

# Educación superior y movilidad social: una propuesta de análisis desde la perspectiva socioespacial

## *Higher education and social mobility: a proposal for a socio-spatial analysis*

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1218>

Gustavo Mejía Pérez\*

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo mostrar una propuesta para el estudio de los procesos de movilidad social asociados a las instituciones de educación superior (IES) desde la perspectiva socioterritorial. La propuesta forma parte del giro espacial en ciencias sociales, que considera que el espacio no es una variable neutra sino un elemento en que se manifiestan los aspectos políticos, sociales y económicos de una sociedad. En primer lugar, se ofrece una descripción de los acercamientos socioterritoriales al estudio de los fenómenos educativos. Después se definen las dimensiones de análisis de la movilidad social y se describen las relaciones entre educación superior y movilidad espacial. Más adelante, se describe una propuesta teórico-metodológica para el estudio de la movilidad social desde la perspectiva socioterritorial. Finalmente, se presenta un ejemplo de aplicación de esta propuesta a partir de un caso. Las aproximaciones socioterritoriales son una invitación para analizar los fenómenos educativos y sociales desde distintos niveles de acercamiento y tomar el espacio como elemento central.

**Palabras clave:** educación superior – estudios socioterritoriales – movilidad social – movilidad espacial – sistemas de información geográfica.

### Abstract

The present article aims to show a proposal for the study of social mobility processes associated with higher education institutions (HEIs) from a socio-territorial perspective. The proposal is part of the spatial shift in social sciences that considers that space is not a neutral variable, but rather an element in which the political, social, and economic aspects of a society are manifested. First we present a description of the socio-territorial approaches to the study of educational phenomena. Then, we define the dimensions of analysis of social mobility and describe the relationships between higher education and spatial mobility. Later, we offer a theoretical-methodological proposal for the study of social mobility from the socio-territorial perspective. Finally, we show an example of the application of this proposal based on a case. Socio-

---

\* Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Líneas de investigación: movilidad social y distribución territorial de la oferta de educación superior. Profesor invitado en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México. [cabezahidra@gmail.com](mailto:cabezahidra@gmail.com)

territorial approaches are an invitation to analyze educational and social phenomena from different levels of approach and take space as a central element.

**Keywords:** higher education – socio-territorial studies – social mobility – spatial mobility – geographic information systems.

## Introducción

La incorporación de las categorías analíticas de espacio y territorio para el estudio de los fenómenos educativos forman parte del “giro espacial” en ciencias sociales. El giro espacial responde a la necesidad de situar espacialmente a las ciencias sociales en las prácticas concretas (Quesada, 2016) y señalar la importancia que el control político del espacio tiene en el establecimiento de las formas de poder que han predominado en la modernidad (Piazzini Suárez, 2004). Los estudios socioespaciales se derivan de esta tradición.

Este acercamiento a los fenómenos sociales parte de un pensamiento espacial crítico con tres principios:

- 1) El carácter ontológico del ser: las personas somos seres espaciales y temporales.
- 2) La producción social del espacio: el espacio se produce socialmente y, por lo tanto, puede ser cambiado por la sociedad.
- 3) La dialéctica socioespacial: lo espacial da forma a lo social tanto como lo social da forma a lo espacial (Soja, 2010).

Para los estudios socioespaciales, el espacio no es una variable neutra sino un elemento en el que se manifiestan los aspectos políticos, sociales y económicos de una sociedad. El espacio y el territorio determinan a los sujetos que viven en él, pero también es modificado por ellos.

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

Dentro del ámbito de la investigación educativa existen dos propuestas socioespaciales que destacan: el análisis geoespacial (Hillman, 2017) y la geografía de la educación (Taylor, 2009). El análisis geoespacial estudia la forma como el comportamiento de las personas es afectado por su entorno geográfico, pero también la forma en que el comportamiento de las personas afecta el entorno geográfico. El análisis geoespacial es un subcampo de las ciencias sociales

que se enfoca en comprender cómo la conducta de las personas interactúa con su entorno geográfico, con base en análisis estadísticos de datos georreferenciados. Por su parte, la geografía de la educación ocupa las herramientas (conceptos, metodologías) de la geografía humana para el estudio de los fenómenos educativos, y coloca los conceptos de espacio y lugar como elementos centrales en el análisis (Taylor, 2009). De acuerdo con Taylor (2009), la geografía de la educación contempla tres niveles de análisis: el *macro*, que incluye los estudios internacionales y nacionales; el *meso*, que se enfoca en comprender los fenómenos educativos a nivel regional o de barrio, y el *micro*, que pone su atención en las escuelas y en las personas que en ellas actúan.

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

Lefebvre propone ver al espacio y los lugares no sólo como el escenario donde ocurren los fenómenos sociales, sino como un ente dinámico que condiciona a los actores y que es modificado por ellos a través de su interacción. Para el análisis de las interacciones sociales y los espacios, Lefebvre propone una tríada conceptual:

- a) *La práctica espacial* o el espacio percibido, que engloba producción y reproducción, lugares específicos y conjuntos espaciales propios de cada formación social; práctica que asegura la continuidad en el seno de una relativa cohesión.
- b) *Las representaciones del espacio* o el espacio concebido, que se vinculan a las relaciones de producción, al «orden» que imponen y, de ese modo, a los conocimientos, signos, códigos y relaciones «frontales».
- c) *Los espacios de representación* o el espacio vivido, que expresan (con o sin codificación) simbolismos complejos ligados al lado clandestino y subterráneo de la vida social, pero también al arte como código de los espacios de representación (Lefebvre, 2013).

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

El presente artículo tiene como objetivo mostrar una propuesta para el estudio de los procesos de movilidad social asociados a las instituciones de educación superior (IES) desde la

perspectiva socioespacial. La propuesta teórico-metodológica se desprende de la tesis doctoral “Desconcentración de la educación superior pública, movilidad social y espacial. Un estudio de caso desde la geografía de la educación” (Mejía, 2019). La tesis tuvo el objetivo de comprender cómo la desconcentración de la oferta de la educación superior favorece procesos de movilidad social. Para ello, se tomó como caso de análisis un campus de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) ubicado al norte de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), en los límites con Hidalgo: el Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán (CUVT). El estudio contempló la descripción de la distribución de la oferta de educación superior en la ZMVM y los procesos de movilidad de egresadas y egresados del CUVT.

