiencias se encuentra el principio del proceso de asimilación y aceptación de la decisión de continuar la formación en una IPES de medio costo como el plantel Xola de la Universidad Insurgentes. Vuelvo a Dewey (1945, 41): “Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve.”

1.3.3 Los procesos de aceptación y de asimilación

Las experiencias escolares de los estudiantes se traducen en apropiación de las prácticas que caracterizan a la institución educativa. La apropiación, según Rockwell (2005) transmite un sentido de naturaleza activa y transformación del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan.

De acuerdo con Vidal y Pol (2005) la apropiación de un espacio es el proceso por el que éste deviene para la persona (y el grupo) en un lugar “propio”. Y como tal es posible atender cómo se construye y desarrolla este sentido de pertenencia. Sergi Valera (citado por Vidal y Pol, 2005) menciona dos rutas principales y compatibles en la aproximación al simbolismo:

En la primera se destaca el simbolismo como una propiedad inherente a la percepción de los espacios, donde el significado puede derivar de las características físico-estructurales, de la funcionalidad ligada a las prácticas sociales que en éstos se desarrollan o de las interacciones simbólicas entre los sujetos que ocupan dicho espacio. Cercano a esta aproximación se halla el concepto de *affordance* de James J. Gibson (1979), donde se enfatiza la percepción del entorno en cuanto a su posibilidad de uso, de oportunidad ambiental (Vidal y Pol, 2005: 286).

Al proceso de apropiación subyacen procesos de aceptación y de asimilación de la institución; los cuales no son secuenciados sino que se dan en paralelo. En la relación del sujeto con la institución, éste atraviesa por momentos de confrontación, de acomodación y de reflexión; en el ajuste de sus esquemas referenciales; lo cual implica en el sujeto una actitud de apertura y disposición positiva frente a las posibilidades que representa una situación dada.

La aceptación

Al tratar de definir el proceso de la aceptación y rastrear cuáles podrían sus características llegué al campo de la filosofía; donde la aceptación como acto está relacionada con la aceptación de proposiciones que se toman como verdaderas aunque no se esté de acuerdo con ellas.

La aceptación no implica estar de acuerdo con lo que se vive, es un acto consciente que implica en el sujeto una actitud positiva y de apertura. De acuerdo con Toumela (2000) la aceptación puede ser un acto intencional –aunque no necesariamente–, su razón es la aceptación en sí misma, y requiere de un estado mental reflexivo:

The acceptance involves reflection on one's belief (or beliefs) without being a mental action performed on porpoise. A state of acceptance can be compared to holding an object. This can be the intentional action of keeping the relevant state of the world in existence. Acceptance is language-based. Accordingly we may speak of degrees of acceptance-worthiness. Acceptance concerns truth. While one can accept things one believes to be false, given a belief based on good enough evidence one cannot rationally reject its content. Acceptance is normally shaped by adequate evidence for what is accepted. Note that even in the case of a non-intentional state of acceptance voluntary control can be exercised to shape what is accepted. It ought to be the case that acceptance is shaped by adequate evidence for what is accepted. Acceptance is subject to integration or agglomeration. It ought to be the case that acceptance is subject to integration or agglomeration. Acceptance is an all or nothing matter. Acceptance is linguistic. Acceptance typically involves reflection of evidence and beliefs (Tuomela, 2000: 5)

Tuomela agrega que llegar a aceptar algo es hacerlo admisible, la aceptación es un estado de disposición. Como proceso la aceptación implica mecanismos de ajuste entre el ideal y la realidad percibida, a través de los cuales ocurre la aceptación, en este caso, de la elección hecha.

La asimilación

La asimilación, desde una perspectiva psicológica, se define como incorporación del dato de la experiencia en el esquema de la conducta, siendo estos esquemas la trama de las acciones; y para la antropología es el proceso de adquisición de valores y pautas de comportamiento que se opera en un grupo social de características limitadas, al insertarse en otro cualitativamente mayor, económica y políticamente considerados.

Dice Dewey (1945: 35): "Podemos haber asimilado [una idea o las prácticas] de nuestro ambiente que haya llegado a ser parte habitual de nuestro equipo mental y moral".

En esta investigación he entendido el proceso de asimilación como el proceso a través del cual, el sujeto incorpora a sus estructuras y esquemas de acción las estructuras y esquemas propios del otro (sujeto o institución) con el que interactúa. Así, he podido observar que su desarrollo coincide con las lógicas de acción en que se

estructura la experiencia escolar. El proceso de adquisición de valores y pautas de comportamiento puede darse en tres etapas: retentiva, estratégica y subjetivada.

En la primera, al enfrentarse al estímulo del entorno, el sujeto retiene todo sin procesar el conjunto de valores y pautas, llegando incluso a transformar su actuar, generalmente de forma inconsciente, para adecuarlo a las normas que le impone la institución. En la asimilación estratégica, el sujeto al hacer conscientes dichos valores y pautas las utilizó a su favor para transitar por la institución. Por último, en la asimilación subjetivada, mediante un proceso reflexivo el sujeto incorpora y aprehende a sus esquemas de conducta los valores y pautas propias del lugar en que está.

Hay una suerte de encuentro entre las lógicas de interacción en que se desarrolla la experiencia escolar y las formas en que se asimila a la institución.

1.3.4 La matriz de dimensiones y categorías de análisis

La tabla 1 es la matriz de dimensiones y categorías de análisis utilizada para el estudio de cada uno de los dos grandes momentos en que se disgrega el fenómeno, a saber: antes de ingresar al Plantel Xola de la Universidad Insurgentes y después de ingresar. Esta matriz da cuenta de cómo visualizo el encuentro entre la capacidad resiliente y la experiencia.

Los elementos que conforman los factores de recuperación (sus observables) permiten acceder al proceso de aceptación (en el sentido de acoger y estar abierto a las posibilidades que representa la institución de adscripción); por otro lado el proceso de asimilación entendido como la incorporación del dato en la experiencia en el esquema de la conducta, puede ser analizado a partir de los observables en la experiencia producto de la interacción social en los tres ámbitos propuestos.

Tabla 1. Matriz de dimensiones y categorías de análisis

| | | Resiliencia | | | |
|-------------|---------|-------------|--------|----------|-------------|
| | | Yo tengo | Yo soy | Yo puedo | |
| Experiencia | Familia | | | | Asimilación |
| | Escuela | | | | |
| | Trabajo | | | | |
| | | Aceptación | | | |

Fuente: Elaboración propia

Dejo al lector la posibilidad de conocer las especificidades y observables de las variables de investigación en la versión completa de la matriz que se encuentra en el Anexo 1.

Una de las características principales de los sujetos resilientes es que desarrollan la habilidad de mantener una actitud de apertura y de comunicar abiertamente sus vivencias, en espacios de confianza; de ahí que los elementos que conforman a los factores de recuperación (sus posibles observables) permitan acceder al proceso de aceptación, en el sentido de acoger y estar abierto a las posibilidades que representa la institución de adscripción. Por otro lado, el proceso de asimilación entendido como la incorporación del dato de la experiencia en el esquema de la conducta, puede ser analizado a partir de los observables en la experiencia producto de la interacción social en los tres ámbitos propuestos.

Ésta fue la base para diseñar la guía de entrevista (Anexo 2). Es importante señalar que esta guía no fue un cuestionario. Así, aunque en todas las entrevistas hay un patrón de temas; no son iguales, cada entrevistado daba la pauta para que a partir de su discurso, de lo que iba contando y cómo lo iba contando, explorara los temas de mi interés.

1.3.5 Elección del Plantel Xola de la Universidad Insurgentes

El planteamiento del problema me llevó a las preguntas que identifican la unidad de estudio y la fuente de datos para indagar en la problemática. Para elegir y definir la IPES para la realización del trabajo de campo, me fue necesario hacer una primera exploración en el campo, acercarme a los jóvenes y conocer parte de sus historias. En ese primer acercamiento con los estudiantes pude identificar la importancia que tenía para ellos que la institución de adscripción estuviera o no incorporada a la UNAM, que fuera accesible en términos de rutas de acceso, que pudieran pagarla, pero sobre todo que ofreciera la licenciatura que ellos querían cursar.

Además, la lectura de estudios que en las líneas de educación superior privada y jóvenes-estudiantes-universitarios se han generado fue importante para definir la institución elegida. Esto es, en ambas líneas de investigación pude observar que había pocos estudios acerca de la experiencia escolar de los estudiantes de escuelas de medio costo, pues sólo había estudios en escuelas privadas de élite. Por otro lado, no se habían hecho estudios minuciosos relacionados con la forma en que enfrentan los estudiantes no ingresar a una universidad pública, tema que considero importante por los posibles efectos que dicha situación genere en los estudiantes al ingresar y permanecer en alguna IES.

Una vez planteado el problema quedó claro que la fuente empírica principal serían estudiantes que hubieran querido entrar a una universidad pública en la zona del valle de México y que fueran alumnos regulares en una IPES de bajo costo. La pregunta era ¿dónde? Así, me enfrenté al universo de instituciones privadas de educación superior de la zona para elegir dónde buscar a los estudiantes que podrían ser fuente de información.

Como ya he señalado el sector privado de educación superior es un mercado que se caracteriza por la diferenciación tanto de oferta como de costos. Existen, según Silas (2005) por lo menos 16 formas de segmentar al sector para su abordaje y estudio, a saber: antigüedad, complejidad académica (tipos y niveles de formación que ofrecen), tamaño, orientación social (grupos sociodemográficos que atienden), balance entre las funciones: docencia-investigación-extensión, tipo y número de afiliaciones y acreditaciones con que cuentan, políticas de acceso para los alumnos, oferta académica (específica-general, innovadora-tradicional), modalidades de enseñanza (presencial, semi-presencial, a distancia), modelo curricular (la existencia de uno y sus características), condiciones académicas para ofrecer formación (recursos humanos y

materiales), tipo de RVOE o incorporación con que cuenta, origen y composición de los ingresos (matrícula, donaciones, venta de servicios), destino de los ingresos (crecimiento, consolidación, retribución a propietarios), tipo de propiedad institucional (familiar-congregacional-profesional-corporativa, nacional-extranjera).

Cada una de estas formas de segmentar al sector privado de educación superior pone el acento en las instituciones, en sus formas de organización y en las formas en que presta los servicios a sus usuarios y posibles clientelas. Sin embargo, la problemática planteada enfoca hacia las vivencias de los estudiantes en esas instituciones, por lo tanto necesitaba una forma de mirar al sector que me permitiría vincular al estudiantado con la institución. De ahí que decidiera tomar las características inmediatas de la institución, como el costo de los servicios y la oferta académica, como punto de partida para pensar en el sector privado de educación superior compuesto por tres subsectores: alto, medio y bajo. Esto me permitiría centrarme en las características de sus “clientelas”, pues la diferenciación entre los segmentos que componen al sector privado de educación superior se corresponde con una diferenciación de las “clientelas” que acceden a ellas.

Estrada, Gil y de la Paz en el 2007 hicieron un ejercicio para segmentar al sector de educación superior privado que permitiera comparar los costos entre las distintas ofertas educativas particulares.

La decisión de trabajo fue atender, de toda la información que aportaba el diario [suplemento “Universitarios” en periódico *Reforma*], sólo el costo de las colegiaturas e inscripción, sin tomar en cuenta pagos de exámenes: ingreso y egreso, y por supuesto, los costos adicionales (alimento, transporte y otros servicios).

Se colocaron en una tabla de menor a mayor costo por intuición. Posteriormente, los costos se relacionaron con los ingresos familiares totales, en un rango que va de los 5 salarios mínimos mensuales (SMM) (7 mil 398 pesos), hasta los 25 SMM (36 mil 990 pesos).

Con esta relación obtuvieron una clasificación de las IPES como la que sigue: 1) instituciones de absorción de demanda 1: cuando se envía a estar a ellas a un solo hijo o hija sin rebasar 25 por ciento del ingreso familiar mensual, en las familias con 5 SMM; 2) instituciones de absorción de demanda 2: cuando se envía, de nuevo a un solo vástago sin rebasar 25 por ciento de ingreso familiar mensual en las familias con 10 SMM; 3) instituciones de costo intermedio: cuando se envía al hijo, con ingresos mensuales de 15 salarios mínimos sin rebasar 25 por ciento de su ingreso total; finalmente, instituciones de elite cunado en todas estas condiciones antes mencionadas, el pago

por un miembro de la familia no rebasara 25 por ciento de aquéllas con ingresos mayores a los 20 salarios mínimos (Estrada, Gil y de la Paz, 2007: 7)

Más adelante, Germán Álvarez (2008), haría un ejercicio similar solo que, en vez de tomar como referencia el 25 por ciento del gasto familiar, tomó el 20 por ciento (en las notas metodológicas sobre la segmentación de las instituciones privadas de educación superior, Anexo 3, se detalla el procedimiento). El resultado fue el siguiente: en el sector alto o de elite el rango de precios al mes van de los 7 mil 344 a los 21 mil 643 pesos; en el sector medio o intermedio los precios oscilan entre los 1 mil 833 y los 7 mil 255 pesos mensuales; por su parte en el sector bajo encontramos que los precios están ente los 200 pesos y los mil 832 pesos mensuales (Tabla 2).

Tabla 2. Rangos y precios de las carreras de administración. 2006^{1/}
(Precios aproximados en pesos de 2006)^{2/}

| Tipo | Rango de precios mensualizados | | Precios totales de la carrera | |
|-----------------|--------------------------------|-----------|-------------------------------|--------------|
| | Menor | Mayor | Menor | Mayor |
| Elite | 7,344.17 | 21,643.59 | 622,190.00 | 1,168,754.00 |
| Intermedio | 1,833.33 | 7,255.60 | 203,280.00 | 568,890.00 |
| Bajo | 200.00 | 1,832 | 10,800.00 | 202,860.00 |
| Todos los tipos | 200.00 | 21,643.59 | 10,800.00 | 1,168,754.00 |

^{1/} Elaborado en el seminario de educación superior de Germán Álvarez M. DIE, Cinvestav.

^{2/} Datos calculados con información disponible de programas en *Catálogo de licenciatura universitaria y tecnológica* de ANUIES 2006. Representan al 57.2% del total de programas de administración catalogados nacionalmente por ANUIES.

Fuente: ANUIES. 2007. *Catálogo de Licenciatura Universitaria y Tecnológica 2006*. México, ANUIES.

Para este estudio, tomo la clasificación que hace Álvarez a partir de los rangos de precios de las carreras. Ahora bien, de esta segmentación fue posible observar que la oferta en el segmento alto tiende a ser altamente diversificado, se encuentran “nichos” por ofertas especializadas de alto costo y (posiblemente) calidad; por otro lado la oferta, en el segmento medio, aunque tiende a la diversificación, también pone atención en las necesidades de la demanda. En el segmento bajo, la oferta es poco diversificada da prioridad a las carreras consideradas de alta demanda (Álvarez, 2008).

Guiada por el supuesto que para los estudiantes sería más atractiva una institución incorporada a la UNAM -por el prestigio que otorga la incorporación a la escuela privada- busqué las instituciones de bajo costo de la zona. Esto redujo el amplio universo de IPES de bajo costo a sólo 70 instituciones (UNAM, 2011).

De este conjunto, el Plantel Xola de la Universidad Insurgentes (PX-UIN) ofrecía elementos que la hacían atractiva para el estudio. Primero, su oferta representaba a tres de las cuatro áreas de conocimiento en que el consorcio agrupa sus programas de licenciatura, lo que permitió explorar diferentes formas de pensamiento; esto es, un joven que elige la carrera en Diseño gráfico percibe la realidad en forma distinta de quien elige Pedagogía. Segundo, ofrecía licenciaturas consideradas de alta demanda en la UNAM como: Psicología y Relaciones internacionales. Tercero, de los planteles que conforman a la empresa, Xola era el único que ofrecía tres de sus cinco programas de licenciatura incorporados a la UNAM y con RVOE. Cuarto, contaba con la acreditación institucional que otorga la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, lo que en el sector es considerado como signo de calidad en el servicio. Finalmente, su ubicación geográfica la hacía de fácil acceso para sus estudiantes.

Además, en 2005 el promedio de precios mensuales de la carrera de administración de la UIN fue de 1 mil 835 pesos a 2 mil 313 pesos (se tomó esa carrera con fines comparativos, bajo el supuesto de que la gran mayoría de instituciones privadas en el país imparten carreras de administración); esto la ubicó en el segmento medio o intermedio.

Este estudio profundizar en la realidad social y educativa de un grupo de jóvenes que enfrentan una adversidad educativa y, no pretende generalizar explicaciones acerca del fenómeno que se explora. Por ello, había que delimitar las características de los sujetos a entrevistar con el fin de conocer las experiencias de quienes consideraba podrían ser casos extremos en el mundo de experiencias posibles en esa institución.

Aunque en un inicio consideré la elaboración de una muestra intencional, el trabajo en campo me permitió prescindir de ésta por la reacción de los maestros y la disponibilidad de los estudiantes (abundaré en ello en el siguiente apartado). Así, la

única condición para que participaran fue que el PX-UIN hubiera sido su “segunda”⁵ opción; sin embargo, para tener puntos de contraste también entreviste un par de jóvenes que no habían querido entrar a alguna IES pública, tres que superaban el rango de edad previsto inicialmente (de 20 a 29 años, dado que la mayor concentración de la matrícula en la UIN está en los grupos de edad de 20 a 24 y 25 a 29) y un caso que me recomendó una maestra, por bajo rendimiento.

1.4 El trabajo de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo entre marzo y abril de 2011. Durante ese periodo realicé entrevistas en profundidad a 31 estudiantes de licenciatura, 4 coordinadores de carrera, una plática con la directora del plantel y dos entrevistas a profesoras de psicología.

De las 15 entrevistas que tenía planeadas, el número se elevó a 31 por dos razones, la primera por las condiciones en que la directora del plantel me permitió entrar para hacer las entrevistas: “los estudiantes tendrán que participar voluntariamente, organízate con los coordinadores de carrera para que pases salón por salón presentando tu proyecto y a ver quién se apunta”; y segundo porque no imaginaba que contaría con el entusiasta apoyo de algunos maestros.

Como lo adelantaba líneas arriba la reacción de los profesores al escuchar la propuesta fue importante para la recolección del referente empírico. Muchos estudiantes no hubiesen participado en las entrevistas, si no hubieran contado con el incentivo (un punto en participación) de su maestro, lo que repercutió en que algunos entrevistados tuvieran prisa por terminar la conversación o que no llegaran a la cita acordada. En otros casos, la disponibilidad de los estudiantes para participar era casi nula, por lo que cuando alguno accedía el profesor le recompensaba con un punto en participación, esto hizo que en la entrevista la plática fuera sávida y se reflejó en la soltura de los entrevistados al hablar de sus experiencias.

Por otro lado, el trabajo en campo me permitió observar y registrar las condiciones físicas del inmueble y algunas formas de organización de los grupos. Por

⁵ En términos reales, la UIN es la cuarta o quinta opción de estos jóvenes, pero en términos de público y privado, es la segunda.

ejemplo, que los salones tienen cupo aproximadamente para 20 personas y que los grupos son de más de 40 estudiantes; que los grupos más grandes eran de segundo semestre y que los de octavo poco asisten a la institución porque tienen unas cuantas horas de clase y hacen sus prácticas profesionales; que los salones, aunque cuentan con ventanas están selladas y no hay ventilación; que ante las condiciones físicas de la escuela, los estudiantes se adaptan a ella y se apropian de espacios como las bancas en los pasillos. Así, esta escuela por su infraestructura, no permite la individualidad o la privacidad de los estudiantes, en todo momento comparten con alguien los espacios no áulicos (como bancas fuera de los salones, cafetería, pasillos) y hay alguien que los está observando.

Además, pude participar de la cotidianidad institucional. Por ejemplo, el portero de la escuela no sólo controla la entrada y salida de los jóvenes de preparatoria, sino también lo hace con los de licenciatura; la biblioteca del plantel da servicio tanto a preparatoria como a licenciatura; el servicio médico y de orientación vocacional generalmente no tienen quién los atiendan; el personal administrativo que se encuentra en servicios escolares no presta atención a lo que sucede fuera de su espacio de trabajo o de lo que les es demandado expresamente. Una cotidianidad que mediante la interacción entre estudiantes, coordinadores y maestros genera un ambiente que es cordial; pero que, a su vez, es incómodo por las condiciones físicas del plantel; lo cual afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje pues, de acuerdo con los informantes, no ofrece las condiciones mínimas de comodidad para aprender. Como veremos en el capítulo tres dado que el Plantel Xola es pequeño y con poca ventilación, generalmente el ambiente es viciado, no circula el aire, eso genera estados de incomodidad, no deseables para ambientes de aprendizaje.

Es difícil hacer el trabajo de campo en instituciones como el Plantel Xola de la Universidad Insurgentes, porque las autoridades y dueños están muy atentos de cada uno de los movimientos que como investigador se hagan; sin embargo en mi caso, quien fuera directora del Plantel Xola en aquel entonces, me dio toda la confianza para contactar a los jóvenes y entrevistarlos; además todos los coordinadores me facilitaron espacios privados para poder realizar las entrevistas.

Finalmente, todos los entrevistados fueron informados del objetivo del proyecto, del uso del material resultante y tuvieron oportunidad tanto de preguntar sus dudas acerca del estudio, como de detener la entrevista en el momento en que lo quisieran o

no responder a las preguntas que consideraran no pertinentes. Esto y la autorización que dieron para hacer uso del texto resultado de la entrevista quedó signado en “la carta de consentimiento informado” (Anexo 4) que firmaban antes de comenzar la entrevista.

1.4.1. Características de la población entrevistada

En este apartado presento a los estudiantes entrevistados, mediante la descripción de sus condiciones sociales y su situación familiar. Esto establece los elementos que los caracterizan como estudiantes y jóvenes en esa IPES y las circunstancias en que asimilan y aceptan a la institución en que cursan su licenciatura, lo que se analiza a detalle en el capítulo 5.

En la tabla 3 presento de forma sintética las características de las entrevistas realizadas. El lector puede conocer con detalle a cada uno de los entrevistados en las fichas contenidas en el anexo 5. La población contenida en la tabla 3 tiene las siguientes características: 15 de los entrevistados tienen entre 20 y 22 años de edad, nueve de 23 a 25 años y siete más de 26 años (tabla 4). Sólo dos son casados o viven con su pareja y tienen hijos.

| Tabla 3. Características de la población entrevistada | | | | | |
|--|--------------------|--------------------|--|----------------|----------------|
| Carrera | Coordinador | Estudiantes | Semestres | Mujeres | Hombres |
| Diseño gráfico (SEP) | Sí | Cuatro | Uno de 2º Dos de 5º Uno de 8º | Tres | Uno |
| Diseño y comunicación visual (UNAM) | Sí | Cinco | Uno de 2º Uno de 4º Uno de 6º Dos de 8º | Dos | Tres |
| Pedagogía (UNAM) | No | Cuatro | Dos de 4º Uno de 6º Uno de 8º | Cuatro | Ninguno |
| Psicología (Matutino) (UNAM) | Sí | Nueve | Cuatro de 2º Tres de 4º Dos de 8º | Cinco | Cuatro |
| Psicología (vespertino) (UNAM) | Sí | Nueve | Tres de 2º Cuatro de 4º Dos de 8º | Seis | Tres |

Fuente: Elaboración propia
Únicamente la carrera de psicología se ofrece en dos turnos y con dos reconocimientos oficiales (RVOE y UNAM) diferentes. Pedagogía se ofrece en un turno, también con dos reconocimientos

oficiales (RVOE y UNAM) diferentes, Diseño gráfico solo se ofrece con RVOE y Diseño y comunicación visual únicamente se ofrece con incorporación UNAM.

De los 31 alumnos entrevistados, 16 trabajan; de éstos, solo siete tienen empleos cuya actividad se relaciona con lo que están estudiando, cuatro de ellos están en octavo semestre de licenciatura. Otra característica de los informantes es que 30 de ellos contaban con beca (el tema de los tipos de beca y sus condiciones se abordan en el capítulo tres)

| Edad | Número de entrevistados |
|------|-------------------------|
| 20 | 5 |
| 21 | 6 |
| 22 | 4 |
| 23 | 3 |
| 24 | 4 |
| 25 | 2 |
| 26 | 3 |
| 27 | 1 |
| 32 | 2 |
| 39 | 1 |

Fuente: Elaboración Propia

Estos datos permiten suponer que en instituciones privadas como el Plantel Xola de la Universidad Insurgentes es probable encontrar un comportamiento de la matrícula similar al de las universidades públicas, pues la demanda a la que atienden es, en su mayoría, la que no obtuvo un lugar en una universidad pública.

Ahora bien, la situación familiar de los jóvenes entrevistados da cuenta de la heterogeneidad del grupo que conforman, algunos de los entrevistados viven en familias monoparentales, biparentales o en familias extendidas. Y aunque la mayoría son hijos medios o menores, siguen siendo “nuevos estudiantes”, pues algunos hablan de que sus hermanos mayores no tienen educación terciaria. Únicamente ocho de los entrevistados dicen que sus padres tuvieron formación profesional y tres de ellos aclaran que las carreras de sus padres están trucas y que no retomaron los estudios (Tabla 5).

Finalmente, la mayoría de los estudiantes entrevistados son hijos de comerciantes o trabajadores, sólo la tercera parte dicen que sus padres o madres son empleados profesionales.

| Tabla 5. Escolaridad del padre y de la madre | | | |
|---|-------|-------|-------|
| | Padre | Madre | Total |
| Licenciatura completa | 2 | 3 | 5 |
| Licenciatura incompleta | 1 | 2 | 3 |
| Normal | 0 | 2 | 2 |
| Técnicos post bachillerato | 2 | 4 | 6 |
| Bachillerato completo | 1 | 0 | 1 |
| Bachillerato incompleto | 0 | 2 | 2 |
| Secundaria completa | 6 | 6 | 12 |
| Secundaria incompleta | 0 | 1 | 1 |
| Primaria Completa | 3 | 2 | 5 |
| Primaria incompleta | 0 | 1 | 1 |
| No estudio | 0 | 1 | 1 |
| No sabe | 8 | 7 | 15 |
| Fuente: Elaboración propia | | | |

Al ser “nuevos estudiantes”, no “herederos”, hace suponer que “solo la minoría cuenta con los referentes culturales y simbólicos exigidos por las instituciones de educación superior, dada la complejidad de los conocimientos que se desarrollan en su interior” (De Garay, 2001: 44).

II. La ruta de acceso a la educación superior

2.1 Introducción

Con este capítulo comienza el análisis del fenómeno que he propuesto, el cual en general se compone por dos etapas: antes y después de la adscripción al Plantel Xola de la Universidad Insurgentes (PX-UIN). Este capítulo da cuenta de la primera etapa: antes de la adscripción; la cual tiene cinco momentos específicos, a saber: antes del examen, el examen, los resultados y sus consecuencias, la búsqueda de opciones, y finalmente la elección de alguna institución para su formación profesional. La segunda etapa la trato en el capítulo cuatro.

Aquí presento las diferentes formas en que los estudiantes enfrentan la experiencia de no ingresar a una institución de educación superior (IES) pública y cómo es que llegan al momento de buscar opciones para continuar con su formación educativa. Parto de los sucesos antes del examen, específicamente cómo es que, en la interacción con su medio, el estudiante construye expectativas a partir de los significados y valoraciones objetivadas respecto a la educación superior y cómo ello será, en primera instancia, un factor que influye en las formas en que los estudiantes preparan o no la presentación del examen de selección.

Continúo el capítulo con las formas en que los estudiantes viven y significan el momento específico en que reciben los resultados, cómo es que su ambiente les permite afrontar la situación, tomar decisiones y buscar opciones.

Doy cuenta de los elementos que los estudiantes valoran cuando comparan instituciones de educación superior privada (IPES) y a qué dan prioridad. Para ello, describo un panorama general de las IPES y la composición de su mercado en la zona metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), lo cual me permite plantear el universo al que pertenecen las instituciones que algunos estudiantes entrevistados habían considerado elegir para continuar con su formación.

Finalmente, ofrezco un panorama sucinto y general de las universidades privadas que compararon los estudiantes y los elementos que compararon entre ellas. Esto permite visualizar el universo al que se acota su elección. Con este universo como telón de fondo, presento los motivos por los que eligieron el plantel Xola de la Universidad Insurgentes y elaboro algunas explicaciones que sustentan estos motivos.

El supuesto que guía este capítulo es que la formación de expectativas, el significado que dan y la valoración que hacen los estudiantes –y sus familias- de la educación superior será el factor clave para comprender tanto las acciones de los estudiantes como la forma en que experimentan los resultados del proceso de selección al que se someten para tratar de ingresar a una universidad pública. Esto es, el significado y la valoración que dan los estudiantes a la formación profesional, que se expresa a través de sus expectativas sobre la educación superior, serán el motor de sus acciones y decisiones para preparar o no su examen de admisión, para tipificar la experiencia de no ingresar a una IES pública como adversa o no y enfrentar la situación, y para tomar las decisiones acerca de qué seguirá una vez recibidos los resultados.

2.2 Antes del examen: construcción de expectativas y generación de aspiraciones

Los estudiantes entrevistados dan cuenta de que antes del examen pasan por momentos clave que incidirán en sus decisiones, por ejemplo: elegir el programa de licenciatura, prepararse o no para el examen de selección, ir construyendo expectativas personales y laborales, generar aspiraciones de futuro, entre otras. En el primero –elegir carrera– los test de diagnóstico, la asesoría de orientadores vocacionales y las conversaciones con amigos y familiares serán determinantes para los estudiantes, como apunta Ramírez (2010) en su estudio realizado en una institución tecnológica del Estado de México: “Detrás del proceso de elección de institución y carrera hay expectativas diferentes puestas en juego por los estudiantes y su familias acerca del futuro” (188).

Las expectativas, dice Ramírez siguiendo a Schütz, “implican un balance del “horizonte significativo de oportunidad”, esto es de aquello que hace que se profile como posible una elección, tomando en cuenta las opciones y los constreñimientos que supondría recorrer el camino elegido” (2010: 318).

Así, las expectativas personales y laborales se van construyendo y cambiando a lo largo de la trayectoria educativa de acuerdo con los elementos que el contexto sociocultural proporciona a los estudiantes para configurar como posible, en este caso, ser estudiante universitario de alguna universidad pública de la Ciudad de México.

A la par, los estudiantes generan aspiraciones a futuro; las cuales “expresan deseos y constituyen la “esperanza subjetiva” que mueve a los estudiantes” (Ramírez, 2010: 318).

Tanto las expectativas como las aspiraciones influyen en los estudiantes al tomar decisiones de gran importancia para su porvenir, como en las implicadas en el momento previo al examen, en él se cifran los proyectos de futuro, que, en el relato de los entrevistados, se expresa como un conjunto de supuestos sobre la educación superior y qué significa estudiar en una universidad como la UNAM, la UAM o el IPN.

Esto permite situar las diferentes maneras como los estudiantes conciben la preparación y la resolución del examen, así como lo que esperan como resultado. Hay estudiantes que sólo aspiran a ingresar a la UNAM por razones que van desde los bajos costos (en una idea sobre gratuidad y el derecho a la educación superior) hasta consideraciones sobre la calidad de los programas académicos (o una combinación de éstos). Otros estudiantes, aunque tengan preferencia por una de las tres instituciones mencionadas, deciden presentar exámenes de ingreso en diversas instituciones para ampliar sus probabilidades de acceder a una institución pública.

Así, tenemos estudiantes que presentaron examen una sola vez y estudiantes que presentaron más de una vez; en una o más instituciones. En unos casos, los estudiantes manifiestan prepararse exhaustivamente para el examen (desde la primera vez que los aplican) mientras que otros se preparan poco o nada. Algunos toman cursos o compran y resuelven guías de estudio buscando tener mejores posibilidades de lograr un lugar en alguna universidad pública, o diseñan estrategias como, por ejemplo, buscar la inscripción en carreras que perciben como de poca demanda para “luego hacer el cambio, con tal de tener universidad”. ¿Cómo influyen en estos comportamientos las expectativas sobre la educación superior y las aspiraciones a futuro de estos jóvenes?

2.2.1 Las expectativas y las aspiraciones sobre la educación superior

Para los entrevistados, la educación superior es signo de cambio, quien la obtiene tiene la posibilidad de adquirir las herramientas para modificar su realidad. Esto, en el horizonte subjetivo de posibilidad de cada joven adquiere un significado particular de acuerdo con su biografía.

Por encima de esto, e independientemente de sus experiencias vividas, del relato de los entrevistados se desprende un significado común: la educación superior es un vehículo institucional⁶ para obtener lo que no se tiene; esto es, de alguna manera el entorno de estos jóvenes les ha hecho saber que hay algo que les falta para contar con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para realizarse en función de sus aspiraciones personales y/o laborales. Esto da cuenta de la lógica meritocrática de la estructura social fuente del imaginario social⁷ respecto de la educación superior que marca pauta tanto en la construcción de expectativas como en la generación de aspiraciones de los estudiantes. En los discursos de los jóvenes hay un rastro de

la existencia de un sistema [social] de posiciones estructurado en torno al logro... [que implica] el reconocimiento de la educación formal como medio para la adquisición de los méritos que preparan para el alcance de posiciones de estatus elevados, tanto por la acción de su función socializadora como en su carácter de origen de la calificaciones requeridas, y una distribución democrática de las oportunidades educativas, lo que determina que el aprovechamiento de éstas dependa de características como la tenacidad y el talento individuales (Rodríguez, 1998).

De ahí que las respuestas de los jóvenes a la pregunta ¿para qué querías estudiar una carrera? estén relacionadas con deseo de conocimiento, de independencia, de satisfacción y desarrollo personal, de estatus, de pertenencia, entre otros. A continuación presento tres ejemplos.

