



Número especial 2025

Estratificación horizontal de la educación superior y clase social de destino en México

Un análisis exploratorio

Horizontal Stratification of Higher Education and Social Class of Destination in Mexico
An exploratory analysis

JOSÉ NAVARRO CENDEJAS*

RESUMEN

El objetivo es explorar los rasgos de estratificación horizontal en la educación superior mexicana. Se toma como variable dependiente la clase social de destino de una muestra de graduados universitarios de 25 a 64 años que provienen del módulo de movilidad social intergeneracional del INEGI (2016). Con la aplicación de modelos logísticos multinomiales, se encontraron diferencias en las probabilidades de encontrarse en diferentes clases de destino a partir de la graduación de diferentes tipos de instituciones de educación superior. Por un lado, existe mayor probabilidad de encontrarse en la clase 1 (la más alta jerárquicamente) entre graduados de universidades públicas estatales y federales y de universidades privadas consolidadas. Por otro, las universidades públicas tecnológicas y las universidades privadas emergentes y de absorción de la demanda se relacionan más con la pertenencia a clases inferiores. El contraste más relevante resultó entre las universidades públicas estatales y federales y las tecnológicas.

Palabras clave

Clases sociales
Desigualdad educativa
Desigualdad social
Universidades públicas
Universidades privadas
Universidades tecnológicas

Recepción: 22 de junio de 2024

Aceptación: 15 de octubre de 2024

eLocation: e61882

 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61882>


Número especial 2025

The objective is to explore the features of horizontal stratification in Mexican higher education. We take as a dependent variable the social class of destination of a sample of university graduates aged 25 to 64 years coming from the intergenerational social mobility module of INEGI (2016). With the application of multinomial logistic models, differences were found in the probabilities of being in different destination classes from graduation from different types of higher education institutions. On the one hand, there is a greater probability of being in class I (the highest hierarchically) among graduates of state and federal public universities and consolidated private universities. On the other hand, public technological universities and emerging and demand-absorbing private universities are more related to belonging to lower classes. The most relevant contrast resulted between state and federal public universities and technological universities.

Keywords

*Social classes
 Educational inequality
 Social inequality
 Public universities
 Private universities
 Technological universities*

* Profesor titular del Departamento de Políticas Públicas del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (México). Doctor en Sociología. Líneas de investigación: jóvenes; formación y trabajo; desigualdad de oportunidades educativas; políticas educativas. CE: jose.navarro@cucea.udg.mx.

 <https://orcid.org/0000-0002-5034-5424>

INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los factores que influye con más fuerza en las oportunidades y recompensas que se obtienen en el mercado de trabajo. Sin embargo, aunque se trata de una tendencia que se ha mantenido más o menos estable en los últimos años, el fenómeno no se comporta de manera homogénea para todos los individuos que alcanzan el mismo nivel educativo. Entre los matices que se pueden establecer para distinguir los resultados que se obtienen a partir de la educación, la estratificación horizontal hace referencia a un fenómeno que permite distinguir el tránsito por el sistema educativo, específicamente en el nivel medio superior (que equivale al nivel secundario en algunos países) y superior en dos dimensiones: por un lado, la que hace referencia a la especialidad de estudios y, por otro, el tipo de institución en la que se obtienen las credenciales educativas. El componente de estratificación, por su parte, hace referencia al mecanismo mediante el cual las clases sociales más privilegiadas buscarían asegurar ventajas para sí mismas y para sus hijos a través de la diferenciación del tipo de educación a la que atienden, los cuales se distinguen cualitativamente, ya sea por tipo de estudios o de institución. Así, cuando clases sociales menos aventajadas acceden a los mismos niveles educativos que las aventajadas, se produciría una jerarquización de estudios y de instituciones que perpetuaría la desigualdad de destino. Esta jerarquización, que desde algunas perspectivas podría tener equivalencia con “calidad educativa”, hace referencia a las diferencias en la legitimación social de las instituciones, mismas que serían percibidas como de mayor o menor calidad y, por ende, desigualmente demandadas tanto por la población como por el mercado laboral.

El objetivo de este artículo es analizar, de forma exploratoria, los rasgos de estratificación horizontal de la educación superior mexicana a través de los resultados que obtienen los graduados, tomando como indicador la clase social de destino. Es decir, a partir de la distinción de instituciones de educación superior (IES) se hace un intento por conocer los efectos que este proceso genera en los resultados socioeconómicos posteriores a la obtención de un grado universitario, para así identificar si existen rasgos de jerarquización de las IES; es decir, si se encuentran rasgos de estratificación horizontal.

La investigación es relevante para el caso mexicano, pues como ha ocurrido en otras partes del mundo con la expansión del nivel terciario (Schofer y Meyer, 2005), el crecimiento ha beneficiado más a las clases más aventajadas (Boliver, 2011; Dalle *et al.*, 2019), pero se conoce poco del efecto del tipo de institución como mecanismo que favorece la persistencia, o no, de la desigualdad de resultados.

El artículo está dividido en seis secciones: luego de esta introducción, se presentan algunos rasgos del contexto y de la evolución de la educación superior mexicana; posteriormente se muestran algunos antecedentes teóricos

y empíricos en la investigación nacional e internacional sobre estratificación horizontal; en la tercera sección se presenta el diseño metodológico, así como los datos y variables utilizados; la cuarta sección presenta los resultados de la exploración, primero en términos descriptivos y posteriormente a partir de la utilización de modelos logísticos multinomiales; finalmente, se ofrecen algunas conclusiones a partir de los hallazgos de la investigación.

RASGOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA Y SU EVOLUCIÓN RECIENTE

Desde los años setenta, México ha experimentado un crecimiento constante en la matrícula de estudiantes en educación superior (ES). En términos generales, se ha pasado de tener aproximadamente 200 mil estudiantes en 1970 a 5.4 millones en el ciclo escolar 2023-2024, en su mayoría nivel de pregrado (91.3 por ciento) y en modalidad escolarizada (75.1 por ciento) (Buendía, 2021; SEP, 2024a). En el ciclo escolar 2023-2024 había un total de 4 mil 609 IES, 62.4 por ciento de tipo privado, que atendieron a 1 millón 757 mil 866 estudiantes, mientras que el sector público atendió a un total de 3 millones 329 mil 499 alumnos, lo que demuestra una alta fragmentación de las IES de tipo privado. Al interior del ámbito público existen 12 tipos distintos de IES, cuya distribución de matrícula se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Matrícula y número de instituciones de educación superior (IES) públicas Absolutos y porcentajes

	Matrícula	%	IES	%
Universidades públicas estatales	1,334,859	40.1	35	3.0
Universidades públicas estatales con apoyo solidario	70,173	2.1	23	2.0
Universidades interculturales	25,355	0.8	17	1.5
Universidades politécnicas	103,849	3.1	64	5.5
Universidades tecnológicas	233,511	7.0	124	10.7
Institutos tecnológicos descentralizados	229,484	6.9	122	10.6
Institutos tecnológicos federales	339,373	10.2	128	11.1
Universidades públicas federales	652,742	19.6	100	8.7
Educación Normal pública	117,035	3.5	244	21.1
Educación Normal pública-posgrado	2,898	0.1	54	4.7
Centros públicos de investigación	10,336	0.3	38	3.3
Otras instituciones públicas	209,884	6.3	205	17.8
Total	3,329,499	100	1,154	100.0

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2024b).

A pesar de la importante expansión ocurrida en las últimas décadas, la tasa de cobertura para el grupo de edad de 18 a 22 apenas supera 43.8 por ciento (SEP, 2024b). Es decir que, en México, las oportunidades para que los jóvenes alcancen el nivel superior todavía son insuficientes, al menos si se compara con algunos países de la región o de economías más avanzadas en las que, en promedio, se ha superado el 50 por ciento para el mismo indicador de tasa de cobertura (Trow, 2007).

Luego de una importante expansión en las últimas dos décadas del siglo xx, a partir de inicios del presente siglo comenzó un proceso de diversificación de instituciones públicas y privadas, junto con un crecimiento sostenido. La diversificación hace referencia a tipos de instituciones, tanto públicas como privadas, que han surgido como respuesta a la creciente demanda de educación superior. Así, la oferta de educación superior ha considerado paulatinamente la diversidad de la población en términos regionales, sobre todo a partir de un marcado impulso a la educación superior de tipo tecnológico (Ruiz-Larraguivel, 2011) y a la oferta de educación para grupos específicos —como población de origen indígena— mediante la creación de universidades interculturales. La última etapa que se puede reseñar, un fenómeno todavía emergente, tiene que ver con el impulso que se ha dado, desde la más reciente reforma a la Constitución en su artículo 3° (2019), a tres estrategias: la creación de universidades (conocidas como “Benito Juárez”) pensadas en principio para poblaciones de alta marginación y en zonas rurales; la declaración de obligatoriedad del Estado para ofrecer educación superior y el énfasis en la gratuidad de la educación pública (Buendía, 2021). Desde luego, en este artículo no se observarán los efectos de estas últimas tendencias, pero quedan registradas para su posterior evaluación mediante acercamientos a la estratificación horizontal como el que se ofrece aquí.

