

# **Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México**

*Emilio Blanco*

---

## **Resumen**

El artículo aborda el fenómeno del regreso a la escuela entre los jóvenes de la ciudad de México que interrumpieron sus trayectorias educativas en algún momento entre el inicio de la primaria y el fin del nivel medio superior. Más de una cuarta parte de estos jóvenes experimentaron un evento de regreso, lo que fortalece la idea de que la salida de la escuela no equivale al fin de la trayectoria educativa. Existe una asociación significativa entre el origen socioeconómico y la probabilidad de retorno, aunque más débil (y en sentido inverso) que para la interrupción. Se observa una relación compleja, no lineal, entre el regreso y el momento educativo de la interrupción. También se halló que una proporción significativa de quienes regresaron logró finalizar el nivel medio superior, situación particularmente destacable entre los jóvenes de menor origen social. La evidencia apuntaría a considerar los efectos tanto de la estructura como de la agencia, y específicamente a recuperar la racionalidad de los actores.

Palabras clave: interrupción escolar, regreso a la escuela, desigualdad educativa, trayectorias educativas.

## **Abstract**

### **Back to school: drop-out and return to school among youth in Mexico City**

This paper addresses the return to school among youngsters in Mexico City that had dropped out of school at some point between the beginning of elementary school and the end of upper secondary level. More than a quarter of these youngsters returned to school, which supports the idea that quitting school does not equal to the end of the

educational career. There is a significant association between the socioeconomic origin and the probability of an individual returning to school, although weaker (and in the opposite direction) than correlation with the probability of dropping out. Complex, non-linear patterns were found between the return and the moment when the drop out occurred, which questions mainstream theories about educational decisions. It was also found that an important proportion of those who returned to school completed upper secondary education, particularly remarkable among youngsters of lower social origins. The evidence supports the idea of considering both the effects of the social structure and the individual agency, and particularly to take into account the actors' rationality.

Key words: school drop-out, return to school, educational inequality, educational trajectories.

---

## 1. Introducción

Los estudios sobre logro educativo cuentan con una larga trayectoria en la investigación en México. En particular, el análisis de las desigualdades en el logro, sea que se observe a través de los años de escolaridad o de los niveles finalizados por los individuos, ocupan un lugar destacado en el estudio de la desigualdad social (ej. Bracho, 1995; 2002; Martínez Rizo, 2002; 2003; Solís, 2012). A pesar del incremento continuo en la cobertura de todos los niveles, estas desigualdades han demostrado ser persistentes —sobre todo en los tramos superiores— incluso en la mayoría de los países desarrollados (Shavit y Blossfeld, 1993; Lucas, 2001; Raftery y Hout, 1993), así como en países de la región (Torche, 2010).

Típicamente, la preocupación se ha centrado en los factores que explican estas diferencias en el logro, y en particular cómo las trayectorias educativas están condicionadas tanto por el origen social como por un conjunto de instituciones, relaciones y eventos en el curso de vida. Estos factores, finalmente, cristalizan en decisiones de los propios individuos acerca de continuar o no con sus trayectorias. Destacan especialmente, a este respecto, los análisis sobre el abandono o la desafiliación escolar (Giorguli, 2006; Solís, 2012; Pérez-Baleón, 2012), en tanto barrera muchas veces definitiva al proceso de escolarización.

Un giro interesante y relativamente reciente de estos estudios es la emergencia de una perspectiva sobre la trayectoria educativa como un proceso no necesariamente lineal, fragmentado (Guerra, 2009), y que no finaliza de manera irreversible. Como respuesta a la complejidad de los vínculos entre escuela y mercados de trabajo (De Ibarrola, 2010), los jóvenes pueden decidir interrumpir temporalmente sus estudios sin que esto configure una situación de deserción, o pueden revertir decisiones de salida escolar anteriores que

parecían definitivas. Lo anterior supone la necesidad de volver a pensar los procesos y racionalidades que resultan en determinados niveles de logro escolar y, específicamente, en la decisión de interrumpir los estudios.