La sociedad te lo impone para que seas alguien. No te garantiza trabajo, eso depende de cada quien. Te cultiviza, te da conocimiento; lo demás depende de ti. (E: 4).

Aquí observo un intento del estudiante por construir un lenguaje *docto* que muestre las habilidades que ha desarrollado a lo largo de su formación; en este

⁶ Siguiendo a Castoriadis (2006: 77) “Cuando digo institución, tomo la palabra en su sentido más profundo y más vasto; es decir, el conjunto de las herramientas, del lenguaje, de las maneras de hacer, de las normas y de los valores, etcétera”.

⁷ Castoriadis define al imaginario social como aquello que se crea producto de un “colectivo anónimo, impersonal, que es también cada vez la sociedad” (2006: 79).

sentido, al decir “te cultiviza” da cuenta del valor que para el estudiante y su entorno asume el proseguir una carrera profesional.

No quiero ser una más del montón, o sea, yo quiero por lo menos que digan “ah esa chica por lo menos es licenciada”; o sea, cuando te pregunten ¿y tú qué eres de tu vida o a qué te dedicas? Y contentas Pues “¡Soy licenciada!” aunque no lo parezca pero ¡soy licenciada! (E: 10).

Este segundo ejemplo da cuenta del uso de medios institucionales, como la formación profesional, para acceder a un mundo que excluye y que implementa requisitos para mantener o adquirir un estatus. Implícito en el discurso observo la presencia de “una serie de elementos de orden subjetivo que se resumen en el prestigio social que confiere la pertenencia a ciertas profesiones, o posiciones laborales a las que se llega por vía de las profesiones” (Rodríguez, 1998).

Yo vengo de un pueblito, se llama San Antonio de la Laguna, municipio Donato Guerra, es del Estado de México, y ahí en mi pueblito, es una zona rural, todos ahí hablamos mazahua. Ahí tienen otra mentalidad: que la mujer nació para quedarse en la casa y punto, no le dan [a la mujer] la facilidad de estudiar, tiene que estar en casa, cuidar a los hijos, casarse y ya. Entonces digo: no, es que yo no quiero formar parte de esto, quiero hacer algo. [Ahí] la mayoría sacan nada más la primaria dos o tres personas sacan la prepa y se casan. Ese fue el factor que a mí me influyó para decir: no quiero ser una más de esas personas; sí me gusta, es mi pueblo y todo, pero yo quiero hacer algo más. Y demostrarles que una mujer puede hacer otras cosas más, no quedarse en casa, entonces por eso digo: quería estudiar algo, lo que fuera, pero no quería quedarme ahí (E: 18).

En el relato anterior, tercer ejemplo, observo el uso de la educación superior como herramienta de género⁸ para pasar de la vida privada -“quedarse en la casa y punto”- a la vida pública -“quiero hacer algo más”. Hay una idea de la superación de la condición indígena mediante la movilidad del rol de mujer en la comunidad.

Cada uno de estos relatos, así como los de los 31 entrevistados, da cuenta de la subjetivación que los estudiantes hacen de ese vehículo institucional de cambio. Sus discursos permiten identificar que en la posibilidad que abre la formación profesional,

⁸ Atendiendo a lo emergente en el discurso de los entrevistados es que en algunos apartados del capítulo hablo de las diferencias entre los y las estudiantes. Aunque no entro en detalle porque esta investigación no aborda el fenómeno desde una perspectiva de género.

los estudiantes (junto con su entorno: familia, amigos) depositan sus planes a futuro, como lo apunta Dinorah Miller (2002: 245):

[...] pesa sobre ellos, el ser herederos del proyecto social bajo imágenes de “esperanza, promesa”, la voluntad familiar de “éxito, logro”, el efecto de “destino” que ejerce como “veredicto”. [...] El discurso familiar y sus representaciones sobre los estudios profesionales [son expresados por los estudiantes] como “la profesión es una vía que da seguridad económicamente e independencia”.

Entonces los planes a futuro de los estudiantes se basan en la utilidad y el valor que le atribuyen a la educación superior, los cuales están representados por ideas que atañen a: el ascenso en la estructura social, la adquisición de lo necesario para el futuro laboral y la necesidad de demostrar que son capaces de lograr sus metas.

A su vez el sentido que le dan los estudiantes a la educación superior se robustece con el capital simbólico que les representa y que se expresa como:

a) el imaginario de ser universitario: “más liberales, con más conciencia, con un pensamiento crítico, más maduros” (E: 10);

b) la idea del reconocimiento social que representa identificarse como estudiante de alguna institución pública: “reconocimiento personal por haberme quedado en una institución reconocida [como la ENAH], después reconocimiento familiar y social por lo mismo” (E: 14); y

c) como algo que se puede heredar: “es lo que te podemos [tu padre y yo] heredar”.

Existe pues, siguiendo a Passeron (citado por Rodríguez 1998) una pluralidad de intereses, expectativas, demandas y usos sociales de la educación formal. Aunado a ello, la educación superior es vista como elemento de movilidad social. Esto influye en las acciones de los estudiantes.

Así la preparación para el examen de admisión depende de la carga subjetiva que le den los estudiantes al significativo educación superior. Los que consideran que es algo para resolver necesidades, que le permitirá mantener el estatus quo, o avanzar en la estructura social se preparan mucho –toman cursos, compran y resuelven guía; y quienes lo toman como un requisito que impone la sociedad –o la propia familia, pues con ello condicionan el apoyo económico– prácticamente no preparan su examen.

2.3 El examen de ingreso y la espera de resultados

La utilidad, valor y significado que le es asignado a la ES constituyen un conjunto de ideales, expectativas y encargos sociales con los que algunos jóvenes que están en escuelas privadas, igual que muchos otros, se presentan a realizar o resolver el examen de selección. Para algunos jóvenes éste es un momento decisivo, y genera en ellos sentimientos encontrados, ambivalencias y contradicciones.

El examen de ingreso a una universidad pública representa la posibilidad de acceso al sistema público de formación terciaria. Por ello algunos diseñan estrategias para intentar conseguir su objetivo (entrar a una universidad pública). Estas estrategias están relacionadas con el prestigio de una casa de estudios en particular y la carrera o el campo de conocimiento de interés. Del análisis de las rutas seguidas por los estudiantes y sus reflexiones sobre ellas reconstruí seis tipos de estrategia:

1. Hacer el examen a una sola universidad, a la carrera que se desea y esperar los resultados.
2. Hacer el examen a una sola universidad a una carrera que se considera de baja demanda, para una vez adscrito hacer el cambio a la carrera que se desea.
3. Hacer el examen a una sola universidad a la carrera que se desea pero elegir como opción una de las facultades que saben tiene un puntaje menos alto y es más probable salir elegido.
4. Hacer el examen a las instituciones donde se oferte la carrera que se desea cursar y con ello ampliar la posibilidad de conseguir un lugar.
5. Hacer el examen a todas las instituciones de educación universitaria en la Ciudad de México, aunque sea en carreras “que se parecen” (en esta estrategia no se considera la demanda de las carreras, lo único que se considera es que sea del interés del estudiante).
6. Hacer el examen a todas las instituciones de educación universitaria en la Ciudad de México, a carreras de baja demanda. Con el objetivo de hacer cambio una vez que el estudiante haya logrado ingresar.

Estas seis estrategias son ideadas por los estudiantes con el fin de ingresar a una universidad pública en la Ciudad de México y dan cuenta de la importancia que tiene para ellos y sus familias poder acceder a los conocimientos legitimados por la sociedad. Aunque, en por lo menos seis entrevistados las estrategias aparecen así, en los demás encuentro combinaciones de dos o más de ellas. Un ejemplo lo encuentro en el relato de una joven que al momento de ser entrevistada tenía 24 años y cursaba

cuarto semestre en psicología: “La primera vez que hice el examen estudié por mi cuenta y tuve apoyo de la escuela donde iba, nos dieron una guía, nos ayudaron a repasar pero fue por mi cuenta; y la segunda [vez] decidí tomar un curso para ingresar” (E: 19).

De acuerdo con Bourdieu y Passeron (2008) en las sociedades moderna existe la idea de que

[...] un sistema de exámenes que aseguran a todos la igualdad formal ante pruebas ideáticas (de las que el concurso nacional representa la forma pura) y garantiza a los sujetos dotados de títulos idénticos la igualdad de posibilidades de acceso a la profesión, satisface el ideal pequeñoburgués de la igualdad formal (2008: 165).

Mi interés es señalar que mediante los relatos de los jóvenes es posible identificar que asumen, no necesariamente de forma consciente, que mediante este examen se elige a los más aptos y que quien no logra obtener los puntos necesarios para ingresar queda fuera, no solo fuera de la universidad que querían, sino del sistema en general. Lo cual, de acuerdo con el significado que le atribuyen a la educación superior implicaría no acceder a los medios institucionales legítimos para ver realizados sus deseos de pertenencia, de satisfacción y desarrollo personal, etcétera.

Esto podría explicar que el día en que presentan su examen de ingreso sea una marca en la biografía del estudiante. Así algunos consideran que están frente a un momento decisivo y se preparan mucho para él:

Bueno yo hice mi examen para la UNAM, fui a un curso en una escuela que se llama CONAMAT; imparten un curso de preparación al examen de admisión a la UNAM, fue curso intensivo de una semana, de diario doce horas, acabé un libro de ochocientas y tantas páginas, o sea leer y leer y hacer ejercicios, todo lo que tenía que ver (se refiere a los ítems del examen) para terminar, lo empecé el domingo y lo acabé sábado. El domingo me tocó luego presentar mi examen, hice mi examen, pues creo que lo hice bastante bien (E: 6).

[En el examen tenía] nervios o angustia porque sabes que es una decisión definitiva, como una cuestión que te lleva a una decisión definitiva de estar dentro de una escuela y estudiar (E: 19).

Otros, aunque lo consideren un evento importante, se confían al presentar su examen. Considero que esto es uno de los efectos de las construcciones sociales que

se hacen alrededor de la presentación de los exámenes de admisión, que poco están fundamentadas en información fidedigna; en este tema ahondaré más adelante, sin embargo desde aquí señalo precedentes de ello.

Me sentía confiado [el día del examen de ingreso para la Universidad de Guadalajara] porque muchos decían: “no pues es más fácil que se queden en estas universidades los de fuera”. Igual fue por eso, que yo no me puse a estudiar tanto y no le puse tanta dedicación, igual fue que me confié más bien (E: 2).

Además entrevisté jóvenes que sabían que no pasarían el examen; para ellos presentar el examen y no pasarlo es un requisito continuar en una escuela privada.

La verdad yo sabía que no iba a quedar, no estaba preparada había muchas cosas que no sabía ni a qué se referían. Yo hice el examen para que mi papá no me dijera “ya ves, no lo intentaste”. Fue un requisito para que me siguieran apoyando con la escuela (E: 4).

Pues no me preparé, yo no quería quedarme. Pero tenía que hacer mi intento sí quería seguir contando con el apoyo de mi papá. De hecho un día antes del examen hasta me fui de fiesta. La verdad, llegué todavía medio mareado al examen. Salí y dije “no yo creo que no lo paso” (E: 24).

Para ambos tipos de aspirante, los que quieren ser seleccionados y los que no, la espera representa tensión pues está en juego el futuro; y aunque la mayoría no tiene un proyecto de vida claro, saben que para poder hacer eso que ellos quieren, estudiar una licenciatura –o mejor aún, estudiar lo que ellos quieren– salir seleccionado es primordial.

2.4 Después del examen: la espera de resultados, los resultados y sus consecuencias

La mayoría de los jóvenes que entrevisté y que habían hecho su examen a alguna IES pública en la Ciudad de México, dijeron que mientras esperaban los resultados sus actividades eran de recreación. Sólo unos cuantos trabajaron mientras esperaban los resultados. Esto es así cuando el aspirante está en espera de su primer intento; es distinto cuando en ese primer intento se falla y la espera es por resultados de una

segunda, tercera o cuarta vuelta. En esos casos, algunos buscan cursos que les permitan reforzar sus conocimientos o bien trabajan pues en caso de que no queden “otra vez” ya tener algo en que ocupar el tiempo. La actitud cambia las siguientes veces que se hace el examen porque una vez que se recibe la negativa la primera vez, los jóvenes comienzan a cuestionar su capacidad para acceder, y la supuesta igualdad de oportunidades.

Los estudiantes se enteran sí han sido aceptados o no en la institución de su elección solos o en compañía de alguien significativo; algunos no duermen para poder consultar los resultados publicados en la web en los primeros minutos del día y otros esperan a poder comprar un periódico.

Ese día ni dormí, yo sabía que después de las doce [de la noche] se publicaban los resultados, entonces pues me esperé y como a la una busqué mi número y no lo encontré (E: 10).

Ese día estaba con mi papá, busqué los resultados que se iban a publicar en el periódico y pues no, no estaba mi número (E: 7).

¿Qué pasa cuando el resultado del examen de ingreso es distinto al que esperaban los estudiantes? Recordemos que la característica principal de la mayoría de los estudiantes entrevistados para esta investigación es que no lograron el ingreso habiendo deseado lo contrario. Por ello, observo que una vez que conocen los resultados lo primero que surge es la necesidad de buscar un culpable. Aquí la tendencia de los jóvenes es a asumir que ellos son responsables de ese fracaso:

Frustrante ver que estuve a casi nada de quedarme... ¿qué pasaba? Sí recibía apoyo de muchas personas, pero aun así decía es que me estoy fallando a mí misma, al final de cuentas sí tendré el apoyo de todos, pero me estoy fallando a mí misma (E: 8).

Sí me bajó la autoestima, porque dije oh, rayos, no me quedé y yo me sentía preparado porque estudié y pues todo estaba bien, supuestamente yo. Pues sí, entré en depresión pues no me pude quedar en la escuela que yo quería, que si realmente no era demasiado bueno ¿o qué?, me estaba fallando para quedarme en la escuela que yo quería (E: 15).

Aunado a lo anterior las explicaciones que surgen como mecanismo de defensa están relacionadas con la poca información que tienen respecto del proceso de ingreso a una universidad pública: “siempre he tenido mala suerte en los exámenes” (E: 13), “seguramente eligieron a alguien que fuera recién egresada” (E: 10), “hicieron mal las cuentas, porque yo pague un curso que te asegura el lugar en la universidad” (E: 8), “qué más vueltas le puedo dar, ni modo de ir a reclamar por un punto que me quede ¿a quién?” (E: 17).

Estas explicaciones y la necesidad de buscar un culpable dan cuenta de que no solo se vive como un fracaso frente al deseo de ingresar, sino también como un rechazo del sistema que les dice que no son aptos, que no tienen lo que se necesita para pertenecer al grupo de jóvenes con educación superior.

Con estas explicaciones ¿es posible clasificar como una adversidad el hecho en sí de no quedar dentro de los seleccionados para ingresar a una universidad pública? Para algunos sí, porque el peso de la responsabilidad que cae sobre ese único culpable identificado es mucho más contundente que las explicaciones que se construyen; pues ellas no evitan que, instalados en las sensaciones de rechazo, frustración, enojo y decepción, algunos jóvenes se depriman, decidan no volver a intentarlo –“no vale la pena”– o consideren buscar otras opciones. Es decir, estos jóvenes se encuentran ante una situación que no esperaban en su camino y actúan frente a ella.

Si acceder a la educación superior es un vehículo institucional para cumplir objetivos específicos como ayudar a la familia, ser alguien en la vida o tener un buen trabajo y este vehículo parece, en un primer momento, accesible a través de IES públicas, no ser seleccionado para ingresar a la institución elegida representa un fracaso, que por lo general no se espera que ocurra. Muchos jóvenes hacen el examen de selección para conseguir un lugar en una IES pública sabiendo que es posible que no se queden –incluso deseándolo–, pero muchos otros esperan conseguir un lugar y en esa posibilidad depositan sus planes a futuro.

Así, al no lograr el ingreso los estudiantes pueden enfrentarse a una situación adversa para dar continuidad a su trayectoria escolar; ya que se ven frustrados los planes a futuro, conscientes o no, basados en las expectativas e ideas relacionadas con la educación superior. Aunado a ello, el fracaso de ingreso a una universidad está

significado como “no pasar el examen”, y esto pone en duda las capacidades y habilidades de los estudiantes (en una mirada autovalorativa).

Lo anterior explica y permite comprender por qué algunos estudiantes, independientemente del momento en que se encuentren en su itinerante trayectoria formativa, hacen referencia a sentimientos de rechazo, frustración e incluso incredulidad o desánimo, al recordar las sensaciones vividas cuando recibieron la noticia de no haber sido seleccionados. Tal es el caso de un joven de 24 años que cursaba segundo semestre de psicología y que al preguntarle cómo se sintió cuando vio que después de dos intentos no lograba ingresar a la UAM, unidad Xochimilco expresa:

Pues la primera vez que fui rechazado, sí me puse a llorar... sí me dio el bajón... porque no fui aceptado y yo sabía las cualidades que yo tenía. La segunda vez fue... una decepción pero ya fue menos que la primera, porque ya me había pasado (E: 19).

Otro testimonio representativo de cómo puede ser vivida la experiencia de no quedar seleccionado es el de una joven de 26 años que cursaba segundo semestre de psicología y que al recordar haber hecho cinco intentos por ingresar a la UNAM dice:

Cada vez que vas recibiendo esa impresión, esa noticia de que otra vez no te quedaste es muy fuerte. La primera vez lloras, bueno la primera vez fue por un punto que no me quedé, y las demás [veces] vas adoptando una postura de frustración y de pérdida de esperanza (E: 17).

Si llevo al extremo lo hasta aquí planteado, y tomo en cuenta que la definición de adversidad debe especificar “la naturaleza del riesgo, si es subjetivo u objetivo, y la conexión que existe entre la adversidad y la adaptación positiva” (Infante, 2008: 36). Estoy en la posibilidad de afirmar que no ser seleccionado para ingresar a una universidad pública puede vivirse, experimentarse e incluso significarse por quien la vive, como una situación adversa. Ya que el examen de selección es una fuente de adversidad que afecta a los jóvenes que no consiguen el puntaje requerido para ingresar en la escuela de su elección; como variable de adversidad no alcanzar el puntaje en el examen genera en los jóvenes: baja autoestima, cuestiona sus capacidades –ya que generalmente se interpreta como reprobación del examen–; los

etiqueta de jóvenes que ni estudian ni trabajan, responsabilizándolos de la falta de oportunidades o opciones para continuar con su formación o para trabajar.

Ahora bien, las acciones que llevan a cabo para acceder a la formación profesional por segunda o quinta vez, se parecen a las estrategias identificadas anteriormente -presentarlo igual que en la primera ocasión, elegir carreras consideradas de menos demanda, presentarlo en otras universidades no pensadas antes o inscribirse a cursos especializados-, solo que ahora ya conocen la estructura del examen y sus contenidos. Sin embargo, en el caso de los entrevistados para esta investigación esto no hizo que el resultado fuera diferente, incluso llegaron a decir: “me fue mejor la segunda ocasión en que lo presenté, pero no me sirvió de mucho decir “pues si mejoré” porque el resultado es el mismo, [la mejoría] no sirvió de nada” (E: 16)

Estas estrategias pueden ser interpretadas como acciones que expresan la forma en que algunos estudiantes afrontan esta situación adversa. ¿Cómo es que algunos estudiantes logran idear estrategias para continuar y no desistir y otros no? Una posible explicación para esto es que el contexto de desarrollo familiar de algunos de estos estudiantes impulsó su capacidad resiliente, o bien en su paso por la escuela lograron desarrollar una suerte de *resiliencia escolar*, es decir, la capacidad que algunos desarrollan en su paso por la escuela para hacer frente a las adversidades que enfrentan en su rol como estudiantes. El desarrollo de esta capacidad es posible gracias a que el proceso de formación escolarizada es significado por las relaciones que el estudiante establece con el grupo de pares tanto en casa como en la escuela, con los maestros, los directivos y el personal administrativo, así como con los miembros de su familia en su rol de estudiante. Algunas de estas relaciones le permiten valorar las situaciones adversas como oportunidades de desarrollo y aprendizaje. De acuerdo con Henderson y Milstein (2008: 37 y 38) “la escuela construye resiliencia en los alumnos a través de crear un ambiente de relaciones personales afectivas. Estas relaciones requieren [de transmitir] esperanzas y optimismo... centrarse en los puntos fuertes de los alumnos... [resaltar] las fortalezas de un alumno será lo que lo haga pasar de una conducta de “riesgo” a la resiliencia” (sic)

2.4 Levantarse: afrontar la situación adversa

En la forma en que relatan cómo se sintieron, cómo llegaron a recuperarse y cómo decidieron continuar con su formación buscando otras opciones, 18 de los jóvenes entrevistados me permiten acceder a su proceso resiliente; el cual da cuenta de las formas en que afrontaron la situación adversa.

A partir de los mecanismos de recuperación que constituyen a la resiliencia he podido identificar que las expectativas y aspiraciones construidas en relación a la educación superior y el valor que en la familia ésta tiene son la causa del deseo de continuar con la formación, aunque sea en una escuela que no estaba en los planes. Es decir, no alcanzar el puntaje en el examen de selección se constituye subjetivamente como variable de adversidad por que las aspiraciones y expectativas relacionadas con la educación superior se ven frustradas frente al fracaso de ingreso; paradójicamente, las aspiraciones y expectativas como contenedoras del deseo por formación profesional, generan la necesidad de buscar opciones para lograr instrucción, acreditación o reconocimiento.

El deseo de continuar con la educación escolarizada lo ubico en el mecanismo de recuperación yo soy, pues al apropiarse de la valoración y las expectativas que su entorno deposita en la educación superior, el estudiante construye una valoración y expectativas propias que le permiten proyectarse a futuro; y al enfrentarse a la situación adversa lo llevará a creer en sus capacidad para lograr sus objetivos. Al respecto, una estudiante que al ser entrevistada tenía 23 años y cursaba octavo semestre de la carrera de diseño y comunicación visual, comenta:

[...] (el diseño) es lo que quiero y me apasiona, [...] en ese momento la carga económica no me importó mucho [...] yo si le dije a mis papás donde estudie yo puedo ir creciendo [...] empezar desde abajo pero puedo llegar hasta donde están los hijos de papi [...] porque al final de cuentas no te van a medir por el dinero sino por cuánto sabe (E: 9).

He aquí un ejemplo de la adaptación positiva de los estudiantes, pues aunque la adversidad los lleva a cuestionar sus capacidades intelectuales, su capacidad resiliente les permite volver a creer en sí mismos. Ahora bien, como señalé en el capítulo anterior, esto no surge solo del estudiante, porque el apoyo que encuentra en

su entorno a través de ese otro significativo -persona necesaria en que el resiliente confía y encuentra apoyo principalmente de tipo emocional- es fundamental para que pueda retornar a creer en sí mismo. Entiendo el apoyo familiar, motivacional o económico como un recurso externo -yo tengo- que posibilita al estudiante recuperarse de la situación adversa. Este apoyo se caracterizará en un primer momento por ser moral: “tú puedes”, “intentalo otra vez”, “no te desanimes”; más adelante, cuando se momento de buscar o elegir opciones en el universo de la educación superior privada, el apoyo será más de tipo económico.

Entonces, cuando el estudiante comparte cómo se está sintiendo, la intervención de los padres, hermanos y amigos es fundamental para que ponga en perspectiva la situación y visualice qué puede hacer frente a lo que está viviendo. Las formas en que los entrevistados dan cuenta de ello están en frases como:

Sí ya lo intentaste una vez ¿por qué no lo vuelves a hacer?, tú siempre has conseguido lo que has querido (E: 18).

No te desanimes échale ganas y vuélvelo a hacer las veces que se pueda, lo importante es que no te desanimes (E: 16).

No te preocupes hay otras opciones (E: 27 y 12).

Te vamos a seguir apoyando [económicamente] para que sigas en la escuela (E: 13, 15, 4).

Sí te llegaran a quitar la beca pues ya veremos cómo le hacemos, tu aprovecha la oportunidad (E: 15, E: 10).

Tanto el mecanismo yo soy como el mecanismo yo tengo no serían posibles sin la capacidad intrapersonal del estudiante para socializar sus vivencias. Los individuos en la constitución de su subjetividad, objetivan las experiencias de vida a través del lenguaje, como dicen Berger y Luckmann (1991: 55) “la vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él”.

Ser capaz de pedir ayuda –por ejemplo: “lo hablé con mis papás y decidimos buscar otras opciones” (E: 14)– o valorar la ayuda –por ejemplo: “me están dando el apoyo que a otros no les han dado” (E: 27)–, así como dimensionar que no son los únicos que viven esa adversidad en su trayectoria escolar – por ejemplo: “fue muy a la par de mis amigos, porque ninguno nos quedamos, fueron escasos cuatro amigos que

sí tuvieron la oportunidad de quedarse en una universidad pública” (E: 27)– son mecanismos de recuperación del tipo yo puedo, el cual identifico en el discurso de los entrevistado a través de las situaciones discursivas a las que hacen referencia, específicamente aquellas que apuntan a acciones: “hablé con ellos”, “les dije”, “les comenté”. Esto es, no todos los sujetos son capaces de poner en palabras sus vivencias y sensaciones con respecto a ellas, ese acto es un reflejo de la capacidad del sujeto para elaborar lo que le sucede y al compartirlo dar sentido a ello.

Lo importante en este caso es que compartir con otros la adversidad permite al estudiante no solo hablar de qué le sucede sino, al elaborarlo, transformarlo en energía creadora y generar actitudes receptivas que más adelante, cuando hayan transformado la vivencia de adversidad en oportunidad aceptar y asimilar la decisión tomada.

Así, la dinámica entre los tres mecanismos de recuperación se observa cuando en la entrevista, al elaborar sus respuestas, los estudiantes hacen referencia a la utilidad de sus recursos tanto internos como externos diciendo que para continuar con su formación valoraron el apoyo que les estaban brindando en casa y las capacidades intelectuales que tenían; esta valoración les permitió considerar que la inversión (principalmente económica) en una IPES la aprovecharían pues sabían que implicaría sacrificios económicos.

Para finalizar este apartado quiero señalar que existen claras diferencias en las formas en que tanto hombres como mujeres afrontan la situación adversa. Aunque no abordo el tema desde una perspectiva de género, debido a que el referente empírico permite observar estas diferencias conviene darles un lugar. Ellas se movilizan más rápido, en su proceso la sensación de pérdida de tiempo (presente en ambos y motivo para querer continuar, tema que en el siguiente apartado analizo) les genera la necesidad de buscar opciones en forma más inmediata; se preguntan para qué seguir perdiendo el tiempo en el sistema público, si ahí no han encontrado oportunidades de acceso. Generalmente, el impulso que detona la capacidad resiliente y las moviliza viene de adentro.

Ellos, por otro lado, en las entrevistas hablan de depresión, son dramáticos dicen “no tiene caso” o “para qué”. En ellos la sensación de pérdida de tiempo genera disyuntiva entre continuar intentando acceder a formación profesional o trabajar y “dejar de perder el tiempo”; eso los detiene, son Hamlet, se debaten entre ser o no ser el príncipe heredero; quienes los movilizan, los sacan de ahí, son su padres, hermanos

o amigos; es decir, el impulso que detona la capacidad resiliente y los moviliza aparece afuera de ellos.

2.5 Continuar: buscar opciones

21 de los 31 jóvenes entrevistados para esta investigación dijeron haber presentado el examen de selección a una universidad pública. El número de veces oscila entre dos y seis; esto significa que algunos de estos jóvenes se tomaron entre un año a tres años en intentar ingresar a una universidad pública, antes de considerar pagar por su formación. De entrada esto habla de las características socioeconómicas de estos jóvenes, ya que para sus familias el costo de invertir en educación superior privada es alto, implica -dicen los entrevistados- sacrificios de tipo económico.

Sin embargo, el número de exámenes que se presenten o la cantidad de tiempo que tarden en llegar al momento de considerar otras opciones está relacionado principalmente con la aparición de la idea o sensación de que están perdiendo el tiempo; esto es así, independientemente de si estaban trabajando o no al enfrentar la situación adversa. Aunque la diferencia está en que la sensación de pérdida de tiempo para acceder al medio que les permitirá cambiar su realidad tiene como fundamento experiencias relacionadas con abusos de poder o con frustración; esto es, los entrevistados que dijeron haber trabajado antes de decidirse por pagar para estudiar, hablaron de la importancia de tener formación profesional, ya sea porque habían vivido directa o indirectamente abusos por empleadores que menospreciaban a quienes solo tenían educación básica o porque la idea de “siempre hacer lo mismo: atender el puesto de ropa y ya” (E: 23) resultaba frustrante.

La idea de estar perdiendo el tiempo puede aparecer tanto en los padres o familiares cercanos, como en los estudiantes. De los primeros, un ejemplo lo encuentro en el relato de una joven de 20 años que cursaba cuarto semestre de la carrera en psicología:

Respecto al cómo me he levantado, creo que las primeras cinco veces fue así de “ah, pero pues todavía hay otra”, así como “todavía lo puedo presentar otra vez, puedo presentarlo en otra escuela, falta

el resultado de la otra escuela y si no me quedo en ninguno de los tres primeros, pues está la segunda vuelta” pero ya en el sexto, sí fue como que “¡ay, entonces ya, ya no voy a hacer nada, y ¿ya qué?” o sea, “esperarme al otro año, no sé meterme a trabajar o algo” y fue ahí cuando entraron mis papás y dijeron “no, sabes qué, tú no te quedas sin estudiar, ya no vas a seguir perdiendo el tiempo en hacer exámenes. Vamos a buscar en dónde puedes tener lo que quieres y pues adelante” y empezamos a buscar escuelas privadas que no fueran tan caras (E: 27).

El ejemplo de la sensación de pérdida de tiempo en los estudiantes lo tomo del relato de una joven que al ser entrevistada tenía 25 años y cursaba cuarto semestre de la carrera en pedagogía:

Antes de entrar a esta escuela hice el examen para la UNAM, para el IPN y para la UAM en ninguna me quedé y entonces dije: “híjole! Y ahora qué voy a hacer”. Yo pensaba que no tenía otra posibilidad para estudiar una carrera, yo no había pensado en la opción de una escuela particular porque no cuento con los recursos para pagar. Pero yo le comenté a mi papá: “oye, sabes qué yo ya no estoy en edad para estar perdiendo el tiempo, yo sí quiero tener una carrera y pues ¿qué onda, sí me apoyas, sí me ayudas? Y me dijo que sí y comencé a buscar opciones (E: 10).

Esta sensación de pérdida de tiempo da cuenta de la necesidad de los jóvenes por cumplir con las expectativas sociales asociadas a la etapa de desarrollo en que están. Esto es importante para identificar la adaptación positiva -entendida así cuando el individuo ha alcanzado expectativas sociales a una etapa de desarrollo, o cuando no han habido signos de desajuste (Infante, 2008: 37)- de estos jóvenes al afrontar el riesgo social (subjetivo) que puede representar no tener opciones de formación profesional mediante su capacidad resiliente. Es decir, de acuerdo con los relatos de los entrevistados, en sus grupos de pertenencia se ha establecido que el joven recién egresado de la educación media superior debe continuar con su trayectoria y acceder a formación profesional universitaria; cuando los jóvenes manifiestan incomodidad por no estar cumpliendo con ese mandato social revelan que la situación adversa no los ha abatido, diría que se resisten a ser excluidos, y al considerar buscar otras opciones y actuar en función de ello, dan cuenta de su adaptación resiliente.

Del relato de tres jóvenes que dijeron que los resultados no les habían parecido tan frustrantes observo que no todos los jóvenes que se quedan sin un lugar en una

universidad pública en la Ciudad de México viven la experiencia como una adversidad. Para ellos esta situación resulta soportable, únicamente requieren de un periodo de acomodo. Sin embargo, una característica de éstos tres entrevistados es que su experiencia escolar les ha enseñado que sus oportunidades de formación están en el sector privado; esto es, el “rechazo” lo vivieron desde antes ya sea en la secundaria o la preparatoria.

2.5.1 El universo de instituciones del sector privado: punto de partida para elegir

En su conjunto el sector privado de educación superior, como señala Álvarez (2011) ha dejado atrás el periodo explosivo de expansión propio de la década noventa del siglo pasado; además se caracteriza por ser sumamente diferenciado en cuanto a calidad y compromiso profesional de las instituciones.

Desde 1998 Adrián de Garay (1998), con el objetivo de seguir la participación de las IPES en la de la educación superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), propuso agrupar a las IPES por la matrícula que concentran y por la oferta de programas en las seis áreas de conocimiento propuestas por la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES)⁹. El autor, identifica dos grupos, al que denomina “seleccionadas” por contar con una matrícula superior a los dos mil alumnos y por ofrecer programas de licenciatura en dos o más áreas de conocimiento; y segundo, un grupo compuesto por todos aquellos establecimientos escolares que se caracterizan por ofrecer programas de licenciatura en una sola área de conocimiento; algunas, las menos, en dos áreas, pero en ningún caso su población rebasa los dos mil estudiantes.

En este apartado sigo esta propuesta por que toma en cuenta elementos que interesan a esta investigación: matrícula y programas de licenciatura, ya que estoy hablando de los estudiantes y de cómo ellos se enfrentan al mercado para elegir una IPES.

⁹ Las seis áreas de conocimiento propuestas por la ANUIES son: Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades, e Ingeniería y Tecnología.

De Garay (2011) señala que en 2009 en la ZMCM había 170 instituciones de educación superior privada. De 1982 a 1997, el autor identifica la creación de 58 IPES, y de 1997 a 2009 la fundación de 57. A ello aún que varias universidades que ya habían consolidado su presencia con la ampliación de más planteles en el primer periodo continuaron expandiéndose en la ZMCM.