Con respecto a la educación superior privada, se observa un importante crecimiento desde finales del siglo pasado hasta inicios del presente, tanto en número de estudiantes como con respecto a la cantidad de IES denominadas de “absorción de la demanda” (Muñoz y Silva, 2013; Levy, 1995; Silas, 2013). A partir de los años noventa se presentó un crecimiento mayor de instituciones privadas que de IES públicas. Además, el fenómeno de instituciones de absorción de la demanda se manifiesta en IES de bajo costo, tamaño pequeño y oferta focalizada a carreras de alta demanda. Este rasgo es particularmente relevante para la investigación porque es escasa la literatura sobre la diferenciación de instituciones de educación privada y su relación con los resultados de los graduados.

En suma, el sistema educativo superior mexicano se caracteriza por una alta heterogeneidad entre las IES en términos, sobre todo, de recursos disponibles y de calidad de la oferta, tanto al interior de las instituciones públicas como de las privadas. Así, el caso mexicano resulta de interés debido a la simultaneidad en los procesos de expansión y diversificación que el país ha

vivido desde los años ochenta, con distintos procesos y dinámicas que abarcan tanto instituciones de educación superior públicas y privadas, como una serie de diferenciaciones al interior de cada uno de estos tipos.

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS DE LA ESTRATIFICACIÓN HORIZONTAL EN LA LITERATURA

La expansión de la educación superior ha sido interpretada desde diferentes perspectivas. Para algunos autores, se trata de un proceso de democratización y de justicia social que, al incorporar a cada vez más estudiantes que provienen de familias menos aventajadas, contribuye a la disminución de desigualdades (Breen *et al.*, 2009; Breen, 2010). Para otros, sin embargo, esta supuesta democratización se ha visto interrumpida dada la creciente diversificación de instituciones de distinta calidad, que parecieran reproducir la desigualdad al interior de los grupos que acceden a la educación superior y con potenciales consecuencias en la reproducción de las desigualdades después de la etapa terciaria (Boliver, 2011; Shavit y Blossfeld, 1993).

Para el nivel superior, esta diversificación se ha manifestado particularmente con respecto a las especialidades de estudio (programas educativos o carreras), modalidades (educación vocacional o general) y tipos de institución (públicas o privadas). Estos procesos de diferenciación horizontal se comenzaron a observar después de analizar profusamente lo que se conoce como desigualdad vertical; es decir, la distinción entre quienes alcanzan determinados niveles educativos frente a quienes no lo hacen —incluyendo el acceso al nivel superior— como indicador de la desigualdad vertical. En este sentido, la estratificación horizontal corresponde a una tradición más emergente con respecto de la vertical. Entre otras explicaciones, la razón por la que se empezó a estudiar se debió a la observación de que, en ciertas sociedades, en las que paulatinamente se iban a alcanzando determinados niveles educativos, la distinción social se comenzó a dar ya no en términos del logro educativo, sino del tipo de educación, en una especie de proceso de “cierre social” cualitativo. Esto lo observó claramente Boliver (2011) para el caso del Reino Unido, al encontrar que la desigualdad educativa sólo disminuyó cuando las clases más aventajadas llegaron a un punto de saturación hacia los años noventa, luego de dos olas de expansión educativa.

En el contexto mexicano, la investigación desde la perspectiva de la estratificación horizontal es todavía emergente. Hasta la fecha existen pocas investigaciones que se han enfocado en la estratificación horizontal, seguramente por la escasa provisión de datos con los que se pueden hacer este tipo de análisis de manera sistemática y para amplias poblaciones. Para otros niveles educativos, por ejemplo, Solís (2013) y Blanco (2014; 2019) han hecho aportaciones

significativas para comprender la importancia de la estratificación horizontal en varios niveles educativos previos al universitario, tanto a nivel nacional como en áreas específicas (Solís, 2014). Por ejemplo, en estas investigaciones se ha confirmado el vínculo entre origen social y tipo de escuelas en función del turno matutino o vespertino en que ofrecen el servicio educativo, así como sus consecuencias en la acumulación de desigualdades en las transiciones educativas posteriores. También se ha encontrado que determinadas instituciones de educación media superior (EMS), en particular las técnico-profesionales y el sector privado, estarían más vinculadas a una disminución en las probabilidades de terminar ese nivel (Blanco, 2014), así como una asociación significativa entre el tipo de escuela en EMS y el origen socioeconómico (Blanco, 2019), con diferencias importantes entre lo público y lo privado y al interior de lo privado. Por su parte, Rodríguez (2018) también encuentra la influencia de la diferenciación institucional en las transiciones a la EMS que podrían trasladarse a la potencial transición a la educación superior, tanto en términos de acceso como de tipo de institución a la que se puede acceder.

Para el nivel universitario, Villa (2019) propone la introducción del concepto de “espacios universitarios asimétricos” para hablar de las diferencias que existen en términos de las características de los estudiantes que asisten a diferentes tipos de instituciones y cómo éstas se pueden traducir en una estructura jerárquica en función de clases sociales y también del género. En sintonía con estudios a nivel internacional que cuestionan la equidad en el acceso a la educación superior a partir del crecimiento de la matrícula, la autora pone en cuestionamiento la interpretación de la expansión cuantitativa de la educación superior mexicana reciente.

Sin embargo, esta noción de asimetría ha sido estudiada sobre todo con respecto a la experiencia estudiantil, no así como variable que permita explicar resultados posteriores a la graduación de la universidad. En suma, es escasa todavía la investigación sobre los posibles efectos de la diferenciación horizontal de la educación superior mexicana, por lo que no es posible determinar antecedentes que sugieran de manera contundente una estratificación horizontal efectiva de la educación superior.

Para explicar el doble fenómeno de expansión y diferenciación institucional de la educación superior, en la literatura internacional sobre estratificación social se han utilizado dos hipótesis complementarias, que surgen de los trabajos de Raftery y Hout (1993) y de Lucas (2001). Los primeros desarrollaron la hipótesis de “mantenimiento máximo de la desigualdad” (*maximally maintained inequality*, MMI) mientras que el segundo propuso la hipótesis de “mantenimiento efectivo de la desigualdad” (*effectively maintained inequality*, EMI). En ambos casos se sostiene que la expansión educativa, sin importar el nivel de que se trate, no soluciona en sí misma la desigualdad de oportunidades educativas. El mecanismo que permitiría explicar este fenómeno tiene que

ver con las estrategias que desarrollan las clases aventajadas para aprovechar las oportunidades que conlleva cada expansión, primero al ocupar los nuevos lugares disponibles (hipótesis MMI) y posteriormente al buscar diferenciarse cualitativamente (por tipo de institución o especialidad de estudios) cuando los niveles alcanzan una cierta saturación (hipótesis EMI).

La hipótesis EMI hace referencia a la “estratificación horizontal” que opera al interior de los niveles educativos, con especial énfasis en la educación terciaria. Así, para el caso mexicano, se pueden considerar diferencias entre instituciones: públicas o privadas, públicas federales y estatales o públicas tecnológicas, privadas de élite o de “absorción de la demanda” (Levy, 1995), entre otras posibles distinciones. También es posible observar una estratificación horizontal entre modalidades, programas técnicos (vocacionales) o programas generales (también llamados directamente universitarios); y, finalmente, diferentes especialidades formativas o carreras. Este artículo se centra únicamente en las diferencias institucionales, por lo que se recuperan algunos referentes de la literatura sobre ese fenómeno en concreto.

En la literatura académica hay un creciente número de trabajos que se han interesado en distintas dimensiones de la estratificación horizontal, tanto por lo que hace a los factores que determinan las diferencias (modalidades, programas o instituciones) como en términos de los indicadores de desigualdad derivados de la estratificación, por ejemplo, en términos de la composición del alumnado o de los resultados diferenciados posteriores a la graduación. En el caso que interesa aquí, es importante referir a trabajos que han encontrado efectos del tipo de institución en rasgos generales de la desigualdad social (Triventi, 2011), en indicadores generales del mercado laboral (De Schepper *et al.*, 2023; Leuze, 2011; Triventi, 2013; Gerber y Cheung, 2008; Marginson, 2016; Borgen y Mastekaasa, 2018), o en fenómenos más específicos como la entrada a puestos laborales de élite (Rivera, 2011; Wakeling y Savage, 2015).