Como parte de dicho esfuerzo, en este artículo utilizo los datos de una encuesta realizada en 2010 sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes en la ciudad de México para analizar la reinserción escolar de aquellos individuos que interrumpieron sus trayectorias escolares en algún momento antes de finalizar el nivel medio superior. Este problema apenas ha sido abordado en México y América Latina (ej. Cardozo, 2012), dado que es escasa la información de tipo longitudinal necesaria. Su relevancia estriba, fundamentalmente, en que permite apreciar la reversibilidad de las decisiones de interrupción escolar, así como los resultados en términos de logro educativo asociados a esta “segunda oportunidad”. Asimismo, enfocarse en el regreso a la escuela podría abrir alternativas para las políticas educativas que buscan retener a los jóvenes en el sistema escolar.

A nivel teórico, esto podría suponer una recuperación de la agencia individual, y la apertura a la contingencia de las decisiones, frente a las perspectivas más habituales que tienden a concebir el abandono escolar como un proceso difícilmente reversible. Para ello, recurriré en este trabajo a distintos marcos analíticos, desde los cuales se ha intentado comprender en términos generales las lógicas que guían las decisiones y trayectorias educativas de los jóvenes, así como la persistencia de las desigualdades educativas. Argumentaré, desde lo que considero un sano eclecticismo, a favor de la necesidad de considerar múltiples perspectivas, deduciendo hipótesis novedosas para cada una de ellas y sometiéndolas a la prueba empírica.

El resto del artículo está dividido en seis secciones. En la segunda expongo los datos en los que se basa el análisis y cómo se construyeron las variables de interés. En la tercera presento un resumen de la distribución de las interrupciones escolares, como antecedente imprescindible para el análisis del regreso. La cuarta sección aborda la incidencia del regreso entre los jóvenes que salieron antes de finalizar el nivel medio superior; destaca la persistencia de la asociación con el origen socioeconómico, aunque más débil que para el fenómeno de la interrupción. La quinta sección se aboca a analizar la incidencia del regreso según el momento del curso de vida y la trayectoria educativa en que se produjo la interrupción previa, lo que arroja resultados estimulantes para comparar la forma como se toman decisiones según el origen social. La sección sexta está dedicada a analizar el nivel de logro educativo de los jóvenes que regresan, donde se destaca que una proporción muy significativa logra avanzar hasta finalizar el nivel medio superior, y que si bien este logro es menor en los estratos socioeconómicos inferiores, la ga-

nancia relativa que para estos supone regresar es mayor. Finalmente, resumo los hallazgos y los relaciono con las teorías disponibles sobre las decisiones educativas. La evidencia apuntaría a la necesidad de combinar diversas teorías sobre la agencia, y a buscar explicaciones de las decisiones educativas que tomen en cuenta la racionalidad de los actores.

## 2. Datos

Los datos provienen de la Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes en la ciudad de México, aplicada en 2010 como parte de un proyecto entre dos instituciones mexicanas.<sup>1</sup> La muestra de 2920 individuos se seleccionó de forma aleatoria, multietápica y estratificada, para la población de jóvenes entre 18 y 29 años del Distrito Federal y Área Metropolitana.

El cuestionario, de tipo retrospectivo, recogió información sobre las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, así como sobre otros eventos relevantes del curso de vida (edad a la primera unión, periodos de convivencia con los padres, número de hijos y edades de nacimiento, periodos de residencia y eventos migratorios). Se aplicó también una batería de indicadores sobre el nivel socioeconómico y las características del hogar del joven (a los 15 años), así como atributos sociodemográficos básicos.

