



Centro de Estudios Sociológicos

Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología

Promoción XVIII 2018-2022

**LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS ADAPTATIVAS A LA
DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EN LA
CIUDAD DE MÉXICO. EL CASO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
EN TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencia Social con
especialidad en Sociología que presenta:**

Daniel Omar Cobos Marín

Director:

Dr. Patricio Solís Gutiérrez

Comisión lectora:

Dr. Emilio Blanco Bosco

Dra. Lorenza Villa Lever

Ciudad de México

Julio de 2023

“En otra ocasión soñó que un hombre joven y hermoso descendía de una barca en la orilla de un lago. Sus ojos eran serenos y despedían un divino fulgor, sus manos eran esbeltas y parecían estar tocadas de una paz y un reposo sobrenaturales. Él se acercaba al desconocido, y entonces recordaba el pasaje del Evangelio: «le reconocieron inmediatamente, y corrieron hacia Él». Y tenía que recordar la forma conjugativa y cómo eran el presente, el infinitivo, el perfecto y el futuro del verbo, viéndose luego obligado a conjugarlo en singular y plural, sin otorgarse siquiera un instante de respiro. Entonces le acometía un gran temblor, un sudor helado bañaba su frente, y cuando se despertaba tenía igual sensación que si le hubieran golpeado la cabeza.”

Hermann Hesse, *Bajo las ruedas*, 1905.

Agradecimientos

El trabajo que presento es el resultado de la colaboración de muchos esfuerzos, manos y corazones, que se comprometieron en un proyecto que inició como una preocupación por entender cómo se expresan las desigualdades sociales en el paso por la escuela, y que no se acota a los años en los que tuve el privilegio de estudiar y formarme en El Colegio de México, sino que abarcan muchos años antes, en los que esta preocupación ha estado presente en las reflexiones académicas y en proyectos educativos que he compartido con muchas personas, que militan en contra de las desigualdades y las injusticias, con las que comparto el ideal de que la escuela puede ser un mejor lugar para todas y todos.

Son muchas las personas a las que les tengo un profundo agradecimiento por su contribución a que este trabajo haya podido concluirse. En estos años se presentaron muchas oportunidades, apoyos y facilidades para el desarrollo de la tesis, y también muchos obstáculos que, sin el acompañamiento, la fe y el cariño que recibí, no lo habría logrado. Estoy consciente de que este espacio es insuficiente para hacer justicia a la deuda que tengo con cada una de las personas que me acompañaron en el proceso, espero que este reconocimiento contribuya en algo en agradecerles.

Agradezco a Patricio Solís, por su acompañamiento en estos años, por quien conocí al Colegio de México y quien me brindó un sinnúmero de apoyos en mi paso por la institución, como académico y como persona. Gracias por ayudarme a contar historias a través de tus clases, observaciones críticas y propuestas a mi trabajo, por la confianza y la paciencia. Agradezco también a Lorenza Villa Lever y a Emilio Blanco por aceptar leer con paciencia y elaborar observaciones minuciosas, críticas y atinadas a las múltiples versiones de esta tesis, que tuvo la fortuna de contar con su acompañamiento desde que el proyecto era apenas un bosquejo.

En mi paso por el Colegio de México conocí a muchas personas que dejaron en mí una profunda admiración, inspiración, amistad y complicidades que hicieron más ligeros los ritmos acelerados, las cargas de trabajo y los momentos poco amables. Agradezco a las profesoras y profesores del Centro de Estudios Sociológicos, de quienes recibí magníficas clases, ideas, discusiones, acompañamientos y reflexiones que sin duda contribuyeron a plantear y desarrollar mi trabajo.

Agradezco a las compañeras y compañeros del doctorado, el Colmex no hubiera sido lo mismo sin ustedes. Agradezco en particular al grupo de educólogos, el haber compartido clases y seminarios con ustedes fue de lo más enriquecedor y estimulante para pensar y discutir apasionadamente un sinnúmero de aristas de las desigualdades educativas. Agradezco a Vicky a Pablo y a Saúl, por estar ahí y contenerme más allá de lo académico, desde su humanidad y empatía, por tanto, gracias. Agradezco también a Sito, Antony, Sergio, Maribel, Brenda, Vero, Arián, Héctor, Carlos, Irving, Dani y Zuriel, no sólo fueron compañeros de generación, también me siento honrado por contar con su amistad y cariño.

Agradezco a mi familia, a mi madre, mi padre y mis hermanos, quienes me siguen enseñando que es posible dar pasos firmes en medio de la tormenta. Agradezco especialmente a mi

abuelo, a quien le hubiera gustado ver la conclusión de mi trabajo, él fue el culpable de que me enganchara con la escuela y con los libros. Donde quiera que estés, te quiero.

Agradezco a las amigas y amigos que me sostuvieron durante estos años, aún sin entender no dudaron en apoyarme y soportarme cuando sentía que perdía el camino. A Margarita, por estar y compartir preocupaciones y proyectos, y por los espacios para discutir e intercambiar ideas en distintos momentos del desarrollo de la tesis, por tu cariño, corazón y compromiso, gracias. Agradezco a Maribel por tu acompañamiento, involucramiento y cariño durante la recta final en la escritura de la tesis. A los quilombos Ángel, Martín, Omar y Eli, gracias por entender las ausencias en el compromiso con la locura cooperativista, no me explicaría el haber llegado a este punto sin ustedes, gracias por el cariño y la comprensión. A Zaira, Pano, Priscila, Yesenia, Mayra, Claudia, Esteban y Joyce, desde que nos conocimos en la facultad no han faltado las chelas, las pláticas y la amistad, siempre han estado para mí, gracias. Marco, gracias por ayudarme con Chipotes cuando lo necesité.

También agradezco a las y los estudiantes de las secundarias donde se realizó el trabajo de campo; sin su disposición a compartirme sus experiencias, muchas veces difíciles y dolorosas, esta tesis no hubiera sido posible. Quiero agradecer y reconocer la aportación fundamental de las profesoras y profesores que me abrieron las puertas de las secundarias para realizar el trabajo de campo, en particular agradezco a las maestras Bettyna Covarrubias, Raquel Mercado, Maribel, María del Pilar, y a los maestros José Luis y Francisco Cerritos. El haberme compartido su amplia experiencia, puntos de vista y sentires me abrió el panorama sobre las desigualdades sociales en la escuela y me dejó una grata impresión su compromiso con las y los jóvenes.

Agradezco también al equipo del área de planeación de la DGLEEN, por todas las facilidades y el entendimiento para que concluyera la tesis en la recta final, sin todas las consideraciones y apoyo que recibí no hubiera podido cerrar el documento.

Finalmente agradezco a las y los trabajadores de México, gracias a su aportación económica a través del Conacyt pude contar con una beca que me permitió dedicarme de manera exclusiva al desarrollo de la tesis. También agradezco a las y los trabajadores del Colmex, su apoyo con todos los requerimientos administrativos y técnicos hicieron la diferencia. Agradezco principalmente a Lidia Valencia, su trabajo y la cercanía con los estudiantes hizo mucho más sencilla mi estancia en el Colmex.

No omito plantear que la responsabilidad en el desarrollo de las ideas y el uso de la información contenida en la tesis es mía.

Resumen

El nivel de educación medio superior, segundo ciclo secundario, educación secundaria o educación postobligatoria (según país o región), ha sido identificado en la investigación internacional, abocada a los procesos de estratificación y desigualdad social y educativa, como el nivel escolar en el que las personas se enfrentan a la elección de opciones educativas, que pueden ser lo suficientemente influyentes para definir posiciones educativas, laborales y familiares posteriores.

El contexto de la desigualdad de oportunidades educativas en la Ciudad de México es un elemento que interviene de manera condicionante en las oportunidades educativas y laborales posteriores, pues la oferta se encuentra fuertemente segmentada, particularmente entre las opciones educativas que ofrecen una relativa facilidad para transitar a la educación superior, por lo que estas opciones son las más solicitadas y favorecen en mayor medida a jóvenes con orígenes sociales más aventajados.

Ante este contexto, las y los jóvenes y sus familias generan un conjunto de estrategias de respuesta en la elección de opciones educativas y en la preparación del examen de asignación. Esta construcción de estrategias se encuentra mediada por las posiciones sociales que ocupan donde convergen recursos culturales y económicos desiguales, y los cursos de acción resultantes contribuyen en buena medida, a mantener las desigualdades sociales y educativas por las condiciones de desigualdad de origen.

En este trabajo se realizó un análisis que intenta mostrar las formas en las que se configuraron las estrategias de elección de opciones educativas y de preparación para el examen de asignación de escuela de educación media superior en la Ciudad de México. Los resultados mostraron que, si bien existe un peso importante de las condiciones socioeconómicas de origen en el proceso de toma de decisiones educativas y en los resultados de asignación, también el papel del acompañamiento escolar y familiar, los desempeños escolares, así como los elementos contextuales pueden tener una influencia importante en la configuración de las estrategias y contribuir a la obtención de resultados de asignación no contemplados.

Índice

1.	Introducción	1
1.1.	El problema de la transición a la educación media superior.	3
1.2.	La organización de la tesis	8
2.	Antecedentes sobre el estudio de las transiciones educativas. Propuesta de modelo analítico.	10
2.1.	Ubicación del estudio de las transiciones educativas en la investigación sobre las desigualdades y la estratificación social.....	11
2.2.	Elección de opciones educativas	16
2.2.1.	Enfoques clásicos y dominantes sobre elecciones y decisiones.	17
2.2.2.	Los enfoques sociológicos de las elecciones educativas	23
2.3.	Modelo analítico para el estudio del proceso de transición.....	32
2.3.1.	Integración de la teoría de la reproducción social y la teoría de la elección racional	34
2.3.2.	Agencia y ciclo de control.....	39
3.	Desigualdad de oportunidades educativas en la transición al nivel medio superior	44
3.1.	Antecedentes internacionales	44
3.2.	Caracterización de la desigualdad de oportunidades educativas en la Ciudad de México en la transición a la educación media superior.....	45
3.2.1.	El COMIPEMS	46
3.2.2.	El IEEMS.....	51
3.3.	Orígenes y destinos sociales de las y los jóvenes ante la desigualdad de oportunidades educativas.....	54
4.	Estrategia metodológica	61
4.1.	La construcción de estrategias adaptativas en perspectiva longitudinal.....	61
4.2.	Estrategias de selección.....	62
4.2.1.	Selección de escuelas	63
4.2.2.	Selección de estudiantes.....	66
4.3.	Instrumentos, técnicas, métodos, y observables.....	72
4.3.1.	Encuesta sociodemográfica y de preferencias educativas de estudiantes de tercero de secundaria (ESPEETS).....	72
4.3.2.	Diseño de los cuestionarios para las entrevistas a profundidad y observación de campo	74
4.3.3.	Modelos de regresión	77
5.	¿Qué escuela voy a escoger?": La configuración de las decisiones educativas	80
5.1.	Un panorama general de las decisiones educativas: los determinantes de la elección de escuela.....	81

5.1.1.	Consideraciones para el análisis.....	81
5.1.2.	La elección de escuela. Factores explicativos.	82
5.1.3.	Los efectos del género en la elección de escuela.	84
5.1.4.	Los efectos del capital escolar de origen.....	86
5.1.5.	La influencia de la familia en la elección de escuela	87
5.1.6.	Los efectos del desempeño escolar en la elección de escuela	89
5.1.7.	Factores escolares asociados a la elección de escuela.....	91
5.2.	La educación media superior, ¿un paso más?	93
5.3.	El papel de las expectativas de vida en la elección de escuela.....	99
5.3.1.	La autonomía relativa individual de las decisiones familiares	99
5.3.2.	La universidad como horizonte educativo.....	101
5.3.3.	Estudio y trabajo. Contraste entre la realidad y el horizonte.....	102
5.4.	La construcción social del (des)prestigio de las escuelas como elemento de la elección. 106	
5.4.1.	Elección de escuelas prestigiosas	109
5.4.2.	Elección de escuelas idóneas.....	110
5.4.3.	Elección de escuelas de respaldo.....	112
5.4.4.	Elección de escuelas de descarte	113
5.5.	Decidir por proximidad territorial de la escuela, ¿un elemento estratégico?	114
5.5.1.	¿Posibilidad o limitación?: la ubicación de la escuela y la valorización de los recursos, esfuerzos y tiempos familiares.....	114
5.6.	Elección de escuela: entre la razón y la emoción.	117
5.6.1.	Sentimientos de gratificación/disgusto por pertenencia	118
5.7.	“¿Y si no me quedo?” Prefiguración de estrategias de adaptación ante un escenario adverso.	120
5.8.	Conclusiones del capítulo.....	124
6.	La preparación del examen. Los acompañamientos del proceso.	127
6.1.	“No todas las escuelas son para todos”: Acompañamiento(s) de la(s) escuela(s) en el proceso de preparación.....	128
6.1.1.	Las escuelas: los entornos escolares del acompañamiento.....	130
6.2.	“En el COMIPEMS, acuérdense que las Cataratas del Niágara están en Canadá”. Recursos de la familia en el acompañamiento.	158
6.2.1.	El tiempo social, escolar y del proceso de preparación.....	158
6.2.2.	Recursos económicos en el acompañamiento	164
6.2.3.	Recursos culturales de las familias y el acompañamiento.....	168

6.2.4.	La dimensión emocional en el acompañamiento.....	170
6.3.	Jornadas de presentación del examen, el cierre del proceso de preparación.	173
6.4.	Conclusiones del capítulo.....	175
7.	La asignación de escuela y el fin del tránsito al nivel medio superior	178
7.1.	La opción asignada: De la incertidumbre a la certeza.....	184
7.2.	Selección de nuevos objetivos: el ajuste de expectativas frente a los resultados de la asignación.....	185
7.2.1.	Estrategias de adaptación: Jóvenes conformes y parcialmente conformes	187
7.2.2.	Estrategias de adaptación: Jóvenes inconformes y aversos a la continuidad escolar. 194	
7.3.	Conclusiones del capítulo.....	198
8.-	Conclusiones generales.....	200
9.	Referencias.....	209
10.	Anexos.....	220
	Anexo 1. Cuestionario para estudiantes de tercero de secundaria datos sociodemográficos y de preferencias educativas (ESPEETS)	220
	Anexo 2. Carta solicitud de trabajo con las y los estudiantes.	228
	Anexo 3. Guía de entrevista. Ola 1. Estudiantes de tercero de secundaria.	229
	Anexo 4. Guía de entrevista. Ola 2. Estudiantes de tercero de secundaria. Segunda visita.	230
	Anexo 5. Guía de entrevista. Ola 3. Estudiantes de media superior, primer semestre. Tercera visita.	232
	Anexo 6. Resultado del análisis factorial para la construcción del ISE.	235

1. Introducción

El domingo 5 de agosto de 2017 se publicaron -como cada año- los resultados del examen de asignación de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (COMIPEMS). Pero a diferencia de otros concursos de asignación, después de hacer una revisión sobre los resultados, la UNAM emitió un comunicado el 7 de agosto¹ en el que mencionó que se había identificado un error en el proceso de calificación de los exámenes, por el que más de 11 mil aspirantes se habían quedado sin la posibilidad de ocupar un lugar en el subsistema de la universidad.

Las reacciones al comunicado convocaron a la opinión pública a mantenerse pendiente del seguimiento durante los dos días posteriores a la publicación, y en particular un grupo de jóvenes afectados organizó una manifestación y una página de Facebook que actualizaba minuto a minuto la información para los interesados, con la consigna “todos somos 30-40” haciendo referencia al puntaje que los jóvenes afectados obtuvieron en promedio en el examen. Fueron múltiples las reacciones ante este suceso inédito, y muy pronto surgieron opiniones a favor y en contra.

Entre las opiniones en contra se señaló la falta de preparación de los estudiantes como causante de los bajos puntajes, lo innecesario de la movilización para exigir una revisión del examen, así como opiniones que llamaban a conformarse con el resultado. Entre las opiniones a favor de la revisión se exigía transparencia, una pronta solución, y sobre todo argumentos que destacaban la fuerte preparación que tuvieron los jóvenes afectados, para quienes no se consideraba justo haber obtenido bajos puntajes. Otras opiniones giraron en torno de las fallas técnicas en la revisión y cuestionaban si este tipo de fallas se ha presentado anteriormente sin que se sepa públicamente.

Después de ofrecer una disculpa y proponer una nueva revisión para estos aspirantes, el 9 de agosto siguiente se hizo pública una nueva lista con los resultados de los aspirantes afectados, favoreciendo finalmente la incorporación de más de tres mil quinientos aspirantes

¹ Boletín UNAM-DGCS-507. Ciudad Universitaria. 20:30 hs. 7 de agosto de 2017 [url: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_507.html]

en alguna de las escuelas de la UNAM, de acuerdo con los puntajes requeridos por la institución.²

Más allá de la controversia sobre la falla en el proceso de calificación del examen, este suceso trajo nuevamente una serie de cuestionamientos sobre los procesos de ingreso y cómo se concibe específicamente la distribución de estudiantes entre los diferentes subsistemas de educación media superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, que se da a partir de un proceso estandarizado y cuya legitimidad se basa en criterios de justicia meritatoria. Es decir, socialmente se reconoce como justo que los estudiantes que se han preparado más merecen las mejores opciones educativas, como premio a su esfuerzo individual; en este sentido, el proceso estandarizado que culmina con la aplicación del examen de asignación se asume como un piso parejo, igualitario y equitativo, sobre el cual todos tienen las mismas oportunidades de alcanzar todos los espacios educativos.

No obstante, como ha sido analizado ampliamente, los resultados de pruebas estandarizadas como medida de logro educativo están mediados por la influencia del punto de partida de las personas (Sánchez y Corte Cruz, 2013); es decir, en términos generales son las condiciones de origen las que posibilitan o limitan buenos resultados educativos, y que en términos más amplios habilitan o inhabilitan el acceso a oportunidades sociales; así, estudiantes que se encuentran expuestos a objetos culturales y con predisposiciones culturales como la lectura, tienen mayores posibilidades de obtener mejores resultados (Tuñón y Poy, 2016; Blanco, 2012). En este sentido, aunque se conoce cuál es la causa en la explicación de las diferencias en el logro de entre grupos sociales con distintos orígenes, hay todavía pocos análisis sobre los mecanismos que posibilitan estas asimetrías, y todavía son menos los que se abocan específicamente a los mecanismos que explican cómo influyen estas diferencias en el proceso de transición a la educación media superior.

Lo ocurrido con los resultados del examen en 2017 invita a plantear algunas interrogantes contrafactuales, por ejemplo, ¿qué hubiese pasado si la UNAM no hubiera identificado el error en la revisión del examen?, ¿a dónde hubieran sido ubicados finalmente los poco más de tres mil estudiantes?, ¿qué tanto hubiera cambiado la trayectoria de estos

² Boletín UNAM-DGCS-512. Ciudad Universitaria. 18:48 hs. 9 de agosto de 2017 [url: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_512.html]

jóvenes?, después del proceso de preparación del examen y no haber sido asignados, ¿los jóvenes pensarían que no se prepararon lo suficiente?, ¿cómo tomaron los resultados quienes después de la segunda revisión no fueron asignados?, y de manera más general, ¿cómo convergen las distintas situaciones y condiciones de los aspirantes con las diferencias en los resultados?, ¿qué estrategias llevaron a cabo los estudiantes durante su proceso de transición, y cómo se enfrentaron a los resultados de la asignación?

1.1. El problema de la transición a la educación media superior.

El nivel de educación medio superior, segundo ciclo secundario, educación secundaria o educación postobligatoria -según las distintas nominaciones que se le da al nivel subsiguiente de la educación básica en diversos países y regiones-,³ ha sido identificado en la investigación abocada a los procesos de estratificación y desigualdad social y educativa, como el nivel de educación en el que se producen y reproducen asimetrías relevantes, que inciden en las oportunidades sociales de las personas. Este nivel educativo se encuentra altamente diversificado; esto es, las personas se enfrentan a tener que decidir entre múltiples opciones de escolarización, que se pueden agrupar en tres grandes grupos de formación: i) la educación propedéutica, ii) la educación profesional, y iii) la educación profesional-técnica. De acuerdo con los hallazgos de investigación, muy probablemente el camino que se elija en esta etapa será lo suficientemente influyente para definir posiciones educativas y laborales posteriores.

En este sentido, ante una restricción generalizada de oportunidades en la continuidad escolar, particularmente identificada en los niveles medios y superiores de educación, a las personas se les presentan una serie de condicionamientos sociales e institucionales que, en conjunto, conforman una barrera en la continuidad escolar. De acuerdo con la investigación internacional, en términos generales aquellos individuos o grupos sociales que han acumulado ventajas, sociales e institucionales, son capaces de poner en juego habilidades y recursos que les permiten evadir o romper dichas barreras, y logran adaptarse y aprovechar las nuevas condiciones y oportunidades, que suelen ser ventajosas en el proceso de acumulación de ventajas, más allá del evento de transición. Las nuevas condiciones pueden

³ Para propósitos expositivos y de especificidad para el caso mexicano, me referiré en adelante a este nivel educativo como nivel medio superior o educación media superior.

representar la continuidad de expectativas y planes de futuro previamente elaborados, pero también pueden representar rupturas al respecto, y potenciar o limitar planes sobre las nuevas transiciones, educativas y laborales principalmente.

Por otro lado, y en contraste, aquellos individuos que se encuentran en desventaja al enfrentarse a las barreras en la continuidad escolar son apartados de la posibilidad de aprovechar condiciones favorables y oportunidades, y de igual forma generan cursos de acción, pero que responden a un condicionamiento desfavorable. A partir de diversos hallazgos en la investigación internacional, es posible plantear diversos escenarios, por ejemplo, las personas retrasan su continuidad escolar, deciden no continuar escolarizándose o deciden incorporarse al mercado de trabajo. En cualquier caso, se enfrentan al imperativo de continuar en la escuela por otras vías, ya sea en otras opciones educativas públicas, o por la vía privada.

En suma, en este panorama existe una exigencia en la elaboración de un curso de acción como respuesta ante un evento influyente en la configuración y reconfiguración de estrategias previas al evento de transitar a un nuevo nivel educativo. Las diferencias en la manera en que los individuos elaboran sus cursos de acción dependerán de la interrelación de diversos elementos (configuración de elementos externos) en distintos niveles (individuales, familiares e institucionales). Las estrategias adaptativas pues, se convierten en un curso de acción específico, impulsado por un condicionamiento externo, como una respuesta que tiene influencia en las trayectorias de las personas, que a su vez incide en la manera en la que se estructura la sociedad en su conjunto.

El caso del proceso de ingreso a la educación media superior en la Ciudad de México es paradigmático en muchos sentidos. El primero es que es un proceso con un alto grado de organización, cuya estructura se ha mantenido desde su creación en 1996, con variaciones que se han ido ajustando en la especificación de los mecanismos de registro y aplicación del examen de asignación. Sin embargo, la lógica del proceso ha sido la misma. Se trata de la aplicación de un examen estandarizado cuya función es basarse en la oferta educativa de diez subsistemas de educación media superior, para asignar a los solicitantes conforme obtengan los puntajes requeridos por cada institución; es decir, el mecanismo de ingreso se basa en la asignación de acuerdo con la oferta y la demanda.

La segunda característica paradigmática que puede destacarse del proceso es el alto grado de estratificación de la oferta y la demanda. Es decir, la demanda por los espacios educativos en este nivel no se encuentra distribuida de manera homogénea. De los diez subsistemas, los que corresponden a los dos subsistemas universitarios adheridos a la COMIPEMS, concentran más del 60% de la demanda (García Pinzón, 2016), mientras que la asignación a los espacios disponibles en estos subsistemas juntos alcanza poco menos del 20% (COMIPEMS, 2015). Mientras la demanda se concentra en dos de los subsistemas, la asignación se concentra en los subsistemas con mayor capacidad de absorción de la demanda, como el Colegio de Bachilleres (Colbach) y el Colegio Nacional de Profesionalización Técnica (Conalep). Dicho sea de paso, estos dos subsistemas cuentan con una identificación social poco favorable en la Ciudad de México y su área metropolitana, al ser percibidos como instituciones de baja calidad académica y cuya composición social de estudiantes se asocia con diversas representaciones de pobreza y marginación (M. C. Bayón, 2015).

Una de las respuestas posibles a la predilección en la elección de los subsistemas asociados con las universidades es precisamente la percepción de que asistir a este tipo de bachilleratos facilitará el ingreso a la universidad, en un contexto en el que el acceso a los estudios superiores públicos es limitado, pues sólo tres de cada 10 personas en edad de estudiar lo logran (OCDE, 2017). Una respuesta complementaria está dada por la asociación que socialmente se les otorga a estos subsistemas como escuelas deseables por el acceso a la cultura en un sentido amplio, y la gratificación de pertenencia a estas instituciones por ser percibidas como escuelas de calidad y prestigio (Mata y Ibarra, 2016).

En este contexto, la competencia por los espacios escolares percibidos como los mejores se realiza cada año. Es en el examen de asignación donde se produce una lucha por las mejores posiciones y donde se define en buena medida el destino educativo de las y los jóvenes, pues obtener un resultado poco favorable puede representar una desventaja en las posibilidades de acceder a la educación superior, o incluso abandonar el sistema educativo, caso contrario para quienes logran ser asignados en espacios educativos con mayores ventajas.

Formalmente, el proceso de transición tiene una duración de ocho meses, en los que los estudiantes de secundaria se preparan para presentar el examen. Es en este tiempo en el que, de acuerdo con los intereses de las y los jóvenes y sus familias, se construyen diferentes

estrategias de preparación y acompañamiento, donde interviene también la organización escolar.

Teniendo en cuenta que es el nivel de educación medio superior donde se ha identificado como el nivel de educación en el que se producen y reproducen desigualdades relevantes que inciden en las oportunidades sociales de los estudiantes, el siguiente trabajo plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo los estudiantes de tercero de secundaria elaboran, a partir de sus condiciones de origen social, sus elecciones educativas, su preparación para el examen de asignación, los acompañamientos de la escuela y la familia de origen, así como sus estrategias adaptativas ante un contexto de desigualdad de oportunidades educativas, en las tres fases que componen el proceso de transición a la educación media superior en la Ciudad de México?

El interés sociológico por abordar el proceso de elaboración de estrategias adaptativas radica en identificar cuáles son los mecanismos por los que la desigualdad de oportunidades se mantiene, por un lado, considerando la estructura de oportunidades educativas disponible para los jóvenes que hacen la transición; y por otro lado considerando los marcos de acción que emplean los jóvenes ante una estructura de oportunidades desigual, y las restricciones asociadas que se les presentan. Es decir, abordar los sentidos estratégicos que los estudiantes van construyendo en su proceso de transición, donde confluyen sus aspiraciones y expectativas de futuro.

En este mismo sentido el trabajo de tesis se propone realizar un análisis que articula las características de un conjunto de estudiantes de tercero de secundaria, que se enfrentan a la presentación del examen de asignación con 1) las decisiones de los estudiantes y sus familias en la elección de escuela de educación media superior, 2) el proceso de acompañamiento en la presentación del examen de asignación, 3) las respuestas ante la asignación de escuela, y 4) sus aspiraciones profesionales. Lo anterior con el fin de ofrecer una de las múltiples respuestas posibles a la pregunta sobre cómo se configuran las distintas estrategias adaptativas de los estudiantes de educación secundaria en el proceso de transición a la educación media superior.

La intención es identificar las estrategias de elección de opciones educativas, así como identificar cómo se prepararon para el examen y qué elementos intervinieron para que las estrategias se mantuvieran o cambiaran, en la medida en que transcurría el tiempo antes de

la presentación del examen. Fue de particular interés identificar, una vez presentado el examen, cuáles fueron los cursos de acción de las y los jóvenes, tanto a quienes les favoreció el proceso de asignación, como a quienes no les favoreció.

La presente investigación se desarrolló en función de una serie de objetivos particulares e hipótesis que guio la recolección de información, la reconstrucción analítica, y la discusión:

- Construir un panorama de la desigualdad de la transición, con una revisión de trabajos en el ámbito internacional y nacional.
- Identificar el tipo de desigualdad de oportunidades educativas en la educación media superior en la Ciudad de México.
- Construir la relación desigualdad de oportunidades educativas-configuración de estrategias.
- Desarrollar el concepto de *estrategias adaptativas* como herramienta de análisis explicativo de la desigualdad en las transiciones educativas.
- Analizar las diferencias en la construcción de estrategias de los estudiantes y sus familias en función de características de origen social, desde un enfoque longitudinal.
- Analizar las configuraciones de la organización escolar que operan en la transición educativa de secundaria a media superior, en relación con los orígenes sociales de los jóvenes.
- Identificar y construir una tipología con las diversas estrategias que las y los estudiantes, y sus familias, construyen ante un contexto de desigualdad de oportunidades educativas en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México.

Hipótesis

- Las variaciones en la elección de escuela aportan a la consolidación de la segmentación de las preferencias.

- Estudiantes más aventajados socioeconómicamente y académicamente tienen mayores oportunidades de ser asignados en las opciones que eligen.
- Estudiantes menos aventajados socioeconómicamente tienen menores oportunidades de seleccionar opciones que respondan a sus intereses, a ser asignados en opciones que no eligen
- La configuración organizacional de proceso escolar de acompañamiento en la transición tiende a favorecer a los estudiantes mejor posicionados socioeconómicamente.
- El que las escuelas tengan estrategias de acompañamiento difusas incide negativamente tanto en la elección de escuela como en el proceso de preparación del examen, encaminando a los estudiantes más desfavorecidos socioeconómicamente a optar por opciones que no responden a sus intereses.
- Estudiantes con menores ventajas socioeconómicas tienden a aceptar la opción desfavorable que les es asignada.
- Estudiantes con mayores ventajas socioeconómicas movilizan en mayor medida sus recursos para compensar un resultado de asignación desfavorable.

1.2. La organización de la tesis

Esta tesis se compone de diez capítulos, incluida esta introducción. En el segundo capítulo se expone la perspectiva y posición teórica en la que se inscribe este trabajo de investigación. En el tercer capítulo se profundiza en la contextualización del problema, ubicando y recuperando un conjunto de investigaciones sobre el proceso de transición, primero en el contexto internacional, y luego específicamente en la Ciudad de México. El cuarto capítulo se ocupa de describir la estrategia metodológica utilizada para la construcción del objeto de estudio, así como detallar los instrumentos y las técnicas para el análisis utilizadas en cada capítulo. El quinto capítulo se ocupa de presentar un análisis sobre el primer momento analítico, referido a la toma de decisiones educativas, vinculadas con la decisión en la elección de escuela. El sexto capítulo continúa con el análisis del segundo momento analítico

abocado a realizar un análisis sobre los diversos acompañamientos de los estudiantes en la preparación y la jornada de presentación del examen. El séptimo capítulo presenta un análisis sobre el destino educativo de los estudiantes y el curso de acción asociado a los resultados del examen, como respuesta a la asignación, en el que se categorizan las distintas respuestas adaptativas de los jóvenes ante los resultados.

Finalmente se presenta un capítulo síntesis de conclusión, destacando los principales hallazgos y limitaciones de la investigación. Por último, se incluyen las secciones correspondientes a los anexos y a la bibliografía utilizada.

Dado que una buena parte del trabajo de campo y de escritura de esta tesis se elaboró en el periodo de confinamiento derivado de la aparición del virus Sars-Cov 2, en el diseño inicial de la investigación no incluí un análisis preciso sobre los efectos del confinamiento en las diversas fases del proceso de transición. Aunque a lo largo del texto se realizan referencias a la Covid-19, no se incluyó un análisis de manera particular, por lo que el desarrollo de los análisis y los resultados de esta tesis caen en esta falta y deberán ser interpretados con esta limitante.

2. Antecedentes sobre el estudio de las transiciones educativas. Propuesta de modelo analítico.

El objetivo de este capítulo es el de realizar una recuperación de los aspectos más relevantes en las tradiciones de investigación sobre transiciones educativas, específicamente en la transición a la educación media superior, en relación con la desigualdad de oportunidades. La recuperación de la teoría y los resultados empíricos se enfocan en dos ejes. Por un lado, se identifican los elementos que componen los procesos de toma de decisiones, en los que se retoman principalmente los aportes de dos tradiciones sociológicas, la perspectiva de la elección racional y la perspectiva culturalista de la reproducción social; esta recuperación se realiza ubicando como antecedentes a los enfoques clásicos sobre la toma de decisiones, con el fin de mostrar la diversidad de enfoques y elementos explicativos que han prevalecido sobre los procesos de toma de decisiones, particularmente en diálogo con la economía y la psicología, y mostrar sus alcances y limitaciones.

El segundo eje es el de las estrategias en el proceso de transición. Se discute la pertinencia de utilizar el concepto de estrategia desde los enfoques de la elección racional y de la reproducción social, como elemento explicativo de las diferencias entre estudiantes y sus familias, no sólo en el proceso de elección de opciones educativas, también el proceso de preparación del examen y en la elaboración de cursos de acción, después de conocer los resultados del examen, dada una diferencia de posiciones sociales y accesos diferenciales a oportunidades educativas. Finalmente, en este capítulo se propone un modelo analítico que integra las perspectivas revisadas. El enfoque del modelo analítico propuesto articula los postulados teóricos y analíticos de la teoría de la elección racional y la de la reproducción social, además incorporando un enfoque del desarrollo humano, cuya propuesta de los ciclos de control permite observar un proceso de configuración de estrategias dinámico en el tiempo.

2.1. Ubicación del estudio de las transiciones educativas en la investigación sobre las desigualdades y la estratificación social

Son diversas las líneas y tradiciones de investigación enfocadas en identificar los elementos y factores que producen y reproducen las desigualdades sociales. Particularmente a partir de los estudios que se sitúan en los análisis sobre la estratificación social a finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, se identificaron patrones asociados con la educación de las personas como uno de los factores preponderantes -o de manera más precisa los años de escolarización- en el logro ocupacional de las personas, y en general en la mejora de las condiciones de vida, esto es, en la movilidad social (Blossfeld and Shavit, 1993).

Una vez identificada la centralidad de la educación como el elemento explicativo del logro ocupacional de las personas en un contexto social caracterizado por un proceso de expansión industrial en diversas regiones y países, las preguntas se comenzaron a mover hacia los procesos por los cuales se traducía la formación escolar en las diferencias en el logro ocupacional de las personas, es decir, los procesos específicos por los que se producía la estratificación social. Al respecto, dos grandes paradigmas ofrecieron una respuesta. Uno de ellos se mantuvo en la explicación de la formación escolar y la posibilidad de acumulación de años escolares según aptitudes y esfuerzo individual en la consecución de estatus ocupacional. Dicho de otra manera, que el acceso a una posición ocupacional determinada dependía de las habilidades desarrolladas en la escuela, asumiendo que las diferencias del talento distribuido al azar en la sociedad podrían revertirse por el esfuerzo personal.

Esta forma de explicar el logro ocupacional se trata de una visión funcionalista de la sociedad, en la que se asume que la desigualdad social es provisional, pues a medida que se avance en la apertura de posiciones sociales a través de este mecanismo (el esfuerzo individual), las desigualdades tenderán a desaparecer, y consecuentemente se equiparán las oportunidades para todos los grupos sociales, tal como lo postula la hipótesis de la modernización (Treiman, 1970; Goldthorpe, 1996).

Una segunda perspectiva que se posicionó como contraria, situó su atención y planteó un análisis sobre la influencia de otras características de las personas en las posiciones que ocupaban, por ejemplo, el género, la raza y la pertenencia de clase social, analizando cómo estos atributos median el logro educativo traducido en oportunidades ocupacionales que

devienen en la movilidad social (Collins, 1971). Desde este punto de vista se identificó que las características mencionadas son en realidad las que tienen un efecto condicionante en la manera en la que las personas adquieren sus posiciones sociales. Particularmente, la corriente adscrita a los estudios de la reproducción cultural identificó que los mecanismos de reproducción social son aquellos que se asocian con el origen social de las personas, es decir, del grado o nivel de escolaridad de los padres, la ocupación de los padres, la posesión de bienes y servicios en los hogares de origen, y las redes sociales, así como un conjunto de ventajas institucionales acumuladas, como los títulos o credenciales (Collins, 1971).

Con base en estas dos propuestas analíticas para observar el problema de las desigualdades sociales y educativas vinculadas con los procesos de estratificación social, se han derivado diferentes líneas de investigación desde diferentes enfoques y metodologías. Una de las líneas de investigación, a la que el presente proyecto se adscribe, es el estudio de las transiciones educativas.

El estudio de las transiciones educativas ha tenido un impulso contemporáneo importante en la investigación internacional, y recientemente en la región de América Latina (Blanco, 2012). El interés en las transiciones educativas permite, entre otras cosas, descomponer en eventos las biografías de las personas para reconstruir trayectorias académicas, donde se pueden identificar los factores y elementos que influyen de manera directa e indirecta en los cursos de acción, como la toma de decisiones. El trabajo de Mare, uno de los investigadores que formalizaron un método de análisis de las transiciones, es un ejemplo de cómo es posible, mediante el planteamiento de un conjunto de hipótesis sobre la incidencia del origen social en las trayectorias, crear un modelo que incorpora distintas características de la población y determinar la magnitud que las características de origen tienen sobre las transiciones educativas (Mare, 1980).

Bajo otro conjunto de hipótesis complementarias a las iniciales planteadas por Mare, que indagan sobre las variaciones nacionales y regionales, se ha encontrado que persiste la desigualdad social en la medida que las y los individuos transitan a niveles subsecuentes de educación (Blossfeld and Shavit, 1993). Sin embargo, los resultados de otras investigaciones parecen indicar que las desigualdades se reducen en la medida en que las y los individuos avanzan entre niveles educativos, pues la influencia de las condiciones sociales de origen disminuye en función de la emancipación familiar de las personas (Blossfeld y Shavit, 1993).

De acuerdo con estos planteamientos, se espera que en tanto la población dependa menos de la familia de origen, el éxito en la consecución de niveles superiores se deba más a otras características, como las individuales e institucionales.

Pese al desarrollo de la investigación que recientemente apoya los resultados de una u otra perspectiva, así como el planteamiento de nuevas hipótesis para profundizar en diversas relaciones y dimensiones sociales (por ejemplo la persistencia o declive de las desigualdades de género, raza y composición étnica a través del tiempo y entre niveles educativos), continúan siendo parciales e insuficientes los mecanismos que explican las diversas formas que adopta la desigualdad social y educativa desde la investigación empírica; lo anterior puede deberse fundamentalmente a tres problemas principalmente: i) a la falta de datos transversales suficientes y pertinentes en la región de América Latina, y particularmente en México para identificar con menores sesgos las transiciones educativas; ii) además, hacen falta datos de tipo longitudinal, que capten adecuadamente las trayectorias educativas de las personas, donde se puedan realizar seguimientos, tanto retrospectivos como prospectivos; iii) y por último, el tipo de investigación centrada en identificar y explicar los procesos por los cuales se llega a conformar la desigualdad social y educativa. La excepción son escasos estudios recientes, pero que aumentan de manera importante en el contexto de América Latina, pero que por lo pronto ofrecen pocas explicaciones sobre los mecanismos precisos que operan en la generación y el mantenimiento de la desigualdad (Blanco, 2020).

El tercer problema es la preocupación central de esta investigación. Propongo que, para avanzar en la identificación de los mecanismos por los cuales se reproducen las desigualdades educativas en el marco de la transición educativa a la educación media superior es preciso plantear un estudio de tipo longitudinal, que observe a través del tiempo cómo se configura y reconfiguran los cursos de acción de los estudiantes. En particular, propongo en esta tesis que la conformación de las estrategias adaptativas en un contexto adverso particular de desigualdad de oportunidades es una buena aproximación, puesto que se exploran con mayor profundidad los elementos que influyen en dichos cursos de acción.

Las estrategias adaptativas, en términos generales, hace referencia a los cursos de acción que las y los individuos construyen ante procesos de cambio internos o externos, es decir, donde interactúan procesos individuales y estructurales que devienen en las formas en las que se busca la consecución de objetivos previamente definidos (Heckhausen y

Buchmann, 2018a). En el marco de esta tesis, postulo que el cambio externo influyente es el contexto de desigualdad de oportunidades educativas en el nivel medio superior y, de manera más precisa, es el conjunto de relaciones establecidas de elementos estructurales, como la clase social de origen, combinados con elementos institucionales tales como la capacidad de absorción de la demanda, la jerarquía entre instituciones, el conjunto de reglas de transición, la composición de la oferta educativa del sistema educativo y el grado de estratificación del sistema educativo.

En suma, para contribuir al propósito de esta investigación se consideran de manera central los procesos y mecanismos de adaptación de las personas a lo largo del tiempo, para dar cuenta de cómo la desigualdad social y educativa adquiere su configuración en el proceso de transición a la educación media superior, y con ello aportar información, principalmente desde una óptica cualitativa, al conocimiento en este campo. La información utilizada proviene de dos fuentes principales. La primera es una encuesta realizada a estudiantes de tercero de secundaria, en cinco secundarias, donde se identifican fundamentalmente las preferencias educativas de educación media superior e información relativa a sus orígenes sociales, a través de la escolaridad y la ocupación de sus padres. Identificar estas características permite contrastar de qué forma los estudiantes de distintos orígenes construyen y desarrollan las estrategias de preparación del examen en el tiempo, esto es, desde una perspectiva longitudinal.

A pesar de que internacionalmente existe un conjunto de investigaciones y metodologías en torno a las transiciones educativas, en lo que corresponde al contexto mexicano, la producción en este campo se encuentra aún en desarrollo. La investigación centrada en la transición al nivel medio superior de educación, específicamente, cuenta con trabajos muy importantes sobre esta línea, no obstante, la disponibilidad de datos con énfasis retrospectivo o prospectivo se presenta como uno de los principales obstáculos para el avance de esta área de conocimiento.

En este sentido, en esta tesis me propongo utilizar datos longitudinales recabados a través de entrevistas y observación de campo, como segunda fuente de información, que permitan reconstruir las estrategias empleadas por los estudiantes, así como sus cambios, en la medida que pasa el tiempo y se van presentando diversas circunstancias que facilitan o limitan el cumplimiento de sus objetivos. En este sentido, el énfasis del análisis está en ubicar

cómo estudiantes con distintos orígenes resuelven las limitaciones individuales y estructurales que se les presentan, particularmente en relación con la desigualdad de oportunidades.

Las líneas de investigación desarrolladas hasta ahora analizan la diferenciación en los patrones de transición, ya sea entre niveles educativos (desigualdad vertical), o en las diferencias en la asignación o inscripción entre las distintas opciones educativas disponibles (desigualdad horizontal) (Solís, 2013), además considerando los efectos de las características institucionales de las escuelas primarias y secundarias así como la modalidad educativa y el turno, y las probabilidades de elección de escuela de educación media superior en función del origen social (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013; Solís, 2014).

En esta misma línea, utilizando la información de la encuesta, en esta tesis se realiza un análisis sobre los efectos de las características de los estudiantes, de sus aprendizajes y las características institucionales de las secundarias donde estudian, en las probabilidades de elección de escuela de educación media superior. Uno de los objetivos de esta tesis es el de reconstruir de qué forma inciden los recursos culturales de la familia de origen, como un elemento de la desigualdad social, que incide en las decisiones educativas, esperando encontrar diferencias sustantivas entre estudiantes con mayores ventajas de origen social frente a estudiantes con menores ventajas. Una de las investigaciones más relevantes sobre el tema ha sido el análisis del papel que tienen las decisiones en la elección de escuela de educación media superior en función de la configuración de los recursos culturales de la familia de origen, cuyos resultados apuntan a la contribución de las decisiones, en general, a fortalecer una segmentación de las oportunidades escolares, favoreciendo con mejores destinos escolares a estudiantes con mayores ventajas de origen social (Rodríguez Rocha, 2014, 2015).

El trabajo sobre la caracterización de la transición a la educación media superior en México que realizó Hernández Fernández (2015) centró su análisis en: i) las decisiones individuales, ii) en las condiciones institucionales que administran el conjunto de reglas normativas formales de transición, y iii) en el análisis de la economía política de la transición. Dentro de sus hallazgos, la manera en la que se interrelacionan las reglas de transición con las probabilidades de transitar a las distintas opciones de educación media superior tiene un efecto en tanto sean más o menos estandarizadas; así, la distribución de estudiantes por clase

social en las diferentes opciones educativas parece responder a requisitos homogéneos, como la aplicación de un examen estandarizado.

En suma, los hallazgos de las investigaciones señaladas, para el caso mexicano, y en algunos casos para la Ciudad de México, coinciden en que los orígenes sociales identificados por los recursos socioeconómicos y culturales de la familia de origen son los elementos que más condicionan la progresión entre el nivel básico y medio de educación, así como la asignación o el optar por formación profesional o propedéutica.

A pesar de los hallazgos de investigación en el campo, aún quedan hipótesis por explorar. La mayor parte de la investigación se centra en analizar esta transición educativa en particular en un momento en el tiempo, o en momentos específicos de ella, como el tránsito o cambio de estado de secundaria a media superior, o la conformación de preferencias educativas. En este sentido, este trabajo busca abarcar en términos generales tres momentos que comprenden el proceso (selección de objetivos, preparación del examen y asignación), que sirvan como marco de referencia para indagar sobre los mecanismos que operan en las estrategias, que las y los individuos elaboran ante un proceso normativo formal de transición de nivel educativo básico al medio superior.

2.2. Elección de opciones educativas

La mayoría de los estudiantes del tercer grado de secundaria se ven enfrentados a definir cuál será la opción más viable para estudiar la educación media superior. Esta definición puede considerarse como el primer momento del proceso de transición, pues se encuentran implicadas las decisiones sobre si es o no pertinente continuar estudiando, además de la decisión sobre por cuál opción decantarse. En términos generales, los estudiantes construyen un “abanico” de posibilidades de acuerdo con las opciones disponibles, que se ve influido por diversos elementos: familiares, contextuales e individuales. Las consecuencias de las decisiones como un curso de acción particular que contempla la articulación de estos elementos contribuye, eventualmente, a la manera en la que se estructura lo social en su conjunto, con una incidencia importante al mantenimiento y reproducción de la desigualdad (Holm and Breen, 2016). Las opciones disponibles, no obstante, tienen una configuración

particularmente diversa en el caso de la Ciudad de México, por lo que el proceso de toma de decisiones para los jóvenes se complejiza al involucrar por un lado la oferta disponible y por el otro las preferencias ¿Cómo eligen los jóvenes y sus familias?

En el proceso de la conformación de las preferencias de los estudiantes, éstos se enfrentan por lo menos a cuatro opciones: i) entrar a una opción profesional y profesional técnica, ii) entrar a una opción propedéutica, iii) entrar en la opción privada, y iv) salir del sistema educativo (en esta opción se considera indistinto si las personas salen definitiva o provisionalmente del sistema educativo o si transitan al mercado laboral). Se asume que los estudiantes pueden definir sus preferencias con base en los beneficios futuros percibidos en términos laborales o académicos, pero también a partir de cálculos menos racionales o instrumentales. Dada la capacidad de las personas y colectivos sociales para construir aspiraciones de futuro (Appadurai, 2004), se considera que es pertinente utilizar un modelo que tome en cuenta si la conformación de las preferencias educativas se realiza en términos estratégicos más o menos racionales, si responde a una disposición cultural asociada a las condiciones de origen, o hasta qué punto es una combinación de ambos enfoques.

En esta sección se aborda, primero de manera general una discusión como punto de partida sobre los conceptos de preferencia, decisión y elección, con el fin de precisar la perspectiva adoptada en esta investigación. Después me detengo particularmente en las propuestas sociológicas que abordan específicamente los procesos de toma de decisiones.

2.2.1. Enfoques clásicos y dominantes sobre elecciones y decisiones.

De manera inicial, se retoma la discusión planteada por Tallman y Grey (1990) sobre la manera en la que se ha abordado el estudio del comportamiento humano de elección y toma de decisiones; en ella se destaca un predominio de la explicación económica de los comportamientos de elección, en la que se postula que las personas tienen una habilidad relativa a la libertad de tomar decisiones de forma individual, guiada por la maximización de la utilidad; en cambio, existen otras perspectivas que se oponen a este punto de vista que asume que la toma de decisiones se da de forma independiente de las condiciones en las cuales se lleva a cabo, es decir, de las barreras o límites sociales y estructurales, así como de eventos contingentes que son externos a los individuos; este punto de vista tiene un origen

más o menos identificado en las teorías conductistas, en las que más que preocuparse por la actividad mental de las personas, lo que les concierne son las respuestas a los condicionamientos y los patrones de comportamiento resultantes.

A pesar de que ambas perspectivas enfocan el problema de las decisiones desde ángulos diferentes, comparten una de las preocupaciones que ha sido planteada, que es indagar sobre cómo es que las decisiones individuales se vinculan con la estructuración de instituciones y formaciones sociales perdurables, así como patrones de comportamientos sociales más amplios y cómo se modifican en el tiempo, es decir, la indagación descriptiva y procesual sobre el vínculo entre las decisiones y su efecto en el ámbito social.

Esta división de tradiciones relativamente conocida entre las perspectivas subjetivas/cognitivas (toma de decisiones individuales guiada por la maximización de la utilidad) y de comportamiento (la toma de decisión como respuesta a condicionamientos externos), no necesariamente es opuesta; ambas perspectivas parten de tres supuestos fundamentales: i) se puede tomar una decisión si una persona tiene la oportunidad tanto de tomar la decisión como de abstenerse de tomarla; ii) dado que las decisiones tienen consecuencias relevantes para las personas, que implican sus valores y su bienestar, las personas se inclinarán por tomar una decisión que consideren les dará el resultado deseado; iii) y por último el tercer supuesto plantea que las personas hacen una valoración azarosa sobre los resultados que determinada decisión producirá, por lo que es raro que el resultado de la decisión coincida con la expectativa planteada inicialmente.

Desde la perspectiva utilitarista popularizada a partir del siglo XVIII, centrada fundamentalmente en el tercer supuesto, las decisiones podían entenderse a partir de dos componentes. Por un lado, se contemplaban las posibilidades o probabilidades objetivas de que cierta decisión tuviera un resultado dado en términos de asociaciones probabilísticas, mientras que el segundo componente se planteaba en términos subjetivos, es decir, el grado de creencia o estimación subjetiva de que un resultado en particular ocurriría. Más tarde, una corriente que se avocaría en el estudio de las estimaciones subjetivas planteó que dichas estimaciones podrían entenderse a partir de los niveles o grados de confianza que tuvieran las personas para estimar que un resultado ocurriría, pero además que en dicha estimación entraría en juego una valoración subjetiva que cambia a partir de otros atributos individuales, como las creencias, valores, y rasgos de personalidad. Así, en un ejemplo que plantean

Tallman y Grey, una persona haría un cálculo subjetivo diferente sobre el beneficio que representa tener la posibilidad de ganar \$100 o \$200 frente a una persona que se enfrente a ganar entre \$1100 o \$1200; objetivamente no hay diferencia entre la variación de cada cifra en el ingreso económico, no obstante, presumiblemente, en el primer caso el valor subjetivo atribuido sería mayor frente al segundo.

Bajo los principios utilitarios, la predominancia del enfoque económico de las decisiones cobró fuerza durante el siglo XX, a través de modelos como los planteados por la teoría de juegos, que introdujeron especificaciones que contemplaron dimensiones temporales, como la definición de árboles de decisiones que asumen ramificaciones temporales secuenciales o los modelos de series, que asumen concatenaciones que pueden promediarse y estimarse, incluso para anticipar decisiones de corto y mediano plazos. A pesar de la predominancia de este enfoque de las decisiones, se le han hecho críticas fuertes a sus supuestos. Una de ellas es el supuesto de que la preferencia, entendida como la definición de una jerarquía entre opciones, es sustituible; es decir, plantear que elegir A entre A y B, es exactamente la misma decisión que elegir C entre C y D cuando no lo es. Una limitación central adicional es que las preferencias, o jerarquización de opciones, no cambian a pesar de las diferentes condiciones en las que se toma la decisión, esto es, si se presentan nuevas opciones o éstas cambian en el sentido en que se presentan diferentes implicaciones de la decisión, la jerarquía de las opciones no se altera.

Otras limitaciones importantes se han señalado, por ejemplo, la cantidad de información necesaria para una toma de decisión completamente racional, es decir, una toma de decisión que busca la maximización de la utilidad asume que es posible saber todos los posibles resultados, y especificar de manera correcta todas las variables que intervienen como control, dado cierto resultado. Lo anterior rara vez sucede en realidad, pues desde otra perspectiva, la toma de decisiones sucede en contextos de riesgo y de incertidumbre, con información parcial, incompleta o nula.

Han existido numerosos intentos por introducir parámetros que tomen en cuenta las condiciones de riesgo en el cálculo subjetivo de la utilidad en la toma de decisiones, en particular el enfoque de la utilidad subjetiva esperada que ha sido el más aceptado; este enfoque asume, de manera general, que el comportamiento de las personas se encuentra orientado por la búsqueda del cumplimiento de objetivos, en la que interviene en el cálculo

una relación entre valores y probabilidades de que seleccionar cierta opción reducirá la incertidumbre de obtener el resultado deseado frente a otra. El teorema de Bayes se utilizó para abordar el problema de la reducción de incertidumbre, a partir de poder estimar los cambios en los cálculos subjetivos a medida que se agregaba nueva información y se presentaban nuevas opciones.

Esta manera de concebir la forma en la que las personas estiman sus probabilidades enfrentó algunas críticas, por ejemplo, el hecho de que los datos observacionales generalmente no son lo suficientemente confiables y válidos para elaborar buenos estimadores y, en segundo lugar, se ha encontrado evidencia de que las personas no elaboran sus cursos de acción en términos bayesianos. Por ejemplo, en el proceso de incorporación de información existen al menos tres sesgos que deben tomarse en cuenta (Tversky y Kahneman); uno de ellos es la representatividad, es decir, confiar en la validez de información estereotípica a la mano, otro es la disponibilidad, es decir, partir de que los eventos que se piensan ocurren con más frecuencia aunque no lo hagan en realidad, y por último el anclaje (anchor) o el tomar una experiencia o evento arbitrariamente como criterio para estimar las probabilidades de un evento que no ha ocurrido.

En suma, las críticas a la utilidad subjetiva esperada encuentran una base débil, pues falla en especificar de manera adecuada y precisa la cantidad de información involucrada en la estimación de los beneficios; aún más, está presente una ambigüedad conceptual al tomar la preferencia como utilidad (entendida como una opción que se desea) y cómo se vincula con la acción de tomar una decisión, esto es, sólo se puede inferir un ordenamiento preferencial particular de las opciones disponibles a partir de haber elegido cierta opción, pero hay problemas para poder estimar que un orden de preferencias particular condujo a un resultado determinado.

Ante tales limitaciones, las posturas racionalistas han optado por otros caminos que flexibilizan los supuestos. En particular, la propuesta de racionalidad acotada planteada inicialmente por Simon (1979) ha sido bien recibida, pues concibe a las personas con las limitaciones que implica contemplar grandes cantidades de información y las limitantes en conocer todos los resultados posibles. En esta perspectiva la toma de decisiones es más práctica, en el sentido en que simplifica el problema de la toma de decisión y es flexible ante

las variaciones del medio y la modificación de objetivos en el tiempo. Una perspectiva más se posiciona críticamente frente al supuesto de que la toma de decisión se lleva a cabo por un interés individual, pues no solamente las personas actúan motivadas por obtener una gratificación, también intervienen factores morales o valores colectivos, que no son decisiones como tales, sino “guías” en las acciones de las personas, que incluso pueden ser más influyentes que la búsqueda de gratificación desde una perspectiva utilitaria.

Como se mencionó, el enfoque conductista se centra en el comportamiento que resulta de un estímulo necesariamente externo, y lo que se analiza es el proceso por el cual se tomó cierta acción o toma de decisiones para llegar a cierto resultado; la intención de este enfoque es ofrecer una explicación más parsimoniosa del conjunto de condiciones en las cuales la toma de decisiones se lleva a cabo. Los mecanismos que este enfoque postula son básicamente dos, el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. El primero hace referencia a la relación que se establece entre un estímulo y una respuesta, ya sea positiva o negativa; este tipo de condicionamiento parte de un aprendizaje asociativo, es decir, las personas internalizan que determinado estímulo produce un resultado particular. Por otro lado, el condicionamiento operante es el aprendizaje de castigos y recompensas, en el que la repetición de la asociación de la misma conducta con el mismo resultado mantendrá conductas similares a través del tiempo.

Autores como Bandura, Aronfreed y Logue postulan que muchos de los gustos, las preferencias y actitudes pueden ser explicadas por estos dos mecanismos, aunque no son los únicos, pues también la imitación, el aprendizaje por observación de modelos, etc., funcionan en el mismo sentido. Puesto que el interés de este enfoque se encuentra en observar el comportamiento, la definición de los elementos que interactúan como condicionantes es muy importante, es decir, identificar las condiciones en las que se lleva a cabo la toma de decisiones se vuelve fundamental. Para Bandura la efectividad del reforzamiento con recompensas positivas depende y varía en función del medio, argumenta que la explicación de la diferencia en los resultados a pesar de utilizar estímulos similares radica en las circunstancias particulares en las que se toman las decisiones.

El desarrollo teórico del enfoque del curso de vida, por ejemplo, profundiza en la relación que existe entre las acciones de las personas dentro de límites estructurales y temporales, tomando en cuenta eventos relevantes que suceden en las trayectorias sociales.

En un sentido similar a la racionalidad acotada, de manera individual es imposible dar cuenta de todos los procesos sociales que suceden simultáneamente, por lo que las personas toman sus decisiones en función de la información disponible, con las opciones que conocen, aunque objetivamente existan otras. En este sentido, opera un conocimiento social interiorizado (Berger y Luckmann, 1967) o habituado (Mead, 1934) sobre ciertos cursos de acción, no reflexionados por las personas en los momentos en que se toman las decisiones, pero que son sumamente influyentes.

Una perspectiva más sobre los condicionamientos estructurales en la toma de decisiones es la del contexto adverso. Autores como Elder (1988) y Goode (1986) desarrollan conceptos como ambiente de amenaza forzada, respuestas adaptativas o estrategias de afrontamiento, y hacen referencia a la toma de decisión en contextos en los que suceden eventos o condiciones contextuales que representan una amenaza real a la normalidad, y frente a la cual las personas redefinen objetivos y realizan cursos de acción en tiempos relativamente cortos y lo suficientemente influyentes para modificar sus trayectorias.

De acuerdo con Tallman, a pesar del amplio desarrollo de ambos enfoques, tanto el racionalista como el conductista tienen fallas que han sido poco abordadas teórica y metodológicamente. Una de las fallas es la consideración del tiempo en la toma de decisiones, es decir, si la temporalidad tiene influencia en la manera en la que las personas ordenan y jerarquizan sus opciones, así como la influencia que tiene la exposición por variación de tiempo en el tipo y fuentes de información en la decisión que se toma finalmente, y la evaluación que las personas realizan sobre las decisiones que toman. Una segunda limitación es que la falta de consideración de una y otra perspectiva como complementarias impide saber cuándo y cómo podría ser aplicado cada enfoque. Los autores que han abordado particularmente la dimensión temporal de manera sistemática, aunque no directamente del problema de la toma de decisiones -pero sí el problema de la agencia-, son Embirbayer y Micshe (1998), para quienes el tiempo es central en términos de las concepciones que tienen los agentes sobre el pasado o el futuro, y las significaciones de la experiencia que le otorgan en términos prospectivos o retrospectivos, en un sentido evaluativo de la acción o toma de decisión.

La falta de precisión conceptual podría constituir también una limitación en tanto los conceptos describen procesos diferentes, pero parece que en algunos casos, en los distintos

enfoques y teorías sobre las decisiones se utilizan de manera indistinta. En el caso de elección y toma de decisión la diferencia radicaría en que la elección describe una inclinación rutinaria por una opción de entre un conjunto, que es conocido, y que no necesariamente implica una reflexión profunda sobre las implicaciones de la elección, mientras que la toma de decisión implica decantarse por opciones no rutinarias, y que se dan en contextos de riesgo o incertidumbre. Precisamente una de las distinciones conceptuales que implica varios de los supuestos descritos en este apartado radica en que la toma de decisión es una acción que involucra un cálculo consciente y algún esfuerzo en valorar tanto las opciones disponibles como los resultados probables, con la información que se tiene.

La toma de decisiones se vincula con otro concepto que podría plantearse como resolución de problemas. Se mencionó anteriormente que el contexto en el cual se toman las decisiones puede ser adverso e implica una definición de un curso de acción, si las personas consideran que existe un peligro que amenaza su estabilidad, estarían valorando su situación como un problema ante el cual tienen la opción de actuar para resolver, o no resolverlo, es decir, decidir si enfrentarlo o no. La resolución de problemas coincidiría con el supuesto de que las personas buscan o prefieren las opciones más benéficas para sí, pero no es idéntico a asumir que esa preferencia por sí misma genera una estrategia para conseguir cumplir con el objetivo, que en este caso es resolver el problema. La resolución de un problema implica un proceso de toma de decisiones, que por lo menos incluye i) decidir si se quiere enfrentar el problema, ii) decidir plantear posibles soluciones al problema, iii) decidir qué curso de acción tomar una vez elegido el camino más viable de resolución, iv) evaluar al menos una vez la decisión para saber si se continúa con el proceso de resolución, o se buscan más alternativas y se cambia de estrategia.

2.2.2. Los enfoques sociológicos de las elecciones educativas

Desde la tradición de investigación sociológica sobre las transiciones educativas, el estudio de las diferencias en las decisiones educativas cuenta con dos aproximaciones principales, que discuten los postulados económicos y racionales-utilitaristas de la toma de decisiones: la perspectiva racionalista y la perspectiva culturalista. Por una parte, la perspectiva culturalista, representada fundamentalmente por la obra de Pierre Bourdieu, asume que las condiciones

de reproducción social dependen de la manera en la que se configuran las distintas especies y volúmenes de capital; así, en un espacio social, el vínculo relacional entre los diferentes agentes que pertenecen a distintas posiciones produce una confrontación y una disputa por obtener los capitales más valorados socialmente, y de esta manera, tanto individuos como grupos sociales elaboran estrategias que les permite conservar su estatus. Por otro lado, el enfoque de la elección racional postula que es a través de una valoración sobre los recursos y las posibilidades subjetivas de logro, lo que genera finalmente el decantarse por las opciones que representan el menor riesgo, a modo de que se asegure por lo menos el mismo estatus de origen. A continuación, se exponen los postulados principales de ambas aproximaciones, y en el último apartado del capítulo se propone una interpretación integrada de las tres perspectivas discutidas en este capítulo.

2.2.2.1. La perspectiva de la elección racional

Ante las opciones educativas disponibles surge la pregunta de ¿cómo es que la configuración de preferencias de las personas genera una distribución diferente entre estas opciones?; ¿qué características individuales tienen las personas que eligen cierta opción y no otra?, ¿la decisión de optar por una opción está en función de esas características individuales, o de las características de la familia de origen?, ¿cuál es el papel que juega la institución escolar, a través de profesores y directivos en la elección de escuelas de educación media superior?

En el caso de la perspectiva racionalista, de la cual destacan Breen y Goldthorpe (1997) y que podría considerarse como una continuación de la tradición de investigación de Boudon (1974), se plantean supuestos que parten de considerar como racionales las decisiones de las personas en función de la posición de la familia de origen y de los costos asociados a las decisiones (Breen and Goldthorpe, 1997). Con respecto de la perspectiva culturalista, en esta existe un intento de formalizar los elementos intervinientes en la conformación de las decisiones educativas.

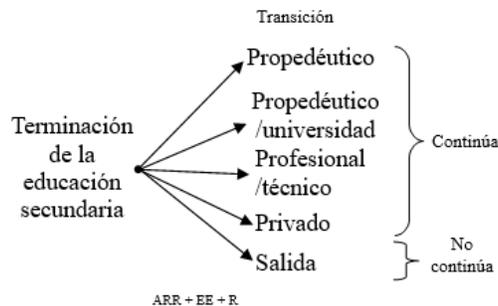
El modelo de los autores propone que los mecanismos explicativos implicados en las decisiones educativas son i) la aversión al riesgo relativo, es decir, la intención de las familias de que sus hijos alcancen por lo menos el mismo nivel educativo que sus padres, ii) la percepción individual sobre la habilidad y las expectativas de éxito y iii) recursos

económicos. Para los propósitos de la investigación que aquí se plantea, estos mecanismos pueden aportar a la explicación de la definición de las preferencias educativas, en el sentido en que toma en cuenta la expectativa de la habilidad y éxito futuro. Es importante mencionar que este modelo responde a una lógica de efectos de variables sobre las decisiones, en el marco de la investigación que se presenta, se consideran estos elementos, pero con un particular interés en mostrar cómo se puede pensar la interrelación entre ellos.

Como se apuntó antes, el proceso de transición a la educación media superior en la Ciudad de México, con respecto de otras entidades federativas y regiones, es uno de los procesos más estandarizados, y se caracteriza por tener poca flexibilidad en el cambio de modalidades y escuelas una vez las personas son asignadas entre las distintas opciones. El trabajo de Breen y Jonsson, (2000b) ilustra cómo las características particulares del sistema educativo dan la pauta para que las personas puedan transitar de forma más o menos flexible no sólo a los niveles medios y superiores de educación, también entre opciones profesionales y propedéuticas en las trayectorias educativas de las personas. En el caso de la Ciudad de México se considera que, por las características del sistema educativo medio superior, existe poca flexibilidad en el cambio de modalidad y subsistemas una vez que las personas son asignadas a través del Concurso de Selección organizado por la COMIPEMS, o por otras vías, como el sorteo de las preparatorias de la Ciudad de México. Quizás la vía más flexible en el cambio de modalidad de educación media superior sea el tránsito de las opciones públicas a las privadas en términos organizativos, pues los criterios de entrada son más flexibles; no obstante, la entrada se encuentra condicionada a los recursos económicos.