El artículo se estructura de la siguiente forma. En primer lugar, se ofrece una definición general de las aproximaciones socioespaciales para el estudio de los fenómenos educativos. Después, se definen las dimensiones de análisis de la movilidad social y se describen las relaciones entre educación superior y movilidad espacial. Más adelante, se describe la propuesta teórico-metodológica para el estudio de la movilidad social desde la perspectiva socioespacial. Finalmente, se presenta un ejemplo de aplicación de esta propuesta a partir del caso de una egresada del CUVT.

### **Movilidad social, movilidad espacial y educación superior**

En los estudios de movilidad social se pueden distinguir dos tipos: la *movilidad social intergeneracional*, que compara los cambios y movimientos entre generaciones (usualmente de una misma familia) sobre la base de indicadores socioeconómicos como educación, ocupación e ingreso; y la *movilidad social intrageneracional*, que da cuenta de los cambios y movimientos en el ciclo de vida de un individuo sobre la base de indicadores socioeconómicos, usualmente, ocupación e ingreso (Marcel, 2009). Para el estudio de los procesos de movilidad social se suelen tomar cuatro dimensiones: educación, ocupación, riqueza y percepción.

La movilidad educacional mide la relación existente entre el logro educacional de los padres y el de los hijos. No obstante, el logro educacional de los hijos también puede estar relacionado con otros factores del hogar de origen, por ejemplo, el ingreso de los padres, la estructura familiar y la zona de residencia. Un mayor logro educacional de los hijos también puede ser el efecto de un cambio estructural, cuando la sociedad en estudio ha observado movilidad absoluta (Vélez, Campos, Huerta, 2013: 25).

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

activos, entre ellos, la disponibilidad de un conjunto de bienes durables, activos financieros y características del hogar (enferos y servicios) (Vélez, Campos, Huerta, 2013).

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

De acuerdo con Corbett (2007), la educación formal es un componente clave no sólo para la movilidad social, sino también para la movilidad espacial. Según este autor, las personas con mayores credenciales educativas son más propensas y están más habilitadas para dejar las comunidades rurales, y viceversa. De esta manera, la educación puede convertirse en un prerrequisito para conseguir empleo en un espacio urbano (Corbett, 2007).

Los estudios realizados por Corbett coinciden con lo descubierto por Carr (2010) en comunidades rurales de Australia, quien identificó que el mayor grado de estudios aumenta la probabilidad de que los jóvenes de espacios rurales migren, ya sea por la búsqueda de más educación o por empleo. También en Australia, Watkinson y Ellis (2006) identificaron que la presencia de una nueva universidad cambia las tasas de migración, de forma tal que habrá mayor número de egresados del nivel terciario que permanezcan en la región al terminar sus estudios. La limitada o ausente oferta de educación superior en los espacios rurales obliga a que quienes quieren seguir estudiando se muevan a los *campi*, haciendo el trayecto todos los días o mudándose al lugar donde se ubica la universidad.

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

También García de Fanelli (1997) identificó que la mayoría de los estudiantes que acuden a las universidades del conurbano provienen de la zona o de partidos (municipios) aledaños. Las principales razones por las que el estudiantado de estas universidades eligió estudiar en ellas son por la oferta de carreras y su cercanía geográfica. El estudio realizado por este autor también mostró que los jóvenes del conurbano han experimentado un proceso de movilidad social al acceder a estudios universitarios, cuando sus padres apenas concluyeron el nivel primario.

La movilidad espacial refiere al hecho que las personas hayan cambiado de lugar de residencia, de itinerario cotidiano o hayan ampliado el número y radio de los lugares que visitan (elaboración propia a partir del término *Mobility Capital*, propuesto por Corbett, 2007 y de los conceptos de movilidad cotidiana y residencial, usados en los estudios urbanísticos y demográficos, véase por ejemplo, Insunza, 2010). La movilidad espacial resulta relevante en los procesos de movilidad social porque, como lo indican algunos estudios, la distribución de oportunidades educativas y laborales está íntimamente relacionada con el espacio que las personas ocupan

en las ciudades (Wacquant, 2010; Katzman, 2001) y con los domicilios y los barrios (Hanushek, 2013). Además, la adquisición de credenciales educativas está asociada con procesos de movilidad espacial, como lo señalan los estudios de Corbett (2007, 2005).

### La división social del espacio y la movilidad cotidiana

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

Quienes han trabajado más este tipo de fenómenos son los urbanistas y sociólogos urbanos que han desarrollado modelos para comprender los cambios en la ciudad y plantean una relación entre el crecimiento de la población y la superficie, así como la ubicación diferenciada de los distintos grupos poblacionales. Quizá el modelo más conocido sea el de los anillos concéntricos, desarrollado por Burgess en 1925. Este modelo propone que las ciudades tienen un nodo de actividades sociales y económicas, rodeado de anillos concéntricos que surgen en etapas sucesivas de desarrollo al desplazarse del centro hacia la periferia –más reciente pero menos densa, y con ello más dispersa– cambia no sólo el tipo de edificaciones, sino también las características sociodemográficas y económicas de los habitantes (Almejo, Téllez, 2015).

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

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

periféricas alejadas del centro, los nuevos desarrollos inmobiliarios contribuyeron al crecimiento de la superficie y de la población. Estas áreas coexisten con desarrollos para las clases medias y con amplios sectores de población trabajadora que se han reubicado siguiendo la oferta formal de vivienda accesible de acuerdo con sus ingresos, y que resulta poco atractiva para los trabajadores más jóvenes. La relocalización poblacional incrementó los tiempos de traslado entre las áreas habitacionales y las de empleo (Almejo, Téllez, 2015).