Por su parte, el trabajo de Torche (2011) pone en evidencia la complejidad del estudio de la movilidad social con respecto al logro educativo en el nivel superior. Al cuestionarse si la educación superior sigue siendo el “gran equalizador”, encuentra que existen diferencias de movilidad directamente relacionadas a la obtención de un nivel superior, al origen social y a rasgos del mercado laboral. Sin embargo, estos resultados son matizados a partir del tipo de institución educativa en la que se obtuvo el grado, que a su vez está relacionado con la influencia de los recursos familiares disponibles para lograr determinado título universitario. Este resultado fue más marcado entre los que obtuvieron un posgrado que entre quienes consiguieron un grado universitario.

Entre los indicadores de diferenciación institucional que recupera Torche (2011) para el sistema educativo estadounidense, la selectividad juega un rol importante. Con base en este rasgo (que describen ampliamente Roksa *et al.*, 2007), vinculado directamente con las capacidades económicas de las

familias de los estudiantes, así como con el capital social, Witteveen y Attewell (2017) encontraron que las instituciones más selectivas están relacionadas con mayores beneficios económicos para sus graduados, comparado con instituciones menos selectivas. En concreto, observaron que los graduados de las instituciones selectivas pueden ganar en promedio entre 11 y 21 por ciento más que el resto de los graduados y, de manera interesante, confirman que las diferencias persisten en el corto y mediano plazo, es decir, a cuatro y diez años después de la graduación, respectivamente.

Por su parte, la línea de investigación desarrollada por Rivera (2011), también en Estados Unidos, ha confirmado que, desde el punto de vista de los empleadores de empresas de alto nivel, lo que más importa en la selección de candidatos para nuevos puestos de trabajo es haber obtenido una credencial en una institución de élite. El énfasis está puesto en la credencial, no tanto en el contenido de lo aprendido en la universidad, lo cual confirma y actualiza lo encontrado años anteriores en los trabajos clásicos de Randall Collins. Incluso, otro énfasis que los empleadores ponen es en el prestigio —más que en la selectividad— desde el punto de vista meritocrático de las instituciones de educación superior, por lo que atribuyen habilidades especiales en los candidatos por el solo hecho de provenir de instituciones ubicadas en la escala más alta de prestigio comúnmente reconocido en la sociedad estadounidense.

Este fenómeno de preferencia por cierto tipo de instituciones en la cima de la jerarquía social también fue observado por Wakeling y Savage (2015) para el caso del Reino Unido, con una observación puntual de las diferencias en el acceso a posiciones de élite incluso entre graduados de universidades de élite (el Russell Group y el “triángulo dorado”).

El trabajo de Leuze (2011) propone un ángulo distinto, que tiene que ver con la importancia de la estructura institucional; es decir, el tipo de estratificación, en los resultados posteriores a la graduación, en dos sistemas universitarios con características distintas: el británico y el alemán. En el caso británico, con una acentuada diferenciación por tipos de institución —que el autor llama “diferenciación vertical”— de instituciones y grados, encuentra una fuerte asociación con la transición a clase de servicios, de manera más pronunciada que en el caso alemán.

Desde luego, no se puede asumir que el tipo de institución en la que se estudió determine causalmente los resultados posteriores a la graduación. En este sentido, y en contraste con las investigaciones mencionadas previamente, Manzoni y Streib (2019) encontraron que las diferencias en los ingresos entre generaciones respondían más a desigualdades propias del mercado de trabajo (tipos de industria, tipos de trabajo y ubicaciones de los trabajos), que a las diferencias entre instituciones universitarias, carreras o incluso el rendimiento académico de los graduados.

DATOS, VARIABLES Y TÉCNICA DE ANÁLISIS

Datos utilizados

Los datos utilizados en la investigación se obtuvieron del Módulo de Movilidad Social 2016 (MMSI) del INEGI (2016). Se trata de un módulo específico de la Encuesta Nacional de Hogares que se desarrolló para medir, por primera vez desde un organismo del Estado, los rasgos de movilidad social intergeneracional para la población mexicana. Para ello, se diseñó una muestra representativa a nivel nacional y estatal de la población de 25 a 64 años. Entre los 25 mil 264 casos encuestados se encontró que 4 mil 054 individuos habían manifestado haber completado el nivel superior (97 por ciento de nivel universitario y 3 por ciento estudios vocacionales de tipo superior). Debido a la naturaleza del fenómeno de interés, para esta exploración empírica se trabajó únicamente con aquéllos que completaron al menos un grado universitario (licenciatura) y que lo estudiaron en alguna IES mexicana; a ellos/ellas se denominará, para efectos del artículo, como graduados (no se considera a quienes ingresaron a un grado universitario y no lo concluyeron). No se incluyó tampoco a los graduados de educación técnico-vocacional de tipo superior (estudios superiores con bachillerato terminado) porque la muestra era muy pequeña y, además, la gran mayoría de programas de esta naturaleza se concentran en IES públicas, por lo que en realidad no sería posible observar el fenómeno de la estratificación.

Después de depurar inconsistencias y datos perdidos se llegó a una muestra de 3 mil 835 casos (aunque este número se reduce al considerar datos perdidos de las variables que se incorporaron al modelo). Un aspecto importante del MMSI es que se pregunta el nombre de la IES en la que se obtuvo el grado, lo cual posibilita explorar la estratificación horizontal (también existen datos de la carrera estudiada, aunque no forma parte del análisis en este trabajo). La encuesta incluye, además, datos sobre los padres, madres o principales proveedores a los 14 años. Para esta investigación utilizamos particularmente los datos ocupacionales y educativos que permiten conocer el origen ocupacional y educativo de los graduados.¹

Variable dependiente: clase de destino

La aproximación a la clase social se hace a partir de la ocupación del graduado, mediante la utilización del esquema CASMIN (Erikson *et al.* 1979; Erikson y Goldthorpe, 1992), también conocido como esquema EGP (Erikson, Goldthorpe y Portocarrero), que propone la identificación de clases sociales a partir de

¹ En un estudio reciente, López Ramírez y Esquivel Cordero (2021) hacen una descripción de las características socioeconómicas de los estudiantes universitarios del MMSI. Muchos de sus hallazgos tienen relación con los egresados que aquí se analizan, particularmente con los de las cohortes más jóvenes.

distintas características de la ocupación y del lugar de trabajo. Se trata de un esquema que ha evolucionado desde su aparición y que, si bien ha recibido críticas,² sigue siendo ampliamente utilizado en el campo de la sociología de la estratificación como herramienta para identificar las clases sociales y comparar su evolución a lo largo del tiempo. En este sentido, aunque se reconoce que el esquema CASMIN corresponde a un “estándar” en el campo de la movilidad social y la estratificación, al haber sido originado en sociedades industrializadas no permite observar con suficiente claridad las características propias de otros mercados laborales, como el latinoamericano. Esto ha llevado a la propuesta de distintos cambios en la forma de desarrollar el esquema de clases sociales que han sido retomados para este trabajo (ver por ejemplo Márquez y Chávez, 2019; Solís y Boado, 2016, entre otros).

Así, como variable dependiente, se eligió la clase de destino, a partir de una versión adaptada del esquema EGP (Erikson y Goldthorpe, 1992) en cuatro clases: clase I, clase II, clase intermedia y clase obrera. En las versiones clásicas del esquema EGP se utilizan clasificaciones en 11, 7 o 3 clases. En la versión de 3 clases se suelen integrar la clase I (profesionales y directivos de nivel alto y grandes empleadores) y la clase II (profesionales y directivos de nivel bajo y técnicos de alto nivel), en lo que se conoce como “clase de servicios y empleadores”.

Dado que un alto porcentaje de los graduados universitarios se ubica en la clase de servicios (alrededor de 65 por ciento), en comparación con el resto de la población (18 por ciento) (Tabla 2), se decidió considerar las clases I y II por separado. Esta decisión se basó en la intención de observar las diferencias en los destinos ocupacionales, entendidos como clases sociales según la perspectiva elegida, entre los graduados universitarios que, en términos generales, tienen mejores destinos que la población en general.