Se considera además que la definición de las opciones educativas implicadas en el primer momento de la transición trasciende a una definición dicotómica sobre si las personas continúan o no en la escuela; tomando la consideración de Breen y Jonsson (2000b), la transición no es lineal y en la decisión de no continuar estudiando no precisamente implica una salida definitiva del sistema educativo, así como el haber sido asignado no implica mecánicamente la permanencia y terminación.

Figura 2. Mecanismos implicados en la definición de opciones educativas.



Mecanismos implicados en la definición de opciones educativas: Aversión al riesgo relativo (ARR) + Expectativa de éxito (EE) + Recursos (R).

Fuente: *Elaboración propia con base en Breen & Goldthorpe, 1997, y Breen & Jonhson 2000.*

Esta noción es el primer mecanismo explicativo de las diferencias en la toma de decisiones que plantean Breen y Goldthorpe (1997). Hace referencia a la motivación que tienen las familias de distintos estratos sociales de mantener su posición o estatus, ésta última define el punto de referencia que les permite a las familias decidir sobre las mejores trayectorias para sus hijos y conseguir ese fin. Así, para las familias que se encuentran en los estratos socioeconómicos más bajos, según lo explican los autores, la ambición por obtener mayores niveles educativos es menor con respecto de las familias que se ubican en un estatus socioeconómico más alto, ya que éstos últimos buscarán más años de escolaridad. Esto último tiene consecuencias en la inversión que las familias de distintos estratos hacen en la educación y sobre los retornos percibidos acorde con los años de escolaridad acumulados.

En este sentido, la vinculación entre la evaluación subjetiva sobre los retornos percibidos y la inversión educativa que realizan las familias, que empíricamente se ha evaluado a partir de diversos estudios que utilizan el modelo de Breen y Goldthorpe, no son solo consecuencia de los costos percibidos, puede deberse también a normas y valores específicos de clase (Becker y Hecken, 2009; Stocké, 2007). En este sentido, es preciso recuperar algunas de las premisas de la aproximación culturalista, que propone la posesión diferenciada de especies y volúmenes de capital y para las distintas clases, cuya expresión de

reproducción o mantenimiento de estatus puede expresarse en prácticas concretas, como la toma de decisiones sobre las preferencias educativas. En este sentido se plantean las siguientes preguntas: ¿Hasta qué punto las decisiones de las personas se basan en una aversión al riesgo de descender en la estructura social?, ¿qué tan distinta es la elección de opciones educativas entre clases sociales dado un supuesto de disposiciones culturales diferente?

En los términos del modelo de Breen y Goldthorpe, las personas tienen ideas acerca de su propia capacidad para desempeñarse en niveles educativos subsecuentes, tomando en cuenta como referencia los desempeños previos. La evaluación del propio desempeño es crucial para entender las diferencias en la continuidad escolar de las personas que pertenecen a las distintas clases, pues al encontrarse la gama de opciones educativas a las que las personas pueden acceder, se percibirá más o menos éxito para ciertas opciones según se definan por clase social. No obstante, quizá sea pertinente plantear que, ante un contexto selectivo de acceso a la educación media superior que asume una igualdad de oportunidades, la correspondencia que puede existir entre las valoraciones de las personas sobre sus habilidades y las expectativas de éxito puedan no corresponder con las opciones educativas efectivamente elegidas.

Lo anterior supone que, dado un abanico de opciones, las personas no elijan las opciones que racionalmente se esperarían eligieran, y que se vieran influidos en la valoración de su desempeño por otras vías, por ejemplo, la influencia de la experiencia en el proceso de los familiares, la valoración que tienen los profesores de secundaria, o los pares académicos. Para Breen y Goldthorpe, la percepción de la habilidad y éxito futuros puede contribuir a la explicación de las diferencias en las decisiones y en el mantenimiento de la desigualdad educativa por clase social, aunque cabría la posibilidad de introducir algunas subdimensiones para matizar una influencia directa, en particular la influencia de los pares y la de los profesores o directivos como insumos de la institución escolar en la definición de opciones educativas, dado que en el modelo que proponen estos elementos no figuran.

La posesión de recursos económicos suficientes permite enviar a los hijos de las familias a la escuela, aun cuando la educación en el nivel medio superior pública es gratuita (tomando en cuenta inscripciones y colegiaturas). Los costos asociados al proceso de transición educativa de secundaria a media superior en México varían por entidad y región,

ya que la administración de las reglas de transición no es homogéneo (Hernández Fernández, 2015); en el caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, el costo es de aproximadamente 300 pesos mexicanos, no obstante, se deben sumar los gastos ejercidos por el pago de la inscripción, el costo de los uniformes, los pasajes diarios, y en el caso del primer momento de la transición, en la definición de una opción educativa particular los gastos asociados en tomar asesorías extra como preparación para el examen.

Para Breen y Goldthorpe los recursos destinados a lo anterior se acompañan de una valoración sobre los retornos económicos que implican, es decir, si se obtendrán rendimientos de la inversión inicial para obtener un lugar en la opción educativa deseada, esto como insumo para tomar la decisión. En esta dimensión es relevante plantear que, las percepciones sobre los recursos también variarán en función de la posición de clase pues, quizá para aquellas personas que tienen la capacidad económica suficiente y más, se encuentren valorando los recursos económicos hacia otras actividades extraescolares, pero que refuerzan a la vez su actividad académica, es decir, convirtiendo una especie de capital en otra (Bourdieu, 1986). Una de las preguntas que puede plantearse para indagar al respecto es ¿Hasta qué punto las personas que eligen una opción de educación media superior lo hacen en función de los retornos económicos futuros?

2.2.2.2. La perspectiva de la teoría de la reproducción social

Bourdieu propone que el *habitus*, como un concepto disposicional, es el mecanismo que explica los cursos de acción de las personas (Bourdieu, 2007). Parte de que el *habitus*, como condensación de elementos estructurales e individuales, manifiesta en las personas una posición en la estructura social, cuyas prácticas son expresadas en función del grupo social de pertenencia. De esta forma las estrategias de reproducción social se encontrarán muy vinculadas a la posición que los agentes tienen en el espacio social, y serán duraderas en tanto los agentes les den continuidad a través de sus prácticas (Bourdieu, 2007). Desde este enfoque, las decisiones educativas forman parte de un conjunto de estrategias, que se encontrarán muy vinculadas a la posición de clase, y en cierto sentido, se orientarán a asegurar la propia posición del grupo social de pertenencia (Bourdieu, 2013). En este sentido, Bourdieu propone que las trayectorias son producto de las condiciones objetivas (la

estructura) y las pretensiones subjetivas. Esto permite visibilizar, en cierto sentido, que la agencia, o la capacidad de acción, está condicionada por las condiciones contextuales/estructurales.

A diferencia de una concepción racional-utilitarista de los criterios de decisión y formulación de estrategias para la consecución de objetivos, que son concebidos en la teoría de la elección racional, la agencia en la construcción de estrategias desde la teoría de la reproducción social está dada por una respuesta proactiva, desde una posición social particular en relación con la configuración del capital, económico, cultural y social, con que determinado grupo cuenta frente a otro; en *Las estrategias de la reproducción social* Bourdieu conceptualiza las estrategias de reproducción social de esta forma:

“La noción de estrategia, tal como la he empleado, tenía como primera virtud notar las coacciones estructurales que pesan sobre los agentes (contra ciertas formas de individualismo metodológico) y a la vez la posibilidad de respuestas activas a esas coacciones (contra cierta visión mecanicista, propia del estructuralismo). Como indica la metáfora del juego, en gran medida esas constricciones están inscriptas en el capital disponible (bajo sus diferentes formas), es decir, en la posición que cierta unidad ocupa en la estructura de la distribución de ese capital, y por tanto, en la correlación de fuerzas con otras unidades. En ruptura con el uso dominante de esa noción, que considera las estrategias expectativas conscientes y a largo plazo de un agente individual, yo utilizaba ese concepto para designar los conjuntos de acciones ordenadas en procura de objetivos a más o menos largo plazo, y no necesariamente planteadas como tales, que los miembros de un colectivo tal como la familia producen.” (Bourdieu, 2011).

Así, las respuestas que los jóvenes elaboran ante su proceso de transición a la educación media superior, en particular en la elección de sus opciones educativas, así como la preparación del examen de asignación, estarían dadas por su posición social, y de manera particular, por la posición social de su familia de origen, cuyas estrategias coinciden con la búsqueda de las mejores posiciones posibles. Desde esta perspectiva, esta búsqueda estaría dada menos por un cálculo racional y más por una respuesta a un conjunto de condicionamientos objetivos que corresponden a una posición de clase.

Para Bourdieu, la escuela es uno de los espacios sociales por excelencia donde se lleva a cabo una lucha por las mejores posiciones, donde los grupos sociales ponen en juego sus capitales con el fin de obtener las mejores posiciones y los mejores títulos con el fin de

diferenciarse socialmente, ya sea manteniendo el estatus en el caso de los grupos sociales más aventajados, o buscando mejores posiciones en el caso de los grupos sociales más desaventajados.

Es en el espacio escolar donde Bourdieu asume que se sanciona de una forma determinante la pertenencia de clase que, a través del establecimiento arbitrario de una cultura dominante, las clases favorecidas en la estructura social consolidan sus ventajas utilizando a la institución escolar, ocultando por medio del ejercicio de la violencia simbólica sus ventajas sobre otros grupos sociales, usualmente despojando las condiciones de origen social de las explicaciones sobre desigualdades en resultados o aprovechamiento escolar u obtención de credenciales y posicionando el mérito individual, la inteligencia o el don como causales individuales de las diferencias entre clases. De esta forma, la desigualdad entre clases encuentra su legitimidad social en el enmascaramiento simbólico de las diferencias.

Dado que mi interés en esta investigación es indagar sobre las diversas fuentes de información que los estudiantes utilizan, y entre ellas la interacción que se tiene en las actividades escolares, se considera que algunas de las preguntas clave son ¿hasta qué punto las opciones que las personas eligen se ven influidas por la opinión de sus pares y profesores?, ¿de qué forma influyen los actores escolares sobre la percepción de habilidad y éxito de los estudiantes en la definición de sus opciones educativas?, ¿la información que emiten los actores escolares se corresponde con la percepción que tienen las propias personas sobre sus habilidades?, y en caso de que no sea de esa forma, ¿cómo las personas organizan esa información para tomarla en cuenta al momento de decantarse por una u otra opción educativa?

La noción de los otros significativos en los estudios de estratificación social, particularmente basados en el modelo clásico de logro ocupacional propuesto por Blau y Duncan (1978), permite ubicar la importancia que tiene la información que aportan las personas en la definición de aspiraciones, tanto los padres, maestros y compañeros de clase (Sewell and Hauser, 1972). El tipo de información que los estudiantes reciben es determinante en la elección final de escuela, pues se encuentra involucrada una evaluación externa sobre las posibilidades y habilidades propias, que luego se ajustan a una decisión en particular y tiene incidencia en la elaboración de planes futuros y aspiraciones, que pueden

ser más o menos realistas, según sean más o menos recibidas por los estudiantes, y que estarán basadas en el grado de relación interpersonal que pueda establecerse entre los diversos actores escolares (Buchmann and Dalton, 2002).

En los estudios sobre la influencia que tienen los pares académicos en la definición de expectativas y decisiones, se plantea que los grupos de referencia funcionan como marcos que ayudan a las personas a evaluar la posición propia y la de los otros, como insumo para la toma de decisiones (Rosenqvist, 2018). En este sentido, existen dos mecanismos por los cuales los grupos de referencia tienen influencia en las decisiones; el primero es un mecanismo normativo. Éste hace referencia a la presión ejercida del grupo a actuar en conformidad con sus normas como requisito de pertenencia. Las personas se adscriben en función de la significación que se le otorga a ese grupo, es decir, el grupo de referencia se modifica en el tiempo en la medida en que cambia de significación para las personas que lo construyen (Rosenqvist, 2018).

Por otro lado, el segundo mecanismo es el de la influencia social de la información sobre las opciones educativas. Este mecanismo puede considerarse distinto al normativo, pues la circulación de información entre los pares en interacción produce un intercambio indirecto de experiencias o conocimientos abstractos sobre las distintas opciones educativas, que puede influir y modificar la elección de las personas. En este sentido, las comparaciones de las personas con el grupo de referencia implican una evaluación de las propias habilidades y expectativas de éxito, por lo que, al ponerse las personas en relación con otras en función de estos elementos, puede que resulte una evaluación, ya sea desfavorable o de gratificación (Rosenqvist, 2018).

Uno de los aspectos importantes por explorar, como parte de la evaluación de las habilidades y éxito futuro es la información aportada por la institución escolar, y más precisamente por la transmisión formal del acompañamiento, dado por los actores que se encuentran en interacción con los estudiantes, esto es, los profesores y los directivos. Tal como se ha evaluado a partir de diversas investigaciones, la percepción que tienen los profesores sobre los estudiantes en cuanto a su desempeño y comportamiento puede ser influyente en el mismo desempeño y comportamiento, es decir, tiene un papel lo suficientemente influyente en reforzar o revirar actitudes y comportamientos en la dinámica

escolar (Kaplan, 2005), que devienen en los resultados escolares y en la conformación de expectativas sobre el desempeño actual y futuro (Goddard, Hoy y Hoy, 2000).

Un conjunto de preguntas de interés para esta investigación es: ¿hasta qué punto la influencia de la valoración que tienen los profesores sobre el desempeño y el éxito futuro incide en la conformación de las decisiones educativas de los estudiantes?, ¿en la escuela existen acciones concretas para acompañar el proceso de transición de los estudiantes?, ¿con qué acciones concretas se comprometen los profesores hacia los estudiantes en su proceso de transición?, ¿existe una vinculación informal entre los directivos y profesores con los estudiantes para aconsejarles sobre las opciones educativas?

2.3. Modelo analítico para el estudio del proceso de transición.

Después del primer momento de definición de opciones educativas, los estudiantes optan por realizar las gestiones necesarias para inscribirse a las opciones que han elegido. En el caso de las personas que deciden realizar el concurso de selección, deben presentar un examen, además de haber concluido y contar con el certificado de secundaria y cumplir con otros requisitos como presentar documentos de identificación y cubrir la cuota por gastos del proceso. Quienes optan por las preparatorias de la Ciudad de México, se inscriben a un sorteo, para cuyos requisitos es que la escuela se encuentre cerca del domicilio de los solicitantes, así como acreditar su identidad. En el caso de las personas que decidan continuar por la vía privada, deben de igual forma, en términos generales, cumplir con los requisitos y sobre todo cubrir las cuotas correspondientes de inscripción y colegiaturas.

En esta investigación se asume que el proceso de transición se compone analíticamente de tres momentos. El primero corresponde a la selección de escuela de educación media superior. El segundo a los diversos acompañamientos que se entretienen durante los meses que transcurren desde el registro al examen de asignación hasta la presentación del examen. Finalmente, el tercero corresponde a la asignación y la manera en la que los estudiantes significan el lugar educativo que se les otorga, para luego tomar decisión frente a la opción que les es asignada, en función de un nuevo ajuste de aspiraciones y expectativas.

Por lo anterior, en esta investigación me centro fundamentalmente en el desarrollo del proceso de transición que realizan los jóvenes a la educación media superior, con base en sus posiciones socioeconómicas de origen, en el que me pregunto: ¿cómo eligen inicialmente sus opciones educativas?, ¿qué estrategias construyen de elección de opciones educativas y de preparación se corresponden con ellas?, ¿cómo incide la familia y la organización escolar en el proceso de preparación del examen? En el último momento de la transición conviene identificar también cómo es que los estudiantes reconfiguran sus objetivos iniciales planteados, sobre todo ante un resultado adverso, esto es: ¿qué elementos consideran para decidir mantenerse o abandonar la opción asignada?, ¿qué otros planes están implicados en la decisión de continuar o abandonar?, ¿con base en qué elementos las personas se quedan conformes o inconformes con las opciones que les son asignadas?, ¿qué nuevas opciones educativas aparecen en el horizonte para ellos?, ¿qué tanto se modifican las preferencias educativas previas?, ¿hasta qué punto la familia tiene una influencia en este momento de la transición?, ¿cómo se refuerza la autopercepción sobre las habilidades propias y las expectativas de éxito ante la opción que les fue asignada?.

Para responder estas preguntas, el análisis se guiará por un marco analítico que identifica los tres momentos, y que coincide con una perspectiva motivacional de la acción, en la que los estudiantes definen objetivos y elaboran de manera estratégica, en diferencia de grado más o menos racional, cursos de acción que se orientan a alcanzar la meta que se proponen. En este caso la meta u objetivos definidos es obtener un puntaje suficiente en el examen de asignación para lograr ingresar a la escuela de educación media superior deseada. Para la construcción del marco analítico se procede a abordar cada uno de los momentos y explicar los mecanismos implicados. Para tal efecto se retoma y se adapta el modelo analítico construido inicialmente por Jutta Heckhausen y Schulz desde una perspectiva psicológica del desarrollo humano (1995, 2009), que posteriormente fue adaptada a una mirada interdisciplinar, más cercana a las perspectivas sociológicas del curso de vida (Heckhausen y Heckhausen, 2008; Heckhausen y Buchmann, 2018b).

Esta última aproximación es útil para plantear una propuesta de análisis flexible que permite introducir mecanismos explicativos implicados en la reproducción de la desigualdad de oportunidades en el proceso de la transición educativa estudiada, en cada uno de los momentos analíticos propuestos, y generar un análisis sobre las respuestas de los estudiantes

construyen ante las restricciones externas impuestas por una asignación de escuela que está fuera de su control.

2.3.1. Integración de la teoría de la reproducción social y la teoría de la elección racional

Desde distintos marcos analíticos y posiciones teóricas y analíticas en las ciencias sociales, las estrategias refieren a un conjunto de elementos calculados que interactúan e intervienen en ciertos cursos de acción, que persiguen el cumplimiento de objetivos, frente a una condición o cambio social. Así, Bourdieu, al referirse a las estrategias de reproducción social, como se desarrolló en el apartado anterior, remiten al conjunto de acciones que se llevan a cabo por individuos y grupos sociales, conforme a su posición social, cuya función es mantener una continuidad que asegure el mantenimiento de las relaciones sociales en el tiempo; en el mismo sentido, tanto individuos como grupos sociales ponen en juego sus recursos materiales y simbólicos para obtener mejores capitales, como parte de sus estrategias para mantener sus ventajas en la estructura social.

Desde el mismo punto de vista, y asumiendo que los grupos sociales dominantes imponen, desde la acción de violencia simbólica valoraciones y creencias sobre los bienes socialmente valorados, es congruente asumir que uno de los mecanismos que explican el mantenimiento de las desigualdades es el de la autoexclusión.

Por otro lado, desde la teoría de la elección racional, las estrategias de reproducción de las condiciones sociales que los individuos elaboran tienen que ver con un cálculo que les permita evitar el descenso social, y en este sentido alcanzar al menos la misma posición social que su familia de origen. En este sentido, ambas posturas teóricas guardan similitudes, que bien pueden considerarse en conjunto, cada una con sus particularidades analíticas, pero que permiten considerar diversos aspectos de la conformación de estrategias. En el caso de la teoría de la elección racional podemos encontrar, desde el punto de vista del individuo una elaboración racional y calculada de un curso de acción particular, de toma de decisión sobre las opciones educativas que considere le aporte los mayores beneficios. Por otro lado, en el caso de la teoría de la reproducción encontramos una dimensión más estructural, en la que la acción de la toma de decisión y conformación de estrategias pasa por un cálculo basado en

la posición social de origen, que se encuentra relacionada más con los valores y actitudes, es decir, disposiciones o habitus, que coincidan con la posición de clase.

En el modelo analítico propuesto, se contemplan ambas formas de entender las diferencias entre grupos sociales en cuanto a las decisiones y estrategias educativas en el proceso de transición a la educación media superior. Más que ver ambas posturas por separado, se consideran dos aspectos complementarios que aportan dos visiones necesarias en el análisis, una visión individual racional, y una estructural.

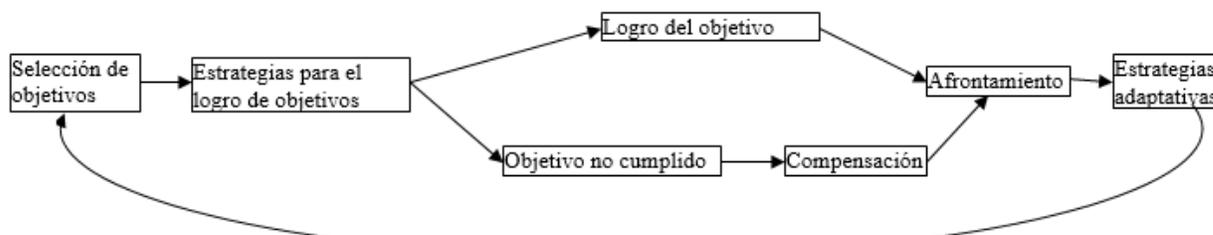
En este sentido, dada la propuesta analítica de descomponer en tres fases el proceso de transición a la educación media superior, ubico el proceso de toma de decisión como un momento clave de la articulación de la desigualdad de oportunidades educativas y la toma de decisiones, donde convergen ambos enfoques que pueden dar cuenta de los mecanismos por los que se produce el mantenimiento de la desigualdad.

Para considerar los elementos analíticos que intervienen en las otras fases de la transición educativa incorporo algunos otros, que, si bien tienen una importancia particular, no se encuentran considerados dentro de la propuesta teórica de la elección racional, y que en el caso de la teoría de la reproducción cultural aparece como dada por hecho y requiere examinarse. Me refiero a aspectos como la organización escolar, el contexto social en el que se ubica la escuela, así como la influencia de los otros significativos, particularmente los actores escolares en el acompañamiento del proceso de transición.

Dentro del conjunto de elementos analíticos para abordar las estrategias sociales, se encuentra la noción de estrategias adaptativas que, desde el punto de vista del análisis del curso de vida, hace referencia al conjunto de recursos materiales, simbólicos, individuales y colectivos, que las y los individuos utilizan frente a la experimentación de condiciones adversas, tanto si tienen un resultado desfavorable como favorable. Esta noción particular tiene relevancia cuando dichas estrategias se ponen en juego a partir de la experimentación de eventos determinantes y lo suficientemente influyentes en el cambio de trayectorias probables, forzando a que se tomen cursos de acción, en ocasiones, bastante disímiles a los proyectados inicialmente. En la Figura 2.1 se representan los mecanismos implicados en el ciclo de control, donde las estrategias adaptativas corresponderían a la diversidad de respuestas obtenidas a partir de la forma en que las personas responden al cumplimiento o no

de sus objetivos, y abriendo la posibilidad de elegir otro conjunto de objetivos, cerrando así el ciclo.

Figura 2.1. Mecanismos del Ciclo de Control.



Fuente: Elaboración propia con base en Heckhausen, 1998.

Dado que los jóvenes en transición a la educación media superior, a partir del mecanismo de afrontamiento realizan un curso de acción que los coloca en una opción educativa determinada, sea ésta la que hayan elegido en primera instancia o no, se ven enfrentados a un nuevo entorno, probablemente muy disímil con respecto de su escuela de procedencia, y al que se tienen que adaptar en distintos dominios, pues tanto la organización escolar, como la relación familiar y la construcción de relaciones sociales con sus pares, se les presenta como un proceso de cambio quizá sumamente exigente, en el sentido en que la adaptación tiene que suceder en un periodo muy corto.

De acuerdo con datos oficiales, es el abandono intracurricular, siendo éste el abandono que se presenta durante un ciclo escolar determinado, el que ocurre con mayor frecuencia a nivel nacional y entre las entidades federativas con respecto del abandono intercurricular, que es el abandono que se presenta entre dos ciclos escolares consecutivos (INEE, 2017b). Buena parte de la explicación del abandono en el nivel medio superior, de acuerdo con los datos oficiales, se debe principalmente a la falta de recursos económicos para seguir estudiando, no obstante, la segunda causa del abandono tiene que ver con cuestiones a asociadas al grado de satisfacción de los estudiantes por las actividades escolares.

Ante este panorama, surgen las siguientes preguntas ¿qué tan satisfechos se encuentran los estudiantes con su elección educativa? ¿qué elementos toman en cuenta para decidir mantenerse en la opción educativa que eligieron? ¿hasta qué punto es influyente el nuevo contexto escolar en la adaptación de los estudiantes? ¿qué tanta influencia ejerce la familia y los pares sobre el mantenimiento de los estudiantes en la escuela dado un contexto de abandono escolar alto? ¿cuáles son las expectativas educativas, familiares y de relación con los pares que construyen los estudiantes durante su proceso de adaptación al nuevo entorno? ¿qué tanto cambian sus preferencias educativas iniciales al interactuar en un entorno educativo diferente?

En la tradición de investigación sociológica sobre abandono escolar se han propuesto algunos marcos teóricos y analíticos para analizar los factores que hacen que los estudiantes salgan de la escuela, de los cuales quizás el más representativo es el propuesto por Tinto (1982, 1992), quien adapta de Durkheim su tipología sobre las formas de suicidio para explicar el abandono en la educación superior. Uno de los esfuerzos por sistematizar un marco analítico sobre el desempeño escolar asociado a la permanencia es el realizado por Tedesco, (1983), quien identifica variables exógenas y endógenas, tanto materiales como culturales. De manera más amplia, Escudero Muñoz (2005) plantea un modelo ecológico que integra elementos incidentes en el abandono desde la perspectiva de la exclusión escolar, que pertenecen a diferentes niveles, desde la política pública hasta la configuración de aspiraciones individuales. Las tres propuestas son coincidentes en adoptar una perspectiva procesual del abandono, es decir considerar que éste no ocurre en un momento específico, sino que interactúan diversos rasgos que son acumulativos y se manifiestan en distintos momentos de la trayectoria académica. No obstante, una de las ausencias es que los mecanismos explicativos se centran más en rasgos estructurales, y poco destacan los procesos individuales y la relación de significación que guardan los estudiantes con esos rasgos.

El objeto de estudio de esta investigación no es el abandono escolar; sin embargo, los elementos analíticos que se proponen a partir de esa tradición aportan elementos para analizar las diversas respuestas adaptativas de los estudiantes. Se considera que los elementos analíticos del segundo momento de la transición, esto es, los mecanismos implicados en el ciclo de control hacen eco en esta tercera parte del proceso; quizá la diferencia fundamental es que la exigencia del proceso tiene duraciones diferentes, y por lo tanto implican recursos

diversos: en el caso del segundo momento de transición la temporalidad es inmediata, mientras que la temporalidad del primer año es mediata e involucra otras exigencias contextuales.

Tomando en consideración los elementos analíticos de los dos momentos del proceso de transición anteriores, es pertinente introducir algunas dimensiones contextuales, y sobre todo las relativas a la organización de la escuela y de relación con los pares.

En este sentido la organización escolar, para los fines de esta investigación considera:

i) el grado de acompañamiento de la institución y compensación de rezagos académicos, es decir, cómo y en qué medida existe un acompañamiento formal e informal en actividades académicas y sociales, como tutorías y actividades extra clase, por parte de profesores y directivos; ii) recursos escolares adecuados para llevar a cabo las actividades de enseñanza, que hace referencia tanto a las condiciones materiales de la escuela, como a las condiciones de preparación de profesores y pertinencia del currículum en función de los intereses de los estudiantes (Escudero Muñoz, 2005); iii) grado de flexibilidad de los mecanismos de evaluación, así como los objetivos de la escuela en tanto formación de los estudiantes y su incidencia en el éxito o fracaso escolar (Tedesco, 1983).

Dado un supuesto de acompañamiento mínimo de la escuela ¿existen diferencias en el acompañamiento escolar en el nivel medio superior por escuela? ¿cuál es el peso que tiene un acompañamiento formal con respecto de un acompañamiento informal en la adaptación de los estudiantes? ¿el acompañamiento se distribuye de manera pertinente para todos los estudiantes, es decir, se acompaña a los estudiantes que lo necesitan?, ¿el acompañamiento responde a los intereses de los estudiantes? ¿es lo suficientemente influyente la interacción de los profesores y directivos en la modificación o mantenimiento de expectativas educativas de los estudiantes? ¿es igual el acompañamiento para estudiantes que provienen de orígenes sociales diferentes?

De acuerdo con Langenkamp en los procesos de transición, mientras el acompañamiento de la familia influye en la definición de opciones educativas, los pares contribuyen a una adaptación positiva en nuevos entornos, el reforzamiento de los vínculos sociales próximos resulta muy importante en la adaptación con respecto de no tenerlo (Langenkamp, 2011). De acuerdo con los hallazgos de investigación recientes sobre violencia y exclusión escolar (Saucedo y Guzmán, 2018; Escudero Muñoz, 2005) las

complejas relaciones de pares operan en diversos sentidos, uno de ellos es la importancia del grupo de amigos dentro de la escuela como estrategia para resistir las agresiones de otros pares o grupos, aunque se ha encontrado que también suelen funcionar como grupo de apoyo interpersonal y académico, cuyas relaciones establecidas son muy cercanas y por lo tanto más fuertes. La bibliografía sobre transiciones escolares señala que el acompañamiento de los pares en el cambio de entorno escolar es fundamental incluso en la obtención de mejores calificaciones, y un mejoramiento general en las relaciones interpersonales (Langenkamp, 2009, 2011).

Por otro lado, a partir de los estudios sobre movilidad social, la propuesta de que los grupos de pares, como otros significativos, tienen una influencia sobre las aspiraciones educativas y laborales de las personas, se destaca su contribución en las posiciones educativas y laborales efectivamente ocupadas, tomando en cuenta que esa influencia varía según la posición socioeconómica en la estructura social (Sewell and Hauser, 1972). Según Buchmann y Dalton (2011), en el ámbito de las aspiraciones educativas, y particularmente con las aspiraciones a la educación superior, la opinión de los pares tiene relevancia en la elección del camino educativo a elegir antes de transitar al nivel medio superior, pero también después de la transición, aunque en menor medida, dependiendo también de las características de los sistemas educativos nacionales.

2.3.2. Agencia y ciclo de control

Una de las discusiones centrales de la sociología es la distinción analítica entre la capacidad de acción de las personas dentro de la estructura social, así como las relaciones e interdependencias que existen entre ambos niveles. Dado que no es posible en este trabajo abordar en profundidad dicha discusión, se exponen brevemente las discusiones que se piensa pueden abonar al problema de investigación que aquí se presenta.

De acuerdo con Hitlin y Elder (2007), la noción de agencia es “resbaladiza”, pues existen muchas inconsistencias en las especificaciones sobre el concepto, además de las perspectivas que difieren entre proyectos teóricos o empíricos. Así, mientras que para algunas tradiciones de investigación el concepto representa una continuidad con el dualismo estructura-individuo, para otras significa una ruptura con éste, proponiendo que, a pesar de

los constreñimientos de la estructura, las y los individuos tienen un margen de acción que les permite poner en juego sus recursos y tener cierta autonomía en elaborar sus propios cursos de acción (Hitlin y Elder 2007).

Parece existir el acuerdo de que, independientemente de los enfoques y aproximaciones teóricas y empíricas, uno de los aspectos de la agencia que es escasamente incluido es su dimensión temporal, que incluso deviene en diversos tipos de agencia en tanto esta se orienta a cursos de acción inmediatos, mediatos o de largo plazo (Heckhausen and Buchmann, 2018a). Desde las aproximaciones del curso de vida y de la psicología social principalmente, la dimensión temporal adquiere relevancia toda vez que el tiempo social de las y los individuos se encuentra influido por la dinámica contextual de los procesos sociales, aunque también aquéllos son reflexivos sobre su propio tiempo social: el transcurrido y proyectar el que está por venir; es decir, la agencia de las y los individuos se encuentra situada (Hitlin y Kirkpatrick, 2015).

Desde esta perspectiva, la construcción individual es fundamental para entender los cursos de acción, no obstante, como lo señala Kristiansen, hay una dificultad persistente en vincular teórica y metodológicamente las dimensiones y niveles analíticos de la agencia en la investigación empírica, y dicha dificultad se traduce en que se suele fallar en identificar los procesos agenciales de los individuos a través del tiempo. Las dimensiones temporales pasadas y futuras implicadas en la capacidad individuos de actuar les imprime un carácter dinámico a sus acciones, que además se encuentran insertas en significaciones sobre el mundo social y el individual de manera más amplia (Kristiansen, 2014). En este sentido, no se puede abstraer al individuo de la situación, en la que éste interpreta condiciones y símbolos presentes, así como su pasado y su futuro en función de ellos. La anticipación a los eventos y la memoria se forman ambas en el momento corriente, un momento que automáticamente se convierte en pasado en tanto el actor planea y reacciona a las acciones de otros y eventos externos (Heckhausen and Buchmann, 2018a).

De esta manera la conjunción entre los planes y la acción concreta define una concatenación de acciones que dependen de una respuesta previa, y que se tornan el antecedente de un curso de acción posterior. El grado de influencia de los eventos externos y la acción de otros individuos en dichos caminos generalmente marca cierta “guía” sobre caminos sociales, formales o informales, predefinidos, lo que Heckhausen y Buchmann

llaman *canalización*, “donde caminos social y estructuralmente desarrollados guían los cursos de vida de los individuos a lo largo de caminos temporales y secuenciados, y regulan esos caminos contra las alteraciones y disturbios, y que al mismo tiempo proveen de oportunidades estructuradas por edad y de desafíos para los agentes individuales” [Traducción propia] (2018b).

En este sentido, *el ciclo de control*, como una expresión particular de la agencia permite captar algunos mecanismos que pueden ser abordados empíricamente. La noción de ciclos de control se encuentra inserta en un conjunto de elementos analíticos que son utilizados para vincular procesos de transición de las y los individuos y procesos sociales más amplios; es decir, para dar cuenta del vínculo entre las transiciones de las vidas individuales y los cambios del mundo social (Elder, Shanahan y Jennings, 2015). Un ciclo de control puede definirse como “*un cambio en la relación entre expectativas y recursos que afectan el sentido de control personal*” ([traducción propia] (Elder, Shanahan y Jennings, 2015), es decir, para las y los individuos es importante mantener un sentido de control sobre sí mismos y el entorno, lo que proporciona un sentido de adaptación o estabilidad (Heckhausen and Dweck, 1998), una vez que ésta se logra, se genera otro conjunto de expectativas y recursos para mantener el equilibrio (Elder Shanahan y Jennings, 2015).

Dentro de la noción amplia de agencia, la propuesta analítica del ciclo de control permite identificar cómo se modifican en el tiempo las valoraciones sobre las capacidades y recursos individuales, además se subraya que, dado un conjunto de condicionamientos externos, puede que se manifiesten acciones que sigan un camino previsto o, por el contrario, que se manifiesten virajes en las trayectorias radicalmente diferentes. En esta investigación se explora cómo a partir del proceso de transición se ponen en juego los recursos materiales y culturales de los jóvenes en favor de conseguir el objetivo de que sean asignados en opciones educativas que respondan a sus preferencias, bajo la premisa de que es a partir de la elaboración de estrategias de elección y preparación del examen de asignación.

En el fondo, el sentido de control de las personas les permite ser reflexivos sobre sus condiciones y posición frente a los otros y ante su entorno; para ello, éstos generan mecanismos de regulación de sus acciones, cuyo control les permite alcanzar sus objetivos. Siguiendo a Heckhausen, existen por lo menos dos mecanismos básicos que operan en esta regulación: la selección de objetivos y la compensación del fracaso y la pérdida (Heckhausen

and Dweck, 1998). Además, la noción de afrontamiento permite observar las formas en las que los estudiantes lidian con el cumplimiento de los objetivos que eligieron y aquellos que no eligieron, lo que da la pauta a identificar las diversas respuestas de las personas ante el incumplimiento de sus objetivos previstos, es decir la construcción de estrategias adaptativas ante nuevas condiciones.

La selección de objetivos se refiere, por un lado, a la identificación de objetivos deseables precisos y, por otro lado, a la destinación de recursos, tanto materiales como simbólicos a conseguir esos objetivos. En tanto, la compensación del fracaso y la pérdida son “enmiendas” al fallar en cumplir con los objetivos propuestos, así como en el perder recursos, tanto materiales como simbólicos, por ejemplo, vínculos y relaciones, como el perder a un amigo, o materiales, como haber perdido la casa donde se habita, etc. Por otro lado, una vez que las personas han cumplido o fallado en conseguir los objetivos propuestos, éstos realizan una evaluación sobre una nueva situación y valoran si es conveniente replantearse los objetivos, o por el contrario es necesario desecharlos y hacer una nueva selección, a esto se refiere la noción de afrontamiento.

Estos mecanismos pueden ser intencionales o conscientes y estratégicos, pero también pueden ser inconscientes, y simplemente ser reactivos sin necesidad de definir una o varias metas en particular y más bien de manera difusa. En cualquier caso, continuando con Heckhausen, existen múltiples obstáculos y limitantes que se le imponen a las personas, por lo que, tanto definir metas y destinar recursos para conseguirlas, como evitar el fracaso o la pérdida, significa realizar un esfuerzo, dado que el riesgo se encuentra siempre latente. En el caso del afrontamiento se encuentran implicadas valoraciones subjetivas relacionadas con la autoeficacia y la capacidad de respuesta, así como una percepción acumulada de control (Heckhausen and Buchmann, 2018a), en la que las múltiples respuestas posibles se encontrarán relacionadas con experiencias previas de cumplimiento o fracaso en la consecución de objetivos, por lo que se puede decir que la capacidad de afrontamiento individual variará según la experiencia de las personas, pero ancladas en sus condiciones de origen.

En este sentido, la regulación a través de la compensación del fracaso es fundamental, pues es la condición de que las personas se sobrepongan a sus condiciones adversas y generen nuevos objetivos, o intentar con los mismos, pero a través de distintas estrategias

replanteando objetivos iniciales. En este punto resulta relevante plantear que, la noción de resiliencia hace eco con el mecanismo de compensación de fracaso, no obstante, hay diferencias fundamentales. Por un lado, la resiliencia, en las ciencias sociales, es una categoría usada con frecuencia para resaltar los atributos individuales, que destacan la capacidad individual para lidiar con eventos o proceso traumáticos, quizá en un sentido heroico (Estêvão Calado y Capucha, 2017). La noción de compensación del fracaso, en cambio, es un mecanismo que opera en diversos niveles de construcción de objetivos y que da cuenta de los recursos con los que cuentan las y los individuos, pues son condición para la elaboración de nuevos objetivos. Es decir, ésta última noción se separa de un sentido voluntarista plenamente individual de adaptación a las condiciones adversas, pues toma en cuenta los condicionamientos previos.

3. Desigualdad de oportunidades educativas en la transición al nivel medio superior

El objetivo de este capítulo es caracterizar por un lado el proceso de la transición educativa de secundaria a media superior en la ciudad de México identificando las reglas de transición de la entidad y, por otro lado, construir un panorama de la dinámica de entrada a este nivel educativo, con las implicaciones de un contexto de desigualdad de oportunidades educativas.

Primero se recuperarán de manera general los resultados de investigación a nivel internacional, y particularmente en América Latina, para después centrar la atención en los resultados de investigación sobre la transición a la educación media superior en México, y particularmente en la Ciudad de México.

3.1. Antecedentes internacionales

En el ámbito de la región de América Latina, el nivel de educación medio superior o el segundo ciclo del nivel secundario, ha sido objeto de un impulso en su universalización, por lo menos a partir de la década de 1990, con objetivos ambiciosos homólogos a la implementación de políticas de expansión educativa de los niveles básicos primarios y secundarios en décadas anteriores, pero que han tenido avances modestos, no sólo en la ampliación de la cobertura, sino en lograr avanzar en las tasas brutas de escolarización de la población en la región (Tedesco and López, 2002).

Dado un contexto de demanda por educación media en la región, que creció sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, las políticas implementadas en la ampliación de este nivel educativo estuvieron centradas de manera predominante en lo que podría denominarse una perspectiva cuantitativa, pues el foco de la preocupación fue lograr que la mayor parte de la población lograra entrar a la escuela. Sin embargo, las particularidades de los procesos políticos de cada país sin duda influenciaron el desarrollo y las medidas tomadas en materia educativa en general, pero que convergen en modificaciones sustantivas en la década de 1990 (López, 2013).

Parte de las estrategias que adoptaron diversos países de América Latina para favorecer la ampliación de este nivel educativo pueden resumirse en haber implementado

modificaciones del currículum para reestructurar la relación entre la formación técnica y propedéutica, así como modificar el modelo pedagógico orientándolo a la formación de competencias para la ciudadanía y para el mercado de trabajo (Ducoing y Rojas, 2017). Sin duda, una de las acciones características, independientemente de las particularidades de los sistemas educativos nacionales, fue convertir este nivel educativo como obligatorio (Schoo and Ruiz, 2014).

Las políticas de ampliación del sistema educativo medio superior en México, en distintos momentos de la historia del Sistema Educativo Nacional (SEN) lo orientaron a que se caracterizara como un sistema fragmentado, en el que la centralización y descentralización, así como la aparición de diversos subsistemas, le plantearon objetivos diversos en cuanto al tipo de formación que se ofrecía, así como su papel dentro del SEN y a la población a la que se dirigía. Quizá, desde los años 70, es cuando se identifica de manera inicial una diversidad en la configuración del sistema educativo (Ulloa, 2012), que atiende a diferentes poblaciones con distintos objetivos, lo que propició un impulso institucional de aglutinamiento de los diferentes proyectos educativos en el nivel.

Dado este contexto, una de las preguntas que han sido abordadas en la investigación se remite a explorar cómo se relaciona esta diversidad de opciones educativas y la desigualdad social. Particularmente en esta sección se describe el proceso de transición en la Ciudad de México y cómo los distintos aportes de investigación abordan el problema de la desigualdad en relación con la configuración particular de las reglas de transición en la entidad.

3.2. Caracterización de la desigualdad de oportunidades educativas en la Ciudad de México en la transición a la educación media superior

La Ciudad de México es una de las entidades que cuenta con una de las matrículas de educación media superior más grandes en México, al concentrar a 460,143 estudiantes, de acuerdo con los datos oficiales correspondientes al ciclo escolar 2021-2022. No obstante, a pesar de que cuenta con una oferta amplia de opciones educativas en este nivel, y por esta misma característica es preciso entender cómo se configura la distribución de la oferta

educativa. En los dos apartados siguientes describo cómo se organiza la oferta de educación media superior en la Ciudad de México, a partir de la COMIPEMS y del IEMS, éste último como complemento de la oferta y con un mecanismo de asignación diferente al examen de asignación.

3.2.1. La COMIPEMS

Una de las respuestas de la Ciudad de México y su Zona Metropolitana a la demanda de educación media superior fue la creación de un organismo que organizara las solicitudes para el ingreso en función de los lugares disponibles en las escuelas participantes. La intención de su creación fue la de evitar repeticiones en las solicitudes de ingreso y con ello garantizar que las escuelas contaran con mejor información sobre los lugares disponibles, es decir, contar con un mecanismo que regulara la oferta y la demanda de espacios educativos para los estudiantes. El organismo creado para tal efecto fue la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) (COMIPEMS, 2005).

El antecedente de la creación de la COMIPEMS puede identificarse en la discusión sobre la evaluación educativa, que en los años noventa tuvo lugar de manera importante en un contexto internacional de renovación de sistemas de evaluación (Reimers, 2003). En ese contexto, el planteamiento de la necesidad de contar con instrumentos confiables de evaluación, sobre todo de la educación superior, hizo que en México se promoviera la creación de un centro de evaluación, y es a partir de la XXV sesión de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), donde se autoriza la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) como asociación civil, en 1993 (CENEVAL, 2017).

Entre los instrumentos propuestos para cumplir con el objetivo de implementar nuevos procesos centralizados de evaluación se crearon los llamados Exámenes Nacionales de Ingreso que, dependiendo del nivel educativo, se llamaron EXANI-I en el caso del examen de ingreso a la educación media superior, EXANI-II en el caso del ingreso a licenciatura, y EXANI-III en el caso del ingreso al posgrado (CENEVAL, 2017). En cuanto a la primera aplicación del EXANI-I en la Ciudad de México, ésta se llevó a cabo en 1995, pero no fue hasta el año siguiente que se planteó el conformar un mecanismo que asegurara que los

solicitantes realizaran un solo procedimiento, además por la presión creciente que representó la concentración de la demanda en instituciones como la UNAM o el IPN; es entonces cuando los representantes de los diversos subsistemas en la entidad decidieron que era necesario centralizar además el proceso de transición a la educación media superior, y que el organismo encargado fuera el CENEVAL, de esta manera se acuerda la creación de la COMIPEMS en 1996, y que aglutina a escuelas que se encuentran predominantemente en la Ciudad de México, así como en algunos municipios del Estado de México (COMIPEMS, 2005). En la actualidad, la COMIPEMS se compone de diez subsistemas públicos, presentados en el Cuadro 3.1.

Cuadro 3.1. Tipo de subsistemas de educación media superior adscritos a la COMIPEMS.

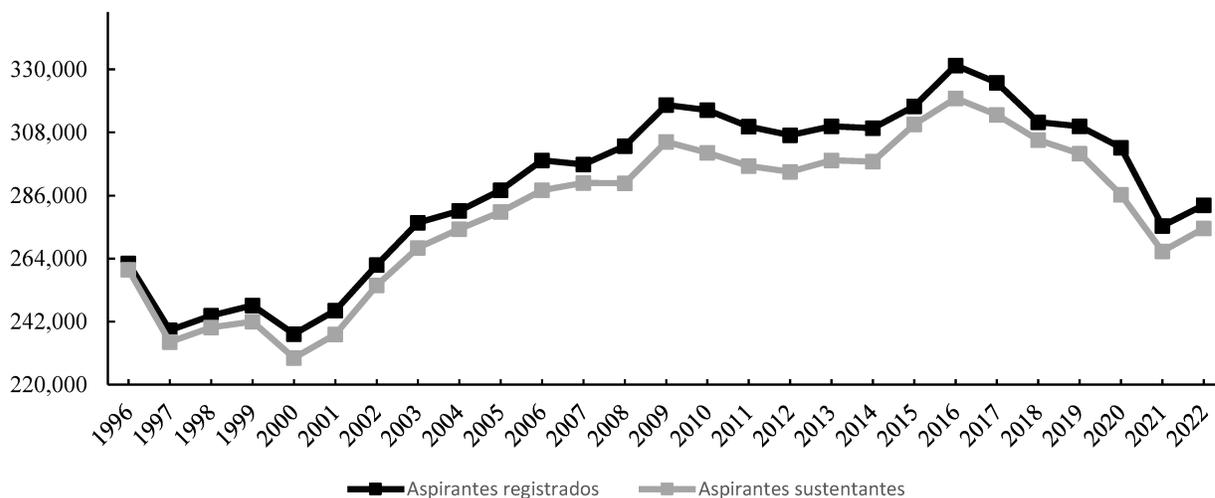
Subsistema	Tipo de bachillerato
• EL COLEGIO DE BACHILLERES (COLBACH)	Bachillerato general
• EL COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA (CONALEP)	Educación profesional técnica
• LA DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO (DGB)	Bachillerato general
• LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA AGROPECUARIA Y CIENCIAS DEL MAR (DGETAyCM)	Bachillerato tecnológico
• LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS (DGETI)	Bachillerato tecnológico
• EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (IPN)	Bachillerato tecnológico
• LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO (SE)	Bachillerato general
• LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (UAEM)	Bachillerato general
• LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)	Bachillerato general

Fuente: COMIPEMS, 2022.

El funcionamiento del concurso, en términos generales consta de ocho etapas que transcurren en un periodo de seis meses, entre febrero y agosto (COMIPEMS, 2018a): i) en la primera se hace pública la convocatoria al concurso, se dan a conocer las bases, los requisitos y las fechas generales del proceso a través de medios electrónicos, periódicos de circulación nacional, así como a través de material impreso en las escuelas secundarias; ii) la segunda etapa consta de la generación de documentación necesaria para el concurso, esto es, material impreso y digital de instructivos y hojas de “ensayo” para la elección de opciones educativas; iii) en esta etapa se llena el formato de solicitud vía internet, en el que se incluye la elección definitiva de opciones educativas y con ello se formaliza un pre-registro, que a la vez genera una ficha de pago, iv) posteriormente los estudiantes acuden a centros de registro, donde les emitirán un comprobante de registro con su fotografía y donde dejarán su documentación, incluyendo el comprobante de terminación de secundaria; v) en el quinto paso se les hace entrega de una guía de estudio con tiempo para estudiar previo a la aplicación del examen. En los últimos tres pasos vi) se lleva a cabo la aplicación del examen, vii) la UNAM y el CENEVAL califican sus exámenes correspondientes y se genera una base de datos, viii) de donde se desprenden los resultados finales que son publicados a través de medios electrónicos y en periódicos de circulación nacional y a partir de los cuales los estudiantes acuden a realizar la inscripción correspondiente en el centro escolar asignado.

De acuerdo con sus datos, la COMIPEMS ha atendido desde sus inicios, un promedio de 289, 441 solicitantes. Como se muestra en la Gráfica 3.1, el número de aspirantes, en términos generales creció de manera importante hasta 2009 (317,603 aspirantes), no obstante, hubo un decrecimiento a partir de ese año, que se recuperó a partir de 2014 (309,502 aspirantes) y hasta 2017; a partir de esta edición del concurso de asignación la inscripción ha descendido estrepitosamente, y particularmente en las últimas dos ediciones se registró una caída sin precedentes en la inscripción, muy probablemente debido a los efectos de la pandemia. Por otro lado, el descenso en los años anteriores pudo deberse a la aparición paulatina de otras ofertas de bachillerato, principalmente el bachillerato a distancia, ofertas de bachillerato escolarizado con programas específicos del Gobierno de la Ciudad de México o el descenso en las cuotas de bachilleratos privados, debido al crecimiento de la oferta.

Gráfica 3.1. Número de aspirantes registrados y que sustentaron el examen, por edición de COMIPEMS.



Fuente: Elaboración propia con base en COMIPEMS, 2023.

De acuerdo con el Informe 1996-2005, algunas de las características de los aspirantes que se reportan indican que en términos generales, las disparidades de género en las solicitudes no han sido muy amplias y se han mantenido con una diferencia de entre 0.35% y 2.5% con respecto del primer año de implementación (COMIPEMS, 2005). Entre otros datos, destaca que la mayor parte de los solicitantes, desde el inicio de la implementación del concurso de selección, buscan opciones vinculadas a la educación superior, esto es, escuelas de la UNAM y el IPN. Así, del total de solicitantes, como primera opción la UNAM representa alrededor de una tercera parte como la preferida frente a otras, y de ellos únicamente alrededor de 35 mil son asignados, lo que representa un porcentaje de entre el 15% y 17% del total de solicitantes por año hasta 2005 (COMIPEMS, 2005). Cifras similares se mantienen para los concursos de 2010 (Rodríguez Rocha, 2015) y 2015.⁴

Un dato relevante que se puede destacar también es la vinculación que existe entre la escolaridad de los padres y el puntaje obtenido en el examen. En la observación que se hace del año 1996 a 2000 se identifica que hay un incremento en el número de aciertos en el

⁴ Para el concurso de 2015 se obtuvo información a través de la Secretaría de Educación Pública, vía Infomex. Se encuentra en curso una solicitud para completar información de los años faltantes hasta 2017.

examen en la medida en que la escolaridad de los padres se incrementa, quienes tienen padres con posgrado logran obtener puntajes superiores al 60% con respecto de quienes tienen padres con ningún nivel de escolaridad, quienes en promedio obtienen un 44%; por otro lado, se destaca que cerca del 60% de los sustentantes tienen padres con secundaria y media superior, cuyo porcentaje de aciertos en el examen oscila entre el 47% y 51% (COMIPEMS, 2005).

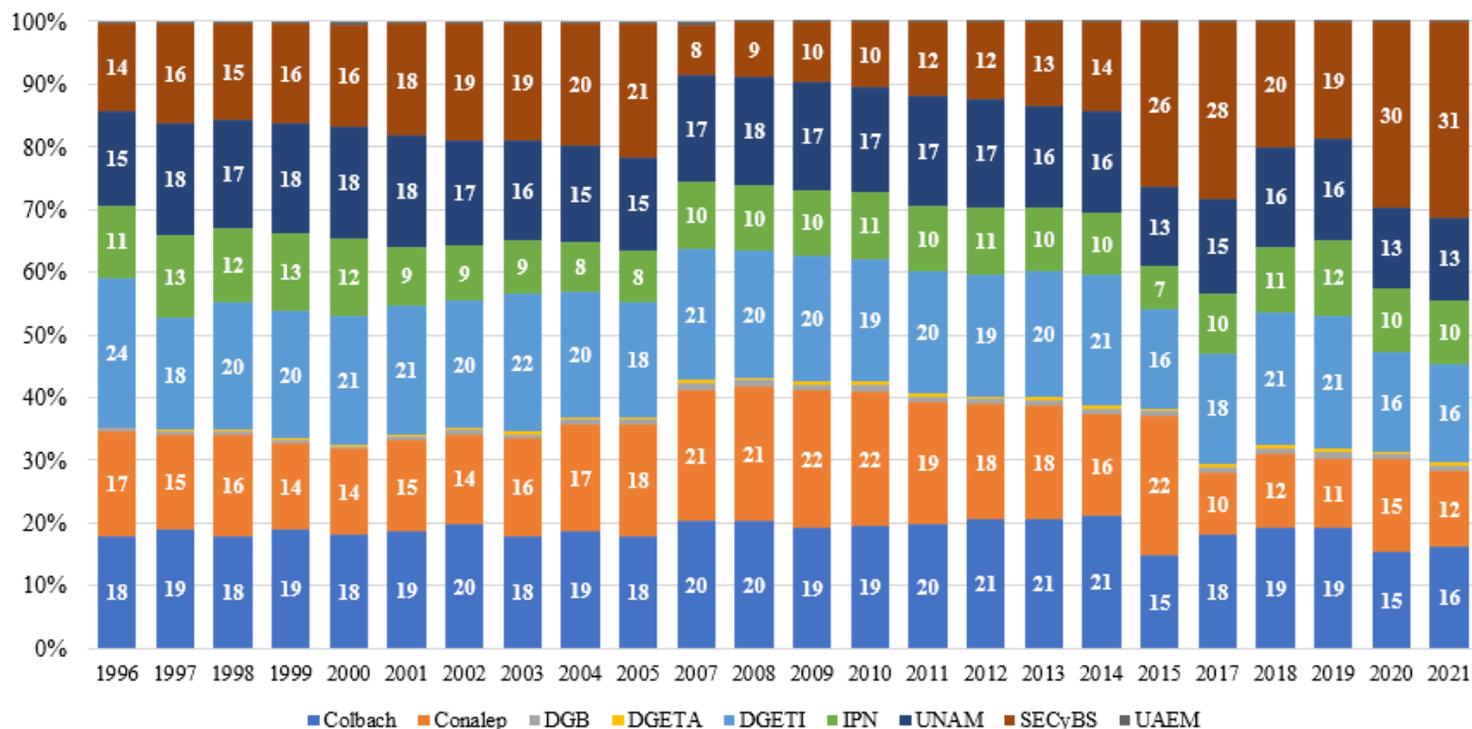
De acuerdo con los datos reportados por la COMIPEMS, existe una disparidad entre las solicitudes y la asignación de escuelas, pues dado que los lugares de las escuelas más demandadas son las que se ocupan más rápido, quienes no obtienen un lugar en estas opciones son canalizados a las demás, es decir, existe una relación inversa en la solicitud y en la asignación. Así, en la primera edición del concurso el 24% de la asignación le correspondió a la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI) (Gráfica 3.2), en contraste con la edición 2015, que para el mismo subsistema representó un porcentaje del 16%, aunque no se modificó radicalmente la asignación en términos relativos. Uno de los subsistemas que ha mantenido su participación en términos relativos y absolutos en relación con las demás opciones es el Colegio de Bachilleres (Colbach), el cual en la primera edición del concurso concentró a más de 40 mil estudiantes y en términos relativos se mantuvo por lo menos hasta 2005, alrededor del 18%.

Otro de los subsistemas que más concentra la asignación es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), el cual captó en la primera edición del concurso alrededor de 38 mil estudiantes, y en términos relativos contribuyó con un 17% frente a otros subsistemas, a diferencia de los dos subsistemas anteriores, el Conalep ha fluctuado en los números absolutos y relativos a través de las distintas ediciones del concurso, no obstante se ha mantenido como una de las opciones de asignación con una contribución importante hasta 2015. Los tres subsistemas descritos, salvo las fluctuaciones a través de los años, concentran alrededor del 50% de la asignación, frente a las opciones más demandadas como el IPN o la UNAM, que han concentrado alrededor del 20% de la asignación.⁵

⁵ No se considera el subsistema SECyBS (Secretaría de Educación Cultural y Bienestar Social) aunque su contribución en la captación de la asignación es importante, dado que esta opción educativa pertenece en su totalidad al Estado de México, la intención es centrarnos en el contraste de la asignación entre las opciones más demandadas y las que concentran un número mayor de asignaciones a través de las distintas ediciones del concurso en la Ciudad de México.

Las tendencias recientes en la asignación, como se muestra en la gráfica han fluctuado, aunque de manera poco significativa en las opciones más demandadas como el IPN y la UNAM, mientras que subsistemas como el del bachillerato del Estado de México han incrementado su capacidad.

Gráfica 3.2. Distribución porcentual de las asignaciones de Educación Media Superior a través del examen COMIPEMS. 1996-2021.



Fuente: Elaboración propia con base en solicitudes de información a la Secretaría de Educación Pública, a través del sistema INFOMEX. Información publicada en la Plataforma Nacional de Transparencia (PNT).

Información para 2006 no disponible.

Porcentajes de DGETA, UAEM y DGB menores al 1%.

3.2.2. El IEMS

Otra de las respuestas a la necesidad de organización de la demanda fue la iniciativa del Gobierno del entonces Distrito Federal, cuya acción concreta fue la construcción de preparatorias en distintos puntos de la entidad que, como parte de la política social del

Gobierno, dichas escuelas pretendieron cubrir la demanda, sobre todo en lugares donde los servicios educativos públicos de este nivel eran escasos. La creación de estas escuelas, bajo el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) supuso un cambio en el modelo de bachillerato, y en sus objetivos se planteó no sólo ser una opción educativa para los estudiantes que veían en riesgo su continuidad escolar por no obtener un lugar en las escuelas públicas, sino ofrecer un acompañamiento cualitativo en los procesos de aprendizaje. Además, esta opción educativa se ha mantenido, desde sus inicios, independiente del concurso de asignación COMIPEMS.

La creación del IEMS surge en el marco de la política social de la Ciudad de México y en la descentralización educativa que se había planteado desde 1993, pero que en el caso de la educación media superior tuvo lugar hasta 1997, cuando se propuso el proyecto. En el año 2000, con el cambio de Gobierno en la entidad, se decidió darle continuidad y a partir de un decreto publicado en la Gaceta Oficial del Distrito Federal se hizo oficial la creación del IEMS, dando comienzo a la construcción de 15 preparatorias y una universidad (Alavez Neria y Varela Petito, 2012).

El diagnóstico sobre las oportunidades educativas en la Ciudad de México, que generó el programa político de la entidad en materia educativa, planteó la necesidad de contar con mecanismos menos restrictivos para aceptar estudiantes considerados rechazados del proceso organizado por la COMIPEMS y con rezago académico, por lo que se implementaron herramientas distintas a la aplicación del examen de selección. Fundamentalmente el criterio de admisión se centró en la organización de un sorteo, en el que se asumió aleatoriedad en la asignación de lugares disponibles, y con ello asegurar una forma democrática de ocupación de espacios educativos (IEMS, 2013: 4-5), en contra de lo que se consideró una práctica de segregación educativa inserta en el examen de admisión (Alaníz Hernández, 2012).

El funcionamiento del sorteo consta en términos generales de cinco etapas que transcurren en un periodo de cuatro meses desde marzo a julio (IEMS, 2018): i) en la primera etapa se emite la convocatoria con las fechas del proceso, ii) posteriormente los aspirantes realizan un registro en línea en el que manifiestan la escuela a la que desean asistir, un requisito es que ésta se encuentre cerca de su domicilio, en esta etapa ya se debe contar con el certificado de secundaria, iii) en la tercera etapa los aspirantes acuden a las escuelas indicadas para el cotejo de sus documentos y la generación de un número de folio, que sirve

para formalizar su participación en el sorteo, iv) una vez cerrado el periodo de recepción de documentos, se lleva a cabo el sorteo, donde se asignan los folios mediante un algoritmo en función de los lugares disponibles por turno y plantel ante un notario público, v) finalmente se hacen públicos los resultados y los aspirantes son convocados a formalizar su inscripción.

El proyecto del IEMS ha sido objeto de polémica y críticas por su orientación y desarrollo desde su creación, quizás una de las críticas fuertes es la baja eficiencia terminal y el rezago académico (Herrera Mijangos, 2014), aunado a la disponibilidad de profesores y su formación, aunque en otro sentido parece responder de manera adecuada a resolver la disponibilidad de escuelas de educación media superior públicas donde se necesitaban (Bracho González y Miranda López, 2012). Por el diseño y orientación del proyecto educativo, no se disponen de datos socioeconómicos de los solicitantes, pues estos no son recabados por el instituto al momento de realizar el registro al sorteo, ni en la asignación. A partir del programa social *Prepa Sí*, es como se realiza un diagnóstico de las características de los estudiantes, aunque es difícil separar a los estudiantes que se encuentran matriculados efectivamente de los que reciben el apoyo, pues al ser un programa social se aplica también a otros subsistemas educativos y a instituciones de educación superior (GCDMX, 2017).

De acuerdo con los datos oficiales, en el ciclo escolar 2017-2018 el IEMS inscribió a 6, 500 estudiantes, que suman una matrícula de 38, 900. Con respecto al ciclo escolar 2011-2012 aumentó su matrícula a 10, 000 estudiantes (GCDMX, 2017). Frente al promedio de atención de la demanda anual de la COMIPEMS, el IEMS se encuentra muy por debajo a pesar de un incremento sustantivo en la matriculación. Por otro lado, dado que uno de los objetivos de este proyecto educativo es el de atender la demanda de manera localizada a poblaciones vulneradas, que presentan rezago y que responden a una demanda local, presumiblemente representen una opción más situada geográficamente, y eventualmente valorada como una opción para cursar estudios superiores al tener un vínculo con la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Existen pocos trabajos de investigación sobre los estudiantes del IEMS que arrojen resultados concluyentes, no obstante, se reporta que en términos generales la significación que le atribuyen al estudio del bachillerato es muy importante para la continuación de la trayectoria escolar, incluso a la educación superior, por lo que esta opción, al ser flexible, se les presenta a los estudiantes como una opción muy viable, aunque para otros representa un

obstáculo cuando tienen por objetivo ingresar a instituciones de educación superior más prestigiosas (Casiano Delgado, 2017).

En términos generales, se puede considerar que ambos procesos constituyen el rasgo característico de las reglas de transición a la educación pública de media superior en la Ciudad de México.⁶ Como se mencionó anteriormente, se plantearon como respuesta a la atención de la demanda, pero también a una necesidad de organización de los procesos de admisión ante la diversidad de subsistemas y concentración de la demanda. Independientemente de la discusión sobre la eficacia y eficiencia administrativos de ambas formas de reglamentación para normar la transición a la educación media superior, se plantean preguntas sobre la forma en que esta configuración particular de las reglas de transición se articula con la desigualdad, en un contexto más amplio de desigualdad de oportunidades sociales educativas.

3.3. Orígenes y destinos sociales de las y los jóvenes ante la desigualdad de oportunidades educativas

La tradición de investigación sobre desigualdad educativa en el nivel medio superior en México, y particularmente en la Ciudad de México, ha identificado que persisten las desigualdades sociales y educativas, con distintas fuentes y con diversas implicaciones. Desde las diversas aportaciones de las ciencias sociales, y particularmente desde la investigación sociológica sobre las fuentes que explican la desigualdad, parece haber acuerdo en que uno de los factores predominantes que explican y han explicado las diferencias asociadas al acceso, la permanencia y la terminación de este nivel educativo entre las personas es el origen social.

Así, la desigualdad de oportunidades educativas se encuentra estrechamente ligada a las condiciones de origen social de las personas en sus trayectorias educativas y se

⁶ Existen otras opciones, como la educación abierta y a distancia, que han tenido un impulso a partir de distintas iniciativas cuya intención es generar procesos de inclusión orientándose a poblaciones diversas, fundamentalmente a personas con extraedad, trabajadores, personas con discapacidad; no obstante, existe un debate abierto sobre los alcances de este tipo de educación, pues la matriculación en estas opciones es marginal y una lectura es que promueve y refuerza los mecanismos de exclusión. Para una discusión al respecto puede consultarse Cabero-Almenara (2016).

manifiestan de manera acumulativa, es decir, se moldean caminos educativos diferenciados para las personas en función de las características del hogar en el que nacieron. Particularmente, las características del proceso de transición educativa al nivel medio superior indica que existe una predilección por solicitar escuelas que se encuentran vinculadas a la educación superior (Guzmán and Serrano, 2011).