En el escenario de la educación privada destaca el crecimiento de algunas instituciones que en 1997 no contaban con una presencia muy visible por sus planteles y por el volumen de su matrícula. Sobresalen la Universidad Mexicana, La universidad ETAC, la Universidad Insurgentes, la Universidad ICEL y la Universidad Privada del Estado de México. Todas ellas con más de tres mil alumnos en 2009. (de Garay Sánchez, 2011: 16)

Con la clasificación que propone, Adrián de Garay, señala en 2009 a 19 IPES que cumplen con las características de las “seleccionadas” (más de dos mil alumnos y más de dos áreas de conocimiento) y a 151 instituciones que responden a las “otras” (menos de dos mil alumnos y hasta dos áreas de conocimiento).

De esto puede derivarse con toda claridad que sólo un pequeño número de instituciones ha asumido el resto de conformar organizaciones académicas complejas atendiendo a la magnitud de sus matrículas y a la diversidad de áreas de conocimiento en las que ofrecen programas de licenciatura. De hecho, el 75 por ciento de la población estudiantil de las IES privadas se concentra en el área de Ciencias Sociales y Administrativas y otro 15% en el área de Educación y Humanidades. Áreas que, como lo sabemos, no requieren de instalaciones y equipamientos costosos a diferencia de algunas licenciaturas dentro de las áreas de Ingeniería y Tecnología o Ciencias de la Salud. (de Garay, 2011: 17)

Como se observa, de entrada pareciera que los estudiantes tienen un universo vasto de opciones para elegir una IPES que les convenga. Sin embargo, sólo unas cuantas ofrecen las licenciaturas que ellos buscan y de éstas solo la Universidad Insurgentes cuenta con un plantel que las tiene incorporadas a la UNAM, característica que le da una ventaja sobre de las otras por el capital simbólico que representa para la IPES la incorporación.

Frente a este mercado heterogéneo los entrevistados construyeron un campo de posibilidades que se redujo a dos o tres instituciones. Estos jóvenes pueden agruparse en tres conjuntos de acuerdo con la ruta que siguieron y el número de

instituciones que compararon: a) los que hicieron el examen para una IES pública (de dos a seis veces), no lo pasaron y buscaron dos o tres opciones el universo de las IPES; b) los que hicieron el examen para una IES pública (de dos a seis veces), no lo pasaron y no buscaron otras opciones “vieron ésta y fue la que los convenció”; y c) los que no hicieron el examen de selección a una IES pública y compararon entre dos o tres opciones.

Nueve son las IPES mencionadas por estos tres grupos, a saber:

1. Universidad Latina
2. Universidad Tecnológica de México
3. Universidad del Valle de México
4. Universidad Londres
5. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
6. Universidad Metropolitana
7. Instituto Cultural Helénico
8. Universidad Iberoamericana Ciudad de México
9. Universidad Insurgentes

De estas nueve instituciones que mencionan los jóvenes destaca el hecho de que solo cinco de ellas pertenecen al primer grupo al que hace referencia de Garay, a saber: Universidad del Valle de México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Insurgentes y Universidad Londres.

Además de las instituciones privadas consideradas, hay jóvenes que por los intereses de formación buscan oportunidad en otras instituciones públicas como:

1. Escuela superior de música
2. Antigua academia de San Carlos
3. Instituto Nacional de las Bellas Artes
4. Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda”

Es interesante que las opciones de los jóvenes entrevistados estén en este reducido número de IES tanto privadas como públicas. Además, llama la atención que dentro de ellas no estén las que ofrecen las universidades politécnicas o los institutos tecnológicos. Tal vez la explicación de esto se encuentra en niveles macro como el contexto cultural y el horizonte de oportunidades, o en el lugar que estas instituciones han ganado en el imaginario colectivo del grupo de pertenencia de estos jóvenes específicamente. Es posible que la polémica levantada una década atrás en relación a

la aparición de escuelas privadas de baja calidad, también permita explicar por qué sólo estas escuelas son las consideradas y no otras¹⁰.

2.5.2 ¿Qué comparar? ¿Cuál elegir?

La diferenciación del sector responde a varias lógicas, una de ellas es la de los precios a la que también responde la heterogeneidad de la población que asiste a estas escuelas. Es de suponer que el estudiante que las elige como opción educativa corresponde a la población objetivo de las instituciones. Sin embargo, las IPES consideradas por los jóvenes para ser comparadas y tomar su decisión se ubican en segmentos distintos (sí solo consideramos el factor precio para definir al segmento). Quizá una explicación sea que estas instituciones cuentan con características particulares que las coloca como referente en el mercado de la educación superior privada. Esto es, por ejemplo, el prestigio del Tec o la Ibero, la ubicación y número de planteles que tiene la Insurgentes, o la aparente flexibilidad y accesibilidad de la UVM.

Algunos de los estudiantes entrevistados, al recordar qué opciones buscaron antes de entrar al plantel Xola de la UIN, cuentan que los elementos que compararon entre las opciones consideradas fueron: los planes de estudios, los precios, los horarios, el tiempo requerido para asistir a clase, o los requisitos de inscripción. En la comparación el precio es el factor que predomina. No la calidad. No la filiación a alguna asociación que certifique a la institución. No la ubicación geográfica.

Hacer comparaciones entre dos o más instituciones es muestra de que existe una mínima idea de que están comprando un servicio y que como tal estos estudiantes y sus familias son clientes. Sin embargo, como veremos en el capítulo 5, en realidad ser cliente no es un rol que asuman los estudiantes entrevistados, ni un rol que promuevan las IPES.

En la comparación, el PX-UIN resulta ganador por las características socioeconómicas de los jóvenes entrevistados (hijos de padres comerciantes,

¹⁰ A través la prensa escrita, en 2003 se hizo público un debate que desde hacía tiempo se estaba dando al interior del sector privado de educación superior por la proliferación de escuelas del sector medio y bajo calificadas como de baja calidad académica. Un detallado recorrido por dicha polémica puede ser encontrado en: Rodríguez Gómez, Roberto (2004) "Entre lo público y lo privado. La polémica de la universidad "patito" en 2003" en Guadalupe Teresinha Bertussi (ed.), *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, México, Miguel Ángel Porrúa y Universidad Pedagógica Nacional, pp. 431-467.

empleados o trabajadores de oficio; con niveles de escolaridad que van de la educación secundaria a la profesional trunca). Así, una vez que compararon entre sus opciones, las razones de los estudiantes para haber elegido el platel Xola de la UIN son:

- a) Por el precio – promoción-ofrecimiento de beca: Esto es que puedan “pagar no solo las mensualidades sino lo demás” (E: 7, E: 8): inscripciones, reinscripciones, etcétera.
- b) Por la incorporación a una universidad (en este caso solo es mencionada la UNAM). Éste es un elemento que señalan como importante pues “cuando busqué dentro de las incorporadas, ésta fue la que más reconocimiento tiene” (E: 9, E: 10). Es importante destacar que para los estudiantes entrevistados, en general, hablar de “reconocimiento” está relacionado con “que sea conocida” o “que al googlear ‘incorporadas a la UNAM’ haya salido primera”. De los 31 entrevistados solo uno refiere haber ido a la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM (DGIRE) a preguntar cuál es la que recomiendan. La incorporación les hace sentir que aunque no están en alguna facultad de la UNAM están en la institución aunque “tenga que pagar por ello” (E: 25).
- c) Por recomendación (familiar o de conocidos): Para estos chicos es importante estar en una escuela que es conocida por los miembros de su comunidad no solo de su familia, sino de la localidad completa. Aunque este factor después, y en este caso en específico, tomará una relevancia diferente en este momento para ellos es importante tomar en cuenta que alguien la recomiende, más aún sí quien la recomienda refiere a que empleadores reconocen que los estudiantes de tal escuela son buenos, y por lo tanto son considerados para contratación. Esto fue mencionado por dos de los jóvenes que cursan la carrera de diseño y comunicación visual y por jóvenes de pedagogía.
- d) Por la oferta académica: Algunos estudiantes, los menos, llegan a comparar entre los programas de estudio y así deciden si se apega o no a sus intereses; en este factor no hay una referencia vinculada a la búsqueda por instituciones acreditadas; para ninguno de ellos es importante la pertenencia a asociaciones como la FIMPES o la ANUIES; a lo mucho llegan a establecer una diferencia entre “plan SEP y plan UNAM”. La mayoría hace la comparación en términos de

lo económico o del tiempo que toma terminar con la formación, pero no en términos de lo académico.

- e) Por la adecuación de los horarios: Como algunos de éstos jóvenes ya trabajan y no quieren dejar de hacerlo por estudiar – la mayoría cuenta con el apoyo económico familiar para estudiar y los ingresos que obtienen de sus trabajos lo asignan a cuestiones personales – el hecho de que los horarios de clase les permitan continuar con su actividad laboral es un factor que valoran al momento de comparar y elegir.
- f) Porque no pedían promedio mínimo: Algunos de estos jóvenes han terminado el nivel medio superior con calificaciones que no les permiten tener un campo de oportunidad amplio, por lo que uno de los elementos que toman en cuenta para elegir IPES es este, que no pidan promedio mínimo para entrar.
- g) Por la ubicación geográfica a veces resulta un factor a tomar en cuenta para elegirla pues “está cerca de mi trabajo y así no pierdo tanto tiempo en el transporte” (E: 3) o “me queda cerca de casa, pues vivo por aquí” (E: 20); sin embargo, no es lo más importantes, pues algunos de los estudiantes entrevistados hacen hasta tres horas de camino desde sus lugares de residencia.

Quienes eligen el plantel Xola de la Universidad Insurgentes sin compararla con otras escuelas, además de hacer referencia a las razones anteriores también hablan de:

- h) Todas la razones anteriores conforman una surte de “última oportunidad para estudiar”.
- i) La cercanía al trabajo o al hogar.
- j) Porque fue estudiante de la “Prepa UIN” y la considera de buena calidad.

Los elementos más comparados y las razones más mencionadas son el precio y la incorporación a la UNAM. Esta última es utilizada por los jóvenes para considerar que “aunque sea así” lograron entrar a la Universidad. Es importante señalar que cuando los jóvenes piden informes relacionados con los requisitos de inscripción al plantel Xola de la UIN lo primero que se les informa es que si hicieron el examen de ingreso a la UNAM y tienen su comprobante, sin importar si es reciente o no, obtendrán una “beca” del 50%. Esto ayuda a explicar que el precio y la incorporación sean las razones más mencionadas como un par casi inseparable.

Sin embargo, en los relatos de los estudiantes la incorporación adquiere un matiz diferente cuando lo mencionan como una razón para elegir el Plantel Xola-UIN; es decir, cuando hablan de la incorporación lo asocian al prestigio que pueden obtener por ser incorporados o a la similitud con los programas en la UNAM, y no a la beca-descuento que obtuvieron por haber hecho el examen de ingreso e inscribirse al plan UNAM.

2.6 Conclusiones de capítulo

De los 31 estudiantes entrevistados, 18 cuentan que no ser seleccionados para ingresar a una universidad pública es una situación adversa frente a los planes y proyectos, personales y familiares, de formación universitaria.

Esta adversidad es enfrentada a través de estrategias, que no necesariamente son conscientes, pero que permiten salir de la adversidad; las cuales pueden ser: 1) hacer en múltiples ocasiones el examen de selección; esta estrategia, además, se caracteriza por el pago que hacen algunos estudiantes de cursos especializados que garantizan el lugar en una universidad pública o por la elección de carreras distintas, el objetivo es atinar a una que se considera de menos demanda que la que se quiere para poder ingresar, para luego hacer el cambio; 2) comenzar a trabajar mientras se hacen los exámenes; 3) para no perder el tiempo entrar a estudiar a una institución privada mientras se continúa intentando ingresar, pero es claro que no se tiene la idea de terminar ahí los estudios; 4) adherirse al movimiento de aspirantes excluidos de la educación superior; 5) conversar con los padres en busca de apoyo económico para buscar entre las escuelas privadas una opción educativa.

Los factores que intervienen para que se haga cierto número de veces el examen están relacionados, por lo menos en el relato de estos jóvenes, con el apoyo familiar, el proyecto de vida, y la sensación de improductividad.

El resultado de la interacción dinámica entre el apoyo familiar y el significado que se atribuye a la educación superior será el estímulo que impulsará el proceso de recuperación a la situación adversa. Finalmente el significado que se atribuye a la ES será el fundamento para desear continuar la formación escolar.

III. La Universidad Insurgentes: ¿Qué ofrece?

3.1 Introducción

Este capítulo centra su atención en la Universidad Insurgentes (UIN); parto de lo más general, como su desarrollo y expansión, su distribución geográfica y su oferta académica, para comprender algunos de sus elementos esenciales y de su proyecto educativo.

El segundo apartado está destinado al Plantel Xola de la Universidad Insurgentes (PX-UIN), por ser el caso de referencia. El objetivo es bosquejar el escenario general de la institución a la que ingresan los estudiantes.

Esto me permitirá, en el siguiente capítulo, llegar a las formas en que los estudiantes se apropian de la institución, experimentan el proceso de asimilación (en términos del intercambio entre el sujeto y la institución) de la decisión adoptada, y culminan –o no– el proceso de aceptación sobre la conveniencia de la opción elegida.

3.2 La Universidad Insurgentes: desarrollo y expansión

La Universidad Insurgentes surgió en el año de 1976 con el Colegio Ejecutivas de México, S.C., que actualmente se denomina Universidad Insurgentes Plantel Norte (ANUIES)¹¹. En 1980 se creó el Instituto Mexicano de Turismo, S.C., ahora Plantel Viaducto, y el Instituto Secretarial Especializado – Plantel Álamos. En 1985 se puso en funcionamiento la Sociedad Mexicana de Estudios Universitarios, S.C., actualmente Plantel Tlalpan (Molina Muñoz, 2010: 1). En 1991 es el año en que inició actividades el Instituto Iberoamericano de Informática, S.C., hoy Plantel Sur I, y en 1994 se estableció el hoy conocido Plantel Xola.

Estas seis escuelas hasta antes de 1995 conformaban una red de instituciones particulares e independientes. Para encarar las demandas del mercado y lograr un frente mejor consolidado se constituyeron en la Red Universidad Insurgentes (Red UIN) en 1995.

¹¹ Información tomada de: http://www.anuies.mx/la_anuies/diries/, consultada el 27 de junio, 2012.

Ya como Red UIN se fueron habilitando otros planteles que, de acuerdo con la información obtenida en el Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior de la ANUIES, siguen el siguiente orden de apertura: 2003 Plantel Ecatepec, 2003 Plantel León, 2005 Plantel Tláhuac, 2006 Plantel Centro, San Ángel y Tlalnepantla. Además, según Molina (2010:1) “en 2002 se abre el Plantel Sur II [y] en el 2005 se [abrió el Plantel] Toreo, y en el 2006 iniciaron operaciones los planteles Cd. Azteca [y] Vía Morelos”.

Tabla 6. Cronología de apertura de 16 planteles de la UIN

| Año | Plantel |
|------------|---|
| 1976 | Norte |
| 1980 | Viaducto, Álamos |
| 1985 | Tlalpan |
| 1991 | Sur I |
| 1992 | Norte |
| 1994 | Xola |
| 2002 | Sur II |
| 2003 | Ecatepec, León |
| 2005 | Tláhuac, Toreo |
| 2006 | Centro, San Ángel, Tlalnepantla, Ciudad Azteca, Vía Morelos |

Fuente: Elaboración propia con base en información de la ANUIES, la SEP y Molina (2010)¹²

Así, desde hace 17 años, la UIN establece que su misión es “contribuir al desarrollo académico de nuestros estudiantes para el logro de su mejor desempeño laboral y de su calidad de vida”; con una visión que “consiste en ser una institución centrada en el estudiante, reconocida por la calidad de su docencia y acreditación académica, con amplia cobertura en el país y con convenios de cooperación nacional e internacional” y cuyo objetivo “es impartir educación en los niveles básico, medio superior y superior, creando, preservando y difundiendo la cultura en beneficio de la sociedad” (Universidad Insurgentes, 2011).

¹² El trabajo de campo en instituciones de educación superior privada encuentra dificultades de acceso a la información por el hermetismo de las instituciones. Esta es la razón por la que para presentar información relacionada con el desarrollo de la institución tuve que recurrir a diferentes fuentes como la SEP, la ANUIES, la FIMPES y a un Informe de memoria de experiencia profesional del IPN. Con ello puede armar la cronología presentada. Sin embargo, hay algunos datos que se contradicen unos con otros. Por ejemplo, la ANUIES reporta que el Plantel Álamos se crea en 1998 y Molina reporta que su creación es en 1980, él toma como fuente el manual de introducción al docente que le dieron en la UIN y el manual de bienvenida al Personal Administrativo del Universidad Insurgentes. Por falta de información directa de la institución, he decidido tomar los datos que Molina presenta por las fuentes a las que hace referencia.

3.2.1 Distribución territorial de la red UIN

La Universidad Insurgentes es multiplantel. Hasta hace poco tiempo cada plantel tenía formas de organización y evaluación propias, pero en 2011 la UIN comenzó con un proceso de reacreditación por parte de la FIMPES, que le ha permitido, entre otras cosas, unificar formas de organización, evaluación y capacitación.

Antes de continuar con este apartado es necesario hacer una aclaración: en la sección “planteles” de página de internet de la Universidad Insurgentes (Universidad Insurgentes, 2011) dice “Contamos con 23 Planteles distribuidos estratégicamente”, sin embargo únicamente proporcionan información de 20 planteles. Por ello, cuando se trata de la totalidad de la red Universidad Insurgentes, la información que presento sólo hace referencia a 20 planteles, y sólo me refiero a 18 planteles cuando se trata de los ubicados en la zona metropolitana del valle de México. La tabla dos muestra la distribución territorial de la red Universidad Insurgentes.

Tabla 7. Planteles de la red UIN

| | | |
|------|------------------|---|
| ZMVM | Distrito Federal | San Ángel, Álamos, Sur I, Sur II, Viaducto, Xola, Centro, Norte, Tlalpan, Ermita, Iztapalapa, Tláhuac |
| | Estado de México | Chalco, Cuautitlán, Ciudad Azteca-Ecatepec, Toreo-Naucalpan, Vía Morelos, Tlalnepantla |
| | Estado de México | Toluca |
| | Guanajuato | León |

Fuente: Elaboración propia con información tomada de:

<http://www.universidadinsurgentes.edu.mx>

*El plantel Sur II está destinado para preparatoria y bachillerato.

En la zona metropolitana del valle de México los planteles se encuentran ubicados en seis de las 16 delegaciones del Distrito Federal y seis de los 20 municipios conurbados del Estado de México (Figura 2). Además, la Red UIN ha comenzado a expandirse lentamente hacia otros estados de la República Mexicana; desde 2003 cuenta con un plantel en León, Guanajuato y otro en Toluca de Lerdo, Estado de México.

Figura 2. Distribución territorial de la red UIN en la ZMVM



| Delegación | Plantel |
|---------------------|---|
| Álvaro Obregón | San Ángel |
| Benito Juárez | Álamos Sur I Sur II Viaducto Xola |
| Cuauhtémoc | Centro |
| Gustavo A. Madero | Norte |
| Iztacalco | Tlalpan |
| Iztapalapa | Ermita Iztapalapa Tláhuac |
| Chalco | Chalco |
| Cuautitlán | Cuautitlán |
| Ecatepec de Morelos | Ciudad Azteca-Ecatepec |
| Naucalpan | Toreo-Naucalpan |
| Tláhuac | Vía Morelos |
| Tlalnepantla | Tlalnepantla |

Fuente: Elaboración Sandra Maturano. Los números que contienen las áreas sombreadas representan el número de planteles.

En la figura anterior únicamente he ubicado los planteles que están en la zona metropolitana del valle de México, por lo que sólo muestro 18 de los 20. Los que faltan son el plantel León (que está en León, Guanajuato) y el plantel Toluca (que está en Toluca de Lerdo, Estado de México).

Las características socioeconómicas de las zonas geográficas donde se ubican los planteles de la red UIN no proporcionan información de la población que a ellas asiste, que proviene de diferentes puntos de la ciudad y del área metropolitana, pues las instituciones no necesariamente responden a las necesidades educativas de una colonia en particular. Por ejemplo, de los 31 entrevistados para realizar esta tesis, únicamente dos vivían cerca y eligieron el plantel Xola por la cercanía a su hogar. La ubicación del plantel fue relevante para los que trabajan, ya sea porque les quedaba cerca del trabajo o porque les quedaba en su ruta de traslado.

Sin embargo, la importancia de apuntar la distribución territorial de la red UIN radica en que da una idea de las estrategias de expansión institucional, y en consecuencia, de captación de matrícula. Las IPES generan estrategias para competir por recursos económicos y estudiantes, éstas tienen objetivos específicos como diversificación e inversión (Morales, 2010)

Visualizar los lugares y colonias donde este tipo de universidades habilita planteles permite entender que el fácil acceso y los servicios disponibles (vialidades y transporte) son decisiones que toma la empresa para ubicar sus planteles. En general los planteles en la ZMVM de la Red UIN están ubicados cerca de alguna estación del metro o en avenidas que les permiten estar a la vista de una amplia clientela potencial. Tienen información acerca de ellos y crean estrategias para atraerlos.

Una forma de advertir lo anterior es mediante sus estrategias de publicidad en espectaculares colocados en avenidas tales como Tlalpan o Ermita-Iztapalapa, “dovelas” o cabeceras (espacios de publicidad) en trenes del metro de líneas como la “azul” que corre de Taxqueña a Cuatro Caminos, o en carteles en los *parabuses*.

3.2.2 La oferta académica de la red UIN

La oferta educativa de la UIN en licenciatura con RVOE de la SEP está organizada bajo la modalidad flexible; esto es, el alumno decide la duración de la carrera en función del número de asignaturas que cursa en el ciclo escolar; puede seleccionar sus asignaturas de acuerdo con su tiempo, interés y recursos económicos. Como se puede inferir de lo anterior en el modelo de la UIN la flexibilidad está relacionada únicamente con el número de materias. Su oferta académica está conformada por 24 licenciaturas, las cuales se presentan en la tabla 8.

Con el fin de que los alumnos puedan combinar tanto el estudio como las actividades laborales, la UIN pone a su disposición diversos turnos (matutino, vespertino, nocturno, mixto y fines de semana) y horarios que se adaptan a sus necesidades específicas. El objetivo es que los estudiantes tengan la posibilidad de organizar su carga de materias de acuerdo con su disponibilidad de tiempo.

Tabla 8. Oferta académica de la red UIN

| Área de Conocimiento | Licenciatura | Reconocimiento/Autorización | Número de planteles en que se imparte |
|--------------------------------|--|-----------------------------|---------------------------------------|
| Ciencias Sociales | Administración | SEP | 16 |
| | Administración de empresas | SEP | 5 |
| | Ciencias de la comunicación | SEP | 1 |
| | Comercio internacional | SEP | 6 |
| | Contaduría | SEP | 15 |
| | Criminalística | SEP en trámite | 4 |
| | Derecho | SEP | 16 |
| | Gastronomía | SEP | 6 |
| | Psicología | SEP | 8 |
| | | UNAM | 1 |
| | Relaciones internacionales | SEP | 2 |
| Mercadotecnia | SEP | 11 | |
| Ingeniería y Tecnología | Arquitectura | SEP | 6 |
| | Arquitectura de interiores | SEP en trámite | 0 |
| | Diseño y Comunicación visual | SEP en trámite | 0 |
| | | UNAM | 1 |
| | Diseño gráfico | SEP | 5 |
| | Diseño de modas | SEP en trámite | 3 |
| | Informática | SEP | 10 |
| | Ingeniería industrial | SEP | 4 |
| | Ingeniería en telemática y sistemas de seguridad | SEP en trámite | 2 |
| Tecnologías de la información | SEP | 9 | |
| Salud | Educación física (Próximamente) | Sin información | 0 |
| | Nutrición | SEP | 7 |
| | Odontología (próximamente) | Sin información | 0 |
| Humanidades | Pedagogía | SEP | 15 |
| | | UNAM | 1 |

Elaboración propia con información de la página en internet de la institución:

<http://www.universidadinsurgentes.edu.mx>

Como puede verse en el cuadro anterior, por el número de planteles en que se imparten los programas de estudio, la prioridad de esta universidad se encuentra en el área de ciencias sociales. Por ejemplo, Derecho y Administración se ofrecen en 16 planteles mientras que carreras como Diseño y Comunicación visual o Ingeniería en telemática y sistemas de seguridad se ofertan en menos de tres planteles.

Por otro lado, en la mayoría de los planteles se ofrece alguna carrera de administración, de informática, Derecho, Pedagogía, Psicología y Tecnologías de la Información y la Comunicación (Anexo 6). Programas que son los de mayor demanda.

La UIN también ofrece a sus estudiantes actividades complementarias: de fortalecimiento académico (intercambio con el extranjero. conferencias, exposiciones y visitas a diversas empresas); de tipo cultural (encuentros universitarios interdisciplinarios, ciclos de cine, exposiciones de pintura, entre otras artes) y de tipo recreativo (torneos deportivos y convivencias universitarias).

Esta institución ha ido buscando la forma de ganar legitimidad académica a través de la acreditación que ha sido refrendada hasta 2013 por parte de la FIMPES; la incorporación a la UNAM y la validación del RVOE; y la pertenencia a diversas organizaciones, como:

- Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC)
- Organización Universitaria Interamericana (OUI)
- Alianza para la Educación Superior (ALPES)
- Asociación Nacional de Facultades, Escuelas de Derecho, Departamentos de Derecho e Institutos de Investigación Jurídica (ANFADE)
- Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina (AFEIDAL)
- Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)
- Confederación Panamericana de Escuelas de Hotelería y Turismo (CONPEHT)
- Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX)
- Cámara Nacional de Comercio (CANACO)

Adicionalmente, como uno más de las supuestas garantías de calidad académica, la UIN obtuvo la certificación ISO 9001:2000 en reconocimiento a su calidad y efectividad logradas, según lo informa en su página de internet (Insurgetes, 2011).

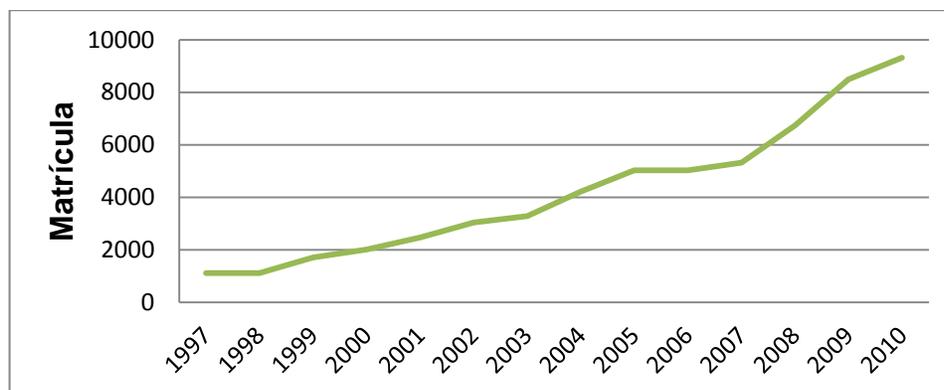
3.2.3 Matrícula de la Red UIN

3.2.3.1 Su crecimiento

Antes de comenzar con este apartado apunto una limitante que tiene la información que a continuación presento: para la elaboración de esta sección y las que siguen tomo como referencia los datos que proporciona la Base 911 de la SEP, procesados con el Sistema de Consulta de la Base 911 de la SEP de Álvarez y Ortega (coords.). En esta base de datos únicamente hay información acerca de 11 planteles de la red UIN. De ahí que seguramente habrá datos que se robustezcan si se tiene en cuenta el total de los planteles.

Junto con el crecimiento en el número de planteles, la UIN ha expandido considerablemente su matrícula. El gráfico uno presenta el crecimiento histórico de la matrícula de licenciatura en la UIN desde 1997 hasta 2010.

Gráfico 1. Crecimiento de la matrícula de licenciatura en la UIN de 1997 a 2010.



Fuente: Base 911 de la SEP, procesados con Álvarez y Ortega (coords.). 2011. Sistema de Consulta de la Base 911 de la SEP. México 2011, DIE-Cinvestav, Universidad Veracruzana

Esta evidente tendencia de crecimiento contrasta con el comportamiento de disminución del ritmo de crecimiento que está registrando el sector privado de

educación superior en su conjunto a partir de mediados de la década anterior (Álvarez, 2011). Este crecimiento es acorde con la creación, a partir de 2006, de ocho planteles.

Otro elemento que puede explicar este crecimiento es que a partir de 2004 la institución empieza a otorgar becas a sus estudiantes, ya sea becas institucionales (las cuales se otorga a los jóvenes que ingresan a licenciatura y son egresados del nivel medio superior de la propia institución), federales (programa de becas “La ciudad con las y los jóvenes” de la asamblea legislativa del Distrito Federal) o de la UNAM (Tabla 9).

Tabla 9. Número de alumnos becados por año de 2004 a 2010

| Año | Total de alumnos | Becas institucionales | Becas federales | Becas UNAM | Total de becados | Porcentaje Total de becados |
|------------|-------------------------|------------------------------|------------------------|-------------------|-------------------------|------------------------------------|
| 2004 | 4214 | 419 | 55 | 68 | 543 | 12.89% |
| 2005 | 5028 | 624 | 242 | 72 | 954 | 18.97% |
| 2006 | 5032 | 836 | 284 | 192 | 1339 | 26.61% |
| 2007 | 5320 | 1092 | 6 | 0 | 1177 | 22.12% |
| 2008 | 6734 | 1853 | 180 | 170 | 2251 | 33.43% |
| 2009 | 8497 | 1894 | 26 | 1012 | 3080 | 36.25% |
| 2010 | 9311 | 2334 | 126 | 420 | 2921 | 31.37% |

Fuente: Base 911 de la SEP, procesados con Álvarez y Ortega (coords.). 2011. *Sistema de Consulta de la Base 911 de la SEP*. México 2011, DIE-Cinvestav, Universidad Veracruzana

Sin embargo, el crecimiento de la matrícula no ha sido igual en todos los planteles. En casi todos ha habido un aumento importante, pero destaca Xola por su crecimiento sostenido, el cual ha crecido un 270 por ciento entre 2000 y 2010, porcentaje superior al que tuvieron otros planteles en el mismo periodo. Por ejemplo, Viaducto creció 173 por ciento, Sur 161, Tlalpan 98 y Norte 28. Algunos planteles, por el contrario, a partir de 2005, registraron decrecimientos absolutos en su matrícula, como Sur. Un comportamiento semejante pero con una recuperación en 2010 se puede observar en Viaducto, Tlalpan y Norte (Tabla 10).

Tabla 10. Crecimiento de la matrícula de licenciatura en 11 planteles de la UIN de 1997 a 2010

| Plantel | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ecatepec | | | | | | | | 641 | 1037 | 1299 | 1290 | 1170 | 1215 | 1151 |
| Norte | 70 | 202 | 0 | 555 | 678 | 780 | 697 | 697 | 697 | 527 | 482 | 457 | 530 | 764 |
| Sur | 342 | 289 | 309 | 329 | 433 | 610 | 812 | 945 | 1080 | 1027 | 845 | 895 | 867 | 860 |
| Tláhuac | | | | | | | | | | | 480 | 575 | 613 | 508 |
| Tlalnepantla | | | | | | | | | | | | 433 | 625 | 813 |
| Tlalpan | 433 | 392 | 1088 | 446 | 535 | 772 | 531 | 844 | 877 | 877 | 801 | 828 | 742 | 881 |
| Toreo | | | | | | | | | | | | | 826 | 837 |
| Vía Morelos | | | | | | | | | | | | 423 | 538 | 614 |
| Viaducto | 270 | 228 | 0 | 265 | 281 | 358 | 391 | 440 | 438 | 378 | 367 | 503 | 696 | 724 |
| Xola | | | 316 | 416 | 542 | 527 | 666 | 647 | 899 | 924 | 939 | 1009 | 1275 | 1538 |
| San Ángel | | | | | | | | | | | 116 | 441 | 570 | 621 |
| Total | 1115 | 1111 | 1713 | 2011 | 2469 | 3047 | 3290 | 4214 | 5028 | 5032 | 5320 | 6734 | 8497 | 9311 |

Fuente: Base 911 de la SEP, procesados con Álvarez y Ortega (coords.). 2011. Sistema de Consulta de la Base 911 de la SEP. México 2011, DIE-Cinvestav, Universidad Veracruzana

*De este histórico he eliminado el Plantel Álamos, pues únicamente reportan información en 2003 con 193 estudiantes; la razón de que no haya más datos es que se utiliza para oficinas.

*En la tabla se presentan datos sólo de 11 planteles porque hasta 2010 sólo ellos tenían oferta con RVOE. Cada plantel obtiene el RVOE para las licenciaturas que oferta. Por lo tanto sólo éstos 11 reportaban información en la 911.

Si regresamos a la distribución territorial de la red UIN en la ZMVM, otro elemento que se observa, es que el mayor porcentaje de la matrícula total, 42.63 por ciento, se ubica en los cuatro planteles que están en la Delegación Benito Juárez, le sigue el plantel Ciudad Azteca-Ecatepec, en Ecatepec de Morelos con 13.25 por ciento de la matrícula total. Esto podría dar pistas del tipo de estrategias de inversión que toman los dueños de IPES al decidir dónde habilitarán un plantel o un campus o una escuela.

Por otro lado, la tabla 9 permite observar que, en términos absolutos, en 2006 casi todos los planteles entran en un periodo de baja. La excepción sigue siendo Xola, la cual mantuvo en crecimiento su matrícula, esto explica que la tendencia general de la institución mantuviera un crecimiento diferente a la tendencia nacional.