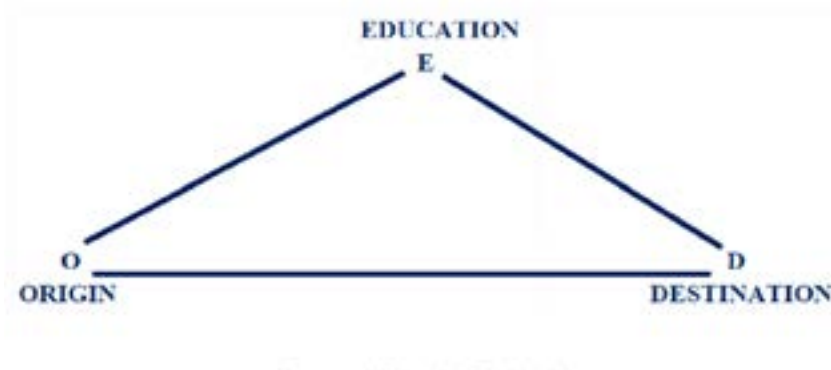
Esta distribución espacial de la población –en relación con sus características sociodemográficas– y de las oportunidades de trabajo– resulta central para comprender la importancia de los cambios de domicilio o de la movilidad cotidiana en las trayectorias laborales y educativas de las personas. Como señala Giglia (2014), el lugar de residencia es el punto central que distingue lo conocido de lo que no lo es, establece límites imaginarios que se asocian a los riesgos y peligros que están fuera de la zona conocida. El tipo de lugares de consumo y esparcimiento a los que acuden los habitantes, se relacionan con su nivel socioeconómico pues consideran que son lugares que se ajustan a sus posibilidades. También hay un ajuste de los espacios elegidos para vivir, en relación con los recursos de los que se disponen; las personas están conscientes de las diferencias económicas y de los espacios que ocupan los diferentes estratos sociales para vivir. El barrio en el que se vive también significa una posición en la jerarquía social (Giglia, 2014).

## El estudio de la movilidad social: una propuesta desde los estudios socioespaciales

Los estudios de movilidad social han cambiado desde los planteamientos iniciales de Sorokin (1927) hasta nuestros días. Las propuestas para el estudio de la movilidad social se han desarrollado bajo dos grandes tradiciones: la sociológica, centrada en el análisis de los cambios ocupacionales; y la económica, que se enfoca en analizar los cambios económicos (ingresos, acumulación de bienes materiales). Sin embargo, hay elementos que persisten en estos análisis, y que Goldthorpe (2013) sintetiza en el Triángulo Origen (O)-Educación (E)-Destino (D) (*The OED triangle*).



Figura 1. El triángulo Origen-Educación-Destino



Fuente: Goldthorpe (2013).

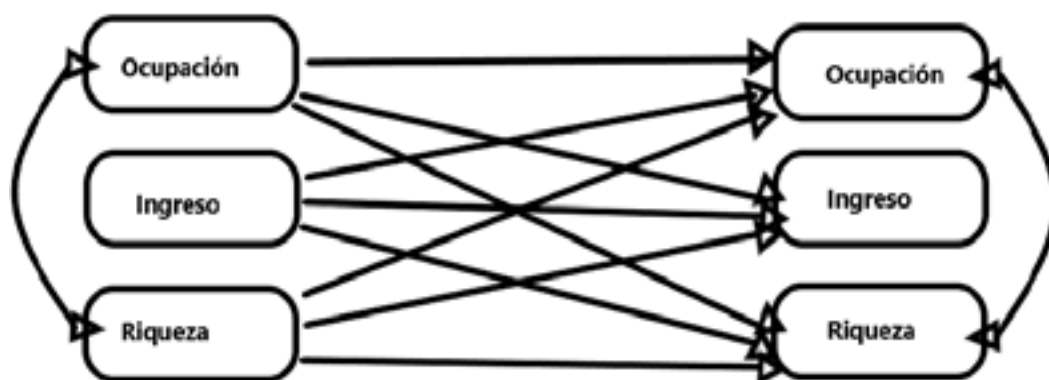
Este esquema señala que el destino de una persona, conceptualizado como el lugar que una persona ocupa en determinado estrato social, está determinado por el origen socioeconómico de los padres; sin embargo, dentro de la tradición de la teoría del capital humano esta relación puede ser mediada por la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

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

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



Figura 2. Modelo heurístico multidimensional de la movilidad



Fuente: Grusky y Cumberworth (2010).

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

En contraste con estas posturas, autores como Marcel (2009) sugieren que la migración geográfica ha estado históricamente ligada a la búsqueda de oportunidades laborales y mejora de la calidad de vida, y que por ello debe ser contemplada en los estudios sobre movilidad social. Este tipo de relaciones fueron estudiadas en México por Balán, Browning y Jelín (1977), que describieron la manera en que la movilidad geográfica (migración, cambios de domicilio, regreso al lugar de origen) afecta la movilidad ocupacional y social. En un sentido similar, Fox, Torche y Waldfogel (2016) sugieren agregar a los estudios de movilidad social el análisis del papel que desempeña la migración (la movilidad geográfica) en estos procesos. En América Latina, pocos estudios resaltan la importancia de la localización geográfica de las personas en la movilidad social; un par de ejemplos son las investigaciones de Concha (2013) con estudiantes de educación superior en Chile, y de Benavides y Etesse (2012), que analizan el peso de la educación superior en la movilidad intergeneracional en Perú.

Así, a pesar de que existe un reconocimiento de la importancia del espacio geográfico en el estudio de la movilidad social, pocos estudios toman en cuenta variables como la migración o el contexto espacial. Cuando se propone analizar el papel de la movilidad espacial en la movilidad social, suele señalarse la migración como categoría de análisis, pero no la movilidad cotidiana. Y cuando se hace mención del contexto geográfico, suele emplearse para dar cuenta

del contraste entre lo rural y lo urbano, sin describir con profundidad qué implicaciones, en términos de movilidad social, tiene para las personas vivir en estos contextos. Teniendo en cuenta este panorama, para el análisis de los procesos de movilidad social se propone el siguiente modelo.

Figura 3. Modelo de movilidad social desde los estudios socioespaciales



Fuente: elaboración propia a partir The OED Triangle, Goldthorpe (2013), la tríada conceptual de Lefebvre (1974) y los principios del pensamiento espacial crítico (Soja, 2010).

Siguiendo la propuesta de la geografía de la educación (Taylor, 2009) y de los acercamientos geoespaciales (Hillman, 2017), de recuperar las ideas de espacio y lugar para el análisis de los fenómenos educativos, este modelo conserva del triángulo OED sus elementos base, pero agrega la ocupación como elemento que también es afectado por el origen, que se relaciona con la educación, y de forma independiente o combinada con la educación media, el con destino. Al modelo del triángulo OED se agrega el espacio –y el movimiento en él– que tiene un papel central en el análisis de la movilidad social, pues el origen socioeconómico es un lugar en el espacio, así como el destino y los sitios donde se da el proceso de movilidad social. El espacio en el modelo no refiere sólo al espacio geográfico, integra las tres dimensiones propuestas por Lefebvre (1974): percibido, concebido y vivido. Finalmente, la elipse punteada señala el carácter dinámico de los procesos de movilidad social y espacial pues, como indica Soja (2010), las personas son seres espaciales y temporales.