Ante una concentración de la demanda en opciones educativas más prestigiosas, como la UNAM y el IPN, el mecanismo de distribución a través del examen de admisión dispersa la demanda hacia otras opciones, que producen diferentes respuestas por parte de los estudiantes. Por un lado, la inconformidad de los estudiantes, que al no ser asignados a las primeras opciones que eligieron deciden no inscribirse a la opción asignada muchas veces optan por retrasar su entrada para hacer un nuevo intento en el próximo concurso, cuyas implicaciones son un truncamiento o reconfiguración de expectativas (Guzmán y Serrano, 2011). Aunque, por otro lado, en términos generales y con mayor frecuencia, los estudiantes deciden continuar en la escuela que les fue asignada, incluso si no se encuentra entre sus primeras opciones (COMIPEMS, 2018b)

El último panorama ha sido objeto de diversos trabajos de investigación, que exploran la relación entre las asignaciones educativas del nivel medio superior y las características individuales y familiares de los estudiantes, usualmente para ofrecer explicaciones sobre la diferencia en las trayectorias educativas y laborales de las personas, y cómo se vinculan esas diferencias con el mantenimiento de la desigualdad de oportunidades educativas y sociales. Uno de los trabajos que explora dicha relación es el realizado por Villa Lever (2007), en el que estudia la relación entre los puntajes obtenidos en el EXANI-I y los ingresos económicos familiares, encontrando que a menores ingresos económicos de la familia le corresponden menores puntajes obtenidos en el examen, y aún más, se observa una relación entre la escolaridad de los padres y los puntajes, cobrando una relevancia particular la relación entre éstos y la escolaridad de la madre (2007).

Con base en la caracterización del sistema y en el funcionamiento de la distribución de estudiantes en las distintas opciones, estos estudiantes son canalizados a opciones menos prestigiosas y a opciones profesionales y técnicas, lo que genera que en estas opciones se encuentren estudiantes con estatus socioeconómicos bajos, que aunado a las altas tasas de abandono y baja eficiencia terminal, se identifica un contexto de desigualdad de

oportunidades educativas en el nivel reforzado por las características de la organización del sistema educativo (Villa Lever, 2007).

En un trabajo que identifica la desigualdad en la progresión escolar, se discute sobre el papel que tiene la cobertura en la ampliación de oportunidades educativas, pues aunque ésta beneficie a sectores sociales que anteriormente no tenían acceso a la escuela, parece que en dicha ampliación de oportunidades quienes se benefician en mayor medida son las personas provenientes de estatus socioeconómicos altos; por otro lado, los riesgos asociados a transitar a una opción privada frente a opciones públicas son mayores para personas con orígenes sociales más altos, lo que asumiría una doble desventaja para quienes pertenecen a estratos bajos (Solís, 2013, 2014). Resultados similares se reportan en otro trabajo que analiza los determinantes de la transición a la educación media superior, y que ahonda no sólo en la diferencia entre las opciones públicas frente a las privadas, además en la diferenciación entre subsistemas públicos más demandados y con un vínculo a la educación superior frente a otras opciones públicas (Solís, Rodríguez Rocha, y Brunet, 2013).

Entre los hallazgos de este último trabajo se argumenta que además de las ventajas asociadas a la posibilidad de optar por la vía privada, en el examen COMIPEMS es más probable que quienes provienen de orígenes sociales más favorables y tienen trayectorias educativas privadas logren tener mejores puntajes, y con ello tienen ventaja al ser asignados a las opciones que eligieron, usualmente aquellas más prestigiosas, por lo que este mecanismo de asignación, en términos generales, parece acentuar las desventajas de origen social (2013). Aunado a estas desventajas en la asignación, por su carácter acumulativo, se reflejan menos en la continuidad escolar, es decir en la progresión en grados del nivel medio superior por un efecto de selectividad previa, pero no así en la terminación del nivel. Así, la desigualdad de oportunidades educativas en relación con las condiciones de origen de las personas se manifiesta en la transición a la entrada y a la salida del nivel (Blanco, 2014).

Una pregunta relevante que ha sido explorada es hasta qué punto son influyentes las características organizativas del nivel medio superior y la valoración subjetiva de las personas sobre la elección de determinadas opciones educativas en la explicación de las desigualdades (Blanco, 2014). Un análisis como el que presenta Hernández Fernández (2015) identifica que procesos estandarizados de entrada al nivel medio superior, como el que caracteriza a la Ciudad de México, amplía la posibilidad de que estudiantes que pertenecen a

estratos socioeconómicos bajos puedan obtener mejores credenciales educativas que inciden en mejores trayectorias; en este sentido, se genera una valoración positiva de la continuidad escolar que prácticamente todas las personas comparten (2015). Esta apreciación parece corresponder con la discusión sobre lo que se ha denominado ideología meritocrática sobre la igualdad de oportunidades, en la que se extiende socialmente la idea de que todos pueden acceder a las mejores opciones si se esfuerzan en entornos competitivos, independientemente de los condicionamientos de origen social (Villa Lever, Canales, y Hamui, 2017; Dubet, 2011; Cobos, 2017).

Al respecto de la elección de opciones de educación media superior, Ortega (2017) encuentra que existe una relación entre la pertenencia a determinado quintil socioeconómico, la habilidad académica y el tipo de opción educativa que se elige. Argumenta que en un sistema de admisión basado en el mérito, como lo es el examen COMIPEMS, se acentúan las ventajas y desventajas de origen acumuladas, no sólo en los resultados del examen, sino en la definición de las preferencias, una de las hipótesis que plantea como conclusión, a la luz de sus hallazgos, es que probablemente los estudiantes que tienen buenos desempeños escolares y que pertenecen a distintos estratos socioeconómicos tendrían los mismos resultados si eligieran las mismas opciones, no obstante lo que se observa es que las personas que provienen de orígenes sociales más desventajados se decantan por opciones menos prestigiosas en comparación con sus contrapartes a pesar de tener buenos desempeños académicos previos, lo que abre un conjunto de preguntas sobre cómo y con qué criterios es que las personas realizan sus elecciones educativas (2017).

El trabajo de Rodríguez Rocha (2014, 2015) aborda esta pregunta y en sus hallazgos reporta que en la elección de las opciones educativas la disponibilidad de recursos económicos en mayor medida, y culturales en menor medida pero de manera significativa, tienen incidencia en la elección de determinadas opciones educativas. Así, ante una mayor disponibilidad de recursos económicos y culturales las personas elegirán opciones más prestigiosas y vinculadas con la educación superior en contraste con estudiantes que cuentan con menor disponibilidad de esos recursos.

Por otro lado, aborda la influencia que tienen las escuelas secundarias en la definición de elecciones y expectativas educativas futuras (Rodríguez Rocha and Canello, 2015), en particular explora de qué forma las escuelas inciden con acciones específicas, o con

omisiones en el acompañamiento de los estudiantes en su proceso de definición de opciones educativas, a partir de un acercamiento etnográfico. Entre sus hallazgos se encuentra que hay diferencias importantes entre escuelas, pues mientras algunas se toman en serio el acompañamiento durante y posterior a la asignación, en otras parece haber una ausencia de él. Lo anterior es particularmente importante, pues una de las vías de comunicación de las reglas de transición en la Ciudad de México es la escuela secundaria, por lo que es necesario un acompañamiento que comunique de manera eficiente la información sobre la diversidad de opciones.

En este último sentido, es muy probable que el papel de la escuela secundaria tenga un papel condicionante en la formación de expectativas educativas diferenciadas por origen social, en tanto ésta se encuentre segregada territorial y socioeconómicamente, contribuyendo de alguna manera al mantenimiento de la desigualdad en la asignación de opciones de educación media superior (Rodríguez Rocha y Canello, 2015).

3.4. Comparación socioeconómica entre los jóvenes del estudio y los jóvenes de la Ciudad de México

Con el objetivo de contextualizar en términos socioeconómicos a los jóvenes que se incluyeron en el análisis presentado en esta tesis, y así estimar qué tan seleccionados se encuentran el conjunto de jóvenes que forman parte de este estudio, construí una muestra de jóvenes con características similares a las de los jóvenes de la Ciudad de México. Para la definición de tal muestra recurrí al Censo de Población y Vivienda (CPV) 2020, que contiene información censal más reciente. Dado que la información de la encuesta sobre las características socioeconómicas de los jóvenes de este estudio es limitada, en tanto se cuenta solamente con información sobre la escolaridad de ambos padres, así como sus ocupaciones, se realizó una comparación, primero, entre las características de origen escolar de los jóvenes utilizando la escolaridad de los padres. En el caso de la muestra de jóvenes de la Ciudad de México se utilizó el promedio de escolaridad en el hogar que corresponde a jóvenes entre los 14 y 15 años de edad.

Después, se realizó una comparación de las condiciones económicas de origen, teniendo en el caso de los jóvenes de este estudio la ocupación del padre como variable *proxy*,

y jerarquizada a partir del índice ISEI, mientras que para el caso de la muestra de jóvenes de la Ciudad de México se utilizó un índice de activos del hogar, que de igual forma consideró a la población de entre 14 y 15 años de la Ciudad de México.

El análisis mostró que los jóvenes contemplados en este estudio, aunque guardan cierta similitud con la población de jóvenes de la Ciudad de México, cuentan con un origen escolar menor con respecto de la escolaridad promedio de los hogares de la Ciudad de México. En este sentido, los jóvenes se encuentran ligeramente seleccionados con una diferencia de alrededor de cinco puntos porcentuales en la educación básica, mientras que, con respecto del bachillerato, que es donde se presenta un importante cuello de botella en la finalización del nivel en la entidad, existe una brecha de alrededor de ocho puntos (Cuadro 3.2).

Cuadro 3.2. Escolaridad los jóvenes del estudio y jóvenes de la Ciudad de México. Porcentajes.

Escolaridad	ESPEETS	Censo 2020
> Primaria	20.46	15.78
Secundaria	50.22	44.76
Bachillerato	20.82	29.34
Superior	5.28	6.11
Posgrado	3.22	4.01
Total	100	100
N	808	251,541*

**Cálculo ponderado*

Fuente: Elaboración propia con base en la ESPEETS y el Censo de Población y Vivienda 2020.

Por otro lado, cuando se contrastan las condiciones económicas, con respecto de la escolaridad de origen de los jóvenes, se observa que, si bien las distribuciones de los índices económicos son congruentes en general con la escolaridad, en el caso de los jóvenes de este

estudio la proporción de jóvenes con padres con escolaridad básica y media superior que pertenecen a los primeros cuartiles económicos es muy marcada con respecto de los jóvenes de la Ciudad de México.

Cuadro 3.3. Índices económicos por escolaridad de jóvenes del estudio y de la Ciudad de México. Porcentajes.

Escolaridad	<i>Cuartiles del Índice de activos de la vivienda</i>				Total
	1	2	3	4	
< Primaria	56	28	11	6	100
Secundaria	30	30	25	15	100
Bachillerato	8	21	37	34	100
Superior	3	8	39	50	100
Posgrado	0	0	100	0	100
N= 251, 541					
Total	26	26	27	21	100
Escolaridad	<i>Cuartiles del ISEI</i>				Total
	1	2	3	4	
< Primaria	78	17	5	1	100
Secundaria	28	37	25	10	100
Bachillerato	2	22	43	32	100
Superior	0	3	14	84	100
Posgrado	0	0	8	92	100
N= 808					
Total	25	25	26	25	100

Fuente: Elaboración propia con base en la ESPEETS y el Censo de Población y Vivienda 2020.

Estos datos indican, en general, que la población de jóvenes en este estudio se encuentra más seleccionada socioeconómicamente con respecto de los jóvenes con características similares de la Ciudad de México. Esto es relevante, pues a pesar de que esta tesis esté limitada por el alcance y el grado de selectividad, las conclusiones que se derivan de los análisis indican que incluso con las restricciones presentadas, los mecanismos que contribuyen al mantenimiento de la desigualdad operan incluso en contextos selectivos.

4. Estrategia metodológica

4.1. La construcción de estrategias adaptativas en perspectiva longitudinal

Esta investigación adopta un enfoque longitudinal prospectivo, es decir, se propone la elaboración de un estudio panel que hace un seguimiento de los estudiantes en el tiempo, mientras experimentan su proceso de transición a la educación media superior. Dado que el interés se centra en aportar una explicación sobre la configuración de estrategias adaptativas, que en el fondo aportan información sobre los mecanismos que mantienen y reproducen las desigualdades sociales y educativas, se propone trabajar con datos cualitativos provenientes de un seguimiento con entrevistas a profundidad de acuerdo con tres momentos analíticos que se considera componen el proceso de transición, y que han sido planteados en el Capítulo 2 de esta investigación.

A diferencia de un estudio retrospectivo, mediante esta estrategia es posible captar los cursos de acción en la medida en que van sucediendo y, por ello, es posible hacer una reconstrucción “hacia adelante” en el tiempo. El registro periódico de información en momentos analíticos permite reducir el tiempo en el que las y los individuos experimentan los eventos y los reportan, lo que reduce el sesgo de memoria para localizar personas y eventos, y de omisión voluntaria de los mismos (Wunsch, Russo y Mouchart, 2010). Por otro lado, la aproximación prospectiva permite identificar las relaciones sociales de las y los individuos en situación y cómo se van configurando a medida que pasa el tiempo, tanto en la familia, como con sus pares y profesores en la escuela.

No obstante, esta estrategia tiene limitaciones. Una de ellas es la potencial e inevitable pérdida de casos debido a múltiples razones que impiden un seguimiento constante. En el caso específico de esta investigación algunas de las razones son, por ejemplo, el abandonar la escuela, negarse a continuar colaborando cuando el estudio se encuentra en una etapa inicial o avanzada en la recolección de datos, cambio de domicilio, etc., que fueron algunas de las razones detectadas por las que no se pudo realizar el seguimiento de algunos de los estudiantes seleccionados, y cuyas consecuencias para el análisis se profundizarán en las conclusiones de esta tesis. Además, en el último tramo de la transición hay un cambio de

escuela y de los tiempos asociados a la asistencia escolar, por lo que el riesgo de que se pierda los contactos para recolectar información nueva, particularmente sobre la experiencia de los estudiantes en sus nuevas escuelas aumenta considerablemente.

Una limitante adicional, que aumentó significativamente el riesgo de perder casos en el seguimiento de los estudiantes se presentó durante el periodo de estudio 2019-2021, ya que mundialmente experimentamos el hecho inédito a nivel global de un confinamiento generalizado que comprendió los años 2020 y 2021, producto de la pandemia provocada por el virus Sars-Cov-2, que tuvo repercusión directa en la organización y planeaciones escolares, como en todos los dominios de la vida social, y que afectó en el levantamiento de la información tal como había sido planteada inicialmente esta investigación. Este hecho propició que los estudiantes tomaran clases a distancia, por lo que se hizo complicado el trabajo de campo en este periodo, en particular el seguimiento de los estudiantes que tuvieron intermitencias en la asistencia en las clases en línea y que cambiaron constantemente sus medios de contacto por efecto directo de la pandemia. Sin embargo, el haber tenido contacto con las escuelas un año antes del confinamiento permitió que se pudiera continuar con el trabajo de campo a distancia, aunque de una forma más limitada.

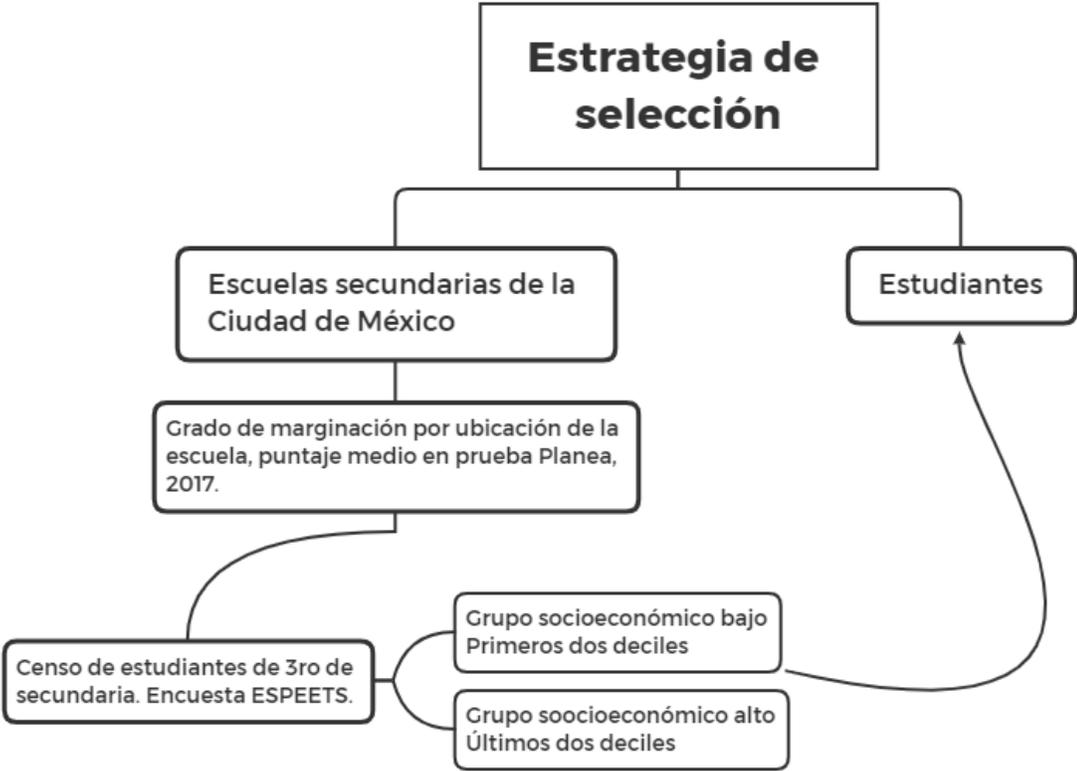
4.2. Estrategias de selección.

En el marco de esta investigación, la unidad de análisis son principalmente los estudiantes de tercero de secundaria. Particularmente los estudiantes seleccionados para el seguimiento durante su proceso tienen como características encontrarse estudiando el último año de educación secundaria y que tienen interés en continuar estudiando como mínimo hasta la educación media superior. Normativamente se espera que la edad promedio de las y los estudiantes sea de 15-16 años, dado que se excluirán a estudiantes con extraedad, pues se considera que esta población cuenta con una experiencia diferente que puede no ser comparable en términos analíticos. La selección se realizó en dos etapas, en la que se identifican en primera instancia las escuelas secundarias, y posteriormente a los estudiantes que componen el conjunto del tercer grado de secundaria.

La segunda unidad de análisis de interés para este trabajo son las escuelas. En esta investigación se planteó un análisis comparativo entre las escuelas donde se encontraban

estudiando los estudiantes seleccionados, en tanto cuentan con diversas estrategias administrativas de gestión del proceso de acompañamiento en la transición de los estudiantes. En el Diagrama 4.1 se muestra, de manera general el recorrido de la estrategia de selección de escuelas y estudiantes.

Diagrama 4.1. Estrategia de selección de escuelas y estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

4.2.1. Selección de escuelas

Dado que no fue posible realizar una selección directa previa de los estudiantes a partir de sus características, la estrategia fue identificar primero las escuelas secundarias en las que se pudiera llevar a cabo el análisis. En primera instancia se realizó una exploración de la base de datos PLANEA 2017, para identificar algunas características relevantes de las escuelas, con el objetivo de construir grupos con algunas características similares, pero que

podieran diferir lo suficiente en términos de perfiles socioeconómicos o de grado de marginación, a modo de que el perfil socioeconómico de los estudiantes, como característica central de la selección, pudiera variar.

El supuesto que se adopta en esta investigación al respecto se adhiere a los estudios que indican que la segregación espacial de las escuelas, en términos socioeconómicos, es un indicador de la composición socioeconómica promedio de sus estudiantes (Krüger, 2012), que deviene en una configuración segmentada de la oferta por origen social en circuitos (Ball, Bowe y Gewirst, 1996); en este mismo sentido, como supuesto también se asume que los circuitos escolares más desfavorecidos en oportunidades escolares coinciden en que suelen obtener menores puntajes en pruebas estandarizadas que se proponen medir los aprendizajes, como la prueba PISA (Cervini, 2002).

Los criterios de selección de las escuelas como aproximación a los estudiantes en este caso se basan, jerárquicamente a partir del grado de marginación, tipo de sostenimiento, turno, y habilidad académica de la escuela, con respecto de este último criterio, lo que se busca es que las escuelas se encuentren en un promedio de habilidad académica en los resultados de la prueba PLANEA 2017. Los supuestos de dichos criterios contienen algunos sesgos al tratarse de un estudio longitudinal (Wunsch, Russo y Mouchart, 2010). El primero es el asumir que la población escolar de cada centro educativo es homogénea, es decir, que las características consideradas de las escuelas se correspondan con las características de los estudiantes. Dada la imposibilidad de acceder y aplicar previamente un instrumento para cada individuo en un conjunto de escuelas y realizar la selección con esa información, una forma de acceder es, una vez identificadas las escuelas con las características mencionadas, se proceda a aplicar un breve cuestionario que identifique los requisitos básicos (encontrarse cursando el tercer grado de secundaria y que desee seguir estudiando), así como algunas características que se correspondan con las características de la escuela (fundamentalmente características socioeconómicas).

Un segundo sesgo es la elección de las características de las escuelas como criterio de identificación de los centros escolares. Dado que se espera encontrar a individuos que pertenecen al mismo segmento de edad, se asegura una especie de “control” por edad. Lo que se busca es maximizar las diferencias en otras características, para conocer cómo se manifiestan sus efectos; por ejemplo, el grado de marginación de la escuela como un *proxy*

de segregación, el género, el turno al que asiste, el sostenimiento, así como los puntajes de habilidad académica en la prueba PLANEA 2017 (INEE, 2017a).

Una mejor información de esta última característica de la institución escolar podría ser el puntaje promedio de la escuela en el examen estandarizado para acceder a la educación media superior, no obstante, dichos datos no son públicos. Se asume que la prueba PLANEA, al ser un examen estandarizado es de una naturaleza similar al examen aplicado como requisito para la asignación de escuela; dado que es poco probable que haya cambios sustantivos en los resultados promedio por escuela entre un año y otro, se toma como referencia para identificar el desempeño promedio de la escuela.⁷ Se considera que las características identificadas permiten una variabilidad suficiente como criterio general para poder realizar una selección pertinente de los estudiantes.

Por lo anterior, se decidió tomar el grado de marginación de las escuelas y la habilidad académica, medida con el puntaje promedio de comprensión lectora correspondiente a la sección Lenguaje y Comunicación, como criterios de selección principal; y demás, dado que el interés primordial de esta investigación es identificar cómo se construyen estrategias de adaptación ante resultados educativos desfavorables, se optó por sobrerrepresentar una selección de escuelas con altos y muy altos grados de marginación en la muestra final, así como controlar por un resultado medio en Lenguaje y Comunicación. El resultado del conjunto de escuelas que podrían ser seleccionadas fueron 40, de las cuales se identificaron 20 finales por conveniencia de accesibilidad. Una vez identificadas las escuelas, se procedió a realizar visitas para solicitar los accesos correspondientes. Finalmente se pudo lograr el acceso a cinco de ellas en distintos Ciclos Escolares. En el Cuadro 4.2 se muestran las escuelas finalmente seleccionadas.

El periodo de recolección de datos, tanto de la aplicación de la encuesta, como las entrevistas, comprendió tres Ciclos Escolares: 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021. En el Ciclo Escolar 2018-2019 se trabajó con la Secundaria Técnica 61 (sec61), en ambos turnos, así como con la Secundaria Diurna 15 (sec15), y la secundaria privada Jerónimo Mariano

⁷ La prueba PLANEA se centra en evaluar Matemáticas y Lenguaje y comunicación, mientras que el examen COMIPEMS que, entre otros, consta de cuatro módulos que evalúan i) habilidad matemática, ii) habilidad verbal, iii) matemáticas y iv) español; en conjunto estos cuatro módulos concentran 56 preguntas de las 124, es decir, un 45%.

Usera y Alarcón (jmua). En el Ciclo Escolar siguiente, se trabajó con la sec61, en ambos turnos y finalmente durante el Ciclo Escolar 2020-2021 se trabajó con la sec61 y con la Secundaria Técnica 102 (sec102).

Cuadro 4.2. Criterios de selección de escuelas

Escuela	Grado de marginación	Sostenimiento	Turno	Habilidad académica (Puntajes PLANEA)
Sec61	Alto y muy alto	Público	Matutino	Medio
Sec61	Alto y muy alto	Público	Vespertino	Medio
Sec102	Alto y muy alto	Público	Vespertino	Medio
Sec15	Medio	Público	Vespertino	Medio
jmua	Medio	Privado	.	Medio

Fuente: Elaboración propia, con base en PLANEA, 2017.

4.2.2. Selección de estudiantes

Una vez seleccionadas las escuelas, se procedió en un segundo momento a identificar grupos de estudiantes, con base en sus características socioeconómicas, para posteriormente realizar una selección intencional entre aquellos con orígenes sociales más desaventajados y aventajados. La estrategia para identificar a los grupos de estudiantes consistió en construir un indicador socioeconómico a partir de la información recabada en la encuesta. Para tal efecto, se consideraron cuatro variables principalmente: 1) la escolaridad del padre, 2) la escolaridad de la madre, 3) la ocupación del padre y 3) la ocupación de la madre.

En el caso de la escolaridad para ambos padres la variable se dejó tal y como se encontraba codificada con once categorías -distinguiendo entre grados completos e

incompletos-, desde la categoría “sin estudios” hasta “posgrado”⁸. En el caso de las variables de ocupación para ambos padres se realizó una codificación que retoma la propuesta del Índice de Estatus Ocupacional Internacional (ISEI, por sus siglas en inglés) de Ganzeboom, De Graff y Treiman (1992). Esta clasificación consiste en asignar un valor definido por los autores que va del diez al 90, según la jerarquía de la ocupación; la medición identifica ocupaciones de mayor jerarquía en la medida en que el valor del índice aumenta.

Con ambas mediciones de origen social se construyó una medida síntesis que resultó en un índice socioeconómico (ISE). La técnica que se decidió utilizar para la construcción del índice fue la aplicación de un análisis policórico para variables continuas y categóricas, con una solución factorial por componentes principales, sin rotación. El análisis que considera el total de las 876 observaciones de la encuesta tuvo una explicación acumulada de varianza del 74%, con la retención de dos factores.⁹ Una vez construido el índice, se formaron diez grupos equivalentes, de los que finalmente se tomaron en cuenta los dos primeros y los dos últimos deciles. Antes de realizar el primer acercamiento con los estudiantes se piloteó el instrumento del guion de entrevista con cuatro estudiantes seleccionados intencionalmente y se realizaron los ajustes correspondientes.

Para el primer Ciclo Escolar 2018-2019, los casos contenidos en uno y otro grupo fueron de 21 estudiantes, en total 42. Una vez identificados, se les solicitó a las escuelas el permiso para realizar una primera ronda de entrevistas. Después de varios acercamientos y consultas sobre la posibilidad de realizar el seguimiento directamente con ellos se obtuvo una muestra total, en el ciclo escolar 2018-2019 de 22 casos. Una estrategia similar de selección de casos se llevó a cabo en el Ciclo Escolar 2019-2020 donde se obtuvieron un total de 34 casos. Finalmente, en el Ciclo Escolar 2020-2021 se obtuvieron un total de 12. Así, la muestra total para el seguimiento se compuso de un total de 68 casos. En todos los casos, las primeras entrevistas que corresponden a la primera ola se realizaron en espacios dentro de las instalaciones de las escuelas durante los meses de enero y marzo en cada Ciclo Escolar. Una parte de las primeras entrevistas en el Ciclo 2020-2021 se realizó a distancia, mediante llamadas telefónicas y videollamadas cuando fue posible, debido a la pandemia.

⁸ El instrumento aplicado puede consultarse en la sección de Anexos de la tesis.

⁹ La contribución de las cargas de cada una de las variables en ambos factores se presenta en los anexos.

El seguimiento de los 68 casos tuvo un segundo momento de realización de entrevistas, correspondiente a una segunda ola, llevada a cabo de igual forma dentro de la escuela, previo a la presentación del examen, y hacia la finalización del Ciclo Escolar correspondiente. En esta segunda visita la tasa de respuesta disminuyó. En el caso del Ciclo Escolar 2018-2019, de los 22 casos, se pudo entrevistar nuevamente a todos los estudiantes; para el Ciclo Escolar 2019-2020, de los 34 casos no se les pudo dar seguimiento en este segundo momento a 22 estudiantes. Finalmente, en el Ciclo Escolar 2020-2021 el seguimiento no se le pudo dar a 13 estudiantes, dejando sólo 12 estudiantes para el seguimiento en este Ciclo. En total la tasa de pérdida de casos para el seguimiento fue del 18%, al pasar de 68 casos a 56.

La tasa de pérdida mayor se dio en la última ola, en la que la tasa de pérdida de casos se elevó al 64% al pasar de 68 casos en la primera ola de entrevistas a 25 casos en la última ola. La pérdida de casos en el panel, en este sentido era esperada por las implicaciones de cambio de escuela. Mientras en las primeras olas era posible encontrar a los estudiantes en la misma escuela esto no fue posible a partir de las vacaciones. La estrategia de seguimiento en esta última ola fue pedir desde un inicio los datos de contacto de los padres de familia, o familiares tutores. Se hizo un trabajo de búsqueda posterior a la salida de la escuela, no obstante, en la mayoría de los casos no se pudo concretar la entrevista. Además de la dificultad de encontrar a los estudiantes, cuando esto fue posible, se presentó una segunda barrera para llevar a cabo la entrevista. Se trata de una negativa asociada al sentimiento de vergüenza de la mayoría de los estudiantes por no haber sido asignados a la escuela que eligieron. En el Cuadro 4.2.1 se presenta una caracterización del origen social de los estudiantes seleccionados.

Cuadro 4.2.1. Características de origen social de los estudiantes seleccionados.

Número de caso	Escuela	Turno	Sexo	Nivel de Estudios del padre	Nivel de estudios de la madre	Ocupación del padre	Ocupación de la madre
1	Sec. 61	Vespertino	Mujer	Secundaria incompleta	Sin estudios	Policía de seguridad privada	Trabajo doméstico no remunerado
2	Sec. 61	Vespertino	Mujer	Primaria incompleta	-	Ayudante general en una farmacia	Ayudante general
3	Sec. 61	Matutino	Mujer	Primaria incompleta	Primaria incompleta	En una fábrica haciendo bolsas	Limpia y ordena casas
4	Sec. 61	Matutino	Mujer	Primaria completa	-	Albañil y músico norteño	Trabajo doméstico no remunerado
5	Sec. 61	Matutino	Hombre	Primaria completa	-	-	Limpieza
6	Sec. 61	Matutino	Hombre	Primaria completa	Secundaria completa	-	Trabajo doméstico no remunerado
7	Sec. 61	Vespertino	Hombre	Secundaria incompleta	Primaria incompleta	Empleado en una fábrica de embutidos	Vendedora de helados
8	Sec. 61	Vespertino	Mujer	Secundaria completa	Secundaria completa	Obrero	Labores domésticas
9	Sec. 61	Vespertino	Hombre	Primaria completa	Preparatoria completa	Albañil/vigilante	Prefecta de secundaria
10	Sec. 61	Vespertino	Hombre	Secundaria incompleta	Primaria completa	Es albañil	Trabajo doméstico no remunerado
11	Sec. 15	Vespertino	Hombre	Secundaria incompleta	Sin estudios	Mecánico	Trabajo doméstico no remunerado
12	Sec. 15	Vespertino	Mujer	Primaria completa	Primaria completa	En una paquetería	Trabajo doméstico no remunerado
13	Sec. 15	Vespertino	Mujer	Preparatoria completa	Universidad incompleta	Analista de negocios	Secretaria
14	Sec. 15	Vespertino	Mujer	Universidad incompleta	-	Jefe de recursos humanos	-
15	Sec. 61	Matutino	Mujer	Universidad completa	Maestría	Ingeniero petroquímico	Profesora
16	Sec. 15	Vespertino	Hombre	Universidad completa	Universidad incompleta	Jefe de plantel de un área de banco	Oficinista
17	Sec. 15	Vespertino	Hombre	Maestría	Doctorado	Genetista en un laboratorio	Supervisar meseros
18	Sec. 15	Vespertino	Hombre	Maestría	Maestría	Profesor de secundaria	Subdirectora de secundaria

19	J. M. U. A.	Matutino	Mujer	Maestría	Universidad completa	Ingeniero en sistemas computacionales	Psicóloga clínica
20	J. M. U. A.	Matutino	Mujer	Universidad completa	Preparatoria completa	Contador	Trabajo doméstico no remunerado
21	J. M. U. A.	Matutino	Hombre	Universidad completa	Maestría	Contador	Jefa de logística
22	J. M. U. A.	Matutino	Hombre	Doctorado	Doctorado	Químico	Química
23	J. M. U. A.	Matutino	Mujer	Maestría	Universidad completa	Médico	Profesora
24	sec102	Vespertino	Hombre	Sin escolaridad	Primaria incompleta	Campesino	Trabajo doméstico no remunerado
25	sec102	Vespertino	Hombre	Secundaria completa	Primaria incompleta	Gasolinero	Gasolinera
26	sec102	Vespertino	Mujer	Preparatoria completa	Primaria incompleta	Empleado en fábrica de costura	Costurera
27	sec102	Vespertino	Mujer	Secundaria incompleta	Primaria incompleta	en una fábrica de herramientas	Empleada general en una fábrica de hilo
28	sec102	Vespertino	Mujer	Universidad completa	Preparatoria incompleta	Médico cirujano	Trabajo doméstico no remunerado
29	sec102	Vespertino	Mujer	Secundaria incompleta	Secundaria incompleta	Campesino	Trabajo doméstico no remunerado
30	sec102	Vespertino	Hombre	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Albañil	Trabajo doméstico no remunerado
31	sec102	Vespertino	Hombre	Preparatoria completa	Primaria completa	en Walmart en el área de sistemas	Demostradora de bebidas
32	sec102	Vespertino	Hombre	Preparatoria incompleta	Primaria incompleta	se dedica a cuidar edificios	Trabajo doméstico no remunerado
33	sec102	Vespertino	Hombre	Secundaria incompleta	Primaria incompleta	taxista	Cuidadora
34	sec102	Vespertino	Hombre	Secundaria completa	Secundaria completa	panadero	Trabajo doméstico no remunerado
35	sec102	Vespertino	Hombre	Primaria completa	Preparatoria completa	es agricultor (campesino)	Enfermera
36	sec102	Vespertino	Hombre	Universidad completa	Preparatoria completa	es ingeniero químico	Trabajo doméstico no remunerado
37	sec102	Vespertino	Mujer	Maestría	Universidad completa	abogado	Jefa de piso aerolínea
38	Sec. 61	Matutino	Hombre	Preparatoria completa	Preparatoria completa	taxista	Trabajo doméstico no remunerado
39	Sec. 61	Vespertino	Hombre	Preparatoria incompleta	Secundaria completa	.	vendedora en mercado

40	Sec. 61	Matutino	Mujer	Universidad incompleta	Universidad incompleta	Recursos humanos	Secretaria
41	Sec. 61	Matutino	Mujer	Secundaria completa	Preparatoria completa	.	Empleada en fábrica de cartón
42	Sec. 61	Matutino	Mujer	Preparatoria incompleta	Preparatoria completa	Pintor	Trabajo doméstico no remunerado
43	Sec. 61	Vespertino	Hombre	.	Secundaria completa	.	Trabajo doméstico no remunerado
44	Sec. 61	Vespertino	Mujer	Primaria incompleta	.	Barrendero	.
45	Sec. 61	Vespertino	Mujer	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Panadero	Trabajo doméstico no remunerado
46	Sec. 61	Vespertino	Hombre	Secundaria completa	Secundaria completa	trailerero	Trabajo doméstico no remunerado
47	Sec. 61	Vespertino	Hombre	Secundaria completa	Secundaria completa	.	Almacenista
48	Sec. 61	Vespertino	Mujer	Secundaria completa	Secundaria completa	Comerciante de muebles	Enfermera
49	Sec. 61	Matutino	Mujer	Preparatoria incompleta	Preparatoria incompleta	.	Estilista
50	Sec. 61	Matutino	Hombre	Secundaria completa	Primaria completa	Oficinista	Trabajo doméstico no remunerado
51	Sec. 61	Matutino	Hombre	Primaria incompleta	Primaria completa	Trabajo doméstico no remunerado	Empleada en fábrica de papejería
52	Sec. 61	Matutino	Mujer	Primaria completa	Primaria completa	Obrero	Trabajo doméstico no remunerado
53	Sec. 61	Matutino	Mujer	Preparatoria completa	Preparatoria completa	.	Empleada en restaurante
54	Sec. 61	Vespertino	Mujer	Secundaria completa	Secundaria completa	Transportista	Seguridad
55	Sec. 61	Matutino	Mujer	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Obrero	Trabajo doméstico no remunerado
56	Sec. 61	Matutino	Mujer	Primaria completa	Primaria completa	Albañil	Trabajo doméstico no remunerado
57	Sec. 61	Vespertino	Mujer	Preparatoria incompleta	Secundaria completa	Taxista	Comerciante
58	Sec. 61	Vespertino	Hombre	Secundaria completa	Secundaria completa	Pollero	Empleada domestica
59	Sec. 61	Vespertino	Hombre	Primaria completa	Primaria completa	Obrero	Trabajo doméstico no remunerado
60	Sec. 61	Vespertino	Mujer	Preparatoria completa	Preparatoria incompleta	Ayudante General	Limpieza de Casas
61	Sec. 61	Vespertino	Hombre	Secundaria completa	Primaria completa	Obrero	Costurera
62	Sec. 61	Matutino	Hombre	Preparatoria completa	Secundaria completa	Comerciante	Maestra

63	Sec. 61	Matutino	Mujer	Secundaria completa	Secundaria completa	Tapicero	Trabajo doméstico no remunerado
64	Sec. 61	Matutino	Hombre	Secundaria completa	Preparatoria completa	Taxista	Empleada general en empresa
65	Sec. 61	Matutino	Mujer	Preparatoria completa	Secundaria completa	Ayudante general	Comerciante en mercado
66	Sec. 61	Matutino	Hombre	Preparatoria completa	Secundaria completa	Mecánico	Limpieza
67	Sec. 61	Matutino	Hombre	Secundaria completa	Universidad incompleta	Albañil	Enfermera
68	Sec. 61	Matutino	Mujer	Secundaria completa	Preparatoria completa	Taxista	Pizzera

Fuente: Elaboración propia, con base en la ESPEETS y entrevistas.

4.3. Instrumentos, técnicas, métodos, y observables.

4.3.1. Encuesta sociodemográfica y de preferencias educativas de estudiantes de tercero de secundaria (ESPEETS).

La encuesta aplicada tuvo el objetivo primordial de identificar las características de origen social de los estudiantes, así como sus preferencias de escuela de educación media superior. La encuesta consta de cinco secciones. La primera identifica las características sociodemográficas, donde se pregunta por el sexo, la edad, coresidencia y jefatura del hogar. La segunda sección se ocupa de preguntar por las características educativas y ocupacionales de ambos padres y distingue si sus padres se encuentran trabajando o no al momento de la encuesta. La pregunta sobre la ocupación es una pregunta abierta, que luego se codificó con base en el índice de estatus ocupacional ISEI de Ganzeboom, De Graff y Treiman (1992). En el caso del nivel educativo se preguntó a los estudiantes cuál había sido el último grado educativo de su madre y su padre, en una pregunta cerrada, codificada del 0 al 10, donde el 0 es “sin estudios” y 10 “doctorado”, distinguiendo si el nivel estudiado es completo o incompleto.

La sección dos y tres se ocupa de preguntar por las características académicas de los estudiantes. En primera instancia se preguntó si el estudiante tenía pensado seguir estudiando, en qué tipo de escuela le gustaría estudiar, y si ya ha realizado o si piensa realizar su registro

al examen de la COMIPEMS. La siguiente sección pregunta por las calificaciones promedio de la primaria y la secundaria, hasta el segundo grado. Esta medida es autoreportada, aunque en el caso de la secundaria 61 y la secundaria 102 existió la posibilidad de cotejar las calificaciones y hacer los ajustes correspondientes, en relación con los registros de la escuela. Además, se preguntó si el estudiante había hecho algún examen extraordinario y qué tan preparado se sentía para presentar el examen de asignación, así como si el estudiante está tomando o piensa tomar un curso de preparación.

La siguiente sección pregunta por las primeras tres preferencias educativas de los diez subsistemas de educación media superior que contempla la COMIPEMS. Estas preguntas también son autoreportadas, aunque para el momento de la aplicación del cuestionario la mayoría de los estudiantes ya habían realizado el preregistro al examen. En el caso de la secundaria 61 se pudo cotejar la información de la encuesta con los comprobantes-credencial recabados durante el Ciclo Escolar 2018-2019. En el caso de los dos Ciclos Escolares siguientes no pudo ser posible hacer el seguimiento debido fundamentalmente a la pandemia.

Finalmente, la quinta sección preguntó por datos personales de los estudiantes. No en todos los casos pudo ser posible recabar esta información por motivos de confidencialidad de las escuelas. Esta sección fue muy útil en el Ciclo Escolar 2020-2021, pues permitió intentar contactar a los estudiantes para realizar las entrevistas vía telefónica o videollamada cuando fue posible.

Las condiciones de aplicación del cuestionario fueron controladas excepto en el Ciclo Escolar 2020-2021. En cada aplicación del cuestionario se utilizó el espacio de las clases regulares para realizar un censo de los estudiantes de tercero de secundaria. El cuestionario se fue resolviendo en conjunto para resolver dudas sobre las preguntas cuando las hubo, y evitar en la medida de lo posible información imprecisa. En el caso de la aplicación del cuestionario durante el Ciclo Escolar correspondiente al momento más álgido de la pandemia se envió una versión digital del cuestionario, a través de la herramienta Google Docs, donde las profesoras de la asignatura de Formación Cívica y Ética apoyaron invaluablemente para que la totalidad de estudiantes que se encontraban tomando clases a distancia pudieran responderlo. Las preguntas y secciones específicas del cuestionario pueden consultarse en la sección de los anexos.

4.3.2. Diseño de los cuestionarios para las entrevistas a profundidad y observación de campo

La estrategia de definición de momentos analíticos del proceso de transición responde a una necesidad de organización de la experiencia que va teniendo el conjunto de estudiantes de tercero de secundaria en su camino hacia la finalización de su educación básica y el inicio de la educación media superior. El objetivo de plantear momentos del proceso permite articular una serie de elementos que influyen en la selección de opciones educativas, en los acompañamientos y en los resultados -como se planteó en la propuesta del modelo analítico del Capítulo 2-, que son comunes al conjunto de estudiantes seleccionados para el estudio.

En la fase cualitativa del estudio se trabajó los estudiantes seleccionados y se les dio seguimiento a partir de tres entrevistas y charlas informales durante las etapas del proceso de transición. El interés fue identificar cómo se configuró la elección de opciones educativas, para después reconstruir la experiencia de los estudiantes en el proceso de preparación del examen, y qué grado de influencia tuvo la relación con sus familias, sus pares, profesores y directivos tuvo tanto en la selección de opciones, como en el proceso de preparación y después del resultado de la asignación.

4.3.2.1. Elección de escuelas de educación media superior

Para el primer momento, que es el de la definición de opciones educativas, se les preguntó a los estudiantes sobre la influencia que tuvieron las distintas personas con las que los estudiantes interactuaron en la definición de preferencias. Qué personas son las que insisten más en la configuración del abanico de opciones, y cuáles son las razones, además si los estudiantes están de acuerdo o en desacuerdo con lo que se les plantea. Por otro lado, se preguntó qué tan preparados se encuentran al realizar su proceso de transición a la educación media superior. Además, se realizó una reconstrucción de la trayectoria escolar previa en términos de percepción sobre el desempeño escolar de los jóvenes, así como su relación con los pares, su autopercepción de habilidades y éxito futuro que tienen con respecto de sus compañeros; en este sentido se preguntó por las estrategias de estudio para el examen COMIPEMS, y cómo piensan que se prepararán sus amigos. También se les preguntó por

diversos escenarios, esto es, qué pasaría si no consiguen ingresar a la opción que han elegido, además de preguntarles si tienen el interés en continuar estudiando más allá de la educación media superior.

4.3.2.2. Acompañamientos en la preparación del examen

Con respecto del análisis de los acompañamientos, la estrategia consistió en dos partes. La primera fue la realización de una observación directa de la organización escolar en torno del proceso de transición, que se acompañó de charlas informales, entrevistas semiestructuradas y sondeos, principalmente con las directoras, subdirectores y profesoras involucradas directamente en la organización de los acompañamientos vocacionales y reforzamientos de estudio como preparación para el examen; así como de la organización y aplicación de los exámenes simulacro.

La observación en las escuelas se realizó durante las jornadas escolares, la exposición a la cotidianidad escolar permitió observar no solamente cómo fue concebida la organización escolar en torno del proceso de transición, además se pudo ser parte de la implementación de las actividades de acompañamiento al participar en repetidas ocasiones a las sesiones vocacionales del Club Comipems -tanto presenciales como a distancia-, en todas las escuelas, pero en particular en la sec61, así como participar en los ejercicios de aplicación de exámenes simulacro. El instrumento utilizado fue un diario de campo, con una guía de observación que incluyó dimensiones descriptivas sobre las actividades, sus características y los actores escolares involucrados en ellas, el análisis de la observación se desarrolla en el Capítulo 6.

La segunda parte de la estrategia de recolección de información en el acompañamiento fue la de realizar entrevistas y charlas con los estudiantes, el instrumento de la entrevista semiestructurada en el momento analítico de la preparación del examen, aplicado a los estudiantes seleccionados sirvió a este propósito.

De forma complementaria se realizaron charlas informales con familiares de los estudiantes cuando acudían a la escuela, para conocer sus percepciones sobre el papel de la escuela en el acompañamiento del proceso. De igual forma, se realizaron también algunas entrevistas a profesoras y profesores para conocer qué tanto se relacionaron sus actividades de docencia con el proceso de acompañamiento, y cuál era su percepción sobre el papel que

debería tener la escuela en el proceso. Aunque esta última información no fue sistematizada para su inclusión en los diversos análisis que se presentan en este trabajo, fueron de importancia innegable para realizar la caracterización y el análisis que se presenta en el Capítulo 6.

4.3.2.3. Elaboración de estrategias adaptativas

A partir del conocimiento de los resultados de la asignación de los estudiantes a las opciones educativas, se les preguntó a los estudiantes por la identificación de los objetivos actuales. Se les preguntó a los estudiantes sobre el grado de satisfacción por la opción asignada, si es que sus objetivos cambiaron dominios de sus vidas; por ejemplo, cuáles son sus aspiraciones educativas, cómo se ven ellos mismos en relación con sus familias, con la entrada al mercado de trabajo, y qué piensan que estarán haciendo en los próximos años.

Por otro lado, se les preguntó por sus objetivos cumplidos y no cumplidos, es decir, las que consideran como metas satisfechas o insatisfechas y cómo se enfrentaron a ello, por ejemplo, el haber sido asignado a la opción que quería qué tanto hizo que el estudiante cambiara o mantuviera objetivos de corto, mediano o largo plazos, lo mismo para estudiantes que fueron asignados a opciones que no eligieron.

Esta dimensión es particularmente importante en el segundo momento de la transición, es decir, en el momento de la asignación de la escuela. Dado un contexto de incertidumbre, la configuración y reconfiguración de metas se realiza en un periodo muy corto, pues la regulación normativa del proceso interviene de manera condicionante, haciendo que las personas tomen decisiones que definirán el tipo de continuidad o si deciden no continuar en el sistema educativo. Dado el antecedente de la formación de objetivos y la trayectoria sobre cómo las y los individuos lidian con metas cumplidas y fallidas, se contrastará no sólo si hubo un cambio en la definición de objetivos, además cuál fue el curso de acción específico.

Dada la elección de la opción educativa, el interés se centra en observar cómo los estudiantes interactúan en un nuevo entorno escolar, cómo identifican actualmente sus habilidades y percepción de éxito, en función de la relación con sus pares, pero también a partir de un conjunto de elementos nuevos con respecto de su entorno escolar anterior. En

este sentido se les preguntó sobre sus percepciones en torno del acompañamiento de la escuela, qué tan satisfechos se encontraron con respecto de sus clases y sus profesores, así como de su interacción en grupos de referencia. Se les preguntó si hubo un cambio en sus aspiraciones educativas con respecto de haber ingresado a la escuela, y en términos particulares si se encuentran satisfechos con la elección que tomaron hasta este punto; y, dado el nuevo contexto, dónde hubieran preferido estar si no hubieran sido asignados a la opción actual.

Por otro lado, aunque el cierre del primer semestre es de particular interés la valoración que tienen los estudiantes sobre sus habilidades y percepción de éxito para completar el primer año, dado que además de que han recibido una valoración de sus pares, es en este momento donde recibieron una valoración objetiva de la escuela, probablemente en un contexto en el que muchos de sus compañeros comienzan a tener un rezago o han abandonado la escuela. A pesar de la importancia de observar el primer semestre, en esta investigación no se logró observar más allá de las primeras semanas en el nivel medio superior. Existieron limitaciones particulares, por ejemplo, el hecho de que una vez que los estudiantes seleccionados para el seguimiento salieron de la secundaria fue extremadamente difícil retomar el contacto y concretar las entrevistas.

4.3.3. Modelos de regresión

En los análisis de los resultados de la investigación se plantearon diversas estrategias, según los datos que pudieron ser recabados, cuyos criterios de recolección y sistematización se han descrito hasta ahora. Uno de los instrumentos centrales para la definición de la muestra de estudiantes fue la ESPEETS. A partir de estos datos se realizaron los análisis correspondientes a la elección de opciones educativas, donde se utilizaron modelos de regresión binomial, tomando como variables dependientes a los subsistemas que los estudiantes eligieron mayoritariamente: UNAM e IPN, Colegio de Bachilleres y Conalep; y los demás subsistemas. El uso de modelos logísticos binomiales permite tener un control estadístico de las variables de interés, para estimar la magnitud de la influencia de cada una de ellas sobre la elección de los subsistemas.

Las variables de interés se agruparon por “bloques” o indicadores, que constituyen una identificación de las características de los jóvenes. Así, en primer lugar, los modelos contemplan el sexo de los estudiantes. En segundo lugar, se considera el capital escolar, conformado por una medida resumen de la escolaridad de ambos padres. En tercer lugar, se consideró una medida de posición económica de origen, esto es, la introducción de las ocupaciones de ambos padres. El capital escolar y la posición económica de origen de ambos padres son consideradas medidas del origen social de los jóvenes, y se decidió incluirlas en los modelos de manera separada para observar el comportamiento de cada uno de los efectos.

En cuarto lugar, se incluyó la coresidencia como un indicador de los vínculos sociales en el hogar y observar qué tanto influyen en la toma de decisión sobre las opciones educativas. En quinto lugar, se incluyeron las calificaciones de primaria y secundaria, como una forma de identificar los desempeños en la educación básica. Finalmente, se incluyeron dos medidas institucionales, el turno de la escuela y el sostenimiento como dos factores que pueden afectar la elección de escuela.

Para realizar la interpretación de los coeficientes de los modelos logísticos es preciso realizar una breve descripción técnica, a fin de explicar la lógica de su construcción. En primer lugar, los modelos logísticos binomiales se aplican a variables de respuesta dicotómicas, esto es, variables cuya respuesta puede codificarse como 0 y 1, siendo 1 la categoría que asume la presencia de la respuesta. Como parte de los Modelos Lineales Generalizados, se sigue que las variables explicativas adquieran una expresión lineal. Así la expresión $\pi|x$ hace referencia a la probabilidad de “éxito” de un valor de x sobre la variable de respuesta, donde los valores βx indican la magnitud de incremento unitario sobre el logaritmo de la probabilidad de éxito.

Para fines de una interpretación más intuitiva se utiliza una transformación logarítmica en ambos lados de la ecuación original, obteniendo la siguiente ecuación:

$$\frac{\pi|x}{1 - \pi|x} = \text{Log Odds} [\pi|x] = e^{\alpha + \beta x} = e^{\alpha} e^{\beta x}$$

Donde se obtiene una expresión exponencial de los coeficientes, sobre la probabilidad de éxito de la variable de respuesta o momios (*Log Odds*, por su denominación en inglés). De esta forma, la interpretación de los cambios unitarios pasa de ser aditivos, a ser multiplicativos en razón de los cambios exponenciales por cada cambio en x . Dicho de otra forma, la interpretación final puede interpretarse como una razón de momios del éxito de la variable de respuesta en función del cambio unitario en x .

Aunque lo anterior resulta más intuitivo que realizar la interpretación de la ecuación original, conviene realizar una transformación más para obtener probabilidades, y con ello simplificar aún más la interpretación. Para estimar las probabilidades de los modelos, se recurrió a realizar una transformación de la ecuación anterior a la siguiente, donde la interpretación se realiza directamente como la probabilidad de “éxito” en la ocurrencia del evento, dado un valor de x , bajo la especificación del modelo de regresión:

$$\pi|x = \frac{e^{\alpha+\beta x}}{1 + e^{\alpha+\beta x}}$$

Esta nota técnica corresponde a los resultados analizados en el Capítulo 5, donde se presentan los coeficientes asociados a los modelos construidos en su forma exponencial, seguido de la presentación de probabilidades estimadas. Finalmente, como nota adicional sobre la interpretación, se advierte que en la presentación de resultados se reportan los coeficientes con sus respectivos errores estándar y niveles de significancia estadística. No obstante, una de las limitaciones es que no puede aplicarse por completo la teoría estadística, al no ser una muestra aleatoria; sin embargo, a pesar de esta limitación, los resultados mostraron consistencia teórica y analítica que se profundiza en el capítulo 5, por lo que se decidió agregarla.

5. ¿Qué escuela voy a escoger?": La configuración de las decisiones educativas

La definición de opciones educativas en el tercer grado de secundaria es un camino que se viene perfilando desde que se transita a este grado educativo. En el ciclo escolar que inicia, las escuelas establecen las pautas y comunican a estudiantes y sus familias cierta organización escolar con miras a preparar a las y los estudiantes en el proceso de transición, y en la preparación del examen. La COMIPEMS se encarga de distribuir materiales y programar capacitaciones a las y los profesores que estarán al frente de la organización del proceso entre los meses de octubre y noviembre, en buena parte de las escuelas públicas y privadas de educación secundaria. Por su parte, las madres y padres de familia son convocados a juntas en las que se les explica el proceso, el calendario y los requerimientos que se deben cumplir. Empresas como CONAMAT y otros centros educativos privados inician campañas para invitar a estudiantes a que se inscriban a sus cursos ofreciendo una mejor preparación para enfrentarse al examen. En este contexto, las y los estudiantes empiezan a tener más presente que deben elegir pronto una opción educativa.

El impulso a la elección de escuela, quizás en un primer momento, está dado por la exigencia escolar y familiar, pero también hay un involucramiento de las propias aspiraciones y el sentir sobre cuál es la mejor opción. En este capítulo me propongo responder las preguntas ¿cómo eligen los estudiantes entre las opciones de escuela de educación media superior? ¿cómo intervienen las condiciones de origen de los estudiantes en su elección de escuela? Para responderla, realizo una recuperación y reconstrucción de las dimensiones involucradas en la elección de escuela que se identificaron a través de la encuesta, así como de las narrativas de los estudiantes y observaciones de campo.

En concordancia con las dimensiones analíticas propuestas en el modelo del ciclo de control (Heckhausen y Schulz, 1995; Heckhausen, 2009), en este capítulo se analiza el primer momento, correspondiente al proceso de toma de decisiones educativas. Se toman en cuenta seis elementos que componen la decisión de elegir las escuelas en el examen COMIPEMS: i) el deseo de seguir estudiando, ii) las expectativas de vida, iii) el prestigio de las escuelas e instituciones, iv) la ubicación territorial de las opciones, v) las emociones involucradas en la decisión y vi) la construcción de una estrategia en caso de que las y los estudiantes no sean

asignados en la escuela que desean. En la primera parte del análisis se abordan los determinantes de las elecciones.

5.1. Un panorama general de las decisiones educativas: los determinantes de la elección de escuela.

5.1.1. Consideraciones para el análisis

La ESPEETS es una encuesta que se aplicó en el marco de este trabajo de tesis como estrategia general para la selección de estudiantes que podrían ser entrevistados en la fase cualitativa del estudio. Como se detalla en el capítulo metodológico, se incluyeron fundamentalmente variables sociodemográficas y las primeras tres preferencias educativas inscritas en el examen COMIPEMS. La forma de proceder con la presentación de resultados del análisis que se presenta en este capítulo, es explorar mediante los resultados de la encuesta cómo se comportan las preferencias de las y los estudiantes por los distintos subsistemas de educación media superior incluidos en el registro al examen, y vincularlas con los resultados del análisis cualitativo, presentados en los subsiguientes apartados de este capítulo, con el fin de organizar las narrativas de las y los estudiantes en las dimensiones construidas.

En esta primera sección del capítulo se presentan los resultados de tres modelos de regresión logística binomial, con el objetivo de conocer el efecto que tienen algunas de las variables teóricamente relevantes en la elección de las primeras tres opciones educativas, y entender de una forma contextual cuáles son los principales factores que determinan las preferencias educativas en las escuelas secundarias en las que se trabajó.

Como estrategia para resumir los resultados los modelos de regresión binomial que se proponen permiten establecer cuáles son los efectos de las características de las y los estudiantes captadas en la encuesta, sobre la elección de sus opciones educativas. De esta manera, realizando un control estadístico sobre las demás variables, se pueden estimar los efectos de cada característica, asumiendo que son independientes entre sí.¹⁰

Existen varias maneras de interpretar los resultados del modelo binomial. Sin embargo, para facilitar la interpretación, se presentan en riesgos relativos y en probabilidades

¹⁰ La descripción técnica de los modelos se presenta en el Capítulo 4 de esta tesis.

estimadas del modelo final. Las variables dependientes se construyeron en función de los subsistemas seleccionados mayoritariamente por los jóvenes: la UNAM y el IPN, por otro lado, el Colegio de Bachilleres y el Conalep, y finalmente los demás subsistemas.¹¹

5.1.2. La elección de escuela. Factores explicativos.

En este subapartado se presentan los resultados de la ESPEETS, examinando las variables relacionadas con las preferencias educativas. El objetivo es contar con un panorama sobre los factores que inciden en la elección de opciones educativas. En el Cuadro 5.1 se presentan los resultados de tres modelos logísticos binomiales, en los que se incluyeron seis bloques de variables. El primero es el sexo de los estudiantes. El segundo es el capital escolar conformado por la escolaridad de ambos padres. En tercer lugar, se incluyeron las ocupaciones de ambos padres. Tanto el capital escolar como las ocupaciones de ambos padres corresponden a las medidas *proxy* de origen social de los estudiantes. En el siguiente bloque se incluyó la coresidencia con padres y familiares, como un indicador del vínculo social con personas significativas dentro del hogar con potencial de influencia en la decisión sobre la elección de escuela. El quinto bloque incluyó además las calificaciones de primaria y secundaria de los estudiantes, como medida de trayectoria del desempeño académico.¹² Por último, se incluyó el bloque 6 en el que se consideraron el turno y el sostenimiento de las escuelas como los factores escolares que influyen en la decisión de elección de escuela de media superior.

¹¹ La decisión de categorizar las opciones de la variable dependiente de esta manera se basa en la proporción concentrada de estudiantes que eligen la UNAM y el IPN como primera (59.4%), segunda (49.87%) y tercera opción (41.48%), y el Colbach y Conalep como segundos subsistemas más elegidos (21.89%, 23.24% y 25.96%, respectivamente). Los otros subsistemas concentran proporciones más bajas; sumando en total 18.71% para la primera opción, 26.89% para la segunda opción, y 32.56% para la tercera opción.

¹² Las calificaciones, tanto de primaria como de secundaria fueron respuestas autoreportadas, excepto las de dos de las escuelas secundarias públicas en 2019 que, aunque fueron autoreportadas, se cotejaron con las listas oficiales de calificaciones y se realizaron los ajustes. En el caso de las calificaciones de primaria son el promedio de los seis años de ese nivel educativo, mientras que las calificaciones de secundaria corresponden al promedio hasta el segundo grado.

Cuadro 5.1. Modelos de regresión logística binomial. Elección de la UNAM e IPN, Colbach y Conalep, y Otros Subsistemas. Odds Ratio.

<i>Variables(categoría de contraste)</i>	<i>UNAM/IPN</i>	<i>Colbach/Conalep</i>	<i>Otros Subsistemas</i>
<i>Sexo(mujer)</i>			
<i>Varón</i>	0.9 (0.2)	2.6** (1.1)	1.7 (0.6)
<i>Capital escolar</i>			
	1.4*** (0.1)	0.9 (0.2)	1.0 (0.1)
<i>Ocupación padre(profesionista)</i>			
<i>Indep. pequ. prop.</i>	1.0 (0.3)	1.5 (1.0)	1.1 (0.6)
<i>Trabajadores (manuales y no manuales)</i>	0.8 (0.2)	1.2 (0.7)	1.0 (0.5)
<i>Trabajo doméstico no remunerado</i>	1.5 (1.1)	- -	2.1 (2.0)
<i>Ocupación madre(profesionista)</i>			
<i>Indep. pequ. prop.</i>	0.8 (0.3)	1.2 (0.8)	1.8 (1.1)
<i>Trabajadoras (manuales y no manuales)</i>	0.8 (0.2)	1.1 (0.7)	1.6 (0.8)
<i>Trabajo doméstico no remunerado</i>	1.1 (0.3)	0.9 (0.5)	0.7 (0.4)
<i>Correside(ambos padres)</i>			
<i>hermanos</i>	0.8 (0.3)	0.5 (0.4)	0.7 (0.4)
<i>tíos/abuelos/primos</i>	0.9 (0.3)	0.9 (0.7)	0.5 (0.3)
<i>otros fam.</i>	0.6 (0.4)	- -	1.0 (1.0)
<i>Promedio de calificaciones. Primaria</i>	1.3 (0.2)	1.2 (0.3)	1.0 (0.3)
<i>Promedio de calificaciones. Secundaria</i>	1.9*** (0.3)	0.5*** (0.1)	0.7* (0.1)
<i>Turno(matutino)</i>			
<i>vespertino</i>	0.5*** (0.1)	1.1 (0.4)	1.4 (0.5)
<i>Sostenimiento(público)</i>			
<i>privado</i>	2.8** (1.2)	-	-
<i>Intercepto</i>	0.0003754*** (0.0)	3.2 (6.7)	1.4 (2.6)
<i>LRCHI2(15)</i>	172.75	28.65	21.04
<i>Prob<CHI2</i>	0.0001	0.004	0.100
<i>Pseudo R2</i>	0.18	0.10	0.06

Errores estándar en paréntesis. Observaciones= 800, en todos los modelos.

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Fuente: Elaboración propia con base en la ESPEETS.

De manera general, dos de los modelos son estadísticamente significativos al considerar la prueba LR, los que corresponden a la elección de la UNAM y el IPN, y el Conalep y el Colegio de Bachilleres. Se observa que de los tres modelos el que logró un ajuste más aceptable fue el modelo de la UNAM y el IPN, el cual tiene un aumento significativo de la Pseudo R^2 , cuyo valor se encuentra en el rango aceptable de ajuste.

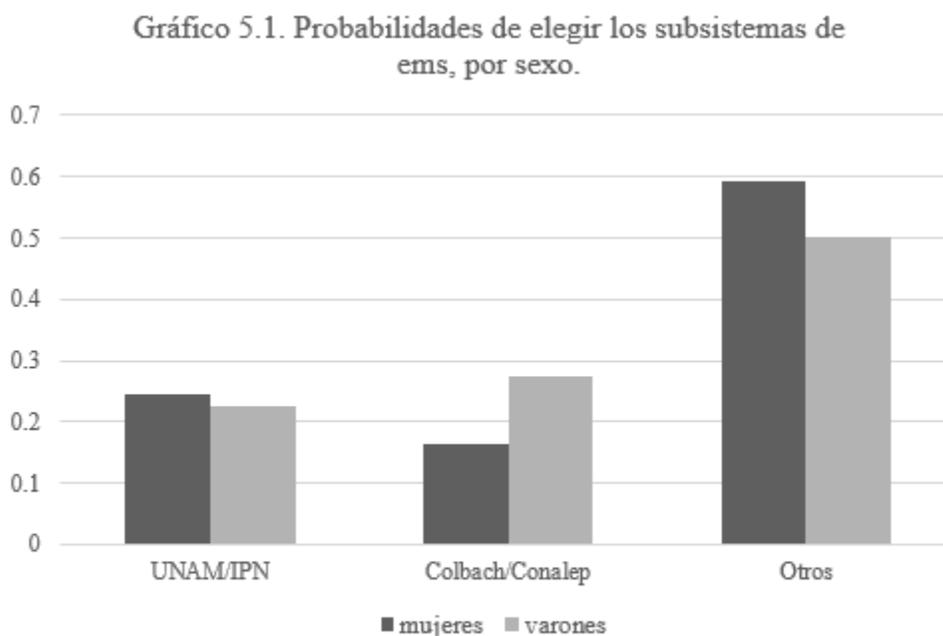
De manera global, pocos son los coeficientes significativos que se mantienen al introducir todas las variables de interés, además de contar con errores estándar muy amplios. Lo anterior probablemente se debe al tamaño de la encuesta, y a que la población encuestada se encuentra altamente seleccionada, además de los sesgos asociados al diseño del instrumento y a la recolección de los datos. Sobre los sesgos se argumenta con detalle en el capítulo metodológico. Por último, cabe destacar el fuerte efecto de las variables *sexo*, *en el caso del modelo del Colbach y el Conalep*, y el del *capital escolar de origen*, tanto en el modelo de la UNAM y el IPN, como en el del Colbach y el Conalep; así mismo, las *calificaciones* -sobre todo de secundaria-, resultaron estadísticamente significativas para los tres modelos, mientras que las características institucionales, el turno vespertino de la escuela y el sostenimiento privado, resultaron significativos para el caso del modelo de la UNAM y el IPN.