3.2.3.2 Distribución de la matrícula por carrera

La distribución de la matrícula total por carrera la muestro en la tabla 11. El porcentaje más alto, 26,05 por ciento corresponde a la carrera en Derecho, le siguen Administración e Informática con aproximadamente 10 por ciento de la matrícula total. Asimismo en los extremos se ubican Administración Hotelera, Comercio Internacional,

Informática Administrativa e Ingeniería Industrial con menos del .57 por ciento de la matrícula total. Ahora bien, por planteles esta distribución de la matrícula también ocurre con ciertas variaciones. Destaca que la carrera de Derecho tiene individualmente el mayor porcentaje en los planteles en que se ofrece.

Tabla 11. Distribución de la matrícula total por carrera en 12 planteles

| Carrera | Matrícula total | Porcentaje |
|---|------------------------|-------------------|
| Derecho | 15343 | 26,05% |
| Informática | 6224 | 10,57% |
| Administración | 6012 | 10,21% |
| Psicología | 4365 | 7,41% |
| Contaduría | 4080 | 6,93% |
| Administración de empresas turísticas | 3431 | 5,83% |
| Mercadotecnia | 3373 | 5,73% |
| Pedagogía | 3335 | 5,66% |
| Diseño grafico | 3273 | 5,57% |
| Ciencias de la comunicación | 2776 | 4,71% |
| Diseño Y Comunicación visual | 1879 | 3,19% |
| Gastronomía | 1242 | 2,11% |
| Arquitectura | 1046 | 1,78% |
| Relaciones internacionales | 749 | 1,27% |
| Contaduría publica | 615 | 1,04% |
| Informática administrativa | 337 | 0,57% |
| Comercio internacional | 260 | 0,44% |
| Tronco Común en Administración de empresas y Contaduría | 256 | 0,43% |
| Ingeniería Industrial | 212 | 0,36% |
| Administración Hotelera | 84 | 0,14% |
| Total General | 58892 | 100,00% |

Fuente: Base 911 de la SEP, procesados con Álvarez y Ortega (coords.). 2011. Sistema de Consulta de la Base 911 de la SEP. México 2011, DIE-Cinvestav, Universidad Veracruzana

Al tomar como referencia la división de áreas de conocimiento de la propia Universidad, el área de Ciencias Sociales concentra un porcentaje alto de matrícula, 71.26 por ciento; dentro de esta área Derecho, las administraciones y Mercadotecnia concentran más del 40 por ciento. Por otro lado, la institución da importante cobertura a las carreras que se ubican en el área de Ingeniería y Tecnología, con un 16.47 por ciento de la matrícula total.

3.2.3.3 Distribución de la matrícula por planteles

En general, en 2010 dos planteles concentran el mayor porcentaje de la matrícula total: Xola con el 16.5 por ciento, Ecatepec con el 12.4 por ciento. A éstos le siguen: Tlalpan, Sur I, Toreo, Toreo, Tlalnepantla y Norte. Finalmente, los planteles que tienen el menor porcentaje de matrícula son San Ángel, Vía Morelos y Tláhuac con el 6.7, 6.6 y 5.5 por ciento de matrícula respectivamente. (Tabla 12).

Tabla 12. Porcentaje de la matrícula por plantel con relación a la matrícula total (de 11 planteles) de la UIN de 2000 a 2010

| Plantel | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Xola | 20,7 | 22,0 | 17,3 | 20,2 | 15,4 | 17,9 | 18,4 | 17,7 | 15,0 | 15,0 | 16,5 |
| Ecatepec | | | | | 15,2 | 20,6 | 25,8 | 24,2 | 17,4 | 14,3 | 12,4 |
| Tlalpan | 22,2 | 21,7 | 25,3 | 16,1 | 20,0 | 17,4 | 17,4 | 15,1 | 12,3 | 8,7 | 9,5 |
| Sur | 16,4 | 17,5 | 20,0 | 24,7 | 22,4 | 21,5 | 20,4 | 15,9 | 13,3 | 10,2 | 9,2 |
| Toreo | | | | | | | | | | 9,7 | 9,0 |
| Tlalnepantla | | | | | | | | | 6,4 | 7,4 | 8,7 |
| Norte | 27,6 | 27,5 | 25,6 | 21,2 | 16,5 | 13,9 | 10,5 | 9,1 | 6,8 | 6,2 | 8,2 |
| Viaducto | 13,2 | 11,4 | 11,7 | 11,9 | 10,4 | 8,7 | 7,5 | 6,9 | 7,5 | 8,2 | 7,8 |
| San Ángel | | | | | | | | 2,2 | 6,5 | 6,7 | 6,7 |
| Vía Morelos | | | | | | | | | 6,3 | 6,3 | 6,6 |
| Tláhuac | | | | | | | | 9,0 | 8,5 | 7,2 | 5,5 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Base 911 de la SEP, procesados con Álvarez y Ortega (coords.). 2011. Sistema de Consulta de la Base 911 de la SEP. México 2011, DIE-Cinvestav, Universidad Veracruzana.

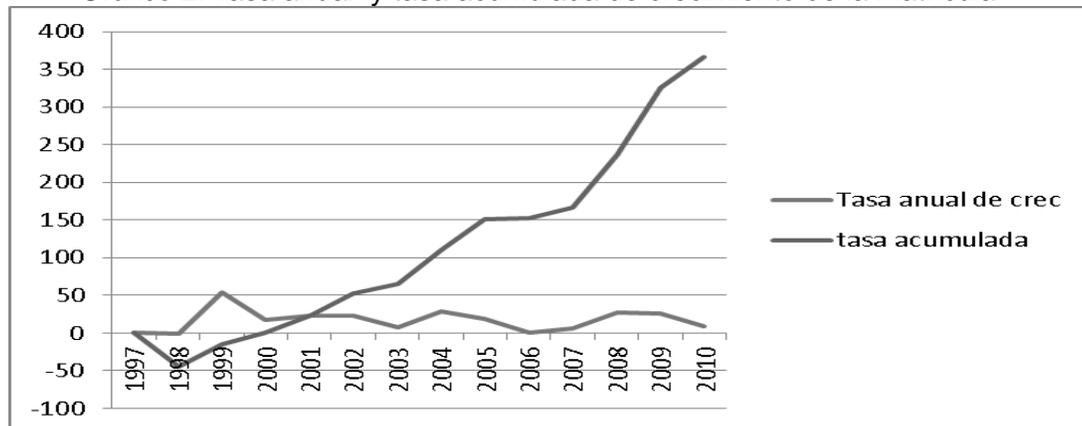
*De este histórico he eliminado el Plantel Álamos, pues únicamente reportan información en 2003 con 193 estudiantes; no conozco la razón por la que no haya más datos.

Destaco de la tabla anterior que en 2010 el plantel que concentra mayor porcentaje de la matrícula es Xola. Un plantel que ofrece carreras de mediana demanda, de acuerdo con la distribución de la matrícula total por carrera (Tabla 11): Psicología (7.41 por ciento de la matrícula total), Pedagogía (5.66 por ciento), Diseño Gráfico (5.57 por ciento) y Diseño y Comunicación Visual (3.19 por ciento). Por lo tanto el Plantel Xola es un caso al interior de la propia institución, pues tiene características muy diferentes al de la mayoría de los otros planteles, ya que tiende a ser más especializado en su oferta y por lo tanto en la demanda que recibe. Entonces, tiene carreras de baja demanda, pero reunidas en un solo plantel, con la importante

característica de ser carreras que cuentan con la incorporación a la UNAM, no sólo con RVOE. Esto constituye un poderoso atractivo.

Un análisis más detallado permite observar que en términos de matrícula la institución ha tenido un ritmo de crecimiento errático con puntos dramáticos en 1999 y 2006 pero que le ha permitido mantener una tasa acumulada de crecimiento de su matrícula constante; lo que ha llevado a la institución a registrar un comportamiento aparentemente contrario a lo que registra en su conjunto el subsector. (Gráfico 2).

Gráfico 2. Tasa anual y tasa acumulada de crecimiento de la matrícula



Fuente: Base 911 de la SEP, procesados con Álvarez y Ortega (coords.). 2011. Sistema de Consulta de la Base 911 de la SEP. México 2011, DIE-Cinvestav, Universidad Veracruzana

Por otro lado pese al comportamiento que registra con respecto a la tasa anual su crecimiento absoluto promedio ha sido vertiginoso; pues en un periodo de 13 años, la institución creció tres veces. Y el detalle permite observar que la crisis de 2008 no les afectó como afectó a muchas otras instituciones. No se ve una pérdida de matrícula, por el contrario hay ganancias.

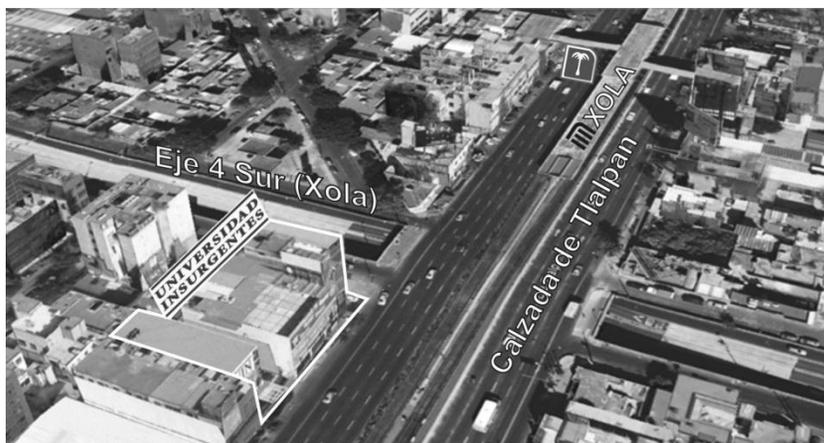
A pesar de que en su conjunto la UIN ha crecido de manera importante, hay dinámicas internas distintas que registran un reacomodo diferenciado de la matrícula por planteles. Investigaciones posteriores tendrían que ofrecer explicaciones más detalladas y específicas de por qué existe este comportamiento.

3.3 El Plantel Xola

3.3.1 Ubicación

El directorio nacional de instituciones de educación superior de la ANUIES dice que el Plantel Xola de la UIN (PX-UIN) fue creado el 27 de noviembre de 1994. Este plantel es una unidad docente particular desconcentrada de la Universidad Insurgentes (ANUIES). Su sede se ubica en la Calzada de Tlalpan número 705, colonia Álamos, en la delegación Benito Juárez, a una cuadra de la estación Xola de la línea 2 del metro de la ciudad de México (sistema de transporte colectivo). Lo anterior hace fácil el acceso al PX-UIN (Foto 1).

Foto 1. Ubicación geográfica del Plantel Xola-UIN



Fuente: Elaboración Sandra Maturano García Rendón con base en Google Maps, el 1 junio de 2012.

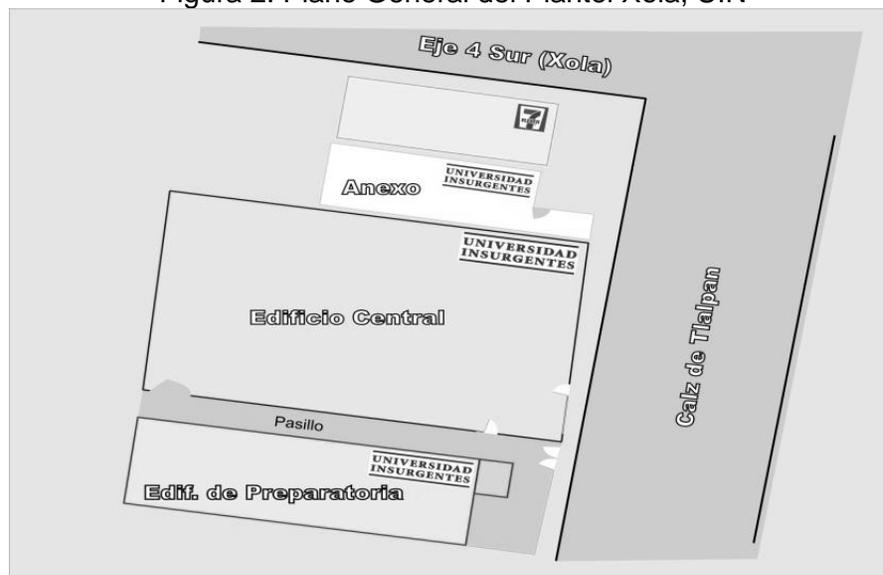
El Plantel Xola-UIN es “un plantel en la ruta de sus clientes”, por la estación del metro cercana, las tres líneas de microbuses que pasan a la puerta de la escuela, y por ser la esquina entre el Eje Sur 4 y la Calzada de Tlalpan. Para aquellos “que quieren estudiar” (E: 1, 5, 6, 9, 10, 13, 21, 22 y 28) esta accesibilidad y su incorporación a la UNAM les permite considerarla como una opción educativa, aunque les quede a más de dos horas de distancia. Por ejemplo, de los 31 entrevistados para esta tesis cinco jóvenes dedican su tiempo prioritariamente a la escuela y hacen más de dos horas de trayecto desde sus casas. Son jóvenes que vienen de Ciudad Nezahualcóyotl, Ciudad Azteca, de la colonia San Bartolo Ameyalco, Ixtapaluca de los Reyes. Para ellos, a pesar de la lejanía de sus hogares, que la escuela esté cerca de una estación del metro es un factor que les ha permitido continuar con su formación en esta institución.

3.3.2 Infraestructura

Este plantel ofrece tanto formación media superior como superior, desde 2010 consta de tres edificios, uno de los cuales está asignado a la preparatoria incorporada a la UNAM y los otros dos son para los programas de licenciatura.

De acuerdo con la información que la propia institución reporta a través de los cuestionarios estadísticos de Educación Superior 911, en 2010 el Plantel Xola tiene un edificio construido para uso educativo, otro adaptado y uno más rentado. El primero corresponde a la preparatoria, es de tres niveles y a la vista se observa que es un edificio escolar, diseñado para ello, de los predominantes en México tipo Capfce (Figura 2). Los salones del primer nivel están asignados al bachillerato y los del segundo nivel a la licenciatura en Pedagogía (Figura 3, secuencia de fotos 1); de ahí que éste sea reportado a la SEP como un inmueble para licenciatura.

Figura 2. Plano General del Plantel Xola, UIN

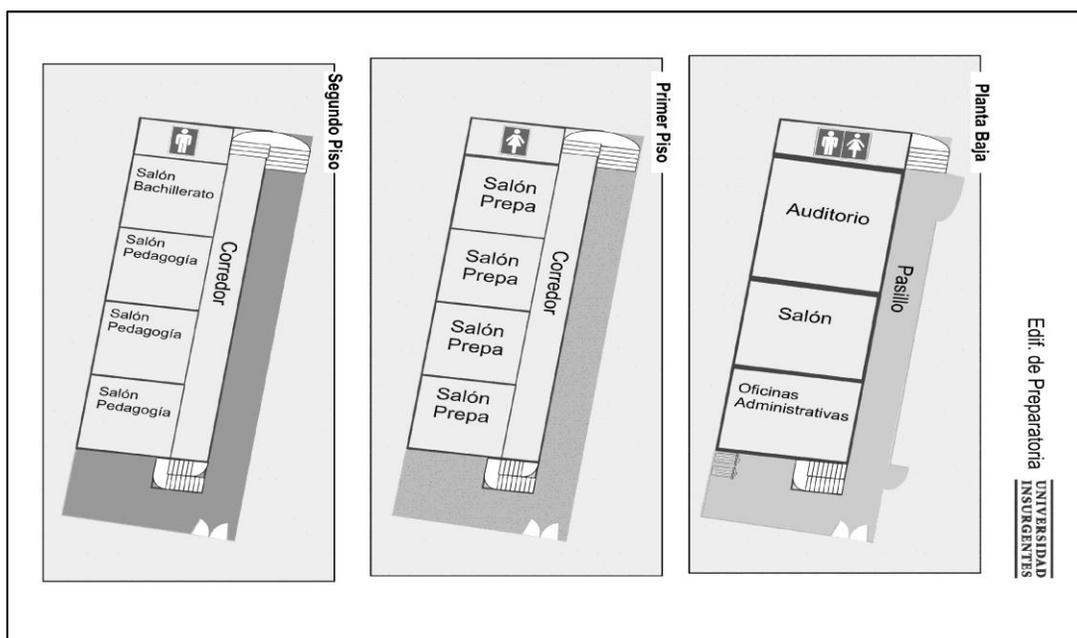


Fuente: Elaboración Sandra Maturano García Rendón con base en datos de Google Maps

Si bien es un edificio escolar, claramente construido para tal fin y que por lo tanto influye en que los estudiantes cuenten con salones adecuados para tomar clase, para los estudiantes de Pedagogía esto no parece ser importante. De acuerdo con los testimonios de algunas alumnas la escuela el hecho de que sus salones estén en el mismo edificio donde también está la preparatoria, no les permite relacionarse con

estudiantes de otras carreras y desde su perspectiva esto es molesto: “si vienes a formarte como profesionista, deberías convivir con gente de tu edad, no con niños [se refiere a los de preparatoria]; el área de bolsa de trabajo y de promoción de eventos está en el otro edificio, en el de licenciatura y como nosotros estamos acá pues ni nos enteramos” (E: 10, 12, 13).

Figura 3. Los tres niveles del edificio de preparatoria



Fuente: Elaboración Sandra Maturano García Rendón, con base en observaciones en terreno

Secuencia 1. Salón de edificio de preparatoria y vista del patio



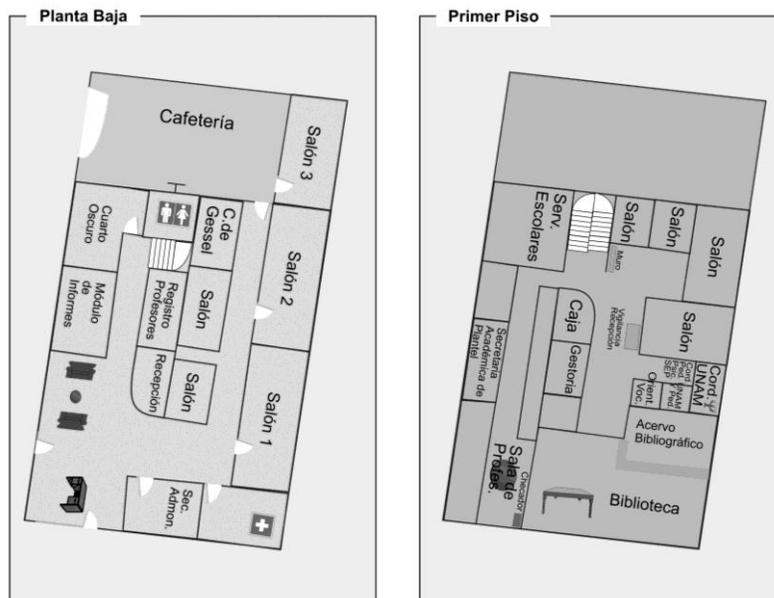
Fotos de Brenda Yokebed Pérez Colunga

El edificio que fue adaptado para funcionar como universidad es el central, en él se encuentran las oficinas de la directora general, del secretario académico del plantel, la caja, servicios escolares, la biblioteca, los laboratorios y la cafetería. En este edificio se dan principalmente las clases de licenciatura. Originalmente tenía oficinas y sus espacios fueron adaptados para salones. Es de tres pisos, contando la azotea que ha sido acondicionada para que los jóvenes encuentren ahí un espacio de recreación. (Figuras 4 y 5).

En la planta baja se encuentra el módulo de información; registro de profesores, el cuarto oscuro para fotografía; la dirección administrativa del plantel – que se encarga de las carteras vencidas–; la enfermería; cinco salones para la licenciatura en Diseño gráfico, dos de los cuales cuentan con restiradores para trabajar; también está ubicada la Cámara de Gesell y la cafetería. (Secuencia 2 de fotos)

Resalto que dos de los salones de esta planta son muy pequeños para la cantidad de alumnos al inicio de cada semestre; por otro lado, uno de ellos es oscuro y da a la cafetería, igual que la Cámara de Gesell (Secuencia de fotos 3). Estos detalles son importantes pues cuando hay algún evento en la cafetería, el ruido que se genera impide que las clases continúen su curso o que los ejercicios, como los que se hacen en la Cámara de Gesell, no tengan un apropiado desarrollo.

Figura 4. Planta baja y primer piso del edificio central de la PX-UIN



Fuente: Elaboración Sandra Maturano García Rendón, con base en observaciones en terreno

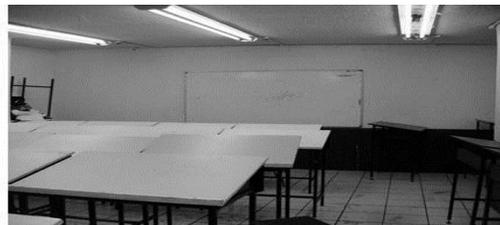
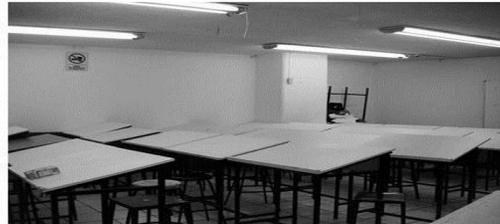
Secuencia 2. Entrada del PX-UIN. Cámara de Gesell y cafetería



Fotos de Brenda Yokebed Pérez Colunga

Por ejemplo, en una ocasión, por la “pertinencia del lugar y porque no había otro salón que me facilitaran” me prestaron la Cámara de Gesell para realizar entrevistas, pero ese mismo día los estudiantes de preparatoria festejaron con música y baile en la cafetería la salida a vacaciones de semana santa. Esto se tradujo en constante distracción e intromisión de ruido en el diálogo que intentábamos tener.

Secuencia 3. Dos de los salones de la planta baja del edificio central



Fotos de Brenda Yokebed Pérez Colunga

Sigo con la descripción del inmueble. En el primer nivel de este edificio central, se encuentra el área de servicios escolares, de coordinación académica de licenciatura, la sala de los profesores, el checador, la biblioteca, la caja, la orientación educativa, las coordinaciones de pedagogía y psicología, tres salones en los que se imparten clase a los de la licenciatura en Psicología y el laboratorio donde toman clase de física y química los estudiantes de bachillerato.

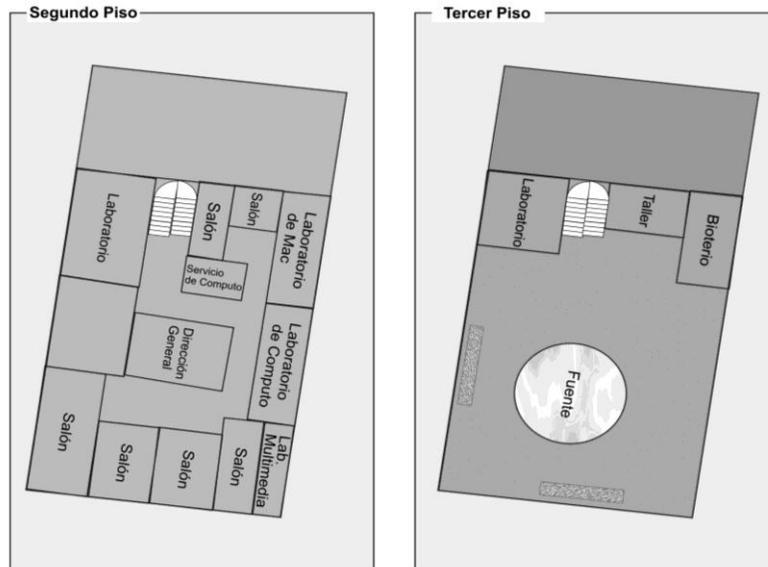
En el segundo piso están ubicados los servicios técnicos –donde se atiende a los estudiantes en lo relacionado con la red de internet -, la dirección general, el laboratorio de Mac con 30 equipos, el laboratorio multimedia con otras 5 computadoras Mac, la sala de cómputo con 30 PC's y seis salones donde se imparten clases tanto a Psicología como a Diseño y Comunicación visual. En el techo está el taller de serigrafía, el bioterio y un pequeño espacio de recreación con bancas y una fuente espacio al que los estudiantes llaman “la fuente” (Figura 5 y Secuencia 4).

Secuencia 4. “La fuente”



Fotos de Brenda Yokebed Pérez Colunga

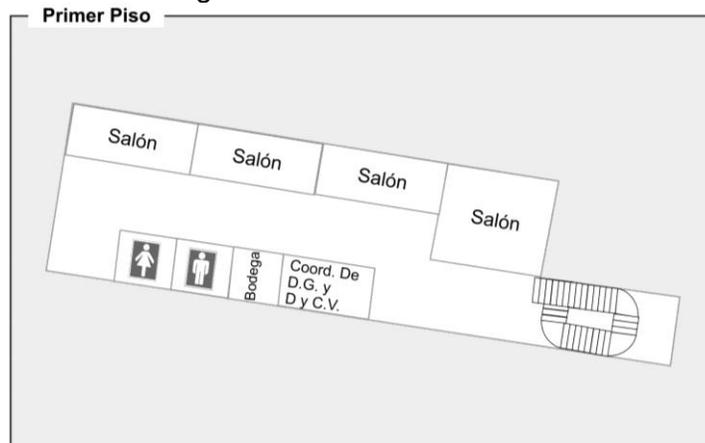
Figura 5. Segundo piso y azotea del PX-UIN



Fuente: Elaboración Sandra Maturano García Rendón, con base en observaciones en terreno

Al hacer el trabajo de campo los estudiantes de las licenciaturas en Diseño gráfico y en Diseño y Comunicación visual estaban estrenando edificio; en entrevista con el coordinador de la carrera de Diseño gráfico me dijo que “antes estas eran unas oficinas de Fonacot y al lado había un Bancomer, luego pusieron el *Seven*”. Un informante clave me dio información extra sobre el edificio “ahora ya lo compraron pero tienen problemas con el dueño y solo pudieron habilitar el primer piso, pero es suficiente para que ahora los de diseño estén ahí” (Ic2) (Figura 6).

Figura 6. “Anexo” del PX-UIN



Fuente: Elaboración Sandra Maturano García Rendón, con base en observaciones en terreno

Secuencia 5. “El anexo”



Fotos de Brenda Yokebed Pérez Colunga

Otro edificio es conocido como “el anexo” y lo ocupan los estudiantes de diseño. Es un edificio cuya entrada se encuentra a un costado del edificio central del Plantel Xola de la UIN, bien iluminado y con cuatro aulas. En este espacio se encuentra la coordinación de ambas carreras, es un espacio compartido por los coordinadores (Secuencia 5). Esto es posible porque la licenciatura en Diseño y Comunicación visual únicamente se ofrece en el turno matutino y la carrera en Diseño Gráfico sólo está disponible en el turno vespertino.

Aunque pareciera ser una escuela grande, los espacios son reducidos, con pasillos estrechos, salones pequeños en relación con el tamaño de los grupos de estudiantes, con ventiladores en vez de la circulación de aire fresco, pues las ventanas están selladas o en algunos casos dan hacia el interior del mismo edificio (secuencia 6).

Secuencia 6. Salones de los pisos 1 y 2 del edificio central



Fotos de Brenda Yokebed Pérez Colunga

En general son instalaciones poco aptas para la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, una estudiante dijo: “hay que traer agua, mucha, porque si no te duermes en clase y aunque esté muy interesante no lo aguantas”; otro joven comentó “¡juy! este plantel está mejor que en el que estaba en prepa [Ecatepec], ese se inundaba, nos tenían que sacar casi con lancha” (E: 16).

Un elemento extra a la Universidad Insurgentes es una tienda *7elven* que se encuentra junto al plantel Xola; es un espacio que los estudiantes de licenciatura se han apropiado como una suerte de cafetería alterna, por la cercanía a la escuela y por la falta de espacios para la convivencia “exclusiva de universitarios” (E: 10) en las propias instalaciones de la Universidad.

Podría decir que, involuntariamente, el “*7eleven*” se ha convertido en la cafetería de los estudiantes de licenciatura, pues ellos pueden entrar y salir del plantel a su gusto, y eso les evita convivir con los jóvenes de preparatoria, pero además les permite fumar y consumir otros alimentos que, de acuerdo con ellos, les dan la categoría de estudiantes de universidad privada. Por ejemplo, un joven señaló “pues aquí la mayoría de mis compañeros son de clase media, media alta, porque tienen para pagar incluso su café del “*seven*” que le hace sentirse, así muy fresas” (E: 2 y 6).

3.3.3 Oferta educativa del Plantel Xola.

El Plantel Xola representa una oferta diferente dentro de la Red UIN pues su oferta es más especializada y es la única cuyos programas de licenciatura se ofrecen tanto incorporados a la UNAM como con validez oficial de la SEP. En el plantel se ofrecen cuatro programas de licenciatura, a saber: Diseño gráfico, Diseño y Comunicación visual, Pedagogía y Psicología (Tabla 13).

Tabla 13. Oferta educativa del Plantel Xola, UIN.

| Certificación / Programa de licenciatura | RVOE | Incorporación UNAM | Turno |
|--|------------|--------------------|------------------------------------|
| Diseño Gráfico | Sí | No | Vespertino Sabatino |
| Diseño y Comunicación visual | En trámite | Sí | Matutino |
| Pedagogía | Sí | Sí | Matutino Vespertino Sabatino |
| Psicología | Si | Si | Matutino Vespertino Sabatino |

Fuente: Elaboración propia con información recabada tanto en campo como en la página de internet de la universidad:

<http://www.universidadinsurgentes.edu.mx/planteles/xola.html>

De esta tabla he eliminado la carrera de Comercio internacional porque al comienzo del trabajo de campo, la entonces directora general del plantel me informó que esa carrera no se impartía en Xola.

De acuerdo con algunos coordinadores entrevistados y con información que la propia institución pone a disposición del público, el PX-UIN ofrece a los estudiantes:

A) Diseño Gráfico: un plan de estudios flexible con un mayor enfoque hacia lo digital, que está dividido en tres áreas y cada área tiene un número de materias en específico; cuatrimestre a cuatrimestre se abren ciertas materias y los estudiantes eligen la que en ese momento les convenga. Tienen grupos mixtos, es decir en un grupo se encuentran estudiantes de primero, quinto y noveno cuatrimestre.

Las formas de titulación son por titulación directa –“por el simple hecho de terminar aunque sea con seis pero te damos tu título”, por desempeño académico – que depende de que el estudiante haya tenido un promedio entre 9.5 y 10 a lo largo de su carrera – y por mención honorífica la cual implica que el estudiante haya mantenido un promedio de 10. Además ofrecen complementar la formación de los estudiantes con la elaboración de

un proyecto de investigación en los últimos cuatrimestres, 8 y 9, que les permite contactar con clientes reales que a veces al final del proyecto los contratan.

B) Diseño y Comunicación visual: ofrecemos prestigio académico son un intermediario entre la UNAM y el estudiante que quería estudiar en esa casa de estudios ya que tienen “el mismo programa pero mejor pues la DEGIRE nos exige programas formativos, planeación estratégica que hace que nuestros profesores estén más atentos de la forma en que llevan sus clases, cosa que no sucede con los profesores en la UNAM. Además, de los 23 profesores que integran la planta docente, cinco de ellos dan clases en la FES Cuautitlán por lo que podemos decir que somos hijos, adoptivos, pero somos hijos de la UNAM”. Las formas de titulación son por tesis o tesina.

C) Pedagogía: Esta carrera se ofrece tanto con RVOE como con incorporación UNAM. La licenciatura con RVOE se ofrece en la modalidad de plan flexible, los turnos en que pueden tomar clase los jóvenes son matutino, vespertino, nocturno y fines de semana. Cada uno de ellos elige su horario y la carga académica que por cuatrimestre llevará. Las opciones de titulación son: directa, por desempeño académico, tesis, informe sobre servicio social, informe sobre la demostración de experiencia profesional, estudios de posgrado y examen general de conocimientos.

Pedagogía plan UNAM les ofrece el mismo programa que en la UNAM. Las formas de titulación son por tesis o tesina y réplica.

D) Psicología: Psicología Plan SEP, es muy parecida a sus homólogas; es decir, el plan es flexible, los turnos en que se ofrece son tan variados como en las otras; incluso las formas de titulación son las mismas.

Plan UNAM igual que las dos licenciaturas incorporadas, les ofrecen a los estudiantes el mismo programa que la UNAM tiene; aunque las formas de titulación son las que cambian: tesis, tesina, informe profesional de servicio social, examen general de conocimientos, informe de prácticas, reporte laboral y de actualización temática.

En todas las carreras incorporadas en el quinto semestre tienen que elegir el área de especialización donde tomarán sus clases optativas, en el PX-UIN éstas áreas

se abren según la demanda. Por ejemplo, en psicología saben que un alto porcentaje de sus estudiantes quieren el área de psicología clínica, y que otro tanto gusta del área de psicología organizacional, por lo tanto, estas áreas se abren cada nueva generación, pero como tienen que abrir una tercera opción ésta dependerá de la mayoría restante. Para decidir, los jóvenes deben ponerse de acuerdo entre ellos haciendo censos de gustos y votando por sus preferencias, las coordinaciones fungen como mediadoras proporcionando la información que requieran para tomar sus decisiones. Esta dinámica es similar en las otras dos licenciaturas incorporadas.

Las experiencias de los estudiantes en relación con esto son muy variadas. Algunos mencionaron el inconveniente que ha representado tener que “elegir entre las opciones que abren” (E: 6, 7, 13, 18, 19). Por ejemplo, un joven que cursaba sexto semestre de Diseño y Comunicación visual, dijo que llamaba su atención el área de ilustración pero, como no abrieron esa opción y sentía que ya no quería perder más el tiempo, eligió entre las restantes.

Sin embargo, un factor importante en esta práctica es la forma en que desde la coordinación de la carrera se les apoya a los estudiantes, pues los coordinadores mediarán entre los estudiantes cuando tengan que negociar entre ellos para elegir las áreas que pondrán a disposición de la generación.