La trayectoria educativa de cada entrevistado se construyó mediante el registro, para cada año de edad, de su condición de asistencia escolar (asistió/no asistió), así como el nivel y grado cursados. En cada año de asistencia se preguntó si el individuo aprobó, reprobó, o abandonó el grado inscrito. Para los fines de este trabajo, se consideró como interrupción educativa alguna de estas situaciones, si ocurrieron antes de que el individuo finalizara el nivel medio superior: *a*) no inscripción de un grado escolar luego de aprobar el grado previo (lo que deriva en un periodo mínimo de un año sin asistir a la escuela) y; *b*) abandono de un grado escolar previamente inscrito (lo que puede derivar en una re-inscripción al año siguiente o bien en una no inscripción). Sólo se consideraron los eventos de interrupción ocurridos por primera vez en la trayectoria escolar, con lo que sólo se consideró un evento de interrupción por individuo.

Asimismo, se consideró como “regreso” a la escuela toda re-inscripción de algún grado educativo que siguiera un evento de no inscripción o abandono, independientemente de su duración posterior. De esta forma, para cada individuo que salió de la escuela durante el periodo considerado (entre el inicio

<sup>1</sup> No se mencionan las instituciones para preservar el anonimato de la revisión.

de la primaria y el fin del nivel medio superior), fue posible conocer la edad a la que interrumpió sus estudios, el nivel educativo alcanzado previamente, si regresó o no, y qué nivel alcanzó posteriormente. Estas son las variables básicas que se analizarán en este trabajo.

El índice de orígenes sociales (IOS), variable fundamental para ilustrar las desigualdades en la distribución de las probabilidades de salida y retorno a la escuela, se construyó como un índice factorial para el cual se utilizaron las siguientes variables:<sup>2</sup> ocupación principal del jefe del hogar,<sup>3</sup> nivel educativo alcanzado por la madre y/o el padre, bienes y servicios presentes en el hogar, cantidad estimada de libros en el hogar.

Finalmente, es necesaria una nota sobre el análisis realizado en este artículo. Es habitual que los reportes de investigación cuantitativa tiendan a mostrar los resultados de modelos de regresión como la prueba final de sus hipótesis. Esto es adecuado, siempre y cuando no se interpreten las asociaciones en términos causales, ni se descuiden otros aspectos relevantes, como pueden surgir del análisis descriptivo. Una posible desventaja de limitarse a la identificación de factores significativamente asociados es el riesgo de perder de vista explicaciones de tipo sistémico, o enfocadas en los mecanismos que subyacen a dichas asociaciones (Boudon, 1973).

En este artículo me limito a un análisis descriptivo (aunque en sentido estricto, el análisis de regresión también lo es), no sólo por razones de espacio sino también porque considero que logra develar aspectos novedosos del fenómeno, y probar hipótesis relevantes sobre las posibles decisiones individuales que subyacen a su distribución estadística. En un futuro trabajo abordaré el análisis de regresión mediante modelos logísticos de tiempo discreto.

### 3. Interrupciones críticas

A fin de contextualizar adecuadamente el retorno a la escuela es necesario dimensionar el fenómeno de la interrupción escolar. En este artículo me

<sup>2</sup> Se preguntó a cada entrevistado por estas y otras condiciones socioeconómicas del hogar a sus 15 años de edad, como forma de contar con un punto de referencia único para todos los entrevistados. Esto presenta un problema respecto de la comparabilidad de las medidas para jóvenes que tenían 15 años en distintos momentos del tiempo (hasta 12 años de diferencia, dado que la encuesta comprende a jóvenes de entre 18 y 29 años), en particular porque podría pensarse que las cargas cambian con el tiempo debido al cambio en el valor relativo de los bienes. A pesar de ello, el análisis factorial arrojó indicadores de adecuación satisfactorios.

<sup>3</sup> Las ocupaciones fueron clasificadas de acuerdo con la Clasificación Mexicana de Ocupaciones (INEGI, 2009), y jerarquizadas de acuerdo con la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (ISCO-88) (Ganzeboom y Treiman, 1996).