5.1.3. Los efectos del género en la elección de escuela.

Con respecto de elegir la UNAM/IPN y Otros subsistemas, se observa de manera general un efecto positivo y estadísticamente significativo de los momios de elegir el Colegio de Bachilleres/Conalep de los varones frente a las mujeres, al multiplicarse por 2.6. Este resultado indica que, en las diferencias de género en la elección de escuela, dos de los subsistemas menos restrictivos son preferidos por los varones frente a las mujeres. Los efectos de la elección de otros subsistemas por los varones frente a las mujeres no resultaron significativos, sin embargo, se reporta un efecto positivo en este modelo donde los varones no eligen otros subsistemas de educación media superior con respecto de las mujeres. Esto podría deberse a un patrón de elección de opciones más seguras por parte de los varones, quienes estarían calculando una entrada al mercado de trabajo más inmediata que las mujeres, en la elección de opciones técnicas y tecnológicas, así como en opciones de bachillerato

general que no se encuentran vinculadas a la educación superior, y por tanto son menos demandadas.

En el Gráfico 5.1 se presentan las probabilidades estimadas, considerando su distribución por sexo y manteniendo las demás variables del modelo en su nivel promedio. En el gráfico se observa de manera más clara que los varones tienen más probabilidades de elegir el Colegio de Bachilleres y el Conalep, mientras que las mujeres tienen una probabilidad mayor de elegir la UNAM y el IPN, así como otros subsistemas.



Fuente: Elaboración propia con base en la ESPEETS.

El hecho de que las mujeres tengan mayores probabilidades de elegir la UNAM y el IPN puede deberse a un cambio reciente en la percepción de oportunidades para las mujeres, que se refleja en un mayor apoyo de las familias hacia sus hijas, sobre todo al buscar opciones propedéuticas que facilitan o abren caminos hacia la educación superior (Reynolds y Burge, 2008) y a que, de manera general, a nivel internacional, se mantiene una división de las preferencias en los estudios propedéuticos que son preferidos por las mujeres, frente a la predilección por elegir opciones vocacionales para los varones (Brunila et al., 2011).

Lo anterior puede explicar también el hecho de que, con respecto de elegir la UNAM y el IPN, las mujeres tengan también mayores probabilidades que los hombres de elegir otros subsistemas, que en su mayoría conforman la oferta de opciones propedéuticas.

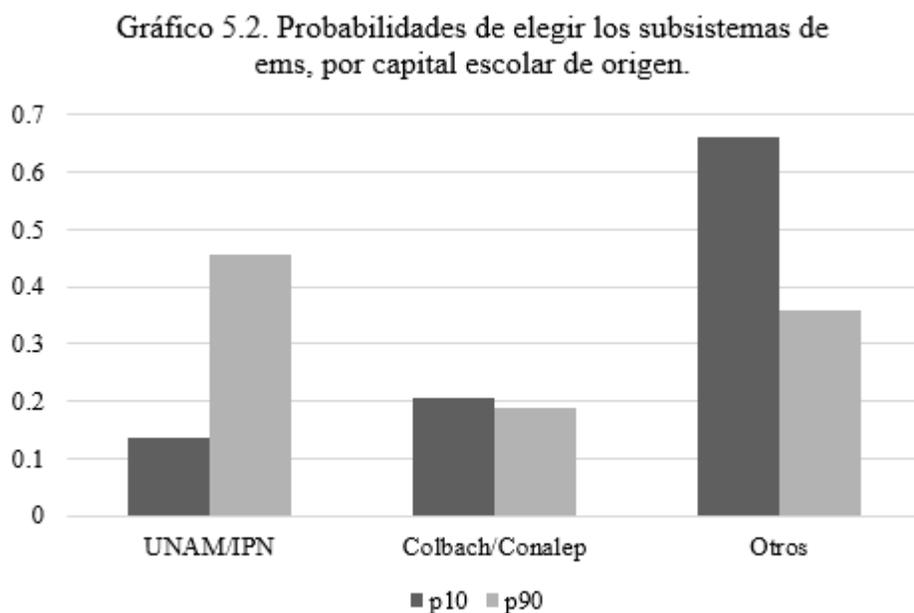
5.1.4. Los efectos del capital escolar de origen

El capital escolar de origen de los estudiantes es una de las variables que mantiene efectos positivos y estadísticamente significativos en la elección de la UNAM y el IPN. Por cada cambio en la desviación estándar del capital escolar, los momios de elegir la UNAM y el IPN se multiplican por 1.4. De manera sorprendente, esta medida de origen social presenta efectos nulos en los otros dos modelos, probablemente debido a la consideración de los desempeños escolares, como se aborda más adelante.

Estos resultados son coincidentes con los hallazgos recientes sobre la magnitud del peso que tiene el efecto del origen social de los estudiantes en la elección de escuela en la educación media superior y particularmente de las opciones más demandadas por parte de quienes se encuentran mejor posicionados socialmente. Aunque la medida presentada aquí no contempla en conjunto la dimensión de las condiciones económicas de forma complementaria al no tener efectos significativos, queda de manifiesto la importancia de la dimensión cultural de los padres en las elecciones de escuela (Solís, Brunet y Rodríguez Rocha, 2013; Solís, 2018; Blanco, 2019).

Haciendo un contraste entre los percentiles 10 y 90 de la distribución de estudiantes por capital escolar de origen, manteniendo las demás variables en su nivel promedio, se aprecian de forma más clara las probabilidades de elegir la UNAM y el IPN considerando a las otras opciones. En el Gráfico 5.2, observamos que las probabilidades de elegir la UNAM y el IPN para estudiantes que pertenecen al percentil 10 se mantienen bajas frente a estudiantes que pertenecen al percentil 90, lo cual podría interpretarse como una estrategia de elección que implica elegir opciones percibidas menos riesgosas (Breen y Goldthorpe, 1997), pero que a su vez anula los riesgos efectivos de elegir la UNAM y el IPN. La elección de escuelas con menos restricciones de acceso puede responder a estrategias que no implican acceder a escuelas con vínculos universitarios directos, pero sí con opciones profesionales/técnicas y opciones propedéuticas menos prestigiosas (Pitzalis y Porcu, 2017),

tal como se aprecia en las probabilidades de elegir otras opciones diferentes a la UNAM y el IPN para el percentil 10.



Fuente: Elaboración propia con base en la ESPEETS.

Los efectos de la ocupación de ambos padres, como medida de origen social, no resultaron significativos en ningún caso. Probablemente otras medidas *proxy* de capital económico tendrían efectos significativos, como los activos del hogar o los ingresos de los hogares; posiblemente con estas medidas se encontrarían similitudes en los efectos observados con las medidas del capital escolar de origen aquí presentadas. El hecho de que no se encuentren efectos significativos probablemente se deba nuevamente a que la estructura ocupacional construida es muy acotada y se restringe a ocupaciones de padres de estudiantes que estudian en escuelas que se encuentran ubicadas mayoritariamente en zonas de media/alta, y alta marginación.

5.1.5. La influencia de la familia en la elección de escuela

Uno de los acuerdos en la amplia tradición de investigación sobre trayectorias y transiciones educativas ubica el papel central que tienen las características educativas y ocupacionales de

familia de origen en la elección de escuelas, desde los niveles educativos básicos hasta la elección de escuela en el nivel superior (López-Ramírez y Rodríguez, 2020). En particular, desde el enfoque de la elección racional, la influencia de la familia de origen en las decisiones educativas pasa por un cálculo sobre las probabilidades de los hijos de alcanzar determinada posición, en tanto el cálculo involucra las chances subjetivas (desempeño) y los recursos disponibles (recursos económicos). Dado que en el contexto de esta investigación las familias cuentan con una gran diversidad, y no únicamente los padres se involucran en las decisiones de elección de escuela de sus hijos, la pregunta que se planteó fue: ante los distintos subsistemas de educación media superior disponibles en el examen COMIPEMS, ¿cómo se manifiesta la influencia de la familia -nuclear o extendida- en la toma de decisión de escuela de educación media superior?; para responder la pregunta se construyó una variable que identifica la coresidencia exclusiva con uno o los dos padres, en segundo lugar la coresidencia además con hermanos, en tercer lugar con familiares extendidos (abuelos, tíos y primos) y finalmente otros familiares u otras personas.

Las estimaciones muestran que la coresidencia de los estudiantes con sus hermanas y hermanos, así como otros familiares cercanos, como los abuelos, tíos y primos, tienen un efecto negativo en los momentos de elegir el Colegio de bachilleres y Conalep, con respecto de coresidir únicamente con sus padres. Diversos estudios, como el de Hastings, Van Weelden y Weinstein (2007) o el de Reay y Ball (1998) revelan que la decisión de las familias de optar por trayectorias académicas frente a las vocacionales o profesionales técnicas es poco considerada por estudiantes que provienen de hogares con bajos recursos, lo que mostraría hipotéticamente una relación entre una valoración baja del éxito en las trayectorias académicas, y por otro lado optar por aquellas opciones educativas más seguras. A la luz de estos resultados parece que en el contexto de los estudiantes considerados para el estudio, la influencia de los familiares en la elección es negativa, sin embargo, los coeficientes no resultaron estadísticamente significativos.

En este sentido, la construcción de esa valoración sobre las posibilidades de éxito pasa por la experiencia sobre el proceso de transición como información para la toma de decisiones. En el contexto de la Ciudad de México, las personas significativas inmediatas, además de profesores y los pares de los estudiantes, que son una fuente de información imprescindible sobre el proceso de transición a la educación media superior son los

hermanos, primos, tíos y en menor medida los abuelos, dado que la brecha generacional en el proceso de transición no necesariamente se ha acortado, y persiste la falta de experiencia e información sobre el proceso entre abuelos y padres que no han transitado por la asignación estandarizada en la Ciudad de México. Lo anterior se refleja en el papel activo que tienen los primos o los tíos en la definición de la elección de opciones de educación media superior, como lo encuentra en su estudio Rodríguez Rocha (2015), y es coincidente con lo reportado en el análisis cualitativo de esta tesis.

5.1.6. Los efectos del desempeño escolar en la elección de escuela

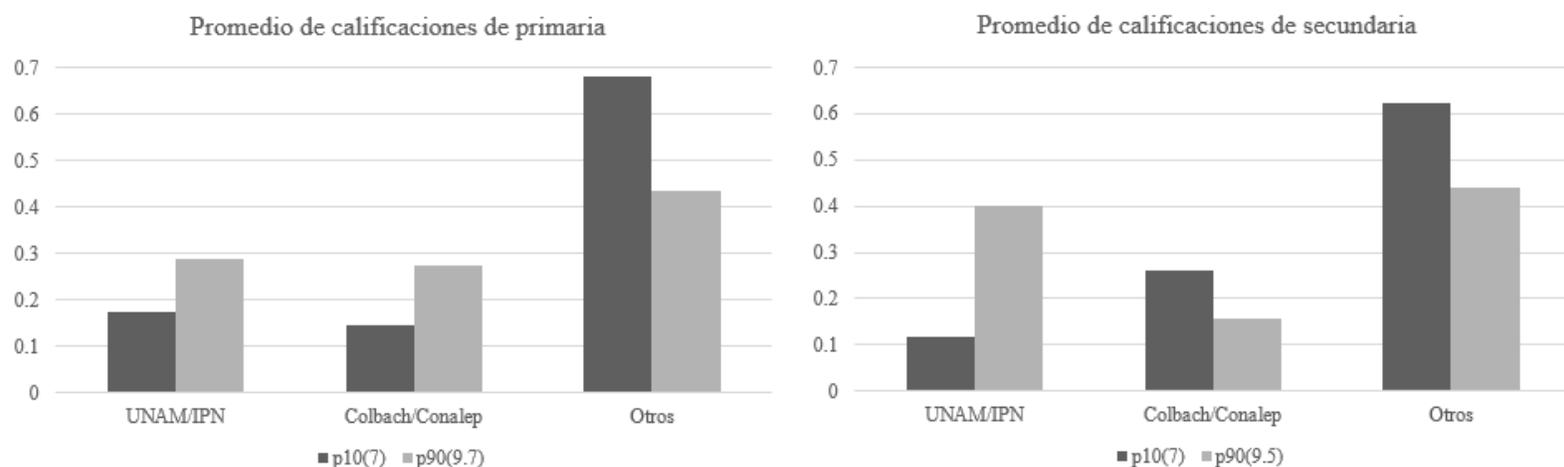
Los efectos de la trayectoria académica previa medida con el promedio de calificaciones de primaria, y secundaria, resultaron estadísticamente significativos, excepto las calificaciones de primaria en todos los modelos. De acuerdo con los hallazgos sobre el efecto de las calificaciones como *proxy* del rendimiento escolar en la elección de escuela, los estudiantes con una trayectoria con mejores rendimientos suelen ser seleccionados por las escuelas con procesos de entrada más restrictivos, además de que después de la asignación estos estudiantes con las mejores calificaciones tienen mayores posibilidades de mantener sus calificaciones más altas, lo que deviene en que tengan mejores resultados y oportunidades escolares, frente a estudiantes con menores calificaciones, para quienes la asignación les desfavorece, así como la posibilidad de que obtengan un mejor desempeño escolar futuro (Munteanu, 2019).

Tal como fue propuesto por Boudon (1974), numerosos estudios han encontrado que el origen social tiene un efecto en el rendimiento escolar de los hijos de las familias, cuyas diferencias radican precisamente en las diferencias por origen social, en lo que se conoce como efectos primarios del origen social (Elias Andreu y Daza Pérez, 2017; López y Rodríguez, 2019). Así, las posibilidades de tener los mayores rendimientos escolares se relacionan estrechamente con tener condiciones materiales, familiares y escolares adecuadas; y que también funcionan como una fuente de información en la toma de decisiones sobre la elección de escuela, en lo que se conoce como efectos secundarios del origen social.

Se observa que los momios de elegir el Colegio de Bachilleres y el Conalep, así como Otros subsistemas de educación media superior y respecto de la UNAM y el IPN, disminuyen un 50%, en la medida en que el promedio de calificaciones de secundaria aumenta una desviación estándar. Por otro lado, los momios asociados a la elección de otros subsistemas disminuyen un 30% con cada cambio en la desviación estándar del promedio de calificaciones de secundaria. En otras palabras, se observa que el aumento de las calificaciones disminuye los riesgos de elegir otras opciones que no sean la UNAM y el IPN. En la elección de estos últimos subsistemas, los momios se multiplican por 1.9, es decir los momios se multiplican al doble. En el Gráfico 5.3 se aprecia de una forma más clara esta relación a partir de las probabilidades estimadas, manteniendo las demás variables en su nivel promedio.

Contrastando los percentiles 10 y 90, observamos que las probabilidades estimadas para estudiantes ubicados en el percentil 90, con promedio de calificaciones de primaria de 9.7, es más probable que elijan la UNAM y el IPN; una relación similar se observa al considerar la elección del Colegio de Bachilleres y el Conalep, sin embargo, este dato no resultó estadísticamente significativo. Por otro lado, las probabilidades de elegir otros subsistemas son menores para los estudiantes con promedio de 9.7, frente las altas probabilidades de elegir estos subsistemas para estudiantes que se ubican en el percentil 10, con un promedio de primaria de 7.

Gráfico 5.3. Probabilidades de elegir los subsistemas de ems, por promedio de calificaciones de primaria y secundaria.



Fuente: Elaboración propia con base en la ESPEETS.

Las probabilidades de elegir la UNAM y el IPN para estudiantes ubicados en el percentil 10, con 7 de promedio de secundaria, son notablemente menores con respecto de las probabilidades reportadas para estudiantes ubicados en el percentil 90, con 9.5 de promedio, lo cual refleja la predilección de opciones educativas de mayor prestigio -y en consecuencia más restrictivas-, por estudiantes con mayor rendimiento escolar. De manera general, las probabilidades de elegir otras opciones, tanto el Colegio de Bachilleres y el Conalep, así como otros subsistemas, son más altas para estudiantes ubicados en el percentil 10, con un promedio de 7. Este resultado puede interpretarse como un efecto de auto selección en las elecciones de escuela de educación media superior, de estudiantes con menores rendimientos educativos, en la medida en que posiblemente el cálculo de estos estudiantes sea optar por opciones más seguras, pues objetivamente el requisito de promedio mínimo de la educación secundaria para la inscripción a los bachilleratos de la UNAM y el IPN es de siete.

En la interpretación de estos resultados debe considerarse que las calificaciones entre escuelas pueden diferir en tanto no existe un criterio uniforme para calificar, ya que depende de varios factores organizacionales, entre ellos la configuración de las instancias administrativas de la escuela y los criterios de asignación de calificaciones de los profesores, que también varían según los grados y nivel de educación primaria o secundaria (Randall y Engelhard, 2009).

5.1.7. Factores escolares asociados a la elección de escuela

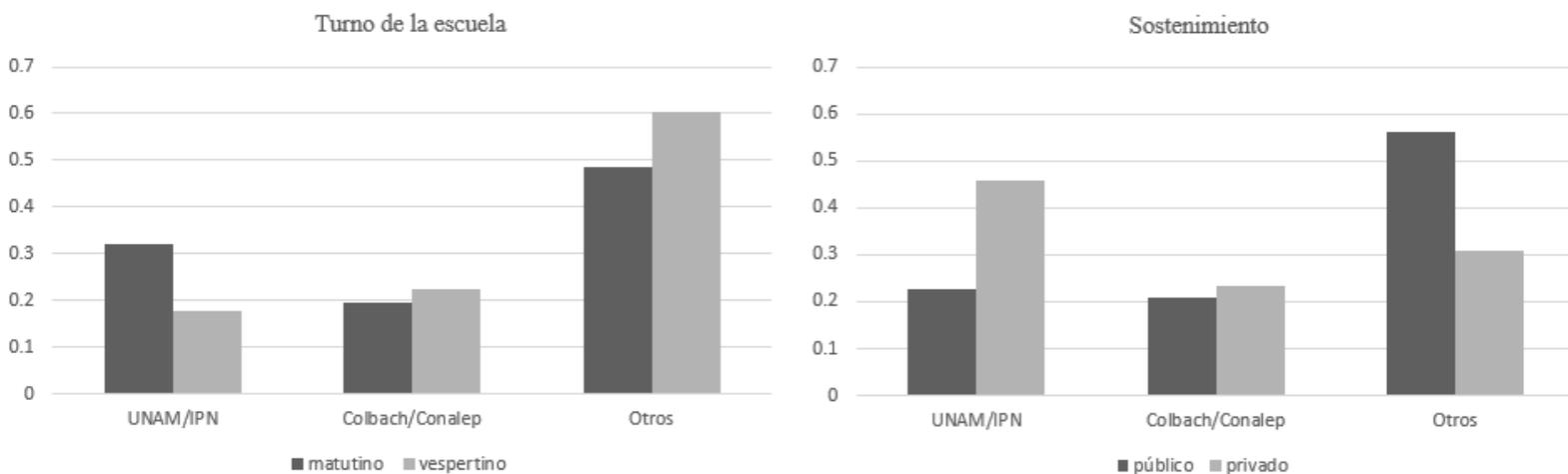
De acuerdo con los estudios sobre desigualdades en la transición a la educación media superior, los hallazgos sobre la influencia de las características de la escuela secundaria resultan significativos (Solís, 2014; Blanco, 2014; Rodríguez, 2018). En particular, se ha mostrado cómo el hecho de que los estudiantes asistan al turno vespertino frente al turno matutino reduce, en general, las probabilidades de transitar a la educación media superior, y además de elegir las opciones de alta demanda, por ejemplo, para el caso de la Ciudad de México, donde la composición socioeconómica de la población de estudiantes del turno vespertino es más desaventajada frente a los estudiantes del turno matutino (Cárdenas, 2011; Rodríguez Rocha, 2015).

Además, una diferencia importante es la distinción de las escuelas por tipo de sostenimiento, público y privado. Estas diferencias marcan, primero un criterio de distinción socioeconómica clara entre quienes tienen las posibilidades económicas de optar por la escolarización privada; y después una distinción de disposiciones culturales que inciden de manera general en las aspiraciones educativas, y en particular en la elección de escuela.

Los momios de elegir el Colegio de Bachilleres y el Conalep, así como otros subsistemas, no resultaron significativos, aunque se aprecia un aumento de alrededor del 40% en el caso de la elección de otros subsistemas, mientras que en la elección del Colegio de Bachilleres y el Conalep el aumento multiplicativo es del 10%. Esto coincide con los hallazgos previos sobre la desigualdad asociada a la diferencia de turno, donde el turno matutino suele concentrar la demanda por las escuelas más prestigiosas, tal como se reporta una disminución de los momios del 50% para la elección de la UNAM y el IPN para el turno vespertino con respecto del turno matutino. Por otro lado, el pertenecer a una escuela privada, frente a una pública, multiplica los momios de elegir la UNAM y el IPN por 2.8.

En el Gráfico 5.4 se presentan las probabilidades estimadas para las características de las escuelas, manteniendo a las demás variables en su nivel promedio. Se observa que las probabilidades de elegir la UNAM o el IPN son menores para los estudiantes que pertenecen al turno vespertino y a las escuelas públicas; mientras que las probabilidades de elegir otros subsistemas diferentes a la UNAM y el IPN son menores para estudiantes de las escuelas privadas y del turno matutino.

Gráfico 5.4. Probabilidades de elegir los subsistemas de ems, por características de las escuelas secundarias.



Fuente: Elaboración propia con base en la ESPEETS.

Con estos resultados se abona evidencia sobre los efectos que tienen las características de las escuelas secundarias en la elección de escuela de educación media superior, que coincide con los hallazgos de investigaciones recientes para esta transición educativa, donde se reportan diferencias que responden a una segmentación de las elecciones por las características de la organización escolar.

En esta construcción del panorama general sobre los determinantes en la elección de escuela a partir de la ESPEETS, encontramos que las fuentes de desigualdad estructural operan, aún en un universo acotado de estudiantes en proceso de transición a la educación media superior. Se destaca que los efectos del género, la escolaridad de los padres, la trayectoria académica previa y las características asociadas a las escuelas secundarias resultaron significativos, en concordancia con los hallazgos previos sobre las características más importantes que influyen en las decisiones asociadas a transitar hacia la educación media superior.

No obstante, las preguntas sobre las formas en las que se producen o reproducen las desigualdades en las elecciones de escuela, en función de los determinantes abordados en este apartado, surgen como cuestionamientos hacia la forma en la que los estudiantes y sus familias eligen determinadas opciones educativas sobre otras; esto es qué mecanismos operan en la decisión de optar por las diversas opciones educativas. Un análisis sobre las dimensiones asociadas a las decisiones, que emergen desde la voz de los estudiantes, se presenta en los subsiguientes apartados de este capítulo.

5.2. La educación media superior, ¿un paso más?

Una decisión previa a la definición de la opción educativa es la decisión de continuar estudiando o no después de la educación secundaria. Desde que se mantiene una narrativa de la educación como la vía por excelencia y cuasi exclusiva de la movilidad social, y que hace de la continuidad escolar un imperativo social, se percibe que el paso entre grados y niveles educativos es un movimiento obvio en las trayectorias vitales de las personas en las sociedades modernas. El mantenimiento de esta narrativa tiene su fundamento en la idea meritocrática del logro ocupacional y educativo.

Como ha sido estudiado, la meritocracia se mantiene como un discurso y recurso ideológico para mantener las brechas entre personas que provienen de orígenes sociales precarios, frente a personas con orígenes sociales privilegiados; esto es, reproducir la idea de que existe una estructura de oportunidades homogénea, independiente del origen social, y que existen las mismas oportunidades sociales de alcanzar las mejores posiciones educativas y laborales, donde el grado del esfuerzo individual y la inteligencia suelen ser los elementos que explican el logro y fracaso en las trayectorias vitales de las personas (Dubet, 2011; Mijs, 2016; Goldthorpe, 1996). Así, las formas en las que se reproduce una estructura jerárquica de posiciones pasan por la legitimidad otorgada a la ilusión colectiva de que son los grados de esfuerzo y posesión de talento individual, los que justifican el haber alcanzado o no determinada posición social.

El tránsito a la educación media superior no está desvinculado de estos mecanismos de mantenimiento de la desigualdad. El deseo de continuar estudiando es prácticamente homogéneo entre las y los estudiantes y sus familias, que se explica por la creencia de que la educación es el vehículo de la movilidad social, en términos más generales, que tener determinado nivel educativo otorga más garantías de “una vida mejor”. No obstante, con base en la investigación internacional, que ha sido referida en el Capítulo II, se ha identificado que en estudiantes con orígenes sociales más aventajados existe un impulso de continuidad escolar más naturalizado, con respecto de estudiantes con orígenes sociales desfavorecidos, quienes se enfrentan a tomar la decisión sobre las condiciones de continuar en la escuela, u optar por abandonarla, puesto que los recursos económicos son limitados, así como una autoevaluación desfavorable sobre las habilidades académicas para continuar estudiando. La continuidad escolar, en este sentido, se encuentra supeditada a las posibilidades reales (materiales y académicas) de poder hacerlo (Blanco, 2014). Quienes, a pesar de tener el deseo y las ganas de continuar estudiando, pero no cuentan con los recursos, son descartados incluso antes de intentarlo.

De acuerdo con la ESPEETS, encuesta aplicada para el presente trabajo, la mayoría de los estudiantes encuestados realizaron su pre-registro y registro al examen de asignación. No obstante, también se presentaron casos de quienes descartan *a priori* la posibilidad de continuar estudiando, o pospondrán su ingreso. Como se muestra en el Cuadro 5.2, destaca que uno de los motivos por los que algunos estudiantes no realizaron su registro al examen

fue porque realizarían el registro en otra institución. Las alternativas a las escuelas incluidas en el examen COMIPEMS son instituciones que no requieren de un examen de ingreso. Por un lado, existe una oferta anclada territorialmente al lugar de origen, como las preparatorias del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS); así como una oferta de educación media superior federal y estatal, como el programa Prepa en Línea-SEP y las Preparatorias de la Ciudad de México.¹³ Las escuelas públicas que no realizan examen de selección o asignación son, por un lado, las opciones más seguras en tanto las decisiones de inscripción no dependen de un puntaje, y también porque el proceso es más sencillo. Estas escuelas son preferidas por algunos estudiantes, aunque no suelen considerarse como las mejores opciones, pues no forman parte de la competencia por la asignación a las escuelas más prestigiosas; además de que no ofrecen un diploma que habilite para el mercado de trabajo o que haga más sencillo el tránsito a la educación superior.

Cuadro 5.2. Motivos por los que los estudiantes no harán el registro al examen.

	(abs.)	%
<i>Otra opción educativa pública</i>	36	58.1
<i>Dejar los estudios</i>	15	24.2
<i>Escuela privada</i>	6	9.7
<i>Cambio de domicilio</i>	5	8.1
Total	62	100

Fuente: Elaboración propia con base en la ESPEETS.

No es el objetivo central de este trabajo analizar las características y motivos de las y los estudiantes que decidieron no continuar estudiando; sin embargo, se puede realizar una caracterización general. Todos pertenecen al primer decil socioeconómico.¹⁴ Entre los motivos que manifiesta este grupo de estudiantes para no continuar, se encuentra el posponer un año los estudios por motivos económicos, también el hecho de que sus padres “no dejaron”

¹³ Las Preparatorias de la Ciudad de México son un proyecto de bachillerato que cuenta con dos escuelas, una ubicada en la Alcaldía Miguel Hidalgo, en el barrio de Tepito, y otra en la alcaldía Gustavo A. Madero, a unas cuadras de la secundaria 61. Ambas son proyectos educativos basados en planes de estudio de las preparatorias y CCH de la UNAM.

¹⁴ Me refiero a los deciles contruidos con base en la ESPEETS, su construcción se detalla en el Capítulo II.

que las y los estudiantes se inscribieran, así como manifestar que “ayudarían en casa con los gastos”.

Las entrevistas y sondeos con las madres y padres,¹⁵ revelaron una concordancia entre la idea de que la educación es fundamental en la proyección de una buena vida de sus hijas e hijos, y que alcanzar una posición educativa alta aumenta las probabilidades de conseguir una estabilidad económica. En padres cuyos estudios son universitarios se encuentran argumentos más contundentes sobre los beneficios de la educación para la movilidad social, donde incluso hay un seguimiento de las expectativas educativas de sus hijos para intervenir en caso de que las expectativas altas se modifiquen, por ejemplo, en la elección de las opciones educativas más prestigiosas. La comunicación de las expectativas, tanto de padres a hijos y viceversa, no siempre se da de manera precisa, lo que indica que es muy común que existan desfases entre lo que la familia espera de sus hijas e hijos, y las expectativas que éstos van construyendo. Más aún, las madres y padres suelen tener expectativas, planes y expectativas propias proyectadas, que no corresponden con los deseos de sus hijos.

Por otro lado, padres que cuentan con una escolaridad menor a estudios de preparatoria, aunque mantienen en esencia la misma idea de que la movilidad social se logra con mayor avance en la trayectoria escolar, la incidencia parece orientarse hacia las opciones con condiciones más asequibles, en términos de los costos económicos fundamentalmente. Entre este grupo de padres existe una experiencia heterogénea con respecto de las trayectorias posibles que dependen de las opciones elegidas.

Por un lado, se encuentran los padres que buscan que, aunque con pocas posibilidades, sus hijos logren, o al menos intenten, posicionarse entre las opciones más prestigiosas, como la UNAM, el IPN o las Preparatorias Oficiales del Estado de México, debido probablemente a la legitimación social de estas instituciones como escuelas de renombre, pero también por la idea de que hay mayores posibilidades de hacer un tránsito sencillo a la educación superior.

Por otro lado, existe otro conjunto de padres que hacen una evaluación de las habilidades y trayectoria escolar de sus hijos, y optan por insistirles que elijan aquellas opciones más seguras; usualmente estas opciones son escuelas de perfil profesional-técnico

¹⁵ Los sondeos y entrevistas fueron realizadas dentro de las escuelas, a través de charlas informales sobre su experiencia con el proceso de COMIPEMS.

y de baja demanda. Para este conjunto de padres existe la idea de que es muy probable que sus hijas e hijos no continúen a la educación superior. Las profesoras que fueron entrevistadas refieren que, de manera general, desde los primeros acercamientos para resolver sus dudas frente al proceso COMIPEMS, las madres y padres de familia tienen una evaluación bastante aproximada sobre las posibilidades de que sus hijas e hijos sean asignados a una escuela de alta demanda, por lo que su influencia al momento de registrar las opciones educativas tiene un peso determinante.

Ahora, ¿qué significados educativos le confieren las y los estudiantes a la elección de escuela en el paso a la media superior?

Para Osvaldo, la escuela no solamente es un lugar de estudio o de aprendizaje, que por cierto valora positivamente, sino que representa la posibilidad de socializar con sus compañeras y compañeros y también profesores, quienes tienen un buen concepto de él. Todos en la escuela lo conocen. En su trayectoria escolar en secundaria se ha cambiado una vez de escuela, a raíz de que se enfermó de hepatitis. Para él, esta experiencia lo marcó y le confirió un gusto por el estudio que mantiene hasta el tercer año de la secundaria 61. El paso a la educación media superior representa para él una oportunidad de acercarse a sus deseos de ser profesor o diseñador gráfico, pero también de poder tener un certificado de preparatoria que le permita trabajar en un lugar donde le paguen bien para poder ayudar con los gastos de su casa. Él pertenece a una familia con recurrentes dificultades económicas y con problemas de violencia y adicciones, por lo que ha tenido que ser más autónomo en sus cuidados y en procurarse los materiales que necesita en la escuela.

*“Estaría trabajando, para **ayudarle a mi mamá económicamente** y en el sentido de... tal vez ahorita **sin tantos estudios y con poca edad no ganaría muy bien** para ayudarle, un poco a lo mejor para comprar jabón para la ropa, comprar algo de despensa, y ayudarle también económicamente en el sentido de yo no estarle pidiendo cosas, sino ya con ese dinero me compro lo que yo necesite, y pues sería eso, **estar trabajando a la par de estudiar.**” (Osvaldo, Sec61, vespertino)*

En el caso de Octavio, quien tiene una trayectoria de preescolar, y escuelas primaria y secundaria privadas, la escuela le costó trabajo, tanto en cumplir con las tareas escolares, como el hacer amigos. Para él la escuela se le había dificultado mucho, probablemente a raíz de que se dio cuenta que sus padres se habían divorciado. Su padre es contador en una

empresa, y su madre jefa en una empresa de logística. Como él lo refiere “... *mis papás estaban como bien, pero cuando me enteré, pues... no sé, algo sentí de que mis padres no estaban juntos y entonces fue que empecé a bajar de calificaciones*”. Su paso a la secundaria fue complicado, pues cuando cayó en cuenta que ya no iba a ver a sus únicos amigos sintió pánico por el hecho de hallarse solo en un entorno diferente: “*a mí lo que me asustaba era el dejar a mis amigos porque ya me habían dicho que me iban a cambiar de escuela cuando saliera de la primaria.*” (Octavio, JMUA, privada)

Aunque este sentimiento se ha atenuado, persiste en el momento de pensarse en su paso a la educación media superior. El deseo de Octavio es convertirse en médico militar, y su estrategia para conseguirlo es entrar a la UNAM. Sabe que se le dificultará mucho por las cuestiones académicas, pero también por sus habilidades sociales, aunque está confiado en que lo conseguirá.

Estos dos casos muestran que existen distintos significados atribuidos a la transición a la educación media superior. En el caso de Osvaldo, el objetivo está puesto en poder combinar el trabajo con el estudio. Debido a la posición social de su familia, la estrategia es poder contar con herramientas que, por un lado, le permitan continuar con sus estudios, pero también aportar económicamente a su hogar. La realidad de Osvaldo es una condición de muchos jóvenes, que en esta etapa ingresan al mercado de trabajo, aunque los empleos que obtienen generalmente son mal pagados y sin ningún tipo de protección social, por lo que, de seguir en malas condiciones económicas aumentará su riesgo de abandonar sus estudios. Para Octavio, pese a su experiencia actual en el sistema educativo, se mantiene una estrategia de continuidad escolar hasta completar estudios universitarios. La posición social de sus padres permite que él pueda alcanzar su objetivo de estudiar medicina por la vía privada en caso de que no logre ser asignado en la escuela de la UNAM que desea.

Aunque los estudiantes cuentan con planes de seguir estudiando, la construcción de objetivos es diferente, dependiendo de sus condiciones particulares. Como observamos, existen objetivos planteados más a corto plazo, que tienen que ver con resolver o atenuar las limitaciones económicas, pero también no interrumpir la continuidad escolar, para lo cual la educación media superior es una vía. Por otro lado, existe también una intención de completar los estudios universitarios a largo plazo. Así, el paso por la educación media superior es “lo que debe hacerse” para conseguir llegar a cumplir el objetivo principal. En el siguiente

apartado profundizo sobre la interacción de las aspiraciones de vida frente a las elecciones de escuela, que amplía el análisis sobre la construcción de objetivos de largo plazo.

5.3. El papel de las expectativas de vida en la elección de escuela.

5.3.1. La autonomía relativa individual de las decisiones familiares

El cambio de escuela en el nivel educativo medio superior también implica cambios en las relaciones intrafamiliares. A diferencia de las ventajas de la cercanía geográfica del hogar con respecto de la escuela primaria y la secundaria, el paso a la educación media superior representa un alejamiento físico en primera instancia, que supondría un proceso de autonomía de las y los estudiantes con respecto de sus familias; este cambio no necesariamente es lineal, ni asume que ocurra de hecho, pues es frecuente que aquellas familias con vínculos más fuertes con sus hijas e hijos tengan un proceso más lento, y que probablemente ocurra, si es que lo hace, después de haber tenido eventos clave en el transcurso vital de las y los estudiantes.

La autonomía con respecto a la familia en esta etapa de sus vidas no es necesariamente una transición a la vida adulta, tal como podría conceptualizarse a través de la literatura del ciclo y curso de vida sobre el ingreso de las personas a la adultez, que puede analizarse a través de eventos muy influyentes, como la tenencia del primer hijo, o haber realizado la primera unión. La autonomía podría considerarse acotada en tanto existe un proceso de preparación para obtener algún grado de independencia, enmarcado en situaciones y condiciones muy específicas dentro de las familias, en el que se negocian, se disputan o se nivelan las relaciones de jerarquía en la toma de decisiones. Los hallazgos de investigaciones para regiones como América Latina, y en particular en la Ciudad de México, indican que existe una prevalencia a que las y los adolescentes transiten a la vida adulta a una edad temprana. En la observación de campo se corroboró que existen casos en los que estudiantes se ven forzados a abandonar sus estudios, a causa de embarazos y de ingresos al mercado de trabajo. Sin embargo, también están los estudiantes que trabajan mientras estudian y que oponen resistencia a ser expulsados de la escuela por sus condiciones socioeconómicas. Las

condiciones son diversas, y otorgan distintos grados de libertad para elegir, entre otras cosas, la vida que desean.

Los eventos que las y los estudiantes van experimentando moldean distintas formas de enfrentarse a las situaciones que se les van presentando. Desde los distanciamientos por estar en desacuerdo con las formas de pensar de la familia, hasta enfrentar a un agresor en la escuela o en la familia y evitar que siguieran los abusos, o lidiar con la muerte de algún familiar, abona a tener un papel más activo en la construcción de autonomía, que deviene en la definición de objetivos de largo plazo, y una toma de decisiones de vida más independiente de los condicionamientos familiares.

La construcción de futuro, para algunos estudiantes, está dada por los grados de libertad que tienen de intervenir con sus opiniones en las decisiones familiares, incluso las que los involucran directamente, como la elección de escuela media superior. El caso de Paula revela que hay objetivos encontrados entre lo que la familia espera de ella y lo que ella espera hacer de su vida realmente.

*“Es que yo quiero estudiar en la militar, pero **mis papás no quieren** porque te alejas de tu familia, ya no los ves y no les gusta esa idea. Al final **mi mamá me escogió las prepas**, porque si me decido ya al final si me meto a la militar o no pues ya tengo algo más para estudiar... En la prepa 9 creo que tiene administración de empresas y mi hermano está estudiando eso y veo que le va bien entonces por eso me llama la atención esa [...] porque mis papás no quieren que me vaya a la militar entonces pues **estudiaré otra cosa** [...]” (Paula, Sec61, matutino)*

Otras configuraciones familiares, permiten que los estudiantes tengan más grados de libertad para plantear sus opiniones, que incluso van en contra de lo establecido en la familia. César pertenece a un hogar monoparental, su padre es jefe de un departamento de limpieza en un supermercado, tiene dos hermanos mayores y a su mamá, quienes no viven con ellos, y frecuentan ocasionalmente. Su relato denota que en la construcción de futuro existen contrapesos posibles (intencionados) frente a los deseos de los padres.

“Mi plan a futuro es estudiar una ingeniería en petroquímica, y aparte me llama mucho la atención porque es más por llevarle la contraria mi papá porque él dice que Dios y todo eso, [...] aunque me apoya y todo como que siempre me dice que le gustaría que fuera algo de religioso [...] lo hago más por demostrarle a mi papá que la ciencia puede más, y que yo puedo más [...]” (César, Sec15, vespertino)

La configuración familiar es relevante, no solamente porque advierte que hay familiares en particular que apoyan y fomentan la autonomía de sus hijas e hijos, o por el contrario imponen los deseos propios sobre la toma de decisiones. También dentro de la configuración familiar se presenta una diferencia de género relevante. Los relatos de Paula y César también expresan diferencias sutiles en términos de los grados de control que puede ejercer la familia. Como se verá más adelante, cuando se considera la elección de escuela contemplando las distancias de traslado, no solamente se trata de una cuestión de costos, aparece además un elemento simbólico de control sobre las actividades de las y los estudiantes, que es atravesado por diferencias de género.

5.3.2. La universidad como horizonte educativo

Dada una generalidad en el deseo de continuar con los estudios, las y los estudiantes revelaron, no obstante, que existen diferencias en la manera de concebir la continuidad escolar. Ante una normatividad social de esta transición educativa en particular, encontramos que estudiantes que han logrado formar un criterio amplio sobre las opciones de vida que pueden construir, son capaces de trazar una ruta educativa pormenorizada, que incluye, en ocasiones, escenarios alternos como estrategias previstas para diversos escenarios “por si no lo logro”. Este sentido estratégico se expresa de manera diferente para estudiantes que no prefiguran un futuro preciso, pero manifiestan entusiasmo en continuar con sus estudios. En uno y otro caso, los estudios universitarios aparecen como una viabilidad, al menos en intenciones, que se traduce en narrativas sobre lo que la universidad puede brindar en términos de estabilidad económica y prestigio social.

“(¿Te gusta la escuela?) Ajá [...] No sé, porque tarde que temprano me va a ayudar para ser alguien en la vida... o no sé, pues me gusta estudiar y todo eso [...] (¿qué es ser alguien en la vida?) Pues tener un trabajo, tener casa, sola... bueno, tener mi casa, no sé... mantenerme por mí misma... [...] me gustaría estudiar criminología [...] (¿Qué necesitas para estudiar para ser una criminóloga?) Estudiar la carrera de enfermería y luego ya prepararme, prepararte para después enfocarte en la carrera (¿dónde vas a estudiar criminología?) No lo sé.” (Sara, Sec61, vespertino)

Para Sara, la escuela es central para obtener independencia económica, y sus aspiraciones se centran en terminar una carrera, aunque no tiene claro por ahora cuál es la ruta que necesita seguir para alcanzar su objetivo. Las condiciones de Sara explican que no tenga herramientas suficientes de las cuales echar mano para que la acerquen a construir una ruta más pormenorizada encaminada a estudiar lo que desea. Ella proviene de un hogar donde ninguno de sus familiares ha realizado el examen de asignación, la escolaridad máxima (de su madre) es secundaria y ella sería la primera de su familia en estudiar la educación media superior.

Para Martina elaborar un plan para estudiar mecatrónica es crucial. A través de sus familiares (primos y su tío) conoció que el politécnico ofrece la posibilidad de especializarse como técnica de máquinas en sistemas automatizados, que es lo que requiere para estudiar, posteriormente, la carrera de mecatrónica.

“Yo pues la verdad sí me interesaría estudiar mucho en el Politécnico, y también la Universidad, porque quiero ingeniería. Entonces, yo la verdad sí fui a muchas ferias y estuve investigando, y pues la mayoría de mis tíos también salieron del poli, entonces me dicen que es una buena opción si quiero estudiar ingeniería, y el CECyT 9 me interesó por la carrera que ofrecen [...] Yo igual me veo con hijos después de los 30 o 35, pero por ahora lo importante es entrar a la universidad y sacar la carrera, después lo demás” (Martina, JMUA, privada)

El hogar de Martina se compone de su hermano menor, su mamá, profesora de inglés, y sus tíos profesores de matemáticas en la escuela de educación media superior del IPN a la que quiere asistir. Sobre todo, son el apoyo y la guía de sus tíos lo que más peso ha tenido en los deseos de Martina en convertirse en ingeniera mecatrónica, que es su principal aspiración de vida, por el momento.

5.3.3. Estudio y trabajo. Contraste entre la realidad y el horizonte.

Diversos son los estudios que identifican el doble rol que tienen los jóvenes que se encuentran estudiando, y su asociación con los riesgos de transitar a la vida adulta y abandonar la escuela, sobre todo en familias con orígenes sociales precarios, que se apoyan del trabajo de los y las hijas jóvenes en el hogar para solventar los gastos familiares y los cuidados (Cruz Piñeiro et al., 2017). Los análisis sobre las condiciones de trabajo de los estudiantes en la educación básica son escasos, concentrándose en adolescentes y jóvenes que trabajan en la educación

media superior y superior (Ibarrola, 2005). A partir de la observación de campo en el contexto de la presente investigación, son numerosos los casos en los que estudiantes de secundaria ya tienen alguna experiencia laboral remunerada en el hogar o fuera de él, probablemente por los contextos de marginación económica en los que se encuentran las escuelas, y las familias de los estudiantes, cuyas actividades económicas locales se vinculan en buena medida con el comercio informal, el transporte irregular, y los oficios.

Cuatro de los estudiantes entrevistados trabajaban mientras cursaban el tercer grado de secundaria. Los trabajos que desempeñaban estos estudiantes son empleos de tiempo parcial, y fundamentalmente de apoyo en los negocios familiares o como ayudantes eventuales cuando alguno de los padres desempeña un oficio.

En la experiencia de Mateo, el trabajar no le implica un esfuerzo adicional para cumplir con sus tareas escolares, él ayuda a su mamá los fines de semana a vender dulces y cigarros a jornada completa en un crucero vial, relativamente cerca de su domicilio. En su hogar, solamente viven ellos dos, y la actividad de su mamá es la única entrada de dinero; él comenta que desde que él recuerda, su mamá se ha dedicado a lo mismo y por lo que sabe, lo ha hecho desde muy pequeña, probablemente desde que terminó la primaria, que es su máximo nivel de estudios. A Mateo le gustaría estudiar en un Conalep, alguna carrera técnica -que no tiene pensada- para buscar trabajo lo más pronto posible, piensa que el certificado de secundaria no será suficiente para tener un empleo que le permita aportar económicamente a su casa.

En la narrativa de Mateo, se aprecia que el tránsito a la educación media superior representa un puente que vincula sus deseos de obtener un trabajo con la remuneración suficiente para aportar en su hogar. Al preguntarle sobre si ha pensado en formar una familia propia, el tema del trabajo emerge como una condición irreductible previa, incluso antes de sus aspiraciones educativas, porque, como todos los estudiantes, le gustaría asistir a la universidad si tuviera la oportunidad.

“A mí me gustaría seguir estudiando hasta sacar una carrera... (¿qué te gustaría estudiar?) no sé... primero me gustaría trabajar para sacar algo de dinero porque, ¿sí es caro, ¿no? estudiar más de la prepa y todo eso... entonces primero tener el dinero y luego ya vemos... ¿hijos? ahorita no, yo creo que primero me consigo algo que deje y ya después pienso en casarme y eso, ahorita no.” (Mateo, Sec61, vespertino)

Observamos cómo el origen social condiciona las aspiraciones de Mateo, quien, a pesar de su posición desaventajada frente a otros estudiantes, por el hecho de combinar el trabajo con el estudio, ha tenido un buen desempeño escolar. En términos racionales, la decisión de intentar entrar a opciones como la UNAM o el IPN no figuran en su panorama de opciones, a pesar de tener información sobre su buen desempeño escolar, y consecuentemente, alguna oportunidad de obtener los puntajes necesarios para entrar a alguna de estas escuelas.

En el caso de Osvaldo el contexto familiar tiene una configuración diferente. Él vive con ambos padres y su hermano. Los cuatro realizan alguna actividad económica para sostener su hogar, él ayuda eventualmente a su padre, que se dedica a la albañilería. Su experiencia en este tipo de trabajo hace que valore el trabajo intelectual sobre el trabajo físico, pues su aspiración principal es prepararse para convertirse en profesor y poder enseñar en alguna escuela secundaria.

“Cuando son días libres aquí en la escuela, o fines de semana o vacaciones me voy a trabajar, me voy con mi papá de albañil... sí, de hecho desde chiquito, desde que él llegó a la casa empezó a enseñarme lo que es la albañilería, y pues sí la verdad es que es pesado, es un trabajo bastante laborioso y pues ahí yo me doy cuenta, ¿no?, valoro más las cosas y pues la verdad sí me gusta más estudiar poder estudiar y seguir aprendiendo y en sí tal vez conseguirme un trabajo que no sea tan laborioso ¿no?, o que no tenga tanto desgaste físico porque pues en ese trabajo sí tuve varios accidentes... no es bueno.” (Osvaldo, Sec61, vespertino)

De manera similar a Mateo, Osvaldo mantiene un buen promedio en la secundaria, pero él sí busca entrar a alguna escuela de la UNAM, su preferencia principal es poder entrar a un CCH y después acceder a la universidad. En su familia, únicamente su madre es la que tiene una carrera magisterial y, aunque no ejerce, se encuentra vinculada con el ambiente escolar en la secundaria donde se encuentra estudiando Osvaldo, donde ha combinado empleos administrativos y de prefectura eventuales, pero su principal actividad es la venta de dulces. Por lo que comparte Osvaldo, existe apoyo de parte de su familia para seguir estudiando, aunque es limitado por las condiciones económicas, y la dinámica laboral en su hogar.

Para los estudiantes que no combinan el trabajo con el estudio, el horizonte del trabajo se muestra más lejano, aunque las estrategias guardan ciertas similitudes con los casos presentados. La mayoría de los estudiantes que no trabajan, ven su futuro laboral en secuencia, es decir, primero planean terminar una carrera universitaria, o en los menos de los

casos, terminar una carrera técnica para insertarse al mercado laboral. Como se pudo observar en el primer apartado de este capítulo, es más probable que los hombres elijan este último camino, el de la educación profesional-técnica, frente a las mujeres, para quienes es más probable que elijan opciones propedéuticas, lo cual configura aspiraciones laborales diferenciadas por género, a partir de las decisiones en la elección de educación media superior; sin embargo, las diferencias de origen social también marcan diferencias importantes en las aspiraciones.

Para Rebeca, quedarse sin estudiar no es una opción, ella aspira, al igual que Osvaldo, a convertirse en maestra, y planea ingresar a un CCH para lograrlo. En su familia, su padre se dedica a la albañilería, y su madre trabajó alguna temporada en una tortillería, aunque predominantemente se dedica a las labores domésticas en su hogar. En la vivienda en la que habita viven dos de sus tíos con sus familias. Uno de los primos de Rebeca se encuentra estudiando en un CCH, y su experiencia le ha hecho considerar esta ruta para cumplir con sus objetivos. No obstante, en su horizonte de opciones laborales, en caso de no contar con la oportunidad de seguir estudiando, se encuentran ocupaciones precarizadas por la zona en la que habita, y que, de forma no casual, son ocupaciones que han tenido sus padres.

“Yo siempre he sido de la idea de que no me puedo quedar sin estudiar y no me puedo quedar en mi casa sin hacer nada porque soy muy inquieta también en ese aspecto entonces yo ahorita si no pudiera seguir estudiando estuviera trabajando... o una de dos, de tortillera o, así como de sirvienta en casas.” (Rebeca, Sec61, matutino)

Un caso similar es el que comparte Olivia. Su padre es petroquímico, y su madre es contadora, aunque se dedica de tiempo completo a las labores del hogar. Para ella, el horizonte laboral se encuentra al finalizar la universidad. Al igual que Rebeca, ella busca convertirse en profesora, y entre sus aspiraciones educativas está el poder entrar a la UNAM.

“Porque también lo pensé y yo quiero trabajar de maestra y entonces quiero un CCH pues para entrar directamente a la prepa y ver qué puedo hacer... a la universidad perdón, porque yo veo que mi hermano, mi hermano quiere... bueno el ya acabo la prepa y así, pero hace muchos intentos de exámenes a la universidad y yo veo que pues no es nada fácil y no pasa todavía y pues era lo que yo estaba viendo” (Olivia, Sec15, vespertino)

Su estrategia se centra en elegir uno de los bachilleratos vinculados a la UNAM, para que se le facilite el paso a la educación superior. A partir de su origen social, ella configura una

estrategia vinculada con su futuro laboral que involucra el conocimiento sobre las oportunidades escolares, con referencia a las experiencias de su familia.

5.4. La construcción social del (des)prestigio de las escuelas como elemento de la elección.

Uno de los elementos para elegir una opción educativa es la idea sobre qué tan “buena” es la escuela; es decir, las y los estudiantes y sus familias toman muy en cuenta su percepción sobre si la escuela tiene un “alto” o “bajo” nivel, si se encuentra en un lugar tranquilo o peligroso, y si otorga algún beneficio posterior, como un certificado que facilite el encontrar trabajo, o que permita transitar más fácil a la educación superior. La construcción de estas oposiciones se basa en una clasificación socialmente extendida sobre cuáles son las mejores y peores escuelas, y que también suelen encontrar una base “objetiva” al estar asociadas con los aciertos mínimos de ingreso que cada subsistema solicita el año anterior. Esta información la otorga COMIPEMS a través de sus manuales y materiales impresos y digitales, e incluye información sobre la evolución de los aciertos solicitados por escuela en años anteriores.

A pesar de que existe información objetiva disponible en internet, y a través de los materiales que distribuye COMIPEMS, la transmisión “informal”¹⁶ de información es quizás el medio que tiene más peso en la decisión final. En su trabajo, Hernández Fernández (2015) expone exhaustivamente la disponibilidad y las fuentes de información sobre proceso de transición a la educación media superior en cada una de las entidades federativas y en la Ciudad de México. Aunque con variaciones por entidad federativa, se asume que esta información es la misma y es distribuida de manera homogénea entre las instituciones públicas y privadas de educación secundaria, y por lo tanto se asume que las familias de los estudiantes *reciben* la misma información y pueden elegir en igualdad de condiciones.

No obstante, desde un punto de vista racional, encontramos que los patrones de elecciones de escuela en el examen COMIPEMS no coinciden con el presupuesto de que todos los estudiantes están expuestos a la misma información, pues hay estudiantes que

¹⁶ Con información “informal” me refiero al intercambio de experiencias más cercanas y situadas de los actores inmersos en el proceso de acompañamiento de las y los estudiantes, incluyendo su propia capacidad de acceder a información fuera de las fuentes comunes. En el Capítulo 6 se amplía el análisis sobre el acompañamiento y las diferencias en las estrategias de padres y profesores, que implican una reinterpretación de la información objetiva, que brinda COMIPEMS y otros medios.

utilizan la estrategia de elegir sus primeras opciones “parecidas” y en bloque, en términos de escoger aquellas escuelas que pertenecen al mismo subsistema, y regularmente los subsistemas UNAM e IPN, que suelen tener mayor demanda; en cambio otros estudiantes jerarquizan sus opciones a partir del número de aciertos, o eligen sus últimas opciones en “bloque” seleccionando aquellas que tienen menor demanda (García Pinzón, 2016).

La COMIPEMS realiza una asignación basada en la oferta y la demanda, es decir, que, dados los espacios disponibles, los estudiantes son asignados en función de los aciertos que obtienen en el examen,¹⁷ por lo tanto, al elegir en “bloque” como primeras opciones escuelas de alta demanda y no obtener un lugar en ellas, es muy probable que la asignación se de a partir de la tercera, cuarta, o quinta opción, según vayan quedando lugares disponibles en otros subsistemas.

La diferencia en la información transmitida sobre las escuelas y subsistemas se encuentra en las experiencias propias o a través de formas de apropiación de la información que llega por “terceras” personas, que luego se transmitirá a las y los estudiantes. Esta diferencia es relevante, pues influye en la toma de decisión final sobre cuáles y en qué posición se anotan las opciones en el registro al examen de asignación, es decir, de qué forma se jerarquizan las opciones educativas.

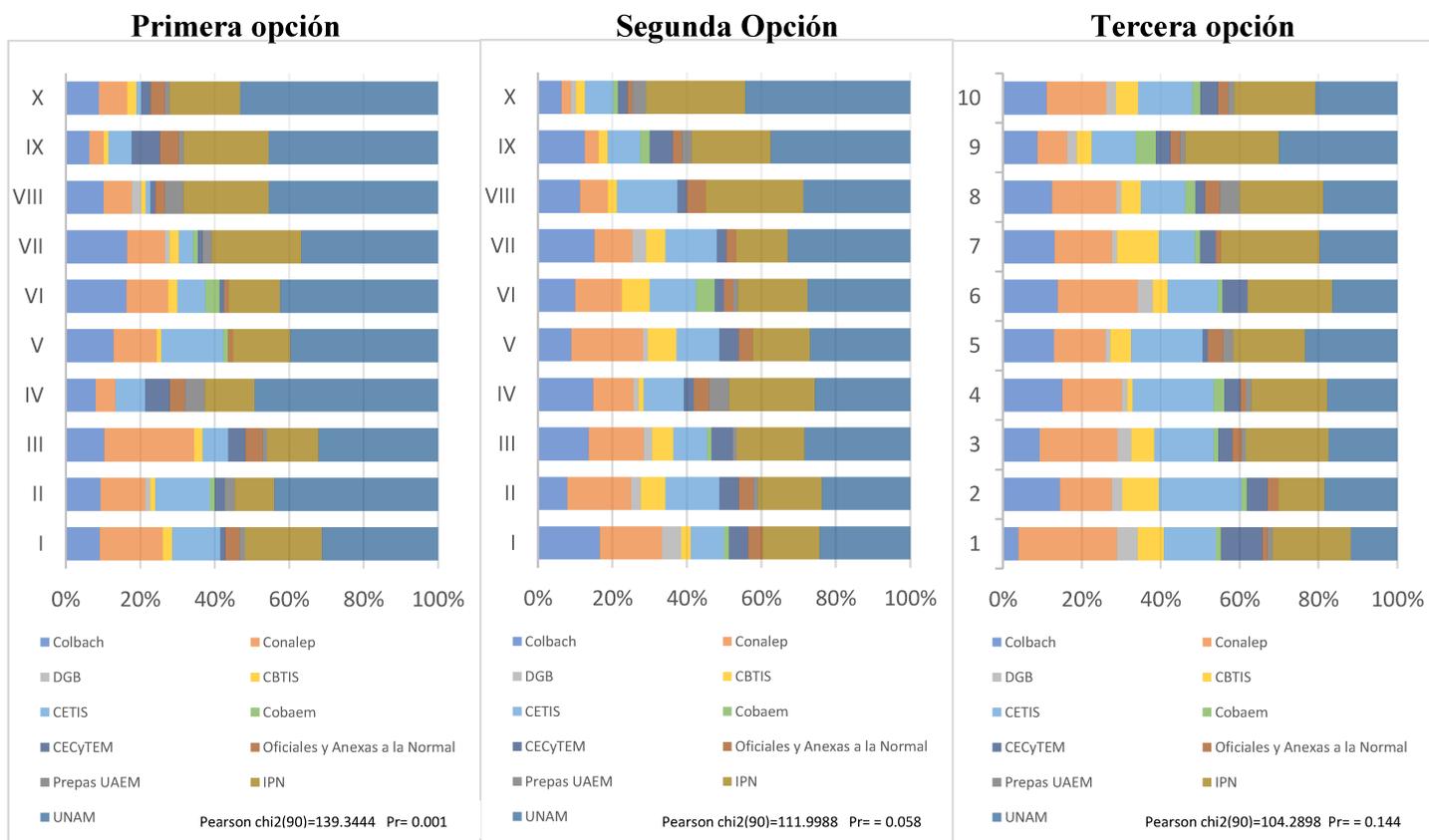
La jerarquía en el acomodo de las opciones parte de un proceso de clasificación de escuelas y subsistemas, que se basa en la construcción simbólica de opuestos (“bueno”-“malo”, “de calidad-sin calidad”), que en términos más amplios contribuye a generar lo que Neufeld llama “circuitos de evitación” (Neufeld, 1988; Celeretti, 2005), que se refiere al proceso por el cual la clasificación de centros educativos estigmatiza a las escuelas y a los estudiantes que asisten a ellas, y genera una idea común de que es preferible no elegir esas escuelas, incluso para estudiantes que pertenecen a estratos socioeconómicos bajos. Así, se consagran como escuelas de “descarte” o acaso de “respaldo”, aquellas que no caben en la clasificación social de “buenas” escuelas, de “prestigio” o “idóneas”.

En el Gráfico 5.5 se presenta la distribución en la selección de las primeras tres opciones educativas con base en los datos recogidos por la ESPEETS. Como puede

¹⁷ Sobre una descripción extensiva sobre el proceso de asignación del examen COMIPEMS, consultar el Capítulo 3 de este trabajo.

observarse, la selección de las dos opciones de alta demanda se mantiene prácticamente en todos los deciles socioeconómicos, aunque en la tercera opción los demás subsistemas hacen contrapeso, incluso en los últimos deciles; no obstante, estos dos subsistemas se mantienen a más del 40% de las preferencias.

Gráfico 5.5. Distribución de la selección de la primera, segunda y tercera opción, por decil socioeconómico (ISE).



Fuente: Elaboración propia con base en la ESPEETS.

A través de las narrativas expresadas por las y los estudiantes y sus padres, se encontró recurrentemente que en la estrategia de elección de escuelas intervienen las oposiciones simbólicas entre subsistemas y escuelas mencionadas anteriormente. Así, no es lo mismo estudiar en el Colbach de “100 metros”, que en el “del chayo”, o en el “Cona del arbolillo” frente al “Cona de Ticomán”¹⁸. Además de la oferta académica, la estrategia de la elección

¹⁸ Colegio de Bachilleres, Plantel 2; Colegio de Bachilleres, Plantel 1; Conalep, Plantel 195; y Conalep, Plantel 002, respectivamente.

de escuela o institución pasa por representaciones subjetivas e intersubjetivas, aunque no se tenga mucha información o el referente de generalización sean un conjunto de experiencias aisladas (Tallman y Gray, 1990).

No obstante, a pesar de las representaciones colectivas sobre las jerarquías, algunas escuelas que estarían dentro del circuito “evitable” son elegidas primeras opciones. Es decir, hay una decisión de preferir esas escuelas por sobre las que socialmente son mejor valoradas. Los significados atribuidos a la elección de opciones tomando en cuenta su componente de (des)prestigio se abordan en los siguientes apartados. La reconstrucción de las narrativas sobre la elección de escuela que refieren un ordenamiento jerárquico de las opciones se organizó en cuatro categorías gradientes, desde la construcción del prestigio de las escuelas, es decir, las escuelas y subsistemas más solicitados; después las escuelas idóneas, o las que son preferidas no por el prestigio o desprestigio, sino por una decisión asociada a una estrategia particular. Después la elección de las opciones aceptables, como estrategia en caso de “abanicar” con las primeras opciones; y por último las escuelas que no son preferidas, pero igual se eligen como “relleno” de opciones, o como último recurso (no deseado) para no quedarse sin escuela en última instancia.

5.4.1. Elección de escuelas prestigiosas

Como advertimos en la sección anterior, las escuelas con mayor prestigio, que se encuentran inscritas en el proceso de asignación de COMIPEMS son la UNAM y el IPN. En las narrativas se muestra una diversidad de motivaciones por las cuales las y los estudiantes prefieren estas instituciones sobre otras, pero se mantiene la idea de que son opciones que además de calidad, otorgan facilidades para transitar a la educación superior.

“(¿por qué escogiste esas opciones?) Las primeras porque siento que son de alta demanda, y eso está bien porque las hace buenas, ¿no? aparte toda mi familia ha estudiado en poli y UNAM... Por ejemplo, mi papá está estudiando. le digo que la UNAM, mi mamá también, no la terminó, pero estudió en Tecomitl el poli, mi prima que tiene 27 estudió también en el poli de Tecomitl y ahorita ya termino su carrera.” (Vicente, Sec102, vespertino)

“La primera opción fue el CCH Vallejo, la segunda fue prepa 9, la tercera no recuerdo... al CCH porque ahí tiene arquitectura y administración de empresas,

creo, y tiene pase directo a la UNAM. (¿te gustaría ir a la universidad?) Pues hay una cerca de mi casa, por lo que mi papá me ha comentado ahí están las carreras que quiero, es de paga y pues no está caro, pero si me puedo meter a la UNAM estaría bien porque es la mejor, ahí pues ya no gastarían, y si termino pues ya saldría de la UNAM, que es también lo que mi papá quiere.” (Susana, Sec61, vespertino)

“Anoté once, no me acuerdo bien de todas porque ya tenía las principales que era la prepa 9, la prepa 3 y después el CCH Vallejo y después el poli, del poli puse el CET 1, bueno el CET... el único CET (IPN), después puse el CECyT 6 que es donde esta mecánica automotriz, y después puse el CECyT 4... y ya no me acuerdo. (¿por qué escogiste primero UNAM y luego poli?) Porque la UNAM tiene mucho lo que es literatura, muchas carreras de literatura, lo que es la psicología... mucha lectura, experimentar, investigando, tratando con la gente que sabe puedes aprender más sobre tu carrera y puedes prácticamente vivir de eso, lo que la gente te cuenta a ti te ayuda a ser mejor persona (¿en otras opciones diferentes no podrías tener eso?) Yo pienso que sí, pero es que sería más difícil, porque no todas las opciones tienen lo que tiene la UNAM, o sea si quieres prepararte bien tiene que ser o la UNAM o el poli.” (Hernán, Sec61, matutino)

El prestigio de la institución juega un papel central en la elección de las primeras opciones educativas, como se puede observar a través de estos tres relatos. La idea que nos narra Hernán agrega, además, un imaginario más profundo sobre las ventajas que implicaría estudiar en una institución como la UNAM, y que tiene que ver con una idea de acceso general a la cultura, que se logra entrando exclusivamente por esta vía, en demérito de las demás opciones educativas. En este relato encontramos una clave para entender el mantenimiento de la división simbólica entre instituciones, que deviene en el fortalecimiento de la división de los circuitos educativos, aquellos que forman parte de la oferta local, más anclada a una condición de clase social baja, frente a circuitos más “cosmopolitas”, con un potencial de acceso cultural y de distinción, además de las características académicas (Ball, Bowe y Gewirtz, 1995, 1996).