La clase intermedia se compone de las clases IIIa (empleados no manuales de rutina), la clase IVb (trabajadores agropecuarios autónomos) y la clase V (técnicos de bajo nivel y supervisores). La clase IVA (pequeños empleadores), que suele integrarse a la clase de servicios (junto con las clases I y II), se separó en esta exploración dadas las características observadas en anteriores investigaciones con respecto al tipo de empresas que suelen tener estos empleadores en Latinoamérica (Dalle *et al.*, 2018; Márquez y Chávez, 2019; Solís y Boado, 2016). La clase obrera se compone de las clases IIIb (empleados no manuales de rutina), VI (trabajadores manuales calificados), VIIa (trabajadores manuales no calificados) y VIIb (trabajadores agropecuarios manuales no calificados). Otra adaptación que se hizo fue clasificar a la clase IVc (pequeños empleadores y trabajadores autónomos rurales) con la clase obrera. Finalmente, los trabajadores originalmente clasificados como clase intermedia, pero que correspondían al “gran grupo 9” (9 mil) según la ISCO-88 (clasificación internacional

² Revisar, por ejemplo, Seid (2021), quien cuestiona la pertinencia del esquema EGP cuando se contrasta con datos cualitativos.

uniforme de ocupaciones), se reclasificaron como clase obrera. La intención principal de estas reclasificaciones fue hacer más nítida la presencia de graduados en las dos primeras clases (I y II) en las que, como hipótesis de trabajo, se esperaba encontrar a la mayoría de los graduados.

Para obtener las clases se utilizó el algoritmo desarrollado por Ganzeboom con base en la clasificación ISCO-88, que fue adaptado por Dalle *et al.* (2018) para el contexto argentino, pero que ha sido utilizada en investigaciones anteriores con los propios datos de la MMSI del INEGI (Dalle *et al.*, 2019).

Tabla 2. Clasificación en 4 clases sociales de destino, muestra total y graduados universitarios. Porcentajes

	Total	Graduados
Clase I	6.3	30.1
Clase II	11.6	33.7
Clase intermedia	27.9	25.0
Clase obrera	54.2	11.2
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016, INEGI.

Variable independiente: tipo de IES

Con respecto a la identificación de las IES en el MMSI, se utiliza como base la clasificación que realizó el propio INEGI, desarrollada a partir de los trabajos de Muñoz *et al.* (2004) y Ortega y Casillas (2014). De acuerdo a esta clasificación, la Tabla 3 ofrece la distribución de la muestra estudiada de acuerdo a la institución en la que obtuvo su grado universitario.

Tabla 3. Clasificación de graduados por IES, frecuencias absolutas y porcentajes

Tipo de institución		F	%
IES públicas (75.3%)	Autónomas federales y estatales (incluye IPN y universidades interculturales)	2010	52.4
	Institutos tecnológicos federales y descentralizados	490	14.8
	Universidades politécnicas	18	
	Universidades tecnológicas	61	
	Escuelas Normales	311	8.1
IES privadas (24.7%)	Instituciones consolidadas o en proceso de consolidación de élite y atención a grupos intermedios	355	9.3
	Instituciones emergentes de élite y atención a grupos intermedios	402	10.5
	Instituciones emergentes de absorción de la demanda	188	4.9
Total		3835	100

Fuente: elaboración propia a partir del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016, INEGI.

Es importante señalar que la identificación de las universidades públicas se hace con base fundamentalmente en el control administrativo desde el cual se imparte el servicio educativo. Tomando en cuenta los casos disponibles en la muestra, además de la afinidad en las características de las instituciones, del alumnado y de los programas que se imparten, se decidió reunir en una sola categoría a las tres instituciones de educación tecnológica. Por lo que hace a las IES privadas, el INEGI tomó en cuenta dos criterios: antigüedad y grupo que se atiende. En este sentido, un primer grupo corresponde a las instituciones que atienden a grupos de élite o intermedios, que a su vez se dividen en dos por su antigüedad: las consolidadas y las emergentes. En una categoría aparte están las emergentes que atienden a población de recursos medios o bajos, con bajos costos y alta demanda, conocidas comúnmente como IES de “absorción de la demanda” (Levy, 1995). Para entender más la clasificación, el INEGI distinguió a las “instituciones emergentes de élite y atención a grupos intermedios” de las “instituciones emergentes de absorción de la demanda” a partir de los siguientes criterios: en el primer grupo están aquellas instituciones que ofrecen nivel de posgrado, que cuentan con más de un área del conocimiento y que realizan actividades de investigación; en el segundo grupo, las que no tienen nivel de posgrado (o es muy limitado), que cuentan con una sola área del conocimiento, que ofrecen sobre todo carreras de alta demanda a bajos costos y cuyas instalaciones tienden a ser más o menos improvisadas, por ejemplo, edificios acondicionados para fines educativos que en su origen tenían otra finalidad (INEGI, sf).

Después de hacer pruebas con distintas agrupaciones a partir de los datos de la Tabla 3, se decidió por un esquema que agrupa a las IES en seis tipos: públicas estatales y federales, públicas tecnológicas, escuelas Normales, privadas consolidadas, privadas emergentes y privadas de absorción de la demanda. La razón que llevó a utilizar esta clasificación se debe a que permite identificar con más claridad las diferencias al interior de las IES públicas y privadas cuando se observa el destino de clase social, así como el contraste amplio entre estos dos grandes tipos de IES. Además, el modelo desarrollado con la clasificación de seis tipos (Tabla 3) mejora la significancia estadística, tanto de la variable independiente como de los controles.

Variables de control

Los controles que se introdujeron al modelo fueron: sexo, edad sin agrupar, nivel educativo de origen, origen de clase social, región de origen (a partir del estado de residencia a los 14 años), además de dos variables sobre la autoadscripción étnico racial y la autoidentificación del tono de piel del rostro a partir de una escala de 11 colores. En términos generales, los controles permiten aislar su influencia al observar la relación entre la variable independiente y la dependiente, con lo cual es posible ajustar y mejorar la precisión de las

estimaciones, así como evitar posibles sesgos por factores no considerados. Es decir, los controles elegidos tratan de establecer la influencia del tipo de institución en la clase social de destino alcanzada a igualdad de sexo, edad, origen (educativo, social, étnico y geográfico), así como la variable de auto-identificación del tono de piel.

Sobre el nivel educativo de origen, éste corresponde al máximo nivel educativo alcanzado por el principal sostén del hogar a los 14 años (principalmente el padre, en casi 80 por ciento de los casos de estudio), que se sintetizó en tres categorías: bajo (desde ningún nivel hasta secundaria incompleta), medio (desde secundaria completa hasta educación superior incompleta) y alto (educación superior completa). Para el origen social de clase se utilizó una clasificación en tres grupos tomando como referencia también al principal sostén del hogar a los 14 años: clase de servicios, clase intermedia y clase obrera. Para obtener las clases se utilizaron los mismos criterios descritos para los hijos, con el único ajuste de incluir en la clase de servicios las clases I, II y IV, es decir, en total tres clases sociales de origen. Con respecto a la región de origen a los 14 años, se hizo una distribución de las entidades federativas en cinco regiones a partir de la clasificación propuesta por Solís y Cortés (2009). En los anexos se pueden revisar los descriptivos de los controles para el total de la muestra estudiada y por cada tipo de IES. Los descriptivos de las variables de control se pueden consultar en la Tabla 6 (en el anexo).

Técnica de análisis

La técnica utilizada para desarrollar la exploración fue la regresión logística multinomial. Se trata de una técnica que se utiliza para modelar variables dependientes de tipo categórico que contienen más de dos categorías, como en el caso de este artículo, en que existen cuatro posibles resultados de clases sociales de destino. El objetivo de la técnica es estimar la probabilidad de pertenecer a alguna de las categorías de la variable dependiente en función de las variables independientes (Hosmer *et al.*, 2013). Uno de los principales retos al utilizar este tipo de análisis, que tiene la característica de ser no lineal (lo mismo ocurre con la regresión logística binaria, es decir, cuando hay sólo dos categorías en la variable dependiente), es la cantidad de parámetros que implica y la complejidad para la interpretación de los resultados (típicamente expresados en forma de coeficientes o de riesgos relativos) (Long, 1997). Una alternativa que ha cobrado importancia en la investigación en ciencias sociales en años recientes es la utilización de probabilidades estimadas para dar cuenta de los resultados de los modelos logísticos (Long y Freese, 2014). Así, para la presentación de resultados del modelo se optó por el cálculo de probabilidades estimadas. Para ello se utilizó el paquete programa estadístico Stata, por medio del comando *margins, atmeans*, que calcula las probabilidades de

la variable independiente y pone el resto de variables del modelo en su valor promedio. Además, después de la especificación de los modelos se realizó la prueba de razón de verosimilitud (*lr test*) para determinar la significación de las variables de los modelos (Tabla 5).