**Cuadro 1**

Porcentaje de interrupción escolar,  
por etapa de la trayectoria educativa y sexo\*

<i>Etapa</i>	<i>Sexo</i>		<i>Total</i>	<i>n</i>
	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>		
Antes de terminar EB	20.1	15.1	17.2	361
Una vez terminada EB	24.1	24.3	24.2	465
Inscrito/antes de terminar EMS	14.1	13.4	13.7	295
Acumulado en el periodo	58.3	52.8	55.1	1 121

\* Sobre total de inscritos a primaria, mayores de 20 años cumplidos al momento de la encuesta.

concentro exclusivamente en las salidas ocurridas antes de finalizar el nivel medio superior, dado que son estos casos los que pueden derivar en las situaciones de abandono más problemáticas.

En el cuadro 1 (última fila) se observa que, del total de jóvenes entrevistados, más de la mitad experimentaron una interrupción en algún momento antes de terminar el nivel medio superior.<sup>4</sup> Las mujeres muestran una tendencia a salir del sistema ligeramente menor que los hombres, aunque se trata de una diferencia pequeña en términos porcentuales.

Ahora bien, estas salidas no se distribuyen de manera homogénea a lo largo de la trayectoria educativa: 17% ocurre en algún momento entre el inicio de primaria y tercer año de secundaria (un periodo de 9 años),<sup>5</sup> 24% luego de terminar el nivel básico (un único año), y el 14% restante ocurre en alguno de los tres años que transcurren entre el inicio del nivel medio superior y su finalización. Esto indicaría que la finalización del nivel básico aún constituye

<sup>4</sup> En todos los cuadros de este artículo EB significa Educación básica; EMS, Educación media superior, y ES, Educación superior.

<sup>5</sup> Decidí utilizar esta clasificación —y no distinguir entre nivel primario y secundario— por dos razones: 1) la primera es de orden práctico, en tanto multiplicar el número de casillas aumenta la incertidumbre de las estimaciones, al reducir el número de casos en cada casilla; además debe tenerse en cuenta que el porcentaje de interrupciones al nivel primario es muy bajo; 2) la segunda es de orden sustantivo; si bien las consecuencias de no finalizar la primaria no son iguales a las de no finalizar la secundaria, es posible considerar que en la ciudad de México, en virtud de las tasas relativamente elevadas de finalización del nivel básico, no finalizarlo constituye un déficit considerable para las oportunidades de vida del individuo.

**Cuadro 2**

Probabilidad de interrupción escolar, por etapa  
de la trayectoria educativa y cuartil de nivel socioeconómico\*

<i>Etapa</i>	<i>Cuartil de IOS</i>				<i>Total</i>	<i>n***</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>		
Antes de terminar EB	0.323	0.142	0.101	0.088	0.172	324
Una vez terminada EB**	0.523	0.312	0.259	0.102	0.292	436
Inscrito/antes de terminar EMS**	0.424	0.229	0.240	0.164	0.234	280
Acumulado en el periodo	0.824	0.564	0.523	0.356	0.551	1 040

\* Sobre total de inscritos a primaria, mayores de 20 años cumplidos al momento de la encuesta.

\*\* Probabilidad dado que no se interrumpió en el nivel previo.

\*\*\* Totales no coinciden con cuadro 1 debido a datos perdidos para la variable IOS.

una instancia crítica para la permanencia en la escuela, y permite poner en duda las elevadísimas cifras oficiales de absorción a nivel medio superior (INEE, 2013), calculadas con base en datos agregados.

¿Cómo varía la incidencia y temporalidad de la interrupción de acuerdo con el origen social de los jóvenes? El cuadro 2 presenta los resultados en forma de probabilidades, para cuatro grupos de nivel socioeconómico,<sup>6</sup> y por momento de la trayectoria educativa. La primera fila muestra la probabilidad de interrumpir antes de terminar educación básica, y las siguientes, la probabilidad de hacerlo en los niveles siguientes dado que no se interrumpió en el nivel anterior.