5.4.2. Elección de escuelas idóneas

Por otro lado, encontramos que hay estudiantes que seleccionan escuelas que responden más a necesidades particulares o muy puntuales, y una construcción de futuro más pragmática, al menos en el corto plazo. La guía en la elección de escuela no se da a partir del prestigio o

reconocimiento social de la institución, sino a partir de los deseos actuales de la familia y de las y los estudiantes.

“(¿cuántas anotaste?) 17 (¿sólo recuerdas que anotaste como primera opción el CETIS?) Sí (¿es la que quieres?) Sí, esa yo quería, pero las demás creo son... este... son altas y son bajas, Conaleps, las UNAM... y todo eso [...] (su papá) Nada más me decía que necesitaba pues licenciatura para trabajar y todo eso, nada más, me dijo “a mí no me importa en qué escuela quedes, sino que acabes tu prepa y tu carrera” ... Es que antes mi hermano estaba en esa y pues “ya si quieres quédate con tu hermano”, pero como mi hermano tuvo un problema en su escuela pues lo cambiaron a una de paga, pero no terminó... y es que mi hermano ya no quería estudiar y pues ya, se quería poner a trabajar y mi mamá me dijo que no se iba a liberar tan fácil de ella porque ella quería que sus hijos tuvieran profesión... y esa escuela es más fácil creo, yo la verdad nada más quiero sacar la prepa.” (Felipe, Sec15, vespertino)

Para Felipe, la aspiración no está en terminar una carrera universitaria. Como relata en su entrevista, algunos de sus familiares se dedican al mantenimiento mecánico de autos, y él quisiera especializarse en mantenimiento automotriz en el mismo plantel del CETIS, donde iba su hermano mayor. Contrario a lo que esperan, más su madre que su padre, Felipe no planea continuar con sus estudios, pues su objetivo de vida está puesto en ingresar, en el corto plazo, al mercado de trabajo.

“En la primera opción el Conalep, en el uno, y ya las demás ya no me acuerdo, pero son cuatro... en la segunda no me acuerdo... el Conalep dos creo... son cuatro, pero no me acuerdo de las dos más... Mi mamá dijo que pensara en cual escuela, y yo namás pedí el Conalep, y ella metió otras dos escuelas. (¿y por qué el Conalep?) Pues ahí está la materia que me gusta, informática. Porque lo de hoy es casi tecnología, o sea namás te pones a trabajar en la computadora, para ver que tiene... o en los celulares y ya namás te preguntan que tiene y ya namás lo resuelves y ya como que es de las nuevas tecnologías. O si no, trabajas en un internet, te piden cosas, y ya... las das y ya pasan y ya.” (Benjamín, Sec61, vespertino)

Una situación similar encontramos con Benjamín, quien tiene por objetivo a corto plazo poder desarrollar capacidades técnicas en informática, para abrir, junto con su hermano un taller de reparación de celulares y computadoras, o un café internet. A largo plazo, tiene como meta abrir más talleres. El Conalep es una opción idónea para conseguir su objetivo, pues además de que tiene la carrera que está buscando, los aciertos que le solicitan para aceptarlo son muy bajos (30) frente a otras opciones; él sabe que conseguirá entrar a esta escuela, por

lo tanto, está muy confiado y seguro, y se refleja en el hecho de haber inscrito únicamente cuatro opciones.

A pesar de que existe una estigmatización de las y los estudiantes por elegir o ser asignados en estas escuelas, construida fundamentalmente bajo un discurso meritocrático del logro y el merecimiento (Bayón y Saraví, 2019), para algunos estudiantes representa un camino viable y con alta probabilidad de conseguirlo. Es decir, elegir estas escuelas que se encuentran en el rango de lo posible, asegura el cumplimiento de los objetivos planteados.

5.4.3. Elección de escuelas de respaldo

Después de seleccionar las escuelas preferidas en las primeras posiciones, es usual que las y los estudiantes hagan una selección de las escuelas en las que estarían dispuestos a asistir, en caso de que no sean asignados. Generalmente, aunque no en todos los casos, esas escuelas son más seguras, en tanto los aciertos requeridos son mucho menores frente a las opciones prestigiosas. No obstante, para estudiantes con una posición socioeconómica alta, la vía privada suele ser una la vía más aceptada frente a inscribirse en escuelas más allá de la tercera opción.

“Me sentiría mal conmigo (si no se queda en sus primeras opciones) porque pues, o sea yo podría pensar que sí lo hubiera logrado, pero al mismo tiempo no me preocuparía mucho porque ya lo he hablado con mis papás, entonces ellos me han dicho que si no me quedo ellos me van a apoyar y me van a meter a una prepa de paga y así... no es lo que me gustaría porque no quiero ir a una escuela de paga otra vez, pero no me desanimaría tanto, porque sé que tendría la oportunidad de no perder el año y seguir estudiando.” (Camila, JMUA, privada)

“Sí, para rellenar y que me quedaran cerca, ya si no me quedo en el poli ni en la UNAM, al menos que me quede cerca de mi casa para que pudiera intentar entrar después, no me gusta la idea, pero si no hay de otra no me puedo quedar sin estudiar... (de las que te acuerdes, ¿cuáles pusiste después de la UNAM y el Poli?) Puse de los bachilleres y ya hasta al final creo que Conaleps.” (Rebeca, Sec61, matutino)

Dada la construcción del (des)prestigio de las escuelas, la asignación posterior a las primeras opciones comienza a ser poco aceptada, sin embargo, las posibilidades de asumir el permanecer en la asignación dependen de los recursos con los que se cuenta. Como lo expresa Camila no le causaría disgusto seguir su educación por la vía privada en caso de que los

resultados de la asignación no le favorecieran. Por otro lado, la narrativa de Rebeca muestra una resistencia similar a la de Camila en optar por las opciones posteriores a la UNAM o el Poli, sin embargo, en lo que expresa Rebeca se advierte que no hay una aceptación del todo, pues de ser posible hará un intento posterior para entrar a las escuelas de su preferencia.

5.4.4. Elección de escuelas de descarte

En el externo de la categorización se encuentran aquellas escuelas que no son elegidas ni elegibles. Es decir, dado un estigma sobre la escuela y la construcción del imaginario social sobre el perfil de estudiantes que asisten a ellas, es muy poco probable que sean consideradas por las familias y los propios estudiantes para seleccionarse en el registro del examen. Es usual que estas opciones tengan espacios disponibles después de la asignación, y que generalmente sean las escuelas que reciben a estudiantes que resultaron asignados “Con Derecho a otra Opción” (CDO), porque no fueron elegidas por las y los estudiantes.¹⁹

“Es que como que a mi mamá no le gustaba la idea, dice que luego está pesado el ambiente (Conalep) y que mejor si ya tengo lo que me dicen mis primas de las vocas, pues va a ser más fácil estudiar ahí. Luego también porque hemos escuchado, o conocemos que luego no terminan y que ya dejan la escuela, yo no quiero eso, por eso escogí las vocas, porque son de buen nivel, ya a lo más puse al final los bachilleres, pero sí, no, ningún Conalep.” (Frida, Sec61, matutino).

Como lo refleja el relato de Frida encontramos nuevamente una construcción estigmatizada de las escuelas, pero además hay un subsistema -en este caso el Conalep- que es inaceptable, y no aparece en el abanico de posibilidades. Frida quiere estudiar algo relacionado con el turismo, pues le gustan mucho los idiomas y la idea de poder viajar o trabajar en el área de servicio restaurantero u hotelero; aunque le quedarían muy lejos de su casa, varios planteles del Conalep tienen opciones de especialización en estas áreas, no obstante, ella tiene decidido optar por las escuelas del Poli.

Dentro de la construcción jerárquica de las opciones educativas, la dimensión territorial adquiere centralidad, pues ¿hasta qué punto una escuela lejana a mi casa me otorga mayores beneficios de los que podría obtener asistiendo a una escuela cercana? En el

¹⁹ Las implicaciones de la asignación en estas opciones se profundizan en el Capítulo 7.

siguiente apartado se analizan las lógicas insertas en la elección por la proximidad o alejamiento de la escuela.

5.5. Decidir por proximidad territorial de la escuela, ¿un elemento estratégico?

5.5.1. ¿Posibilidad o limitación?: la ubicación de la escuela y la valorización de los recursos, esfuerzos y tiempos familiares.

La escuela, dentro de una unidad territorial en la que las y los estudiantes pasan su niñez y su adolescencia, se convierte en un espacio de socialización complejo que forma parte central, no solamente de una definición identitaria, además se convierte en un espacio de conformación de aspiraciones, y construcción de metas presuntamente más independientes, o con un peso menor de la influencia de la familia de origen. Tanto la permanencia como el cambio de escuela son relevantes en la vida de las y los estudiantes, pues supone cambios y continuidades que trastocan la capacidad de generar estrategias de adaptación cuando se presentan nuevas condiciones.

De acuerdo con Ball et al. (1995), el espacio es definitorio de las prácticas y relaciones sociales vinculadas a la vida escolar, pues es el lugar que posibilita reproducir ciertas prácticas, introducir nuevas o superar las anteriores a partir de los intercambios formales e informales. Según sus hallazgos sobre elección de escuela, para las clases trabajadoras el espacio representa un elemento de mucho peso en las decisiones escolares, pues se encuentra inmerso de manera muy estrecha en las dinámicas de la vida familiar y las aspiraciones laborales en el corto o mediano plazos (1995: 58). Para las familias más pobres, el hecho de que sus hijos se encuentren cerca de casa implica una reducción significativa de costos en tiempo, pero sobre todo en dinero. En la elección de la escuela más próxima al hogar se encuentran insertas también lógicas que tienen que ver con el control sobre el tiempo de los hijos, en ocasiones muy vinculado a las posibilidades de aportación del hijo a la familia de origen, ya sea como trabajo doméstico o de cuidados o aportaciones de ingreso, para los cuales la gestión del tiempo es muy importante. En la elección de escuela, pues, para las familias con menores recursos económicos, resulta central gestionar de manera eficiente los recursos, y una forma de hacerlo es ahorrar en lo posible.

En combinación con la gestión eficiente de los recursos también se encuentra inserta una idea “inmediatista” no tan planeada a largo plazo de las metas de los hijos, acaso aspiraciones, de terminar una carrera o conseguir un buen trabajo, pero que, en muchos casos, y en los hechos, las familias asumen el riesgo de que los hijos decidan no continuar estudiando o que únicamente lleguen a terminar los estudios de bachillerato, con el menor costo. En la presente investigación se encontraron diversos significados y sentidos atribuidos a la elección de escuela vinculados al ámbito territorial, algunos de los cuales dan cuenta de una conciencia sobre las limitaciones en escoger una escuela lejana al hogar, pero también, en otros casos, responden a un vínculo ideal entre las aspiraciones y metas que se pueden alcanzar.

El haber experimentado cambios de domicilio, de turno o de escuela durante la educación primaria parece tener sentidos diferentes en las actitudes de las y los estudiantes frente a nuevos cambios, por ejemplo, los ocurridos en la transición a la educación secundaria. Una diferencia relevante se da cuando en las trayectorias escolares hay un tránsito entre las escuelas públicas y la escuela privada. La continuidad en una u otra modalidad impone ciertas actitudes frente a la escuela y a la capacidad de relacionarse con los pares y maestros, que la mayoría de las veces son atravesadas por la visión que tienen los padres hacia la escuela y hacia la forma en la que socializan sus hijos en el espacio escolar. De aquí se explica la diferencia en la intensidad con la que los padres buscan los mejores espacios, dentro de su capacidad de acción: quienes buscan que, además de la calidad en la educación que reciban sus hijos, el entorno escolar sea adecuado; esto es, no violento, y vigilado al interior y exterior de la escuela.

Bajo la idea anterior, las familias que tienen la capacidad económica suelen optar por espacios en la educación privada, pero también por las opciones más prestigiosas y restrictivas en su admisión, como lo vimos en los resultados de la ESPEETS. Por un lado, se mantiene la idea general de que la educación privada es mejor, porque son espacios reducidos donde se brinda un acompañamiento más personalizado, y se piensa que son espacios seguros y lo suficientemente controlados; y, por otro lado, las opciones prestigiosas públicas, por su carácter restrictivo, otorgan la posibilidad a los estudiantes de socializar con estudiantes de orígenes sociales menos precarios. En particular, la estructura de la escuela privada, en la que se realizó este estudio, tiene cuatro niveles educativos integrados: el preescolar, la primaria,

la secundaria y la educación media superior. En la experiencia y amplia trayectoria del subdirector de la escuela en el acompañamiento de los estudiantes, existen, en general, tres perfiles de estudiantes: los que solamente terminan el preescolar, quienes hacen la primaria y la secundaria -que es lo más usual- y los menos que cursan secundaria y educación media superior. La continuidad esperada a la educación media superior que ofrece la escuela es para quienes se han inscrito desde el preescolar, pero no así para quienes entran desde la primaria y secundaria, de quienes se espera, logren entrar a la UNAM o el IPN.

El asunto de la distancia del hogar a las escuelas de educación media superior no es un problema, en tanto la totalidad de familias de estos estudiantes cuentan con automóvil que puede ser destinado a cumplir con los trayectos diarios. En contraste, para los estudiantes con menores recursos, la estrategia de selección de escuela, a partir de criterios sobre la lejanía de las escuelas, se vincula con el poder tener suficiente dinero para los pasajes, que en términos agregados representa un gran gasto diario, considerando los costos de los libros, uniformes, cuotas de inscripción, entre otros, como lo comparten muchas madres de los estudiantes con preocupación.

La oferta educativa, si bien es heterogénea, se encuentra marcada por una disposición de opciones de la UNAM menor, con respecto de otras opciones, como el Cetz y el Conalep; existe una oferta mayor de escuelas del IPN en el poniente de la Ciudad de México, en contraste con el suroriente, que tiene una oferta menor de este subsistema, pero también de una oferta menor de escuelas de la UNAM.

En segundo lugar, es notable que la concentración de la demanda se ubique en escuelas de la UNAM, excepto en el suroriente de la Ciudad, donde la concentración, en primer lugar, se da en una escuela del IPN, sin embargo, la escuela de la UNAM se ubica en segundo lugar en las elecciones, a pesar de la lejanía con la escuela de origen ubicada en la alcaldía Tláhuac.

El análisis que realiza García Pinzón (2016) revela que el patrón de elección de los estudiantes que realizan el examen COMIPEMS, particularmente los estudiantes con menores condiciones socioeconómicas, suele ser el de elegir las opciones más lejanas a sus domicilios, e incluso elegir aquellas escuelas para las que se tiene menor probabilidad de entrar, de acuerdo con su desempeño escolar, que también se observó con los resultados de la ESPEETS. Así, por ejemplo, la combinación de la cercanía, con la construcción del

prestigio de la escuela son los elementos que en el caso de Amanda fue la que terminó por definir su elección del CCH.

(Mi primo) Me dijo que las tenía que ordenar conforme yo quería quedarme, bueno conforme yo quería las prepas y ya me estuvo diciendo cuales estaban más cerca y así y ya, pero al final las puse yo, y no le hice caso con la primera, que fue de la UNAM que yo quería, ya las demás sí le hice caso y puse después puro Cetus.” (Amanda, Sec61, matutino).

La primera es plantel 2 cien metros y después un Conalep solo recuerdo esos dos, los Cetus los puso al último (¿por qué elegiste esas opciones?) Mmm no las escogí yo, fue mi hermano y mi mamá. Las escogió por la cercanía (¿tú cuáles planeabas registrar?) Yo había escogido puras de la UNAM... porque son buenas.” (Osvaldo, Sec61, vespertino).

En cambio, en la estrategia de Osvaldo intervino de forma determinante su hermano y su mamá, su preferencia era una escuela de la UNAM, aunque por decisión mayoritaria de su familia, terminó declinando por el Colegio de Bachilleres como primera opción, y un Conalep como segunda y terceras opciones, por la cercanía con su casa como criterio.

5.6. Elección de escuela: entre la razón y la emoción.

En la Sociología, el campo del estudio de las emociones en la interacción social es relativamente reciente. El punto de partida que ubica al análisis de las emociones como un elemento analítico fundamental para entender los procesos sociales, sostiene que la construcción de los universos simbólicos, y en general, de las prácticas y cursos de acción no se dan únicamente desde la posición de individuos *cognoscentes* sino también desde *actores sintientes* (Bericat Alastuey, 2000). En el caso de la toma de decisiones educativas -como se ha planteado en el Capítulo III de esta tesis-, el componente emocional incide de manera determinante en la elaboración de un curso de acción inmediato, pues la manifestación de las emociones actúa como una respuesta a estímulos externos -de pares, profesores y familiares- y actúan de manera complementaria en la evaluación de información desde un punto de vista plenamente racional.

5.6.1. Sentimientos de gratificación/disgusto por pertenencia

La elección informada de las escuelas atraviesa también por los constructos sociales de reputación de las escuelas como se planteó anteriormente. Así, el pertenecer a cierta escuela o subsistema lleva consigo una carga simbólica positiva o negativa que forma parte de las relaciones cotidianas y etiquetas individuales derivadas de los imaginarios sociales sobre las escuelas e instituciones. El hecho de que el sistema educativo se encuentre altamente estratificado lleva consigo también una carga simbólica que construye una división entre perfiles de estudiantes que atienden a ciertos subsistemas, y que se reproducen en las decisiones individuales atravesadas por constructos imaginados de gratificación o disgusto por pertenencia.

Es frecuente que los estudiantes asocien un sentimiento de gratificación por pertenecer a los subsistemas con mayor reputación, incluso en los estudiantes con condiciones socioeconómicas más desaventajadas, como la UNAM y el IPN, frente a las demás opciones. En el relato de Vicente se aprecia una transmisión intergeneracional de la gratificación por haber estudiado en el IPN y la UNAM, que reproduce los deseos de ingresar en esos subsistemas, y que se refleja al final en la elección de sus opciones en el examen.

“La primera fue la UNAM, prepa 1, la segunda es el Poli de Culhuacán... las primeras porque siento que son de alta demanda, y eso está bien porque las hace buenas, ¿no? aparte toda mi familia ha estudiado en Poli y UNAM y dicen que son buenas escuelas pero muy exigentes. Yo los veo y pienso que son buenas opciones porque todo el mundo dice que esas son mejores a otras, estaría bien ir ahí para salir de una buena escuela.” (Vicente, Sec102, vespertino)

Por otro lado, las opciones que forman parte de los “circuitos de evitación” (Neufeld, 1988), generan sentimientos de disgusto o incomodidad, pues se les asocia, como vimos en la elección de escuelas de descarte, con un proceso de estigmatización que es mejor evitar si se tiene la posibilidad. No obstante, la construcción de esos sentimientos de disgusto o incomodidad son situados y dependen de cómo se configura la oferta y qué características tiene, así, no es lo mismo estudiar el Conalep en Tláhuac, que en Gustavo A. Madero.

“Puse nada más el Conalep de Tecomitl, después es la Voca, y ya después puse puro Conalep, como Conalep de Xochimilco, el de Tláhuac y Ermita y ya nada más, es que las demás yo no las elegí, yo nada más elegí las que yo quería... (¿quién eligió las

demás?) mi mamá, porque me dijo que eran varias y me dijo que pusiera las primeras que quería y ella ponía las demás y dijo que estaba bien... Mi mamá me dijo que estaban bien la primera del Conalep porque varias de mis primas o primos estudiaron ahí en esa escuela, dice que salieron bien y que está tranquilo... yo digo que está bien, está bien estudiar ahí donde también mi familia ha estudiado, como que siento que ya te conocerían los maestros y me sentiría bien de estudiar ahí.”
(Manuel, Sec102, vespertino)

En el caso de Manuel, el optar por el Conalep, responde primero a una cuestión de perseguir su gusto por estudiar una carrera profesional-técnica que responda a sus intereses, pero también responde a un sentido de gratificación por estudiar donde algunos de sus familiares han estudiado. El peso del sentimiento de orgullo que la familia aporta complementa la decisión de elegir el Conalep, pues se nota el gusto que le da el saberse estudiando en esa opción.

Por otro lado, la aversión a estudiar en otros subsistemas se manifiesta en las razones por las cuales se eligen al último, así, para Maite el haber elegido la UNAM como primeras opciones es una estrategia para conseguir su meta, que es la de conseguir transitar a la universidad, en detrimento de elegir opciones como el Conalep, o el Cetis.

“Puse 2 del CCH creo, pero es que ya no me acuerdo como se llaman los demás y al último puse creo que un Conalep y el Cetis... Yo creo que todas las escuelas son buenas, desde mi opinión, a mí la escuela que siempre quise ir o la que piden más aciertos es en el CCH porque pues lo que dicen de ahí es que ahí te vas directo para una carrera o así y que enseñan mejor, pero yo digo que todas las carreras enseñan bien depende del alumno. Lo que sí, es que sé de alumnos que van a las del Conalep o del bachilleres que nomás van por ir, que no terminan y les gana el relajo y así, entonces yo no quiero ir ahí la verdad... No, ni al Cetis, por lo mismo”. (Maite, Sec61, matutino).

En su relato, Maite muestra una narrativa recurrente entre los estudiantes, profesores y madres y padres de familia, que pueden escucharse en los pasillos de la escuela cuando se habla de las opciones más deseables. El recurso que suele utilizarse sobre que el “éxito” o los buenos resultados “dependen del alumno”, en ocasiones denota la idea de que ni la configuración organizacional, ni su contexto influye en lo que los estudiantes pueden lograr, sin embargo, por otro lado, se precede o procede con el argumento de que cierto entorno y características de los estudiantes que atienden a ciertas escuelas son homogéneos, y es ahí donde se produce el estigma.

5.7. “¿Y si no me quedo?” Prefiguración de estrategias de adaptación ante un escenario adverso.

Dentro de los estudios sobre abandono escolar, conocemos que la experiencia en los primeros semestres es fundamental para saber si las y los estudiantes permanecerán en el sistema educativo, y en la educación media superior el primer semestre es crucial. El abandono escolar en este nivel es el más alto frente a los otros niveles, y en México mantiene desde hace varios años una tasa muy elevada, pese a los esfuerzos institucionales por ampliar la cobertura y mantener a las y los estudiantes en la escuela.²⁰ De acuerdo con los últimos datos oficiales del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), en la educación media superior, la tasa de deserción a nivel nacional fue del 15.2% mientras que en la Ciudad de México, esta tasa ha mantenido como la más elevada, de hasta el 20.6%.

Por otro lado, según la última Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, el primer factor por el que las y los estudiantes abandonan sus estudios es la falta de recursos económicos en el hogar (59%); mientras que los demás factores de peso tienen que ver con la incomprensión de los contenidos (30%) y un desinterés en general hacia la escuela, y un disgusto por el estudio (26%). En este último conjunto de factores puede hallarse una insatisfacción generalizada que tiene que ver directamente con la escuela y que, en el caso de la educación media superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, puede que la asignación a una escuela que no se desea contribuya a generar una aversión por el hecho de que no fueron los propios jóvenes quienes la eligieron.

Los estudios y análisis que abordan esta hipótesis de manera sistemática son todavía escasos. Uno de los trabajos que sistematiza los factores que inciden en el aumento de la tasa de abandono escolar, tomando como referencia la introducción del Examen COMIPEMS en 1996, es el de García Flores (2016). Para el autor, son dos los efectos más claros de la asignación en el abandono; el primero es que las y los estudiantes que no alcanzan los puntajes en sus primeras opciones, son asignados a escuelas que no tienen que ver con sus

²⁰ De acuerdo con la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) (SEP-COPEEMS, 2012), los factores que explican el abandono escolar que aparecen en primer y segundo lugar son las condiciones económicas, y la falta de interés en los estudios. De ahí que, independientemente de las acciones institucionales para disminuir el abandono, las condiciones de desigualdad socioeconómica tienen un peso decisivo en la decisión de abandonar.

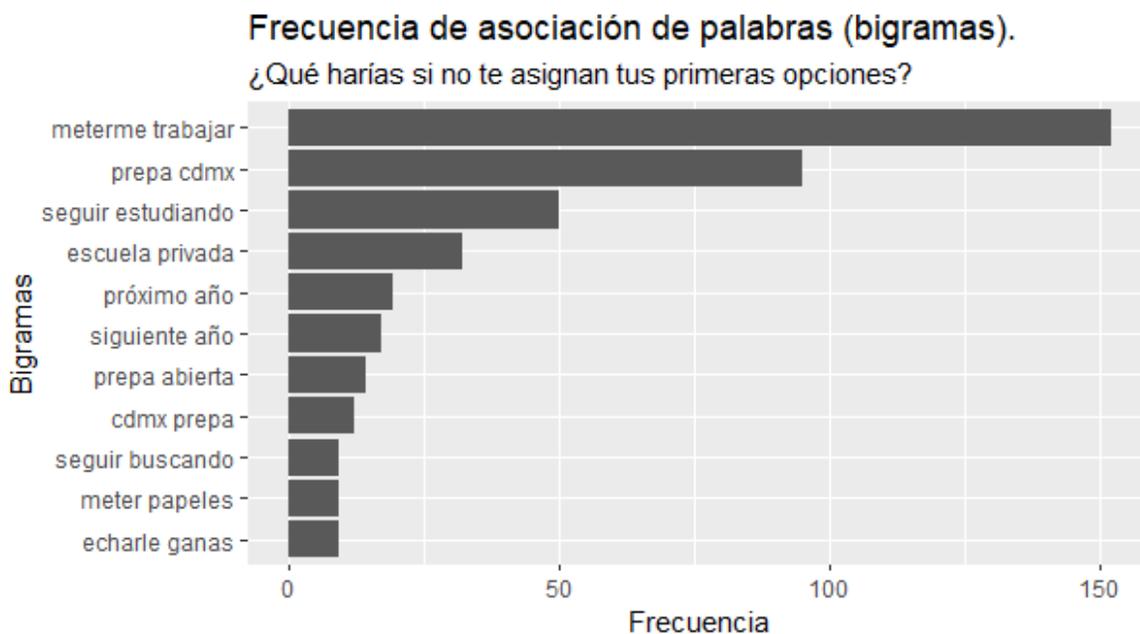
intereses vocacionales previos, por lo que no hay forma de que estudien lo que desean, y esto provoca eventualmente la salida de la escuela, ya sea para intentarlo nuevamente inmediatamente al siguiente año, o posponer la entrada indefinidamente. El segundo efecto es el de la asignación en escuelas lejanas al domicilio de las y los estudiantes. Como se abordó en la sección anterior, el factor territorial es un factor de peso para tomar la decisión sobre qué escuela inscribir al examen. El hecho de que la movilidad para asistir a la escuela asignada se convierta en una limitante, abona a que las y los estudiantes terminen por abandonar, fundamentalmente por los costos de tiempo y dinero.

En este contexto, el que las y los estudiantes se encuentren satisfechos con la opción que se les asigne depende de factores externos, que no pueden controlar en primera instancia. La consciencia sobre esa falta de control por los factores externos -que les afectarán en un periodo definido- genera distintas estrategias de enfrentar la incertidumbre sobre si los resultados alcanzarán para que sean asignados en la escuela deseada.

Una de las preguntas realizada en la ESPETS fue “¿qué harías si no eres asignada/o en la escuela de tu preferencia?”. Recurrimos a la técnica de construcción de bigramas para encontrar las asociaciones principales de las palabras más frecuentes en las respuestas.²¹ Mientras hubo estudiantes que manifestaron solamente un curso de acción -por ejemplo, trabajar- otros estudiantes elaboraron dos o más cursos de acción. En el Gráfico 5.6 se presenta el conjunto de bigramas construidos que organizan las múltiples respuestas sobre las elaboraciones de los cursos de acción futuros, previos a realizar el examen de asignación. Los tres primeros bigramas revelan que existe un horizonte generalizado del ingreso al mercado de trabajo, optar por las preparatorias de la Ciudad de México, y seguir estudiando en la escuela asignada como estrategia alternativa a no quedar en las primeras opciones.

²¹ El resultado de la construcción de bigramas arrojó 280 asociaciones con una n=755, de las cuales se muestran 11 asociaciones para el análisis, con una n=368. A partir del doceavo bigrama la frecuencia de las asociaciones es menor a nueve.

Gráfico 5.6. Frecuencia de asociación de las palabras más recurrentes, de las respuestas a la pregunta “¿Qué harías si no te asignan tus primeras opciones?”



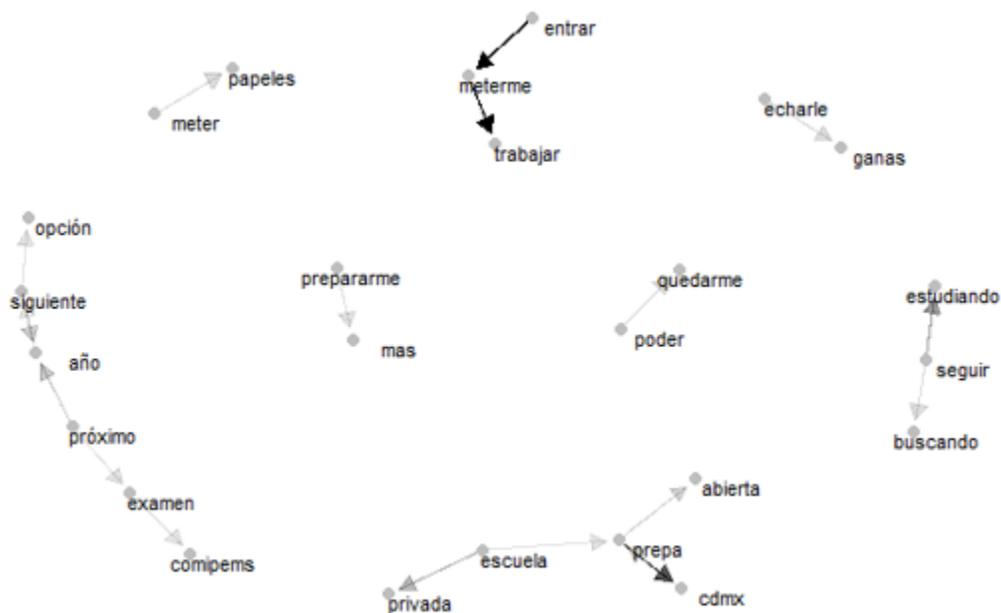
Fuente: Elaboración propia, con datos de la ESPETS

Por otro lado, los bigramas siguientes denotan una intención de posponer la entrada a la escuela al menos hasta el próximo concurso de asignación, así como buscar opciones alternas para continuar con los estudios. La opción privada aparece como una opción más popular sobre otras alternativas, como prepararse para el examen e intentarlo el siguiente año o ingresar a la preparatoria abierta o a otras opciones públicas que no se encuentran integradas a la COMIPEMS.²²

En este primer análisis tenemos un panorama general y conocemos las estrategias más populares de ajuste frente a un resultado adverso al examen. En un segundo análisis podemos conocer qué tanto estas estrategias se asocian entre sí; es decir, cuáles estrategias se relacionan como cursos de acción anidados. En el Gráfico 5.7 se presenta el resultado de un análisis de red de los bigramas anteriores para conocer cómo se organizan “semánticamente” en nodos los diversos cursos de acción.

²² El bigrama “meter papeles” hace referencia a las respuestas de las y los estudiantes que contemplan escuelas sin examen como requisito principal de ingreso.

Gráfico 5.7. Respuesta a la pregunta ¿qué harás si no te quedas en tus primeras opciones? Relación e intensidad de asociación de las palabras más frecuentes



Fuente: Elaboración propia, con base en la ESPEETS.

La red de bigramas muestra que los cursos de acción se encuentran definidos a partir de nodos separados que crean grupos “semánticos”. Por un lado, tenemos cursos de acción más proactivos a continuar en la escuela, como los representados por los nodos “seguir”, “poder”, “meter” y “escuela”. Los nodos asociados “siguiente”, “próximo” y “prepararme”, denotan un curso de acción orientado a la suspensión de la continuidad escolar hasta el próximo proceso de asignación.

Otro curso de acción, con una fuerte asociación, es el optar por entrar a trabajar, así como el nodo “prepa”, asociado con “escuela-privada”. Los nodos restantes representan cursos de acción relacionados con deseos generales de poder tener una mejor preparación, para obtener un resultado satisfactorio en el futuro.

En las breves narrativas reportadas en la encuesta se advierte que este último conjunto de nodos responde a una elaboración difusa de cursos de acción, y que puede deberse a dos consideraciones. La primera -y más evidente- es que probablemente no se ha pensado en un plan de respaldo en caso de no quedar en las escuelas deseadas, ya sea porque no hay interés en este momento en particular del proceso de transición a la media superior, o porque no hay

interés por entrar a escuelas en particular, sino que “cualquier” escuela puede funcionar. La segunda consideración es que puede que haya una gran confianza en conseguir la escuela deseada, por lo que no hay lugar para estrategias alternas claras en este momento.

La elaboración de estrategias recogidas en la encuesta es un primer acercamiento. En este momento las y los estudiantes han realizado pocos exámenes simulacro, que les permita tener información sobre su desempeño. Sin embargo, la mayoría ya ha realizado un pre-registro al examen de asignación en el que se incluyen ya las opciones tentativas que los estudiantes eligieron, por lo que tienen, en este punto, una buena idea de lo que necesitan para lograr quedar en la opción deseada.

Las narrativas recogidas a través de las entrevistas indican que existe una gradación en las estrategias prefiguradas. Primero, existe un sentido confiado, de seguridad en lograr ser asignado en las primeras escuelas registradas; después se encuentran los casos de las y los estudiantes que estarían de acuerdo con la opción que se les asigne, ya sea que sean las primeras opciones o posteriores. En tercer lugar, se encuentran las y los estudiantes que muestran inseguridad en saber si aceptarían la escuela que se les asignara, o en última instancia buscarían otras opciones. Por último, se encuentran las y los estudiantes que consideran inaceptable el no quedarse en las primeras escuelas que eligieron.

5.8. Conclusiones del capítulo

En este capítulo abordé con detalle los factores asociados con la elección de opciones educativas de los estudiantes, identificados a partir de la encuesta aplicada y de sus narrativas. La elección de opciones educativas se realiza, primero a partir de una distinción general que hacen los estudiantes y sus familias entre una gama que incluye en los extremos a las escuelas más prestigiosas y las menos prestigiosas, donde incluso estas últimas se convierten en opciones de las que se puede prescindir en favor de posponer la entrada a la educación media superior. La estrategia de elegir las opciones más prestigiosas parece corresponder con jóvenes que tienen orígenes sociales más aventajados, aunque esta estrategia no es exclusiva de ellos, pues incluso estudiantes con orígenes más desaventajados también las eligen.

La vinculación de las opciones educativas con las opciones que permiten acceder a la educación superior parece ser uno de los factores más determinantes para elegir las, cuando

se encuentra muy presente el deseo de seguir estudiando, independientemente del origen social de los jóvenes; un elemento común al respecto es que los jóvenes que suelen elegir opciones educativas más prestigiosas tienen nociones más estructuradas sobre lo que implica acceder a una escuela de prestigio, en tanto representan oportunidades escolares futuras, así como un sentido de pertenencia institucional, percibido como socialmente deseable.

Probablemente la explicación del por qué los jóvenes, sobre todo aquellos que provienen de orígenes sociales más desaventajados, eligen las opciones más prestigiosas se encuentre en su percepción de habilidad académica, que es relativamente independiente de los orígenes sociales, y que tiene una influencia decisiva en la forma en que plantean sus estrategias de elección, contemplando desde hábitos de estudio más estructurados para pasar el examen, hasta tener claras las rutas a seguir para estudiar la educación superior. El tener buenos desempeños escolares desde la educación primaria redundaba en tener una confianza mayor para conseguir ser asignados en las opciones prestigiosas que eligieron.

No obstante, la confianza no solamente proviene de un cálculo individual sobre las posibilidades de éxito asociadas a los desempeños escolares. La influencia del origen social en el acompañamiento para la elección de escuela de los jóvenes también permite observar diferencias sustantivas en función de la experiencia de la familia con respecto del proceso de transición; es decir, los recursos culturales y simbólicos implicados en las creencias sobre la educación y en las posibilidades de éxito para que los hijos de las familias sean asignados en las opciones que eligieron.

El apoyo de los padres con mayores desventajas socioeconómicas parece tener un peso determinante en la confianza de los jóvenes sobre las posibilidades de ser asignados en la opción educativa deseada, es destacable que a pesar de que los padres no cuentan con estudios universitarios o cuentan con experiencias limitadas sobre la transición a la educación media superior, logran prever una posibilidad de éxito a través de los desempeños académicos de los jóvenes. Uno de los aspectos relevantes encontrados es que el acompañamiento en la elección de escuela de los jóvenes más aventajados presupone ya un cálculo favorable de la asignación, sin embargo, enfrentan dificultades de otro orden, por ejemplo, la búsqueda de autonomía de las decisiones familiares, que impacta en el proceso de elección de escuela, pues no siempre hay acuerdo sobre la estrategia de elección a seguir.

En este sentido, uno de los hallazgos relevantes es que el acompañamiento en la elección de escuela de la familia es fundamental, con independencia relativa de los orígenes sociales.

A través de las narrativas de los jóvenes se pudo identificar que cuando el acompañamiento de la familia en la estrategia de elección de escuela es más difuso, las elecciones de escuela, cuando están fundamentadas en las bajas posibilidades de éxito, éstas tienden a funcionar como un mecanismo de descarte de las opciones más prestigiosas. Por otro lado, cuando los jóvenes interpretan que tienen menores posibilidades de ser asignados a escuelas de prestigio, éstos tienden a valorar otros criterios, entre los que destacan la cercanía de la escuela, el hecho de que familiares o conocidos hayan asistido previamente a cierta escuela, así como un cálculo del riesgo por exposición a la violencia y a la delincuencia.

En cuanto la tendencia observada a elegir opciones educativas menos prestigiosas encontré que son, en su mayoría, estudiantes con orígenes sociales más desaventajados quienes las eligen, aunque un hallazgo relevante es que un número importante de jóvenes con mayores ventajas eligen opciones menos prestigiosas. Esto puede deberse a una interpretación de las bajas probabilidades de ser asignados a las escuelas más prestigiosas, a pesar de tener condiciones socioeconómicas favorables. Esta interpretación que realizan los jóvenes parece provenir de dos fuentes. Por un lado, de un acompañamiento familiar más difuso en el proceso de elección, y por otro, el contar con bajos desempeños escolares.

Estos hallazgos sugieren que las hipótesis de la teoría de la elección racional son acotadas en este primer momento de la transición a la educación media superior, en el sentido de que los jóvenes se encuentran en un proceso dinámico en el que deben tomar en cuenta distintas fuentes de información, tanto de sus posibilidades de éxito como de las opciones disponibles, a la vez que escapan distintos elementos de un cálculo plenamente racional y con la libertad suficiente para determinar una opción que maximice los beneficios.

6. La preparación del examen. Los acompañamientos del proceso.

La toma de decisión sobre el conjunto de escuelas de educación media superior, inscritas en el proceso de asignación COMIPEMS, tiene su concreción en el momento en el que su calendario indica el cierre de recepción de solicitudes, y es un momento en el cual inicia una dinámica diferente, encaminada a que las y los estudiantes logren llegar lo mejor preparados al examen de asignación. Durante el periodo que transcurre entre el cierre de recepción de solicitudes y la presentación del examen, los diferentes actores educativos y las familias se involucran en mayor o menor medida en la preparación de los jóvenes que se enfrentarán a la prueba.

De acuerdo con la concepción institucional que establece la lógica del proceso de asignación COMIPEMS, la prueba que se aplica, al tratarse de un instrumento de evaluación estandarizado, supone una evaluación en igualdad de condiciones objetiva y precisa (COMIPEMS, 2020), cuya desigualdad en la asignación es explicada entonces por las diferencias y desigualdades asociadas más con el proceso de preparación del examen que cada joven desarrolla. No obstante, el asumir una igualdad de condiciones en la asignación plantea una serie de cuestionamientos sobre la forma en la que se da este proceso para distintos estudiantes, tomando en cuenta por un lado la heterogeneidad de sus orígenes sociales, la influencia de la organización escolar en su proceso; y por otro lado las especificidades de las dinámicas familiares en el acompañamiento.

Por lo anterior, en este capítulo se analizan las diversas aristas que delinean el proceso de acompañamiento en el transcurso de la preparación del examen, así como las experiencias particulares que las y los estudiantes construyen en este periodo. Los acompañamientos son diversos y responden a las características particulares de la relación entre las formas en las que se organiza el acompañamiento desde la escuela, por un lado; y por otro la forma en que las familias de los jóvenes se convierten en recursos de apoyo o limitantes en el su proceso de preparación.

Para organizar el desarrollo del análisis, este capítulo presenta dos tipos de acompañamientos observados durante el proceso de transición. El primero aborda los acompañamientos que realiza la escuela con los estudiantes, destacando las estrategias particulares que cada escuela elabora y operativiza. Dado que la organización escolar en

torno de la preparación del examen es diversa, se torna relevante identificar cómo las escuelas logran gestionar un acompañamiento no pautado y observar si la elección de una u otra estrategia tiene efectos sobre la forma en la que los estudiantes logran adquirir los elementos necesarios para enfrentarse al examen.

En la segunda parte del desarrollo de este capítulo, se realiza un análisis que reconstruye las estrategias que las y los jóvenes han elaborado con sus familias. El análisis intenta vincular las condiciones socioeconómicas particulares de los estudiantes con la elaboración de sus estrategias, una vez que éstos han podido insertarse en una dinámica de preparación que involucra una diversidad de información, tanto de sus maestros y directivos escolares, como de sus pares y de sus familiares significativos. Se asume que la información a la que se exponen los estudiantes, y el reconocimiento de las condiciones materiales y simbólicas particulares configurará respuestas diferentes. Finalmente, se presenta una sección que aborda la presentación del examen de asignación, como parte del cierre del ciclo de preparación y que marca la pauta para el tercer momento de la transición educativa.

La reconstrucción de las narrativas de los estudiantes, que permite observar las pautas de su construcción estratégica en torno de la preparación del examen, muestra que a pesar de que se identifica un contexto competido por obtener los mejores resultados frente a sí mismos y con respecto de sus pares, las diferencias sustantivas que subyacen a dicha construcción estratégica se encuentran atravesadas por las condiciones y recursos particulares del acompañamiento; esto es, tanto de la organización escolar específica como de los recursos de acompañamiento disponibles en la familia, no solamente de los padres, sino de miembros de la familia con algún grado de acercamiento al proceso de transición.

6.1. “No todas las escuelas son para todos”: Acompañamiento(s) de la(s) escuela(s) en el proceso de preparación.

El papel que tiene el acompañamiento de los actores involucrados dentro de la escuela en el proceso de transición es central, no sólo en el ámbito académico -a través de las clases enfocadas a reforzar los contenidos del examen o con la aplicación de los exámenes simulacro-, también en el grado de influencia que pueden tener en la elección de opciones

educativas y las estrategias de estudio, así como la cercanía y apoyo emocional con los estudiantes. Como encontraron Rodríguez Rocha y Canello (2015), el hecho de que profesoras, profesores y administrativos se interesen y se involucren en el proceso de preparación del examen de los estudiantes, hace una diferencia sobre todo para aquellos estudiantes que se encuentran en desventaja social y que regularmente tienen más dificultad para sobrellevar el proceso, debido a un manejo limitado de los códigos asociados a los entornos escolares. Las diferencias sustantivas podrían deberse a que tienen un acceso incompleto a la experiencia que sí está dada para otros estudiantes que han heredado de sus familiares el conocimiento sobre las reglas del juego o han tenido cercanía con personas experimentadas sobre el proceso de transición.

No obstante, la construcción internalizada sobre el prestigio social de las escuelas de educación media superior, aunada a la capacidad de los profesores en incidir de manera significativa sobre las creencias, nociones y certezas de los estudiantes durante el acompañamiento, puede incurrir en la manera en la que los estudiantes elaboran sus propias estrategias de preparación. En este apartado, se enfatiza la importancia de la organización escolar en el acompañamiento de los estudiantes, para analizar cómo se vincula la construcción estratégica de preparación de los propios estudiantes en función del acompañamiento que reciben de los distintos actores escolares.

Para el desarrollo de esta sección es necesario introducir una descripción de las escuelas secundarias en las que tuvo lugar el trabajo de campo de esta tesis, a fin de conocer las condiciones particulares en las que se enmarca la organización del proceso de transición a la media superior, en cada caso. Desde un punto de vista analítico y metodológico, la presentación de la descripción de las escuelas está dada por los elementos que cada escuela comparte con el conjunto, no obstante, guardan diferencias. A pesar de que podría suponerse que las escuelas de educación secundaria, por tratarse de la educación básica -y en particular el tercer grado- podrían tener características de organización y gestión más o menos similares, el trabajo de campo mostró que existen diferencias organizativas sustantivas que responden a adecuaciones sobre la forma en que la escuela interactúa con el entorno social inmediato, y cómo concibe la preparación de los estudiantes en su camino a la presentación del examen.

Por lo anterior, para efectos de contar con elementos que permitan comprender los contextos en los que se configuran los procesos de acompañamiento, conviene realizar una presentación de las escuelas en torno de tres características que pudieron identificarse como influyentes en el proceso de transición. La primera es su ubicación geográfica. La segunda es la identificación de actores escolares involucrados activamente en la gestión del acompañamiento desde la escuela con respecto de las reglas de transición y cumplimiento administrativo con el proceso. La tercera son las estrategias de acompañamiento, que pueden dividirse a su vez en dos; por una parte, el acompañamiento en el estudio y el “entrenamiento” para resolver el examen y por otra parte la organización de actividades de seguimiento vocacional y motivacional.

6.1.1. Las escuelas: los entornos escolares del acompañamiento

6.1.1.1. Las escuelas secundarias en el entorno social

Un rasgo común de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo, como se adelantó en el capítulo metodológico de esta tesis, es que se encuentran en zonas suburbanas limítrofes de la Ciudad de México, exceptuando la Secundaria Diurna 15 que se encuentra en la zona centro-poniente. En lo que corresponde a la secundaria 61, se encuentra al norte de la Ciudad de México, en la alcaldía Gustavo A. Madero, al límite con el municipio de Tlalnepantla, en el Estado de México, con una división geográfica de la Sierra de Guadalupe que divide a las dos territorialidades y que ubica a la escuela en el límite urbano norte.

La escuela Secundaria Técnica 61 se fundó en 1976 (EST 61, n.d.), como parte de la política de la expansión de la educación secundaria, cuyo objetivo fue responder a las exigencias del avance tecnológico y la correspondiente capacitación para el trabajo, sobre todo para jóvenes que se encuentran en condición de pobreza y marginación, y que tienen intención de no seguir con sus estudios de bachillerato para incorporarse al mercado de

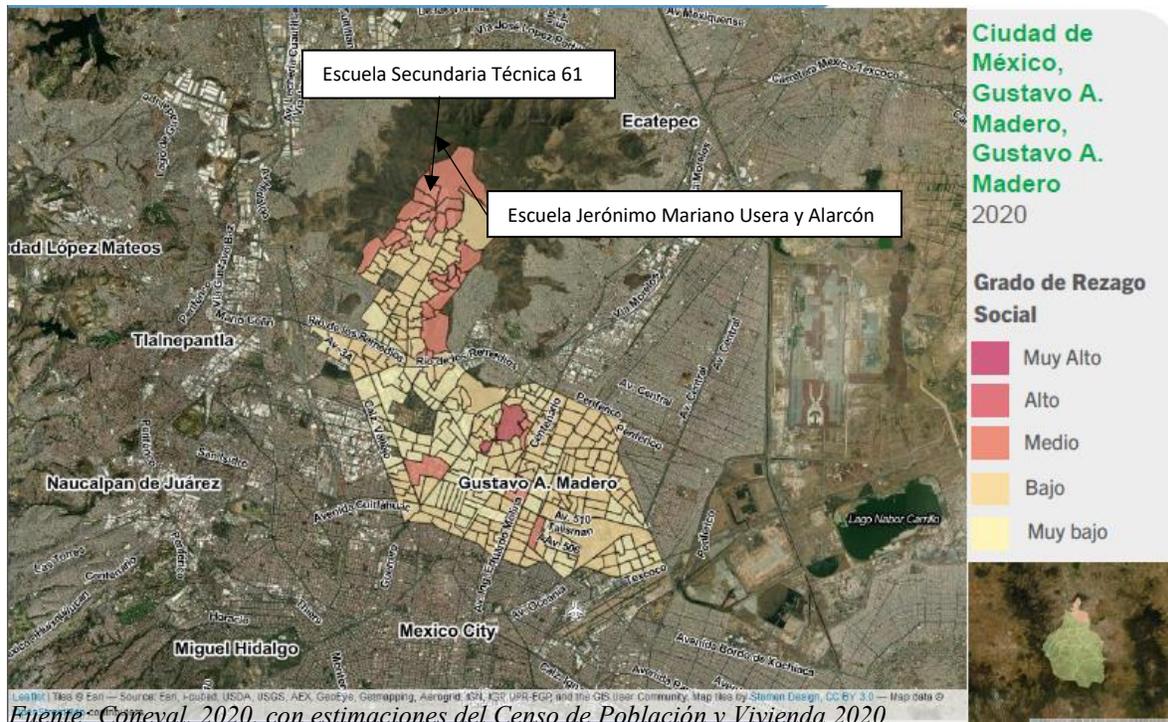
trabajo (Pieck, 2005). De acuerdo con los datos del CONEVAL (2022), la escuela se ubica en un Área Geoestadística Básica (AGEB)²³ con un alto grado de rezago social (Mapa 6.1).

La zona urbana en la que se encuentra la escuela, conocida como Cuauhtepic, se caracteriza por tener una dinámica social compleja en cuanto a los riesgos sociales a los que se encuentra enfrentada su población, y particularmente los jóvenes. Desde la presencia de altos índices delictivos, hasta la falta de oportunidades económicas para sus habitantes, hace de esta zona un lugar con limitaciones importantes para que los jóvenes logren vislumbrar un abanico de opciones educativas para la continuidad escolar más allá de la educación básica (Ledesma Reyes, 2015).

Las opciones de educación media superior públicas en esta zona son limitadas. Los planteles más cercanos son dos que corresponden al Conalep, y uno al Cetis, y aunque hay un plantel del IEMS cerca de la escuela secundaria, esta opción no figura dentro de las principales preferencias y es vista usualmente como una opción de otro orden de preferencias, distinta a las opciones que ofrece la COMIPEMS, como se analizó en el capítulo anterior referido a las preferencias educativas de los jóvenes. Los planteles de los subsistemas más prestigiosos correspondientes a la UNAM y al IPN más próximos a esta zona se encuentran ubicados más al sur de Cuauhtepic, y aunque son los planteles más solicitados en la escuela, el promedio de tiempo de traslado desde esta zona a cualquiera de estos planteles es de cuarenta minutos a una hora. Esta composición de opciones geográficamente situadas es importante, pues se encontró en el trabajo de campo que es un marco de referencia en el acompañamiento que realizan los profesores, y que les permite transmitir una idea sobre cuáles son las escuelas deseables y cuáles no lo son, primero en función del prestigio de la escuela y el tipo de formación que pueden adquirir, y después como elementos para que los jóvenes puedan construir horizontes de vida más amplios.

²³ El Área Geoestadística Básica (AGEB), es definida como “un área geográfica ocupada por conjuntos de manzanas perfectamente delimitadas y son asignadas al interior de las localidades urbanas, que corresponden a aquellas localidades con población mayor o igual que 2,500 habitantes o cabeceras municipales.” (CONEVAL, 2020).

Mapa 6.1. Ubicación de la Escuela Secundaria Técnica 61 y la escuela privada Jerónimo Mariano Usera y Alarcón, de acuerdo con el Grado de Rezago Social de Coneval.

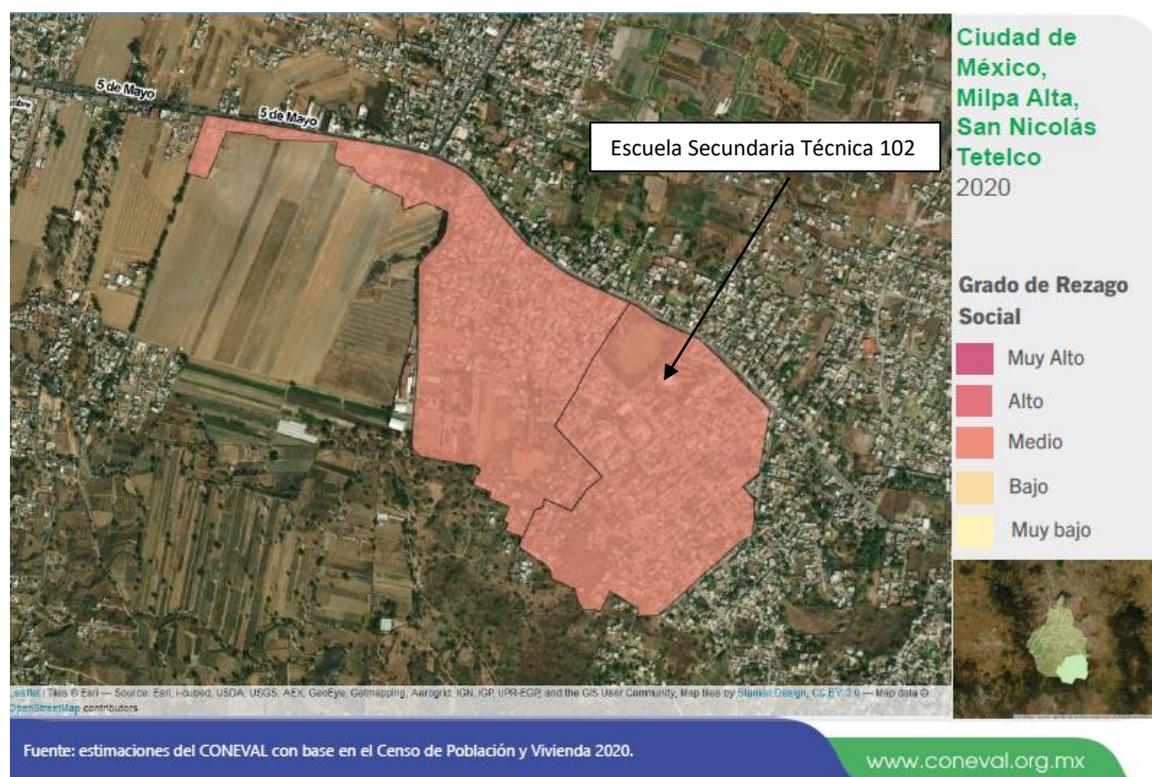


La escuela secundaria Jerónimo Mariano Usera y Alarcón, por su ubicación geográfica, comparte el contexto de la Secundaria 61. El sostenimiento de esta escuela es privado, y probablemente la escuela privada más conocida de la zona, y a la cual acuden estudiantes cuyos padres cuentan con condiciones económicas mayores a las del promedio; no obstante, la escuela se ubica también en una zona con un grado alto de rezago social (Mapa 6.1). Su fundación es relativamente reciente, a principios de los años 2000, y su origen es particularmente religioso, ligado a la congregación conocida como las Hermanas del Amor de Dios. Su matrícula de estudiantes de tercero de secundaria es de 40 estudiantes en promedio, y uno de los mensajes atractivos para la inscripción es que la escuela logra que casi la totalidad de sus estudiantes sean asignados en sus primeras opciones de educación media superior.

Otra de las escuelas en las que se llevó a cabo la investigación fue la Secundaria Técnica 102, que también se encuentra en una zona limítrofe al suroriente de la Ciudad de México, con el Valle de Chalco, en el Estado de México (Mapa 6.2). Esta secundaria comparte algunos rasgos con la secundaria técnica 61, pues también se ubica en una AGEB con un alto grado de rezago social. Una de las particularidades es que se ubica en San Nicolás Tetelco en Tláhuac, una zona colindante con uno de los pueblos originarios de Milpa Alta, San Antonio Tecómitl, que cuenta con un porcentaje reducido, pero no irrelevante, de familias con actividades agrícolas de subsistencia (Bonilla Rodríguez, 2014). Esta condición es relevante para entender cómo en las narrativas, algunos de los jóvenes tienen como referencia estos horizontes laborales en los casos en los que la continuidad educativa no figura en sus planes de vida; de igual forma los profesores comparten imágenes de horizontes de los jóvenes relacionados con su contexto social inmediato y que refieren como no deseables.

La escuela se encuentra en una zona con visibles desventajas sociales, y en lo que toca a la oferta de opciones educativas de educación media superior públicas son nulas, salvo por un plantel del IEMS, que ofrece educación media superior para San Nicolás Tetelco, Mixquic y Ayaquemetl. La práctica inexistencia de opciones de escolarización pública explica una proliferación de institutos educativos privados diversos, y una publicidad abundante de cursos de capacitación para el trabajo, entre los cuales se encuentra una oferta de cursos de preparación para los exámenes de asignación a la educación media superior y superior. En la región de Tecómitl, próxima a San Nicolás Tetelco se encuentra un plantel del subsistema del IPN, mientras que otras opciones como planteles del Conalep o CBTA se encuentran ya en Tláhuac o Villa Milpa Alta.

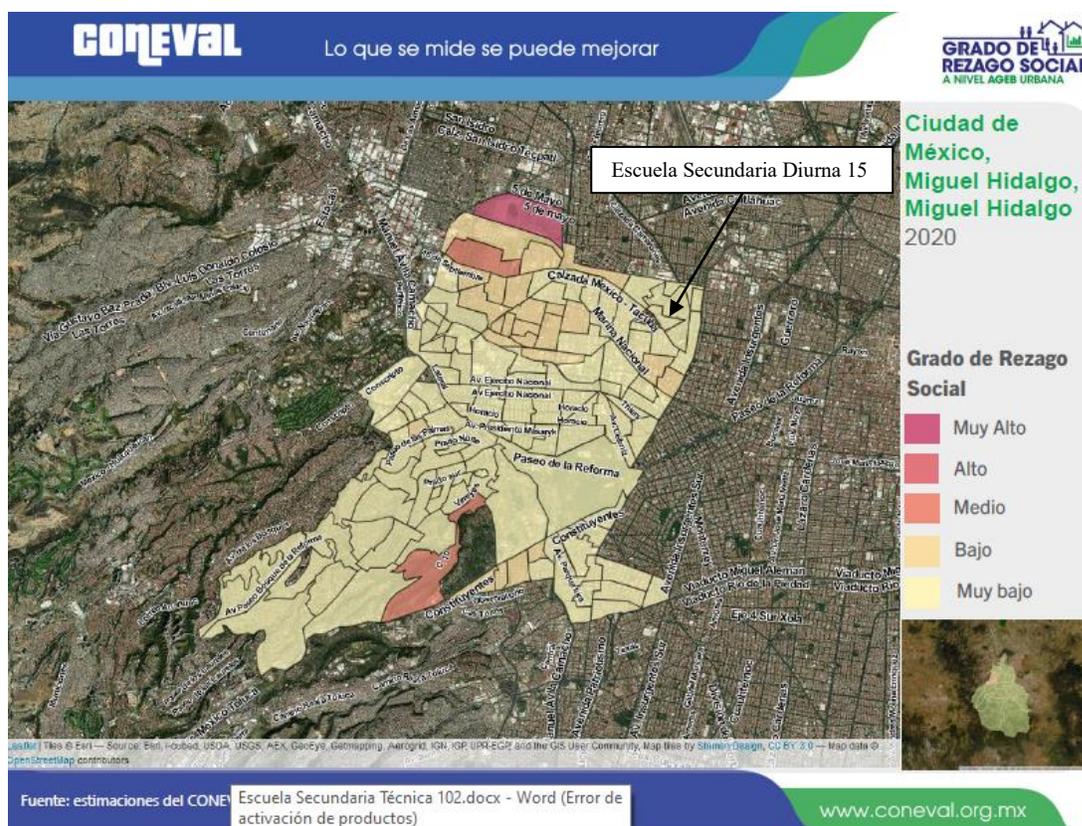
Mapa 6.2. Ubicación de la Escuela Secundaria Técnica 102, de acuerdo con el Grado de Rezago Social de Coneval.



Fuente: Coneval, 2020, con estimaciones del Censo de Población y Vivienda 2020.

Por último, la Escuela Secundaria Diurna, número 15, se ubica en la Alcaldía Miguel Hidalgo, al centro-poniente de la Ciudad de México, sobre la calzada México-Tacuba (Mapa 6.3). De acuerdo con los datos de CONEVAL, la escuela se ubica en un AGEB con un grado de rezago social muy bajo. A diferencia de las escuelas anteriores, la Diurna 15 se encuentra rodeada por un gran número de opciones de escuela de educación media superior. La escuela colinda con el Casco de Santo Tomás, donde se encuentran dos planteles Cecyt, del IPN, y dos planteles más a quince minutos de distancia; además, se encuentra un Centro de Estudios de Bachillerato y un par de planteles que pertenecen al subsistema Cetis.

Mapa 6.3. Ubicación de la Escuela Secundaria Diurna 15, de acuerdo con el Grado de Rezago Social de Coneval.



Fuente: Coneval, 2020, con estimaciones del Censo de Población y Vivienda 2020.

6.1.1.2. Los actores escolares y las estrategias de acompañamiento.

De manera general, las escuelas secundarias comienzan la preparación cuando la COMIPEMS les convoca para la distribución de materiales, así como las capacitaciones correspondientes y ajustes en la convocatoria. Con las cuestiones técnicas y operativas entre los centros escolares y la COMIPEMS cubiertas, los directivos, profesoras y profesores toman distintas iniciativas para organizar las charlas con padres de familia, así como los mecanismos para acompañar el proceso administrativo de pre-registro, registro, pago y entrega de documentos.

Es relevante indicar que, a partir de la observación de campo en algunas sesiones de clases y en entrevistas con profesoras y profesores de todas las escuelas, se pudo identificar que existe una narrativa generalizada sobre la importancia del acompañamiento cercano de los jóvenes; no obstante, el grado de involucramiento es diferente. Se pudieron distinguir dos formas generales de acompañamiento que marcan distintas intensidades con las que los profesores y directivos se involucran.

La primera forma de acompañamiento con una intensidad menor tiene que ver con el repaso de contenidos de las materias que contiene el examen, en el aula. Este tipo de acompañamiento se remite al estudio de contenidos y estrategias de resolución de preguntas; fue común encontrar material de apoyo transversal a las clases a través de guías o copias de ejercicios de práctica. Buena parte de los profesores en todas las escuelas tienen la práctica de organizar modalidades de resolución de ejercicios similares, ya sea en conjunto con profesores de diversas asignaturas o de manera individual.

La segunda forma de acompañamiento, con un grado de intensidad e involucramiento mayor, está dada por la intervención de profesoras y profesores en la gestión de actividades y cuestiones administrativas, además de asumir tareas de comunicación directa con la COMIPEMS y tener un papel más activo con la comunicación hacia las familias de los estudiantes. Por la importancia de este involucramiento más activo, el análisis se enfoca primordialmente en este grado de acompañamiento, que además define los tipos de estrategias que se adoptan en cada escuela y cómo se operativizan en actividades particulares.

Además de las tareas administrativas relacionadas con el examen, las actividades se diversifican en la organización de charlas sobre las opciones educativas y su oferta de formación, el diseño y aplicación de exámenes simulacro, la adecuación de tiempos para destinar una clase específica conocida como el Club COMIPEMS, o espacios y actividades vocacionales dentro de la asignatura de Formación Cívica y Ética. En el Cuadro 6.1 se presentan las principales estrategias organizadas por las escuelas, que se pudieron identificar en el trabajo de campo.

Cuadro 6.1. Estrategias de acompañamiento por las escuelas. Por ciclo escolar.*

<i>Escuela</i>	<i>Club Comipems</i>	<i>Formación Cívica</i>	<i>Número de exámenes simulacro aplicados</i>	<i>Juntas periódicas con padres de familia</i>	<i>Sesiones especiales con estudiantes</i>
Sec61(matutino)	Si	Si	3	Si	Si
Sec61(vespertino)	Si	Si	3	Si	Si
sec102(vespertino)	No	Si	1	Si	No
Sec15(vespertino)	No	Si	0	No	Si
jmua(privada)	No	Si	8	Si	No

*Sec61, ciclos 2018-2019/2020-2021; sec102, ciclo 2019-2020; sec15 y jmua, ciclo 2018-2019.

Fuente: Elaboración propia.

En este punto cabe señalar que durante el periodo más álgido de la reciente pandemia las actividades de las escuelas encaminadas al acompañamiento se vieron forzadas a tener ajustes. La imposibilidad de la presencialidad orilló a que las sesiones informativas sobre el proceso, los ejercicios vocacionales, así como la aplicación de simulacros del examen tuvieran que adaptarse a los entornos digitales a distancia, y en algunos casos fueron suprimidos sin un reemplazo, lo que hizo que se perdiera buena parte del seguimiento y acompañamiento de los estudiantes sobre todo en la última parte del ciclo escolar 2019-2020, y el ciclo escolar 2020-2021.