Desde esta perspectiva, el espacio condiciona los procesos de movilidad social, por ejemplo, a través de la distribución territorial de las oportunidades de empleo, pero el espacio también es afectado por los procesos de movilidad social, como cuando las personas *crean* nuevas fuentes de empleo. Así, el espacio afecta a las personas y sus procesos de movilidad social, pero también es afectado por estos procesos. El análisis desde esta propuesta debería permitir ver qué sucede con los procesos de movilidad social de un grupo de personas en un espacio particular, la mane-

ra como las condiciones de este espacio afectan estos procesos, pero también la manera como las personas cambian el espacio o el uso que hacen de él.

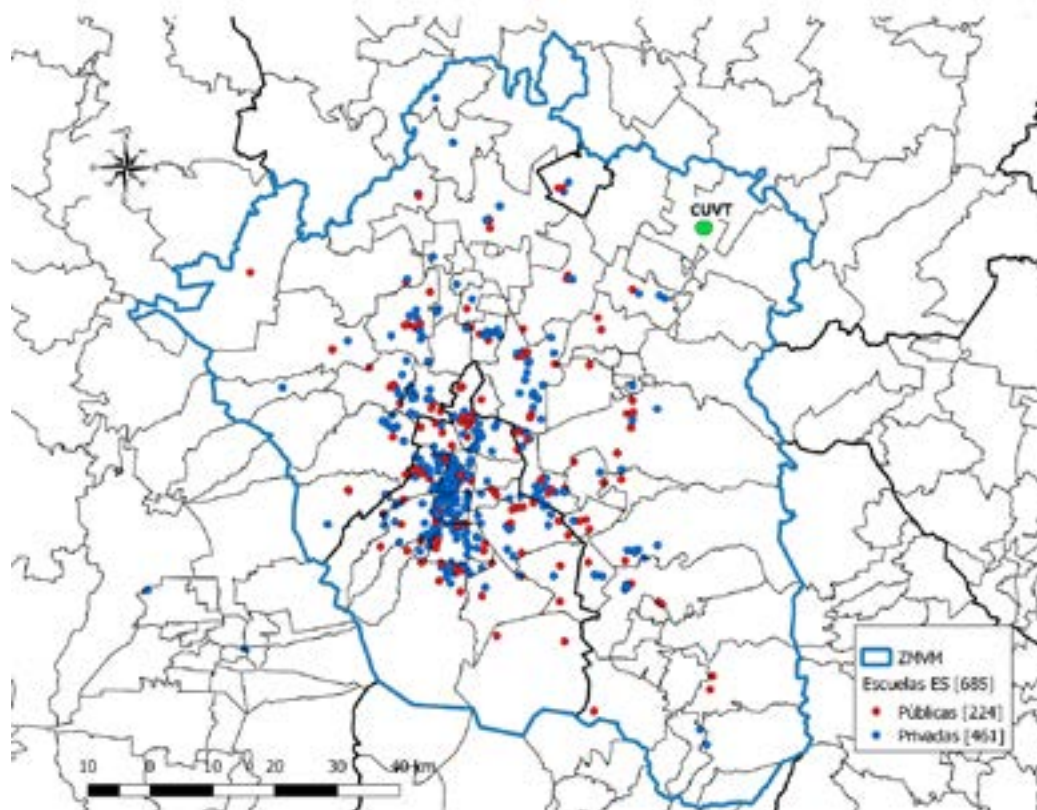
## Un análisis socioespacial de la movilidad social. El caso del CUVT

### *El análisis del espacio geográfico*

El análisis de la movilidad social intergeneracional de las y los egresados del CUVT tuvo tres fases. En la primera se hizo un acercamiento a nivel meso del espacio percibido, para analizar la desconcentración de la oferta de educación superior en la región de la ZMVM. Este primer acercamiento fue necesario dado que el CUVT forma parte de esta área metropolitana y su ubicación en la periferia le concede su carácter periurbano. Este acercamiento se realizó a través del uso de información estadística obtenida del Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE) de la SEP y datos sociodemográficos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Consejo Nacional de Población (CONAPO). El procesamiento de esta información se hizo con el uso del *Quantum Geographic Information System* (Q-GIS). Este software es un sistema de información geográfica (SIG).

Los SIG trabajan con diferentes capas de información representadas en puntos, líneas o polígonos. Los puntos suelen representar lugares específicos, como escuelas u hospitales; las líneas son usadas para marcar caminos y carreteras; los polígonos marcan delimitaciones geopolíticas, como los límites estatales o zonas. Por ejemplo, para ubicar y describir el contexto espacial en el que ocurre la creación y desarrollo del CUVT y delimitar el “escenario” en el que se dieron las trayectorias de formación y trabajo de las y los egresados, así como sus procesos de movilidad social y espacial, se integraron cuatro capas: los límites estatales, los municipios, la ZMVM y las IES. Como resultado se generó el mapa 1.

Mapa 1. Oferta de estudios superiores por tipo de sostenimiento en la Zona Metropolitana del Valle de México



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos SNIE 2015-2016 (SEP).

Como se observa en el mapa 1, la oferta de escuelas se agrupa en el centro, y después en las periferias. En la parte superior derecha del mapa también se puede apreciar que el CUVT (en verde) se ubica a las orillas de la ZMVM. También se puede ver que, a pesar de que la oferta de estudios superiores se ha expandido en términos territoriales, aún hay espacios a donde las escuelas no han llegado. Asimismo, se puede observar que los municipios alrededor del CUVT no cuentan con alguna escuela de educación terciaria, lo que hace suponer que este campus responde a la ausencia de oferta en la región.

En la segunda fase del estudio se realizó un análisis más cercano al proceso de desconcentración de la oferta de estudios superiores, al mostrar el área de influencia del CUVT y los cambios en la región que esta institución ha generado. Este segundo acercamiento corresponde a los niveles de análisis meso y micro del espacio vivido. Uno de los productos de esta segunda etapa es el mapa de los cambios generados por el CUVT en el pueblo donde se instaló (Mapa 2).

Mapa 2. Panorama de Santo Domingo y los cambios generados por el CUVT



Fuente: elaboración propia a partir de la imagen recuperada del Marco Geoestadístico 2010 (INEGI).

En este mapa, los círculos azules indican los cambios en el espacio del pueblo, así como los años en los que ocurrieron. Los primeros acercamientos ofrecen una visión del espacio donde se ubica el caso de estudio desde la perspectiva de la producción social del espacio, lo percibido (el contexto material) y lo concebido, las ideas y objetivos con que se creó el CUVT. Estos panoramas también ofrecen una primera mirada al espacio vivido, a la manera como las personas se apropian del espacio y lo modifican.