Hay otro elemento importante en el plan UNAM que vale la pena poner en la mesa, y es que todos los jóvenes que se inscriben en él, cuando terminan el cuarto semestre tienen la opción de aplicar otra vez examen para ingresar a la UNAM –sea en CU o en alguna FES–. De acuerdo con las experiencias de los estudiantes, hay coordinadores que les informan de esta nueva oportunidad y otros que no lo hacen.

Algunos coordinadores mencionaron las formas en que apoyan a los estudiantes que desean hacer el intento y cómo ha habido experiencias de jóvenes que “se van y luego regresan porque allá no tenían las ventajas que aquí tienen: la oportunidad de tener una relación cercana con sus profesores; y lo relacionado con los equipos, pues aquí buscamos estar al día con los *softwares* y las máquinas”¹³. Tocaré con detalle este punto en el siguiente capítulo, desde la perspectiva de los estudiantes. Adelanto que algunos toman esta nueva oportunidad y otros prefieren no “seguir perdiendo el tiempo y continuar en la UIN” pues saben que sus posibilidades son pocas

¹³ Entrevista al Coordinador de Diseño Gráfico, México, 30 de marzo, 2011.

“nos dijeron [en la DEGIRE] que sólo ponen a disposición dos o tres lugares, en realidad son pocos (...) Te hacen un examen de lo que has visto en la carrera (...) y solo te revalidan un porcentaje de las materias cursadas, entonces si vas en cuarto te regresan a segundo” (E: 11). Esto, en términos de tiempo invertido, volver a intentarlo implica regresar en el camino andado uno o dos semestres.

3.3.3 La matrícula del Plantel Xola

Poco a poco la universidad ha ido ganando terreno en la atracción de la demanda que absorbe. Tanto quienes lo eligieron como su primera opción, como quienes lo consideraron como su segunda opción dicen haberlo hecho por los planes y programas de estudio, los horarios y la ubicación geográfica. Las diferencias entre unos y otros son atribuibles a su trayectoria e historia personal del propio individuo y no tanto con los motivos por los que la eligen.

La tabla ocho muestra que el incremento en la matrícula no puede estar directamente asociado con las becas que la institución otorga. Si bien, por ejemplo, en 2009 poco más del 60 por ciento de la matrícula aparece como becada y de esos más del 60% son becas institucionales, esto no se repite en los demás años.

Por otro lado, tal parece que las becas UNAM que la universidad da a sus estudiantes representan poco más del 10 por ciento del total de la matrícula, lo cual no es tan significativo en términos del total de la matrícula y el número de programas que en que ésta se divide.

Las becas institucionales son otorgadas por la Universidad Insurgentes a los estudiantes activos que mantienen un promedio mínimo de nueve, cada estudiante debe solicitar la beca y un comité le hace saber si le ha sido otorgada o no. Las becas UNAM son obligatorias para todas las instituciones incorporadas, deben ser asignadas al 5 por ciento de la matrícula que tenga mejor promedio, si la IPES no lo asigna entonces la universidad lo hace, cubren el 100 por ciento de la colegiatura y las inscripciones, son anuales y renovables, y los estudiantes deben solicitarla.

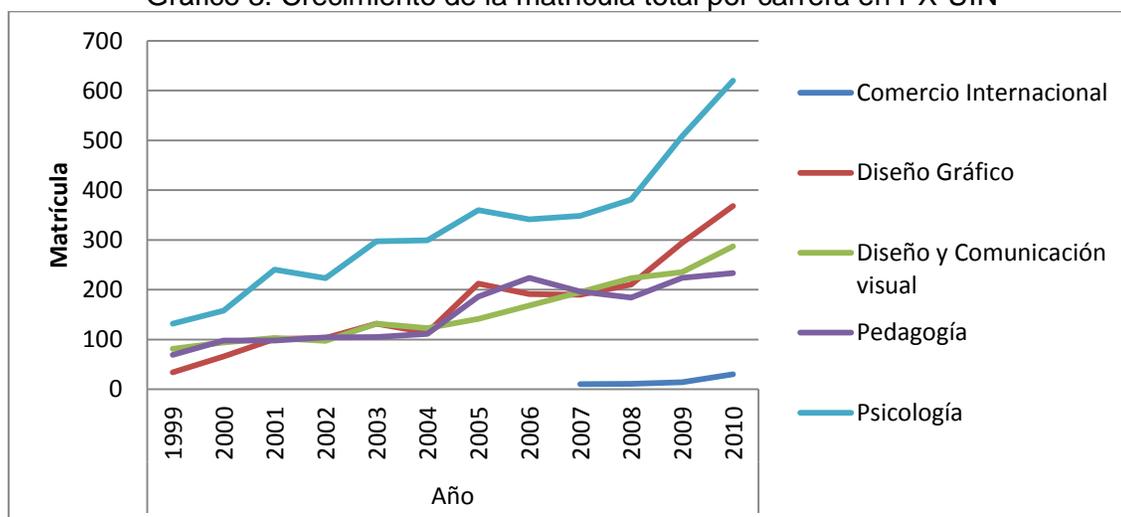
Tabla 14. Crecimiento de la matrícula total de licenciatura en PX-UIN, desagregado por número de estudiantes becados y tipo de beca.

| Año | Matrícula total de licenciatura | Total de becados | Becas Institucionales | Becas Federales | Becas UNAM |
|-------|---------------------------------|------------------|-----------------------|-----------------|------------|
| 1999 | 316 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2000 | 416 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2001 | 542 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2002 | 527 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2003 | 666 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2004 | 647 | 97 | 97 | 0 | 0 |
| 2005 | 899 | 194 | 194 | 0 | 0 |
| 2006 | 924 | 186 | 39 | 0 | 147 |
| 2007 | 939 | 455 | 455 | 0 | 0 |
| 2008 | 1009 | 430 | 238 | 22 | 170 |
| 2009 | 1275 | 788 | 501 | 0 | 287 |
| 2010 | 1538 | 74 | 40 | 34 | 0 |
| total | 9698 | 2224 | 1564 | 56 | 604 |

Fuente: Base 911 de la SEP, procesados con Álvarez y Ortega (coords.). 2011. Sistema de Consulta de la Base 911 de la SEP. México 2011, DIE-Cinvestav, Universidad Veracruzana

El gráfico tres muestra el crecimiento de la matrícula total por carrera desde 1999 hasta el 2010. Se observa que Psicología ha sido una de las carreras de mayor demanda y que ha ido en crecimiento constante, acompañada por Diseño gráfico.

Gráfico 3. Crecimiento de la matrícula total por carrera en PX-UIN



Fuente: Base 911 de la SEP, procesados con Álvarez y Ortega (coords.). 2011. Sistema de Consulta de la Base 911 de la SEP. México 2011, DIE-Cinvestav, Universidad Veracruzana

Con la información con que cuento no es posible determinar cuánta matrícula corresponde a plan SEP y cual a plan UNAM. Sin embargo, al estar en la institución observé que la mayoría de los estudiantes están inscritos en plan UNAM.

3.4 Conclusiones de capítulo

La UIN es una universidad particular, con Incorporación de Estudios a la Universidad Nacional Autónoma de México y con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, RVOE, de la Secretaría de Educación Pública. Además tiene la acreditación de la FIMPES y ha establecido acuerdos con organizaciones tanto gubernamentales como privadas, nacionales e internacionales, con el objetivo de conseguir acuerdos de beca y descuentos como estrategia que le permita ganar matrícula.

La Universidad Insurgentes, en tanto negocio tiene información acerca de las características de su clientela: su necesidades y sus demandas; en tanto institución educativa diseña estrategias para permanecer vigente en la competencia al interior del sector; mediante la acreditación de programas.

La acreditación en la FIMPES y su permanencia en ella es una estrategia de identificación con el grupo se (auto) califica como de calidad. La identificación con este grupo, le agrega ventajas competitivas en el segmento de bajo costo al que pertenece.

Una característica importante de la Red UIN es que cada plantel tiene un rector y una normatividad interna; que además se rige por una normatividad general. La SEP certifica mediante el RVOE programas académicos, no instituciones. Esto es importante aclararlo para comprender por qué en algunos planteles, la UIN no proporciona suficiente información como para conocer a grandes rasgos su composición; es decir, sino no hay certificación de programas no hay información al público. Además, este punto es importante porque permite subrayar que como empresa multicampus cada uno de sus Planteles tiene lógicas organizacionales únicas, lo que impacta tanto en el ambiente de trabajo como en los consumidores a quienes atrae. De acuerdo con las entrevistas a coordinadores de carrera y a la directora del plantel hay una gran diferencia entre los planteles tanto en el ambiente laboral como en los estudiantes que asisten. En palabras de la coordinadora de carrera de Diseño Gráfico y Comunicación visual¹⁴:

...los de aquí [PX-UIN], son chicos que podrías encontrarte en la UNAM porque son los que no han podido entrar a una universidad

¹⁴ Entrevista con la Coordinadora de la carrera en Diseño y Comunicación visual, Ciudad de México, 13 de abril, 2011.

pública, definitivamente somos la segunda opción de la gran mayoría, y en los otros planteles no es tan claro porque los programas son solo SEP... El ambiente de trabajo aquí es cordial, todos cooperamos, yo me he encontrado con algunos maestros en otros planteles y me dicen "a mí me gustaría cambiarme a Xola dicen que es más tranquilo y mejor". Yo siento que aquí se ha buscado tener muchas comunicación.

Entonces el Plantel Xola, por la oferta educativa, por la población estudiantil que han identificado que asiste y por el ambiente de trabajo es un caso al interior de la Universidad Insurgentes. La infraestructura del plantel Xola es el espacio físico donde la experiencia escolar de sus estudiantes se construye día a día, es el que los estudiantes toman como suyo, es ahí donde se juegan las expectativas y deseos que traen consigo, ahí adquirirán forma, pero no sólo eso, también se transforman.

El estado de deterioro y precariedad en que se encuentran las instalaciones del PX-UIN tendrá un impacto en los procesos de aceptación y de asimilación de los estudiantes. Pues, por un lado confronta su ideal de espacio universitario, y por otro lado los ubica en el lugar que ocupan en la jerarquía institucional. Ya que, si bien los estudiantes tienen derecho a expresar sus inconformidades y hacer observaciones, la atención que la institución da las quejas, de forma implícita, hace saber a los estudiantes el lugar que ocupan, que en palabras de ellos se expresa: "para qué te quejas si ni caso te hacen", o "cuándo te quejas te dicen: "vamos a ver qué podemos hacer, tú concéntrate en lo tuyo que es estudiar". Pides que vengan a arreglarlo [los ventiladores o apagadores] y tardan semanas".

Las condiciones de adversidad en que pone a los estudiantes las malas condiciones del inmueble se reflejarán en las formas en que los estudiantes acepten y asimilen a la institución. Esto es, los estudiantes no aceptarán al Plantel Xola por sus instalaciones sino por quienes en ellas se encuentran y con quienes se vinculan. Y asimilarán al PX-UIN por el lugar que en esas instalaciones les asigna la institución.

IV. El significado del Plantel Xola –UIN para los estudiantes

4.1 Introducción

Como lo planteé al inicio del capítulo dos, el fenómeno que he propuesto para análisis se compone de dos etapas antes y después del acceso al Plantel Xola. En este capítulo desarrollo los elementos relacionados con el segundo momento: la entrada y los primeros encuentros con la institución, la permanencia y la construcción de significados, y la culminación y el balance de la experiencia escolar.

Expondré y analizaré las vivencias de los estudiantes en la familia, la escuela y –en algunos casos- el trabajo relacionadas con la realización de estudios superiores. Esto con el fin de establecer el papel que juegan en los procesos de asimilación de la decisión adoptada y de aceptación de la conveniencia de la opción elegida. Estos tres ámbitos de la interacción social funcionan como dispositivos de socialización que coadyuvan en la objetivación que hacen los jóvenes de su experiencia escolar.

Así, mediante el análisis de los testimonios he podido re-construir el significado que los estudiantes atribuyen al Plantel Xola de la Universidad Insurgentes (PX-UIN), a partir de los vínculos que establecen con las autoridades, el personal académico y administrativo, y sus pares, así como la concepción que tienen de sí mismos en tanto estudiantes y clientes de la institución. Me detendré en aquellas percepciones que están mediadas por la capacidad resiliente de los estudiantes y cómo influyen en la asimilación de las formas de ser y hacer en el PX-UIN, y en la aceptación de la escuela, en el sentido de acoger y estar abierto a las posibilidades que éste representa, sin que los estudiantes dejen de tener en cuenta la existencia de carencias de diverso tipo como las relacionadas con la infraestructura y los materiales a su disposición.

Dos elementos constituyen el significado que los estudiantes atribuyen a su escuela: el primero es el significante espacio-lugar, al que cada sujeto significa en forma distinta dependiendo tanto de su biografía como del uso que hace de éste. Esta última característica me lleva al segundo elemento, el cual es el significante uso. Así, en la re-construcción, el significado aparece verbalizado por la mayoría de los estudiantes como “donde obtener el título”.

Esto me llevó a observar cómo, particularmente para los entrevistados, al momento de su ingreso se encuentran con una realidad alejada de su ideal que provoca en ellos una suerte de negociación entre éste y la realidad percibida que se traduce en oportunidad de formación profesional en esa institución. Ello lo planteo en el primer apartado del capítulo.

En el segundo apartado, analizo el rol del estudiante en esa institución desde la percepción de los estudiantes y cómo van generando el argumento que les permitirá aceptar a la institución a través del establecimiento de relaciones con los pares y con los maestros.

El tercer apartado sostiene la conclusión de que, para los alumnos del PX-UIN, es más importante ser estudiante que cliente, lo cual como veremos brevemente, tiene algunos aspectos negativos. El argumento básico es que, para los estudiantes, este plantel les “queda a deber” si se comparan las instalaciones y los servicios con el ideal de universidad con el que ingresaron, pero no en lo que respecta al dinero desembolsado, dado que, en general, hay una aceptación de que reciben lo que pagan, independientemente de consideraciones sobre la calidad de las instalaciones y los servicios.

Así observo que el significado del Plantel Xola en los estudiantes es construido a partir de sus aspiraciones y expectativas de la educación superior en general situada en un espacio específico con normas de comportamiento propias.

Es preciso señalar que, aunque me detendré en aquellas percepciones que identifico como evidencias de la capacidad resiliente de algunos entrevistados, mi intención no es establecer relaciones causales entre la capacidad resiliente y las formas de asimilación y de aceptación de la institución. Aunque puedo afirmar que la capacidad de adaptación positiva de los estudiantes identificados como resilientes les permite mantener una actitud de apertura frente a las situaciones y circunstancias que viven para resaltar lo bueno de las mismas, aceptar a la institución no es privativo de los estudiantes resilientes, solo que en los resilientes es más fácil acceder al uso que hacen de sus recursos internos y externos para mantener una actitud abierta a las situaciones que se les presentan por sus habilidades para comunicar lo que viven.

La identificación de los elementos que constituyen los mecanismos de resiliencia (yo soy, yo tengo y estoy, y yo puedo) en la escuela, y el análisis de la interacción entre estos tres mecanismos, me ha permitido explicar cómo es que el

significado inicial que los estudiantes atribuyen a su institución adquiere plusvalía por las nuevas valoraciones sobre las vivencias que tienen con maestros y pares.

4.2 El ajuste entre el ideal de universidad y la realidad del Plantel Xola-UIN

Un joven, independientemente de la universidad a la que ingrese, pasa por procesos de acoplamiento o de integración al sistema académico y social de la institución (de Garay, 2004). La transición del bachillerato a la universidad es un proceso, dicen Figuera, Dorio y Forner (Citado por Rodríguez y Silva, 2012: 30):

complejo que conlleva para el estudiante múltiples y significativos cambios personales y vitales, donde deben adaptarse a un nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas o implícitas que deben conocer para funcionar adecuadamente.

En este sentido Tinto (citado por Silva y Rodríguez, 2012) dice que la transición y los apoyos para la integración se presentan de manera diferenciada dependiendo del tipo de institución. Se ha observado que en universidades públicas como la UNAM, el IPN o la UAM dichos procesos se relacionan con el sistema académico pues las formas de relacionarse con el conocimiento distan de reproducir fielmente las formas clásicas, o por lo menos eso intentan, pues al ser universidades cuyas funciones sustantivas son la investigación, la difusión de la cultura y la enseñanza involucran a sus estudiantes en dinámicas que no han experimentado con anterioridad, como la investigación.

La Universidad Insurgentes tiene como función principal la docencia, recordemos que la visión del consocio “consiste en ser una institución centrada en el estudiante, reconocida por la calidad de su docencia y acreditación académica”. De ello se desprende que tanto el sistema académico como el social que la compone se centren en esta función. Como vimos en el capítulo anterior, la misión de la UIN en general es contribuir al desarrollo académico de sus estudiantes y la infraestructura del Plantel Xola es congruente con ello pues a grandes rasgos está compuesta, por salones y tres pequeños espacios para la convivencia de los jóvenes, es pues un espacio institucional que se lee como escuela tradicional: salones y bancas. Por ello el

proceso de integración, para los estudiantes que se inscriben en este plantel, se caracterizará por el ajuste que hacen entre un ideal de universidad y la realidad del Plantel Xola-UIN, y dicho ajuste se hará en función del espacio institucional, ya que los estudiantes no tendrán que lidiar con la forma de relacionarse con el conocimiento dado lo tradicional de la escuela, más adelante profundizaré en este aspecto que se refuerza con el relato que hacen los estudiantes de las dinámicas en el aula. Lo tradicional no solo puede ser leído desde la infraestructura sino desde sus prácticas también.

El ideal de universidad que tienen los entrevistados tiene dos componentes fundamentales, primero la experiencia escolar previa que construye en ellos una idea de espacio escolar. La mayoría de los jóvenes entrevistados provienen de escuelas a cargo de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial o de Centros de Estudios Científicos del Instituto Politécnico Nacional, escuelas del nivel medio superior que se caracterizan por tener una amplia infraestructura, con áreas verdes y deportivas. El segundo componente del ideal es el de la universidad basada en, lo que ellos llaman, “el mito de la mejor escuela”, cuyo referente es la Ciudad Universitaria de la UNAM; la cual, dicen, se caracteriza por tener un diseño que permite ser estudiante universitario (para los entrevistados esto significa “estar comprometido con la formación”); por favorecer la interacción entre los compañeros inmersos en la intelectualidad y la madurez; por ser un espacio donde hay áreas verdes que suscitan y permiten la circulación de las ideas, donde hay libertad para elegir el horario, las materias a cursar y el profesor preferido; cuyo prestigio garantiza la calidad de la formación a recibir y donde ésta es especializada pues hay conferencias, talleres, simposios y cursos. En fin, un lugar, según los estudiantes, donde vas a “encontrar eso que implica el mito de la mejor escuela del mundo, que vas a encontrar mil cosas, que de ahí han salido los mejores” (E: 12).

El ideal de universidad aunado a las expectativas y aspiraciones que tenían los estudiantes con respecto a la educación superior constituyen una suerte de imaginario que acompaña a los jóvenes al inscribirse al PX-UIN. Una vez inscritos, el primer encuentro con la escuela no es grato pues los jóvenes tropiezan con un espacio al que no están acostumbrados:

Al principio no me gustaba [por] las instalaciones estaban medias fellitas; no están padres, no hay mucho espacio y no tenemos donde caminar, como que en tres minutos recorremos toda la escuela (E: 2).

Lo único que no me gustó cuando llegué fueron las instalaciones porque yo necesito espacio, correr. Estaba acostumbrado a lugares abiertos, con mucha vegetación y aquí como que llegué y me sentí encerrado (E: 7).

Nunca me acostumbré al tamaño de la escuela... lo único que le falta para mí sería que tuviera una cancha de futbol, con eso sería perfecta (E: 21).

La infraestructura del Plantel Xola, en comparación con la amplitud de sus escuelas de procedencia, es reducida; esto tiene un impacto en los estudiantes, sienten que no tienen espacios recreativos pensados exclusivamente para ellos. Por otro lado, al hacer el análisis de las entrevistas identifiqué que para los alumnos el espacio que les ofrece el Plantel Xola es un espacio temporal o de paso. Adicionalmente, es un espacio deteriorado, donde los apagadores, las chapas y los ventiladores en muchas ocasiones no funcionan, que además comparten con los estudiantes de preparatoria, hecho que a varios de los entrevistados molesta.

Las instalaciones no son muy adecuadas para enseñarnos todo porque a veces hay que trabajar en la ENAP. Además están muy pequeños los salones y sí parecemos sardinas; y con el calorón pues no es muy agradable; o el hecho de que está muy pequeña la escuela y de repente no tengamos lugares como para estar, o mezclarme mucho, tener que compartir el plantel con los de preparatoria (E: 6).

Pese a ello, los estudiantes encuentran las ventajas de un espacio reducido como este. La principal de ellas es que favorece una interacción intensiva entre los compañeros, y permite una cercanía con los profesores y el coordinador (a) que se traduce en la identificación como individuos de los estudiantes:

No está así como que súper amplia, entonces, puedes conocer más a las personas y a los maestros. En vez de que seas un número eres una persona con nombre y apellidos, [los maestros] ya conocen tu trabajo, ya saben cómo eres... y tú ya sabes cómo es, cómo le gustan las cosas, no tienes que estar inventado quedar bien sin lograrlo (E: 1)

Estas ventajas que los jóvenes rescatan del lugar en que se encuentran estudiando, les permiten emprender una suerte de negociación entre la realidad y su

ideal. Esto es posible porque, tanto el ideal de universidad como las expectativas que generaron para con lo que podría ofrecerles el Plantel Xola, están atravesadas por la demanda por un lugar.

Dadas las condiciones en que estos jóvenes entran a esta escuela, la demanda por un lugar se explica por el rechazo que sintieron al no ser seleccionados para entrar a una universidad pública. Haber superado la adversidad, no significa haber olvidado el sentimiento que ésta generó. En la búsqueda por las alternativas se expresa una suerte de resistencia por parte de los estudiantes a ser rechazados y el deseo está puesto en encontrar un lugar. Esto será depositado en las expectativas que los jóvenes generan para con el PX-UIN. Así, al ingresar solo buscan un lugar, que en el decir de los estudiantes se frasea de la siguiente manera: “un lugar donde adquirir los conocimientos que busco”, “un lugar donde el pago garantice que recibirás eso que buscabas en la pública” y que además puede significar garantía por encontrar trabajo al egresar. Los testimonios evidencian que las expectativas para con la institución están atravesadas por ideas de sentido común relacionadas con la educación privada en general: “ya sabes, que por ser una de paga te van a ofrecer lo mejor” (E: 12).

Así la negociación entre el ideal y la realidad del Plantel Xola será más bien una serie de ajustes entre un espacio esperado e idealizado y un espacio real como el que ofrece el plantel. En estos ajustes, los estudiantes valoran las ventajas del lugar en que están, para ello se sirven de los dichos que su propio entorno les ofrece acerca, por ejemplo, de lo que “verdaderamente” sucede en la UNAM:

...nos dijeron... que... la mayoría no se queda... porque, el examen está diseñado para personas con dinero; o sea, que tienen las facultades, que son hábiles. De los que sí pasan los exámenes por lo regular son los hombres y no las mujeres (E: 23).¹⁵

de aquello que observan en la UNAM, que les sirven para comprobar si ideas del sentido común que circulan en sus entornos son ciertas o no:

¹⁵ Esto lo dice una joven que estuvo en el MAES. Cuando dice “nos dijeron” se refiere a los jóvenes que dirigen el movimiento, ella me explica que son estudiantes de la UNAM y “que conocen todo por dentro”. Al preguntarle más sobre cómo es que estos jóvenes pueden saber lo que le dicen ella no tiene elementos para contestar, solo dice: “no sé, eso es lo que nos dicen”. Es por eso que su testimonio sirve como de las construcciones de sentido común que priman en el entorno del joven y que influyen en el al tomar decisiones.

Te das cuenta de que no, como dicen: el que quiere estudiar, en donde sea, así sea un tabique, ahí va a estudiar, entonces te das cuenta que no solamente la escuela te hace sino tu eres el que hace la escuela, entonces sí son los mitos que encuentras de que, bueno es que... es la mejor escuela [la UNAM], de ahí han salido los mejores y así como que bueno... es como esa mitología... pero te das cuenta que realmente no; nosotros tenemos la oportunidad de ir y estar en las instalaciones, por la incorporación, y ves a gente que ni estudia y que solamente está desperdiciando los lugares, es lo que nos da coraje... bueno a mí en lo personal me da coraje, porque sí he tenido amigos que sí se quedan y solamente están un mes y se salen... y entonces, son lugares que desperdician que uno puede ocupar y así como que es el ... bueno si él se quedó, ¿por qué va a desperdiciar ese lugar? Y son lugares vacíos porque ya mataron una oportunidad de entrar (E: 12)

Con el paso del tiempo, los estudiantes ven las inconsistencias y contradicciones que, en este caso, la UNAM tiene; a ello suman su experiencia en la escuela donde se encuentran, y como resultado construyen la creencia de que están en una institución que les permitirá “hacer lo que querían”: estudiar la licenciatura que deseaban; adquirir conocimientos y herramientas para conseguir “un buen trabajo” en el futuro; dejar de perder el tiempo, “quemando cartuchos”, en hacer exámenes de ingreso a universidades públicas. Y que todo ello, será “bueno” en tanto que los estudiantes se responsabilicen de aprovechar lo que sí tiene la universidad: buenos maestros:

Es muy buena escuela [el PX-UIN], tiene muy buenos maestros, muy buena calidad, ya conoces [la escuela y a sus maestros], conforme pasa el tiempo te das cuenta que la UNAM no es lo único, y que no es tal cual una súper universidad, que es muy buena, es reconocida, sí, pero que hay de todo, como en todos lados. A mí se me hace una muy buena universidad está en la que estoy, me gusta mucho, creo que ya ni lo pensaría, ya ni volvería a presentar examen en la UNAM, inclusive cuando yo estuve trabajando en el área en donde están los subdelegados [en el área de cobranza del departamento Jurídico y de cobranza del IMSS], estaba como auxiliar administrativo, ahí conoces mucha gente y conocí al contador del rector de la UNAM. Entonces él me dice “oye por qué no te metes a la UNAM, mira la onda esta así, si tú quieres entrar yo te recomiendo, inclusive a lo mejor puedes dar dinero, y si no yo te recomiendo y te quedas”, y yo le dije “sabes qué, en algún tiempo te hubiera dicho que sí, ahorita ya no, ya estoy acostumbrada, ya me gusta, ya tengo mis horarios, ya tengo todo, ya no”. Incluso, a un primo mío sí lo metió este contador a la UNAM, y no le gustó; él está en CU, y ahorita ya perdió dos años, ya no quiere

estudiar ahí, se quiere cambiar de facultad. Hubo muchas cosas que me ayudaron a ver que no es la única escuela y que también tiene su defectos y no sé, no es lo máximo como yo creía, sí es una buena universidad, pero no es la única (E: 28).

Para lograr los ajustes, los estudiantes van haciendo una serie de razonamientos que los ayuda a desmontar el “mito de la mejor escuela”, por ejemplo que tener una biblioteca muy grande no significa que podrás leer todos los libros: “Un espacio reducido, si el comparativo es UPICSA; bueno allá la escuela es grande las bibliotecas [son] como de la escuela entera, es otra cosa. Pero pues no me voy a acabar todos los libros en la carrera, aquí también hay libros” (E: 5).

Otro ejemplo del tipo de razonamiento que hacen se relaciona con las instalaciones, del cual concluyen que no importa si es grande o pequeña la escuela, lo que importa es la calidad de la educación que reciben, la cual para ellos se mide en función de los buenos maestros que tiene la universidad (en este rubro ahondaré más adelante): “Yo creo que más allá de los estereotipos básicos [las instalaciones, su amplitud y uso] lo que importa es la educación” (E: 6).

Como vemos, la realidad percibida se acomoda en los esquemas de referencia de cada estudiante y genera soluciones dentro de su horizonte de posibilidades. Así, los estudiantes acomodan su “aquí y ahora” para concluir que el lugar en que están es una oportunidad, tal vez la única o la última, de formación profesional que deben aprovechar:

Por ejemplo, la UNAM es tan grande y tan basta que te puedes perder en un determinado momento... y sí, vas a desarrollar tus habilidades, digo la escuela no importa, no importa si estas en un CECATI o estas en la IBERO, sí desarrollas tus aptitudes y capacidades, ahí vas a estar; sin embargo no vas a tener tantas oportunidades de sobresalir por la capacidad de atención [de los maestros];o sea, no es lo mismo un profesor de aquí que tal vez tiene 5 grupos, a uno de la UNAM que tiene 15 y ni te pela ¿no? tú le estas pidiendo “deme una oportunidad, deme una oportunidad”... pero hay 500 que le piden una oportunidad y aquí nada más hay dos. (E: 17)

Este ajuste tiene un tiempo, para algunos es inmediato, para otros es pausado; pero para todos implica un proceso cuyo recorrido tiene por lo menos dos momentos clave: primero con el espacio y luego con las percepciones sociales sobre ese espacio. Para comprender cómo sucedía este ajuste, incluso para elucidar estos dos momentos,

me fue necesario dividir el referente empírico en dos grandes grupos: los que estaban “negociando” solo con el espacio y los que estaban “negociando” con el espacio y con el prestigio de la escuela.

4.2.1 El ajuste del espacio arquitectónico en el estudiante

El ajuste inicial que los estudiantes hacen entre la realidad y los ideales, es con el espacio físico pues es lo inmediato; esto se lleva a cabo mediante un desplazamiento hacia “lo que quería estudiar”. Esto es, en un primer momento la imposibilidad de transformar la estructura física de la escuela lleva al estudiante a negar (en el sentido de “no ver”) la existencia de ésta y a valorar lo que considera que está bien y que, además, está a su alcance; así, el movimiento se observa en la frase: “no me gusta X pero estoy estudiando lo que quiero”.

Los estudiantes de este primer grupo cuando hablan de su encuentro con la universidad, de qué es y qué esperaban, inmediatamente hacen referencia a sus expectativas relacionadas con la carrera que eligieron. Entiendo este acto como la defensa frente a eso que todavía no conozco con amplitud, que no puedo controlar y mucho menos defender. Para ellos el ajuste es sólo con la infraestructura de la escuela, el prestigio no es un problema pues la garantía de calidad está en que el programa en que se inscriben esta con incorporación UNAM. Para ellos, el PX-UIN no solo representa un lugar dónde estudiar, representa además un lugar dónde estudiar lo que ellos querían. En esta posibilidad de elección se encuentra el origen de la posibilidad del ajuste. La demanda por un lugar es satisfecha con creces, lo que lleva al estudiante a dar prioridad a la satisfacción de su demanda que a la incomodidad que genera el espacio.

Aunado a ello, el estudiante se encuentra con que no es el único que se siente igual con respecto al espacio y a la situación que lo llevo a estar en el Plantel Xola. Compartir con los pares este sentimiento les permite acomodar este nuevo escenario en sus esquemas previos y con ello objetivar la vivencia. Como lo señala Rosalba Ramírez (2012: 169): “El encuentro con los pares es un elemento decisivo en la transición social y académica”.

Así, los que conforman este grupo, cuentan que en los primeros días de clase, cuando se presentaron, la mayoría de sus compañeros dijo haber tenido que entrar al Plantel Xola porque no consiguió quedarse en una escuela pública. Todos están ahí por una sola razón y la cual busca ajustarse al espacio que ofrece el PX-UN. Un ejemplo de lo anterior lo encuentro en el relato de un joven que tenía 21 años al ser entrevistado y estaba cursando la carrera en Diseño y Comunicación visual; cuando recuerda los primeros meses después de su ingreso al Plantel Xola dice:

Aquí muchas veces ya no te la crees, muchos llegan decepcionados. Por lo mismo de que no los aceptaron en otras escuelas. Todos llegamos a la conclusión de que los rechazados éramos los que llegábamos [al PX-UN] preguntabas: ¿tú hiciste examen para la UNAM? Y la respuesta de casi todos era “Sí, sí lo hice y no me quedé”. Aquí estamos los rechazados (E: 8).

La identificación en este momento con los pares es importante para el ajuste, que además será importante para el proceso de aceptación de la escuela. En este momento la grupalidad se hace a través de la identificación con los pares: “aquí estamos los rechazados”.

En un segundo momento el ajuste progresará pasando del encuentro con los pares a resaltar el valor encontrado en la escuela: tiene buenos maestros. El siguiente ejemplo da testimonio del ajuste con el espacio en su totalidad.

Yo sí entré aquí con mucha resistencia, porque aunque tenía la decisión de hacer una carrera y me decía “sí tienes que estudiar”, “ya ponte las pilas”; sí vi la escuela y... los primeros días que entré veía las paredes con agujeros porque los alumnos las destrozaban, yo decía: “no”.

La resistencia a la que hace referencia es al rechazo que le generaban el estado de las instalaciones. Pero no se detiene en este punto, también hay referencias al encuentro con los pares:

Y todos decíamos al presentarnos, que en comparación con el grupo de autoayuda ¿no? donde van todos los alcohólicos, aquí era el grupo de “los no aceptados” ¿no? Pero, al presentarnos, ni siquiera lo hacíamos en tono motivador, como lo es en los grupos de autoayuda, sino era con desdén, enojo; por ejemplo, el maestro o maestra preguntaba “¿Por qué estás aquí?” Y uno respondía “¡Pues porque no me quedé! [en la UNAM]”, y pasaba el otro “¡Porque no me quedé,

hay pues obvio ¿No?!”. Y todos con desdén y con cierto desprecio a la escuela.