Existen diferencias entre las escuelas con respecto de su organización interna del proceso de acompañamiento. La primera diferencia está dada por la presencia y ausencia de ciertas estrategias en las escuelas. Mientras que en dos de las tres escuelas técnicas existió la materia Club COMIPEMS, en la Secundaria 102 a pesar de que se llevaba a cabo, ésta se suspendió debido a la pandemia. Las otras dos escuelas no tuvieron una materia específica sobre la COMIPEMS, sin embargo, el acompañamiento vocacional y la transmisión de información sobre las opciones educativas se dio en otros espacios.

En la Secundaria 15, por ejemplo, en la materia de Educación Cívica y Ética se exponían a los estudiantes con regularidad las fechas, requerimientos de las escuelas de educación media superior, así como la oferta de carreras técnicas, aunque no era muy claro si esto formaba parte de una planeación previa o de común acuerdo con padres de familia al iniciar el ciclo escolar. El hecho de que la asignatura se impartiera los viernes representaba una limitante para que la materia sirviera de acompañamiento, pues era muy común que se sustituyera por otras actividades, o se posponía porque se realizaba la junta mensual del Consejo Escolar y se suspendían las clases.

Con respecto de la gestión del acompañamiento, existen estrategias más estructuradas que otras. Un alto grado de estructuración de la estrategia de acompañamiento es la que presenta la Secundaria Técnica 61. Con base en las remembranzas de las profesoras y directivos a cargo del proceso por varios años, se puede apreciar que el grado de involucramiento en aportar herramientas a los estudiantes para que obtengan un grado mayor de preparación forma parte integral de la organización escolar en su conjunto, y no es concebida como una gestión aparte. Desde la forma en la que existe una división del trabajo de acompañamiento y seguimiento, y una relación orgánica entre el turno vespertino y turno matutino, se puede concebir un cierto grado de consolidación de un modelo de acompañamiento. Los rasgos sobresalientes de esta forma de gestión del acompañamiento, que pueden considerarse sostenidos y consolidados ya por varios años son: 1) un espacio importante en las planeaciones de clase, ya sea de la materia de Formación Cívica y Ética o en el Club COMIPEMS, 2) la aplicación de tres exámenes simulacros (como mínimo), 3) una simulación de asignación, en la que, con base en los puntajes mínimos de cada escuela de un proceso anterior, se asignan hipotéticamente a estudiantes a las escuelas con sus resultados actuales de los exámenes simulacro; 4) y por último el seguimiento de los estudiantes a través de sus comprobantes-credencial, de los que se puede conocer el resultado de la asignación de escuela.²⁴

6.1.1.3. Las charlas como recurso de persuasión

De manera general, se organizaron charlas que dirigían jóvenes de distintos subsistemas de educación media superior, quienes eran invitados con el propósito de contar su experiencia en las instituciones de las que formaban parte, así como despejar dudas sobre el proceso de transición en general. Las charlas con actores escolares externos a la escuela fungieron como una fuente de información que validaba las narrativas de los profesores, quienes solían transmitir ideas sobre la viabilidad en estudiar en ciertas opciones educativas cuando los estudiantes no lograban ser asignados en las escuelas más prestigiosas, que usualmente se encuentran en los primeros lugares de preferencia.

²⁴ Durante el periodo de confinamiento a raíz de la pandemia, el seguimiento no pudo ser posible, debido a las limitantes de obtener los comprobantes-credencial por parte de los estudiantes.

Mediante la invitación a estudiantes de educación media superior se intentaba mostrar a los estudiantes dos cosas. La primera era que sí se podía ingresar a la escuela que se deseaba “echándole ganas” en el estudio para el examen, y la segunda era que existían otras opciones “no tan malas” que fungían como alternativas, reforzando la idea, ya muy extendida entre los estudiantes entrevistados, que *“la escuela no hace al alumno, sino el alumno hace a la escuela”* (Manuel, Sec102)

Particularmente, en la Secundaria 15 se realizaron charlas con estudiantes del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) y con estudiantes del Conalep. En la charla del IEMS, un grupo de cinco jóvenes explicaba que el subsistema del que provenían no se encontraba adscrito a la COMIPEMS, y que podía ser una alternativa para aquellos estudiantes que no hubiesen logrado quedar en las opciones que deseaban o que no quisieran hacer el examen.²⁵

Durante el desarrollo de la charla, una maestra con un cargo directivo en la secundaria insistió en que esta opción podría ser una alternativa viable, a pesar del imaginario social que identifica a este subsistema como de menor calidad con respecto a otros. En su argumentación solía destacar los rasgos positivos, como el hecho de que no se tenía que hacer un examen para ingresar, que las instalaciones eran adecuadas, y el hecho de que los profesores también son profesores de otros subsistemas, como la UNAM o el IPN; lo que hizo que se despertara el interés de algunos de los estudiantes que se encontraban atentos. Lo relevante de esta intervención de la maestra en la charla es que a partir de las representaciones que tiene sobre este subsistema en particular, se articuló un discurso que de entrada transmitía la idea de que las opciones más prestigiosas como la UNAM o el IPN no eran opciones para todos los estudiantes de esta escuela. Así lo refiere Isabel:

“Pues ella [la profesora con un puesto directivo] dice que estudiemos mucho también, que no nos frustremos si no quedamos, que tenemos más opciones si no nos gusta en donde nos manden, nos dice mucho de esta escuela que está cerca. que son las prepas del peje... o algo así... dice que ahí está más fácil entrar y que también son buenas porque hay maestros del poli... que enseñan en el poli, que son los mismos y por eso

²⁵ El IEMS es un subsistema de educación media superior cuyos criterios para el ingreso se basan en un sorteo, en el que los estudiantes, al registrarse, obtienen un número de folio, y en caso de ser seleccionados son asignados a una escuela cercana a su domicilio. Una referencia sobre el funcionamiento de este subsistema puede encontrarse en el Capítulo 3 de esta tesis.

son buenas y es fácil entrar para quienes no estamos seguros de salir bien en el examen.” (Isabel, secundaria 15, vespertino)

En lo que comparte Isabel, se puede observar que existe una tendencia a identificar en el examen de asignación una dificultad para que todos los estudiantes logren ser asignados en las escuelas más demandadas, y el acompañamiento se inclina hacia sugerir opciones menos riesgosas, construyendo una idea de que, en este caso, este subsistema no solamente es una opción viable, sino que es deseable incluso por una similitud aceptable con las escuelas de la UNAM o el IPN.

En este sentido, podemos entender que el uso de las charlas en esta escuela en particular se decanta por intentar adecuar las opciones disponibles a la percepción de viabilidad que tienen los profesores sobre las posibilidades de que los estudiantes obtengan puntajes altos en el examen. Distintas profesoras y profesores de esta escuela coinciden - como también coinciden con la mayoría de los profesores de las otras escuelas- en que existen estudiantes que no tienen las mismas posibilidades de obtener altos puntajes, y por consiguiente es poco probable que logren ser asignados en las escuelas de alta demanda, si es que las han elegido en las primeras posiciones de preferencia. En contraparte, los estudiantes que son percibidos como candidatos a obtener altos puntajes en el examen, son hasta cierto punto motivados por los profesores y compañeros, como lo deja ver el relato de Hugo:

“[¿Por qué escogiste el CCH?] Porque tengo una maestra que es bien buena onda, la maestra Victoria y estaba aquí, me dijo que si quería estudiar ingeniería el CCH me iba a ayudar, ahora sí que la UNAM me iba a ayudar mucho; pero la maestra María Elena es del Poli y ella es ingeniera en bio...orgánica... creo ... y pues ella me dijo que el Poli era mucho mejor y le dije vamos a jugar un disparejo y el que gane me voy con esa escuela... de juego pues, pero me dijo que yo sí podía entrar a cualquiera de las dos porque llevo buen promedio y sí voy a quedar en mis primeras opciones” (Hugo, secundaria 15, vespertino).

Esta diferencia en la manera en la que se acompaña a los estudiantes se basa en percepciones y cálculos subjetivos de los profesores sobre la habilidad que tienen los estudiantes y puede que marque también diferencias sustantivas en la manera en la que los estudiantes se perciben frente al proceso. Es decir, también la manera en la que los otros significativos ejercen una

influencia en los jóvenes durante el proceso de preparación, repercute en las formas en las que los estudiantes manejan su experiencia en el proceso. Las sanciones de los profesores sobre los desempeños académicos y de personalidad de los estudiantes son lo suficientemente influyentes, sobre todo en aquellos estudiantes que tienen un soporte débil de parte de la familia, o no tienen ninguno. En la experiencia de Leonardo se observa esta influencia directa:

“Pues yo la verdad no me estoy preparando mucho. Mi intención es entrar a la iems [...] mi mamá fue la que me dijo que lo que yo quisiera estudiar, nadamas que le echara ganas y que terminara, pero en la que yo quisiera, y pues en esa no se hace examen [¿qué te dicen tus maestros?] la maestra me dijo que estaba bien y de hecho me dijo cómo era y cuándo tenía que meter papeles, porque dice que el examen está difícil para entrar a la unam, y yo sentí que no la iba a hacer, entonces por eso estoy pensando en ya no hacer el examen [...] bueno, hacerlo nadamas para ver en cuál me quedé, pero por como voy en la escuela como que siento que no me voy a quedar en buena escuela.” (Leonardo, secundaria 15, vespertino)

Una valoración subjetiva negativa de las chances de que un estudiante logre obtener un puntaje suficiente en una escuela de alta demanda deviene no sólo en asumir que no tiene posibilidades de entrar en esa escuela, también viene aparejada con la propuesta de cuál es la escuela adecuada, con base en dicha valoración, como se aprecia en el relato de Leonardo.

La estructura de la estrategia de acompañamiento de la Secundaria 15 parece estar mediada por un acompañamiento más informal sobre uno más estructurado, del que emerge y se consolida una idea de los tipos de estudiantes que son aptos para las mejores escuelas, frente a los estudiantes que son aptos para escuelas concebidas como de menor calidad.

En el caso de la Secundaria Técnica 61, una de las charlas que fue organizada por la profesora encargada del Club COMIPEMS tuvo como participante principal a un estudiante del IPN, egresado de la misma secundaria. El mensaje de la plática era hacer ver a los estudiantes que si se esforzaban lo suficiente podrían alcanzar la meta de ingresar a una escuela de prestigio, y el ejemplo tangible era un estudiante formándose como ingeniero. En el intercambio con los estudiantes de la secundaria se insistió en que hay muchas barreras para lograr ingresar a instituciones como la UNAM o al IPN, pero estas barreras pueden ser superadas si se mira “más allá de Cuatepec”.

De acuerdo con lo observado en el desarrollo de la charla, para algunos de los estudiantes resultó significativo el que una persona que haya formado parte de la escuela pudiera compartir su experiencia. En cierto sentido el grado de identificación funcionó de manera positiva en la motivación de los estudiantes, que se reflejó en una mejor disposición que mostraron en las participaciones en clase y la elaboración de tareas, así como en el compartir dudas sobre el tipo de formación profesional que en algún momento podrían perseguir.

En el caso contrario, algunos otros estudiantes no mostraron interés en lo que se compartió y, además del desinterés por la charla, en reiteradas ocasiones buscaron interrumpir su desarrollo. En este grupo de estudiantes se pudo identificar que sus aspiraciones no se encuentran definidas, y en algunos la estrategia es estudiar en cualquier institución de educación media superior como objetivo a mediano plazo, para posteriormente ingresar al mercado de trabajo. En este ejemplo de charla se pudo observar que una de sus funciones principales es la transmisión de una idea de lo que puede ser alcanzado, que si bien busca hacer eco de manera generalizada en los estudiantes, sólo logra crear un impulso en aquellos más predispuestos.

Al tratarse de actividades esporádicas, puede considerarse que las charlas tienen un peso más de refuerzo que, si bien son significativas, se apoyan de un proceso continuo de estímulos de información proveniente de otras actividades, fundamentalmente del acompañamiento con actividades en el aula y de los resultados de las pruebas simulacro. Ambas actividades aportan en buena medida un indicador de cuán preparados se encuentran los estudiantes para hacerle frente al examen, que se complementa con las opiniones de los profesores, y finalmente los estudiantes deciden cómo ajustar las estrategias de preparación.

6.1.1.4. Los simulacros de asignación

Los exámenes de simulación son una herramienta que suelen diseñar las escuelas secundarias, con el fin de tener un diagnóstico sobre las oportunidades que tienen los estudiantes de lograr ser asignados en la opción educativa de media superior que eligieron. A diferencia del proceso de aplicación “real”, el examen de simulación es organizado por profesores y directivos de las escuelas, que varía en función de las capacidades logísticas,

técnicas y tecnológicas, así como en el número de simulaciones aplicadas, previo a la presentación del examen.

Adicionalmente, como se pudo describir en la sección precedente, se han introducido diversos elementos, que podrían considerarse innovaciones en el entrenamiento sobre la resolución del examen, que redundan en contar con un mayor número de actividades de apoyo en el estudio que ayudan a los estudiantes en su proceso de preparación. Por ejemplo, no solamente se ha introducido el examen simulacro como un ensayo del examen real, también se ha replicado una simulación del día del examen, en el que se les pide a los estudiantes que atiendan las indicaciones de llevar un lápiz, una goma, su comprobante-credencial firmado, así como disponer de tres horas para hacer el examen simulacro. Es decir, este ejercicio es un exhorto para tomarse en serio la aplicación del examen. Para muchos de los estudiantes esta actividad les resulta significativa, pues no son pocos los estudiantes que refieren que esta actividad “les da una idea” de lo que pueden esperar el día del examen, e incluso llegan a sentir nervios y emoción, aunque se trate de un examen que no tiene efectos reales en la asignación de escuela, como lo compartieron muchos de ellos en charlas informales.

Una de las innovaciones que ha buscado hacer más eficiente la aplicación de los exámenes simulacro ha sido la adquisición de un software dedicado a las pruebas. En la Secundaria 61, la habilitación de uno de los salones de cómputo para tal propósito hizo posible que los estudiantes pudieran hacer más pruebas simulacro y obtener sus resultados en menor tiempo. No obstante, hay algunas limitantes y dificultades, que se expresan en la desigualdad asociada a la familiaridad con la que algunos de los estudiantes se enfrentan a una computadora, y pueden realizar con éxito y presteza completar una prueba simulacro en estas condiciones.

Fue común encontrar que estudiantes lograron pocos aciertos porque tardaron en entender cómo funcionaba el software, o porque accidentalmente se cerraba el programa, o simplemente porque tardaban más en resolver el examen en esta modalidad. El uso predominante del software puede no ser tan efectivo para “entrenar” sobre la resolución de la prueba, puesto que para resolver el examen se hace uso de una hoja de respuestas en la que los estudiantes deben llenar óvalos. El hecho de hacerlo en una computadora hace que se pierda la práctica sobre cómo realizar el llenado correcto de la hoja de respuestas.

Esto quedó de manifiesto en el periodo de confinamiento de la reciente pandemia, donde la modalidad a distancia no necesariamente abonó a que los estudiantes pudieran practicar de manera adecuada sobre la resolución del examen. Si bien existieron problemas técnicos que dificultaron el registro de las respuestas en los laboratorios de cómputo donde se llevaban a cabo las pruebas simulacro, en los hogares de los estudiantes fue todavía más complicado resolver una prueba de este tipo, lo que se reflejó en la cantidad limitada de pruebas que las profesoras recibieron por parte de los estudiantes.

Fotografía 1.



Simulación de la presentación del examen COMIPEMS. Fuente: Cobos, 2019

Fotografía 2.

NOMBRE DEL ALUMNO	Aciertos 1a. SIMULACIÓN	Asignación de acuerdo a sus resultados	Escuela	Mínimo de aciertos para alcanzar tu 1a. Opción
		3º A*		
	56	1	CONALEP GAM 1	22
	48	5	CONALEP GAM 1	93
	66	4	PLANTEL 1 EL ROSARIO	93
	59	2	CETIS 7	91
NP				106
49				60
33	SIN SOLICITUD			NO PARTICIPA
28				
72			CONALEP JOSE APS	105
NP	SIN SOLICITUD			
52			CONALEP GAM 1	47
52			CETIS 7	47
58			CONALEP JOSE APS	93
52			CETIS 7	106
60			CETIS 7	85
77			CONALEP GAM 1	93
61			CETIS 36	106
79			PLANTEL 2 CIEN METROS	86
64			CONALEP GAM 1	93
59			CONALEP GAM 1	NO PARTICIPA
63			PLANTEL 9 ARAGON	106
64			CONALEP GAM 1	93
71			PLANTEL 9 ARAGON	106
NP	SIN SOLICITUD			NO PARTICIPA
55	SIN SOLICITUD			NO PARTICIPA
40	SIN SOLICITUD			NO PARTICIPA
44	SIN SOLICITUD			106
34			CONALEP JOSE APS	77
73			PLANTEL 2 CIEN METROS	106
83	SIN SOLICITUD			
NP				88
44	SIN SOLICITUD			
56			CETIS 54 TLAHUAC	NO PARTICIPA
36			CONALEP JOSE APS	93
46				
50			CETIS 36	NO PARTICIPA
72			PLANTEL 2 CIEN METROS	91
59	SIN SOLICITUD			106
64	SIN SOLICITUD			

Simulación de asignación COMIPEMS, Secundaria Técnica 61. Fuente: Cobos, 2019.

La aplicación de los simulacros en la Secundaria Técnica 61, si bien tiene una función centrada en el ensayo de la resolución del examen, tiene, por otro lado, la función de aportar información sobre una asignación hipotética basada en los resultados actuales de las pruebas de simulación. La escuela organiza un simulacro de asignación, que como puede verse en la Fotografía 2, indica la relación entre los reactivos obtenidos y el lugar asignado, de acuerdo con las opciones educativas elegidas, así como mostrar cuán distantes se encuentran los resultados obtenidos con respecto de los aciertos necesarios reales para obtener un lugar en la primera opción elegida.²⁶

El seguimiento de estudiantes en la asignación es un rasgo que distingue a esta escuela. El trabajo de recolección de los comprobantes-credencial inicia desde que los estudiantes realizan su registro y se termina hasta que culmina el Ciclo Escolar. Hay una

²⁶ Los resultados de referencia son obtenidos del Concurso de asignación inmediato anterior.

insistencia en que los estudiantes entreguen una copia de su comprobante, con dos propósitos. El primero es administrativo, pues los documentos de los estudiantes deben estar firmados por los directivos de las escuelas. El segundo propósito es conocer, tras la publicación de los resultados de asignación, a qué escuelas finalmente fueron asignados los estudiantes. Esta información se utiliza el ciclo escolar subsiguiente, para mostrarse a los padres de familia y hacer un balance sobre las áreas académicas que se deben fortalecer, así como destacar cambios en los porcentajes de estudiantes que han sido asignados a sus primeras opciones, y de aquellos que fueron asignados a las opciones más demandadas.

La escuela privada Jerónimo Mariano Usera y Alarcón lleva un proceso similar al de la Secundaria 61, aunque no fue posible observar directamente el proceso, la estructura que describen los directivos es similar en tanto hay un interés porque los estudiantes se encuentren lo más familiarizados posible con el examen COMIPEMS. Por las características de la población de estudiantes en esta escuela y su selectividad social asociada, se pedía que incluso se realizaran pruebas simulacro en casa, y como rasgo a evaluar, se incluía en la estrategia integral del acompañamiento académico. Una de las ventajas que representó esta estrategia frente a la estrategia de la Secundaria 61, es que se podían realizar un número mayor de pruebas, que luego se traducían en el refuerzo de contenidos de manera prácticamente inmediata por los profesores.

Una estrategia de acompañamiento escolar con la que cuenta esta escuela privada y que no tienen las demás es el desarrollo de un curso sabatino que, si bien está orientado a los estudiantes de la propia escuela, el curso es abierto y es de pago. Buena parte de los estudiantes de la escuela toman el curso, sin embargo, muchos otros prefieren tomarlo en otros sitios, ya que en su estrategia de estudio se encuentra el dedicar los fines de semana para otras actividades, mientras toman diversos cursos de refuerzo entre semana.

Como práctica generalizada, la aplicación de pruebas simulacro, con mayor o menor grado de organización o diversificación, busca ser un indicador escolar de los avances de los estudiantes en su proceso de preparación del examen. No obstante, al ser un ensayo del examen real, se pueden advertir diferencias significativas entre los puntajes que los estudiantes obtienen. ¿A qué responden dichas diferencias?, ¿cuáles son las características que definen la obtención de determinados puntajes? En el siguiente apartado se presenta un

análisis que aborda los efectos que podrían tener algunas de las características de los estudiantes sobre sus puntajes en las pruebas de simulación.

6.1.1.4.1. Los determinantes de los resultados de los exámenes simulacro

Una forma de aproximar una explicación sobre la desigualdad asociada a los resultados de las pruebas es conocer la relación que existe entre las características de los jóvenes y su influencia en los resultados de los diversos ensayos antes del examen. Para ello, es posible avanzar en la identificación de la magnitud de la influencia de las características de los estudiantes, con información sobre sus resultados en las diversas pruebas.

En el caso de la Secundaria Técnica, como advertimos en la sección anterior, existe una estructura más consolidada en la aplicación de exámenes de simulación, que se ha realizado de manera sostenida, al menos durante diez ciclos escolares. Los resultados analizados aquí, corresponden al turno matutino y vespertino de la escuela, durante los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020, y 2020-2021. El número de aciertos obtenidos en cada prueba de simulación por estudiante fue integrado a la base de datos para su tratamiento y análisis, de acuerdo con los registros que pudieron ser obtenidos en los distintos Ciclos Escolares. En total se obtuvieron 426 registros, 255 corresponden al turno matutino, y 171 al turno vespertino.

Cuadro 6.1. Descriptivos de resultados promedio de aciertos en exámenes simulacro. Secundaria Técnica 61, ambos turnos.

Turno	Registros	<i>Aciertos promedio en exámenes simulacro</i>			
		Mínimo	Máximo	Promedio	Desv. Est.
<i>Matutino</i>	255	23	95	44.88	12.26
<i>Vespertino</i>	171	19	97	39.75	11.37
Total	426	19	97	42.82	12.16

Fuente: Elaboración propia con base en la ESPEETS, 2018-2021.

El Cuadro 6.1 presenta la distribución de los aciertos promedio de los reactivos obtenidos en las distintas pruebas simulacro recabados desde 2018 y hasta 2019, con un total de 426 registros. Dado el carácter dinámico de la organización de los exámenes de simulación, el número de aplicaciones entre ciclos escolares varía. En el Ciclo Escolar 2018-2019 fueron

aplicados tres exámenes, mientras que en los Ciclos siguientes únicamente uno por Ciclo. El número de reactivos en todos los casos fue de 128, y se dividen en diez módulos que corresponden a cada materia contenida en el examen COMIPEMS, con una distribución idéntica de preguntas por módulo a la que tiene el examen real.

Para realizar el análisis recurrimos nuevamente a la información de la ESPEETS, que tiene información sobre las características de los estudiantes, a fin de estimar cómo influyen ciertas variables sobre la obtención de sus resultados. Esto es, tomamos como variable dependiente el promedio de puntajes del examen simulacro. El puntaje promedio, como puede observarse en el Cuadro 6.1, es ascendente, siendo el puntaje inferior 19 aciertos y el puntaje superior 97. La estrategia de análisis consiste en construir siete modelos de regresión lineal, con el método de mínimos cuadrados ordinarios.²⁷ El modelo final número 7, que incluye todas las variables seleccionadas resultó significativo ($F=6.53$; $\text{prob} > F=0.0001$), con una R^2 de 0.11; lo que se podría interpretar como una explicación del 11% en la variación de los puntajes promedio en los exámenes simulacro, a partir del modelo.

Las variables independientes se organizan en cuatro bloques. i) El primero corresponde al sexo del estudiante, es decir, controlar estadísticamente si hay diferencias significativas entre hombres y mujeres; ii) el segundo bloque corresponde a las condiciones de origen social, esto es, considerar por separado la clase social y escolaridad de ambos padres; iii) el tercer bloque corresponde a las medidas de trayectoria y condiciones académicas actuales, para el cual se introdujo una medida de calificaciones promedio de primaria y secundaria, si los estudiantes han presentado exámenes extraordinarios hasta segundo de secundaria, y si toman algún curso adicional para preparar el examen. iv) El último bloque corresponde a la diferencia de turno, es decir, controlar estadísticamente por las posibles diferencias entre los dos turnos de la misma escuela.

En el Cuadro 6.2 se presentan los resultados de los siete modelos de regresión lineal en los que se presenta una introducción progresiva de las variables de interés. Los dos primeros modelos no resultaron estadísticamente significativos, éstos incluyen las variables de control y la ocupación de ambos padres. A partir del modelo tres que incluye el capital escolar de origen, es decir la escolaridad de ambos padres, el modelo se torna significativo

²⁷ La especificación del modelo general se presenta en el Capítulo 4.

con un efecto positivo de esta variable sobre la predicción de un mayor puntaje en el promedio de aciertos en el examen simulacro, indicando la importancia del origen social en su dimensión cultural sobre los resultados académicos en este tipo de pruebas.

Cuadro 6.2. Modelos de regresión lineal (OLS). Puntaje promedio de resultados en exámenes simulacro.

<i>Variables</i>	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>	<i>Modelo 3</i>	<i>Modelo 4</i>	<i>Modelo 5</i>	<i>Modelo 6</i>	<i>Modelo 7</i>
<i>Mujer</i>	-0.0215 (1.201)	-0.0114 (1.194)	-0.297 (1.183)	0.159 (1.177)	0.145 (1.178)	1.300 (1.203)	1.186 (1.195)
<i>Padres hermanos</i>	1.064 (1.225)	1.509 (1.233)	1.584 (1.218)	1.290 (1.207)	1.279 (1.208)	1.344 (1.191)	1.006 (1.189)
<i>Ocupación padres</i>		-1.457** (0.613)	-0.668 (0.649)	-0.838 (0.643)	-0.809 (0.645)	-0.865 (0.636)	-0.878 (0.631)
<i>Capital escolar de origen</i>			1.898*** (0.562)	1.691*** (0.559)	1.638*** (0.564)	1.292** (0.564)	1.096* (0.564)
<i>Examen extraordinario</i>				-5.353*** (1.602)	-5.363*** (1.603)	-2.653 (1.745)	-3.183* (1.743)
<i>Curso de preparación</i>					-0.870 (1.191)	-0.656 (1.176)	-0.822 (1.169)
<i>Calificación ed. básica</i>						2.926*** (0.800)	2.336*** (0.824)
<i>Vespertino</i>							-3.294*** (1.228)
<i>Constante</i>	42.08*** (1.104)	41.82*** (1.104)	42.14*** (1.095)	37.60*** (1.737)	38.09*** (1.864)	14.76** (6.639)	20.98*** (6.986)
F	0.38	2.14	5.92	5.01	6.34	6.34	6.53
Prob > F	0.686	0.095	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Observaciones	426	426	426	426	426	426	426
R2	0.002	0.015	0.041	0.066	0.067	0.096	0.111

Errores estándar en paréntesis

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ESPEETS, 2018-2021.

Como esperaríamos encontrar, en el cuarto modelo que incluye la variable que identifica si los estudiantes han reprobado alguna materia, el hecho de haber reprobado disminuye significativamente la probabilidad de obtener un mayor puntaje, a la vez que comienza a absorber los efectos del origen escolar. Esta primera medida de la trayectoria académica, por sí sola nos indica que la desventaja académica ya constituye una limitante para obtener buenos resultados en las pruebas simulacro, y probablemente también en el examen de asignación. No obstante, al introducir el promedio de calificaciones en educación básica al modelo, este se vuelve la variable más importante de las dos medidas de trayectoria

académica y los efectos del origen escolar descienden sustantivamente hasta tener efectos prácticamente nulos, considerando el Modelo 7.

De acuerdo con la investigación sobre los aprendizajes y resultados escolares, las calificaciones pueden considerarse como una forma de medir los desempeños académicos de los estudiantes, y también han sido utilizadas como predictoras de transiciones educativas (Felmlee, McMillan, Rodis y Osgood, 2018), y de trayectorias laborales (Calderón Cuevas, 2015). Los resultados de estas investigaciones revelan que, a pesar de que existe una variación en la manera en la que las escuelas e instituciones educativas estructuran su sistema de asignación de calificaciones, éstas logran explicar diferencias sustantivas entre estudiantes, cuando se examina su relación con características de origen social, condición étnica y de género, particularmente en los procesos de transición entre niveles educativos (Sutton et al., 2018).

Aunque algunos estudios, como el de Facchinello (2017), identifican que el peso del origen social se mantiene como el factor explicativo de las diferencias en la elección de opciones educativas -vocacionales o académicas de mayor o menor prestigio-, el hecho de que los estudiantes obtengan mayores calificaciones en educación básica, aumenta sus posibilidades, no sólo de elegir opciones educativas más ambiciosas y poder transitar a niveles educativos posteriores, sino a permanecer en la escuela y completar grados, independientemente de su origen social, tal como lo reporta Janvry et al. (2012), para el caso del tránsito a la educación media superior en la Ciudad de México.

Dentro de los mecanismos que se han propuesto para identificar los procesos imbricados en los efectos que tiene la trayectoria escolar en la mayor o menor propensión a obtener mejores resultados educativos y elecciones educativas más ambiciosas, se encuentra por un lado la transmisión de la experiencia heredada de la familia sobre la resolución de pruebas estandarizadas, debido a la familiaridad cultural con el tipo de reactivos incluidos, lo que marca distinciones entre códigos culturales de los jóvenes de acuerdo con su pertenencia de clase social; lo que fortalece a su vez la confianza en elegir opciones educativas más restrictivas y con mayores riesgos, pues para el ingreso usualmente se requieren altos puntajes. Por otro lado, uno de los mecanismos que proviene particularmente de la teoría de la reproducción, es que dado que las instituciones educativas mantienen una relación estrecha con las clases dominantes, lo que mantiene la desigualdad en la asignación

de calificaciones es la sanción positiva que se otorga a estudiantes que provienen de orígenes sociales favorecidos, a quienes además se les provee de herramientas de estudio y de acompañamiento motivacional que son mejor aprovechadas que aquellos con orígenes sociales desfavorecidos.

La relación estrecha que existe entre la asignación de calificaciones y el origen social de los estudiantes puede ser explicada entonces por un entendimiento (o falta de entendimiento) de los entornos educativos, que se relacionan con la experiencia que la familia tiene con la escuela. Aunque no es posible analizar esta asociación con los datos de la ESPEETS, como veremos en los apartados siguientes, las narrativas de los estudiantes indican que hay una asociación estrecha entre las estrategias de estudio, la transmisión de la experiencia sobre el proceso de algún familiar cercano y de un conocimiento indirecto sobre las implicaciones del proceso de preparación del examen; y en general, una orientación definida hacia los quehaceres escolares, cuyo fundamento se encuentra en disposiciones hacia el aprendizaje (Fernández Aguerre, 2007); las cuales marcan una diferencia según las condiciones particulares de origen de los estudiantes.

Si esta propuesta de mecanismos explicativos basados en la posición de clase social es cierta, esperaríamos una relación lineal ascendente en los resultados de asignación obtenidos, una vez los estudiantes se hayan enfrentado al examen “real”, sobre todo, una relación que pudiese explicar las asignaciones de las primeras preferencias a los estudiantes con mejores puntajes obtenidos en las pruebas simulacro y con mejores calificaciones, que tienen también orígenes sociales favorecidos. Podemos decir, dados los resultados del análisis, que esto no necesariamente sucede así. Tal como se presentó en el Capítulo 2, dado que existe una estratificación de la oferta educativa y una alta demanda por subsistemas que tienen una capacidad reducida para atenderla, se produce una selección muy acotada que favorece a los relativamente pocos estudiantes que logran obtener puntajes altamente concentrados en el extremo superior de la distribución de los puntajes;²⁸ de esta forma, a pesar de que muchos de los estudiantes que obtienen buenas calificaciones también obtienen puntajes altos en sus pruebas, no logran ser asignados en escuelas de alta demanda, que suelen ser sus primeras

²⁸ Sobre este punto profundizamos en el siguiente capítulo.

opciones de preferencia; lo relevante en este punto es que las calificaciones parecen tener un efecto independiente del origen social en la obtención de puntajes altos.

A la luz de los resultados que aquí se presentan, el hecho de que los jóvenes logren obtener un resultado favorable en las pruebas simulacro, con independencia de su origen escolar, puede aportar elementos positivos en la disposición a obtener mejores resultados futuros. Es decir, una sanción escolar positiva puede aportar información, que luego los jóvenes utilizan para construir estrategias de elección de opciones educativas más ambiciosas o reconfigurar de una manera más consciente sus estrategias de estudio para lograr obtener puntajes más altos en las pruebas simulacro, buscando con ello lograr obtener la primera opción elegida en el examen de asignación.

Otro resultado relevante del análisis es el efecto que tiene el pertenecer al turno vespertino. Encontramos que el hecho de pertenecer al turno vespertino disminuye de manera significativa las posibilidades de obtener mayores puntajes en el examen simulacro. De esta manera observamos, en concordancia con los hallazgos sobre la desigualdad de oportunidades entre turnos (Cárdenas, 2011), que esta característica de la organización escolar que mantiene una división entre turnos constituye una fuente de diferencias significativas en las oportunidades escolares de los estudiantes, y en el caso del análisis que aquí se presenta condiciona de manera importante los resultados en las pruebas simulacro.

Por último, un efecto esperado, que no resultó significativo fue el haber asistido a un curso de preparación. Encontramos que el hecho de tomar algún curso de preparación complementario no tiene efectos significativos en los resultados del examen simulacro. Los cursos de preparación, que suelen ser privados, tienen estructuras de organización diversas, que van desde asesorías personalizadas a formatos muy similares a las clases regulares de la educación secundaria. Dentro de la diversidad de la oferta, algunas de las estrategias comerciales incluyen una idea de seguridad de que un curso en particular es efectivo para que los estudiantes logren quedar en cualquiera de sus primeras opciones, y si no es así, existe el compromiso de regresar una parte del dinero, o hacer un descuento significativo, en caso de que se desee cursarlo nuevamente.

Estas opciones han proliferado y se han expandido en los últimos años, y como un buen producto comercial, se han adaptado a las necesidades de los estudiantes. Aunque no se conoce con precisión si el hecho de tomar un curso impacta directamente en los resultados

de asignación, existe una idea socialmente extendida de que tener este tipo de cursos como apoyo académico reditúa en obtener mayores puntajes (Sánchez-Mendiola and Delgado-Maldonado, 2017).

Se pueden ofrecer algunas conjeturas sobre estos resultados no esperados, desde un punto de vista estadístico. La primera es que los estudiantes que se benefician de un curso, por su carácter privado tienen ya una predisposición cultural a aprovechar un entorno de aprendizaje muy cercano a la estructura escolar habitual, porque les es más familiar y están mejor habituados frente a estudiantes que tienen mayores dificultades por estar menos familiarizados con los contenidos o con el formato de las clases; entonces el hecho de tomar un curso no hace una diferencia sustantiva. Una segunda conjetura posible es que los estudiantes que buscan un curso de preparación lo hacen porque piensan que necesitan tomar un curso; es decir, existe una selectividad previa asociada a tomar un curso en función de un cálculo previo sobre la oportunidad que se tiene de prepararse mejor para el examen, por lo que no encontraríamos un efecto significativo en la obtención de mayores puntajes en los exámenes simulacro.

6.1.1.5. Acompañamientos del proceso en el aula

Hasta aquí se han descrito y analizado diversas estrategias de acompañamiento en el proceso de preparación de los estudiantes. Una última estrategia, pero quizás la más centrada en un trabajo continuo, es la que se da en la dinámica cotidiana en el aula. En este apartado se analiza particularmente una estrategia focalizada en realizar el acompañamiento a través de los tiempos de clase dedicados al proceso de transición, que incluye también a los acercamientos informales entre profesores y estudiantes.

El ingreso a las instituciones de educación media superior en la Ciudad de México, adscritas a la COMIPEMS, está aparejado con la idea de imparcialidad e igualdad de condiciones en el examen estandarizado (COMIPEMS, 2021); la centralidad que adquirió el examen en los procesos escolares requirió dedicarle un buen espacio en la manera organizativa interna de las escuelas, y comenzó a tomar centralidad en las planeaciones del tercer grado de la educación secundaria, hasta mimetizarse con una estructura no oficial de las evaluaciones regulares, y que particularmente se ha vinculado estrechamente con la

asignatura de Educación Cívica y Ética. Por un breve lapso de tiempo, el asesoramiento sobre el proceso COMIPEMS tuvo su propia asignatura en las escuelas secundarias técnicas. A partir del Nuevo Modelo Educativo, derivado de la Reforma Educativa, impulsada en el último tramo del sexenio de Enrique Peña Nieto -en el ciclo escolar 2019-2020-, las escuelas secundarias, y particularmente las escuelas secundarias técnicas, experimentaron un cambio súbito en las materias dedicadas a los talleres, -que son clases dedicadas a la enseñanza de oficios-, para dar paso a una estructura curricular más flexible denominada “Clubes de estudio”. Se trata de una modalidad de planeación curricular apegada a lo que se denominó “autonomía curricular”, que consiste en que las escuelas tengan la libertad de organizar asignaturas que respondan a los intereses de los estudiantes, bajo el supuesto de que la monotonía de los talleres ofrecidos tradicionalmente no eran atractivos para ellos, y el hecho de ofrecer una gran variedad de actividades y talleres permitirían captar su atención. Así, dentro de la organización curricular de las escuelas, los Clubes de estudio permitieron que los talleres tradicionales se mezclaran con asignaturas lúdicas, como baile tradicional y artes plásticas, y además permitió que todos los estudiantes tuvieran oportunidad de asistir a la mayoría de los clubes que se ofrecían, ya que estos espacios se convirtieron en una especie de clases multigrado.

Uno de los clubes exclusivos para los estudiantes de tercero de secundaria fue el que se organizó particularmente para tratar temas relacionados directamente con el proceso de asignación a la educación media superior. Así es como el “Club COMIPEMS” se convierte en una asignatura destinada a que los estudiantes de tercero de secundaria pudieran resolver sus dudas sobre el proceso, tener información sobre las opciones educativas disponibles y contar con un acompañamiento vocacional que adecuara sus intereses con su proceso de preparación para el examen.

En el caso de la Secundaria Técnica 61, este Club se convirtió en una asignatura compartida con Formación Cívica y Ética. Así, para poder cumplir con los objetivos de acompañamiento formal del proceso de transición, y con el carácter evaluativo de la asignatura del Club COMIPEMS y Formación Cívica y Ética, los criterios de evaluación comprendieron actividades tales como exposiciones por parte de los estudiantes sobre las opciones educativas, ejercicios sobre los intereses individuales de los estudiantes que ayudaban a que tuvieran mayor claridad de sus aspiraciones.

La presentación de exposiciones por parte de los estudiantes tenía un formato similar al de las exposiciones regulares en otras asignaturas, y consistía en elaborar láminas en papel bond o cartulina, donde se mostrara una síntesis de las opciones educativas ofrecidas por los subsistemas asignados, además de que requería un dominio, por parte de los estudiantes, de los requisitos específicos para el ingreso y escuelas alternativas en caso de que se desearan opciones similares en otros subsistemas. Usualmente las presentaciones involucraban la participación de dos de los estudiantes, que debían organizarse previamente para presentar el material, aunque también podían presentar su investigación de manera individual. La evaluación de estas exposiciones se componía de dos elementos; el primero se trataba de una evaluación de la profesora sobre la calidad de los materiales en la presentación, así como del contenido presentado. El segundo consistía en evaluar el dominio sobre la información, haciendo preguntas sobre los aspectos que no se abordaron o no quedaron del todo claros, con el objetivo de que los demás estudiantes pudieran conocer un poco más a fondo la información que se les presentaba.

En estas actividades adquiría relevancia la orientación de la profesora, quien respondía las dudas y aportaba información adicional. Dentro del aporte de nueva información se encontraba una intención de aconsejar de manera informal a los estudiantes, quienes en reiteradas ocasiones abrían espacios de diálogo donde se intercambiaban inseguridades, aspiraciones y miedos sobre el proceso.

Fotografía 3.

Nombre de la institución: Escuela Nacional Prepara 9 Pedro de Alvarado
Pública (X) Privada ()
Tipo de servicio: Escolarizado () No escolarizado (X) Mixto ()
Tipo de bachillerato: 10 semestres
Total de asignaturas que forma el plan de estudio: 22
Duración: 10 semestres
Requisitos de ingreso: Acta de nacimiento original o su copia, Certificado de terminación original o copia, Certificado parcial de bachillerato (solo si aspiras a grado superior)
Perfil de ingreso: Haber terminado la secundaria, Mostrar interés en completar su formación general, habilidades y actividades
Dirección del plantel: Av. Insurgentes Norte No. 698 Col. Lindavista, C.P. 07300. Guatemala a México

Fotografía 4.

Actividad: Relaciona las siguientes columnas.

- A - Consta de 128 preguntas y dura 3 hrs.
- B - Puedes ver la convocatoria y recuperar datos extraviados
- C - Es el número que debes anotar de tu comprobante credencial
- D - El día del examen llevas el comprobante credencial y...
- E - Trámites obligatorios
- F - Lugar para realizar el pre-registro.

(C) Folio
(E) Pre-registro
(F) www.comipems.org.gt
(G) Examen
(B) Vía Internet
(D) Lupa a 2, guano y sacacuentas

Actividades COMIPEMS en el aula, Secundaria Técnica 61. Fuente: Cobos, 2020.

Las respuestas de la profesora fueron diversas ante situaciones diferentes; no obstante, se podía advertir que los consejos se encaminaban a compartir experiencias sobre las escuelas de educación media superior, como una forma de transmitir de una manera más relajada información sobre los tipos de formación que se ofrecen en las distintas opciones educativas; por otro lado, ante sentimientos de angustia sobre el proceso, existieron intentos de reducir el estrés y ansiedad generalizados implicados en las cargas de trabajo relacionadas con la preparación del examen y el cumplimiento de tareas escolares. En múltiples ocasiones, la percepción de los estudiantes sobre esta materia era de que es un espacio con menor tensión frente a las demás materias.

La disposición positiva de la mayoría de los estudiantes hacia el Club COMIPEMS, por lo que pudo observarse en la medida en la que se desarrolló el proceso de acompañamiento, empata con la apreciación de algunos estudios que indican la importancia de la integración social durante los procesos de transición (Langenkamp, 2011). La relación cercana de los profesores en un espacio dedicado al proceso puede que tenga efectos en la

reducción del riesgo asociado a la desvinculación escolar posterior, pues genera en los estudiantes un sentimiento de pertenencia a la escuela, vía los profesores.

La integración social en la escuela no solamente está dada por los vínculos entre profesores y estudiantes. También la interacción con los pares y el fortalecimiento de los vínculos de amistad resulta muy importante en momentos de tensión frente al proceso de transición. A diferencia de sistemas educativos que integran la educación media en dos ciclos secundarios y se encuentran más o menos vinculados, en México el paso de la educación secundaria a la educación media superior supone una desvinculación académica y afectiva riesgosa, pues los estudiantes dejan de tener relación con sus profesores y pocas veces son asignados en conjunto con sus pares. De acuerdo con algunas investigaciones, los vínculos con pares en los momentos críticos de la transición pueden hacer la diferencia en que las estrategias de adaptación a los nuevos entornos escolares se den de manera exitosa, pues en la medida en que existan soportes sociales amplios, es menos probable que se produzcan procesos de desafiliación o abandono escolar sobre todo en aquellos estudiantes que no cuentan con una red de acompañamiento familiar (Langenkamp; 2009, 2010).

Durante la observación de campo en las diversas escuelas, se pudo constatar que es en los espacios menos estructurados donde la información en torno del proceso de transición se torna significativa y es mejor recibida por los estudiantes. Así, estrategias centradas en fortalecer los vínculos sociales dentro de la escuela a través de un trabajo continuado en el aula durante el proceso de transición, puede que tenga un efecto positivo en atenuar lo abrumador que puede representar la preparación del examen, más cercano de las relaciones afectivas con los profesores y sus pares, y en menor medida con sesiones dedicadas a la explicación del funcionamiento del proceso.

Después de haber abordado diversas aristas del acompañamiento de la escuela en el proceso de preparación de los estudiantes, resulta relevante preguntarse por la manera en la que los estudiantes delinean sus estrategias de preparación, de acuerdo con sus condiciones de origen. En el siguiente apartado se analiza cómo se vinculan el acompañamiento de la escuela y la familia con las estrategias que finalmente los estudiantes construyen en el periodo previo al examen.

6.2. “En el COMIPEMS, acuérdense que las Cataratas del Niágara están en Canadá”.

Recursos de la familia en el acompañamiento.

La frase que le da el título a esta sección corresponde a una estudiante que presentó su examen de asignación en 2021, cuando a raíz de la pandemia y como estrategia de operación de la aplicación del examen en un momento álgido del confinamiento, los aspirantes fueron divididos en cuatro fechas. La joven presentó su examen en la primera jornada de aplicación, y preocupada porque sus compañeros acertaran a la pregunta sobre la ubicación de las Cataratas de Niágara, les advirtió a quienes aún no realizaban el examen. La estudiante no sólo estaba muy segura de conocer la respuesta, sino que había ido alguna vez de visita a Canadá.

Más allá de pensar en que la pregunta sobre la ubicación del destino turístico mencionado puede tener dos respuestas, y otras cuestiones sobre la relevancia y pertinencia de la pregunta en un examen de asignación; lo relevante es que podemos cuestionar sobre cuáles son los recursos familiares que los estudiantes tienen incorporados y que intervienen y despliegan durante su proceso de preparación, y al rendir el examen. En esta segunda parte del capítulo, se enfatiza la configuración de recursos de la familia de origen de los estudiantes, particularmente la organización del tiempo de los jóvenes, los recursos económicos, los recursos culturales, así como la dimensión emocional. Esto en relación con las estrategias de estudio y preparación que son elaboradas por ellos, y que se relacionan con la forma en que reciben e interpretan el acompañamiento por sus familias.

6.2.1. El tiempo social, escolar y del proceso de preparación

El priorizar la preparación del examen en el último tramo de la educación secundaria tiene implicaciones directas en la manera en la que los estudiantes y sus familias organizan su tiempo escolar y social. Tras realizar el pre-registro al examen, el calendario indica en qué momentos hay que presentarse a tomarse la fotografía para el comprobante credencial, acudir a realizar el depósito al banco para tener derecho a presentar el examen, y finalmente la fecha de presentación del examen. Estos marcadores temporales condicionan las formas en las que

las escuelas y las familias gestionarán los tiempos requeridos en el acompañamiento de los jóvenes durante todo el proceso.

Estas pautas organizacionales de la escuela y de gestión de tiempos familiares para el estudio y el acompañamiento, se intercalan necesariamente con la vida juvenil de los estudiantes que, si bien se da en buena medida en el ámbito escolar, también repercute en el ámbito familiar y con los pares fuera de la escuela. Las experiencias vitales de los jóvenes estudiantes están además atravesadas por un proceso que involucra el término de la educación básica, y en cierta medida el inicio de una etapa de construcción identitaria marcada por ciertos grados de autonomía con respecto de la familia de origen. Los estudiantes, además de cumplir con los requerimientos escolares y de su proceso de transición, buscan aprovechar el último grado de la educación secundaria para compartir con sus pares, dentro y fuera de la escuela.

Las características diversas de las familias permiten advertir que las respuestas a una nueva configuración del tiempo se dan de manera diferente. El tiempo, como un recurso escaso entre familias cuyos miembros deben salir a trabajar, o dedicar buena parte del tiempo a las labores del hogar se vuelve todavía más restrictivo para cumplir con nuevos requerimientos relacionados con el proceso del examen de asignación. Sin embargo, el tiempo de dedicación al acompañamiento de los estudiantes resulta más restrictivo aún para aquellas familias que cuentan con menores recursos económicos, pues mientras hay familias que pueden pagar por servicios de transporte, limpieza, cocinar y servicios de cuidados; para otras supone una carga de trabajo adicional.

De acuerdo con el testimonio que nos ofrece Raquel, el hecho de que intervenga una condición de bajos ingresos en su familia, particularmente donde su madre es la jefa del hogar a cargo de su abuelita y su hermana, y con apoyo de una de las dos tías con las que vive, le imprime una necesidad de aporte de trabajo para completar los ingresos en su familia, lo que impacta en el tiempo disponible para dedicarle a las tareas escolares y de estudio para la preparación del examen, e incluso en su relato puede advertirse un desánimo general frente al estudio.

“Pues antes me concentraba un poquito más en estudiar [para el examen] o así que ahora, o sea sí estudio, pero no así muy concentrada. [...] porque sí me llama la

atención, pero ya no tanto [¿estudias en tu tiempo libre?] No, no sé, a veces veo la tele o estoy con mi mamá y mi hermana y así. Como luego le voy a ayudar a mi mamá a vender los domingos al tianguis no estudio más lo que me dejan en la escuela. La verdad es pesado porque nos dejan tarea y luego no me da tiempo de terminar... la termino haciendo en la escuela o no la entrego. Ya después me la paso con mis amigas pasando el tiempo.” (Raquel, Secundaria Técnica 61, vespertino)

Frente a una condición de bajos ingresos económicos, el tiempo con el que se cuenta para dedicarlo al estudio en la preparación del examen es escaso, también en una situación en la que no necesariamente se apoya a la familia con trabajo, sino en la falta de elementos de acompañamiento en los tiempos que pueden ser aprovechados para el estudio. Así lo deja ver el relato de Manuel.

“Pues con las guías que mi mamá me compro allá afuera, es lo que me pone a estudiar y de ahí me baso, como no tiene tiempo de estar conmigo yo lo resuelvo y a veces le pregunto, pero casi no porque luego no me sabe decir [...] Pues nada más como una hora diario [...] o luego nadamas los sábados por que los domingos casi no estoy, por que como luego llegan mis amigos pues salgo a jugar fútbol.” (Manuel, Secundaria Técnica 102, vespertino).

En contraste con los dos relatos presentados, bajo condiciones más favorables en cuanto a los recursos de tiempo disponible a la preparación del examen, se observó que también existe una condición relativa al tiempo libre muy acotada, aunque por motivos distintos a los que se presentan en estrategias de preparación relacionadas con condiciones más o menos críticas de subsistencia familiar o de una falta de condiciones de acompañamiento en el estudio, y que se asocian con la consecución de metas de corto plazo, como la dedicación a actividades extraescolares o de reforzamiento académico por diferentes vías.

En el relato que comparte Lorena, una estudiante de la escuela privada, que proviene de una familia con jefatura femenina, como en el caso de Raquel -pero con un nivel de ingresos mayor-, se advierte que su tiempo está organizado fundamentalmente en torno de su proceso particular de preparación para el examen. Las actividades que realiza los fines de semana se vuelcan al estudio incluso con un acompañamiento muy cercano de su familia.

“Entre semana no es como tal que estudie, le doy como una repasada pero a los temas como de ahorita, creo que me dedico más los sábados así en la tarde por ejemplo, checo las guías... porque a mí me gusta prepararme mis propias guías. La verdad la guía que

nos dieron del COMIPEMS no la he ni hojeado, pero me gusta más como ponerme ejercicios, y de hecho hice mi examen de esos que te salen como en internet, de simulación, además de los que nos piden en la escuela, y creo que es la forma en la que mejor me preparo [...] mi mamá siempre me carrerea que los haga para ver cuánto saqué y me dice que le eche ganas. Si saco menos que en el último, [me dice] que qué me hace falta para que saque más. [Entre semana] Le dedico tres, cuatro horas, y ya los fines de semana, serían como dos o tres horas, y los domingos mi curso es de seis horas [O sea es otro día de clases] [...] es que de hecho yo ya había pensado en un domingo, porque yo hago más cosas el sábado. Aparte estoy en un grupo de la iglesia, y tengo que venir aquí los sábados, y yo lo aprovecho para hacer tareas o para repasar, y los domingos no hacía nada, digo “mejor hago algo más productivo”, y aparte ya no había otro horario.” (Lorena, JMUA, escuela privada)

La estrategia de preparación de Lorena, además de aportar una idea sobre las implicaciones de la distribución del tiempo de preparación, deja entrever limitaciones relacionadas con las vivencias y experiencias adolescentes. En la mayoría de los relatos de los estudiantes relacionados con las actividades que se realizan dentro y fuera de la escuela, lo que es más valorado por ellos es el poder compartir con sus compañeros y amigos, y en un segundo lugar aparecen las cuestiones relacionadas con los aprendizajes o actividades escolares.

En concordancia con las investigaciones sobre la vida juvenil al interior de las escuelas, la construcción identitaria de lo que significa el ser adolescente y joven desde el punto de vista de los jóvenes, se desarrolla en buena parte en la interacción con sus pares, y la escuela es un espacio central en los intercambios simbólicos que favorecen dicha construcción (Reyes Juárez, 2009; Weiss, 2012). En el cruce de este proceso de construcción de identidad con el proceso de preparación del examen, se pudo advertir que, si bien existen muchos espacios de socialización, éstos se encuentran limitados o condicionados por los tiempos y espacios que son estructurados por el proceso de preparación. Como vimos con el relato de Lorena, es común que quienes tienen actividades de preparación para el examen durante los fines de semana, tienen aún más limitados los tiempos que pueden compartir con sus pares.

En los relatos que comparten tanto Pilar como Frida, se advierte la importancia que se le otorga a los espacios y tiempos de compartir con sus compañeros, que se encuentran limitados por influencia directa del tiempo disponible para el estudio.

“Yo no me imagino estar sin escuela, es que sí se me haría raro por que como ya estuve mucho tiempo en la escuela y ya me acostumbré y estar sin escuela sería muy aburrido sólo estar en la casa haciendo el quehacer, además no podría ver amigos por que salir tampoco no me dejan, como estoy con lo del COMIPEMS los veo en la escuela nadamas.” (Pilar, Secundaria Técnica 102, vespertino)

“Con todo esto del examen como que no hay mucho qué hacer afuera, nadie tiene mucho tiempo de salir, entonces pues me la paso viendo series y repasando a veces, o hay veces en las que mis amigos vienen a mi casa, cuando no podemos salir a otro lado, ¿sabes?, entonces pues eso es mi rutina... como ver series, que vengan amigos, no sé, cosas así.” (Frida, Secundaria Técnica 61, vespertino)

Además de las diferencias en cuanto al tiempo disponible para socializar con sus compañeros, en función de las estrategias de estudio, una condición desigual se da entre jóvenes hombres y mujeres. Para ellas, se observó que existe una tensión asociada con la exigencia social de la preparación de los quince años, que se intercepta con el proceso de preparación del examen. Culturalmente, la fiesta de quince años adquiere una significación central como una celebración tradicional, y que implica una enorme movilización de recursos y tiempo.²⁹ La celebración de los quince años es un elemento que resulta significativo en las jóvenes durante el último año de la educación secundaria, y existe una diversidad de respuestas ante esta exigencia social que se imbrican con la construcción de estrategias de preparación del examen.

En general se pueden identificar tres actitudes frente a la celebración de quince años, que se encuentran en las narrativas de las jóvenes. La primera es la búsqueda activa de la celebración, lo cual implica que forma parte de la estrategia general de preparación. La segunda actitud es la de posponer la celebración hasta después de que tenga lugar el examen de asignación, con el fin de dedicar la mayor cantidad de recursos y tiempo posibles a la

²⁹ El estudio de Gutiérrez Domínguez (2015) identifica que, si bien generalmente se le atribuye un significado de construcción social de feminidad a las jóvenes a través de la celebración de los quince años y que atraviesa los sentidos rituales tradicionales de la religión católica, existen otros sentidos en disputa con las concepciones más tradicionales, tales como la búsqueda de autodeterminación de las jóvenes al desafiar los simbolismos típicos de la celebración, y la búsqueda de reconocimiento de estatus social de la familia, en un sentido de distinción social por el tipo de celebración. En cualquier caso, existe una normatividad social que hace de la celebración un evento central que coincide con el proceso de transición de las jóvenes a la educación media superior.

preparación. La tercera puede identificarse como una actitud de intercambio de la celebración tradicional por otros elementos, tales como viajes o dinero.

Dentro de estas actitudes, la primera es la que afecta directamente al tiempo de preparación del examen. Como lo refieren Camila y Antonia, la estrategia de estudio incluye el destinarle buena parte del tiempo disponible, por los sentidos y significados atribuidos a la celebración de los quince años.

“Pues yo hice como un horario, porque ahorita como que por las fiestas de quince años y eso y todo, y estoy ensayando unas dos horas diarias... entonces hice un horario, entonces dos veces a la semana estudio en mi casa dos horas, así como que un día cuatro materias y al otro día cuatro materias, y los sábados voy a curso aquí, que son de las ocho de la mañana a las tres de la tarde [¿te emociona la fiesta de quince años?] Sí, mucho. Pues es que desde chiquita es algo que como que siempre he querido, o sea desde que tenía como siete u ocho años le decía a mi mamá y le preguntaba “dónde van a ser, y cómo va a ser mi vestido”, y me decían “todavía falta mucho, no pienses en eso”, y ahorita que ya faltan menos de dos meses es como de “ay, ya quiero que sean”, porque ay... o sea como que los preparativos, los ensayos, el vestido y así me emocionan mucho. Pero a la vez como mi fiesta va a ser una semana después del examen entonces estoy como un poquito estresada pero sí sé que puedo con las dos cosas, pero como que me estoy presionando mucho a mí misma como por no desviarme o así.” (Camila, JMUA, privada)

“Yo dividí la semana, porque los días que tengo ensayo los dejé para aquí saliendo de la escuela ensayar, comer, hacer la tarea que nos dejen y después yo dejo para esos días las materias que se me hacen más sencillas, como español, biología, cosas así, porque si ya estoy cansada y estudio una materia difícil, me voy a entre estresar por no entenderle y por estar distraída, y pues mejor tomo esos días para las materias fáciles, y los demás días que ya tengo libre pues ya estudio las siguientes bien en mi casa.” (Antonia, JMUA, privada)

Los relatos de estas dos jóvenes muestran que la ocurrencia de una planeación paralela a la de preparación del examen le imprime una necesidad de organización del tiempo más consciente y estratégica, para poder cumplir con los objetivos de contar con una buena preparación para el examen.

Una vez que se revisaron algunos de los recursos de tiempo disponible para el estudio, y sus implicaciones en la planeación estratégica, se abordarán en los siguientes apartados los recursos económicos y culturales involucrados en el acompañamiento familiar. La manera en la que se distribuye y se dedica el tiempo a la preparación, está estrechamente relacionada

con la capacidad de las familias para proveer de las condiciones necesarias, tanto en el acompañamiento relacionado con el estudio, como con las condiciones materiales para que se lleve a cabo.

6.2.2. Recursos económicos en el acompañamiento

Una de las fuentes de la desigualdad más estudiadas en el ámbito educativo es la desigualdad asociada a la distribución de los recursos económicos destinados a los hijos de las familias, y cómo esto se traduce en la desigualdad de aprendizajes, rezago y abandono escolar, y en términos generales, en oportunidades educativas (Martínez Rizo, 2012). En lo que toca al acompañamiento de estudiantes de tercero de secundaria en su proceso de transición, se vuelve relevante identificar cómo esta desigualdad de recursos se refleja en la capacidad de las familias en poder traducir sus recursos económicos en proveer condiciones suficientes para que sus hijos logren contar lo necesario para poder enfrentarse al examen de asignación.

Los hallazgos que se presentan aquí se basan en las percepciones que tienen los estudiantes sobre las condiciones materiales con las que cuentan para estudiar y, como se podrá advertir, el carácter subjetivo de las apreciaciones sobre las condiciones adecuadas varían primero entre estudiantes que cuentan con orígenes sociales más favorecidos, frente a estudiantes con orígenes sociales menos favorecidos; y después se encontró que existe una variación entre estudiantes que comparten condiciones de origen social. En cualquier caso, el hecho de contar con mejores recursos económicos redundaba en el aprovechamiento de las diversas fuentes de acompañamiento ofrecidas tanto en el hogar como en los entornos escolares.

El primer contraste puede realizarse con estudiantes que en general pertenecen a la escuela privada y a algunos estudiantes del turno matutino de las escuelas públicas. Para estos estudiantes, su construcción de estrategias de estudio se basa en el aprovechamiento de recursos como el acceso a una computadora e internet en casa, así como actividades de reforzamiento académico dentro y fuera de la escuela, y el contar también con entornos de estudio definidos dentro de sus hogares. Se observó que la adecuación de los espacios y tiempos de estudio involucran también una responsabilidad familiar y el entendimiento de lo

que implica el proceso de acompañamiento; así, distintos familiares, además de los padres, se solidarizan motivacionalmente, pero también destinan recursos para que los jóvenes cuenten con las mejores condiciones.

“Sí tengo todo, libros computadora internet y todo [...] hay dos escritorios, uno para la familia por así decir, y yo tengo el mío en mi cuarto, el que uso es el de mi cuarto cuando llego de la escuela o así [...] Mi tío me regaló una tableta para que pudiera leer y para que según se me hiciera fácil leer y repasar, pero me acomodo más con la computadora.” (Antonia, JMUA, privada)

“Yo llego, a veces hago ejercicio, o voy a clases de jazz, regreso o así, ya como y hago mis actividades. Si tengo tarea hago tarea, si no tengo tarea me pongo a estudiar aunque sea una hora u hora y media en la laptop, porque aprendo bien las cosas, pero siento que... o sea, si las dejo de ver tantito se me olvidan, entonces por eso sí intento sí estar estudiando siempre [...] cuando no tengo nada qué hacer me siento en el escritorio o en mi cuarto y me pongo a leer de la escuela o así [...] esos son mis lugares para estudiar, y no, no me molestan para nada.” (Camila, JMUA, privada)

En contraste, para estudiantes cuyas familias son menos favorecidas económicamente, los recursos materiales con los que cuentan para dedicarle al estudio son limitados. Desde la falta de dispositivos adecuados para poder acceder a internet, hasta espacios y tiempos inadecuados que redundan en una construcción de estrategias de estudio poco estructuradas, que en términos generales no permiten que los estudiantes tengan un proceso de preparación más provechoso.

Son las condiciones de buena parte de los estudiantes de los turnos vespertinos de las escuelas, quienes se ven enfrentados en general a condiciones materiales de estudio más precarias, y cuya preparación para el examen se encuentra menos enfocada, y donde el apoyo de la familia es limitado por las mismas condiciones económicas apenas necesarias para enviar a los hijos a la escuela. El relato que comparte Sara apunta en este sentido. Ella considera que sus condiciones materiales son suficientes porque le permiten cumplir con

“No tengo computadora, sólo celular [...] internet solamente con datos del teléfono [...] Para las tareas pues ir al internet y ahí ya imprimía, y si tenía que buscar algo aprovechaba [¿Consideras que tienes lo necesario para estudiar para el examen?]

Si, porque pues mi mamá siempre veía o ve la forma para que yo... que no me faltaran cosas, materiales para la escuela, trabaja mucho... y luego le quiero ayudar para que ya no se le haga pesado y así, pero siempre me da que para un material que para un cuaderno [...] y para el examen con las guías que nos dan en la escuela, con eso estudio.” (Sara, Secundaria Técnica 61, vespertino)

Sobre la adecuación de espacios para estudiantes que provienen de entornos familiares menos favorecidos, existe también, de manera general una percepción positiva sobre la suficiencia de las condiciones para estudiar. No obstante, se advierte en la mayoría de sus relatos limitaciones importantes para dedicarse en casa al estudio.

“No en un curso no porque se me hace como igual más fastidio de la escuela porque no te sientes libre en un curso y a mí me gusta mucho la libertad porque si me aburro pongo música [...] en mi casa tomo mi guía y repaso algunas preguntas y si no me quedo muy seguro busco en [el café] internet [¿en casa cómo estudias?] En mi cuarto [...] Es que es una litera y luego mi cama y tengo como un pasillo y en el pasillo tenemos un buró y en el buró es donde estudio o luego tenemos por decir así un bafle o una bocina y ahí pongo mis libros [...] no, computadora no tengo ni internet.” (Hernán, Secundaria Técnica 61, vespertino)

Si bien existe una apreciación positiva sobre las condiciones materiales a pesar de que los jóvenes que provienen de hogares con carencias económicas apenas tienen lo necesario, dentro de los entornos familiares más favorecidos económicamente también se dan los casos en los que, debido a la dinámica familiar, perciben que no existen condiciones de estudio idóneas. Así lo refiere Octavio en el relato que comparte.

“
Considero que el ambiente no es muy bueno en mi casa para estudiar [...] Porque tengo un escritorio en mi cuarto, y por el hecho de que está en mi cuarto yo creo que me llevo a distraer mucho y a veces no logro concentrarme al cien en lo que estoy haciendo, y me acuesto o me pongo a ver la tele, o cosas así. Prefiero estudiar en la sala o el comedor, aunque me moleste mi familia siento que aprovecho más el tiempo en estudiar [...] me molestan porque a veces se pelean fuerte mis papás, o mi hermana luego hace mucho ruido, a veces me quiero salir para poder hacer tareas porque luego no me concentro, me cuesta trabajo.” (Octavio, JMUA, privada)

Mientras que las condiciones materiales son favorables en el caso de Octavio, hay una dinámica que no permite que sean aprovechadas en su totalidad. No obstante, comparte también que el involucramiento de su familia en su proceso de preparación ha sido muy

importante, pues le ha permitido costearse un buen curso de preparación que aprovecha los fines de semana. Es decir, a pesar de que la dinámica familiar le limita el contar con un ambiente de preparación propicio, su ventaja económica es aprovechada por otros medios y espacios.