RESULTADOS

Enfoque descriptivo

Antes de proceder a la presentación del modelo multinomial, como paso previo se presenta la distribución conjunta de clase de destino con tipo de IES, clasificada en seis categorías. Mediante la prueba chi cuadrada (284.8, 15gl, $p=.000$) se puede constatar que efectivamente existe una asociación estadísticamente significativa entre las dos variables. Además, se puede observar una distribución diferenciada de las clases sociales de destino en función del tipo de IES en que se cursó la licenciatura. Así, para las IES públicas federales y estatales se observa una ligera sobrerrepresentación en la clase I, mientras que las públicas tecnológicas y normales están subrepresentadas en esta misma clase. En el caso de las públicas tecnológicas, la subrepresentación también se da en la clase II, por lo que es de esperar que las clases intermedia y obrera estén sobrerrepresentadas para los graduados de IES de tipo tecnológico. En el caso de las escuelas Normales, sus egresados, como era de esperarse, están claramente sobrerrepresentados en la clase II, dado que la clasificación EGP suele poner a los docentes en esta clase. En el caso de las IES privadas, se observa una mayor presencia relativa de egresados en la clase I que en el resto de tipos de IES. Por otro lado, el contraste entre privadas emergentes y de absorción de la demanda no resulta significativo, ya que los porcentajes son muy similares; incluso, en las privadas emergentes hay un mayor porcentaje de graduados clasificados en clase obrera y menor en clase intermedia que los egresados de privadas de absorción de la demanda. Este primer acercamiento descriptivo ilustra las limitaciones de la muestra con respecto a los egresados de privadas de absorción de la demanda, debido a que son muy pocos, probablemente porque su aparición es relativamente reciente con relación a otros tipos de IES que existían para las cohortes mayores de la muestra. En futuros levantamientos seguramente habrá una mayor presencia de graduados, tanto de emergentes como de absorción de la demanda, debido a su crecimiento en años recientes.

Tabla 4. Clase social de los graduados por tipo de IES
Porcentajes

Clase destino	Pública FE	Pública TEC	Escuela Normal	Privada CON	Privada EME	Privada AD	Total
Clase I	33.4	25.8	19.7	38	24.9	23.4	30.2
Clase II	29.7	29.1	71.9	26	35.3	35.9	33.6
Clase intermedia	25.1	29	4.5	25.4	30	33.2	24.9
Clase obrera	11.8	16.2	3.9	10.6	9.8	7.6	11.3
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016, INEGI.

Resultados a partir del modelo logístico multinomial

En la Tabla 5 se muestran los resultados del modelo logístico multinomial en términos de probabilidades estimadas, tanto para la variable dependiente como para las variables de control (los coeficientes del modelo se pueden consultar en el anexo, Tabla 7). En términos generales, la significancia del modelo es baja (pseudo R^2 McFadden=0.05). Es decir que, para explicar con mayor robustez la probabilidad de pertenecer a una clase social de destino se tendrían que considerar factores adicionales que no fueron considerados en el modelo elegido. Además, tanto la variable independiente como la mayor parte de los controles (excepto región de origen) resultaron estadísticamente significativos de acuerdo a la prueba razón de verosimilitud (*likelihood-ratio test*).

Tabla 5. Probabilidades estimadas de la variable dependiente, clase social de destino. Porcentajes

	Clase I	Clase II	Clase intermedia	Clase obrera
Tipo de IES (0.000***)				
Públicas estatales y federales	33.3	29.6	25.4	11.7
Públicas tecnológicas	27.6	29.5	29.1	13.8
Escuelas normales	21.1	70.7	3.9	4.3
Privadas consolidadas	34.8	25.9	27.7	11.6
Privadas emergentes	26.1	34.7	28.6	10.6
Privadas de absorción de la demanda	25.3	36	30.5	8.2
Sexo (0.000***)				
Mujer	27.4	34.3	30	8.3
Hombre	34	32.4	19.4	14.3

Tabla 5. Probabilidades estimadas de la variable dependiente, clase social de destino. Porcentajes

...continuación

	Clase I	Clase II	Clase intermedia	Clase obrera
Edad (0.000***)				
25 años	25	34.6	27.6	12.7
35 años	28.6	34	25.8	11.7
45 años	32.4	33.1	23.8	10.7
55 años	36.5	32	21.9	9.6
64 años	40.7	30.7	19.9	8.6
Origen social de clase (0.007***)				
Clase de servicios	31.4	36.4	23.3	8.9
Clase intermedia	31.1	32	25.2	11.6
Clase obrera	29.3	31.6	26.1	13
Nivel educativo de origen (0.003***)				
Nivel alto	34.4	33.1	21.8	10.7
Nivel medio	32.6	31.2	25.9	10.3
Nivel bajo	28.4	34.2	25.9	11.5
Región de origen (0.282***)				
Frontera	29.6	35.9	25.4	9.1
Bajío-occidente	29	34	26.1	11
Centro	34.9	32.2	21.1	11.8
Ciudad de México	34.9	35.4	17.9	10.3
Golfo-sur	27.3	30.8	28.9	13
Origen étnico (0.021**)				
Negro/mulato	30.3	35	32.9	1.9
Indígena	25.2	41.1	20.4	13.3
Mestizo	31.8	33	24.2	11
Blanco	27.9	31.7	28.5	11.8
Tono de piel (0.012**)				
A, más oscuro	19.2	34.7	31.1	15
F, intermedio	27.3	34	26.6	12.1
K, más claro	37.1	31.9	21.7	9.3
N			3,639	
Pseudo R ² (McFadden)			0.05	

Nota: En origen étnico se omiten las categorías de “otra” y “no sabe”. En la variable tono de piel se muestran las dos categorías extremas, así como la intermedia. Significancia estadística de las variables independiente y controles entre paréntesis, correspondientes a la prueba de razón de verosimilitud (*likelihood-ratio test*): *** $p < 0.01$; ** $p < 0.05$; * $p < 0.1$ (ver Long y Freese, 2014).

Fuente: elaboración propia a partir del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016, INEGI.

Con respecto al análisis de las probabilidades estimadas de la variable independiente, en comparación con el acercamiento descriptivo (Tabla 4), se observan algunas diferencias a destacar, particularmente en las categorías de IES públicas

tecnológicas, privadas consolidadas y privadas de absorción de la demanda, lo cual confirma la pertinencia de emplear el modelo de regresión logística frente al análisis descriptivo bivariado. Como complemento a la Tabla 5, las probabilidades estimadas en el modelo logístico se presentan en la Gráfica 1 que contiene, además del valor de la probabilidad, el intervalo de confianza. Se observan al menos dos fenómenos de interés para los objetivos del artículo: en primer lugar, y con excepción de los egresados de escuelas Normales, al interior de cada tipo de universidad las probabilidades de estar tanto en la clase I, II o intermedia son muy similares. En estos tipos de IES, dado que los intervalos de confianza se tocan, es difícil establecer diferencias significativas en la probabilidad de estar en alguna de estas tres clases. Por el contrario, en el caso de las escuelas Normales, debido a que sus egresados suelen trabajar como docentes y son clasificados en la clase II en su mayoría, presentan una tendencia muy clara. Se trataría, como conclusión preliminar, de un tipo de IES que, más que por la naturaleza de la institución, es debido a los programas educativos que ofrece, que aseguraría a sus egresados la pertenencia a la clase II, y prácticamente nulas oportunidades de estar en la clase intermedia o en la obrera.

En segundo lugar, si se observa con detenimiento el resultado de la clase I se distinguen tres bloques de IES: en primer lugar aparecen las IES privadas consolidadas como las que tienen más probabilidad de estar en la clase I, aunque sólo ligeramente superior a las públicas federales y estatales; en el segundo bloque están las IES públicas tecnológicas y el resto de IES privadas; y por debajo de todas están las escuelas Normales como las que tienen menores probabilidades de estar en la clase I.