El desdén y desprecio a que hace referencia sigue apuntando a la infraestructura del plantel. Más adelante, la entrevistada cuenta cómo con el paso del tiempo esto, el estar en una escuela fea por ser rechazada de la pública, deja de ser relevante y adquiere valor el espacio en que están por la posibilidad de continuar con los estudios y de encontrar en ese espacio, que primero generó reticencias, maestros que dan plusvalor a la experiencia. Así, la entrevistada termina diciendo:

Yo si pude... hallarme muy bien con los profesores o con la mayoría por lo menos; y se me hacen de una excelente calidad, llegan más allá de lo que ellos dan en clase, porque te asesoran en otras áreas, siempre están para ayudarte, para apoyarte. Se me hacen admirables los maestros que están aquí. Me acuerdo de una frase que decía un profesor cuando fue la huelga [en la UNAM]: “la universidad no son las instalaciones, sino quienes hacían que esas instalaciones fueran el fruto del conocimiento”. Y realmente pasa lo mismo aquí; o sea, las instalaciones tal vez si podrán ser a veces muy precarias en algunos aspectos, pero los profesores sí son de excelente calidad. Por lo menos la gran mayoría.

A lo largo de su discurso, antes o después de relatos como los anteriores, los jóvenes de este grupo dan cuenta de cómo pese a éste desencuentro con el espacio físico de la institución, el encuentro con los pares en la vivencia les permite valorar la oportunidad de tener un espacio dónde estudiar “lo que querían”. De lo anterior deduzco que los jóvenes creen que de no haber entrado a la UIN otra opción hubiera sido una universidad tecnológica donde no hubieran podido estudiar “lo que ellos querían”. Incluso por esta razón, una tecnológica para estudiantes que quieren una profesión relacionada con áreas como las ciencias y artes para el diseño y las ciencias sociales y humanidades –áreas que cubre el Plantel Xola- no es una opción de sentido común, porque no forma parte de su vida cotidiana.

Poco a poco, los estudiantes hacen de las bancas, los pasillos y el *seven* de la esquina sus espacios de recreación, donde la relación con los pares supera el espacio áulico.

4.2.2 El ajuste del prestigio de la institución en el estudiante

Como adelantaba, un segundo momento de ajustes es cuando la influencia de los profesores media entre el ideal y realidad percibida. Algunos intervienen en forma directa haciendo ver a los estudiantes las ventajas de estar en el Plantel Xola, otros en sí mismos son el andamio. Además, los estudiantes han comenzado a consolidar las relaciones y vínculos con sus compañeros; en este momento, el proceso de ajuste se robustece y los estudiantes ya no solo son capaces de “negar” o desplazar sus consideraciones negativas acerca del espacio físico sino también de dar respuesta a las percepciones externas (de personas ajenas a la institución sobre dicho espacio).

Los estudiantes pasan del desplazamiento al razonamiento ayudados de los recursos con que cuentan; esto es posible por su capacidad para afrontar la situación en que se encuentran; es decir, en un inicio –en el desplazamiento- no cuentan con un apoyo en la institución externo a sí mismos, están solos en ese espacio desconocido. Por ello, el recurso que usan es el interno – “lo que quería estudiar”–, al compartir esta experiencia con otros iguales el estudiante encuentra los medios para continuar y más adelante, cuando ya hay un *otro significativo* –compañeros o profesores– puede recurrir a él para tomar de la situación los elementos que le permitan adaptarse a ella de la mejor manera: “hay buenos maestros”.

Como veíamos, en este segundo momento los jóvenes comienzan a elaborar el argumento que sostendrá la idea de que “la escuela no hace al estudiante, sino el estudiante hace a la escuela”. Ponen en una balanza todo lo aprendido en su estancia en la institución, sus logros conseguidos mediante el uso de las herramientas que les dio, frente a las aspiraciones que tenían de aprendizaje. Con ellos construirán el argumento que los llevará más allá del prestigio:

(...) el prestigio se lo dan los alumnos o los profesores con lo que aprenden o con lo que hacen. Porque la escuela siempre va a estar así nada más de adorno, realmente los que destacan son ellos [alumnos y profesores] (E: 15).

(...) ahorita digo ‘vas en octavo, vas bien y hay personas que realmente creen en ti y que no importa donde estudies’ porque dicen que la escuela no hace al alumno sino el alumno hace la escuela y creo que he aprendido mucho, la verdad (E: 9).

Cuando algunos miembros del grupo social al que pertenecen, externos a la universidad, confrontan a los estudiantes al preguntarles “¿vas en esa escuela, de las que hay muchas y que parece de cartón?” (E: 2); ellos “defienden su escuela” hablando tanto de los beneficios de la incorporación como de la calidad de los profesores con quienes se han interactuado.

Los beneficios de la incorporación son tener credencial de la UNAM, estudiar el mismo programa, tener algunos profesores egresados de la UNAM y que algunos también den clases ahí, estar en grupos pequeños. A diferencia de lo que podría suceder en la propia UNAM “aquí son uno o dos grupos y eso permite que el profe sea flexible contigo” (E: 6, 7, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 27, 28, 29).

De la calidad y el prestigio dicen:

No me arrepiento de haber estudiado aquí. Llevo en alto el nombre de mi universidad. Porque luego creen que es universidad “patito” y ¡no, no lo es! Tenemos maestros de la UNAM, aunque no todos son buenos maestros. Pero, estés en la escuela que estés, vas a encontrar buenos y malos. Yo creo que dicen que es patito porque es barata y no tiene unas instalaciones tan “fashion” como las de la UVM o la UNITEC tal vez; entonces, ya nada más por eso empiezan a desprestigiar “ah es patito”, o porque hay muchas, o porque es más barata y ¡no! Eso no tiene que ver; a veces también las escuelas venden instalaciones; la misma [UIN] te lo dice si vas a un plantel que es más barato te dicen “Como es más barato [habla del plantel Álamos donde estudió la preparatoria] nuestras instalaciones no están tan bien como las de Tlalpan [el plantel]”, entonces no tiene nada que ver el nivel académico.

Los jóvenes de octavo semestre ya han pasado por ambos momentos, al hacer el recuento dicen: “como en todos lados hay cosas buenas y cosas malas; todo depende de qué estás buscando; porque si quieres que todo te lo de la institución pues en ningún lado va a ser así; esta universidad me ha dado lo elemental para que yo pueda indagar más en lo que a mí me interesa” (E: 4, 8, 9, 13, 21, 22, 30, 31).

Un factor que influye para que algunos de estos jóvenes hablen así es que trabajan¹⁶ y como resultado han puesto en práctica los conocimientos adquiridos en la escuela y, por tanto, han puesto “a prueba” a la institución. El área en que trabajan está directamente relacionada con su formación profesional, y están convencidos de que el PX-UIN les ha dado el estatus que buscaban en el binomio estudiante-universitario

¹⁶ Cinco de los ocho entrevistados que estaban en octavo semestre trabajan.

(abordado en el capítulo tres) donde la idea “el estudiante hace la escuela” prima sobre del prestigio de la propia institución.

Ahora bien, en la narrativa de algunos entrevistados se observa que su capacidad resiliente ha tenido un peso importante en el proceso de aceptación y los ha llevado no solo a ver su situación de forma tal que les permita crear algo con ella, sino que los lleva incluso a criticar las circunstancias que los rodean y a buscar hacer algo para sobrellevarlas favorablemente.

Los chicos que son resilientes, a diferencia de los que no lo son, enriquecen la frase “es el estudiante el que hace a la escuela” diciendo “claro que lo que la escuela te da es importante, facilita o no que te movilices; [pero si no], hay que trabajar con lo que hay, depende de ti” (E: 6, 9, 11, 13, 17, 28, 31). En la primera parte de la frase observo que el estudiante es capaz de reconocer que hay algo que la escuela le ofrece, es un recurso externo que utiliza para adaptarse propiciamente a la situación en que se encuentra. Cuando dice “facilita o no que te movilices” reconoce que la escuela tiene limitaciones. Y cuando dice que “hay que trabajar con lo que hay” asume que los recursos externos se refuerzan con los recursos internos para alcanzar las metas – terminar la formación profesional–, algo que “depende de ti”.

Como se aprecia, los estudiantes encuentran las fuentes que les permitirán aceptar o asimilar a la institución en que están, en la interacción con sus pares, sus maestros y el personal administrativo; es decir, en su ser estudiantes. Esta interacción se da en un contexto en que ser cliente también es un rol que tienen que jugar, el cual a veces interfiere con la idea de estudiante que tiene la institución o los jóvenes.

4.3 Ser estudiante del PX-UIN

Una idea restrictiva de lo que son los estudiantes es concebirlo como simples receptores de información y conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, cuyo mundo vital gira exclusivamente alrededor del medio educativo. Sin embargo, como lo han demostrado investigaciones como las de Marsiske (1998), Bartolucci (1998); Dubet y Martuccelli (2000), De Garay (2001, 2004) o Ramírez (2012) ser estudiante a nivel superior implica el desarrollo de la autonomía –tanto escolar como familiar, y la autodidáctica crítica y reflexiva sobre lo que está sucediendo; no solo en

términos de los contenidos que se aprenden sino también en relación de su ser jóvenes, de los ámbitos de interacción social, de las prácticas que tienen más allá de las aulas y de las relaciones estrictamente escolares con los profesores.

Así, el proceso de socialización en el nivel superior se caracteriza por las distintas formas en que los estudiantes se relacionan con sus profesores, sus pares y demás personal con que interactúa; en donde la relación con el espacio escolar también es distinta de la que se había tenido en los niveles anteriores. Como lo señalan Dubet y Martuccelli (2000), este proceso se da bajo tres lógicas de acción que a su vez pueden ser entendidas como etapas del proceso, que no secuenciadas, pero sí diferenciadas. Dichas lógicas son: la integración, la estrategia, y la subjetivación. En cada una de ellas las relaciones que establecen los estudiantes adquirirán importancia en la medida en que coadyuvan a la satisfacción de necesidades de pertenencia o de acreditación.

Al ingresar al PX-UIN los estudiantes comienzan a conocer su orden característico; esto es, el conjunto de normas y relaciones sociales que definen el lugar que ocupará como estudiante (Dubet y Martuccelli, 2000). La socialización en esta etapa es concebida como la interiorización de ese orden, tanto en el plano cognoscitivo como en el normativo. En este sentido “ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares; también es socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia” (Dubet y Martuccelli, 2000: 80).

Al Plantel Xola, como en la mayoría de las instituciones de educación, le caracteriza un orden jerárquico vertical, desde el cual se generan las normas de organización y comportamiento y, se establece el tipo de relaciones sociales que los estudiantes podrán entablar con quienes conforman la comunidad universitaria en esa institución.

De acuerdo con el testimonio de la directora del plantel y de los coordinadores de carrera, en el Plantel Xola al estudiante se le concibe como el eje del quehacer cotidiano es “la razón por la que se trabaja en mejorar”¹⁷. Específicamente conoce que el estudiante que se inscribe en el Plantel Xola se caracteriza por “un deseo y

¹⁷ Entrevista con la Licenciada Martha Montoya, ex Directora del Plantel Xola, Ciudad de México, 7 de abril, 2011.

necesidad de superación”¹⁸. Es un joven que llega “con rezago académico y cultural, de clase media baja, de familias trabajadoras con problemas económicos, que viven al día pues en su mayoría, alrededor del 60% son comerciantes”¹⁹. En fin, son jóvenes con “deficiencias académicas y con experiencias difíciles como estudiantes”.

Institucionalmente, la UIN diferencia a sus estudiantes de tres formas: tradicional, flexible y modular, cada una de estas figuras responde a las formas en que organiza el currículum (Universidad Insurgentes, 2012). Además, reconoce que el estudiante es un sujeto con otras actividades además de la escolar. Aunado a ello, el modelo de la institución pone discursivamente en el centro del proceso educativo al estudiante.

Entonces, de los testimonios de la directora y los coordinadores de carrera, y de la forma en que institucionalmente se concibe al estudiante es posible imaginar tanto las expectativas que la institución tiene para con el sujeto que adquiere la condición de estudiante como el lugar que éste ocupa en las jerarquías escolares. La forma en que los estudiantes comprenden e interiorizan el orden institucional se dará mediante las relaciones que establecen con el personal académico y administrativo –atravesado por las concepciones que tienen de sus estudiantes–, y con sus pares. Además, mediante el ensayo y el error, los estudiantes comprenderán tanto el lugar que ocupan en la jerarquía institucional como las reglas del juego al interior de la escuela.

El proceso de socialización, siguiendo a Dubet y Martuccelli (2000), avanza cuando el estudiante llega a la estrategia. “La acción social no sólo es definida en términos de integración; también es llevada por una lógica estratégica en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición” (p. 81).

Los objetivos de los estudiantes son terminar una licenciatura y adquirir un título profesional. Los recursos para lograrlo son su propia capacidad y habilidades, el soporte social que encuentran en el personal académico y administrativo, sus pares, y los servicios que ofrece la institución (biblioteca, centro de cómputo, laboratorios, cafetería, enfermería y orientación vocacional). La posición que ocupan como estudiantes en la institución es la de menor rango en la jerarquía pero nodal en relación al quehacer diario, por lo menos discursivamente. Esto configura un campo de acción

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹ *Ibidem.*

en que los estudiantes del Plantel Xola aceptan la conveniencia de la opción elegida y asimilan su rol como estudiantes UIN.

Finalmente en la subjetivación “el actor social [el estudiante] está [definido] por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un “sujeto” en la medida en que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto” (Dubet y Martuccelli, 2000: 83).

En este sentido los estudiantes toman de su experiencia escolar previa elementos que le permitan apropiarse del orden institucional en que se encuentran, para que, metafóricamente, deje de ser un juego de ajedrez y se convierta en la realidad misma. Es decir, para pasar de comprender el orden y usarlo estratégicamente, el estudiante recurre a sus experiencias previas para incorporar sus esquemas de comportamiento el orden que caracteriza el lugar en que está.

Así, los estudiantes del Plantel Xola cuando hablan de qué se requiere para ser estudiante en general, o qué se requiere para ser estudiante del PX-UIN revelan las características del rol que están jugando. Si reconstruyo al estudiante “modelo” con los dichos de los entrevistados resulta que, para ser estudiante es necesario tener pasión, talento, determinación, disciplina, ganas de aprender, humildad, actitud de apertura, mostrar compromiso al estudiar y preparar las clases, ser participativo, ser exigente con los profesores:

Querer superarse, yo sé que los problemas de que “¡ay! el dinero no alcanza” ahí van a estar. Pero, de lo que he vivido, he aprendido que pero para todo hay formas y hay que luchar; uno tiene que tener el deseo, el hambre de conocer y de saber (E: 5).

Disposición, es como en las academias platónicas, en la antigüedad, cualquiera que quiera ir; entonces creo que para ser estudiantes lo que se necesita es disposición y ganas de hacer las cosas (E: 7).

Entrar a la universidad ya no es cuestión de jugar a la escuela, sino ya es una formación profesional; donde ya te compromete a ti a lo que estás estudiando, y que tú le des ese beneficio y el gusto porque te estás formando profesionalmente en la carrera que elegiste. La formación nunca termina, el conocimiento nunca se acaba, siempre hay algo nuevo día a día que tienes que aprender (E: 11).

Si bien estas definiciones dan cuenta de lo que los estudiantes consideran necesario para ser estudiante, es importante recordar que sus dichos están

atravesados por el sentimiento de rechazo vivido en numerosas ocasiones al intentar ingresar a una universidad pública, por experiencias escolares previas y por las experiencias ya vividas en el Plantel Xola. En dichas definiciones ya se cuela la aceptación y asimilación que los estudiantes han hecho de la escuela en que están y dan pistas de las estrategias que usan para considerarla como una opción conveniente.

La relación que el estudiante establece con la institución escolar se desarrolla a través del proceso de socialización el cual será parte fundamental de los procesos de aceptación y de asimilación de la escuela, los cuales permiten comprender los distintos niveles en que el estudiante se apropia de la institución. Esto es, los distintos niveles en que el estudiante construye un sentido de pertenencia a la vez que cumple su objetivo (estudiar una licenciatura).

4.3.1 El estudiante y los pares

La relación que los estudiantes establecen con los pares, como señala Ramírez (2010), es un puente para transitar al nuevo medio y empezar a construir nuevos vínculos. “El grupo-áulico constituye la frontera simbólica en la que se despliegan las principales relaciones entre pares” (Ramírez, 2010: 204).

Dadas las condiciones del inmueble el grupo-áulico será el lugar donde principalmente se den las relaciones entre pares y será donde los estudiantes encuentran un tipo de apoyo que no les es dado en otro grupo de pertenencia, el cual se caracteriza por ser colaborativo:

A la gente aquí no le importa si eres fresa, si tienes dinero, si eres de Lomas o pobre; a final de cuentas le importas tú como persona, bueno eso es lo que me he dado cuenta con las personas que me he juntado y con la he formado una amistad. Por ejemplo, la carrera es muy cara, pero ayudándonos entre todos es como hemos podido conseguir lo que necesitamos. De verdad, no existe envidia entre las personas, por decir con mi amiga sí hemos hecho buen equipo y nos hemos apoyado tanto en lo económico como en lo emocional, ya sabes: “¡tú puedes!” “¡Échale ganas!” y así (E: 9)

Al inicio los estudiantes solo establecen relaciones con el grupo-áulico y poco a poco van estrechando relaciones con jóvenes de otras carreras. Un ejemplo de ello lo

encuentro en el relato de un joven que al ser entrevistado tenía 20 años y cursaba cuarto semestre de la carrera de Diseño y Comunicación visual:

Podrás tener el trabajo del mundo pero el viernes, el viernes es de ley, todos, todos los grupos así siempre hay casa y toda la UI termina en una casa, conviviendo un rato en una fiesta. Van psicología, derecho, diseño gráfico, pedagogía y nuestra carrera (E: 6)

La relación que los estudiantes establecen entre ellos es importante, pues es la principal ayuda para que los jóvenes desarrollen su autonomía, facilitan la incorporación a la vida académica de la institución, son un soporte emocional y proveen de recursos para transitar exitosamente por la universidad (Pascarella y Terenzini, 1996; Franklin, 1995). Tendrán influencia directa tanto en la calidad del esfuerzo que el estudiante pone en sus deberes, como en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y de aprendizaje.

Por otro lado, la relación que los estudiantes establecen entre ellos como soporte social en la escuela es crucial, de ahí que, por ejemplo algunos estudiantes del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) no hacen su cambio de escuela aunque tengan la posibilidad de irse a la UNAM después de haber cursado o completado más del 40 por ciento de su formación. Un ejemplo, lo da una estudiante que cursaba segundo semestre de psicología, quien gracias a su participación en el movimiento obtuvo una beca para cursar el primer año de su carrera en el Plantel Xola con la oportunidad de cambiarse a la UNAM si terminaba ese periodo con un promedio mínimo de ocho punto cinco:

Estoy en la duda si me voy o no, porque, por un lado, si me voy cumplo mi sueño de entrar a la UNAM, pero lo que dejo son los amigos que ya hice...y he compartido con ellos este año cosas importantes. Y eso es lo que me hace pensar si me voy o me quedo. Además los maestros son buenos, ya los conozco y [ellos] ya me conocen cómo soy como estudiante (E: 23).

El testimonio permite observar que, para algunos de estos estudiantes, el lugar en el que se encuentran cursando sus estudios profesionales, no solo es significado como la única posibilidad que tendrán para estudiar, sino que, además, en la interacción que establecen con sus pares construyen comunidades de pertenencia a las que no quieren renunciar ante la posibilidad –limitada– de cambio de institución.

Comprender la dinámica de las relaciones con los pares muestra el papel que juegan en la construcción de la experiencia escolar y cómo ésta atraviesa los procesos de aceptación del Plantel Xola como opción educativa y de asimilación del rol que les asigna la institución.

4.3.2 El estudiante y los profesores

La relación que establecen los estudiantes con sus maestros es importante pues, como dice de Garay (2001:126) “La vida [escolar] de los alumnos se desarrolla principalmente en las aulas, talleres y laboratorios; ahí ocurren los principales procesos de socialización y se tejen relaciones duraderas de carácter educativo entre maestros y alumnos”.

En función de las entrevistas, es posible identificar tres tipos de relaciones que establecen los estudiantes con sus profesores, a saber: con quienes el vínculo es estrictamente académico, con quienes pueden entablar conversaciones más del tipo personal, y con quienes llegan a convivir fuera del espacio institucional. El primer tipo es la que podríamos denominar como tradicional, es la que se establece con el profesor en el salón de clase y las interacciones fuera del aula son exclusivamente para aclarar dudas sobre algún tema visto y/o tarea que no se comprenda.

El segundo tipo de relación que los estudiantes establecen con algunos de sus maestros se caracteriza por ser más íntima, el acercamiento es para hacer consultas y confidencias personales, sin salir del espacio escolar. El estudiante ve al maestro como una persona que tiene más experiencia en la vida y como alguien en quien puede confiar. En este tipo de relación, los estudiantes recurren a sus maestros para pedir consejos sobre acontecimientos en sus vidas familiares o amorosas.

Finalmente, el tercer tipo es en el que la relación entre maestros y alumnos sale del espacio escolar. La interacción se da en fiestas, conciertos o bares. Donde las conversaciones son de todo tipo y las jerarquías se trastocan, “somos iguales” dicen los estudiantes que han llegado a experimentar este tipo de relación con sus profesores.

Por su parte, maestros y coordinadores de carrera mediante su testimonio permiten confirmar que estos tres tipos de relación se dan con los alumnos. En

ocasiones, los tipos de relación son etapas en el proceso de familiarización entre ambas partes; otras veces, puede estar la relación en el tipo tres y por algún conflicto de tipo personal, la relación regresa o se limita al primer tipo.

Ahora bien, aunque los coordinadores (no solo en su función administrativa sino como docentes) concuerdan con los estudiantes en que las relaciones son intensas por la atención personalizada; también reconocen que en el tercer tipo de relación se juegan los límites del respeto, dicen “algunos –profesores y alumnos- no logran identificar el rol que en cada espacio se juega. A veces, como ya son muy cuates y se van por las chelas, en el salón de clase le faltan al respeto al maestro. Otras veces, el maestro llega a ser confanzudo con el estudiante y con bromas lo pone en evidencia frente a sus compañeros. Todo eso puede generar conflicto y como coordinador hay que mediar”²⁰.

En general, los estudiantes dan cuenta de que la relación con sus maestros se caracteriza por el respeto y la admiración para con algunos de ellos, especialmente con los que consideran como los mejores. Si reconstruyo con los dichos de los estudiantes entrevistados a los maestros ideales, éstos serían aquellos que te muestran pasión al dar su clase, que la preparan, que te hacen participar, son exigentes, te piden más de lo que das, están al pendiente de cómo vas en clase, se nota que saben su disciplina, saben explicar y buscan distintas formas –las que sean necesarias– para que aprendas y entiendas lo que te están enseñando. En suma, el maestro ideal es aquel que vincula aspectos de la realidad –a través de notas de periódico– con el tema que trata en su clase, y que reconoce sus limitaciones pero está dispuesto a aprender con el estudiante. Con los profesores que tienen algunos de estos rasgos algunos estudiantes entablan relaciones más cercanas.

La descripción anterior es una reconstrucción que hago a partir de los elementos que los entrevistados valoran en los maestros que califican como los mejores pero, “como en todos lados, hay maestros buenos y maestros malos” (E: 113).

Tomo ahora las características que resaltaron los estudiantes al hablar del peor maestro: es aquel que no tiene control de la clase o del grupo, que no te hace participar, que no le entiendes, que no le importa si aprendes o no, que no se presenta o llega tarde, que tiene a sus favoritos, que no tiene las herramientas pedagógicas

²⁰ Entrevista con el Coordinador de la carrera en Diseño gráfico, Ciudad de México, 31 de marzo, 2011.

necesarias para dar clase. Con este tipo de maestros los estudiantes prefieren no tener ningún tipo de relación; cuando se encuentran con algún maestro de este tipo en su salón de clases, los estudiantes acuden con sus coordinadores para pedir que les cambien el profesor o, en el extremo, a pedir que lo corran. Sin embargo, los estudiantes reconocen que pocas veces han logrado que corran a un maestro, por lo regular tienen que encontrar la manera de pasar la materia teniendo el mínimo contacto con el profesor.

Así como en las descripciones que hacen los estudiantes hay coincidencias que permiten reconstruir al maestro ideal y al peor maestro, también hay diferencias. Y aunque éstas aparecen en todos los temas que se abordaron en las entrevistas, en este punto en particular es posible observar una diferenciación entre las disciplinas. Por ejemplo, los estudiantes de las carreras en Diseño y Comunicación visual y Diseño gráfico al describir al mejor o al peor maestro parten de elementos relacionados con el dinamismo de las sesiones. De la relación que puede establecer el maestro entre los conceptos teóricos que se estén abordando en clase y el campo laboral o la práctica de la profesión. Por su parte, las estudiantes de Pedagogía, señalan temas relacionados con herramientas pedagógicas, control de grupo y manejo de los contenidos. Finalmente, los entrevistados que estaban en la carrera de Psicología resaltan principalmente las características relacionadas con habilidades para establecer ambientes de confianza que permitan y promuevan la participación y discusión de los temas. Es claro que cada grupo enfatiza lo que considera más importante para su formación.

Aparentemente esto puede resultar solo un dato interesante, sin embargo me permite señalar que, dependiendo de la formación profesional que estén recibiendo, los estudiantes acentúan diferentes elementos del entorno (que configuran sus recursos externos en la escuela) en los procesos de aceptación y de asimilación. Esto significa que, aunque los recursos externos (maestros, biblioteca, infraestructura, pares, etcétera) provienen de una misma fuente –la institución– cada estudiante toma y usa lo que le permite valorar positivamente y aprovechar el servicio que recibe en esa escuela.

Finalmente ¿qué características tienen estos maestros? A partir de las entrevistas a los coordinadores de carrera y a las maestras de psicología, y de las

observaciones en el lugar presento algunos elementos generales de la planta docente y de las condiciones en que laboran:

Primero, por ser una universidad que ofrece programas incorporados a la UNAM, la DGIRE establece los requerimientos mínimos con que debe contar la planta docente. Así, para los programas incorporados (Psicología, Pedagogía y Diseño y Comunicación Visual) todos los maestros están licenciados, algunos cuentan con especialidad o maestría y sólo unos pocos tienen doctorado o están cursando una segunda maestría. Un ejemplo. En Diseño y Comunicación Visual, existe una planta docente compuesta por 23 profesores (para 286 alumnos regulares), de los cuales dos solo tienen licenciatura, tres especialidad, 17 maestría y uno estaba cursando un doctorado. Por otro lado, del total de la planta docente cinco son “compartidos” con alguna FES o la ENAP²¹.

Segundo, además de laborar en el PX-UIN, casi toda la planta docente trabaja en otros lugares ya sea como *free lance* o como profesor en otras universidades privadas o públicas.

Tercero, la Universidad Insurgentes contrata a sus profesores por hora, los contratos son por cuatrimestre o semestre, establece un tabulador y se maneja por asistencia.

Cuarto, para que un coordinador pueda abrir una materia o mantenerla en oferta los grupos requieren ser de un mínimo de 15 estudiantes, esto es así porque la universidad paga a los profesores de las cuotas que los estudiantes pagan.

Quinto, para atender a sus estudiantes, los docentes tienen un espacio compartido y relativamente pequeño; por lo que muchos prefieren atender en la biblioteca, las bancas, los pasillos o la cafetería.

Los cinco puntos anteriores configuran las características generales de los profesores y las condiciones en que laboran en el Plantel Xola. De acuerdo con la directora del plantel, todos los profesores reciben cursos de actualización docente. Esto, no solo porque se los exige la DGIRE sino porque han visto la conveniencia de dotar a los profesores de herramientas que faciliten su tarea. Por otro lado, al final de cada semestre o cuatrimestre los docentes son evaluados; los coordinadores de

²¹ Datos proporcionados por la Coordinadora de la carrera en Diseño y Comunicación visual, entrevista realizada en Ciudad de México, 13 de abril, 2011.

carrera y la directora coinciden en afirmar que si un maestro sale “muy mal” en sus evaluaciones ya no lo contratan para el siguiente periodo.

Si bien es cierto que las relaciones con maestros y compañeros pueden acontecer en cualquier escuela, la característica principal de estas relaciones en particular singularizan las experiencias que los estudiantes viven en le PX-UIN. Además, en los ajustes que hacen los estudiantes con el espacio escolar la relación que establecen con sus profesores será fundamental para que el acomodo resulte en apertura de los estudiantes para con la institución y lo que les ofrece.

4.3.3 El estudiante como cliente

En México no es común pensar en el estudiante como cliente, esta figura poco ha sido abordada en los estudios sobre educación superior privada en el país. Tal vez esto sea así, porque existe la tendencia a separar la idea de negocio y de servicio educativo, por las implicaciones políticas de considerar que la educación –como un servicio público – se regula y tasa como si fuera otro tipo de servicio.

Sin embargo, si bien es cierto que las instituciones de educación superior cobran por dar un servicio del que el Estado es responsable de dar, también es cierto que “la autorización y el reconocimiento de validez oficial de estudios [que se da a los particulares para que puedan dar el servicio] son una forma de concesión de un servicio público, con reglas y características [normativas]” (SEP, 2010).

Atender este rol que juegan los estudiantes al pertenecer a una institución privada de educación superior es importante porque esto forma parte de su experiencia escolar.

Para el contexto de la educación terciaria en Estados Unidos de América²², Rosh (2007), Redding (2005), McCollough y Gremler (1999), Olshavsky y Spreng (1995), han propuesto que, en instituciones de educación superior privada al estudiante puede entenderse de dos formas principales: la primera como consumidor de un servicio (como cliente) y la segunda como producto de un servicio.

²² En general, el sistema de educación terciaria en Estados Unidos de América está dividido en tres sectores: público, privado con fines de lucro y privado sin fines de lucro. La diferenciación sirve para identificar los propósitos que persigue una institución dependiendo del sector en que se ubique.

La primera implica entender al estudiante como cliente en su totalidad, como un ser que compra, consume, y selecciona en función de la satisfacción de una necesidad; aquí garantizar la satisfacción del cliente implica riesgos más elevados en función de lo que se garantiza. Por poner un ejemplo, hay algunas instituciones en Estados Unidos que han hecho el ejercicio de garantizar a sus clientelas el servicio que ofrecen; la garantía ha estado puesta en el profesorado, así la institución les dice a sus clientes: “Si no estás satisfecho con la forma en que se te imparte un curso, tienes derecho a que te devolvamos tu dinero” (McCollough y Gremler, 1999: 121).

Ver al cliente como un producto ha sido la forma en que comúnmente se ha tratado a los clientes. Aquí la garantía está en que se dará el certificado por el simple hecho de cursar los estudios en esa institución. Y la apuesta de la empresa es que, una vez satisfecha la necesidad del cliente, éste será un promotor de la institución por el simple hecho de haber obtenido lo que quería. Para el caso de México, encuentro que bajo esta última forma opera el Plantel Xola.

Los fines lucrativos que persiguen las IPES, de acuerdo con Álvarez (2011), “pueden en algunos casos implicar comportamientos capitalistas salvajes, sin consideración alguna de sus clientelas”. En el caso del PX-UIN este comportamiento se observa en el estado de deterioro de la infraestructura y en la falta de garantías explícitas o implícitas de los derechos que tienen sus estudiantes como consumidores y clientes. Esto configura una suerte de campo de acción de los estudiantes como clientes, que debería dar derecho al estudiante, entre otras cosas, de:

Recibir de la Universidad Insurgentes la formación académica correspondiente a cada programa;

Ser informados por sus profesores de los objetivos de sus materias, de los contenidos que las conforman y de los criterios de evaluación y sus porcentajes;

Ser informados sobre las actividades académicas complementarias de conformidad con el plan de estudios que cursen;

Ser tratados con respeto, dignidad y justicia por las autoridades universitarias y demás miembros de la comunidad universitaria;

Disfrutar de unas instalaciones seguras y adecuadas en la Universidad Insurgentes;

Ejercer la libertad de expresión, sin más límite que el respeto y decoro debidos a la Institución, a su Filosofía y a la Comunidad Universitaria;

Presentar sus observaciones escolares y sostener sus derechos universitarios, con libertad y actitud respetuosa y digna, ante la autoridad universitaria y ser oídos por la misma en su defensa, apoyados por el presente Reglamento y demás normas internas de la Universidad Insurgentes;

Agruparse libremente en asociaciones académicas, culturales, deportivas, sociales y de asistencia mutua, las que serán reconocidas por las autoridades universitarias de conformidad con los ordenamientos internos de la Universidad Insurgentes;

Recibir las constancias de calificaciones o de estudios, así como los certificados, títulos y diplomas a que tengan derecho;

Ser reconocidos por su desempeño académico, mediante el otorgamiento de diplomas o reconocimientos al mejor promedio del grupo en su ciclo escolar o al o a los mejores promedios de la generación;

Manifiestar sus sugerencias o quejas mediante el uso de los formatos que para este fin tiene la Universidad depositándolas en los buzones que al efecto se encuentran instalados en cada plantel, las cuales serán atendidas y comunicadas al alumno por las áreas académicas o administrativas que corresponda (Universidad Insurgentes, 2012)

Pareciera que instituciones como el PX-UIN pretenden que el factor venta de un servicio sea pasado por alto en la relación que el estudiante establece con la empresa. Se observa una ausencia de garantías como consumidores de un servicio, y por tanto ausencia de la figura de “cliente”. Esto produce, como consecuencia, que en el rol del estudiante no haya una idea de éste como cliente. El Plantel Xola-UIN es una universidad privada, cobra por el servicio que ofrece, debiera entonces garantizarlo, dar un lugar a sus estudiantes como clientes.

En este contexto los estudiantes al enfrentarse a las incomodidades de la infraestructura elaboran argumentos para justificarlo desde el beneficio que reciben por las políticas de descuento y beca de la propia institución. Así, cuando ellos hablan de lo que no les gusta de la escuela finalizan sus testimonios diciendo “pero me tengo que aguantar porque no pago completo”.