### *El análisis de los procesos de movilidad social y espacial*

Una vez delimitados los espacios donde se desarrolla la historia del CUVT (el espacio percibido), la investigación se enfocó en los y las egresadas, los diferentes usos que hacen de este espacio y la forma como esta interacción cambió sus trayectorias de formación y trabajo, y sus procesos de movilidad social y espacial (el espacio vivido).

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



tas semiestructuradas y, finalmente, se analizaron los casos combinando los relatos de los y las egresadas con representaciones gráficas de sus trayectorias espaciales.

Para la formación del grupo de egresados/as se consideró a quienes completaron los créditos de la carrera y que tuvieran al menos un año de haber concluido sus estudios, sin considerar si se habían titulado o no. El grupo final quedó conformado por ocho hombres y ocho mujeres que egresaron de las carreras que imparte en el CUVT: Derecho, Informática Administrativa, Psicología, Ingeniería en Computación y Contaduría.

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

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

Para explorar las categorías del modelo de movilidad social desde los estudios socioespaciales, se realizaron entrevistas sobre las trayectorias académicas y laborales de las y los egresados, así como sus procesos de movilidad social y espacial. En las entrevistas se recuperaron datos de la familia de origen para poder comparar las cuatro dimensiones de la movilidad social: educación, ocupación, riqueza y percepción.

Para el análisis de los procesos de movilidad social y espacial de egresados/as se trabajó con la idea de trayectoria, pues la dimensión del movimiento en el espacio geográfico de los actores es relevante, dados los marcos de referencia con los que se trabajó (la geografía de la educación y la producción social del espacio). En el presente trabajo se habla de *trayectorias*, como fragmentos o periodos en la vida de los y las egresadas pues, como señala Sorokin (1927), la biografía de un hombre o una mujer es una descripción de los grupos con los que se ha tenido relación y el lugar que ha ocupado en cada uno de ellos. En este trabajo, la palabra *lugar* no es utilizada como metáfora, sino como punto de localización geográfico que señala el *espacio* que ocupa una persona en una sociedad determinada, así como el acceso o restricción a ciertos servicios u oportunidades. Los cambios contemplados en el análisis refieren a dos niveles: la movilidad espacial y la movilidad social.

Por último, para el análisis de la movilidad social en términos de ocupación, se recuperó la clasificación desarrollada por Solís y Blanco (2014), donde agrupan a las ocupaciones en tres jerarquías: trabajos no manuales, de segunda jerarquía y de baja calidad.

El subtipo clase de servicios está integrado por profesionales y empresarios medianos y grandes. El otro subtipo dentro del grupo de ocupaciones no manuales está integrado por las actividades de rutina, ocupaciones de oficina que implican actividades repetitivas de poca exigencia cognitiva.

En las ocupaciones de segunda jerarquía, se considera una microempresa a aquellos negocios que tienen menos de 10 trabajadores. Por su parte, las empresas establecidas son las que rebasan los 10 trabajadores y que ofrecen prestaciones laborales a sus empleados (Secretaría de Economía, 2010).

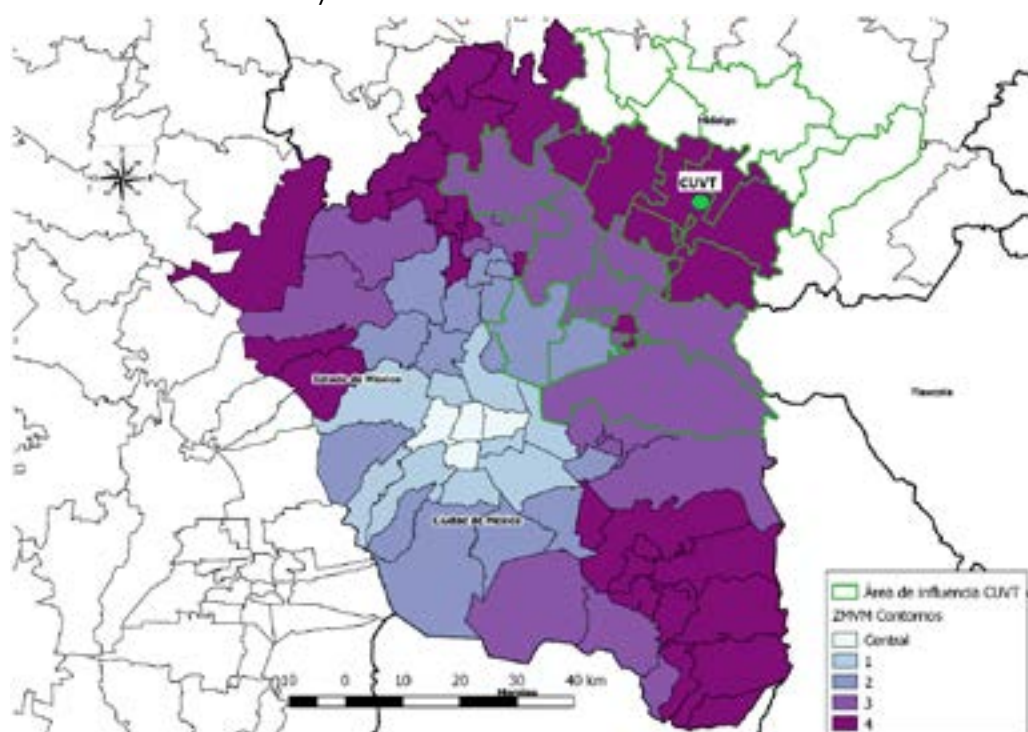
En lo que refiere a los trabajos manuales calificados, estos son los que requieren una capacitación especializada para desarrollarse, y que suelen asociarse a credenciales educativas de nivel técnico. En contraparte, los trabajos manuales no calificados no requieren de algún tipo de capacitación especial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

A la propuesta de Solís y Blanco (2014), se agregó un último subtipo de ocupación de baja calidad: el no remunerado o no asalariado. En este grupo entra el trabajo de las amas de casa, de quienes ayudan en el negocio familiar pero no reciben un pago formal por ello (aunque pueden tener una compensación económica), quienes reciben una compensación económica simbólica por su trabajo (como los voluntarios de un programa) y las personas que tienen un empleo informal (actividades de limpieza o cuidado) en el que no reciben un salario, aunque sí una recompensa económica por su trabajo.