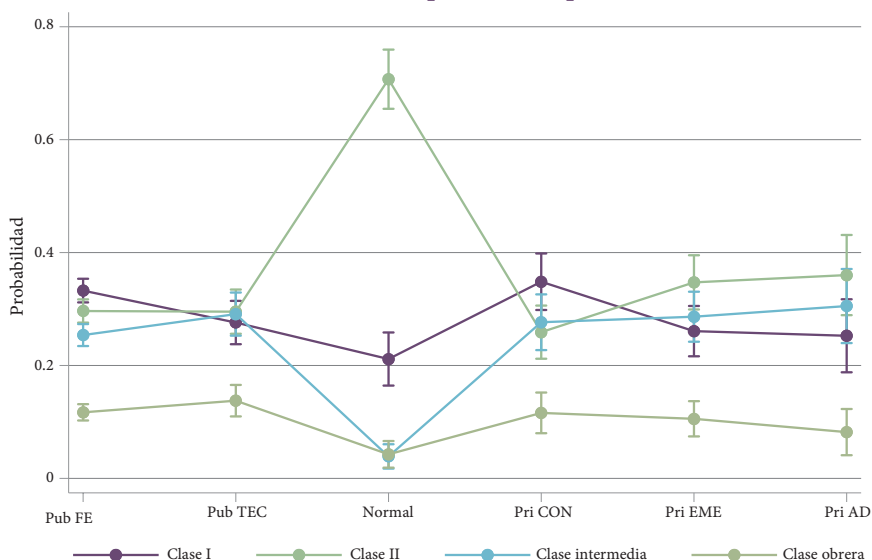
Al dejar fuera a las escuelas Normales, la probabilidad de pertenecer a la clase II muestra, por un lado, que existe prácticamente el mismo resultado para el resto de IES públicas, sólo que, en el caso de las estatales y federales, es menor que la probabilidad de estar en la clase I y en las tecnológicas es ligeramente mayor. En el contraste entre las privadas consolidadas y las privadas emergentes y de absorción de la demanda se observa que las primeras tienen menor probabilidad que las segundas de pertenecer a la clase II.

En la clase intermedia las diferencias entre tipos de IES son muy bajas, salvo la excepción de las escuelas Normales, aunque las probabilidades más altas de pertenecer a ella aparecen entre los graduados de IES públicas tecnológicas y de privadas de absorción de la demanda. En el caso de la clase obrera se observa que, en términos generales, hay probabilidades bajas, pero en la comparación entre IES, la probabilidad más alta está entre los graduados de IES públicas tecnológicas y en segundo lugar entre graduados de IES públicas estatales y federales, así como privadas consolidadas. En la comparación con los datos de la Tabla 4 destaca que disminuye de 11.3 a 8.2 por ciento la probabilidad en las privadas de absorción de la demanda y aumenta de 7.6 a 10.6 por ciento entre las privadas emergentes, lo cual lleva a pensar en la importancia de los controles como factores que permiten modificar las probabilidades en ambos casos.

Se concluye, así, que el modelo desarrollado permite identificar algunos rasgos que apuntarían hacia una estratificación horizontal entre los graduados estudiados, aunque se trata de una estratificación más bien débil y, en algunos casos, contraintuitiva. Dentro de cada tipo de IES, la jerarquización de resultados es más evidente en el contraste entre clase I y clase II, sobre todo para las IES públicas estatales y federales y, con mayor claridad, para las escuelas Normales y para los tres tipos de IES privadas. La tendencia indicaría que las IES públicas estatales y federales y las privadas consolidadas son las que ofrecen las probabilidades más altas de estar en puestos de tipo gerencial, directivo o empresariales; por el contrario, las escuelas Normales, así como las privadas emergentes y de absorción de la demanda estarían más vinculadas a la clase II, que es compatible con puestos de trabajo para profesionistas, pero de un nivel jerárquico ligeramente inferior a los trabajos relacionados con la clase I.

Un tema que destaca en el análisis general del modelo es que no se observa un contraste marcado entre las IES de absorción de la demanda con respecto al resto, tanto de públicas como de privadas. Esto contradice la asunción de que este tipo de IES forma de manera deficiente a sus egresados; al menos no aparece así en el contraste con otro tipo de IES. A reserva de futuros análisis con bases de datos que contengan muestras más amplias de esta población, una posible hipótesis para explicar este fenómeno tiene que ver con el tipo de programas que ofrecen y con el hecho de que muchos de sus estudiantes combinan estudios y trabajo, con lo que se podrían paliar las posibles desventajas de haber estudiado en una IES de bajo costo.

Gráfico 1. Probabilidades estimadas de pertenecer a una clase social para cada tipo de IES



Fuente: elaboración propia con base en ESAyPP/PISAC-COVID-19 (2021).

Además de la descripción de las probabilidades de la variable independiente, se presentan a continuación algunos hallazgos relevantes del análisis de los controles, de acuerdo con lo presentado en la Tabla 5. Como se mencionó previamente, prácticamente todas las variables resultaron significativas. En el caso de la variable sexo, los hombres aparecen con mayor probabilidad de estar en la clase I que las mujeres, mientras que en la clase II las probabilidades son muy similares. En cambio, destaca que las mujeres tienen casi la mitad de la probabilidad de estar en la clase obrera que los hombres.

Para el análisis de la edad se calcularon las probabilidades para 5 edades puntuales, comenzando en 25 años y hasta los 64 años, y con saltos de 10 años. Esto permite observar el posible efecto de la experiencia laboral, que es más marcado en la clase I, en sentido ascendente (la menor probabilidad está a la edad de 25 años y la mayor a los 64), así como en las clases intermedia y obrera, pero en sentido descendente. La clase II muestra una cierta estabilidad a lo largo del tiempo, por lo que se podría hipotetizar que se trata de un estrato social en el que hay poca movilidad a lo largo de la trayectoria laboral.

Con respecto al origen social, tanto de clase social como de nivel educativo de los padres, no se observa un efecto pronunciado, aunque sí es estadísticamente significativo. Al respecto, cabe enfatizar que se trabajó con una muestra de personas que había concluido una carrera universitaria, por lo que el potencial efecto del origen social se ha atenuado. Con respecto al tono de piel autoidentificado, se presentan solamente tres categorías: los dos extremos de la paleta, que va de más oscuro a más claro (α y κ), así como el valor intermedio (Φ). El efecto se observa con particular énfasis en la clase I: a mayor claridad en el tono de piel, mayor probabilidad de estar en la clase I; al igual que en las clases intermedia y obrera, en ambos casos en el sentido inverso a la clase I.

CONCLUSIONES

El artículo se propuso como objetivo explorar los rasgos de estratificación horizontal entre los graduados de instituciones de educación superior en México utilizando como indicador de resultados posteriores al egreso la clase social de destino definida a partir de la ocupación. Dada la escasa literatura al respecto para el caso mexicano, a diferencia de lo encontrado en otros países desarrollados, se considera un estudio de carácter exploratorio debido a que no existen suficientes antecedentes previos que permitan desarrollar modelos más robustos. Así, los resultados mostraron algunas tendencias en términos de una jerarquización de los resultados posteriores a la universidad en función del tipo de IES en la que se estudió, aunque de una magnitud más bien débil. Además, con excepción de la educación Normal, que tiene características

específicas por el tipo de programas que ofrece, la distribución de clases por tipo de universidad, a pesar de ligeras diferencias, sugiere una mayor equidad en los resultados ocupacionales que la desigualdad esperada de acuerdo con la literatura revisada en otros contextos. En concreto, a partir del análisis de los resultados de la clase I —la clase vinculada a las ocupaciones más prestigiosas y con mayores retribuciones económicas— se podría establecer una jerarquía que comenzaría, de arriba hacia abajo, con las IES públicas estatales y federales y las privadas consolidadas, seguidas de las públicas tecnológicas, luego las privadas consolidadas, después las privadas de absorción de la demanda y, finalmente, las escuelas Normales. Sin embargo, se asume que esta jerarquización se desprende de un modelo en el que se asume: 1) que las clases sociales determinadas a partir de la ocupación dan cuenta de una jerarquía en la estructura social; y 2) que la clasificación de instituciones educativas utilizada permite agrupar efectivamente a las instituciones en términos de su calidad educativa y del prestigio social.

El análisis de las variables de control arrojó resultados que confirman la necesidad de complejizar los resultados ocupacionales, que para este caso se definió en perspectiva de clase social de destino, a partir de variables que van más allá de la diferenciación institucional de la educación superior. En primer lugar, destaca el tema de género, en el que se encontró que los hombres tienen más probabilidades de estar en la clase de servicios (que conjunta las clases I y II) que las mujeres. Ante ello, se deberá poner atención al efecto que tendrán las tendencias recientes en la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo y de creciente feminización de la matrícula en la ES. Además, la variable de tono de piel autoidentificado mostró algunos rasgos que podrían leerse en términos de discriminación por tono de piel, dado que las probabilidades de pertenecer a las clases I, intermedia y obrera mostraron una tendencia en este sentido.

En posteriores análisis hará falta confirmar, a través de otros indicadores ocupacionales, como el salario, los niveles de prestaciones, así como con variables vinculadas a la experiencia laboral o a las habilidades individuales —que no fueron consideradas en este trabajo— si la jerarquización de IES se mantiene, se refuerza o es matizada por otros factores.