La comparación entre estratos sociales pone en evidencia diferencias muy marcadas: la probabilidad de interrumpir es 2.3 veces mayor entre cuartiles extremos. Por su parte, la interrupción inmediatamente posterior a la finalización del nivel básico es cinco veces superior en el cuartil más bajo que en el más alto, y es la categoría más frecuente en los tres primeros estratos. Asimismo, la probabilidad de salir durante el nivel medio superior es 2.6 veces mayor para el primer grupo, aunque antes de ese periodo ya ha interrumpido casi 70% de los jóvenes, contra apenas 18% del cuartil más alto.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Los grupos se construyeron como cuartiles de la distribución del índice de orígenes sociales (IOS) referido en la sección 2; 1 refiere al extremo inferior, y 4 al extremo superior.

<sup>7</sup> Probabilidades acumuladas no reportadas aquí por razones de espacio.

En síntesis, a medida que se desciende en la estructura social, no sólo es mayor la probabilidad de salir, sino que también aumenta la probabilidad de hacerlo de manera más temprana.<sup>8</sup>

#### 4. ¿Cuántos y quiénes regresan a la escuela?

Estimar el porcentaje de regresos es importante porque, como establecí en la introducción, apoyaría la hipótesis de trayectorias educativas menos lineales e irreversibles. Observar que la salida de la escuela no es un evento definitivo llevaría a construir modelos más complejos respecto de cómo se toman decisiones educativas, y trascender la dicotomía entre los enfoques “culturalistas” y los “racionalistas”, centrados en decisiones puntuales en el tiempo, para adoptar una perspectiva que incorpore la agencia de los sujetos y la noción de curso de vida. Además, abriría un espacio significativo para la intervención a través de políticas educativas innovadoras.<sup>9</sup>

El cuadro 3 muestra el total de retornos sobre la base de quienes salieron de la escuela antes de finalizar el nivel medio superior, por sexo y cuartiles del índice de origen social. En total, 28% de los jóvenes regresó en algún momento,<sup>10</sup> lo cual parece sustentar la perspectiva planteada en el párrafo anterior. No obstante, existe una gran diferencia en la probabilidad de regresar asociada al origen socioeconómico: es casi tres veces mayor para el cuartil superior que para el inferior. En otras palabras, en los sectores altos la salida podría concebirse como un elemento con grandes chances de ser revertido, mientras que en los sectores bajos tiende a tener un carácter definitivo.

El fenómeno anterior es llamativo si se piensa que, dado que la interrupción está tan fuertemente asociada al origen social, estos efectos podrían

<sup>8</sup> En un análisis no reportado aquí se calcularon los porcentajes de jóvenes que salen a cada nivel, como proporciones del total de jóvenes que salieron en el periodo, no condicionados a la salida en el nivel anterior. El principal resultado es que, en los cuartiles bajos, las interrupciones tienden a concentrarse antes de la finalización del nivel básico o inmediatamente después de la misma, mientras que en el estrato más alto las interrupciones se distribuyen de forma similar entre etapas.

<sup>9</sup> Del otro lado, es necesario destacar que tres de cada cuatro jóvenes que interrumpieron no regresaron, al menos en la ventana de observación de este estudio, lo cual muestra la necesidad de implementar acciones de intervención en este sentido, hoy prácticamente inexistentes.

<sup>10</sup> Para esta estimación no se ha tomado en cuenta la totalidad de la muestra. Se ha excluido a los jóvenes que al momento de la encuesta tenían 20 años o menos. De esta forma se considera a quienes han tenido por lo menos cinco años para decidir retornar. Esta decisión es especialmente para aquellos que salieron durante el nivel medio superior (normativamente, en algún momento entre los 15 y los 17 años).