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



Mapa 3. Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México y Área de influencia del CUVT



Fuentes: elaboración propia a partir de Aguilar y López (2014).

De acuerdo con estos contornos, en los espacios centrales convive población joven con algún nivel de formación profesional, que conforma hogares unipersonales, cohabitando con otras personas sin relación de parentesco familiar, pero también existen grupos de adultos mayores que se han quedado solos. También hay vecindarios o colonias degradadas que antes eran ocupadas por clases medias, y que actualmente atraen a los habitantes de menores ingresos (Almejo, Téllez, 2015).

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

La disposición en el espacio de los niveles de población con educación posbásica (más elevados en el centro y menores en las periferias) que se relacionan con la capacitación de la

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

La última capa que integra este mapa es el área de influencia del CUVT, determinada a partir de la identificación de los municipios de procedencia de las y los estudiantes que ingresaron desde el año 2000 hasta 2015. Este mapa se hizo con base en el registro proporcionado por el Departamento de Asuntos Escolares del CUVT. El mapa 3 integra estas tres capas.

El área de influencia del CUVT comprende 22 municipios: 16 del Estado de México y 6 de Hidalgo. Este marco espacial permite ver el lugar de origen de la población estudiada, sus cambios de domicilio y el radio de su movilidad cotidiana en relación con el área de influencia del CUVT y los contornos de la ZMVM. Tanto el área de influencia del CUVT (que de aquí en adelante también será nombrada Valle de Teotihuacán) como los contornos del modelo de Aguilar y López (2014), muestran una distribución espacial diferenciada de las oportunidades de trabajo y *fronteras* socioeconómicas que determinan, al menos en parte, las condiciones en las que se desarrollaron las trayectorias laborales de los y las egresadas.

Desde esta perspectiva socioespacial, no es lo mismo vivir en la periferia que en el centro, ambos puntos dentro de la ZMVM proporcionan condiciones que pueden facilitar o dificultar el acceso a la educación o al trabajo, como lo proponen Gobillon, Selod y Zenoud (2007). Así, el vivir en un lugar, pero moverse a través de estas fronteras, no sólo implica un traslado geográfico, también conlleva el acceso a mejores o peores oportunidades de trabajo, que se relacionan con la distancia de la fuente de empleo, variable relacionada con los costos de traslado y con la calidad de vida.

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

### *Movilidad cotidiana y movilidad social. El caso de una egresada de Informática Administrativa*

Como resultado del análisis de las entrevistas con egresadas/os, se identificaron cuatro tipos de trayectorias: de permanencia, de ida y regreso, pendular y de salida. La trayectoria de per-

manencia describe los casos de las y los egresados que nunca han trabajado fuera del Valle de Teotihuacán. La trayectoria de ida y regreso es aquella en que el o la egresada salió del Valle de Teotihuacán por un periodo para trabajar, y tras un tiempo decide regresar y conseguir un trabajo cerca de su lugar de origen. La trayectoria pendular es aquella en que el o la egresada continúa viviendo en la región, pero trabaja fuera de ella. Finalmente, la trayectoria de salida implica el cambio de domicilio del o la egresada a un lugar fuera del Valle de Teotihuacán. Estas trayectorias no son necesariamente excluyentes, en ocasiones pueden ser momentos en la vida de las y los egresados.

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

Con el fin de mostrar los resultados de aplicación de la propuesta teórico-metodológica del presente trabajo, aquí se presenta sólo uno de los tipos de trayectoria identificados. Se presenta el caso de Helena, egresada de Informática Administrativa y que fue la única persona que al término de la licenciatura se mudó fuera del Valle de Teotihuacán.

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

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

En lo que respecta a los ingresos y condiciones materiales, Helena llegó a tener un salario y prestaciones laborales, a las que sus padres no han tenido acceso, y aunque no tiene posesiones materiales (casa o auto), logró independizarse económicamente de su familia de origen.

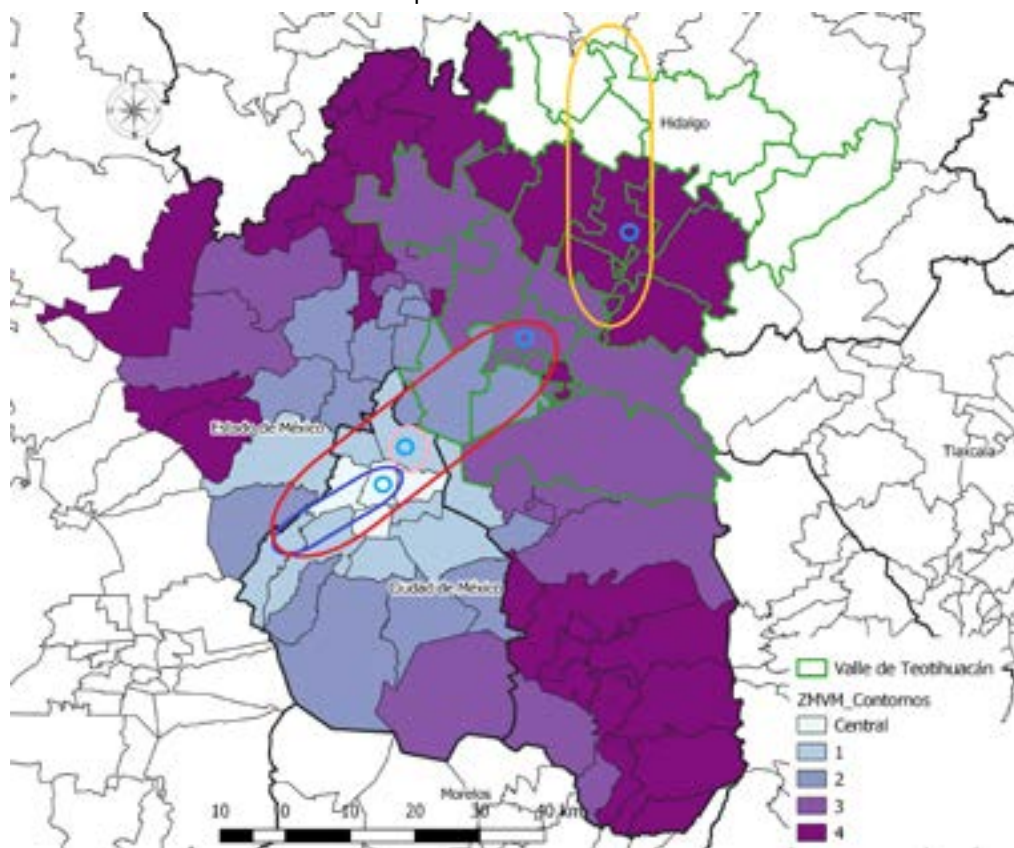
Finalmente, Helena percibe un gran cambio en la forma como vivieron sus padres a la manera como ella vive.