Por otro lado, es necesario enfatizar que se trabajó con una población selecta, que corresponde apenas a aproximadamente 20 por ciento de población que tiene estudios superiores en México, la cual, en términos de clase social de destino, muestra resultados muy distintos a la población en general (Tabla 2). En este sentido, si bien se suele asociar la expansión de la educación superior con un proceso de igualación de oportunidades, un estudio reciente sobre escolaridad y movilidad social intergeneracional en Argentina, México y Chile concluyó que

...cualquier interpretación simplista que vea en la escolaridad una avenida libre para la movilidad social y la equidad de oportunidades en América Latina se enfrentará a una realidad mucho más compleja, en la que la escolaridad tiene un claro papel mediador en la asociación entre orígenes y destinos sociales, pero no siempre un papel como equalizador y mucho menos como atenuante (Solís y Dalle, 2018: 15).

Algo similar podría afirmarse cuando se intentan distinguir los efectos del tipo de IES en la clase de destino. Al menos en el caso de México, la situación del mercado laboral podría dar como resultado que, independientemente de haber estudiado una carrera universitaria y en cualquier tipo de IES, existe la probabilidad de terminar en un tipo de trabajo que no corresponda a las expectativas que da un título universitario, como lo muestra 35 por ciento de los egresados analizados que fueron clasificados en las clases intermedia y obrera, vinculados a puestos de trabajo que no corresponderían a un profesionista en términos generales.

En suma, más que llegar a resultados definitivos, los resultados parciales de esta exploración refuerzan la necesidad de seguir profundizando, con otros modelos y variables, particularmente por lo que hace a los resultados socioeconómicos posteriores a la graduación, los efectos de la estratificación horizontal que se presenta en la educación superior mexicana. Es necesario explorar más a fondo los efectos de la heterogeneidad de la universidad mexicana, que está compuesta por una diversidad de instituciones que se distinguen bajo diversos criterios, tales como el tipo de sostenimiento público o privado, la antigüedad, la calidad educativa, el tamaño, la orientación social, el balance entre funciones, las políticas de acceso, la oferta de estudios, las modalidades de enseñanza, etc. (Silas, 2005); es importante analizar el posible efecto de este fenómeno en la composición social de los estudiantes universitarios y en el impacto que esta diversificación tiene en los resultados, particularmente laborales, que obtiene la población con estudios universitarios.

Finalmente, es importante recalcar que, en el caso mexicano, estamos frente a dos procesos paralelos de desigualdad: por un lado, una desigualdad vertical que se manifiesta en la diferenciación entre quienes pueden acceder a estudios superiores y, por otro, la desigualdad horizontal que conlleva la graduación en una determinada escuela frente a otras. En el balance entre los dos tipos de desigualdades, la desigualdad horizontal no mostró en este trabajo efectos importantes, como sí se manifiesta el efecto vertical en estudios previos para el caso mexicano. Habrá que seguir profundizando en este proceso dual para identificar cómo se pueden reducir las desigualdades, verticales u horizontales, en beneficio de una sociedad más equitativa y próspera.

REFERENCIAS

- BLANCO, Emilio (2014), “La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México”, *Papeles de Población*, vol. 20, núm. 80, pp. 249-280.
- BLANCO, Emilio (2019), “La transición al nivel medio superior de educación en México. Desigualdades en perspectiva vertical y horizontal (1965-2010)”, en María Cristina Bayón (coord.), *Las grietas del neoliberalismo. Dimensiones de la desigualdad contemporánea en México*, México, UNAM, pp. 245-288.
- BOLIVER, Vikki (2011), “Expansion, Differentiation, and the Persistence of Social Class Inequalities in British Higher Education”, *Higher Education*, vol. 61, núm. 3, pp. 229-242.
- BORGEN, Nicolai y Arne Mastekaasa (2018), “Horizontal Stratification of Higher Education: The relative importance of field of study, institution, and department for candidates’ wages”, *Social Forces*, vol. 97, núm. 2, pp. 531-558.
- BREEN, Richard (2010), “Educational Expansion and Social Mobility in the 20th Century”, *Social Forces*, vol. 89, núm. 2, pp. 365-388.
- BREEN, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller y Reinhard Pollak (2009), “Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from eight European countries”, *American Journal of Sociology*, vol. 114, núm. 5, pp. 1475-521.
- BUENDÍA Espinosa, Angélica (2021), “Camino y batallas para la equidad en la educación superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente”, *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 33, núm. 1, pp. 262-295.
- DALLE, Pablo, Paula Boniolo y José Navarro-Cendejas (2019), “Logro educativo y movilidad intergeneracional de clase en Argentina y México”, en Màrius Domínguez i Amorós, Tabaré Fernández Aguerre y Ianina Tuñón (comps.), *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica*, Buenos Aires, CLACSO/INCASI, pp. 127-163.
- DALLE, Pablo, Raúl Jorrot y Manuel Rivero (2018), “Movilidad social intergeneracional”, en Juan Ignacio Piovani y Agustín Salvia (eds.), *La Argentina en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores/CLACSO, pp. 147-180.
- DE SCHEPPER, Ayla, Noel Clycq y Eva Kyndt (2023), “Socioeconomic Differences in the Transition from Higher Education to the Labour Market: A systematic review”, *Journal of Career Development*, vol. 50, núm. 1, pp. 234-250.
- ERIKSON, Robert y John H. Goldthorpe (1992), *The Constant Flux: A study of class mobility in industrial societies*, Oxford, Clarendon Press.
- ERIKSON, Robert, John H. Goldthorpe y Lucienne Portocarero (1979), “Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden”, *The British Journal of Sociology*, vol. 30, núm. 4, pp. 415-441.
- GERBER, Theodore y Sin Yi Cheung (2008), “Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, explanations, and implications”, *Annual Review of Sociology*, vol. 34, núm. 1, pp. 299-318.

- Gobierno de México-SEP (2024a), “Sistema interactivo de consulta de estadística educativa”, en: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> (consulta: 10 de junio de 2024).
- Gobierno de México-SEP (2024b), “Principales cifras del sistema educativo nacional 2023-2024”, México, Secretaría de Educación Pública.
- HOSMER, David W., Stanley Lemeshow y Rodney X. Studirvant (2013), *Applied Logistic Regression*, Nueva York, John Wiley.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016), “Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI) 2016”, México, INEGI, en: <https://www.inegi.org.mx/programas/mmsi/2016/> (consulta: 20 de octubre de 2023).
- INEGI (s.f.), “Criterios para clasificar las instituciones de educación superior”, mimeo.
- LEUZE, Kathrin (2011), “How Structure Signals Status: Institutional stratification and the transition from higher education to work in Germany and Britain”, *Journal of Education and Work*, vol. 24, núm. 5, pp. 449-475.
- LEVY, Daniel C. (1995), *La educación superior y el Estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*, México, FLACSO.
- LONG, John S. (1997), *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- LONG, John S. y Jeremy Freese (2014), *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*, College Station, Stata Press.
- LÓPEZ Ramírez, Mónica y Paola Ximena Esquivel Cordero (2021), “Caracterización de estudiantes en distintos tipos de instituciones de educación superior en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 51, núm. 3, pp. 71-96.
- LUCAS, Samuel (2001), “Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects”, *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6, pp. 1642-1690.
- MANZONI, Anna y Jessi Streib (2019), “The Equalizing Power of a College Degree for First-Generation College Students: Disparities across institutions, majors, and achievement levels”, *Research in Higher Education*, vol. 60, pp. 577-605.
- MÁRQUEZ, Ildefonso y Eduardo Chávez (2019), “Relevancia de la heterogeneidad socioeconómica: estudio comparativo entre América Latina y Europa basado en la adaptación del Esquema EGP”, *Papers: Revista de Sociología*, vol. 104, núm. 2, pp. 225-245.
- MARGINSON, Simon (2016), “The Worldwide Trend to High Participation Higher Education: Dynamics of social stratification in inclusive systems”, *Higher Education*, vol. 72, pp. 413-434.
- MUÑOZ, Carlos y Marisol Silva (2013), “La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 42, núm. 166, pp. 81-101.