**Cuadro 3**

Porcentaje de regreso para interrupciones antes  
de terminar el nivel medio superior, por sexo y cuartil de IOS\*

<i>Sexo</i>	<i>Cuartil de IOS</i>				<i>Total</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	
Hombre	15.8	25.3	44.0	59.6	31.5
Mujer	23.0	20.6	26.2	54.2	25.8
Total	20.6	22.6	36.2	57.2	28.3

\* Sobre total de inscritos a primaria, mayores de 20 años cumplidos al momento de la encuesta, que interrumpieron sus estudios antes de finalizar el nivel medio superior.

atenuarse considerablemente en relación con el retorno. Los jóvenes de posiciones superiores que interrumpen estarían, por así decirlo, negativamente seleccionados en comparación con los jóvenes de sectores más bajos,<sup>11</sup> dado que han salido de la escuela a pesar de sus ventajas relativas. Esto debería hacer relativamente menos probable que regresaran, atenuándose así la relación original —de forma similar, aunque por un proceso de selección inverso, a lo observado por Mare (1980) para las probabilidades de transición educativa—.

Cabe preguntarse entonces si se observa esta reducción en la asociación con el origen socioeconómico predicho por la hipótesis de la selección diferencial. La respuesta es afirmativa, aunque parcial. La correlación entre el origen social y las probabilidades de interrupción y regreso se reduce en términos absolutos, de  $r = -0.34$  para la interrupción a  $0.23$  para el regreso.<sup>12</sup>

¿Cómo explicar la persistencia de la influencia del origen social? En este punto considero útil recurrir a una de las formulaciones teóricas más fértiles —a mi juicio— para explicar el fenómeno de las desigualdades educativas. En 1997, Richard Breen y John Goldthorpe publicaron un artículo seminal, en el que propusieron un modelo a la vez parsimonioso y potente para explicar la persistencia de diferencias socioeconómicas en los niveles de logro

<sup>11</sup> En este momento no es necesario especular sobre cuáles podrían ser estas características “no observadas”. Más adelante se desarrollarán algunas posibilidades.

<sup>12</sup> Cabe anotar que esta reducción no puede explicarse por una reducción en la varianza del origen socioeconómico entre el grupo que se inscribió (expuestos a la probabilidad de salir) y el grupo de los que salieron (expuestos a la probabilidad de regresar), la cual si bien existe, es muy modesta: de  $0.98$  a  $0.93$ .

educativo en muchos países europeos, a pesar de la expansión constante de la cobertura a todos los niveles (Breen y Goldthorpe, 1997). La intención de los autores fue construir un modelo de decisión individual, racional, que diera cuenta de la decisión de continuar estudiando a un determinado nivel educativo luego de finalizado el precedente. Para esto, juzgaron insuficientes las formulaciones de las teorías culturalistas (particularmente las teorías de la reproducción), y apostaron por un modelo más adecuado al crecimiento permanente de la cobertura, en el cual —siguiendo a Boudon— la explicación de los diferenciales educativos requiere dos mecanismos, denominados primarios y secundarios.

El primero comprende la distribución diferencial de resultados educativos (aprendizajes) entre estratos sociales. Los autores no están tan preocupados en comprender cómo se produce esta asociación; sólo constatan que existe y que debe tomarse como un primer dato, en tanto afecta las estimaciones de éxito (mecanismo 1) que los individuos hacen para decidir si continúan cursando el siguiente nivel educativo.<sup>13</sup> El problema es que, incluso para individuos que tienen el mismo nivel de rendimiento educativo, la probabilidad de progresión es diferente si pertenecen a distintos sectores sociales. Boudon postuló que esto dependía de la evaluación racional que los individuos hacían de los costos y beneficios relativos (mecanismo 2) de continuar al siguiente nivel. Breen y Goldthorpe introducen un tercer mecanismo, que denominan aversión relativa al riesgo, y que básicamente implica que lo que buscan los individuos cuando deciden si continúan o no al siguiente nivel es evitar descender socialmente —racionalidad “satisfactoria”, para utilizar la expresión de Simon (1982)—. Como consecuencia, a fin de acceder al menos a la posición social de sus padres, los jóvenes de distintos sectores sociales requerirán distintos niveles educativos, y por lo tanto interrumpirán sus trayectorias en momentos diferentes.