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

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

En cuestiones de movilidad espacial, el caso de Helena destaca por varias razones. En primer lugar, ella es originaria de la Ciudad de México, de la Delegación Gustavo A. Madero (contorno uno), después se muda a Santo Domingo (contorno cuatro) y estudia en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS) de Teotihuacán (contorno tres). En el mapa 4 se muestran los cambios de domicilio y radios de movilidad cotidiana que ha tenido Helena. Los círculos azules indican los diferentes domicilios en los que ha vivido y las elipses de diferentes colores, los radios de movilidad cotidiana asociados a cada lugar.

Mapa 4. Trayectoria de salida de egresada en informática administrativa. Esquema de contornos de la Zona Metropolitana del Valle de México



Fuente: elaboración propia a partir de Aguilar y López (2014).

La elipse amarilla indica el radio de movilidad cotidiana de Helena durante el bachillerato y la universidad, periodo en el que trabajaba como mesera los fines de semana en Pachuca (sale de la ZMVM). Después, al término de la licenciatura consigue trabajo como instructora de cómputo en la Escuela de Artes y Oficios (EDAYO) de Teotihuacán (contorno tres). Más adelante, la elipse rosa, indica el momento en que Helena renuncia a la EDAYO y se muda junto con una prima a la Delegación Gustavo A. Madero (contorno dos), donde consigue empleo en un despacho contable en la misma demarcación.

Después de un mes de trabajar en el despacho contable, rentó un departamento y comenzó a vivir sola en la Delegación Cuauhtémoc (contorno uno). En el despacho contable conoce a una compañera que la invita trabajar en *Airpack*, una empresa de mensajería ubicada en Santa Fe (contorno dos). Ahí comienza en el área de facturación y después la ascienden a coordinadora de recursos humanos, donde recupera los conocimientos sobre manejo de nómina y altas



al Seguro Social que aprendió en el despacho contable. Su sueldo ronda los 10 mil pesos mensuales y cuenta con todas las prestaciones de ley. El radio de movilidad cotidiana durante esta etapa está señalado por la elipse azul.

Finalmente, cuando Helena comienza a vivir con su pareja, cambia de casa y se muda a Tepexpan (contorno tres). El viaje desde Tepexpan a Santa Fe significaba entre cuatro y cinco horas diarias en el transporte público (elipse roja). Ante esta situación, Helena renuncia a su trabajo.

Helena no sólo atraviesa todos los contornos, incluso llega a vivir en la región central de la ZMVM, y lo hace cumpliendo con el perfil de quien habita ese espacio de acuerdo con el modelo de contornos de Aguilar y López (2014): mujer joven, sin hijos, universitaria, con suficiente ingreso como para gastar dinero en los servicios que ofrece la zona (bares, cines). Pero al regresar al Valle de Teotihuacán, sufre el desajuste espacial del que hablan Gobillon, Selod y Zenou (2007), y se enfrenta a la decisión de pasar medio día en el tránsito al trabajo, pero con acceso a un buen empleo, o trabajar en la región en un puesto mal pagado.

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

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

## Comentarios finales

Las aproximaciones socioespaciales al estudio de los fenómenos educativos y la movilidad social son propuestas en construcción que necesitan desarrollarse y que quizá explican aún pocas cosas. A pesar de ello, son una invitación para analizar los fenómenos educativos y sociales desde distintos niveles de acercamiento y tomar al espacio como elemento central.

La propuesta teórico-metodológica que aquí se presenta recupera ideas de la teoría de la producción social del espacio (Lefebvre, 1974) y de la geografía de la educación (Taylor, 2009) para dar cuenta de cambios en la distribución de las oportunidades sociales y de los procesos

de movilidad social que pueden estar asociados a estos cambios. Estas ideas han permitido el uso del análisis geoespacial (Hillman, 2017), que permite ver al espacio geográfico no sólo como un elemento de contexto de los fenómenos sociales y educativos, sino como una variable determinante que condiciona y es modificada por estos procesos. Ofrecer una representación visual de los fenómenos sociales y educativos a través de los mapas, permite identificar patrones y formas de comportamiento de las personas que no podrían verse con tanta claridad con el uso de análisis estadísticos o cualitativos. Algunos ejemplos de estas ventajas son los mapas de distribución de la oferta de estudios superiores en la ZMVM o de los cambios que generó el CUVT en su comunidad.

En particular, los acercamientos socioespaciales para el estudio de la movilidad social permiten recuperar las categorías de análisis de esta tradición y ver la manera en que interactúan y son afectadas por el espacio en diferentes escalas (macro, meso, micro). El modelo de movilidad social desde una aproximación socioespacial permite ver, como en el caso de Helena, la manera en que el espacio afecta este proceso, su origen socioeconómico es también un origen geográfico, los cambios en su movilidad espacial cotidiana están vinculados a su movilidad social (laboral, educativa, perceptual). Finalmente, su *destino* socioeconómico, también es un lugar en el espacio que facilita o dificulta su ascenso en términos de movilidad social.

Las formas de representar los datos en ciencias sociales, como los gráficos y las tablas, no permiten identificar las diversas formas en que el espacio afecta los procesos sociales y educativos. Los mapas generados a través de sistemas de información geográfica permiten visualizar simultáneamente propiedades espaciales como distancia, tendencias de distribución o concentración, procesos dinámicos de flujo y movilidad, así como los límites o radios de alcance de diversos fenómenos sociales y educativos (Ángeles, Mejía, 2020). Además, las aproximaciones socioespaciales y los mapas pueden funcionar en combinación con análisis cuantitativos y cualitativos, y servir como representaciones visuales complementarias a las narraciones de los y las informantes y mostrar los cambios en el tiempo de las personas y los espacios.

## Referencias

- Aguilar, A.; F. López (2014). La periurbanización y los retos de su organización territorial, en Boris Graizbord (ed.), *Metrópolis. Estructura urbana, medio ambiente, política pública*. México: El Colegio de México.
- Almejo, R.; Y. Téllez; M. Velázquez (2014). Centralidades laborales y condicionantes sociodemográficos para acceder al empleo en las grandes metrópolis de México, 2013. *La situación demográfica de México 2014*. México: CONAPO.