Un caso de percepción negativa sobre las condiciones materiales para la preparación es aquel en el que se piensa que no se cuenta con lo necesario ni lo suficiente, porque además de las condiciones materiales limitadas se involucra una dinámica familiar complicada, en la que la distribución desigual de recursos y tareas domésticas perjudica directamente a los jóvenes en construirse espacios adecuados para estudiar. El relato que comparte Osvaldo refleja justamente la dificultad que enfrentan diversos jóvenes en procurarse condiciones adecuadas para prepararse, cuando hay, además de limitaciones materiales, situaciones adversas que impiden que se aprovechen los recursos que se tienen.

“Ahora que fui a lo del registro para lo de COMIPEMS dan una guía, siempre dan una guía, dependiendo, ¿no?, una guía del Poli, una guía de la UNAM y todo eso [...] y con esa la estoy estudiando, de hecho ya casi acabo la guía [...] cuando acabo mis cosas, ya me voy a mi cuarto ahí un rato y me pongo a estudiar y ya lo que no entiendo [...] busco ese tema en esa guía y ya lo leo o lo subrayo y trato de tenerlo, y pues ya es así como estudio [...] luego ya me pongo a hacer mis cosas, que limpiar aquí, que barrer, ayudar a los trastes, ayudar a la comida, todo eso, luego me desocupo otro ratito y ya otra vez le echo otra ojeada, luego en las noches, o luego nadamas en las noches [...] La verdad no me siento adecuado ahí para estudiar porque, es que mi mamá ha sido siempre así como... vaya, le gusta generar la economía, y más como si hay bastantes gastos, más con mis hermanos los pequeños [...] y yo le ayudo a hacer todo eso, yo le ayudo a preparar las palomitas, las gelatinas y todo eso [...] hay un comedor comunitario ahí cerca y voy y compro comida ahí, y ya la llevo a la casa [...] Tengo computadora, pero no internet, pero pues casi no la uso por lo mismo que te digo de que casi no da tiempo... la computadora casi no, y el internet pues al café, para luego igual distraerme un rato.”
(Osvaldo, Secundaria Técnica 61, vespertino)

Frente a condiciones económicas adversas, los jóvenes gestionan de manera diferente el cómo organizar su tiempo y los recursos para prepararse de una forma adecuada. Las desventajas que representan el hecho de no contar con las adecuaciones en los entornos familiares marcan procesos de preparación desiguales que ya indican una desigualdad de condiciones que se observan en la obtención de resultados de asignación del examen.

No obstante, como se analizó en la primera parte de este capítulo, la obtención de buenas calificaciones tiene un efecto positivo en la obtención de buenos resultados en las pruebas simulacro, donde se observa que las condiciones de origen socioeconómico pierden su significancia estadística. Si la obtención de buenos resultados tiene que ver con un entendimiento, conformidad y cumplimiento con las dinámicas escolares, como lo plantea la teoría de la reproducción, cabe preguntarse cómo se configuran los entornos de los jóvenes para que obtengan buenos resultados escolares con independencia del origen social al que pertenecen. En el siguiente apartado se exploran algunos de los elementos del capital cultural de la familia de origen para conocer cuáles son las condiciones culturales con las que los estudiantes cuentan y cómo se despliegan durante su proceso de preparación.

6.2.3. Recursos culturales de las familias y el acompañamiento

Además de la desigualdad asociada a la distribución asimétrica de recursos económicos para el logro educativo, uno de los mecanismos propuestos que explican las desigualdades educativas ha sido la adquisición y la transmisión del capital cultural. De acuerdo con Bourdieu, las disposiciones de los estudiantes frente al sistema educativo pasan por un trabajo previo de la incorporación de los valores dominantes (Bourdieu, 1973), cuya expresión en el campo escolar constituye un marcador de distinción, que indica las fronteras simbólicas entre buenos y malos estudiantes, entre estudiantes inteligentes y no inteligentes, entre estudiantes capaces y no capaces, etc.; atribuyendo de manera “natural” y hasta biológica una asociación entre pobreza y capacidad de logro, expresada en una correspondencia de los atributos negativos a la pertenencia de clase desfavorecida, y con atributos positivos a la clase social favorecida (Kaplan, 2005).

El romper con estas divisiones y marcas de clase supone identificar que existe un capital escolar en disputa y que su adquisición y puesta en juego en la escuela es condición necesaria para superar las condiciones de desventaja heredadas por la familia de origen. Así, encontramos que la adquisición de sanciones escolares positivas por el sistema educativo a estudiantes con orígenes sociales desfavorecidos puede constituir uno de los mecanismos por

los cuales se refuerce una disposición proactiva de los estudiantes con mayores desventajas socioeconómicas hacia la escuela.

Situando la apreciación anterior en el proceso de preparación del examen de asignación a la educación media superior, encontramos que este mecanismo de búsqueda proactiva de sanciones escolares positivas, podría explicar por qué para algunos estudiantes con orígenes sociales desfavorecidos las estrategias de estudio para el examen se presentan más estructuradas frente a otros estudiantes que cuentan con condiciones de origen similares, pero sus estrategias para obtener una mejor preparación para el examen no son tan estructuradas o no buscan ser ambiciosas, como sí lo son para los estudiantes que cuentan con calificaciones más altas.

El caso de Hernán ilustra lo anterior. En su relato, Hernán revela una disposición hacia la escuela de manera proactiva y de competencia donde identifica, además, un deseo por lograr quedarse en la UNAM, por lo que significa ser el primero en su familia en ingresar a la educación media superior y eventualmente a la educación superior.

“
Mi papá pues me apoya en mis estudios y él quiere que me supere no importa la carrera que quiera, pero sí quiero la UNAM cueste lo que cueste [...] no todas las opciones tienen lo que tiene la UNAM, o sea si quieres prepararte bien tiene que ser o la UNAM o el Poli [...] No, mis papás estudiaron hasta la primaria [...] ellos no es como que me apoyan mucho en las tareas y trabajos [...] y como que me siento alejado de ellos por eso, pero sí me dicen que le eche ganas, que está muy bien que piense en ir a la universidad porque ellos no pudieron.” (Hernán, Secundaria Técnica 61, vespertino)

En términos de la transmisión cultural de la familia de origen, se pudo observar que estudiantes con mejores orígenes sociales cuentan, en general, con un entorno familiar donde los miembros, más allá de los padres, cuentan con educación superior, lo que redundaría en un acompañamiento con más elementos disponibles para la preparación. En ocasiones incluso las estrategias de estudio involucran a familiares cercanos, profesionistas, que tienen mayor experiencia con el proceso de la COMIPEMS, ya sea por contar con conocimientos sobre el proceso o porque cuentan con miembros de la familia que son profesores, como en el caso de Leonor, donde su madre es profesora de secundaria, y que también cuenta con un familiar

que es profesor en la escuela a la que quiere asistir, además de que da un curso de preparación para el examen en esa misma escuela.

“Mi mamá es profesora en una secundaria privada [...] con ella platico mucho sobre el examen y me da consejos de cómo resolverlo qué respuestas poner, sobre todo las capciosas o que te pueden confundir [...] Mi tío es maestro, él es ingeniero del Poli, y como quiero entrar a la escuela donde él da clases le pregunto a veces y me cuenta de cómo está el ambiente y me dice “puedes hacer esto, puedes hacer lo otro” [...] la verdad sí le pregunto más a mi tío que a mi mamá cuando tengo dudas que casi no tengo o las resuelvo luego luego, porque mi mamá como que no me entiende cuando le pregunto, pero con mi tío sí le pregunto y me explica muy bien”. (Lorena, JMUA, privada)

La combinación de las condiciones materiales y los recursos académicos de acompañamiento en la preparación del examen sugieren que este aparejamiento tiene un impacto positivo en la obtención de mejores herramientas para enfrentarse al examen. Aunque como se advierte en el relato de Hernán, tomando en cuenta su condición de desventaja económica revisada previamente, esto no necesariamente ocurre así de forma invariable. De hecho, uno de los hallazgos de esta investigación indica que una mejor disposición hacia la obtención de mejores resultados educativos, y particularmente hacia los resultados que tienen que ver con las evaluaciones simulacro y demás actividades relacionadas con el proceso de transición, si bien se relacionan con disposición de condiciones económicas favorables, adquiere centralidad el elemento motivacional y afectivo en la construcción de estrategias para obtener mejores resultados a mediano y largo plazos.

Los recursos culturales disponibles en el hogar de los jóvenes, si bien dependen en buena medida de las condiciones materiales, no son condición suficiente para la obtención de mejores resultados, como sí resulta el apoyo familiar, y hace una diferencia en las actitudes de los jóvenes durante su proceso de preparación. En el siguiente apartado se aborda la dimensión afectiva en el acompañamiento.

6.2.4. La dimensión emocional en el acompañamiento

Uno de los elementos que se observó influye de manera importante en la actitud que pueden tener los estudiantes frente a su propio proceso de preparación del examen, es el apoyo o falta de apoyo de su círculo social inmediato, y particularmente de las personas adultas en la familia. Como se abordó en los apartados precedentes, los elementos culturales y económicos que la familia puede destinar a la preparación de los jóvenes es central para explicar las diferencias en las estrategias de preparación que pueden ser elaboradas; no obstante, los recursos motivacionales que pasan por diversas condiciones emocionales al interior de las familias resultan de igual relevancia en la conformación estratégica durante el periodo de preparación.

Así, el desarrollo de elementos motivacionales, como recurso necesario en la preparación del examen, se torna relevante en tanto un grado mayor o menor de involucramiento emocional, afectivo y motivacional en el acompañamiento de los jóvenes tiene consecuencias en la construcción de estrategias de estudio, que podría explicar por qué se generan resultados diferentes cuando los estudiantes “tienen todo, pero no lo logran” o “a pesar de no tenerlo todo, lo lograron”.

Las etiquetas simbólicas que se generan en los entornos escolares a partir de las marcas de clase, que al combinarse con ideologías que naturalizan el don, la inteligencia y la capacidad, son influyentes en la manera en la que los estudiantes generan confianza en sí mismos, y en la manera en la que pueden gestionar sus actitudes en la escuela. No obstante, de acuerdo con lo que se pudo captar en las narrativas de los estudiantes, parece tener un peso igual o mayor el grado de involucramiento afectivo de las familias en el acompañamiento del proceso de preparación.

De esta forma, encontramos en el relato de Francisco, un estudiante con un origen social desfavorecido, un abandono relativo por parte de su familia durante su proceso de preparación, que tiene una influencia directa en la manera en la que se está preparando, y que incluso tiene consecuencias en el cumplimiento con las actividades escolares, a tal punto que condiciona la posibilidad de poder salir de la secundaria.

“[Me gusta la escuela] porque aquí puedo venir a convivir, allá donde estoy a veces yo solito porque mi mamá tiene que cuidar a mi hermana y la mayoría [de las veces] pues sí estoy solito, escuchando música, hacer mi tarea, estudiar para el examen,

hacer ejercicio... y aquí me siento con mis amigos y convivir y hablar y venir a divertirme, allá [en mi casa] no me divierto. [Reprobé una materia] porque dejé de trabajar, porque ya no me importaba, tenía que importarme porque ya voy a salir, se me pasó y de repente deje de trabajar [...] Pues ya no la puedo pasar por que ya van a entregar calificaciones, a ver si puedo hacer el examen, bueno no se si todavía los haga, pero creo que no.” (Francisco, Secundaria 15, vespertino)

Una dificultad hallada entre los estudiantes con un origen socioeconómico desfavorecido, relativa a las estrategias de estudio, es la exigencia con el cumplimiento de las actividades escolares y de preparación para el examen, que no se corresponde necesariamente con un acompañamiento cercano o de apoyo motivacional.

Fue común encontrar narrativas entre los estudiantes que no suelen ser supervisados por sus familias, que aluden a una sobre-exigencia, que es hasta cierto punto violenta, sobre las actividades de preparación para el examen. El efecto general que esta exigencia por parte de la familia tiene sobre la actitud de los estudiantes hacia la escuela, es comprensiblemente contraria a lo que espera la familia, pues en lugar de generar condiciones afectivas favorables, se abona a tener una actitud de rechazo a las actividades escolares en general y de estudio para el examen en particular. Así lo ilustra el caso de Carolina.

“Pues cuando quiero estudio y cuando no, no... quién sabe por qué [...] Luego mi mamá me dice “ponte a estudiar porque ya viene el examen de COMIPEMS”, luego sí agarro de ratitos la guía y luego de ratitos la dejo. [...] Es que no sé, luego me aburro, como nadie me dice “estás bien” o “estás mal” o me explica por eso no. Sí estudio con la guía [...] Sí, pero mi mamá me la arrancó [la hoja de respuestas] [¿Ella te revisa la guía?] No, dijo que hasta que terminara la guía ya me los iba revisar, pero no creo.” (Carolina, Secundaria Técnica 61, matutino)

La misma situación se presenta en el relato de Octavio, un joven que proviene de una familia con un origen socioeconómico relativamente favorecido.

“Yo creo que mi familia igual se sentiría decepcionada [si no me quedo en mi primera opción], y mi mamá... porque ya tenemos el plan B, por si acaso, si no quedo en una opción buena, es este... yo diría que mi mamá estaría como... principalmente mi mamá se molestaría porque ella tiene un carácter duro y pues mi papá es más como de “pues ya la regaste, ahora te aguantas con lo que tienes, ¿no?” De hecho, mi mamá sí me dice que le eche ganas, pero no me ayuda, nadamas me exige que haga las cosas, que estudie, pero a veces sí siento su presión, como que siento que de todas formas haga lo que haga la voy a decepcionar [...] por eso, no siempre pero a veces me dan ganas de mandar todo a la fregada”. (Octavio, JMUA, privada)

En contraste, cuando está presente un involucramiento activo y cercano de los padres y la familia, las respuestas de los jóvenes en cuanto a la gestión de sus estrategias de estudio son un tanto más positivas, incluso si sólo está presente el apoyo motivacional constante. Así lo ilustra el caso de Beatriz.

“Mi mamá siempre me ha apoyado. Por ejemplo, para estudiar me compró una guía y siempre está con que a qué hora me pongo a estudiar, que si ya hice la tarea y todo eso. [...] Me dice que no me preocupe, que le eche muchas ganas pero que si no me quedo a ver cómo le hacemos, pero puede ser que el próximo año sí me quede o a ver cómo le hacemos [...] Sí platico mucho con mi mamá, yo creo que por ese lado no hay problema, ya a ver cómo me va en el examen, pero no creo que me regañe ni nada si no quedo.” (Beatriz, Secundaria Técnica 61, matutino)

Para Rebeca el acompañamiento de sus padres ha sido fundamental, y al igual que muchos de los jóvenes entrevistados, refiere que la actitud de sus padres frente a un mal resultado de la asignación no sería del todo malo, porque se buscaría que no se quede sin estudiar.

“Pues mi mamá siempre me ha dicho que si no me llego a quedar en mi primera opción que no está nada mal que mientras siga estudiando todo está bien y pues mi papá por el momento si me diría así de pues para que no le echaste ganas o así y ya después se le pasaría el enojo y también me apoyaría o así. Me da tranquilidad porque sé que me esfuerzo, que le echo ganas y ya [...] estoy estudiando bien, de lo que dejan en la escuela y también con una guía y mis papás me apoyan y me ayudan a estudiar, entonces pues tranquila por eso.” (Rebeca, Secundaria Técnica 61, matutino)

Hasta aquí se han descrito y analizado diferentes aspectos de los acompañamientos de los estudiantes en su proceso previo a la presentación del examen. Después de este abordaje se presenta a continuación una última sección de cierre de este capítulo, referida a la presentación del examen como el momento en el que concluye el proceso de preparación y comienza el último momento de la transición a la educación media superior.

6.3. Jornadas de presentación del examen, el cierre del proceso de preparación.

El examen suele aplicarse el segundo fin de semana del mes de julio, con horarios distintos dependiendo de las sedes de aplicación repartidas en diferentes puntos de la Ciudad de México. Regularmente se destina un horario matutino y otro vespertino, y la duración del

examen es de aproximadamente tres horas y media. Por primera vez desde su creación, el examen se aplicó en cuatro jornadas, tanto en 2020 como en 2021, debido a las condiciones de confinamiento derivadas de la propagación del virus Sars-Cov-2. Esta estrategia pretendió agrupar aspirantes en distintos momentos para evitar aglomeraciones, como medida precautoria para evitar la propagación del virus.

La mecánica general de realización del examen es la siguiente: los estudiantes deben llegar a la cita programada, hacer fila para registrar su asistencia, y después son conducidos a los salones preparados para la aplicación, donde uno o dos instructores asignan los espacios y materiales individuales para presentar la prueba, esto es, un cuadernillo, una hoja de respuestas y un lápiz. Los estudiantes reciben indicaciones breves sobre el llenado de la hoja y la dinámica de entrega de las hojas de respuesta y el cuadernillo, y por último el tiempo con el que disponen para resolver el examen.

Este momento del proceso es clave para los aspirantes y sus familias, puesto que se entrecruzan múltiples sentidos y significaciones sobre lo que representa el haber conseguido llegar a este momento. Para algunos padres y madres representa la culminación de un esfuerzo por hacer “todo lo que se pudo” para que sus hijos tuvieran las condiciones necesarias para prepararse. En otros casos tiene más peso el hecho de que, ante la culminación del proceso, sucede una descarga emocional que alivia las tensiones producidas por haber atravesado un proceso difícil.

Desde el punto de vista de los jóvenes, se entrecruza el haber experimentado por ellos mismos el proceso de transición, y los sabores agridulces que implican el haber finalizado simbólicamente una etapa, no solamente escolar, sino personal, que les habilita un escenario donde comienzan a adquirir un mayor grado de responsabilidad y autonomía frente a sus familias.

Para algunas familias, la presentación del examen representa un paso más en las trayectorias escolares de sus hijos, no valorando el resultado como tal, sino la forma en la que se organizará la nueva etapa, seleccionando un nuevo objetivo, que es el acceso a la educación superior.

En general, los jóvenes refieren que en las jornadas de presentación del examen es donde convergen distintas emociones, entre las que destacan el nerviosismo, dado por el miedo al fracaso, alegría por presentar el examen al fin y el alivio que representa quitarse el

peso de los hombros. Asimismo, converge en menor medida una sensación de incertidumbre que en la medida en la que pasa el tiempo crece hasta llegar a su punto álgido en los momentos previos a conocer los resultados.

El análisis sobre la desigualdad en la asignación, así como la construcción de diversas respuestas frente a los resultados de la asignación en función de las características de los estudiantes es materia del siguiente capítulo.

6.4. Conclusiones del capítulo

En este capítulo analicé cómo inciden los factores de la organización escolar y los recursos familiares, materiales y culturales, en el acompañamiento del proceso de transición. Un hallazgo relevante con respecto de la influencia de la organización escolar en el proceso de preparación para el examen es que las diversas actividades realizadas para el acompañamiento de la transición resultan fundamentales, pues aportan herramientas valiosas que de otro modo los estudiantes, sobre todo aquellos con mayores desventajas socioeconómicas, no obtendrían en sus hogares y a las que tampoco podrían acceder por la vía privada. Esta organización del acompañamiento también funciona como un espacio formal e informal, que escapa de la organización escolar cotidiana, y que ayuda a fortalecer los vínculos sociales, tanto con profesores como con los pares de los jóvenes, para enfrentar el proceso de preparación, y que fomenta un espacio más libre en el que los jóvenes pueden expresarse y compartir sus dudas, aspiraciones y metas.

No obstante, se encontraron diferencias sustantivas en torno de la organización escolar entre las escuelas analizadas. La primera diferencia notable es el grado de conformación de las actividades de acompañamiento. Como se esperaba, la escuela privada, frente a las escuelas públicas, cuenta con un seguimiento más estructurado y cercano a las necesidades de los jóvenes, particularmente en la práctica de resolución de exámenes simulacro, en buena medida por los recursos con los que cuenta, y porque tiene una matrícula más reducida que es más homogénea y socioeconómicamente aventajada. Entre las escuelas públicas se encontraron elementos comunes en la forma de estructurar el acompañamiento; sin embargo, la principal conclusión en este sentido es que el acompañamiento no se encuentra estandarizado entre ellas. Esto es muy relevante, pues el grado de involucramiento

de profesores y directivos en la organización de actividades determina las herramientas con las que los jóvenes cuentan durante su preparación, si la escuela ofrece un acompañamiento limitado y poco estructurado, es muy probable que cuenten con información difusa y poco útil para delinear su estrategia de preparación.

Estas herramientas pueden considerarse como complementarias a los recursos culturales de la familia de origen, que resultaron más importantes para estudiantes que cuentan con recursos más escasos, mientras que para estudiantes con mayores ventajas representaron actividades que sumaron a la preparación, pero no fueron imprescindibles. La teoría de la reproducción plantea específicamente que la escuela funge como un espacio social que sanciona positivamente los orígenes sociales más aventajados, mientras que realiza un filtro social de los orígenes menos aventajados. En este sentido, se distinguieron en general dos acciones del papel que tiene el acompañamiento de las escuelas que tienen una incidencia diferenciada, según el origen social de los estudiantes.

La primera acción es la de transmitir las reglas del proceso de transición y la segunda es la orientación vocacional formal e informal. En este sentido, se puede asumir que el papel que juega la organización de la escuela en el acompañamiento es, primero, el de otorgar un conocimiento técnico y práctico del proceso, que en última instancia facilita la construcción de estrategias de preparación porque permite organizar mejor los tiempos de estudio así como otorgar información sobre el desempeño escolar. Esta acción favorece a estudiantes que cuentan con ese conocimiento heredado de la familia de origen, puesto que para los estudiantes que no cuentan con él representa una curva de aprendizaje que es más difícil que pueda integrarse en una estrategia que efectivamente logre alcanzar el objetivo de ser asignado en la opción deseada.

La segunda acción es la de la orientación escolar. Los espacios formales e informales del acompañamiento funcionan como espacios de inculcación, en el sentido en que se desarrolla un trabajo pedagógico que pasa por una sanción subjetiva de quienes llevan a cabo ese trabajo, es decir, los profesores y directivos encargados de acompañar el proceso, que probablemente comienza mucho tiempo antes, pero adquiere una concreción en estos espacios. El acompañamiento vocacional durante la transición es muy importante porque constituye un proceso dinámico de asimilación de los resultados de los desempeños escolares, en relación con las expectativas que tienen los jóvenes sobre sus resultados en el examen de

asignación. Se pudo identificar que las opiniones de los profesores que acompañan fortalecen las ideas que los jóvenes tienen sobre sus posibilidades de lograr buenos resultados, y en este sentido su papel es central en la formulación de sus estrategias.

En cuanto al acompañamiento por parte de la familia, resultó manifiesto que los diversos grados de involucramiento en el proceso de preparación tienen una incidencia directa en la actitud de los estudiantes frente a su propio proceso y eventualmente incide en la forma en la que construyen sus estrategias de estudio. Si bien las diferencias socioeconómicas se encuentran presentes y hacen una diferencia con respecto de los elementos de apoyo en las estrategias de estudio, resulta muy relevante la cercanía que sus familias logran, para la consecución de una buena preparación basada en la confianza que los estudiantes pueden adquirir de la motivación de sus familias.

De acuerdo con lo anterior, un hallazgo relevante es que se generan efectos positivos en la consecución de buenos resultados escolares en general, pero sobre las pruebas y actividades relacionadas con el proceso de preparación para el examen en particular, a partir de un reforzamiento de sanciones escolares positivas, reflejadas tanto en las calificaciones como en las actitudes positivas recibidas por parte de los actores escolares. Esto es, una disposición positiva hacia la escuela lleva a una sanción positiva de la escuela, que luego se refleja en el reforzamiento de buenos resultados durante el proceso de preparación. Lo anterior es relevante sobre todo en estudiantes con orígenes sociales desaventajados, pues puede constituir un proceso por el cual puedan romper sus desventajas de origen y obtener mejores oportunidades escolares futuras.

7. La asignación de escuela y el fin del tránsito al nivel medio superior

De acuerdo con la noción del “cuello de botella” -que describe una situación de restricción a oportunidades en el acceso o continuidad en caminos socialmente normados-, la educación media superior en buena parte de los sistemas educativos de las naciones modernas es el cuello de botella educativo que representa una barrera para la movilidad social. En su libro, Fishkin (2014) argumenta que los criterios de justicia social y de distribución de oportunidades mediadas por la educación, se encuentran condicionados por cuellos de botella previos, cuyo impacto se amplifica y se manifiesta en la configuración de oportunidades sociales, en la medida en que las consecuencias de los caminos que las personas adoptan en su vida se encuentran concatenadas. Así, por ejemplo, cuando el cuello de botella en el acceso al lenguaje en las etapas tempranas del desarrollo humano excluye a los pobres por el vínculo tan estrecho del lenguaje con la clase social, éste tiene un impacto en las oportunidades escolares posteriores, pues se dificulta el aprendizaje de las normas y valores escolares para quienes tienen orígenes sociales más desfavorecidos.

Una manera de entender los procesos por los cuales se construye el cuello de botella en la educación media superior está dada, por un lado, por las oportunidades escolares que se presentan en este nivel. Las opciones educativas disponibles representan un abanico predefinido que se les presenta a los estudiantes y sus familias, y hemos visto que, en general, las opciones que representan mejores oportunidades de continuidad a la educación superior favorecen a las familias con una posición social económica y cultural más aventajada.

En el Cuadro 7.1 se presentan los resultados de la asignación a las diferentes opciones educativas, de los estudiantes de la secundaria 61³⁰. Los datos demuestran un panorama conocido sobre la correspondencia de la desigualdad en la asignación de espacios educativos, de acuerdo con la demanda de las opciones más prestigiosas vinculadas a instituciones de educación superior. Recuperando los datos obtenidos por la ESPEETS, el número reducido de estudiantes que fueron asignados a la UNAM y el IPN coincide con estudiantes que, en la muestra, provienen en general de orígenes sociales más aventajados. Aunque encontramos

³⁰El sesgo en los datos de la asignación que representa el tomar para el análisis una sola escuela y en un periodo, está dado por la imposibilidad de recuperar los comprobantes-credencial en los ciclos escolares 2020 y 2021, dado el periodo de confinamiento que dificultó el seguimiento de los estudiantes a distancia.

que, tanto en las opciones propedéuticas no vinculadas a la educación media superior, como en las opciones técnicas y tecnológicas, son asignados estudiantes de orígenes sociales heterogéneos, la división sustantiva se encuentra en la baja proporción de estudiantes que provienen de los primeros quintiles socioeconómicos asignados a la UNAM y el IPN. En este sentido, los datos sugieren, en un primer momento, dos caras de la desigualdad en la asignación a través de este mecanismo de ingreso. En primer lugar, se encuentra la desigualdad asociada a las oportunidades de transitar hacia las opciones de bachillerato vinculadas a la educación superior, en tanto sólo para algunos esa posibilidad se presenta al ser asignados a estas opciones, mientras que se observa que en la medida en que se incrementa el origen social de los estudiantes, las barreras disminuyen.³¹

Cuadro 7.1. Porcentaje de estudiantes asignados a institución de educación media superior, por quintiles del Índice Socioeconómico.

Quintiles del Índice socioeconómico	Institución asignada					Total
	Cetis	Colbach	Conalep	UNAM/ IPN	Otras	
1	29.17	20.83	39.58	6.25	4.17	100.00
2	29.55	9.09	31.82	11.36	18.18	100.00
3	30.77	25.64	20.51	12.82	10.26	100.00
4	27.50	30.00	32.50	10.00	0.00	100.00
5	6.25	40.62	21.88	18.75	12.50	100.00
Total	25.62	24.14	30.05	11.33	8.87	100.00

Fuente: Elaboración propia con base en la ESPEETS, 2019.

Por otro lado, encontramos una estructura de oportunidades escolares segmentada en la que existe una distancia importante entre las opciones vinculadas a la educación superior y las opciones de bachillerato propedéutico no vinculadas, y aquellas opciones técnicas y tecnológicas. Como referencia tómesese en consideración la distribución de las preferencias por los subsistemas de educación media superior, que podrían estar mediando previamente la asignación (Cuadro 7.2).

³¹ Para una descripción sobre las implicaciones institucionales de las rutas a la educación superior, véase el Capítulo 3 de esta tesis.

Cuadro 7.2. Distribución de la elección de subsistema como primera opción. Quintiles del Índice Socioeconómico. Porcentaje.

Subsistema	Quintiles					Total
	1	2	3	4	5	
Colbach	16	18	27	25	14	100
Conalep	25	28	20	16	10	100
DGB	25	0	0	75	0	100
CBTIS	21	14	21	21	21	100
CETIS	34	19	31	6	10	100
Cobaem	17	0	67	17	0	100
CECyTEM	13	39	4	9	35	100
Oficiales Anexas	14	33	10	10	33	100
Prepas UAEM	19	31	0	38	13	100
IPN	17	16	17	27	24	100
UNAM	17	20	20	20	24	100
Total	20	20	20	24	17	1100

Fuente: Elaboración propia con base en la ESPEETS

En el Cuadro 7.3 se presenta la diferencia entre los puntajes del examen efectivamente obtenidos y su correspondencia con las instituciones asignadas. Lo que los datos muestran apoyaría la hipótesis sobre la tendencia del examen a apartar a los estudiantes, no de las opciones de educación media superior -dado que está garantizado un espacio educativo-, sino de la posibilidad de obtener un espacio entre las opciones de bachillerato más prestigiosas.

Cuadro 7.3. Distribución de aciertos en el examen de asignación, por quintiles del Índice Socioeconómico. Promedio, desviación estándar y frecuencia

Subsistema	Medida resumen	Quintiles					Total
		1	2	3	4	5	
Cetis	Promedio	54.1	52.2	58.9	62.8	70.5	57.2
	Desv. Est.	10.9	7.1	16.0	8.7	38.9	12.9
	Frecuencia	14	13	12	11	2	52
Colbach	Promedio	69.2	71.5	76.9	70.5	75.7	73.0
	Desv. Est.	12.9	12.8	12.3	8.4	7.8	10.5
	Frecuencia	10	4	10	12	13	49
Conalep	Promedio	43.9	40.2	62.8	49.8	51.0	47.6
	Desv. Est.	11.7	8.5	16.3	16.4	11.1	14.3
	Frecuencia	19	14	8	13	7	61
UNAM/IPN	Promedio	97.7	99.8	88.6	96.8	97.5	96.0
	Desv. Est.	11.1	14.1	3.6	8.0	8.6	9.6
	Frecuencia	3	5	5	4	6	23
Otras	Promedio	61.5	52.8	57.0	.	44.0	52.7
	Desv. Est.	0.7	10.1	7.4	.	8.9	9.8
	Frecuencia	2	8	4	0	4	18
Total	Promedio	56.3	55.6	67.9	64.3	70.1	62.1
	Desv. Est.	18.2	20.4	16.9	17.8	21.1	19.6
	Frecuencia	48	44	39	40	32	203

ite: Elaboración propia con base en la ESPEETS.180

Si lo anterior es correcto como hipótesis, el mecanismo de ingreso tendría una doble consecuencia, que explicaría desde el punto de vista de la organización del paso de la secundaria a la educación media superior el mantenimiento de la desigualdad social en el proceso de asignación. La primera de ellas sería el “separar” a estudiantes con orígenes sociales más desaventajados de las opciones socialmente mejor valoradas. La segunda función del mecanismo de ingreso sería mantener una estructura segmentada de opciones a través de un esquema de asignación, que privilegia los puntajes como método de selección irreductible de los espacios escolares entre las instituciones.

Sobre lo anterior, hay evidencia de que las pautas que se siguen para la selección de estudiantes se encuentran atravesadas por mecanismos de selectividad social, que aumentan en la medida en que se transita a niveles educativos posteriores en las trayectorias educativas, cuyo efecto más sustantivo se ubica en el paso a la educación media superior (Guzmán y Serrano, 2011; Solís, Brunet, Rodríguez-Rocha, 2013). Esta selectividad social se encuentra anclada en las etapas que componen el proceso de transición.

No obstante, aún se mantienen los cuestionamientos sobre cómo es que se produce esta diferencia entre la asignación de estudiantes con diferentes orígenes sociales. Si bien la estructura de oportunidades escolares se encuentra vinculada a la composición de su origen socioeconómico, queda la pregunta sobre cómo es que se “cristaliza” esa diferencia en los diversos caminos por los que los estudiantes optan, y que terminan de constituir lo que se describía anteriormente como el cuello de botella en el paso al nivel medio superior.

Además del examen y la configuración de la estructura de oportunidades escolares dada por la segmentación de opciones, el análisis de las repuestas de los estudiantes y sus familias a la desigualdad en la distribución de opciones escolares puede ser otra forma de aproximarse al entendimiento sobre cómo se construye y se mantiene el cuello de botella en este nivel educativo. Una vez que los estudiantes son asignados a cierta opción educativa se abren caminos posibles que contrastan con las expectativas y las estrategias previamente definidas durante su proceso de preparación y acompañamiento, dentro de las cuales hay diversos caminos que se les presentan, en un marco de acción acotado a las condiciones que se imponen desde la asignación. Las decisiones sobre cómo actuar ante el resultado, si bien responden a una condición externa que demanda un curso de acción de los estudiantes, también plantea un margen de decisión particular de ellos, que inevitablemente responde a

un ajuste de expectativas con respecto de su paso a la educación media superior y una reconsideración de los objetivos iniciales.

En este capítulo se hace énfasis en entender cómo se concretan finalmente los caminos en el tránsito a la educación media superior, tomando en cuenta las respuestas y construcción de estrategias educativas de los estudiantes, en lo que analíticamente correspondería al tercer momento del proceso de transición a la media superior. Desde esta aproximación se busca entender cómo las diferentes formas en las que los estudiantes y sus familias construyen sus estrategias educativas -una vez que conocen sus resultados de asignación- dan la pauta a cursos de acción vinculados con un proceso de consolidación del cuello de botella. En otras palabras, en este capítulo se analiza cómo la construcción de una estrategia educativa en el último tramo del proceso de transición y la experiencia de adaptación al nuevo entorno educativo propicia el mantenimiento de la desigualdad educativa como respuesta al condicionamiento normativo del mecanismo de asignación.

La organización de la presentación de los resultados y la ruta del análisis está definida por una clasificación que parte de la experiencia particular de los estudiantes con respecto del conocimiento de sus resultados de asignación, y cómo esta información es interpretada para la definición de sus nuevos objetivos; es decir se parte de la recuperación de las narrativas del grupo de estudiantes entrevistados en el tercer momento del proceso de transición.

Después de realizar una clasificación de las diversas estrategias construidas por los estudiantes para la definición y consecución de nuevos objetivos, se realiza un análisis que pone en relación sus estrategias de adaptación a las nuevas condiciones, de acuerdo con su origen social.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, la clasificación podría organizarse a partir de cuatro grandes categorías (Cuadro 7.3). La primera construcción de estrategias es la relativa a la conformidad completa con la opción asignada, cuyos objetivos planteados de lograr entrar a la opción deseada se alinean con la asignación. La segunda estrategia está representada por una conformidad parcial, en la que, si bien no se alcanzó a cumplir con el objetivo de ser asignado en la opción deseada, los estudiantes están dispuestos y relativamente conformes con la opción que se les asignó.

Cuadro 7.3. Respuestas a la asignación de escuela de ems

<i>Conformidad total</i>	<i>Conformidad parcial</i>
<i>Búsqueda activa</i>	<i>Rechazo</i>

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas.
Tercer momento de la transición a ems.

La tercera categorización está representada por estudiantes que elaboran una estrategia adaptativa que involucra la búsqueda activa de una opción educativa alterna a la que les fue asignada, dado que no fueron favorecidos en conseguir que les asignaran en la opción deseada, o alguna otra aceptable en la que estuvieran dispuestos a inscribirse. La tercera categoría que emerge de las entrevistas se encuentra en el rechazo completo de la opción asignada, para elaborar una estrategia de adaptación que pone en segundo término la continuidad escolar. Es decir, la estrategia de estos estudiantes pasa por una revaloración no sólo de las opciones educativas en la educación media superior, sino de una revaloración de la educación en su conjunto como plan y proyecto de vida, para quienes el ingreso al mercado de trabajo y el posponer el regreso al sistema educativo constituyen una estrategia plausible, dadas sus condiciones actuales y su interpretación de futuro.³²

Hacia la última parte del capítulo se analizan las primeras experiencias de los estudiantes en la educación media superior. Dado que la integración a la escuela es condición necesaria para la adaptación a los entornos educativos, se analizan las respuestas y experiencias de los estudiantes que se inscribieron a la escuela en el nuevo nivel educativo en relación con su

³² El tiempo en el que es elaborada la estrategia de adaptación como respuesta es fundamental, sobre todo cuando los estudiantes enfrentan el imperativo de decidir en un periodo corto de tiempo. Esto puede representar sentidos contradictorios posteriores en tanto hay decisiones que se toman en función de cómo se van presentando los acontecimientos y cambia las narrativas sobre cómo se percibe el futuro. Así, en tanto se concreta la decisión de optar por una u otra opción, la construcción de futuros posibles constituye un proceso dinámico que, sin embargo, tiene una base constituida por un conjunto de decisiones articuladas en un momento coyuntural.

construcción de nuevos objetivos educativos y de vida, desde un punto de vista reflexivo, sobre las implicaciones de su tránsito por el sistema educativo hasta este momento.

7.1. La opción asignada: De la incertidumbre a la certeza

Los resultados de la asignación suelen publicarse en línea la noche anterior a la fecha oficial de publicación. En las redes sociales digitales -principalmente Facebook y grupos de Whatsapp-, hay una gran expectativa por conocer los resultados, y todos desean ingresar al mismo tiempo al portal electrónico de la página de COMIPEMS, lo cual suele saturar al sistema apenas unos minutos después de que es habilitado para que los estudiantes conozcan su suerte. La transformación de incertidumbre en certeza da paso a una mezcla de ideas y sentimientos sobre la asignación, entre los cuales sobresalen la felicidad y la sorpresa, la tristeza y la decepción.

En redes sociales, como puede esperarse, destacan comentarios positivos de quienes pudieron ser asignados en sus primeras opciones. Usualmente estos comentarios provienen de quienes lograron ser asignados a la UNAM o el IPN; los menos comparten con optimismo que no lograron ser asignados en la opción deseada, pero están conformes con el resultado o comparten públicamente que tienen pensado intentarlo al año siguiente, a la vez que reciben palabras de aliento de quienes les leen en los comentarios. Del otro lado, en el lado oculto de los comentarios, se encuentran la mayoría, quienes no recibieron noticias favorables, donde probablemente el silencio pueda ser traducido en sentimientos de culpa y enojo compartidos con la familia.

Desde el punto de vista estratégico, la información que los estudiantes reciben sobre la opción que les ha sido asignada comienza a movilizar ideas sobre los rumbos que pueden adoptar dadas las nuevas condiciones. Particularmente, a los jóvenes que no fueron favorecidos por el proceso se les presenta el imperativo de la construcción de un nuevo abanico de opciones, que deben construir, además en un periodo de tiempo mucho más corto y más apremiante; esto es, hay una exigencia de que realicen una nueva selección de objetivos, sobre los cuales comienzan a dibujar rutas, recursos y estrategias para alcanzarlos. En concordancia con el modelo analítico del ciclo de control propuesto en esta tesis, el análisis que se realiza en los apartados siguientes de este capítulo se pregunta por ¿cuáles son

los nuevos objetivos seleccionados por los estudiantes ante los resultados del examen?, ¿cuál es la ruta estratégica de (no) continuidad escolar que elaboran los estudiantes dadas sus condiciones de origen?, ¿cómo significan la experiencia de la transición una vez que se han enfrentado al examen?, y ¿qué cursos de acción siguen dadas sus primeras experiencias en la educación media superior?

7.2. Selección de nuevos objetivos: el ajuste de expectativas frente a los resultados de la asignación.

Tanto para los estudiantes que realizaron estrategias más elaboradas frente a los resultados del examen, como para quienes no establecieron rutas tan claras, los resultados demandan que ellos y sus familias contrasten las expectativas que tenían frente al nuevo escenario y examinen si las nuevas condiciones se adaptan a la construcción que habían realizado previamente, o si por el contrario, precisan reevaluar y hacer un nuevo planteamiento para alcanzar otros objetivos que respondan a sus expectativas. Y también, a su vez, reevaluar si las expectativas que habían construido antes de los resultados del examen se mantienen o han sido replanteadas.

Los relatos de los estudiantes seleccionados para este estudio revelan que en el afrontamiento de los resultados del examen las evaluaciones de las expectativas y las estrategias construidas en el nuevo escenario son diversas y que, incluso para algunos de los estudiantes, las estrategias pasan por un replanteamiento sustantivo de sus objetivos escolares, involucrando el posponer la continuidad escolar de manera temporal o definitiva en favor del ingreso al trabajo, principalmente. Esto revela la importancia vital de este momento normativo de la asignación de un espacio escolar en la trayectoria vital de los estudiantes.

Para quienes mantienen la continuidad escolar como estrategia de preparación académica y de vida, la asignación adquiere múltiples significados y sentidos, que median en primera instancia una valoración sobre la escuela asignada. La reevaluación de las opciones disponibles ante un resultado desfavorable modifica, en algunos casos, de manera importante la elección de nuevos objetivos en términos educativos. En lo inmediato se presenta la disyuntiva de si se opta por aceptar la opción asignada, que pasa por la valoración del

prestigio de la institución o escuela, la conveniencia de los traslados en términos de comodidad y recursos, de si la escuela se encuentra en un barrio peligroso o no, para que se elija el turno matutino o vespertino, según haya sido asignado el estudiante; esta es otra disyuntiva de la elección, es preferible una asignación que no se eligió si es en el turno matutino que en el vespertino, sobre todo si la escuela se encuentra lejos del domicilio, así como si se encuentra en un barrio peligroso.³³ De manera simultánea, la valoración de los estudiantes sobre las propias posibilidades académicas y de sociabilidad adquiere un peso particular en la definición de la nueva estrategia, a la vez que se contrasta con la decisiva intervención de la familia en la decisión final sobre la nueva ruta a seguir.

Después de conocer los resultados de la asignación, el proceso de inscripción se realiza de una forma muy apresurada algunos días después, para iniciar el ciclo escolar prácticamente de inmediato. Esta condición imprime una urgencia en la toma de decisión frente al resultado del examen para quienes no resultaron asignados en las opciones que solicitaron. La disyuntiva se presenta en si se acepta la opción asignada o la alternativa es buscar los espacios disponibles en las escuelas menos demandadas. Esta es la situación de quienes no lograron los puntajes mínimos y obtuvieron la asignación con derecho a otra opción (CDO).

Aunque en las indicaciones de la COMIPEMS se establece el mecanismo para solicitar la inscripción en los espacios disponibles que se organizan jerárquicamente, según los puntajes obtenidos³⁴, los estudiantes y sus familias construyen estrategias alternativas con la información que tienen a la mano, y que no necesariamente corresponde con los mecanismos institucionales ofrecidos. Es común que, ante la incertidumbre sobre qué hacer para que sus hijos no se queden sin estudiar, y sin tener la opción de la escuela privada, los padres acudan inmediatamente a la escuela para pedir orientación y buscar que se abra un espacio y que se les anote en alguna lista de espera para obtener un lugar. También es común que se encuentren letreros hechos a mano buscando intercambios o permutas colgados en los postes de luz o cerca de las puertas de acceso a las escuelas, con la esperanza de que los estudiantes sean contactados y puedan realizar los cambios a la opción deseada.

³³ Sobre la construcción social de la valoración de las instituciones y escuelas de media superior véase el capítulo 5.

³⁴ Quienes obtuvieron puntajes más altos pueden elegir primero entre los lugares disponibles.

Las situaciones anteriormente descritas son ejemplos que forman parte de un conjunto de respuestas que movilizan la información que circula de manera informal sobre el proceso de inscripción, y que llegan a sustituir los vacíos en el conocimiento sobre los mecanismos institucionales. Lo relevante de estas respuestas es que indican las maneras en las que los estudiantes y sus familias gestionan sus cursos de acción como respuestas inmediatas ante la incertidumbre.

Para quienes fueron favorecidos en el proceso de asignación, la incertidumbre después de conocer los resultados se reduce considerablemente. Aunque también se encuentran casos en los que la tensión se hace presente, sobre todo cuando al interior de la familia suceden deseos encontrados desde los diversos miembros involucrados, el grado de incertidumbre no se juega sobre la continuidad escolar sino en la elección de la opción que traerá mayores beneficios futuros. Los casos que se encuentran en esta situación coinciden con estudiantes cuya construcción de estrategia previa en la transición involucra también opciones de escuelas privadas.

7.2.1. Estrategias de adaptación: Jóvenes conformes y parcialmente conformes

Los jóvenes que lograron ser asignados en las opciones que deseaban encuentran una correspondencia con la estrategia de preparación previamente definida. Los relatos de este grupo de estudiantes dejan ver que su interpretación sobre el logro, ahora que han superado la barrera del examen, exalta el trabajo duro y enaltece las habilidades individuales como explicación del éxito en obtener la opción deseada. Los siguientes relatos condensan este tipo de razonamientos, que dejan ver cómo interpretan una narración del nerviosismo y la incertidumbre como algo en segundo término frente al trabajo duro y los sacrificios personales.

La interpretación en retrospectiva sobre el proceso de transición de este grupo de estudiantes hace ver que el examen no constituyó una barrera, y por el contrario existe un atisbo de interpretación del proceso como un paso “natural”, producto de del talento individual. Así lo expresa Liz, sec102 cuando expone su experiencia con el examen y el haber sido asignada a una preparatoria de la UNAM.

“Es que sinceramente no me sentí nerviosa, como no estudie y no hice nada pues ya me dormí tranquila porque me valió, y al siguiente día me llevó...me acompañó una de mis tías a dejarme ...[el examen] estaba muy muy fácil [...] como no estudié, lo único que hice al aventón fue lo de matemáticas, lo demás lo resolví conscientemente y tuve que esperar un mes a que me dieran mis resultados y ya cuando me los dieron saqué 105 aciertos.” (Liz, Sec102)

No obstante, hay un reconocimiento sobre las implicaciones de haber sido asignado a una institución de prestigio. Según refieren los relatos de algunos de los estudiantes, las expectativas familiares, si existían previamente, se hacen aún más presentes al saber que ellos se encuentran en un lugar de privilegio, que pone en los estudiantes diferentes pesos según el grado de involucramiento y acompañamiento de la familia que han tenido hasta el momento, pero que tiene sus matices según el origen social del que provienen.

“Los primeros días después [de haber presentado el examen], me sentía... no nervioso, sino con un pendiente de que sabía que las respuestas de mi examen, bueno los resultados y la puntuación tenían que salir de todas maneras y yo pensaba en cual me tenía que quedar, en cual me quería quedar... y yo sabía que me iba a quedar porque me esforcé mucho. Después me puse a leer mucho porque es lo que más me relaja, leer, escuchar música [...] y simplemente se me olvidó un rato que tenía que esperar los resultados [...] Dejé de pensar en eso [...] ya ni me acordaba para nada, solo me acordaba que tenía que entrar a la prepa [...] Me empecé a evaluar yo mismo: puede que me quede en una escuela super wow o puede que me quede en una escuela super mala pero todo depende de cómo yo lo aproveche, puede que me quede en la mejor escuela, que es lo que sabía que iba a pasar, o puede que me quede en la peor escuela y sobresalga como en la secundaria, y pues ya empecé a valorarme y pregunté que si realmente merezco una buena escuela y la voy a aprovechar o si me quedo en una mala escuela y la tengo que aprovechar, si no ¿para qué esforzarme en ir?” (Hernán, Sec61)

“Para mí lo difícil fue manejar los nervios al principio, pero tuve confianza en que podía con este reto, porque sí le había echado muchas ganas y siempre logro lo que me propongo. Después veía a mis compañeros que algunos no le tomaban importancia y pues ahí yo decía “sí puedo porque he cumplido con todo, con la escuela y he estudiado” y cosas así; también mis maestros decían que en el resultado se iba a ver quién sí le echó más ganas y quién no porque en la escuela muchos sí se quedan en sus opciones, nadamás es cosa de que se apliquen a lo que nos pongan y los ejercicios que nos dejen [...] Por eso hasta estudiar los fines de semana, yo veía a algunos de mis compañeros que se iban al deportivo o al Cinemex de Lindavista, y como que yo decía cada quien, pero sí había que echarle ganas [...] ya después no me sentí nervioso, era más que me sentí aliviado porque ya había hecho el esfuerzo y me decía que sí podía quedarme, tenía lo de la otra prepa por si no me quedaba en la que quería, o sea que no me iba a quedar sin estudiar [...] sí, me quedé en la

escuela que quería, aunque mi mamá quería que estudiara en la otra particular porque tenía que irme lejos y ya no iban a poder estar ahí al pendiente” (Octavio, JMUA)

Estos dos estudiantes, contrastantes en términos de sus orígenes socioeconómicos, que lograron entrar a una escuela de la UNAM, mantienen una narrativa similar sobre su logro, que exalta un esfuerzo individual. Cuando se les preguntó sobre cómo se observan a sí mismos en función de su lugar frente a otros estudiantes después de haber sido asignados en la opción educativa deseada, resaltan elementos relativos al cumplimiento de las tareas y actividades escolares como elementos explicativos de las diferencias en haber obtenido un buen o mal resultado en el examen, es decir, es notorio que el elemento causal del éxito que se narran a sí mismos se encuentra en la narrativa meritocrática, con independencia del origen social. Estos resultados son similares a los encontrados por Shane y Heckhausen (2013) para el caso de la educación superior y por Kay, Shane y Heckhausen (2016) para el caso de la educación media superior, donde la narrativa meritocrática funciona además como un elemento de “enganche” o “desenganche” de aspiraciones más ambiciosas, que se extienden a transiciones posteriores vinculadas con objetivos en el mercado laboral, de acuerdo con la elección de carrera (Shane y Heckhausen, 2016).

Las narrativas de los jóvenes y sus familias sobre el proceso de preparación ya dejaban ver que el acompañamiento de los padres y miembros cercanos de la familia tuvieron una relevancia particular y muy importante, aunque en distintos sentidos, dependiendo el contexto familiar específico de los estudiantes. Para Hernán, Sec61, las posibilidades que se abrieron al ser asignado a una escuela de la UNAM se abrieron también para sus padres, quienes sin conocer directamente las implicaciones de que su hijo haya quedado en una escuela de alta demanda, y con toda la carga simbólica y cultural que representa, recuerdan cómo animaron a su hijo a buscar un horizonte más amplio del que se podía ofrecer en el hogar, con recursos y oportunidades limitados en la consecución de una vida digna, y lo proyectan como un logro por demás positivo que narran con expresiones de orgullo y satisfacción. Por otro lado, en la narrativa de Octavio, JMUA, el acompañamiento se hizo presente más como un imperativo y una expectativa familiar que tiene poco espacio para ser ambigua; si bien en la narrativa de la madre de Octavio, JMUA, existía una confianza en que podría acceder a un espacio escolar público que le otorgara oportunidades de formación

aceptables, la estrategia de considerar al Tecnológico de Monterrey como una escuela de respaldo, en el fondo estaba pensada como una escuela estratégica no sólo para el ámbito académico, sino para el tipo de relaciones que podría afianzar con miras a obtener mejores oportunidades sociales, que de otra forma no podría conseguir en el ámbito de las escuelas públicas.

De hecho, la decisión de Octavio, JMUA, sobre seguir adelante en inscribirse en la Preparatoria 6 de la UNAM encendió las alarmas, sobre todo de su mamá, quien tenía otras expectativas puestas en la elección final de escuela. Este caso es muy similar a lo que Ball, Bowe y Gewirtz llaman “responsabilidad parental de la decisión”, que refiere al rol de los padres en la toma de decisiones educativas que conviene a sus hijos, en términos de los beneficios futuros percibidos como oportunidades únicas que se presentan, y donde la habilidad y el alto nivel de conocimiento sobre las opciones que pueden retribuir, convierten a los padres en tomadores de decisiones hábiles desde una posición de privilegio, que corresponde con una posición de clase particular (Ball, Bowe y Gewirtz, 1996).

Para quienes están conformes con la asignación, pero que no eligieron en sus opciones principales escuelas de prestigio, se presenta un escenario similar. Lo relevante de este grupo de estudiantes es la construcción argumentativa sobre la asignación favorable de escuela que se percibe como un cumplimiento de objetivos ambiciosos, y tiene su correlato en la nueva búsqueda de objetivos percibidos como más ambiciosos en dos sentidos. El primero tiene que ver con los objetivos académicos, esto es, seguir estudiando hasta la universidad e incluso posgrados, en el caso de algunos de los estudiantes que previo a su resultado de asignación se habían puesto como meta hasta una carrera universitaria. El segundo de los objetivos ambiciosos percibidos es el de autonomía económica en el corto plazo, con base en la consecución de un empleo bien remunerado, o bien, a través de emprendimientos basados en una percepción de poder alcanzar ingresos dignos al poner un negocio local, como seguramente alcanzan a percibir de su entorno inmediato.

En ambos escenarios de la construcción de objetivos ambiciosos se encuentra un mecanismo relevante que puede explicar el desempeño académico posterior. La asignación favorable de escuela parece fortalecer la confianza en el propio desempeño, no solamente académico, sino en la construcción de la confianza necesaria para plantear futuros favorables, vinculados con el paso por la educación media superior, que sin embargo presentan

diferencias cuando se analizan de cerca los contextos socioeconómicos que se tratan. Veamos dos de los casos que ilustran esta argumentación.

Para Antonio, quien eligió primera opción el Conalep, estuvo claro desde un principio que la elección favorecería el hecho de que pudiera estudiar una carrera técnica vinculada con la informática, y que a su vez esto se concretara en contar con los conocimientos necesarios para poder abrir un negocio de café-internet y reparación de computadoras y celulares en su colonia, cuestión que en los hechos terminó pasando. Al preguntarle sobre las estrategias de estudio y los estados de ánimo que se presentaron, previos y posteriores a la presentación del examen, resaltó la confianza en haber estudiado lo suficiente, y aunque le resultó difícil enfrentarse al examen, narra cómo se sintió confiado en que se quedaría en su primera opción, confianza que por cierto compartía con su familia.

“Un día antes de que fuera a hacer el examen me dijo [mi mamá], bueno no me dijo ese día, me dijo antes de los resultados [...] me dijo que me iba a quedar en mi primera opción, en el Conalep y que no me lo quería decir porque es como un secreto, hasta que dieran los resultados ya me iba a dar cuenta [...] estábamos emocionados con el resultado [...] Sí, ya nadamas hasta el Conalep, voy a poner mi negocio de computadoras, se gana bien ahí [...] [¿qué opinas de la universidad, por ejemplo la UNAM o el Poli?] Pues yo digo que son buenas escuelas, todas las escuelas son buenas depende de cómo las haces tú”. (Antonio)

“Un día antes de los resultados no me sentí nada preocupada, ya sabía que me iba a quedar, aunque sí me daba nervios porque no sabía si sí. Pero lo bueno es que me decía mi mamá que no importaba dónde me quedara, que siempre le echara ganas y me iba a ir bien, y pues sí, ¿no?, el alumno es el que le tiene que echar ganas para salir bien [...] me quedé en mi segunda opción [...] sí estuvo bien, en cualquiera que me quedara porque yo las escogí [...] ahora lo que pienso es en echarle muchas ganas y sacar buenas calificaciones [...] más adelante me gustaría estudiar más, hasta el posgrado” (Antonia)

Para Antonia, la confianza que le dio el haber sido asignada a su segunda opción le permitió buscar un horizonte de formación más amplio que el que se había planteado en su propia narrativa previa, donde manifestaba estudiar hasta la licenciatura. Las narrativas de estos dos jóvenes por otro lado indican, en general, lo que los estudiantes de este grupo expresan de forma reiterada con respecto de la manera en la que justifican su logro a partir de la responsabilidad individual.

La cuestión más paradigmática en la forma de construcción de futuro de estos estudiantes se encuentra en el hecho de que Antonio tiene un origen social más desaventajado que Antonia, y probablemente por ello la construcción de un nuevo abanico de opciones se encuentre diferenciada; su horizonte de movilidad social y la estrategia para obtención de una vida digna, a pesar de contar con una percepción muy positiva de su desempeño y con un reforzamiento positivo de los objetivos que se había planteado, no pasa por aspirar a la educación superior. Probablemente la influencia del entorno familiar y de los pares en la escuela encuentre cabida en este tipo de aspiraciones vinculadas a la construcción de futuros más anclados en destinos educativos y laborales inmediatos, tal como lo señalan algunas investigaciones sobre segregación urbana y construcción de aspiraciones educativas (Wilson, 1959).

Antonio, de forma similar a la experiencia de Hernán, tuvo un acompañamiento muy cercano de sus padres, y de igual forma las expectativas que generó o reforzó a partir de ser asignado en su primera opción se elevaron sustantivamente, no obstante, sólo para Hernán se presentó el panorama de continuidad a la educación superior.

Los escenarios abordados hasta ahora presentan en común una correspondencia entre los objetivos planteados y la asignación favorable en las opciones elegidas en el proceso de transición; y, por otro lado, la construcción y selección de nuevos objetivos a partir de los resultados ampliaron el panorama hacia la percepción de poder alcanzar metas más ambiciosas.

Por otro lado, el grupo de estudiantes que se mostraron parcialmente conformes reflejaron una aceptación con un atisbo de resignación que, sin embargo, no alteró sustantivamente los objetivos planteados. Es notable que en este grupo de estudiantes -para quienes las opciones de escuela más prestigiosas se encontraban en primer lugar- las opciones técnicas y propedéuticas no vinculadas a la educación superior asignadas resultaron opciones favorables y viables, aun cuando la elección inicial marcaba una clara inclinación por opciones que facilitarían el acceso a la educación superior.

Para Carolina, cuya elección y aspiración previas a la presentación del examen de asignación estaban puestas en poder entrar a alguna escuela de la UNAM, no representó un cambio sustantivo de objetivos el haber entrado a un Cetus, pues ella buscaba hacer una especialidad en administración, cuya carrera se encuentra en el plantel al que fue asignada.

“Yo quería CCH porque pues me llama la atención, como ahí llevan para dibujar lo de contabilidad y todo, y las prácticas y todo, pero no... y las otras pues nada mas así las escogí, pero siempre había querido el CCH Vallejo y no me quedé. Ya cuando vi que el Cetis tenía contabilidad y cosmetología pues como que me animé, y dije bueno no estuvo mal entrar a esa escuela. [...] voy a entrar a administración para el siguiente semestre que es creo cuando se escoge [...] También pensé que por lo menos estaba cerquita, que, pues así no batallaba mi mamá y no se preocupaba, pero dijo mi mamá que estaba bien en la escuela donde me había quedado, dijo que cualquier escuela es buena y me dijo nadamás échale ganas y ya, y ya con eso me quedé más tranquila” (Carolina, Sec61, vespertino)

El relato de Carolina refleja que para los estudiantes que se mostraron parcialmente conformes, la opción asignada debía cumplir al menos con una condición planteada previamente. En su caso coincidió la intención de estudiar contabilidad con la opción asignada a pesar de que la vía que había dibujado no fue lo que ella había pensado inicialmente, y que sin embargo le ayudó a decantarse por aceptar la opción que no moviera sus intenciones.

El intercambio de la opción educativa inicial por otra desde la resignación, responde a una estrategia en la que se privilegia el mantenimiento en la consecución de los objetivos, es decir, en mantener el objetivo de continuar estudiando relativamente estable, en el que se está dispuesto a cambiar los medios cuando mantener la estrategia no es posible para conseguir las metas planteadas. Esta característica también explica en cierta medida las respuestas de aceptación de estudiantes que no definieron o expresaron con claridad rutas para conseguir continuar a los estudios universitarios, o que manifestaron no continuar estudiando más allá de la preparatoria.

Un aspecto notorio que se encuentra en los relatos de este grupo de estudiantes y que lo expresa de manera clara Carolina es la aceptación familiar de la opción asignada cuando ésta se encuentra cerca del lugar de residencia, a modo de mantener un acompañamiento cercano y vigilante, como se analizó en el proceso de la toma de decisiones en el primer momento analítico de la transición a la educación media superior.³⁵ Así, dos mecanismos se encuentran implicados en la aceptación parcial de los resultados no favorables, por un lado el hecho de que la opción asignada tenga características que apoyen la consecución de objetivos iniciales, y por otro lado que la opción asignada no se encuentre lejos del lugar de

³⁵ Capítulo 5 de esta tesis.

residencia. Lo anterior puede apoyar la hipótesis de la reproducción de la desigualdad en términos de la conformación de entornos educativos socioeconómicamente homogéneos, que reproducen condiciones de desventaja social y educativa cuando dichos entornos no favorecen una salida a las condiciones desfavorables.

7.2.2. Estrategias de adaptación: Jóvenes inconformes y aversos a la continuidad escolar.

La aceptación del resultado, además de ser una estrategia para la continuidad escolar, involucra la convergencia de muchos sentidos de futuro, inmediatos y a largo plazos. En términos de la elección de una escuela aceptable, un nuevo abanico de posibilidades educativas y laborales se configura, a la par que, de manera personal se da la pauta para el comienzo de una nueva experiencia social y educativa en el espacio escolar.

No obstante, el hecho de no aceptar los resultados podría consistir en un indicador de la persistencia en los objetivos iniciales que, ante un resultado desfavorable, el mecanismo primario de compensación no logra operar del todo, y esto puede explicar que no se genere una estrategia alternativa para definir nuevos objetivos. Quienes no eligen de manera inmediata una alternativa es probable que estén dispuestos a aplazar su entrada a la escuela, en un cálculo subjetivo de falta de habilidad académica como el elemento explicativo de un fracaso individual, en haber sido asignados en una opción no deseada.

Sin embargo, ¿cuáles son las características de los estudiantes que ante su asignación desfavorable decidieron aplazar su entrada a la educación media superior?, ¿cómo media la posición socioeconómica en la definición estratégica de aplazar su entrada?

En el caso de los estudiantes que no fueron favorecidos por el proceso de asignación en las opciones que deseaban, pueden observarse tres situaciones generales en las que la insistencia en cumplir con los objetivos iniciales deviene en una falta del sentido estratégico para integrarse en alguna opción educativa. El primer caso es el de los estudiantes que declinan la opción asignada y que intentarán ingresar al año siguiente. El segundo caso es el de quienes declinan la opción que les fue asignada, pero aplazarán su entrada a la educación media superior cuando la oportunidad se dé de manera incidental. El tercer caso es el de quienes tienen decidido el no buscar regresar a la escuela.

El primer caso es el de los estudiantes que declinan la opción asignada. Quienes declinan de manera inmediata su entrada a la educación media superior como consecuencia de no haber sido asignados en la primera o alguna de las primeras opciones que eligieron comparten el hecho de que apostaron todo a conseguir una opción determinada, y para quienes no hay flexibilidad de un intercambio en las opciones. Incluso manteniendo un apoyo o no de sus padres, para estos jóvenes el sentir que fallaron en cumplir el objetivo de quedar en la opción elegida genera sentidos de responsabilidad individual, que pasan por sentimientos acentuados de culpa y vergüenza. Dentro de este grupo de estudiantes, hay una diferencia entre dos tipos.

En primer lugar, se encuentran quienes toman de manera más activa su responsabilidad y elaboran una estrategia para poder obtener en espacio escolar en el próximo proceso de asignación, involucrando incluso estrategias de entrada al trabajo y el estudio de oficios o idiomas de manera complementaria. El acompañamiento de la familia es una constante en este grupo de estudiantes, de todas las posiciones sociales. Durante el proceso, ya sea ambos padres, uno de ellos, o incluso algún familiar como los abuelos o los tíos estuvo presente. Durante las entrevistas previas a la presentación del examen, estos jóvenes sentían que el hecho de no quedar en las opciones que seleccionaron no representaría un problema con sus padres, pues éstos respetarían y apoyarían la decisión que tomaran independientemente del resultado. En todas las entrevistas a estos estudiantes hubo correspondencia en este aspecto, en el sentido en que los padres se mantuvieron acompañando a los jóvenes, posterior a la asignación y estuvieron de acuerdo con la estrategia elaborada por ellos.³⁶

En el relato de Vicente aparecen algunos de estos elementos, por un lado, hay una experiencia previa en la familia de una asignación desfavorable, y aunque se percibe que es muy probable que no se logre la asignación, existe un grado de seguridad en que la estrategia de posponer la entrada es efectiva si se aplica una estrategia similar con el caso previo:

³⁶ Tomando en cuenta el sesgo que representa la baja tasa de respuesta de las entrevistas en la última etapa de la transición, incluso la poca información recabada a través de los padres de aquellos estudiantes a los que no fue posible entrevistar, da cuenta de que el apoyo de la familia fue central para la elaboración de la estrategia que involucra el aplazamiento de la entrada a la escuela.

“Yo creo que me meteré a una escuela que está en Chalco, creo que no tengo que hacer examen y a la vez yo creo que mis papás me van a pagar otro curso [...] yo creo que estaré estudiando en un curso de nuevo, es que así le hicieron a mi hermano, no se quedó en su primera opción y lo intentaron meter a la de Chalco y siguió estudiando ahí y a la vez lo metieron de nuevo a Conamat, y ya ahora si se quedó en su primera opción, yo creo vamos a hacer lo mismo.” (Vicente, Sec102, vespertino)

En segundo lugar, se encuentran quienes a pesar de que identifican un deber en la elaboración de un plan para preparar el examen al año siguiente, el futuro lo interpretan de manera más difusa, en la que existen más generalidades en la elaboración de una estrategia de estudio y actividades a realizar en el nuevo proceso de preparación del examen. Hay dos coincidencias relevantes en este grupo de jóvenes. La primera es que estos estudiantes provienen de familias que no estuvieron presentes en el proceso, o tuvieron un papel limitado en el acompañamiento.