Todos los estudiantes, resilientes o no, al hacer el balance de la situación llegan a la idea de que al estar pagando menos se compensan las carencias que tiene la institución:

Pues yo creo que sí se corresponde lo que pago por lo que he recibido. Porque... no se paga mucho; pero ya si pagara lo completo, en ese caso de que pagara lo completo, pues me preferiría ir a una escuela mejor, obviamente, ¡mejor en instalaciones! Eso... pero si no pues con esto que pagamos la mitad pues ¡está bien! Y no soy conformista tampoco, pero pagando la mitad es justo por instalaciones y maestros que tenemos. Si tuviera que pagar completo pues ¡no! Sí me iría a una escuela que tuviera mejores instalaciones. Lo que me quedarían debiendo sería mejor atención en la administración. Porque pues a lo mejor y pagando un poco más pues te atienden mejor.

Pareciera que cuando la institución pone al centro al estudiante no sólo lo hace responsable de su proceso de aprendizaje, también lo hace responsable de poder o no aprovechar lo que la institución les da; y así lo entienden los estudiantes.

De los entrevistados únicamente cinco tiene una idea de qué significa ser cliente: han ejercido algún tipo de presión para que les ofrezcan mejores servicios, o junto con su grupo han logrado que les quiten algún maestro que califican de malo (aquel que no sabe dar su clase, que no tiene control del grupo, que se contradice, que no se da a entender, que no sabe explicar, que no sigue el programa).

Sin embargo, todos hay llegan al momento de decir: “bueno, pero eso lo hacía antes de que me dieran otro porcentaje de beca, ahora que pago mucho menos pues ya no me quejo tanto; digo uno paga menos de lo que se paga en la del Valle o en el Tec” (8, 13, 26, 28). Esto puede ser explicado tanto por la falta de una normatividad o regulación que establezca con claridad los derechos de los consumidores de servicios privados a partir de la cual se genere una cultura del consumidor; como por el objetivo –adquirir un título– que tienen los jóvenes al ingresar a estas instituciones, el cual, cuando se “percibe abaratado” los lleva a una suerte de conformismo. Esto es, los estudiantes pagan por un título, un papel, no por un proceso profesional de enseñanza de alto nivel. Por lo tanto, las becas o políticas de descuento de la UIN hacen más accesible el título y conducen al alumno a ver los beneficios derivados de las mismas. Este desplazamiento de lo que no me gusta a los beneficios es un mecanismo de

defensa frente a la imposibilidad de satisfacer la necesidad de certificación profesional en otro lugar.

Ser cliente significa razonar sobre de la inversión que se hace al adquirir un producto, pero la inversión que se hace en la formación profesional es a largo plazo y el producto final no solo tiene que ver con la escuela en la que se adquirió el título. Sin prácticas que garanticen la calidad del servicio que ofrecen escuelas como el Plantel Xola, para los estudiantes el rol como cliente no es muy claro y no puede ser comparado con comprar algo, porque si bien cuando uno adquiere un producto puede devolverlo si está en malas condiciones, cuando hablamos de lo educativo ¿cómo lo devuelves? ¿cómo reclamas la calidad de lo recibido? ¿hay un área de servicio al cliente? Por lo tanto, les es complejo mirarse como clientes frente a una institución que no les da un lugar como tal y cuyas respuestas a sus demandas les deja claro que en el orden jerárquico institucional solo son estudiantes y su tarea es estudiar y cumplir con sus obligaciones como tales.

4.4 Conclusiones de capítulo

Los estudiantes que optan por ingresar al Plantel Xola de la Universidad Insurgentes no han olvidado la sensación de rechazo que vivieron al no lograr ingresar a una universidad pública de la Ciudad de México. Esa vivencia es parte de las condiciones en que los jóvenes ingresan, y que atravesará la experiencia escolar que construyen en el plantel.

Al ingresar vivirán una serie de ajustes que, a diferencia de lo que sucede en otros espacios de formación terciaria, son principalmente con la infraestructura y el prestigio de la universidad. La forma en que se desarrollan estos ajustes tiene impacto en los procesos de aceptación y de asimilación, pues entran las vivencias de los jóvenes como estudiantes en esa escuela en particular.

Como apuntan Pascarella y Terenzini (1996) los elementos que componen el entorno universitario del estudiante (los servicios, la planta docente, el personal administrativo y los pares) afectan en la interacción que éste establece con la institución, lo cual a su vez influye en su proceso de aprendizaje. En el caso de los entrevistados esto es así, porque en el intercambio que establecen los estudiantes con

sus pares y sus profesores serán los soportes sociales que usarán para “rescatar” lo bueno de la escuela en que están. La evidencia muestra que “lo bueno” es dotado de significado a partir de las características de los maestros considerados como buenos, de las cuales ser amistoso, atento ante las necesidades de sus estudiantes y respetuosos serán de mayor importancia para los estudiantes (Feldman, 988). Aunado a ello, las fortalezas internas que van observando en sí mismos en función de los logros que van obteniendo, mediarán en los procesos de aceptación y de asimilación.

En la construcción de la experiencia escolar, el apoyo familiar, al igual que al enfrentar la situación adversa, será económico y moral. Solo que en algunas ocasiones, por las circunstancias biográficas de cada estudiante, dejará de ser económica y será solo moral.

El PX-UIN representa para los entrevistados un espacio en el que obtienen lo que deseaban: estudiar lo que querían; en donde los profesores les hacen saber que son ellos quienes deciden si se quedan únicamente con lo que aprenden ahí o buscarán profundizar en aquello que les interesa; en donde los compañeros son amigos, son cómplices, son itinerantes como ellos. Paradójicamente, ese espacio deteriorado resulta un puente que les permite acceder a lo que ellos querían, que se parece a lo que buscaban en un inicio, por la incorporación, pero que por su propia dinámica los ha llevado por caminos que no imaginaban.

Más allá de lo económico, un factor importante para que los estudiantes terminen su formación en la institución de su elección es que acepten la decisión que han tomado y que los llevó a estar en la escuela en que están, que asimilen esa decisión y la incorporen a sus esquemas de acción.

Los ajustes que hacen los estudiantes de su ideal frente a la realidad percibida los entiendo como el andamio que dará paso a la apropiación que los estudiantes hacen de la institución.

Finalmente, la posibilidad de satisfacer el deseo de estudiar una carrera en un programa determinado está dada por la capacidad económica de los jóvenes y sus familias de pagar por ella.

Rosh (2007), Redding (2005), McCollough y Dwayne (1999) entre otros han apuntado que para poder abordar el tema de la satisfacción de los estudiantes en las instituciones de educación superior, es necesario un abordaje que los sitúe como consumidores de un servicio, paguen o no por él. Concederle el lugar de cliente o

consumidor del servicio, coloca al estudiante en la posibilidad de evaluar lo que recibe, instándolo a atender todos los elementos involucrados en su formación. A su vez, al colocar al estudiante como cliente, las instituciones se ven obligadas a garantizar el servicio que ofrecen.

La mayoría de los estudiantes entrevistados contaron estar satisfechos con la formación profesional que reciben en la institución. Desde su perspectiva, lo bueno que tiene la escuela es opacado por la forma en que en ocasiones son tratados por algunos miembros del personal administrativo.

Para conocer su satisfacción, además de preguntarles directamente por ella, también recurrí a la pregunta ¿si tuvieras que escoger otra vez, harías la misma elección? Las respuestas fueron reveladoras, pues me permitieron confirmar uno de los supuestos particulares. La mayoría de los entrevistados dijo que sí tomaría la misma decisión por la incorporación de los programas a la UNAM. En un inicio propuse que la institución elegida podría ser una opción “fácil” de elegir para los estudiantes por la incorporación. Aunque vale la pena precisar que la incorporación ofrece a los estudiantes no solo estudiar con el mismo programa que tiene la UNAM, sino también, gracias al programa de becas, tener medias becas si mantienen un promedio de ocho en el año lectivo. Entonces se juegan dos elementos en la incorporación, uno que es conocido *a priori* –la incorporación de los estudios– y otro que se conoce una vez que se acercan a pedir informes –el descuento o media beca.

Como excepción, me encontré con el relato de un joven que dijo que “no tomaría la misma decisión, pues ahora sé que existen más escuelas que ofrecen lo que yo estoy estudiando pero desde una perspectiva más artística” (E: 7). Entonces, si bien es cierto que los estudiantes hacen una búsqueda de opciones para comparar escuelas, programas, tarifas y requisitos de ingreso (capítulo 3) el universo de instituciones que integra el mercado de la educación superior privada es tan amplio y heterogéneo que los sobrepasa al enfrentarse a él; por lo que el campo de posibilidades se reduce a un par o un trío de escuelas, que lejos de ser un mapa representativo de las opciones, en realidad es un ejemplo del posicionamiento que en el público tienen algunas de estas escuelas.

A la pregunta ¿Por qué recomendarías al Plantel Xola? Todos, los 31 entrevistados, respondieron “por los maestros”; y a la pregunta ¿por qué no lo recomendarías? Todos de una forma u otra forma dijeron “por las instalaciones”. Sin

embargo, en estas respuestas puedo observar las diferentes formas de asimilar la escuela: en la asimilación retentiva los estudiantes dicen: “pues no sé por qué no la recomendaría, no se me ocurre nada”. Se observa que parecería que no hay algo que señalar en términos negativos.

En la asimilación estratégica el entrevistado dice:

“Sí la recomendaría pero con las advertencias debidas, falla en muchas cosas. La recomendaría porque está incorporada a la UNAM y eso te permite en un momento cambiarte a una FES o a CU. Recibes apoyos como si estuvieras en la UNAM. Porque por parte de la UNAM la escuela sí tiene reconocimiento, dicen que es una de las mejores. Ahora bien, no la recomendaría porque las instalaciones están medio mal pero no porque la escuela falle tú te vas a quedar sin formación, están feas pero eres primo de la UNAM” (E: 11).

Entonces hay un reconocimiento de las fallas en la institución pero éstas se compensan con el uso estratégico, en este caso, de la incorporación a la UNAM.

En la asimilación subjetivada el estudiante dice:

Mira, todo depende de las necesidades de la persona: si es alguien que no tiene para pagar mucho, pues sí considera que es una buena opción porque es una escuela económica y que sí le va a dar las herramientas necesarias para trabajar. Como todo, tiene deficiencias, pero de ahí en fuera está bien. Para mí [las instalaciones] no son algo prioritario, yo ya no me visualizo en una escuela grande, me gusta lo chiquito de esta escuela (E: 13).

En este tipo de asimilación el estudiante ha concluido que ese tipo de escuela es para un tipo de estudiante cuya idea de escuela es salones, maestros y estudiantes. No más.

Con lo vertido hasta aquí puedo decir que, si la institución en que están adscritos estos estudiantes, garantizara el servicio que ofrece poniendo el acento en los cursos y la forma que les son impartidos; sería una escuela con un elevado número de clientes satisfechos. Pero como no hay una figura de cliente clara el resultado es que en la institución hay estudiantes satisfechos, por la percepción de la calidad del profesorado, que como clientes se sienten insatisfechos, por las condiciones de la infraestructura de la institución y la atención que reciben de algunos miembros del personal administrativo.

V. Conclusiones Generales

Para comprender cómo se dan los procesos de aceptación y de asimilación de la escuela elegida, mediante la capacidad resiliente de un grupo de estudiantes, a partir de sus vivencias en la familia, el trabajo y la escuela; fue necesario conocer la experiencia previa que los lleva a elegir el Plantel Xola de la Universidad Insurgentes.

Las experiencias escolares previas de los jóvenes, de sus familiares y de sus amigos les han enseñado que en la escuela no se cumple la meta sino se pasa el examen. Siguiendo esta lógica, si los estudiantes no han conseguido ingresar a la universidad de su elección es porque han reprobado.

Sin embargo, es importante aclarar que la mayoría de las instituciones públicas aplican a los aspirantes el examen diseñado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), conocido como EXANI-II, el cual reporta su resultado en lo que llama el índice CENEVAL (ICNE). Éste es una escala de entre 700 y 1300 puntos, así si no se obtuvo ningún acierto, la puntuación que se asigna según la escala es 700 puntos; y si el aspirante acertó en todos los reactivos de la prueba entonces obtiene 1,300 puntos. El propósito del ICNE es

...ser un referente a partir del cual las instituciones toman decisiones sobre el ingreso, pues el resultado que reporta, según el propio CENEVAL, no representa el valor aprobatorio o reprobatorio del sustentante. De tal manera, es incorrecto afirmar que un aspirante que no logra ingresar a una institución de aplica el EXANI.II, no significa que esté reprobando, como tiende a decirse en muchos espacios, incluso entre los propios “rechazados. No ser admitido por una institución pública no significa que el joven aspirante haya reprobado el examen, y eso hay que decirlo, pues el nivel de frustración personal de los “rechazados”, y la “sensación” de los padres de familia a ellos es de consideración, porque ambas partes ignoran que no son reprobados, sino simplemente no admitidos por falta de cupo, y que los que logran ingresar lo lograron porque obtuvieron mayor puntaje, aunque la diferencia sea de un punto (de Garay, 2012).

La evidencia muestra que, no ser admitido en una institución pública se experimenta y significa como un rechazo de la institución, o del sistema, para con el aspirante. Situación que pone en duda las capacidades y habilidades tanto intelectuales como sociales de los aspirantes para “conseguir ser alguien en la vida”.

Esto es, si la educación superior continúa siendo significada por la sociedad como un medio de movilidad social, como una vía para la construcción de la identidad, o como un bien a heredar; y si las circunstancias socioeconómicas del grueso de la población que aspiran a las instituciones de educación superior públicas (IESP) por su accesibilidad económica y prestigio; entonces, “reprobar el examen” es fracasar en el intento de acceder a las herramientas adecuadas que permiten alcanzar las aspiraciones y las expectativas de educación superior.

Pese a los niveles de frustración, algunos estudiantes diseñan estrategias para lograr cumplir sus aspiraciones educativas y laborales. Unos deciden dejar de hacer exámenes de selección desde la primera vez que fracasan en el intento, y otros deciden hacer más intentos ya sea preparándose tomando cursos o comprando y resolviendo guías, eligiendo escuelas no consideradas la primera vez, o eligiendo carreras que consideran de baja demanda, o una combinación de todas las anteriores. Independientemente de que, la decisión de cesar de hacer exámenes se tome desde la primera vez o después de seis intentos o más. Esta decisión obedece a que en el estudiante aparece la sensación de pérdida de tiempo, la cual puede estar influenciada por el entorno familiar.

Que el joven asuma que está perdiendo el tiempo es un indicador de que sabe –aunque no necesariamente de forma consciente- que a su edad tendría que estar “haciendo algo de su vida” (estudiar o trabajar), pues las normas sociales establecen que los jóvenes entre los 18 y los 24 años deben estudiar una licenciatura o, en su defecto, trabajar.

Al afrontar la situación adversa que lo ha llevado a tener esta sensación, al buscar una opción para cumplir con las expectativas sociales asociadas a la etapa del desarrollo en que se encuentra, y al tomar la decisión de dónde continuar con su formación escolar, el joven da evidencia de su capacidad resiliente por mostrar una adaptación positiva pese a lo que ha tenido que vivir.

Si bien es cierto que no todos los jóvenes viven esta situación como adversa y por lo tanto no hacen uso de esta capacidad latente en ellos, la exploración de la capacidad resiliente me permitió conocer y analizar el mecanismo que les permite a los jóvenes actuar frente a situaciones escolares similares. Así, se viva o no como una adversidad, todos los jóvenes hacen uso de sus recursos externos (apoyo de la familia, de los amigos, y hasta de la pareja), internos (autoestima, autovaloración y autonomía)

e intrapersonales (capacidad para socializar con otros lo que sucede); tanto para buscar opciones como para elegir dónde cursar una formación profesional.

Para afrontar la situación, el apoyo de la familia y los amigos es fundamental, ello le permite al joven retornar a sí mismo y revalore sus capacidades y habilidades puestas en duda al no conseguir los créditos necesarios para ingresar a una universidad pública.

La exploración a detalle de esta situación desde la perspectiva de la resiliencia, me permitió identificar qué elementos componen el imaginario de los jóvenes en torno a las IESP y a la educación superior en general; con su análisis pude comprender cómo operan en los estudiantes y sus familias en la búsqueda de otras opciones y en la elección de una de ellas entre el universo de IPES al que se enfrentan. Una vez que los estudiantes toman la decisión de a qué escuela se inscribirán, al ingresar y permanecer experimentan un proceso de asimilación de la decisión tomada y probablemente un proceso de aceptación de la pertinencia de la elección hecha.

5.1 El proceso de aceptación

Entendido como el proceso que lleva a un sujeto a hacer admisible algo, en una suerte de acto consiente, que implica una actitud positiva y de apertura, la aceptación de la conveniencia del PX-UIN como opción educativa se da en función de las aspiraciones y expectativas que los jóvenes tenían sobre la educación superior, y es resultado de su percepción como alumno, compañero, cliente o heredero –recursos internos-, del apoyo familiar, vínculos con profesores y compañeros –recursos externos- y de sus habilidades intrapersonales para consultar o pedir ayuda a familiares, profesores o amigos para solucionar algún problema.

De la interacción que establece con los miembros de su familia y de la comunidad universitaria obtiene, los recursos que usa a su favor para reflexionar acerca de la conveniencia de continuar estudiando en el PX-UIN.

El proceso de aceptación al PX-UIN comienza con una etapa de ajuste en los estudiantes. En ésta confrontan su ideal de escuela y formación profesional con la realidad percibida. La capacidad de los estudiantes para mantener una actitud abierta

les permite considerar suficientes los recursos que la institución les ofrece para cumplir sus aspiraciones educativas.

En la etapa de ajustes, será esencial la capacidad de apertura del estudiante para convencer a su familia y convencerse de que los recursos que la institución le ofrece son suficientes para cumplir sus aspiraciones educativas. Esto significa que en la interacción dialéctica del estudiante con su familia, éste concreta las experiencias en la institución y aquélla da elementos para que suceda mediante encargos traducidos en frases como “aprovecha esta oportunidad que se te está dando”.

La incorporación de los programas a la UNAM, el desempeño docente y la intervención de los coordinadores de carrera son factores que explican que los estudiantes acepten a la institución aunque no estén de acuerdo con las formas en que a veces parte del personal se dirige a ellos o con la estructura arquitectónica del lugar. Ya que, pese a ello están consiguiendo formación universitaria “como lo dan en la UNAM”.

Esto es, en la interacción que estudiante establece con la institución escolar, éste destaca ciertos factores (o elementos) para construir la idea de estar en el lugar “adecuado” para cumplir sus aspiraciones. La incorporación de los programas a la UNAM da al estudiante una suerte de garantía en la calidad del programa que cursa “porque es el mismo que se da en la UNAM”. Por otro lado, en el desempeño docente de la mayoría de sus maestros, encuentra factores (como la preparación de las clases, la habilidad para mostrar pleno conocimiento del tema, el control de grupo y la apertura para escucharlos en las discusiones) que le hacen calificar como bueno el servicio que recibe. Finalmente, la intervención de los coordinadores de carrera influye en ellos mediante actos como el apoyo que dan al estudiante para que, si así lo desea, aproveche las oportunidades que tiene para ingresar a la UNAM, por ser estudiante de una universidad con programas incorporados.

Un hallazgo importante obtenido del análisis empírico es que para los estudiantes el costo de no haber quedado seleccionado en una universidad pública, más allá de lo económico, es estar en una escuela que no les gusta ni por su apariencia física ni por el trato que en ocasiones reciben. Es decir, al afirmar que “pagan por lo que reciben” justifican que lo prioritario es la formación profesional y no mejores instalaciones. En síntesis, más allá de lo estético, parece que los recursos de que se valen en el proceso de aceptación se encuentran las formas concretas del

sistema académico de la institución. La noción que subyace a esta forma de percibir el espacio físico escolar es que lo sustancial es lo que los profesores enseñan (contenidos) y cómo lo enseñan (métodos) y eso tiene peso suficiente para quitarle importancia a la apariencia de la escuela. Acecha la creencia de que lo permanente es lo que vale: los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas; y el paso por la escuela a final de cuentas es un momento, sólo estarán en esas instalaciones unos años y esa insatisfacción e incomodidad habrán valido la pena pues el objetivo primero está cumplido: tener un título profesional.

5.2 El proceso de asimilación

El proceso de asimilación, entendido como el proceso a través del cual el sujeto incorpora a sus estructuras y esquemas de acción, las estructuras y esquemas institucionales, se manifiesta de tres formas distintas: retentiva, estratégica y subjetivada.

En la asimilación retentiva el estudiante muestra una suerte de disposición, en el sentido bourdiano, que lo lleva a acostumbrarse al espacio físico de la escuela (capítulo 3), y a las normas y pautas de comportamiento institucionales (capítulo 4). El grupo de normas y pautas de comportamiento asignadas por la institución no causan conflictos con las estructuras previas de los jóvenes y por lo tanto no hay necesidad de adaptación.

En la asimilación estratégica para el estudiante las normas, valores y pautas de comportamiento que le asigna la escuela y que ha observado al estar ahí causan perturbación en las estructuras comportamentales previas; su acomodo resulta en el uso estratégico de ese grupo de normas, valores y pautas de comportamiento para conseguir permanecer en la institución y terminar “de una vez” con la formación profesional; superando la inconformidad causada por los espacios y algunas actitudes del personal generadas por situaciones intrínsecas (capítulo 4).

Finalmente en la asimilación subjetivada el estudiante hace propias las pautas de comportamiento, valores y normas que la escuela le asigna como estudiante. Aprende a ser estudiante de esa escuela; el conflicto causado por las pautas, valores y normas –nuevas en un primer momento– provocó una modificación de las estructuras

previas. Dando como resultado una re-estructuración en las propias estructuras comportamentales del estudiante. Más allá de que esto pueda entenderse como una negación del sí mismo, es una transformación.

La realidad percibida ha dado evidencias no solo admisibles, sino creíbles. A diferencia de lo que sucede en la asimilación estratégica, en la subjetivada el sujeto cambia la forma en que se relaciona con la institución. En el relato de los estudiantes entrevistados se observa el proceso reflexivo por el que pasan para llegar a considerar que este tipo de instituciones requiere de un tipo específico de estudiante, el cual al pertenecer a ella recibe a cambio el título profesional que busca.

Con una perspectiva que explora la relación del estudiante con su entorno en la construcción de su experiencia escolar, observo que el proceso de aceptación dará al estudiante los argumentos para permanecer y terminar la formación profesional en la institución elegida, reflexionando, así, en la pertinencia de la elección hecha, en función de sus aspiraciones y expectativas educativas.

5.3 Limitaciones

La investigación realizada cuenta con las limitaciones propias de los estudios que priman el acercamiento cara a cara con su objeto de estudio y sus informantes. Al resultar un caso al interior de la Universidad Insurgentes, el Plantel Xola es representativo de sí mismo y solamente a grandes rasgos puede dar cuenta de la lógica organizacional como escuela y empresa de la institución en su conjunto. Esto significa que, dado que el Plantel Xola es el único en la RED UIN que oferta sus programas tanto incorporados a la UNAM como con certificación SEP, la dinámica cotidiana es distinta a la dinámica de otros planteles aunque administrativamente tengan que sujetarse a las disposiciones generales del consorcio.

Por otro lado, la matrícula del plantel Xola en 2010 estaba compuesta por 1538 estudiantes, para el estudio conté con 31 informantes; lo cual, en sentido estricto, no configura una muestra representativa del total de la matrícula. Sin embargo, la evidencia empírica recolectada permite conocer las características de la realidad social y educativa de un grupo de jóvenes que da cuenta de la heterogeneidad que configura

a la población total y da muestras del abanico de experiencias que en la institución toman lugar.

Ahora bien, como herramienta analítica, la resiliencia me permitió explorar un fenómeno que no había sido explorado –no obtener los puntos para acceder a una universidad pública mediante el examen de ingreso – en estudiantes que tampoco habían sido sujetos de investigación –adscritos a escuelas del sector medio y de bajo costo. Sin embargo, el enfoque de resiliencia es limitado para abordar los procesos sociales que en su conjunto conforman la experiencia escolar de los jóvenes universitarios porque el uso de los recursos provenientes de la interacción del estudiante con su contexto no es privativo de aquellos que pueden ser considerados como resilientes. Además, seguir el rastro de la capacidad resiliente de los estudiantes en su cotidianidad escolar es complejo por la carga subjetiva que cada quien da a sus vivencias. Aunado a ello, los cánones del campo de conocimiento en la resiliencia, desde mi perspectiva, restringen la posibilidad de considerar el desarrollo de la capacidad resiliente en las personas si éstas no cumplen con el ideal imaginado para cierta etapa del desarrollo. Esto es, que si los estudiantes no tienen excelentes calificaciones, participan, cumplen con todos sus deberes y terminan en tiempo y forma sus estudios superiores entonces no pueden ser resilientes.

Por otro lado, los modelos para la promoción de la resiliencia están diseñados para la intervención/acción en instituciones, por lo que resulta complejo adoptarlo para abordar un pequeño aspecto de lo que para el campo de estudio en resiliencia es apenas el diagnóstico para la intervención.

Con este enfoque dejé fuera el abordaje de asuntos relacionados con el aprovechamiento académico, con el desarrollo cognitivo y cambio de las habilidades de aprendizaje de los jóvenes. Fue intencional. Los motivos de fondo para hacer la investigación fueron conocer e interpretar las necesidades propias de los estudiantes y no sólo las que resultan relevantes en términos del cumplimiento de las metas institucionales. Si sabía que en el Plantel Xola la matrícula, en su mayoría, se componía por estudiantes que no habían encontrado un lugar en la universidad pública y que este hecho no necesariamente es porque el aspirante no cuente con las habilidades y saberes necesarios, entonces supuse que las características de los estudiantes de universidades públicas como la UNAM y la UAM, que ya conocíamos, también serían las de los estudiantes en el plantel. Solo que su experiencia escolar, la

forma en que experimentan su paso por esa institución, sobretodo cómo aceptan y asimilan pertenecer a una universidad que no fue su primera opción educativa sería distinto y afectaría en la formación de la personalidad profesional de los jóvenes.

5.4 Alcances e implicaciones para la investigación

Pese a sus limitaciones, este estudio me permitió dar cuenta del impacto que en los estudiantes tiene el proceso de selección y, las formas en que lidian con sus consecuencias en los procesos de aceptación y de asimilación al Plantel Xola.

El enfoque utilizado favorece una perspectiva centrada en las capacidades de los estudiantes para afrontar una situación adversa que incide en las condiciones en que acceden a la educación superior. De esta manera, me permitió rastrear el uso que los estudiantes hacen de su soporte social, fortalezas internas, y observar al estudiante en interacción con su entorno (constituido por quienes le rodean tanto en la familia como en la escuela y, por los servicios que le ofrece la escuela).

Así, al campo del conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior, esta investigación aporta una fotografía sobre las condiciones en que algunos estudiantes acceden a las escuelas privadas del sector medio o bajo. Además, el análisis del referente empírico permitió conocer las circunstancias en que algunos jóvenes se forman como profesionales en IPES como el Plantel Xola, UIN; con ello, también se hace un aporte al campo de estudio sobre el sector privado de educación superior.

Desde mi perspectiva, conocer y profundizar en el estudio de fenómenos sociales como el que presento es necesario para enriquecer las miradas de lo educativo como fenómeno social. Las aristas que se desprenden para su posible estudio son múltiples, una de ellas puede ser las implicaciones de la falta de regulación en la participación del sector privado de educación superior; en específico en lo que se refiere al consumidor. Otra línea de investigación en la que había que profundizar es en la que se refiere a las condiciones laborales de los profesores, en su práctica docente y en los significados de la educación superior para los maestros; ello nos permitiría conocer qué tipo de educación están recibiendo los estudiantes que en estas escuelas

se inscriben, además de permitirnos conocer más acerca del funcionamiento de estas instituciones como empresas que son.

Por otro lado, el problema de la inequidad en el acceso a la educación superior en México es complejo y, responde a distintos factores como las condiciones y el desarrollo histórico del sistema educativo, la falta de un plan nacional de educación, la segregación de la población, la falta de empleo. Más allá de las explicaciones que podamos dar del asunto, el hecho es que, estas condiciones contextuales impactan en los individuos, en las personas. La estructura afecta a las personas y viceversa.

Como sistema social en el que se reproducen prácticas culturales, la escuela (en todos sus niveles) es el lugar idóneo para conocer las construcciones sociales que se están generando sobre la realidad, para conocer las formas concretas de la estructura y, para acercarnos a los efectos que tiene el paso por la educación superior en los jóvenes.

Preguntas como ¿qué están aprendiendo?, ¿con qué calidad humana se están formando los jóvenes? O ¿qué tipo de profesionistas se forman en universidades privadas del sector medio y bajo? Debieran no olvidarse en el estudio del sector privado de educación superior. Si se ha comprobado que uno de los impactos a largo plazo que tiene la universidad en los estudiantes es en la forma en que se relacionan con el mundo (Pascarella y Terenzini, 1996), con el otro, entonces ¿qué “tipo” de interacción aprenden a establecer con su entorno, los jóvenes de estas universidades?

Bibliografía

- Álvarez Mendiola, Germán (2008) "Nuevos arreglos de la educación superior privada en México: configuraciones espaciales y organizativos de la oferta y diferenciación de precios" ponencia presentada en el Grupo de investigadores en educación superior privada en México, Monterrey, 7-9 de febrero.
- _____ (2011) "El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI", *Reencuentro*, pp. 10-29.
- _____ (2012) "Un proyecto nacional educativo con equidad y calidad" en Lorenzo Córdova; Ciro Murayama; Pedro Salazar (coords.) *México 2012. Desafíos de la consolidación democrática*, México, Tirat lo Blanch, pp. 35-44.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2007) *Catálogo de carreras de licenciatura en Universidades e Institutos tecnológicos 2007*, México, ANUIES.
- Avilés, Karina (2012) "Los 16 mil jóvenes que no fueron aceptados ya no estudiarán", *La Jornada*, México, 25 de julio.
- Bartolucci Incico, J. (1994) *Desigualdad social educación suuperior y sociología en México*. México: Porrúa/CESU/UNAM.
- _____ (1998), *Posición social, trayectoria esoclar y elección de carrera (seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM 1976-1985)*, México.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1991) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2008) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, España : Editorial Popular.
- de Garay Sánchez, A. (1998) "¿Privatización de la educación superior o distribución tácita de la demanda?", *Revista de la Educación Superior*, XXVII(107):15-34.
- _____ (2001) *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES.
- _____ (2004) *Integración de los jóvenes en el sítema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, Barcelona-México, Ediciones Pomares, S.A.
- _____ (2011) "La reactivación de la educación superior pública y el papel de las instituciones privadas en la xona metropolitana de la ciudad de México en los primeros años del siglo XXI", *Revista de la Educación Superior*, XL (158): 11-32.
- _____ (2012) "Universidad para todos", *Educación a debate*, México, 1 de agosto.
- de Vries, Wietse (2012) "El extraño problema del rechazo", *Educación a debate*, México, 23 de julio.
- Dewey, J. (1945) *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Editorial Losada.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (2000) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, México, Editorial Losada.
- Elster, J. (2002) *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*, Barcelona, El Roure Editorial/Paidós.

- Elster, J. (2003) *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa editorial.
- Feldman, Kenneth (1988) "Effective College Teaching from the Students' and Faculty's View: Matched or Mismatched Priorities?", *Research in Higher Education*, XXVIII (4): 291-329.
- Franklin, Maureen (1995) "The Effects of Differential College Environments on Academic Learning and Student Perceptions of Cognitive Development", *Research in Higher Education*, XXXVI(2): 127-153.
- Gil Antón, Manuel (2005) "El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado?", *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (133): 9-20.
- Gil Antón y de la Paz (2007) "De "¿cuál te pinta mejor?" a "¿para cuál te alcanza?": desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación superior en México", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, IX (9).
- Grotberg, E. (1995) "The International Resilience Project: Findings from the Research and Effectiveness of Intervention", <<http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb97a.html>> (24 de noviembre, 2012).
- Grotberg, E. (2006) *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*, Barcelona, Gedisa editorial.
- Guerra Ramírez, M. I. (2009) *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, México, ANUIES.
- Henderson, Nan; Mike M. Milstein (2008) *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
- Infante, F. (2008) "La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente" en A. Melillo, y E. N. Suárez Ojeda, *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 31-53.
- Masten, A. (2001) "Ordinary Magic. Resilience Processes in Development", *American Psychologist*, LVI (3): 227-238.
- McCollough, M. A., y Gremler, D. (1999) "Guaranteeing Student Satisfaction: An exercise in Treating Students as Customers", *Journal of Marketing Education*, XXI (2):118-130.
- Melillo, A., Estamatti, M., y Custas, A. (2008) "Algunos conceptos psicológicos del concepto de resiliencia" en A. Melillo, y E. N. Suárez Ojeda, *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 83-102.
- Miller Flores, D. G. (2002) "Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes", *Sociológica*, (49): 231-263.
- Molina Muñiz, M. (2010) "Proyecto de administración de la infraestructura informática en la universidad insurgentes plantel tlahuac", Tesis de licenciatura, México, Instituto Politécnico Nacional/UPIICSA.
- Morales M., Mitzi (2011) "La legitimidad institucional como poder competitivo", Tesis de Maestría, México, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Olshavsky, R. W., y Spreng, R. A. (1995) "Consumer Satisfaction and Student: Some Pitfalls of Being Customer Driven", *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, VIII: 69-77.
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1996) "How College Makes a Difference: A Summary", en *College Students: The evolving Nature of Research*, ASHE Reader Series, Simon and Schuster Custom Publishing, Estados Unidos.