- Almejo, R.; Y. Téllez (2015). Cambio demográfico en la Zona Metropolitana del Valle de México, 2000-2010. *Situación demográfica de México 2015*. México: CONAPO.
- Ángeles, D.; G. Mejía (2020). Análisis socioespacial de los Institutos Tecnológicos federales de la Ciudad de México. *RLEE Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 47-68. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/128/527>
- Balán, J.; H. Browning; E. Jelín (1977). *El hombre en una sociedad en desarrollo. Movilidad geográfica y social en Monterrey*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benavides, M.; M. Etesse (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas de hogares. En Cuenca, R. (ed.). *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 51-92.
- Carr, J. (2010). *Increasing the Participation of Rural Canadians in Postsecondary Education*. Project submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Public Policy. Simon Fraser University.
- Concha, C. (2013). Trayectorias sociales de sujetos rurales que por primera generación acceden a la educación superior universitaria en la Región del Maule, Chile. *Sociedad Hoy*, (24), 55-68.
- Corbett, M. (2005). Rural Education and Out-Migration: The Case of a Coastal Community. *Canadian Journal of Education*, 28(1-2), 52-72.
- Corbett, M. (2007). Travels in Space and Place: Identity and Rural Schooling. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 771-792.
- De Vries, W.; Y. Navarro (2015). ¿Estudias o trabajas? La aportación de la experiencia laboral durante los estudios. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México: COMIE.
- Fox, L.; F. Torche; J. Waldfogel (2016). Intergenerational Mobility. En Brady, D.; L. Burton (eds.). *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty*. [10.1093/oxfordhb/9780199914050.013.24](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199914050.013.24)
- García, A. (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico de trabajo*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Giglia, A. (2014). Consumption Practices and Local Belonging among Affluent Condominium Residents in Mexico City. En Watt, P.; P. Smets (eds.). *Mobilities and Neighbourhood Belonging in Cities and Suburbs*. Londres: Palgrave Mcmillan.
- Gobillon, L.; H. Selod; Y. Zenou (2007). The Mechanisms of Spatial Mismatch. *Urban Studies*, 44(12), 2401-2427. <https://www.parisschoolofeconomics.eu/IMG/pdf/ArticleZenou1.pdf>
- Goldthorpe, J. (2013). The Role of Education in Intergenerational Social Mobility: Problems from Empirical Research in Sociology and some Theoretical Pointers from Economics. *Barnett Papers in Social Research. Working Paper*, 13(02). University of Oxford: Department of Social Policy and Intervention. [https://spi.web.ox.ac.uk/sites/default/files/Barnett\\_Paper\\_13-02.pdf](https://spi.web.ox.ac.uk/sites/default/files/Barnett_Paper_13-02.pdf)

- Grusky, D.; E. Cumberworth (2010). A National Protocol for Measuring Intergenerational Mobility? *Working Paper*. Stanford Center on Poverty and Inequality. [https://inequality.stanford.edu/sites/default/files/media/media/working\\_papers/national\\_protocol\\_measuring\\_mobility.pdf](https://inequality.stanford.edu/sites/default/files/media/media/working_papers/national_protocol_measuring_mobility.pdf)
- Hadida, S. (2015). *La "revolución silenciosa" de las universidades del conurbano*. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Avellaneda. <http://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13373.pdf>
- Hanushek, E. (2013). Is location fate? Distribution aspects of schooling. En Ingram, G.; D. Kenyon (eds.). *Education, Land and Location*. Cambridge-Massachusetts: Lincoln Institute of Land Policy, 25-61.
- Hillman, N. (2017). Geospatial Analysis in Higher Education Research. En Paulsen, M. (ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, (32). [10.1007/978-3-319-48983-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-48983-4_11)
- Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la Cepal*, (75), 171-189.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros. Referencia de la edición original: Lefebvre (1974). *La production de l'espace*. París: Éditions Anthropos.
- Marcel, M. (2009). *Movilidad, desigualdad y política social en América Latina*. Documento de Trabajo. Chile: Corporación de Estudios para Latinoamérica. [http://www.cieplan.org/media/publicaciones/archivos/313/Paper-M\\_Marcel-Movilidad\\_AL.pdf](http://www.cieplan.org/media/publicaciones/archivos/313/Paper-M_Marcel-Movilidad_AL.pdf)
- Mejía, G. (2019). Desconcentración de la educación superior pública, movilidad social y espacial. Un estudio de caso desde la geografía de la educación. Tesis de doctorado. México: CINVESTAV.
- Piazzini, C. (2004). Los estudios socioespaciales: hacia una agenda de investigación transdisciplinaria. *RegionES*, (2), 151-172. <https://core.ac.uk/download/pdf/286648626.pdf>
- Planas, J. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, XLII(16), 31-62.
- Quesada, F. (2016). El giro espacial. Conquista y fetiche. *Revista Europea de Investigación en Arquitectura*, (5), 153-170. [http://www.reia.es/REIA\\_5\\_09\\_FQ.pdf](http://www.reia.es/REIA_5_09_FQ.pdf)
- Solís, P.; E. Blanco (2014). ¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre la escolaridad y el logro ocupacional temprano en un contexto de deterioro laboral. En Blanco, E.; P. Solís; H. Robles. *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.
- Sorokin, P. (1956). *Estratificación y movilidad social*. México: IIS/UNAM. Referencia de la edición original: Sorokin, P. (1927). *Social Mobility*. New York: Harper.
- Taylor, C. (2009). Towards a Geography of Education. *Oxford Review of Education*, 35(5), 651-669.
- Vélez, R.; R. Campos; J. Huerta (2013). *Informe de movilidad social en México 2013*. [http://www.ceey.org.mx/site/files/informe\\_mov\\_social\\_2013.pdf](http://www.ceey.org.mx/site/files/informe_mov_social_2013.pdf)

Wacquant, L. (2010). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

Watkinson, J.; B. Ellis (2006). The Impact of a New University Presence on a Regional Community. *Adult Learning Australia Conference*. [https://www.ala.asn.au/conf/2006/papers/refereed/papers/Adult Learning Australia Conference2006 J Watkinson\\_S16 .pdf](https://www.ala.asn.au/conf/2006/papers/refereed/papers/Adult Learning Australia Conference2006 J Watkinson_S16 .pdf)