- MUÑOZ, Carlos, María de los Ángeles Núñez y Marisol Silva (2004), *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México, ANUIES.
- ORTEGA, Juan Carlos y Miguel Ángel Casillas (2014), “Repensar la clasificación de las instituciones de educación superior en México, una propuesta”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, pp. 213-253.
- RAFTERY, Adrian y Michael Hout (1993), “Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75”, *Sociology of Education*, vol. 66, núm. 1, pp. 41-62.
- RIVERA, Lauren A. (2011), “Ivies, Extracurriculares, and Exclusion: Elite employers’ use of educational credentials”, *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 29, núm. 1, pp. 71-90.
- RODRÍGUEZ, Santiago Andrés (2018), “La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México. Un estudio a nivel nacional”, *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 161, pp. 8-31. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58603>
- ROKSA, Josipa, Eric Grodsky, Richard Arum y Adam Gamoran (2007), “The United States: Changes in higher education and social stratification”, en Yossi Shavit, Richard Arum y Adam Gamoran (eds.), *Social Stratification in Higher Education*, Stanford, Stanford University Press, pp. 165-191.
- RUIZ-LARRAGUIVEL, Estela (2011), “La educación superior tecnológica en México: historia, situación actual y perspectivas”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 2, núm. 3, pp. 35-52.
- SCHOFER, Evan y John W. Meyer (2005), “The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century”, *American Sociological Review*, vol. 70, núm. 6, pp. 898-920.
- SEID, Gonzalo (2021), “¿Cómo se rehace una clase social? Una reflexión crítica sobre los esquemas de clase instituidos”, *Cuestiones de Sociología*, vol. 25, núm. 124, pp. 1-15.
- SHAVIT, Yossi y Hans-Peter Blossfeld (1993), *Persistent Inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*, Boulder, Westview.
- SILAS, Juan Carlos (2005), “Realidades y tendencias de la educación superior privada en México”, *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 109-110, pp. 7-37.
- SILAS, Juan Carlos (2013), “Educación superior privada en México, 1986-2011”, en Juan Carlos Silas (coord.), *Estado de la educación superior en América Latina*, México, ANUIES/ITESO, pp. 187-214.
- SOLÍS, Patricio (2013), “Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México”, *Estudios Sociológicos*, vol. 31, núm. extraordinario, pp. 63-95.
- SOLÍS, Patricio (2014), “Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas”, en Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.), *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la*

- Ciudad de México*, México, El Colegio de México/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 71-106.
- SOLÍS, Patricio y Marcelo Boado (coords.) (2016), *Y sin embargo se mueve. Estratificación y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*, México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- SOLÍS, Patricio y Fernando Cortés (2009), “La movilidad ocupacional en México: rasgos generales, matices regionales y diferencias por sexo”, en Cecilia Rabell Romero (coord.), *Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales/El Colegio de México, pp. 395-435.
- SOLÍS, Patricio y Pablo Dalle (2019), “La pesada mochila del origen de clase: escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y Mexico”, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 77, núm. 1, pp. 1-17.
- TORCHE, Florencia (2011), “Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational mobility across levels of schooling in the United States”, *American Journal of Sociology*, vol. 117, núm. 3, pp. 763-807.
- TRIVENTI, Moris (2011), “Stratification in Higher Education and its Relationship with Social Inequality: A comparative study of 11 European countries”, *European Sociological Review*, vol. 29, núm. 3, pp. 489-502.
- TRIVENTI, Moris (2013), “The Role of Higher Education Stratification in the Reproduction of Social Inequality in the Labor Market”, *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 32, pp. 45-63.
- TROW, Martin (2007), “Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII”, en James J.F. Forest y Philip G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, Springer Netherlands, pp. 243-280.
- VILLA Lever, Lorenza (2019), “La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, pp. 615-631.
- WAKELING, Paul y Mike Savage (2015), “Entry to Elite Positions and the Stratification of Higher Education in Britain”, *The Sociological Review*, vol. 63, núm. 2, pp. 290-320.
- WITTEVEEN, Dirk y Paul Attewell (2017), “The Earnings Payoff from Attending a Selective College”, *Social Science Research*, vol. 66, pp. 154-169. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.01.005>

Tabla 6. Descriptivos de controles por tipo de institución de egreso, porcentajes por columna

	Público				Privado			Total	
	FE	TEC	EN	Total público	C	E	AD		Total privado
Sexo									
Mujer	52.6	39.2	62.7	51	52.1	59.7	67.6	58.4	52.9
Hombre	47.4	60.8	37.3	49	47.9	40.3	32.4	41.6	47.1
Edad (media)	41.1 (10.5)	37.1 (9.4)	42.9 (10.1)	40.6 (10.4)	39.1 (9.3)	36.8 (9)	38 (9.7)	37.9 (9.3)	39.9 (10.2)
Clase social de origen									
Servicios	35.3	31.5	32.7	34.3	57.9	40.6	36.4	46.2	37.3
Intermedia	23.2	24.3	21.5	23.2	20.1	25.6	21.4	22.7	23.1
Obrera	41.5	44.2	45.9	42.5	22.1	33.8	42.2	31.1	39.7
Nivel educativo de origen									
Alto	22.3	20.9	16.9	21.4	46.5	29.5	26.4	21.4	24.9
Medio	15.2	17.5	13.6	15.5	15.6	15.6	14.3	15.5	15.5
Bajo	62.5	61.6	69.5	63.1	38	54.9	59.3	63.1	59.7
Región de origen									
Frontera	20.1	26.5	19.3		22	19.7	18.6	20.3	21.1
Bajío-occidente	33.9	30.1	34.7	21.3	24.2	32.6	25.5	28	31.9
Centro	16.4	13.9	18.3	33.2	21.1	16.2	22.9	19.4	16.9
Ciudad de México	10.5	1.4	3.5	16.1	17.7	5.5	6.9	10.4	8.6
Golfo-sur	18.6	27.8	23.8	8	13.5	25.1	26.1	21	20.9
Origen étnico									
Negro/mulato	1.3	0.7	2.9	1.4	0.8	1.7	1.1	1.3	1.4
Indígena	5.3	6.5	9	5.9	3.7	5	4.3	4.3	5.5
Mestizo	78	75.9	77.8	77.5	69.6	74.4	78.7	73.4	76.5
Blanco	12.5	13	9	12.2	22.5	14.2	13.8	17.2	13.5
Otro	0.3	0.5		0.3	0.8	0.7		0.6	0.4
No sabe	2.5	3.3	1.3	2.6	2.5	4	2.1	3.1	2.7
N	2,010	569	311	2,890	355	402	188	945	3,871

Fuente: elaboración propia a partir del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016, INEGI. *Tipo de institución: FE=federal y estatal; TEC=subsistema técnico vocacional; EN=escuela Normal; C=privada consolidada; E=privada emergente; AD=privada absorción de la demanda. **Nivel educativo de origen: alto (ES completa), medio (ES incompleta + secundaria completa), bajo (hasta secundaria incompleta). *** Se omiten los descriptivos de la variable color de piel (11 categorías).

Tabla 7. Coeficientes del modelo logístico multinomial. Variable dependiente: clase social de destino, referencia clase I

	Clase II		Clase intermedia		Clase obrera	
	Coeficiente	Error estándar	Coeficiente	Error estándar	Coeficiente	Error estándar
IES (referencia públicas estatales y federales)						
Públicas tecnológicas	0.2	0.1	0.3	0.1	0.4	0.2
Escuelas Normales	1.3	0.2	-1.4	0.3	-0.6	0.3
Privadas consolidadas	-0.2	0.2	0.0	0.2	-0.1	0.2
Privadas emergentes	0.4	0.1	0.4	0.2	0.1	0.2
Privadas de absorción de la demanda	0.5	0.2	0.5	0.2	-0.1	0.3
Sexo (referencia hombre)						
Mujer	0.3	0.1	0.7	0.1	-0.3	0.1
Edad	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Origen social de clase (referencia clase de servicios)						
Clase intermedia	-0.1	0.1	0.1	0.1	0.3	0.2
Clase obrera	-0.1	0.1	0.2	0.1	0.5	0.2
Nivel educativo de origen (referencia nivel alto)						
Nivel medio	0.0	0.1	0.2	0.2	0.0	0.2
Nivel bajo	0.2	0.1	0.4	0.1	0.3	0.2
Región de origen (referencia Frontera)						
Bajo-occidente	0.0	0.1	0.1	0.1	0.2	0.2
Centro	-0.3	0.1	-0.4	0.2	0.1	0.2
Ciudad de México	-0.2	0.2	-0.6	0.2	-0.1	0.3
Golfo-sur	-0.1	0.1	0.2	0.1	0.5	0.2
Origen étnico (referencia negro/mulato)						
Indígena	0.3	0.4	-0.3	0.4	2.2	1.1
Mestizo	-0.1	0.4	-0.4	0.4	1.7	1.0
Blanco	0.0	0.4	-0.1	0.4	1.9	1.1
Tono de piel	-0.1	0.0	-0.1	0.0	-0.1	0.0
Constante	1.1	0.5	1.0	0.5	-1.5	1.1
N	3,639					
r ² McFadden	0.05					

Fuente: elaboración propia a partir del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016, INEGI. En origen étnico se omiten las categorías “otra” y “no sabe”.