- Ramírez García, R. (2012) *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*, México, ANUIES.
- Ramírez García, R. G. (2010) *Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de los estudiantes en su recorrido por una institución de educación superior tecnológica*, Tesis de doctorado, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Redding, P. (2005) "The evolving interpretations of costumers in higher education: empowering the elusive", *International Journal Of Cosumer Studies*, XXIX (5): 409-417.
- Rockwell, E. (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares", *Biblioteca Cinvestav*: <http://biblioteca.cinvestav.mx/indicadores/texto_completo/cinvestav/2005/133138_1.pdf> (20 de noviembre, 2012).
- Rodríguez Gómez, R. (1998) "Educación superior y desigualdad social", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, III(5): 139-168.
- Rodríguez, A., y Silva Laya, M. (2012) *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de secres de pobreza: un asunto de equida.*, México, ANUIES.
- Romero Villagómez, C., y Yuren Camarena, T. (2008). *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México, Casa Juan Pablos, Centro Cultural.
- Rosh White, N. (2007) "The costumer is always right?': Student discourse about higher education in Australia", *High Educ*, LIV: 593-604.
- Rutter, M. (1992) *Developing minds: challenge and continuity across the life span*, Gran Bretaña, Penguin Books.
- Silas, J. C. (2005) "Realidades y tendencias de la educación superior privada mexicana", *Perfiles Educativos*, XXVII: 7-37.
- _____ (2008) "Porqué Miriam sí va a la escuela", *Revista de Investigación Educativa*, XIII (13): 1255-1279
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Téllez Nolasco, N. (2009) *Jóvenes en el margen de la realización, la resistencia y la exclusión. Contextos sociales y horizontes de futuro*, Tesis de Maestría, México, Universidad Veracruzana.
- Tuomela, R. (2000) "Belief versus acceptance", *Philosophical Explorations*, (2):122-137.
- UNAM. (2011) "Catalogo de instituciones con estudios incorporados a la UNAM", *Dirección General de Incorporación y Revalidación*, <http://www.dgire.unam.mx/ser_red/catalogo/catalogo_web/edicion_2011/sevci_catalogo2011_pdf_limpio.pdf> (20 enero, 2011)
- Universidad Insurgentes (2011) "Modelo Educativo", *Universidad Insurgentes*, <http://www.universidadinsurgentes.edu.mx/modelo_educativo.html> (27 de junio, 2012)
- _____ (2011) "Qué es la UIN", *Universidad Insurgentes*, <http://www.universidadinsurgentes.edu.mx/que_uin.html> (septiembre, 2012)
- _____ (2011) "Planteles", *Universidad Insurgentes*, <<http://www.universidadinsurgentes.edu.mx/planteles.html>> (septiembre, 2012)
- _____ (2012) "Reglamento licenciatura SEP", *Universidad Insurgentes*, (noviembre de 2012)

- Valdivieso Martínez, Azul (2005) Jóvenes sobresalientes: un estudio sociocultural. Resiliencia y condiciones de educabilidad, Tesis de Maestría, Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias Sociales Área Académica de Ciencias de la Educación.
- Vega-Tato, G. (2009) De la universidad ideal a la universidad posible: instituciones particulares emergentes de educación superior en México: entre la demanda, la calidad y la satisfacción estudiantil (estudios de caso), Tesis de Doctorado, México, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del I.P.N, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Vidal Moranta, T., y Pol Urrutia, E. (2005) “La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares”, *Anuario de Psicología*, 281-297.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. USA: SAGE Publicatons.

Anexos

Anexo 1. Matriz de dimensiones y categorías de análisis

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | | Resiliencia (concepto) | | | |
| | | Capacidad latente que se nutre de experiencias concretas en diferentes ámbitos de la interacción social. Es una capacidad que se manifiesta en momentos específicos y que permite hacer frente a situaciones adversas de diferente tipo e intensidad en busca de superarlas de forma creativa. Consta de tres mecanismos de recuperación: Yo Tengo, Yo Soy y Yo Puedo. | | | |
| | | Yo Tengo (Eje de análisis) Recursos externos con que cuenta: Personas de confianza Modelos a seguir Grupo de pares. Soporte Social | Yo Soy (Eje de análisis) Autoconcepto en relación al lugar que ocupa en el grupo de pertenencia Fortaleza interna | Yo Puedo (Eje de análisis) Capacidad sociales e intrapersonales: Capacidad para comunicar su situación Capacidad para controlar su temperamento Capacidad para mediar y/o conciliar Estrategias de acción Habilidades intrapersonales | |
| Experiencia (Concepto) Proceso que se desarrolla en los ámbitos de la convivencia por la interacción que el individuo establece con otros sujetos e instituciones, a través de tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación . | Familia (Eje de análisis) La interacción que el estudiante establece con los integrantes de su familia como parte de ella a partir del lugar que ocupa y determinado por las características socioeconómico-culturales); de las estrategias en función de su ser estudiante y sus aspiraciones personales y de la apropiación que hace de las tradiciones familiares al servicio tanto de sus intereses vocacionales como de sus intereses sociales | Personas que lo/a apoyan (formas de apoyo) Relación con las reglas familiares | Su lugar en la familia. Autoconcepto en la familia. Autosuficiente Responsabilidades asignadas. Aspiraciones personales. | Hacer uso de ese apoyo para visualizar posibilidades de acción. | Observables: Tipo de familia (monoparental, biparental o propia) El lugar que ocupa en la familia Nivel de autonomía Aspiraciones personales: quién debe ser a partir de lo que le dicen en casa. Aspiraciones personales: relacionadas con la vocación Características de apoyo económico, moral y/o sentimental que recibe. |

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|
| | <p>Escuela (Eje de análisis)</p> <p>La interacción que el estudiante establece con administrativos, docentes y pares a partir del lugar que ocupa como estudiante y cliente; de sus intereses (aspiraciones educativas) y de la afiliación que establece con la propia institución.</p> | <p>Experiencias previas como estudiante.</p> <p>Los recursos que ofrece la institución educativa para que el estudiante pueda desarrollar sus capacidades</p> <p>Formas de apoyo que ofrece la escuela</p> | <p>Autoconcepto en la escuela.</p> <p>Estudiante "Cliente" Compañero Capacidades, habilidades y destrezas como estudiante.</p> <p>Aspiraciones educativas.</p> <p>Vocación: "Tengo la oportunidad de hacer lo que quiero"</p> | <p>Capacidad para relacionarse con los pares, maestros, directivos o personal administrativo de la institución educativa que le permite valorar los recursos que ésta le ofrece.</p> | <p>Observables:</p> <p>Quehacer del estudiante: Tareas que realiza como estudiante sea en clase o fuera de ella, trabajo extracurricular. Formas cómo se organiza el trabajo en clase. Ser "cliente": opinión acerca de los servicios, cómo califica su inversión, qué contratos firma con la escuela, ¿hace valer sus derechos como consumidor? Significados que le atribuye a la formación profesional</p> <p>Instalaciones</p> <p>Lo relacionado con la rutina institucional:</p> <p>Cursos de introducción Servicios Reglamentos Cuotas "Reglas del juego" no formales Procesos administrativos Organización curricular, Flexibilidad de la oferta "otros" con quienes establece relaciones: pares, maestros y directivos.</p> |
|--|---|--|---|--|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | <p>Trabajo (Eje de análisis)</p> <p>La interacción con sus compañeros de trabajo y superiores, como integrante de un equipo de trabajo, con un rol específico, con aspiraciones (intereses) ocupacionales y de la apropiación de los saberes que emergen en el campo laboral en función de su quehacer como estudiante.</p> | <p>Ambiente laboral que favorece o dificulta el estudio.</p> <p>Formas de "apoyo".</p> | <p>Autosuficiente</p> <p>Lugar que ocupa en el trabajo (puesto que ocupa)</p> <p>Autoconcepto en el trabajo</p> <p>Aspiraciones ocupacionales.</p> <p>Superarse</p> <p>Mejorar su rendimiento.</p> | <p>Relaciones con sus compañeros de trabajo y superiores.</p> | <p>Observables:</p> <p>El puesto que ocupa y su relación con la carrera que estudia.</p> <p>Actividad que realiza y su relación con las materias.</p> <p>Distribución del ingreso económico: apoya o no apoya en casa.</p> <p>Vinculación entre la actividad laboral y los aprendizajes en la escuela.</p> <p>Influencia de ser estudiante en la relación con los pares en el trabajo o sus superiores.</p> <p>Condiciones laborales: permisos, horarios "flexibles", descargas de trabajo.</p> |
|--|--|--|--|---|--|

Anexo 2. Guía de Entrevista

1. Cuéntame cómo es que llegaste aquí a la Universidad Insurgentes.
 - 1.1. Pláticame cómo te apoyó tu familia.
 - 1.2. Cuéntame qué sabías de la Universidad Insurgentes.
 - 1.3. Cuéntame qué esperabas obtener estudiando aquí.
2. Cuéntame si hiciste el examen de ingreso a la (UNAM, UAM, POLI)
 - 2.1. Sabes cuál fue el puntaje que alcanzaste en los exámenes.
 - 2.2. El examen lo hiciste una vez... o...
3. Cuéntame qué esperabas obtener estudiando en... (UNAM, UAM, POLI).
4. Cómo es que te decidiste por estudiar en la UIN.
5. Me podrías platicar, qué hiciste en el tiempo entre los exámenes de ingreso a (UNAM, UAM, POLI) y que te decidiste por estudiar en la UIN.
6. Cuéntame cómo es un día en tu vida. A qué hora te levantas, si desayunas... qué haces en un día normal.
 - 6.1. Cuéntame que haces regularmente en tu casa antes de salir y una vez que regresas. ¿Cómo organizas tu día?
7. Qué opina tu familia de que estés estudiando en la UIN.
 - 7.1. Sientes que te apoyan, cómo; explícame.
 - 7.2. Qué responsabilidades tienes en tu casa
 - 7.3. ¿Cómo organizas tu tiempo entre lo que tienes que hacer en casa y tus tareas?
8. En tu trabajo, recibes algún apoyo por estar estudiando.
 - 8.1. Cuéntame qué haces en tu trabajo, qué actividades realizas.
 - 8.2. Has visto que mejora tu desempeño en el trabajo a partir de lo que aprendes aquí.
 - 8.3. Cómo se relaciona lo que estudias con tu trabajo.
 - 8.4. Tú crees que lo que aprendes aquí es más fácil para ti porque trabajas (si el trabajo se relaciona con la carrera).
 - 8.5. ¿Cuánto tiempo haces de la escuela a tu trabajo?
 - 8.6. ¿Cómo organizas tu tiempo entre la escuela, el trabajo y los deberes en el hogar?
9. Cuéntame cómo ha sido tu experiencia en la escuela.
 - 9.1. Te gusta la UIN.
 - 9.2. Cuéntame cómo son las clases aquí. Cómo trabajan en clase. Qué actividades realizan en clase. Qué tareas les dejan.
 - 9.3. Si nuevamente tuvieras que decidir por una escuela para cursar tu licenciatura, tomarías la misma decisión.
 - 9.4. Recomendarías la UIN como una alternativa para estudiar la carrera, por qué la recomendarías.
 - 9.4.1 porqué si la recomendarías
 - 9.4.2 porqué no la recomendarías
 - 9.5. Cuéntame cómo es tu relación con tus maestros, ¿platicas con ellos? ¿De qué?
 - 9.6. Cuéntame cómo es tu relación con tus compañeros, que les gusta hacer cuando no tienen clase.
10. Tú crees que de lo que hemos estado platicando, de los exámenes a la... (UAM, UNAM, POLI), de tu experiencia en la UIN, del apoyo de tu familia en relación a los estudios de licenciatura que estas realizando, de la relación entre tu trabajo y tu carrera, haya algo que quieras agregar, que se nos haya quedado en el tintero.

Anexo 3. Notas metodológicas sobre la segmentación de las IES privadas

Notas metodológicas sobre la segmentación de IES privadas por precios y gasto hipotético de las familias medido en salarios mínimos (ajuste de la hipótesis de Estrada, De la Paz y Gil, 2007).

1. Se construyeron tres grandes tipos de instituciones de acuerdo con sus costos: elite, intermedias y bajas. Estos tipos, a su vez, se descompusieron en subtipos debido a importantes diferencias en los costos dentro de cada uno.
2. Estos tipos fueron armados siguiendo una idea propuesta por Estrada, Nancy; De la Paz, Manuel; Gil, Manuel (“De “¿cuál te pinta mejor?” a “¿para cuál te alcanza?”: desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación superior en México”. *Revista Electrónica de Investigación educativa* Vol. 9, No.1, 2007), según la cual es posible imaginar un determinado porcentaje de gasto en educación por familias, de acuerdo con rangos de ingreso medidos en salarios mínimos y con tales rangos construir los tipos. Estos autores propusieron 25% del gasto familiar destinado al pago de la carrera para un solo hijo. Los autores asumen que es un porcentaje muy elevado y que es probable que haya más de un hijo estudiando.
3. Consideramos que un 25 % es, en efecto muy alto. Por eso proponemos un 20% del gasto familiar destinado al pago de una colegiatura, porcentaje que parece algo más realista aunque todavía es alto. Con fines de clasificación de instituciones dentro de una tipología, este porcentaje sólo sirve para realizar ejercicios analíticos que den cuenta de la estructura segmentada de las IES privadas de acuerdo con sus costos.
4. Se utilizó la carrera de administración por ser impartida en un porcentaje considerable del total de programas de licenciatura catalogados por ANUIES en 2006. Ese total asciende a 8231 programas. Los de administración (sin incluir las ingenierías que en su denominación tienen la palabra “administración”) suman 1381, es decir, el 16.8%. Las diversas ingenierías (las propiamente del campo tecnológico) suman algo más, 1457 programas en el Catálogo. Dado que su diversidad es muy grande optamos por administración. (NOTA: quedará pendiente para futuros análisis estudiar este importante cambio: los programas de ingenierías son mayoría ¿no que no se estaban formando suficientes ingenieros? Necesario estudiar esto).
5. Al elegir un solo programa omitimos una gran cantidad de información valiosa sobre los costos de diversas carreras, pero simplificamos el análisis bajo la suposición de que la mayoría de instituciones ofrece esa carrera. Por lo tanto, al analizar sólo administración se tiene un criterio común para establecer comparación entre diversas instituciones. Tómese en cuenta que hay 1457 programas y a reserva de un análisis detallado, es posible que administración se ofrezcan en una tercera parte o más de las 1800 instituciones privadas

existentes, debido a que una sola institución suele ofrecer más de un programa de administración. Análisis posteriores deberán afinar la elección de carreras para abarcar un mayor número de instituciones y hacer comparaciones más consistentes e incluyentes.

6. De total de 1457 programas, sólo se tuvieron datos para calcular los costos de 788. Esto representa un 9.6% del total de programas catalogados por ANUIES. Esto se debe principalmente a que la ANUIES publica en su Catálogo lo que las instituciones reportan y en muchas ocasiones éstas no ofrecen datos completos.
7. Otra razón obedece a la forma como decidimos hacer los cálculos. Dado que los costos totales de las carreras incluyen inscripción, colegiaturas y pago de exámenes, decidimos sumarlos todos y “mensualizarlos”, es decir, dividir el resultado de la suma entre el número de meses de duración de la carrera. Cuando los precios estaban reportados por materia o crédito se procedió a hacer los cálculos necesarios para obtener un dato “mensualizado”. En muchos casos no fue posible tener ni inferir la duración total en meses de las carreras y, por ello, no se pudo hacer la “mensualización”.
8. Debe tenerse en cuenta que instituciones importantes no fueron incluidas, como el TecMilenio, que no ofrecían en el Catálogo de ANUIES información completa o suficiente para nuestros cálculos. En un trabajo posterior de corto plazo se irán incorporando datos de ésta y otras instituciones mediante un rastreo de los costos a través de los sitios de internet. Sugiero que cada equipo decida qué otras instituciones pueden ser incluidas en estos cálculos de costos y que compartan los datos para incorporarlos en la base global.
9. Una tarea adicional cuando la base contenga mayor número de instituciones será la de considerar la matrícula que abarcan, lo cual nos dará buenas proporciones del volumen de captación de la demanda (tanto en lo que respecta a administración como a distribución en nuestros tipos institucionales por costos).
10. El salario mínimo empleado como referencia fue de \$47.20, que es el promedio nacional de 2006, mismo año de los datos empleados.
11. De las operaciones realizadas con el método Estrada-De la Paz-Gil ajustado al 20% de gasto familiar destinado al pago de ES privada, se obtuvieron los siguientes tipos y subtipos: élite, intermedio y bajo.

Anexo 4. Carta de consentimiento informado

Estimado estudiante UIN:

Por medio de la presente te agradezco la disposición para participar en esta entrevista en profundidad, la cual realizaremos en dos sesiones y platicaremos acerca de tu experiencia en la Universidad Insurgentes. También te agradezco el consentimiento para utilizar la información que se genere de la entrevista, en la elaboración de la tesis de maestría que estoy realizando cuyo tema es la experiencia escolar de estudiantes de universidades privadas.

El objetivo principal del proyecto de tesis es: conocer la forma en que algunos estudiantes procesan la experiencia de no haber sido aceptados en una institución de educación superior (IES) pública y deciden estudiar en otra IES, y cómo intervienen sus vivencias en los diferentes grupos de pertenencia (específicamente la escuela, la familia y el trabajo) en los procesos de asimilación y de aceptación de pertenecer a una IES privada del segmento medio y de bajo costo.

Este proyecto sigue el camino de la indagación cualitativa porque me permite dar relevancia a la experiencia que cada persona tiene y utiliza en el ejercicio de sus actividades diarias; en este caso ser estudiante. Para poder recolectar las experiencias estudiantiles, la técnica que he privilegiado es la de la entrevista en profundidad; la cual se caracteriza por dar prioridad al discurso del entrevistado y a partir del discurso seguir las elaboraciones significativas que hace en su relato. En la entrevista estaremos tú y yo. Los instrumentos que utilizaré para el registro de nuestra plática serán grabadora de voz y algunas notas guía.

Las grabaciones de la entrevista serán resguardadas por el equipo de trabajo al que pertenezco. Esta grabación será transcrita y codificada para buscar la respuesta a la pregunta: cómo se desarrollan los procesos de asimilación y de aceptación de un grupo de estudiantes de la Universidad Insurgentes mediante su capacidad resiliente, a partir de sus experiencias en tres ámbitos: la escuela, la familia y el trabajo. En el reporte final únicamente serán utilizadas algunas citas delo dicho a lo largo de la plática. He diseñado una forma de identificación de la entrevista, de tal manera que no tenga que hacer uso de tu nombre para referirnos a lo que dirás, lo anterior es con el fin de garantizar tu anonimato.

Una vez más te agradezco tu participación contándome tu experiencia en la UIN

Atentamente:

Brenda Yokebed Pérez Colunga
Estudiante de maestría

Autorizo que Brenda Yokebed Pérez Colunga haga uso de lo dicho en la entrevista en profundidad; hago constar que tuve oportunidad de preguntar lo relacionado con el proyecto de tesis a la interesada:

Nombre y firma

Anexo 5. Los jóvenes estudiantes entrevistados

Este anexo tiene como objetivo dar al lector elementos que le permitan imaginar a los estudiantes que amablemente participaron en esta investigación. En el cuerpo de la tesis cada uno de estos testimonios son tomados en su conjunto como evidencia de experiencias situadas que suceden en colectivo; sin embargo, por separado cada uno es una historia, es un caso, es una vivencia.

Dado que acordé respetar el anonimato de los entrevistados, sus nombres han sido cambiados por una E de entrevistado y un número; por ejemplo E: 1 significa que es el entrevistado uno. El número se refiere al orden que puse a las entrevistas agrupadas por carrera, es totalmente arbitrario y no tiene impacto en el análisis. Los datos que ofrezco son: género, edad, trabaja o no trabaja, grado que cursaba al ser entrevistado, tipo de familia, actividad económica de los padres, grado de estudios en la familia nuclear, colonia, y delegación o barrio de residencia.

Diseño gráfico

E:1

Mujer

20 años

Trabaja

2 do. Cuatrimestre

Tipo de familia: monoparental dirigida por una mujer que estudia Derecho. Tiene dos hermanas. Una mayor y otra menor que ella; la primera es abogada, la segunda está en la preparatoria.

Vive en la colonia Agrícola Oriental, Ciudad de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: ninguna

E:2

Hombre

21 años

No trabaja

5to. Cuatrimestre

Tipo de familia: biparental. La mamá tiene la preparatoria trunca y es prefecta en un

colegio de niñas. El papá terminó la secundaria y administra la renta de inmuebles para pequeños comercios.

Vive en la delegación Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: una

E:3

Mujer

24 años

Trabaja

5to. Cuatrimestre

Tipo de familia: biparental. La mamá estudio la secundaria, el papá únicamente la primaria y tiene tres hermanos que están en la preparatoria.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: dos

E:4

Mujer

23 años

Trabaja

8vo. Cuatrimestre

Tipo de familia: biparental. Es hija única.

Actividad económica de los padres: comerciantes.

Vive en la colonia Peñón de los Baños, Ciudad de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: una

Diseño y Comunicación visual

E:5

Hombre

26 años

Trabaja

2do. Semestre

Tipo de familia: creció en una familia monoparental dirigida por la madre, no tiene estudios y trabaja en una maquila. Tiene una hermana mayor que estudió hasta la

preparatoria, un hermano mayor que es técnico en electrónica digital y un hermano menor que estudió hasta la preparatoria. Ahora vive con su pareja y su hijo de 2 años. Viven en el barrio Tacubaya, Ciudad de México.
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: una

E:6
Hombre
20 años
No trabaja
4to. Semestre
Tipo de familia: monoparental dirigida por la madre, quien tiene la carrera en Arqueología trunca y trabaja como secretaria en la PROFECO y en PEMEX. Tiene dos hermanos menores, una cursa bachillerato y el otro ya no estudia y se quedó con la secundaria.
Vive en Amecameca, Estado de México.
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: dos

E: 7
Hombre
24 años
Trabaja
6to. Semestre
Tipo de familia: biparental. La mamá es normalista y trabaja en una escuela primaria, el papá es arquitecto y trabaja dando clases de informática en el IMSS. Tiene una hermana menor que estudia en un CCH.
Vive en el municipio de Tlalnepantla de Bas, Estado de México.
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: una

E:8
Mujer
21 años
No trabaja

8vo. Semestre

Tipo de familia: biparental. La mamá estudió una carrera técnica como secretaria y ejerce su profesión en la SEP, el papá estudió hasta la secundaria y trabaja como operador también en la SEP. Tiene dos hermanos, uno mayor que ella que solo estudió hasta la preparatoria, otro menor que ella que cursa la secundaria.

Vive en la colonia Campestre Churubusco, Ciudad de México

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: una

E:9

Mujer

23 años

No trabaja

8vo. Semestre

Tipo de familia: biparental. La mamá estudió una carrera técnica y labora como secretaria, el padre cursó hasta la secundaria y es comerciante. Tiene dos hermanas una que estudio economía en el IPN y otra que estudia en una escuela vocacional.

Vive en el municipio Tecamac, Estado de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: dos

Pedagogía

E:10

Mujer

25 años

No trabaja

4to. Semestre

Tipo de familia: biparental, ambos padres sólo estudiaron la primaria y se dedican al comercio informal. Tiene cuatro hermanos, uno mayor que estudio hasta la secundaria, los otros tres son menores que ella, uno estudia en el IPN, otro está por terminar la preparatoria y otro está terminando la secundaria.

Vive en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: dos

E:11

Mujer

26 años

Trabaja

4to. Semestre

Tipo de familia: biparental. La mamá estudió en un CECyT y el papá estudio hasta la preparatoria ambos se dedican al comercio informal. Tiene tres hermanos menores que ella, uno no estudia, otro está por terminar la secundaria y el más pequeño está comenzando la secundaria.

Vive en la delegación Coyoacan, Ciudad de México

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: cuatro

E:12

Mujer

22 años

No Trabaja

6to. Semestre

Tipo de familia: Biparental. La mamá estudió hasta la secundaria, el papá era abogado (ya falleció) y dejó una pensión vitalicia para la madre e hijas. Tiene tres hermanas mayores, la mayor estudió hasta la secundaria, la que le sigue estudió Informática, finalmente, la tercera estudió derecho.

Vive en la colonia Pantitlán, Ciudad de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: una

E:13

Mujer

21 años

Trabaja

8vo. Semestre

Tipo de familia: biparental. La mamá estudió hasta la secundaria y es ama de casa, el papá estudio hasta la preparatoria y trabaja en Pemex-Puebla como operador. Tiene dos hermanas menores que estudian la preparatoria

Vive en la colonia Álamos, Ciudad de México
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: dos

Psicología (matutino)

E:14
Hombre
21 años
No trabaja
2do. Semestre
Tipo de familia: biparental. Ambos padres terminaron la secundaria, la mamá es comerciante y el papá trabaja en el ISSSTE. Tiene un hermano mayor que estudió una ingeniería en la ENEP Aragón, y tres hermanos menores que estudian carreras técnicas.
Vive en la colonia Héroes de Padierna, Ciudad de México.
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: una

E:15
Hombre
23 años
No trabaja
2do. Semestre
Tipo de familia: biparental. La mamá estudió hasta la preparatoria y es secretaria, el papá es Ingeniero textil y ejerce su profesión en una empresa del sector privado. Tiene una hermana mayor que es técnico dentista.
Vive en la colonia Álamos, Ciudad de México.
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: dos

E:16
Hombre
24 años
No Trabaja
2do. Semestre

Tipo de familia: biparental. Ambos padres estudiaron hasta la secundaria, la mamá es ama de casa y el papá es empleado de una empresa del sector privado.

Vive en Ciudad Azteca, Estado de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: dos

E:17

Mujer

26 años

Trabaja

2do. Semestre

Tipo de familia: monoparental dirigida por la madre quien es psicóloga y labora como profesional independiente. Tiene una hermana mayor que estudió Antropología y Medicina.

Vive en la colonia Salvador Díaz Mirón, Ciudad de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: dos

E:18

Mujer

21 años

No trabaja

4to. Semestre

Tipo de familia: monoparental dirigida por la madre quien estudió hasta quinto de primaria y vende artesanías. Es hija única.

Vive en la colonia San Bartolo Ameyalco, Ciudad de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: dos

E:19

Mujer

24 años

No trabaja

4to. Semestre

Tipo de familia: monoparental dirigida por la madre quien es normalista y trabaja en

una escuela. Es hija única.

Vive en la colonia Merced Balbuena, Ciudad de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: cuatro

E:20

Mujer

39 años

No trabaja

4to. Semestre

Tipo de familia: creció en una familia biparental sus padres estudiaron carreras profesionales. Ahora vive sólo con su pareja.

Vive en la colonia Álamos, Ciudad de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: ninguna

E:21

Hombre

22 años

No trabaja

8vo. Semestre

Tipo de familia: biparental. Ambos padres estudiaron hasta la primaria; la mamá es ama de casa y el papá tiene una flotilla de microbuses. Tiene dos hermanos mayores, el más grande tiene una ingeniería en telecomunicaciones trunca y la que le sigue es enfermera.

Vive en la delegación Xochimilco, Ciudad de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: una

E:22

Mujer

22 años

Trabaja

8vo. Semestre

Tipo de familia: monoparental dirigida por la madre quien es trabajadora social y trabaja

en una empresa del sector privado. Tiene dos hermanos, uno mayor que estudió contabilidad y una menor que estudia la preparatoria.

Vive en la colonia Álamos, Ciudad de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: ninguna

Psicología (vespertino)

E:23

Mujer

21 años

Trabaja

2do. Semestre

Tipo de familia: biparental. Ambos padres estudiaron hasta la preparatoria y se dedican al comercio informal. Tiene una hermana mayor que solo estudió hasta la preparatoria.

Vive en la colonia Álamos, Ciudad de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: cuatro

E:24

Hombre

25 años

No trabaja

2do. Semestre

Tipo de familia: biparental. Ambos padres estudiaron hasta la secundaria y son comerciantes. Tiene dos hermanos mayores ambos con estudios de licenciatura truncos.

Vive en Canal del Norte, Ciudad de México.

Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: una

E:25

Mujer

32 años

Trabaja

2do. Semestre

Tipo de familia: creció en una familia monoparental dirigida por la madre quien estudió hasta la secundaria. Tiene una hermana que es educadora. Ahora vive sola.
Vive en la colonia Álamos, Ciudad de México.
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: cuatro

E:26
Hombre
22 años
Trabaja
4to. Semestre
Tipo de familia: biparental. Ambos padres tienen carreras trucas, la mamá en Medicina, el papá en Derecho y es marino. Tiene dos hermanos mayores con licenciaturas trucas. Todos están en la armada.
Vive en la colonia Villa Quietud, Ciudad de México.
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: una

E:27
Mujer
20 años
No trabaja
4to. Semestre
Tipo de familia: biparental. La mamá estudió hasta la secundaria es empleada en empresas del sector privado, el papá estudió una carrera técnica como auxiliar contable y ejerce en el sector privado. Es hija única.
Vive en el municipio de Ixtapaluca, Estado de México.
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: dos

E:28
Mujer
20 años
Trabaja
4to. Semestre

Tipo de familia: no quiso hablar de su familia, dijo que vivía sola.
Vive en la colonia Portales, Ciudad de México.
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: cuatro

E:29
Mujer
20 años
Trabaja
4to. Semestre
Tipo de familia: biparental. Ambos padres estudiaron hasta la primaria y se trabajan en Estados Unidos.
No quiso decir dónde vive.
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: una

E:30
Hombre
32 años
Trabaja
8vo. Semestre
Tipo de familia: monoparental dirigida por la madre quien estudió hasta la preparatoria.
Vive en la colonia Portales, Ciudad de México
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: una

E:31
Mujer
27 años
Trabaja
8vo. Semestre
Tipo de familia: Biparental. Ambos padres estudiaron hasta la preparatoria y se dedican al comercio informal. Tiene dos hermanos mayores que estudiaron hasta la secundaria.
No quiso decir dónde vivía.
Intentos de entrar a la UNAM, UAM o IPN: dos

Anexo 6. La red UIN y su oferta

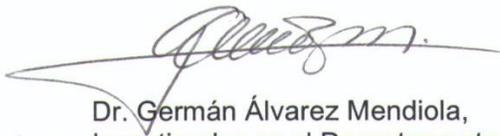
| Delegación | Plantel | Oferta |
|-------------------|-----------|---|
| Álvaro Obregón | San Ángel | Administración Administración de empresas turísticas Arquitectura Arquitectura de interiores Contaduría Derecho Informática Gastronomía Mercadotecnia Nutrición Pedagogía Psicología |
| Benito Juárez | Álamos | Comercio internacional Diseño gráfico Pedagogía Psicología |
| | Sur I | Administración Arquitectura Arquitectura de interiores Contaduría Informática Ingeniería en telemática y sistemas de seguridad |
| | Sur II | Preparatoria, bachillerato y secundaria |
| | Viaducto | Administración de empresas turísticas Gastronomía Mercadotecnia Nutrición |
| | Xola | Comercio internacional Diseño gráfico Diseño y comunicación visual Pedagogía Psicología |
| Cuauhtémoc | Centro | Administración Contaduría Comercio Internacional Derecho Informática Mercadotecnia Relaciones internacionales Psicología |
| Gustavo A. Madero | Norte | Administración Contaduría pública Criminalística Derecho Informática Mercadotecnia Pedagogía Psicología |

| | | |
|---------------------|------------------------|--|
| | | Diseño gráfico |
| Iztacalco | Tlalpan | Ciencias de la comunicación Criminalística Derecho Relaciones internacionales |
| Iztapalapa | Ermita | Administración Derecho Gastronomía Nutrición Pedagogía Psicología Tecnologías de la información |
| | Iztapalapa | Administración Contaduría Derecho Pedagogía Psicología Tecnologías de la información |
| | Tláhuac | Administración Contaduría Derecho Informática Pedagogía Psicología |
| Chalco | Chalco | Administración Contaduría Derecho Pedagogía Psicología |
| Cuautitlán | Cuautitlán | Administración Contaduría Derecho Pedagogía Psicología Tecnologías de la información |
| Ecatepec de Morelos | Ciudad Azteca-Ecatepec | Administración Contaduría Criminalística Derecho Informática Mercadotecnia Pedagogía Psicología |
| Naucalpan | Toreo-Naucalpan | Administración Administración de empresas turísticas Contaduría Criminalística Derecho Gastronomía Informática Ingeniería en telemática Mercadotecnia Nutrición |

| | | |
|--------------|--------------|--|
| | | Pedagogía Psicología |
| Tláhuac | Vía Morelos | Administración Contaduría Derecho Informática Mercadotecnia Pedagogía |
| Tlalnepantla | Tlalnepantla | Administración Arquitectura Arquitectura de interiores Comercio internacional Contaduría Derecho Diseño gráfico Informática Gastronomía Mercadotecnia Nutrición Pedagogía Psicología |
| Toluca | Toluca | Administración Administración de empresas turísticas Arquitectura Contaduría Derecho Gastronomía Pedagogía Psicología Tecnologías de la información |
| Guanajuato | León | Administración Arquitectura Contaduría Derecho Diseño gráfico Mercadotecnia Nutrición Pedagogía Psicología |

Elaboración propia con información de la página de la Universidad Insurgentes:
<http://www.universidadinsurgentes.edu.mx/planteles.html>

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 21 de febrero del 2013.



Dr. Germán Álvarez Mendiola,
Investigador en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Guadalupe Alma Maldonado
Maldonado,
Investigadora en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dr. Adrián Gerardo de Garay Sánchez,
Profesor-Investigador del Departamento de
Sociología de la Dirección de Ciencias Sociales y
Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Azcapotzalco