La segunda característica relevante es que estos estudiantes, en su totalidad provienen del contexto socioeconómico más desaventajado. En sus narrativas el ingreso al trabajo aparece como estrategia predominante sobre la organización del tiempo para dedicarle al estudio. Incluso algunos de ellos han tenido experiencias directas con el empleo, lo cual de cierta forma explica una narrativa más orientada a considerar generar una entrada de dinero, individual y como aporte a la familia.³⁷

Para estos estudiantes no aparece la idea de combinar el estudio con otras actividades, por ejemplo, estudiar un idioma o computación, como sí aparece en el otro grupo. Incluso la idea de pagar por un curso para la preparación del examen no es considerada en el abanico de estrategias de estudio, por considerarse costoso y poco útil. En el fondo parece haber un riesgo de preferir el trabajo frente a la escuela, en tanto es una opción que se tiene al alcance y que se encuentra vinculada a la posición socioeconómica que pasa también por un reconocimiento de los padres. Si bien no hay un acompañamiento académico en el proceso de preparación del examen por parte de los padres para estos jóvenes, es común encontrar en las narrativas que, si bien existe una idea generalizada en los padres sobre la continuidad escolar de sus hijos, los consejos sobre el ingreso al trabajo y su combinación con los estudios

³⁷ Esta predominancia del ingreso al trabajo como estrategia principal se acrecentó en el periodo de la reciente pandemia.

aparecen en las narrativas de algunos de estos estudiantes. Es el caso de Ramón, quien ante el resultado desfavorable en la asignación se dedicará a trabajar con su padre en el campo.

“Estaré trabajando [...] Estaré en el campo o en una tienda para ganar mi propio dinero [...] prácticamente ayudaré a mi papá a lo que hace [sembrar en el campo], también me iré a correr y a hacer deporte. Mi papá me dice que puedo ayudarle pero que tampoco descuide el estudio [...] voy a ver si puedo porque es cansado [trabajar] en el campo, estaría bueno con mi papá y en otro espacio también sería [...] pero sí quiero seguir estudiando, lo voy a intentar para el siguiente año.” (Ramón, Sec102, vespertino)

La segunda situación es la de los estudiantes que declinan y posponen de forma indefinida su entrada a la educación media superior. Para estos estudiantes, la entrada a la escuela no representa un horizonte inmediato, sino la posibilidad de regreso como segunda opción por debajo de la opción de ingresar al trabajo y comenzar una vida en familia. En las narrativas de estos estudiantes, como en todos los demás grupos, los sentidos del aporte de la educación para la movilidad social o alcanzar niveles de vida dignos se encuentran presentes, no obstante, en este grupo de estudiantes hay sentidos encontrados en cuanto a la temporalidad para acceder a niveles educativos más allá de la educación secundaria. A pesar de que consideran el acceso a la educación media superior y superior como condición necesaria para alcanzar niveles de vida aceptables, también coexiste la narrativa de obtener los niveles de vida deseados a partir del ingreso inmediato al mercado de trabajo. El relato de Felipe deja entrever esta situación:

“Pues les dije a mis papas que hice todo lo que pude para quedarme pero no pude [...] Ya estuvimos en esa situación con mi hermano porque no había quedado en ninguna escuela y pues lo tuvieron que meter al CETIS porque no quedó en ninguna escuela, pero su promedio fue de 8 y pues ya lo metieron [...] nada más que yo creo que reaccionaba de otra manera [...] nada más se la pasaba llorando por que tantos cursos que lo metió mi madre y no se quedó en ninguna es para que hubiera quedado en una buena escuela y pues no [...] Ya hablé con mi mamá y le dije que por eso mejor yo que no me quedé no me hago ilusiones de quedarme el otro año [...] me veo trabajando el otro año, para pagarme mis cosas y no andar dependiendo de mi mamá.” (Felipe, Sec15, vespertino)

Las narrativas contrastantes entre estos estudiantes representan una disonancia que es atravesada por la condición de origen muy probablemente asociada a la experiencia educativa y laboral de sus padres, y también, en algunos casos de forma particular, a partir de familiares

más cercanos generacionalmente, como primos o hermanos mayores. Esto es, a pesar de que existe un refuerzo de la idea de que la educación representa el canal de movilidad social por parte de sus padres y familia cercana, que les permita superar las condiciones socioeconómicas actuales de los padres, lo que realmente tiene un peso mayor en la definición de la no continuidad en el sistema educativo son precisamente las condiciones de origen y no la idea futura de mejora en esas condiciones. La ambivalencia del discurso sobre los beneficios futuros de la educación encuentra finalmente su concreción en la decisión de posponer la entrada, sin una estrategia clara de cómo puede darse el regreso en términos temporales o al menos con una identificación vocacional por alguna opción de media superior o superior.

El peso de las condiciones de origen que demandan una contribución económica de los miembros de la familia -en algunos casos- o la necesidad de generar independencia económica para obtener la libertad de realización de la propia vida, es quizás el elemento más importante en la definición de la continuidad escolar, ante la disyuntiva particular que demanda una decisión concreta sobre el ingreso a las opciones educativas que se encuentran abiertas en el periodo de inscripción posterior a la asignación del examen COMIPEMS, para quienes realizaron el proceso.

Así, la preocupación por la falta de ingresos económicos para cubrir las necesidades básicas del hogar compite con los cálculos sobre los costes económicos de seguir estudiando. Estos a su vez, compiten con la percepción de los beneficios educativos futuros que, si bien son considerados como tales, no son decisivos en la construcción de la estrategia en la construcción de vida de los estudiantes, al menos en cuanto a su decisión inmediata de continuidad escolar.

7.3. Conclusiones del capítulo

En este capítulo desarrollé una caracterización de las respuestas que elaboraron los jóvenes ante la asignación de escuela, en lo que considero la última fase de transición a la educación media superior. De acuerdo con las narrativas analizadas en esta fase, clasifiqué cuatro tipos de respuestas ante los resultados, que corresponden a estrategias de ajuste de los objetivos iniciales, una vez que éstos se realizaron o no fueron cumplidos. El eje del análisis fue el

considerar las diferentes respuestas de acuerdo con las condiciones sociales de origen de los jóvenes.

De acuerdo con la teoría de la reproducción, las estrategias escolares tienen un componente económico y simbólico que se pone en juego en la búsqueda del cumplimiento de los objetivos, en este caso de que los jóvenes logren ser asignados en la opción educativa que desean. Una vez que sucede la asignación de escuela se reinicia de nueva cuenta el proceso de selección de objetivos, pues tanto si se lograron o no, surge un ajuste de expectativas y nuevos objetivos con la nueva información de la asignación. En el capítulo se mostró cómo a partir de las distintas posiciones sociales de los jóvenes se generaron respuestas diversas, que sin embargo se esperaba que sucedieran en función de estrategias familiares concebidas previamente. Esto se vio reflejado en la gestión de la incertidumbre previo a que los jóvenes conocieran sus resultados. Para quienes su posición social ya aseguraba de antemano que se obtendría un buen resultado, sucedió que la vivencia del periodo de espera para conocer los resultados fuera más llevadero.

Lo que he trabajado en la tesis como estrategias adaptativas, tiene su concreción en esta última fase del proceso. Las respuestas a los resultados de asignación resultaron acciones que buscaron gestionar los resultados desfavorables y adaptar, mediante el despliegue de una reevaluación de los objetivos y recursos, una condición de incertidumbre particular a partir de una posición de origen. En concordancia con la teoría de la elección racional parece que en este momento de la transición en el que se necesita de una reevaluación de los recursos y realizar cálculos sobre a qué opción inscribirse después de la asignación, se realiza un cálculo racional, que si bien se encuentra anclado en la posición de origen de los jóvenes, se encuentra más cercano a determinarse por un cálculo sobre cuál es la mejor opción educativa, dada una condición de restricción para aquellos jóvenes que no fueron asignados en su opción deseada.

8.- Conclusiones generales

Una manera de entender las desigualdades en el proceso de transición de los estudiantes a la educación media superior en la Ciudad de México es considerar, por un lado, la desigualdad de oportunidades educativas, esto es, las disparidades en las oportunidades de acceso a posiciones educativas que potencialmente brindan beneficios, como el acceso a oportunidades de acceso a la educación superior, que son aprovechadas por jóvenes con mayores ventajas de origen socioeconómico, frente a posiciones educativas que limitan esa posibilidad y que, en general, son ocupadas por jóvenes con mayores desventajas socioeconómicas de origen.

Por otro lado, la desigualdad en esta transición educativa puede explicarse también a través de la forma en la que los jóvenes y sus familias elaboran cursos de acción desde sus posiciones sociales, como estrategias de elección de las opciones educativas, en las maneras de prepararse para el examen de asignación, así como las respuestas que elaboran ante los resultados que obtienen.

En esta tesis desarrollé un modelo de análisis que permitió relacionar ambas formas de entender la desigualdad en la transición a la educación media superior en el caso de la Ciudad de México, a partir de la realización de una vinculación teórica y analítica de la teoría de la elección racional y la teoría de la reproducción social, así como de la incorporación de una perspectiva del desarrollo humano, que permitió considerar el carácter dinámico de la elaboración de estrategias para la consecución de objetivos.

La propuesta analítica del ciclo de control resultó útil para distinguir analíticamente tres fases del proceso de transición, en los que se pudo profundizar, a partir de un seguimiento a los estudiantes del tercer grado de secundaria, de cinco escuelas de la Ciudad de México, sobre la forma en la que los jóvenes y sus familias generaron distintas estrategias para afrontar el proceso de transición, según su posición social, ante la desigualdad de oportunidades educativas dada por la distribución desigual de espacios educativos.

Este último capítulo de la tesis se compone de seis apartados, en los que me propongo recuperar los hallazgos más importantes del trabajo, así como identificar sus limitaciones y las potencialidades del desarrollo de temas de investigación futuros.

8.1. El grado de influencia de las condiciones sociales de la familia de origen en la transición

Uno de los ejes principales que se desarrolló en esta tesis fue el de abordar en los análisis la desigualdad social en relación con el proceso de transición a la educación media superior. Las experiencias de los jóvenes que se expusieron a lo largo de la tesis mostraron que, si bien el proceso de transición es pautado, estandarizado y con un grado de institucionalización importante, existen diferencias en las formas en las que los jóvenes eligen sus opciones de escuela y se preparan para el examen, basadas fundamentalmente en sus condiciones de origen socioeconómico.

En la fase de la elección de escuela existe un deseo de continuidad escolar que es prácticamente homogéneo entre los jóvenes; no obstante, las estrategias en la elección de escuela de media superior varían según se tengan aspiraciones universitarias y de vida más o menos estructuradas. Fue coincidente que un mayor grado de estructuración de los planes de continuidad escolar correspondiera con jóvenes de orígenes sociales más aventajados, mientras que las estrategias más difusas correspondieran con sus contrapartes.

Esta distinción general de la elaboración de estrategias de elección de escuela con base en las posiciones sociales de los jóvenes denota, desde el punto de vista de la teoría de la reproducción cultural, una transmisión valorativa de las posiciones escolares que están en juego y a la vez, las posibilidades de alcanzarlas dentro de un campo que se asume como neutral. Es en este campo, donde se espera que los destinos educativos que obtienen los jóvenes con mayores desventajas acumuladas se expliquen a partir de su aprovechamiento escolar, el ausentismo o la poca disposición de participar de las actividades escolares.

No obstante, dadas las posiciones socioeconómicas más desaventajadas de algunos de los jóvenes que lograron ser asignados a opciones educativas más prestigiosas, permite argumentar que los procesos de autoexclusión de las opciones prestigiosas funcionan como un mecanismo que apoya la desigualdad de oportunidades. Esta valoración se refleja en la elección de las opciones educativas más prestigiosas por quienes cuentan con mayores ventajas de origen social, al desarrollar un cálculo de elección, que está basado en alcanzar posiciones escolares más ventajosas.

8.2. Acompañamiento de la familia en la transición

Además de la influencia de las condiciones de origen social de los jóvenes, existen otros factores que explican las desigualdades en el proceso de transición. Particularmente, las condiciones del acompañamiento de la familia resultaron sumamente importantes. La composición familiar es importante en tanto exista un involucramiento de la familia en el proceso de elección de opciones educativas y el acompañamiento en la preparación. Si bien la transmisión del capital cultural es importante para explicar las diferencias en el aprovechamiento de los jóvenes de distintos orígenes sociales, la cercanía, el otorgar consejos y participar de una manera afectiva con los jóvenes reedita en la motivación y disposición para aprovechar las herramientas y actividades que son otorgadas por la familia y la escuela en el proceso.

Otro aspecto relevante del acompañamiento es el involucramiento con los actores escolares que se encargan directamente de acompañar el proceso de los jóvenes. Se encontró que en el caso de los jóvenes más aventajados socioeconómicamente son las madres las que se encuentran más cercanas con los profesores, pero no así directamente con sus hijos, mientras que las madres de hogares más desaventajados socioeconómicamente siguen de cerca más el proceso a través de sus hijas e hijos, y el acercamiento con la escuela es limitado o nulo. Lo anterior se encuentra en la línea en la que Lareau (2009) conceptualiza el *concerted cultivation*, donde se plantea que existe un estilo de crianza en el que se fomenta una interacción y exigencia a la autoridad, en el contexto escolar particularmente a los profesores por parte de los padres de clase media. Aunque esto también aplica en el contexto de la presente investigación a madres de hogares más desaventajados, resultó revelador que fueran los jóvenes más aventajados socialmente quienes participaran más activamente en su proceso de preparación del examen y particularmente en esta investigación.

Uno de los elementos a considerar del acompañamiento familiar es que más que un acompañamiento de un gran número de familiares en el proceso, lo que parece reeditar más es el hecho de que se tenga un contacto cercano con familiares que hayan tenido experiencias sobre el proceso de transición, pues además de aportar conocimientos sobre la COMIPEMS, se convierten en personajes cuyo discurso sobre las opciones educativas, las posibles

estrategias y rutas a seguir se convierten en legítimas para los jóvenes. Este tipo de acompañamiento parece tener más injerencia que los padres, en caso de que sean otros los familiares cercanos, así como la opinión de los profesores en la escuela. Este aspecto se puede abordar en el futuro con mayor profundidad.

8.3. El papel de la escuela en el acompañamiento de la transición

Si bien los factores de origen social tienen un peso preponderante en la explicación de las desigualdades educativas, se ha analizado poco la contribución de la organización escolar al mantenimiento de las desigualdades o si efectivamente las reduce. Si bien distintas propuestas teóricas y empíricas señalan que en la escuela no se crean las desigualdades, sino que se magnifican, no quedan claros los mecanismos por los que se da esta relación. En esta tesis se analizaron dos de los componentes de una organización escolar particular en torno del proceso de transición a la educación media superior: el acompañamiento técnico y académico y la orientación vocacional. En la tesis se analizó cómo las escuelas, al contar con una organización particular, disponen de actividades más o menos similares, pero que tienen distinto grado de estructuración, que impacta de manera distinta en los jóvenes.

Estos grados distintos de estructurar los acompañamientos permitieron observar, primero, que las herramientas que se les otorga a los jóvenes que no tienen una experiencia heredada sobre el proceso de transición cuentan con ella, aunque en desigualdad de condiciones frente a sus pares que cuentan con información más amplia y experiencias directas de familiares y que son previas a que inicie de manera formal el proceso de transición.

Con respecto de la teoría de la elección racional, que no contempla en su modelo los rasgos de la organización escolar como un componente que influye en la toma de decisiones y en el proceso de la transición educativa en general, la teoría de la reproducción social ofreció herramientas de análisis útiles al considerar que es a través de la acción pedagógica como se legitiman las desigualdades en la elección de escuela y la preparación del examen, pues es a través de la comunicación y de la dominación simbólica en un espacio destinado a aconsejar y acompañar las estrategias de los jóvenes como se podrían explicar las diferencias

en la elección de escuela y eventualmente los resultados de asignación esperados, por condición de rigen social, mediados por el acompañamiento de la escuela.

No obstante, también este espacio de acompañamiento también funciona como un momento que genera más cercanía, incluso de intervención ante la desmotivación frente a la escuela o las intenciones de abandonar los estudios. En este sentido, la escuela a través de este mecanismo de acompañamiento, fomenta la igualdad de oportunidades, al otorgar herramientas valiosas para el acompañamiento, así como intentar nivelar aspectos relacionados con la desigualdad del capital cultural entre los jóvenes.

En este sentido, una recomendación para el acompañamiento de las escuelas podría ser el que se logre un mayor grado de organización concertada, con actividades y pautas más precisas, que hagan efectivo el aprovechamiento de los espacios de acompañamiento, con el objetivo de que las opciones que los jóvenes elijan respondan a sus intereses vocacionales y que se sientan conformes con sus elecciones. En el fondo lo que debería discutirse es incorporar de manera más decidida el peso que tiene la influencia del origen social en la asignación administrada por COMIPEMS, de tal forma que tanto el proceso como la asignación se realice de una manera más justa.

8.4. La incidencia del contexto en la formulación de estrategias en la elección y preparación del examen.

Entre los aspectos contextuales que fueron considerados por los jóvenes y sus familias para elegir sus opciones educativas se encuentra en primer lugar la distancia de la escuela. Las escuelas que se analizaron se ubican geográficamente en zonas suburbanas de la Ciudad de México, caracterizadas por una oferta educativa limitada, y ya que se encuentran en zonas con grados de marginación importantes, favorecen una dinámica social caracterizada por falta de accesos a servicios, movilidad limitada, delincuencia y violencia en general, lo que constituyen aspectos que tienen que ver con condiciones que hacen difícil de entrada la asistencia escolar y el aprovechamiento escolar, afectando en mayor medida a jóvenes con condiciones socioeconómicas precarias.

En función de esta característica del espacio se toman las decisiones sobre la elección de escuela de educación media superior, así como las estrategias a seguir para que los jóvenes

sean asignados a la escuela que desean. En concordancia con Burguer (2019), las condiciones de desigualdad socioespacial y de forma más precisa, la segregación socioespacial contribuye a la transmisión intergeneracional de las desventajas educativas, pues las decisiones de continuidad escolar se supeditan a la escasa oferta disponible y a los costos que implica estudiar en lugares que cuentan con una mayor oferta.

La contribución de la segregación socioespacial de las oportunidades educativas constituye lo que Stephen Ball llama circuitos escolares, que describen una correspondencia entre opciones educativas marcadas por la desigualdad social de los jóvenes que asisten a ellas. En la tesis se pudo observar que buena parte de las decisiones de elección de escuelas menos prestigiosas de jóvenes con orígenes sociales relativamente más desaventajados pasó por considerar, aparentemente por conveniencia, las opciones más cercanas a sus hogares. Si bien existe una oferta, tanto de COMIPEMS como del IEMS, así como algunas opciones privadas, que cubren la demanda en estos contextos suburbanos, lo cierto es que las opciones más prestigiosas se encuentran muy lejos del hogar de los jóvenes.

8.5. Estrategias de adaptación a la desigualdad de oportunidades educativas.

Dado un contexto de desigualdad de oportunidades educativas, los jóvenes y sus familias buscan que las opciones que les sean asignadas respondan a sus intereses y preferencias. Como desarrollé en la tesis, estas preferencias suelen estar en mayor medida inclinadas hacia escuelas de instituciones con un mayor prestigio social, que por lo tanto son más demandadas y que son ocupadas en general por jóvenes que provienen de hogares más aventajados socialmente, aunque, como también se pudo dar cuenta, hay experiencias en las que a partir de una combinación de elementos en las estrategias de elección y preparación resultan en el cumplimiento del objetivo por jóvenes desaventajados socialmente.

En este sentido, el grado en que las estrategias de adaptación a la desigualdad de oportunidades responde a condicionamientos objetivos y estructurales está mediado por las condiciones de origen social de los jóvenes, pero el hecho de que también intervengan otros elementos que escapan de la determinación de origen social, como la cercanía y el involucramiento de la familia, así como un acompañamiento cercano y efectivo de la escuela, ayuda de una manera importante y hasta cierto punto influye en la forma en la que los jóvenes

y sus familias eligen una opción educativa, y logran sostener un acompañamiento durante el proceso previo al examen.

El grado de libertad de los jóvenes en esta etapa de sus vidas para autodeterminarse es un aspecto que limita el que puedan realizar lo que ellos creen que es mejor, por lo tanto, la influencia de la familia de origen es determinante en la elaboración de las estrategias, y particularmente relevante cuando ocurren contratiempos e imprevistos que escapan de la voluntad de los jóvenes para cumplir sus objetivos. En este sentido, las estrategias de adaptación que logran cumplir con los objetivos o generar planes de acción emergentes que logren ajustes de objetivos de una manera favorable, son aquellas en las que la familia de origen tiene capacidad de intervención, desde una cuestión de recursos materiales hasta de acompañamiento.

El carácter proactivo de los jóvenes con estrategias más claras parece coincidir con un acompañamiento cercano de la familia, con relativa independencia del origen social, en la que interviene el soporte emocional y el apoyo en la estrategia de preparación. En estrategias más difusas, que regularmente corresponden a estudiantes con orígenes sociales más desaventajados, se encontró que existe más lejanía de la familia, que aparenta fomentar la capacidad de agencia de los jóvenes, pero que regularmente es una falta de involucramiento, que deviene en una reacción desatinada ante el incumplimiento de objetivos.

La capacidad de agencia para generar estrategias que respondan a la desigualdad de oportunidades parece estar dada por una independencia relativa de la familia de origen, en la que la familia le confiere a los jóvenes espacios de confianza, donde existe una valoración familiar positiva y proactiva de la educación y un involucramiento en este sentido, aunque las familias no cuenten con un capital cultural amplio. Estas condiciones si bien pueden tratarse de una condición ideal, dado que las familias de los jóvenes más desaventajados suelen tener jornadas de trabajo sumamente demandantes, así como tener una composición familiar conflictiva que impacta en la motivación y en la posibilidad de contar con márgenes amplios de libertad, cuando se cumplen puede que contribuyan a que los jóvenes logren entrar a escuelas que les brinden mejores oportunidades que las que les brindarían opciones asignadas, que no eligieron.

8.6. Alcances, limitaciones y líneas de indagación futura

Una de las virtudes de este trabajo de tesis, es que se pudo desarrollar un diseño longitudinal, prospectivo, en el que se dio cuenta del proceso de transición a la educación media superior de jóvenes en un conjunto de escuelas secundarias de la Ciudad de México, identificando distintos marcadores de desigualdad social en cada una de las fases. Las dificultades asociadas a los estudios longitudinales aplicaron también en el desarrollo de esta tesis. Si bien representó una ventaja el hecho de que en las primeras etapas de recolección de información los jóvenes se encontraran en la escuela, una vez que concluyeron el ciclo fue muy complicado retomar el contacto.

Lo anterior impactó en la posibilidad de contar con un panel de observaciones suficiente para dar cuenta con mayor profundidad de la diversidad de respuestas de los jóvenes ante sus resultados de asignación. No obstante, considero que se logró dar cuenta de las implicaciones de la elaboración de estrategias de adaptación de los jóvenes y sus familias, como una forma de gestionar la desigualdad de oportunidades educativas en el tránsito al nivel medio superior.

Una limitación importante adicional fue la imposibilidad de incorporar la experiencia del confinamiento por la reciente pandemia en el análisis. A pesar de que, incluso con limitaciones de comunicación, se pudo seguir teniendo el contacto con una de las escuelas estudiadas y con algunos jóvenes, la calidad de las entrevistas, así como la dificultad de modificar el diseño de investigación dificultó su incorporación en este trabajo de tesis. Sin duda se retomará en el futuro.

Finalmente, por el diseño de investigación y los objetivos planteados, así como por las limitaciones del campo, no fue posible abarcar los múltiples temas que emergieron de las observaciones y que se considera que tuvieron algún grado de relación con el proceso de transición. Uno de ellos fue el tema de género, pues en esta tesis no me planteé analizar particularmente las diferencias en las experiencias de la transición entre hombres y mujeres, particularmente en lo relacionado con el proceso de elección educativa, así como en las estrategias de preparación del examen, en este sentido resultó revelador el hecho de que los roles de género funcionen como mediadores de la capacidad de organización del tiempo en

la preparación, tomando en cuenta las posiciones de clase de las jóvenes durante este periodo, cuando incluso existe una exigencia social de orden cultural de la celebración de los quince años.

Un segundo tema adicional a las consideraciones de las diferencias en el proceso de transición por origen social es el tema de la violencia. Este elemento apareció de forma contextual en todos los casos, pero adquirió particular relevancia cuando en las narrativas de los jóvenes apareció como un aspecto que limitaba emocionalmente la motivación, y en cierto sentido modificaba las intenciones de elegir determinada opción educativa, o limitó la posibilidad de llevar a cabo una preparación para el examen tal y como se había pensado en un inicio.

Un último tema que se abordó en este trabajo de tesis, pero no se ahondó en él, fue el de las disparidades geográficas de las oportunidades escolares, que en última instancia conforman el abanico de posibilidades inmediato de los jóvenes. Si bien se abordó la segregación espacial de la oferta escolar como un elemento que los jóvenes consideran al inicio y al final del proceso de transición, este tema merece particular atención, pues en contextos suburbanos donde las oportunidades están mediadas por el acceso físico a las escuelas, tiene una relevancia particular. En este sentido se puede hipotetizar que los patrones de elección de las opciones educativas pueden estar mediadas por la configuración de la oferta escolar local, que en una ciudad como la Ciudad de México hace la diferencia si se consideran las distintas regiones.

9. Referencias

- Alaníz Hernández, C. (2012). La educación en el Distrito Federal: ¿una política de izquierda? *Andamios*, 9(18), 315–345.
- Alavez Neria, D. and Varela Petito, G. (2012). El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(2), 119–153.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6011025%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6011025&orden=0&info=link>
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59–84). Stanford University Press. <https://doi.org/10.1525/aa.2005.107.4.739>
- Ball, S. J., Bowe, R. and Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52–78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x>
- Ball, S. J., Bowe, R. and Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89–112. <https://doi.org/10.1080/0268093960110105>
- Bayón, C. and Saraví, G. A. (2019). *La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias*. 68–85.
- Bayón, M. C. (2015). La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. In *Animal Genetics* (Vol. 39, Issue 5). Instituto de Investigaciones Sociales UNAM - Bonilla Artigas Editores.
- Bayón, M. C. (2019). *Las grietas del neoliberalismo. Dimensiones de la desigualdad contemporánea en México* (M. C. Bayón (ed.)). IIS - UNAM.
- Becker, R. and Hecken, A. E. (2009). Higher education or vocational training?: An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1), 25–45.
<https://doi.org/10.1177/0001699308100632>
- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers. Revista de Sociologia*, 62, 145. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v62n0.1070>
- Blanco, E. (2012). ¿ Reproducción o movilidad cultural ? Recursos culturales , disposiciones educativas y aprendizajes en pisa 2012 en México. *Estudios Sociológicos*, XXXV(13), 3–32.
- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 20(80), 249–280.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252014000200009&script=sci_arttext#footnote-256139-2-backlink

- Blanco, E. (2020). La Desigualdad De Oportunidades Educativas En México (1958-2010) Desplazamiento Y Reconfiguración. *Perfiles Educativos*, 43(171), 6–24. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2021.171.59387>
- Blau, P. M. and Duncan, O. D. (1978). *The American Occupational Structure*. Collier Macmillan Publishers.
- Blossfeld, H.-P. and Shavit, Y. (1993). Persisting barriers. *Persistent Inequality - Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, 1–23.
- Bonilla Rodríguez, R. (2014). *Urbanización rural y economía agrícola de sobrevivencia en la Delegación Milpa Alta*. 27(74), 195–215. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/>],
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*, 3, 100–104.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). CT. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI editores. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado*. Siglo XXI editores.
- Bracho González, T. and Miranda López, F. (2012). *Evaluación del diseño de los servicios educativos que proporciona el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*.
- Breen, R. and Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. In *Rationality and Society* (Vol. 9, Issue 3). <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R. and Jonsson, J. A. N. (2000a). Analyzing Educational Careers : A Multinomial Transition Model Author (s): Richard Breen and Jan O . Jonsson Source : American Sociological Review , Vol . 65 , No . 5 (Oct . , 2000), pp . 754-772 Published by : American Sociological Association Stable. *American Sociological Review*, 65(5), 754–772.
- Breen, R. and Jonsson, J. O. (2000b). Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, 65(5), 754. <https://doi.org/10.2307/2657545>
- Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R. and Palmu, T. (2011). Multiple transitions: Educational policies and young people’s post-compulsory choices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 307–324. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576880>
- Buchmann, C. and Dalton, B. (2002). Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context. *Sociology of Education*, 75(2), 99. <https://doi.org/10.2307/3090287>
- Cabero-Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y

- educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 16(15), 6.
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34247>
- Calderón Cuevas, E. (2015). *Trayectorias educativas y laborales de los (as) jóvenes en México : Análisis de las transiciones de corto plazo de los (as) egresados (as) de la Educación Media Superior (EMS) y los determinantes asociados a diferentes estados ocupacionales*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cárdenas Denham, S. (2011). Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 801–827.
- Casal, J., García, M., Merino, R. and Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 22, 9–20.
- Casiano Delgado, A. R. (2017). ¿Qué significa estudiar el bachillerato en un contexto de desigualdad? In L. Villa Lever (Ed.), *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad* (pp. 61–88). Instituto de Investigaciones Sociales UNAM - CONACyT.
- CEEY. (2021). *Boletín De Movilidad Social en el Mercado de Trabajo* (Issue 4).
- Celeretti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de Antropología Social*, 2005(22), 173–1888.
<https://doi.org/10.34096/cas.i22.4434>
- CENEVAL. (2017). Origen y Evolución del CENEVAL. In *A ciencia cierta*.
<https://doi.org/10.1371/journal.ppat.0>
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445–500.
- Cobos, D. O. (2017). Procesos de selección para ingresar a la educación media superior en el Distrito Federal. Entre la equidad y el mérito individual. In L. Villa Lever (Ed.), *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad* (pp. 25–60). IIS-UNAM CONACyT.
- Collins, R. (1971). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002–1019.
<https://www.jstor.org/stable/pdf/2093761.pdf?refreqid=excelsior%3A24ea8c7a07aa226050d8bb7004f95dec>
- COMIPEMS. (2005). *Diez años Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México . Informe 1996-2005*.
- COMIPEMS. (2018a). *Concurso de Asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2018*.
- COMIPEMS. (2018b). *Página Web*. <https://www.COMIPEMS.org.mx>
- CONEVAL. (2022). Grado de Rezago Social en las AGEB urbanas. *Medición de La*

- Pobreza, julio*, 1–34. <http://coepojalisco.blogspot.com/2013/04/el-grado-de-rezago-social-en-las-ageb.html>
- Cruz Piñeiro, R., Vargas Valle, E. D., Hernández Robles, A. K. and Rodríguez Chávez, O. (2017). Adolescentes que estudian y trabajan: factores sociodemográficos y contextuales. *Revista Mexicana de Sociología*, 3, 571–604.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI editores.
- Ducoing Watty, P. and Rojas Moreno, I. (2017). La educación secundaria en el contexto latinoamericano: Consideraciones a partir del vínculo política educativa-currículum. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 31–56.
- Elder, G. H. J. (1999). *Children of the Great Depression. Social Change in Life Experience* (25th Anniv). Westview Press.
- Elder, G. H., Shanahan, M. J. and Jennings, J. A. (2015). Human development in time and place. In *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 4, pp. 919–966). <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy402>
- Elias Andreu, M. and Daza Pérez, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 10(1). <https://doi.org/10.7203/rase.10.1.9135>
- Embirbayer, M. and Micshe, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 1(1), 1–24.
- EST 61. (n.d.). *Breve historia de la EST 61*. Retrieved June 15, 2021, from <https://mitecnica61.wixsite.com/inicio/historia>
- Estêvão, P., Calado, A. and Capucha, L. (2017). Resilience: Moving from a “heroic” notion to a sociological concept. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 85, 9–25. <https://doi.org/10.7458/SPP20178510115>
- Facchinello, L. (2017). The Impact of Early Grading on Academic Choices: Mechanisms and Social Implications. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2966571>
- Felmlee, D., McMillan, C., Inara Rodis, P. and Osgood, D. W. (2018). Falling Behind: Lingering Costs of the High School Transition for Youth Friendships and Grades. *Sociology of Education*, 91(2), 159–182. <https://doi.org/10.1177/0038040718762136>
- Fernández Aguerre, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. El Colegio de México. https://books.google.com.co/books?id=0qvMN_9Z4ckC
- Fernández, M., Hernández, D., Herrera, L. N. and De la Rosa, R. (2021). ¿Qué ha

sucedido para los alumnos de las públicas en los aprendizajes en casa? Evidencia de dos encuestas durante el Ciclo Escolar 2020-2021.

- Fishkin, J. (2014). *Bottlenecks. A New Theory of Equal Opportunity*. Oxford University Press.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. and Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- García Flores, J. (2016). *Impacto del Concurso de Ingreso de la COMIPEMS en la Deserción Escolar de la Educación Media Superior en el Distrito Federal*. 94. <https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/619647>
- García Pinzón, I. (2016). Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la educación media superior de la COMIPEMS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 95–117.
- GCDMX. (2017). *Quinto Informe de Gobierno de la Ciudad de México*. L36A3P1oN002F19360901.xml
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.1111/j.1151-2916.1996.tb08600.x>
- Goldthorpe, J. H. (1996). Problems of "Meritocracy ". In J. Jonsson (Ed.), *Can Education Be Equalized?* (pp. 225–287). Westview Press.
- Gutiérrez Domínguez, L. M. (2015). Género, sexualidad y transición subjetiva en México: Construcción de la adolescencia femenina en las celebraciones de 15 años. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 1(1), 32–53.
- Guzmán, C. and Serrano, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de La Educación Superior*, 40(157), 31–53. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002
- Hastings, J. S., Weelden, R. Van and Weinstein, J. (2007). Preferences, Information, and Parental Choice Behavior in Public School Choice. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, No. 12995*. <http://www.nber.org/papers/w12995%5Cnhttp://www.nber.org/papers/w12995.pdf>
- Heckhausen, J. (2009). Developmental regulation of life-course transitions: a control theory approach. *Paths to Successful Development*, 257–280. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511489761.011>
- Heckhausen, J. and Buchmann, M. (2018a). A multi-disciplinary model of life-course canalization and agency. *Advances in Life Course Research*, September, 0–1. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2018.09.002>

- Heckhausen, J. and Buchmann, M. (2018b). A Multi-Disciplinary Model of Life-Course Canalization and Agency. *Advances in Life Course Research*.
<https://doi.org/10.1016/j.alcr.2018.09.002>
- Heckhausen, J. and Dweck, C. S. (1998). *Motivation and Self-Regulation Across the Life Span*. Cambridge University Press.
- Heckhausen, J. and Heckhausen, H. (2008). *Motivation and Action*. Cambridge University Press.
- Heckhausen, J. and Schulz, R. (1995). A life-span Theory of Control. *Psychological Review*, 102(2), 284–304. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.284>
- Hernández Fernández, J. (2015). *Transition To Upper Secondary School In Mexico : New Insights Into Selection And Education Expectations*. University of Sussex.
- Herrera Mijangos, S. N. (2014). Novela del Instituto de Educación Media Superior: una historia de violencia y sufrimiento. *Unión de Universidades de América Latina y El Caribe*, 14(61), 70–83.
- Hitlin, S. and Elder, G. H. J. (2007). Time , Self , and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191.
- Hitlin, S. and Kirkpatrick Johnson, M. (2015). Reconceptualizing Agency within the Life Course: The Power of Looking Ahead. *American Journal of Sociology*, 120(5), 1429–1472. <https://doi.org/10.1086/681216>
- Holm, A. and Breen, R. (2016). Behavioral and statistical models of educational inequality. *Rationality and Society*, 28(3), 270–298. <https://doi.org/10.1177/1043463116653730>
- Ibarrola, M. de. (2005). Educación y trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 303–313.
- IEMS. (2013). *Fundamentación del proyecto educativo*.
<https://doi.org/http://www.iems.edu.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>
- IEMS. (2018). *Convocatoria para el proceso de registro de aspirantes a la modalidad escolar y semiescolar para el ciclo escolar 2018-2019*.
- INEE. (2017a). *Bases de Datos PLANEA*. Microdatos PLANEA 2017, Cuestionario de Conexto de Los Alumnos. <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>
- INEE. (2017b). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*.
- INEE. (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación Básica y Media Superior*.
- Janvry, A. De, Dustan, A. and Sadoulet, E. (2012). The Benefits and Hazards of Elite High School Admission: Academic Opportunity and Dropout Risk in Mexico City. ...

Manuscript, University of ..., August, 1–31.
http://www.dartmouth.edu/~neudc2012/docs/paper_87.pdf

- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? In S. Llomovatte & C. Kaplan (Eds.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (p. 160). Noveduc.
- Kay, J. S., Shane, J. and Heckhausen, J. (2016). High-school predictors of university achievement: Youths' self-reported relationships with parents, beliefs about success, and university aspirations. *Journal of Adolescence*, 53, 95–106.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.014>
- Kristiansen, M. H. (2014). *Agency as an empirical concept. An assessment of theory and operationalization* (2014/9).
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), 137–156.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682012000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=pt
- Langenkamp, A. G. (2009). Following Different Pathways: Social Integration, Achievement, and the Transition to High School. *American Journal of Education (Chicago, Ill.)*, 116(1), 69–97. <https://doi.org/10.1086/605101>.Following
- Langenkamp, A. G. (2010). Academic Vulnerability and Resilience during the Transition to High School. *Sociology of Education*, 83(1), 1–19.
<https://doi.org/10.1177/0038040709356563>
- Langenkamp, A. G. (2011). Effects of Educational Transitions on Students' Academic Trajectory: A Life Course Perspective. *Sociological Perspectives*, 54(4), 497–520.
<https://doi.org/10.1525/sop.2011.54.4.497>
- Ledesma Reyes, L. M. (2015). *La vergüenza ante el fracaso y exclusión escolar. Los condicionantes en la elección al empleo de los jóvenes conductores de taxis pirata en Cuauhtepac*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- López-Ramírez, M. and Rodríguez, S. (2020). Métodos y técnicas de investigación en el análisis de trayectorias y transiciones educativas en México. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 4(6), 86–104.
- López, M. and Rodríguez, S. (2019). Desigualdad de oportunidades educativas en México: evidencias en la Educación Media Superior y Superior. *Laboratorio*, 0(29), 60–86.
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/5123>
- López, N. (2013). La educación primaria y secundaria en América Latina: Balance y desafíos. *Forum LASA*, 44(2), 7.
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295–305.
<https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466>

- Martinez Rizo, F. (2012). Las desigualdades en la educación básica. *Perfiles Educativos*, 14(Número especial), 29–46. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2012-e-las-desigualdades-en-la-educacion-basica.pdf>
- Mata Zúñiga, L. A. and Suárez Ibarra, J. (2016). Semejantes y diferentes. Selección social en el bachillerato de la UNAM. *Universidades*, 68, 9–22.
- Mijs, J. J. B. (2016). The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education. *Social Justice Research*, 29(1), 14–34. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>
- Munteanu, A. (2019). School choice, student sorting and Academic performance. *Center of Economic and Social Research*, 17–25. <https://doi.org/10.1787/2555cd80-en>
- Neufeld, M. R. (1988). Estrategias familiares y escuela. *Cuadernos De Antropología Social*, 2, 31–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.34096/cas.i2.4884>
- OCDE. (2017). Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE. In *Higher Education* (Vol. 12, Issue 3). Fundación Santillana - OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/02ae3bae-es.pdf?expires=1540153354&id=id&accname=guest&checksum=6B6020CF7BE88D560F4B743BBFF4F841%0Ahttps://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en%0Awww.publicacionesoficiales.boe.es
- Ortega Hesles, M. E. (2017). *School Choice and Educational Opportunities : The Upper-Secondary Student-Assignment Process in Mexico City*. Harvard.
- Pieck Gochicoa, E. (2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 481–507.
- Pitzalis, M. and Porcu, M. (2017). Cultural capital and educational strategies. Shaping boundaries between groups of students with homologous cultural behaviours. *British Journal of Sociology of Education*, 38(7), 956–974. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1205968>
- Randall, J. and Engelhard, G. (2009). Differences between teachers' grading practices in elementary and middle schools. *Journal of Educational Research*, 102(3), 175–186. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.3.175-186>
- Reay, D. and Ball, S. J. (1998). “Making their minds up”: Family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431–448. <https://doi.org/10.1080/0141192980240405>
- Reimers, F. (2003). El contexto social de la evaluación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(3), 9–52.
- Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147–174. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=43026249&lang=es&site=ehost-live>

- Reynolds, J. R. and Burge, S. W. (2008). Educational expectations and the rise in women's post-secondary attainments. *Social Science Research*, 37(2), 485–499. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.09.002>
- Rodríguez Rocha, E. (2014). El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población*, 8(15), 119–144.
- Rodríguez Rocha, E. (2015). *El proceso de toma de decisiones en la transición de secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México. Un factor clave para entender el problema de la persistencia de la desigualdad de oportunidades educativas* [El Colegio de México]. <https://doi.org/10.15713/ins.mmj.3>
- Rodríguez Rocha, E. and Canello, P. (2015). *El rol de las escuelas secundarias de la Ciudad de México en la conformación de las preferencias educativas de sus alumnos* Introducción. https://www.academia.edu/13449333/Crónica_etnográfica_del_rol_de_las_escuelas_secundarias_en_las_decisiones_educativas_de_sus_alumnos_en_prensa_2015_
- Rodríguez, S. (2018). La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México Un estudio a nivel nacional. *Perfiles Educativos*, XI(161), 8–31.
- Rosenqvist, E. (2018). *Social Influence and Educational Decisions Studies on Peer Influence in Secondary Education*. Stockholm University.
- Sánchez-Mendiola, M. and Delgado-Maldonado, L. (2017). Exámenes de alto impacto: implicaciones educativas. *Investigación En Educación Médica*, 6(21), 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.12.001>
- Sánchez, M. and Corte Cruz, F. M. del S. (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII(1), 97–124.
- Sandner, M., Patzina, A., Anger, S., Bernhard, S. and Dietrich, H. (2021). *The COVID-19 Pandemic , Well-Being , and Transitions to Post-secondary Education* (No. 14797; Discussion Paper Series, Issue October).
- Saucedo, C. and Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213–245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Schoo, S. and Ruiz, M. C. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *Foro de Educación*, 12, 71–98.
- SEP-COPEEMS. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*.
- Sewell, W. H. and Hauser, R. M. (1972). Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process. *American Journal of Agricultural Economics*, 54(5), 851. <https://doi.org/10.2307/1239228>

- Shane, J. and Heckhausen, J. (2013). University students' causal conceptions about social mobility: Diverging pathways for believers in personal merit and luck. *Journal of Vocational Behavior*, 82(1), 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.08.003>
- Shane, J. and Heckhausen, J. (2016). For better or worse: Young adults opportunity beliefs and motivational self-regulation during career entry. *International Journal of Behavioral Development*, 40(2), 107–116. <https://doi.org/10.1177/0165025415589389>
- Solís, P. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos*, 31(número extraordinario), 63–95. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Solís, P. (2014a). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. In P. Solis, E. Blanco, & H. Robles (Eds.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de Mexico* (pp. 71–106).
- Solís, P. (2014b). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. *Caminos Desiguales. Trayectorias Educativas y Laborales de Los Jóvenes En La Ciudad de México*, 71–106.
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México : el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles Educativos*, XL(159), 66–89.
- Solís, P., Rocha, E. R. and Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior el caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103–1136.
- Stocké, V. (2007). Explaining educational decision and effects of families' social class position: An empirical test of the Breen's model of educational attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505–519. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm014>
- Sutton, A., Langenkamp, A. G., Muller, C. and Schiller, K. S. (2018). Who gets ahead and who falls behind during the transition to high school? Academic performance at the intersection of race/ethnicity and gender. *Social Problems*, 65(2), 154–173. <https://doi.org/10.1093/socpro/spx044>
- Tallman, I. and Gray, L. N. (1990). Choices, decisions, and problem-solving. *Annual Review of Sociology*, 16, 405–433. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=9301100488&lang=fr&site=ehost-live>
- Tedesco, J. C. (1983). Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de La CEPAL, Rev. la CEPAL*, 131–144. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/10742>
- Tedesco, J. C. and López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de La Cepal*, 76, 55–69. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/10801>
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687–700. <https://doi.org/10.2307/1981525>

- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. UNAM.
- Treiman, D. J. (1970). Industrialization and Social Stratification. *Sociological Inquiry*, 40(2), 207–234. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1970.tb01009.x>
- Tuñón, I. and Poy, S. (2016). Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 18(1), 98–111.
- Ulloa Herrero, M. (2012). Origen , incremento y mantenimiento de la exclusión de jóvenes en la educación media superior y estrategias para superarla. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 4(8), 10–41.
- Villa Lever, L. (2007). Educación Media Superior ¿Igualdad De Oportunidades? *Revista de La Educación Superior*, XXXVI(141), 93–110.
- Villa Lever, L., Canales Sánchez, A. and Hamui Sutton, M. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos* (L. Villa Lever, A. Canales Sánchez, & M. Hamui Sutton (eds.)). Instituto de Inverstigaciones Sociales UNAM - CONACyT.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 134–148.
- Wilson, A. B. (1959). Residential Segregation of Social Classes and Aspirations of High School Boys. *American Sociological Review*, 24(6), 836–845.
- Wunsch, G., Russo, F. and Mouchart, M. (2010). Do We Necessarily Need Longitudinal Data to Infer Causal Relations? *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 106(1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/0759106309360114>

10. Anexos

Anexo 1. Cuestionario para estudiantes de tercero de secundaria datos sociodemográficos y de preferencias educativas (ESPEETS)

EL COLEGIO DE MÉXICO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO (NO LLENAR)

Número de folio del cuestionario: _____

Número de folio del estudiante: _____

Clave de la escuela: _____

Turno de la escuela: _____

NOTA PARA LA/EL ESTUDIANTE

Estimada/o estudiante:

Este cuestionario pretende identificar cuáles son tus preferencias de escuelas de educación media superior a las que quisieras asistir al terminar tu educación secundaria. Tu participación contribuirá a contar con información útil y de primera mano para entender por qué las y los estudiantes prefieren unas opciones y no otras, por lo que te pedimos responder honestamente cada una de las preguntas que se te presentan a continuación.

No hay preguntas correctas o incorrectas, y tus respuestas, así como datos personales, se utilizarán únicamente con fines de investigación. El investigador que aplica este cuestionario es el responsable directo en el uso y manejo de esta información.

Te damos las gracias por tu colaboración.

INICIO DEL CUESTIONARIO AL REVERSO DE ESTA PÁGINA

A. Datos personales

Instrucciones. Marca con una X el recuadro que corresponda. Escribe sobre la línea el dato solicitado.

A1. Sexo.

Mujer 0

Hombre 1

A2. Edad.

Fecha de nacimiento: Mes: _____ Año: _____

A3. Actualmente vives con tu(s) (*Puedes marcar más de una opción*):

- Papá 1
- Mamá 2
- Hermanos/as 3
- Otros/as familiares 4
- Otras personas 5

A4. De las personas con las que vives, ¿quién aporta más dinero a tu casa? (*marca sólo una opción*)

Papá 1 Mamá 2 Otros(as) familiares 3 Otras personas 4

B. Sobre tu familia

B1. Marca el nivel máximo de estudios de tu papá (*selecciona sólo una opción*).

- Sin estudios 0
- Primaria incompleta 1

- Primaria completa 2
- Secundaria incompleta 3
- Secundaria completa 4
- Preparatoria incompleta 5
- Preparatoria completa 6
- Universidad incompleta 7
- Universidad completa 8
- Maestría 9
- Doctorado 10

B2. A qué se dedica actualmente tu papá.

- Trabaja tiempo completo 1 Trabaja medio tiempo 2 No trabaja (busca trabajo) 3 Otros (jubilado, labores domésticas, etc.) 4

B3. ¿En qué trabaja tu papá (o trabajaba si no lo hace actualmente)? *(por ejemplo: oficinista, profesor, abogado, taxista, etc.)*

B4. Marca el nivel máximo de estudios de tu mamá *(selecciona sólo una opción)*

- Sin estudios 0
- Primaria incompleta 1
- Primaria completa 2
- Secundaria incompleta 3
- Secundaria completa 4
- Preparatoria incompleta 5
- Preparatoria completa 6
- Universidad incompleta 7
- Universidad completa 8
- Maestría 9
- Doctorado 10

B5. A qué se dedica actualmente tu mamá

- Trabaja tiempo completo 1 Trabaja medio tiempo 2 No trabaja (busca trabajo) 3 Otros (jubilada, labores domésticas, etc.) 4

B6. ¿En qué trabaja tu mamá (o trabajaba si no lo hace actualmente)? *(por ejemplo: oficinista, profesora, abogada, taxista, etc.)*

C. Después de la secundaria

C1. ¿Tienes pensado seguir estudiando cuando termines la secundaria este año?

Si 0 No 1

C2. En caso de que quieras seguir estudiando, ¿a qué tipo de escuela te gustaría ir?

Pública 0 Privada 1

C3. Como sabes, ya ha sido publicada la convocatoria para realizar el registro al Examen Único, o examen COMIPEMS para la asignación de escuela de educación media superior. ¿Ya hiciste tu registro?

Si 0 No 1

C4. ¿Piensas hacer tu registro al examen COMIPEMS?

Si 0 No 1

(Responder sólo si no te has registrado y no piensas hacer el registro)

C5. ¿Por qué no piensas hacer tu registro?

¡ALTO! ESPERA A RECIBIR INSTRUCCIONES PARA LA SIGUIENTE SECCIÓN.

D. Preparación para tu examen

D1. ¿Qué promedio tuviste en la primaria?

D2. ¿Qué promedio de secundaria tienes hasta ahora?

D3. ¿Has presentado exámenes extraordinarios en la secundaria?

Si 0 No 1

D4. ¿Qué tan preparada/o te sientes para realizar el examen COMIPEMS en este momento?

Nada preparada/o 1 No preparada/o 2 Preparada/o 3 Muy preparada/o

4

D5. ¿Piensas tomar algún curso para prepararte?

Si 0 No 1

D6. Marca la institución que tienes contemplada como primera opción.

- Colegio de Bachilleres (Colbach) 0
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) 1
- Dirección General de Bachillerato (DGB) 2
- Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 3
- Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) 4
- Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem) 5
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM) 6
- Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales 7
- Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México 8
- Instituto Politécnico Nacional (IPN) 9
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) 10

D7. Anota el nombre de la escuela que tienes contemplada como segunda opción.

- Colegio de Bachilleres (Colbach) 0
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) 1
- Dirección General de Bachillerato (DGB) 2
- Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 3
- Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) 4
- Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem) 5
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM) 6
- Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales 7
- Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México 8
- Instituto Politécnico Nacional (IPN) 9

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) 10

D8. Anota el nombre de la escuela que tienes contemplada como tercera opción.

- Colegio de Bachilleres (Colbach) 0
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) 1
Dirección General de Bachillerato (DGB) 2
Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 3
Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) 4
Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem) 5
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM) 6
Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales 7
Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México 8
Instituto Politécnico Nacional (IPN) 9
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) 10

D9. En caso de que no seas asignada/o a la escuela que quieres, ¿qué tienes pensado hacer?

—

¡ALTO! ESPERA A RECIBIR INSTRUCCIONES PARA LA SIGUIENTE SECCIÓN.

NOTA PARA EL/LA ESTUDIANTE

Estimada/o estudiante:

Te agradecemos por las valiosas respuestas que nos has proporcionado. Este estudio se encuentra en su etapa inicial, por lo que para seguir con él te contactaremos en breve para hacerte una visita y dar un seguimiento que consiste en hacerte más preguntas en otras ocasiones. Si estás de acuerdo, te pedimos que anotes algunos

datos de contacto para poderte localizar y platicar con mayor detalle sobre el motivo de las visitas y profundizar en las respuestas que nos has proporcionado.

Te reiteramos que tus datos son estrictamente confidenciales y su uso y manejo es responsabilidad directa y exclusiva del investigador que aplica este cuestionario. Para cualquier duda, aclaración, queja o sugerencia sobre este cuestionario te pedimos que copies los siguientes contactos:

Mtro. Daniel Omar Cobos Marín. Teléfono celular: 0445545088909.
Teléfono local: 5553388251. Correo electrónico: dcobos@colmex

E. Datos de contacto

Tus datos

Apellidos: _____
Nombre(s): _____
Teléfono celular: _____
Correo electrónico: _____
Facebook: _____

Domicilio

Calle: _____
Número exterior: _____ Número interior: _____
Colonia: _____
Código Postal: _____
Alcaldía o municipio: _____
Delegación: _____

Datos de tus padres

Tu papá

Nombre: _____
Apellidos: _____
Teléfono celular: _____

Tu mamá

Nombre: _____
Apellidos: _____

Teléfono celular: _____

Tu tutor u otro familiar con el que tengas contacto

Nombre: _____

Apellidos: _____

Teléfono celular: _____

Anexo 2. Carta solicitud de trabajo con las y los estudiantes.

Ciudad de México, 3 de abril de 2019.

Estimados madre/padre de familia.

Se dirige a uds. el Mtro. Daniel Omar Cobos Marín, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología de El Colegio de México. El motivo de este escrito es solicitarle de la manera más cordial que me permitan realizar una entrevista a su hijo/a _____. Me encuentro realizando una investigación sobre decisiones y formación de preferencias educativas y cómo distintos elementos del contexto y características de diversos estudiantes influyen en el hecho de que elijan ciertas opciones educativas frente a otras. El estudio se realiza en diversas escuelas de educación secundaria, tanto públicas como privadas, y en la primera fase de la investigación se aplicó un cuestionario a estudiantes de tercero de secundaria, cuyo objetivo fue identificar características generales sociodemográficas, así como de sus preferencias educativas. A partir de dicho cuestionario, se realizó una selección de sólo algunos y algunas estudiantes para profundizar en las respuestas. El estudio es de tipo longitudinal, es decir, pretende identificar el proceso de transición a la educación media superior y la eventual modificación de planes a futuro. Por lo anterior, le manifiesto mi interés por trabajar con su hijo desde este momento y hasta la conclusión del primer semestre de la educación media superior, es decir, hasta diciembre. En este periodo y ocasionalmente (en promedio una vez cada mes y medio) le estaría realizando una entrevista de alrededor de una hora y media. Además, me gustaría realizarles una entrevista a ustedes en algún momento de este periodo.

Por lo anterior, me dirijo a ustedes de la manera más respetuosa y les agradezco de antemano la atención y respuesta. Para cualquier duda o aclaración dejo mis datos a los que me pueden contactar sin ningún problema.

Teléfono celular: 5545088909. FB: Daniel Cobos

Oficina: 53388251

Correo electrónico: dcobos@colmex.mx

Sin otro en particular aprovecho para enviarles un cordial saludo y agradezco que me proporcionen un contacto para ponerme en comunicación con ustedes.

Nombre del padre/madre/tutor: _____ Tel: _____

Atte.

Mtro. Daniel Omar Cobos Marín

Preguntar por datos sociodemográficos en caso de que no estén completos en el cuestionario.

1. Edad
2. ¿Con quién(es) vives?
3. ¿Quién es la persona que aporta más dinero a tu casa?
4. ¿En qué trabaja esa persona (papá, mamá, otros familiares u otras personas)?

Trayectoria académica y recursos sociales

5. ¿La escuela primaria a la que ibas estaba cerca de tu casa?
6. ¿En qué turno ibas?
7. Hablando del estudio y las tareas, ¿Qué tipo de estudiante consideras que fuiste en la primaria?, ¿por qué?
8. ¿Te ayudaban a hacer tareas o trabajos de la escuela?, si es el caso, ¿quién lo hacía y de qué forma?
9. Si se presenta un problema dentro o fuera del salón de clase, ¿cómo contribuyes?, ¿intentas resolverlo, o esperas a que alguien más lo resuelva?, ¿te consideras problemático o callado?, menciona un ejemplo tuyo o de un/a compañero/a.
10. Nombra a uno o dos de tus mejores amigos, ¿son/fueron de la primaria o fuera de la escuela?, ¿Qué solían hacer juntos?
11. ¿Aún tienes contacto con él/ella?
12. Cuando terminaste la primaria y entraste a la secundaria, ¿cómo te sentiste?, ¿fue fácil hacer amigas/os?
13. ¿Tienes o has tenido novia/o?, ¿por qué?
14. ¿Sientes que cambiaste tu comportamiento en la escuela, con tus compañeros/as y maestros/as, así como en cumplir con la escuela?, ¿cómo cambiaste?, ¿qué cambió?
15. Hablando de la secundaria, ¿qué materia se te dificulta más?, ¿por qué?
16. ¿Qué materia te gusta más?, ¿por qué?

17. ¿Te gusta la escuela?, ¿por qué te gusta/disgusta?
18. ¿Si pudieras estar haciendo otra cosa en lugar de estudiar, ¿qué estarías haciendo?

Elección de opciones de escuelas de educación media superior. Identificación de objetivos de corto y largo plazo.

19. ¿Qué escuelas escogiste en tu registro del examen COMIPEMS?
20. ¿Por qué elegiste esas opciones?
21. ¿Quién o quiénes piensas que influyeron más en tu decisión?
22. ¿Te estás preparando para realizar el examen?, si es el caso, ¿cómo estás estudiando?
23. ¿Qué tan seguro estás de quedarte en tu primera opción?
24. ¿Cómo te sentirías si no quedas en tus primeras opciones?
25. ¿Qué piensas que te dirían tus padres [o personas con las que vives]?
26. ¿Qué tienes pensado hacer si no quedas en tus primeras opciones?
27. ¿Has pensado en cómo te verías en 10 años? ¿te ves estudiando?, ¿con familia?

Recursos de afrontamiento (resolución de problemas y locus de control)

28. ¿Puedes mencionar uno o dos eventos en tu vida que hayan sido difíciles? (por ejemplo, desde reprobado un examen hasta lidiar con la muerte de un familiar)
29. ¿Qué personas estaban involucradas?
30. ¿Cómo te sentiste al enfrentar la situación?
31. ¿Pudiste contribuir para resolver la situación?, ¿de qué forma?
32. De las personas involucradas, ¿quién contribuyó más para resolver la situación?
33. ¿Piensas que estás preparado para enfrentar una situación similar en el futuro?

Anexo 4. Guía de entrevista. Ola 2. Estudiantes de tercero de secundaria. Segunda visita.

Datos sociodemográficos de los miembros de la familia y actividades en el hogar.

- 1.- Recuérdame. ¿Con quienes vives?, ¿cuáles son sus edades?, ¿hasta qué nivel estudiaron?
- 2.- ¿A qué se dedica cada persona (papá, mamá, otros familiares u otras personas)?
- 3.- ¿Qué actividades realizas tú en tu casa?

Actividades en la escuela y relación con pares.

- 4.- ¿Cómo te va en la escuela?, ¿has tenido dificultades a esta altura del año en alguna materia?
- 5.- ¿Cómo crees que vas a salir, es decir, qué tan segura/o estás de salir con buen promedio? ¿Por qué?
- 6.- ¿Cómo vas con el estudio para el examen?, ¿has podido estudiar adecuadamente?
- 7.- ¿Qué opinión te merece el ambiente de la escuela?, ¿cuál es la actitud de los maestros y estudiantes?, ¿hay preocupación por el examen?
- 8.- ¿Actualmente cuántos amigos tienes?, ¿qué hacen juntos/as?
- 9.- ¿Piensas verlo/as después de la secundaria?, ¿por qué?
- 10.- De tus amigos, ¿sabes si seguirán estudiando, sabes a qué escuelas irán?
- 11.- ¿Qué sabes de lo que quieren en el futuro tus compañeros/as?, ¿quieren seguir estudiando?, ¿quieren trabajar?, ¿en dónde?

Elección de opciones de escuelas de educación media superior. Identificación de objetivos de corto y largo plazo. Segunda medición.

12. Recuérdame, ¿Qué escuelas escogiste en tu registro del examen COMIPEMS?
13. ¿Por qué elegiste esas opciones?
14. ¿Quién o quiénes piensas que influyeron más en tu decisión?
15. ¿Te estás preparando para realizar el examen?, si es el caso, ¿cómo estás estudiando?
16. ¿Qué tan seguro estás de quedarte en tu primera opción?

17. ¿Cómo te sentirías si no quedas en tus primeras opciones?
18. ¿Qué piensas que te dirían tus padres [o personas con las que vives]?
19. ¿Qué tienes pensado hacer si no quedas en tus primeras opciones?

Personalidad e identificación de locus (sentido) de control interno y externo

- 20.- Como persona, ¿qué opinión tienes de ti mismo/a?
- 21.- Menciona qué logros personales has tenido hasta ahora.
- 22.- ¿Cuál consideras que es tu mayor fortaleza?
- 23.- ¿Cuál consideras que es tu mayor debilidad?
- 24.- ¿Qué objetivos personales tienes en este momento?
- 25.- Cuando te planteas (el objetivo), ¿qué haces para lograrlo?

Anexo 5. Guía de entrevista. Ola 3. Estudiantes de media superior, primer semestre.
Tercera visita.

Experiencia en la presentación del examen a la educación media superior.

- 1.- Cuéntame, ¿cómo te fue en el examen?, nárrame el día anterior y el día del examen (si estabas nervioso y por qué, quiénes te acompañaron, qué tan difícil se te hizo el examen, cuál fue tu reacción y la de tus padres o las personas que te acompañaron al salir)
- 2.- ¿Cómo viviste las dos semanas antes de conocer tus resultados?
- 3.- ¿Qué te comentaron tus padres o personas con las que vives en este tiempo?
- 4.- ¿Qué te comentaron tus excompañeros de la secundaria, amigos y/o pareja en este tiempo?, ¿ellos, estaban inquietos por el resultado?
- 5.- ¿Qué hiciste en vacaciones?, si no saliste, nárrame un día común de tus vacaciones

Asignación y movilización de recursos

6. Recuérdame, ¿Qué escuelas escogiste en tu registro del examen COMIPEMS?
 7. ¿Por qué elegiste esas opciones?
 - 8.- En qué opción fuiste asignado (institución, carrera/especialidad, escuela, turno)
 - 9.- Nárrame cómo fue que te enteraste de tu resultado
 - 10.- ¿Qué te dijeron tus padres o personas con las que vives?
 - 11.- Durante este tiempo, ¿has tenido contacto con alguno de tus profesores?, ¿les compartiste tu resultado del examen?, ¿qué te comentaron sobre tu resultado?
 - 12.- ¿Compartiste tu resultado con tus excompañeros de la secundaria?, ¿qué te dijeron?, ¿en dónde se quedaron ellos?
 - 13.- ¿Estuviste conforme con la opción que te asignaron?, ¿por qué?, ¿tus padres o personas con las que vives están conformes?
- (En caso de que no haya estado conforme) 14.- ¿Hiciste algo o planeas hacer algo para intentar cambiarte de institución, carrera/especialidad, escuela, turno?
- 15.- ¿Harías el examen nuevamente?, ¿por qué?

Registro de actividades académicas y relación con pares.

- 16.- ¿Cómo te va en tus primeros días de la prepa?
- 17.- ¿Has podido estudiar adecuadamente?, ¿consideras que tienes los materiales y condiciones necesarias para estudiar?
- 18.- ¿Qué opinión te merece el ambiente de la escuela?, ¿cuál es la actitud de los maestros y estudiantes?
- 19.- ¿Actualmente cuántos amigos has hecho en tu nueva escuela?, ¿qué hacen juntos/as?

Objetivos, personalidad e identificación de locus (sentido) de control interno y externo.

20. ¿Qué tan seguro estás de obtener un buen promedio en tu primer semestre de la prepa?
- 21.- Como persona, ¿qué opinión tienes de ti mismo/a?
- 22.- Menciona qué logros personales has tenido hasta ahora.

- 23.- ¿Cuál consideras que es tu mayor fortaleza?
- 24.- ¿Cuál consideras que es tu mayor debilidad?
- 25.- ¿Qué objetivos personales tienes en este momento?
- 26.- Cuando te planteas estos objetivos, ¿qué haces para lograrlos?

Anexo 6. Resultado del análisis factorial para la construcción del ISE.

Análisis factorial/correlación *Número de observaciones: 844*
Método: Análisis de factores principales *Factores retenidos: 1*
Rotación: Sin rotar *Número de parámetros: 4*

	<i>Eigenvalue</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Proporción</i>	<i>Acumulativo</i>
Factor 1	2.17	1.38	0.54	0.54
Factor 2	0.79	0.16	0.20	0.74
Factor 3	0.63	0.23	0.16	0.90
Factor 4	0.40	.	0.10	1.00

LR test: independiente vs. saturado: $\chi^2(6) = 691.37$ Prob> $\chi^2 = 0.001$

Cargas de las variables en el factor

<i>Variable</i>	<i>Factor</i>	<i>Unicidad</i>
escolaridad madre	0.74	0.46
escolaridad padre	0.77	0.41
ocupación madre	0.72	0.49
ocupación padre	0.73	0.47

Fuente: Elaboración propia con base en La ESPEETS, 2019-2021.