Todo parece indicar que es posible aplicar un esquema similar a las decisiones de reinserción escolar. Aun si los jóvenes de sectores superiores que interrumpen estuvieran “negativamente seleccionados”, y pudiera suponerse (de manera simplificada) que su probabilidad subjetiva de éxito en el sistema educativo es similar a las de los jóvenes de sectores bajos, persisten intactos dos mecanismos: el menor costo relativo para volver a la escuela, y la mayor

<sup>13</sup> Es necesario aclarar que en este artículo manejaré conceptos como “probabilidad subjetiva” o “aversión al riesgo” que refieren a disposiciones individuales que no es posible observar directamente, debido al tipo de datos disponibles en esta encuesta. La estrategia de análisis consiste en partir de estos conceptos para generar hipótesis que puedan ser evaluadas a través del análisis de los datos, concretamente de las diferencias en las decisiones de salida y regreso de diversos subgrupos.

necesidad relativa de hacerlo a fin de evitar la movilidad social descendente. En síntesis, a medida que se asciende en el origen social, *una mayor oportunidad y una mayor necesidad relativa* de volver a la escuela podrían ser los factores explicativos de las diferencias identificadas.<sup>14</sup>

Ahora bien, el cuadro 3 muestra también que esta relación no es idéntica para hombres y mujeres. El origen socioeconómico está asociado al regreso a la escuela de manera mucho más marcada en los hombres ( $r = 0.30$ ) que en las mujeres ( $r = 0.15$ ). Entre los primeros, la brecha socioeconómica es de 44 puntos porcentuales, mientras que entre las segundas es de 31 puntos. Únicamente en el cuartil inferior los hombres tienen una probabilidad menor de retornar, pero ésta aumenta rápidamente y supera a la de las mujeres en los cuartiles restantes. Para éstas, la probabilidad de regresar en los tres cuartiles más bajos es prácticamente igual.

Para explicar la diferencia entre géneros, Breen y Goldthorpe postularon que, a medida que la movilidad social para las mujeres dependa más del estatus ocupacional de su eventual esposo que del suyo propio, el gradiente socioeconómico sobre la probabilidad de abandonar la educación será menor para ellas que para los hombres. A medida que, históricamente, las mujeres se incorporan en mayor grado al mercado de trabajo, esta diferencia debería tender a desaparecer, porque ambos sexos tomarían sus decisiones con parámetros similares.

En este sentido cabe mencionar que, inicialmente, los datos de interrupción presentaban una interrogante, dado que el gradiente socioeconómico es mayor para las mujeres que para los hombres.<sup>15</sup> Sin embargo, al vincular los eventos de interrupción y salida (mediante el cálculo de la probabilidad conjunta de salir y *no retornar*), se encontró que las brechas socioeconómicas en las probabilidades de interrupción definitiva para hombres y mujeres se equilibran.

El hallazgo es particularmente interesante porque sugiere que las decisiones sobre interrupción educativa podrían adoptarse, en muchos casos, en función de un cálculo que incluye la probabilidad subjetiva de *regresar*, un elemento que no considera el modelo de Breen y Goldthorpe.<sup>16</sup> Dicho de otra

<sup>14</sup> En este sentido, y aun en un modelo sin costos y con habilidades iguales, los sectores altos tendrían más posibilidad de regresar, dado que en caso de no hacerlo es mayor el riesgo de movilidad descendente (especialmente cuando salieron sin completar un nivel).

<sup>15</sup> El análisis al que refiere este párrafo no es presentado en este artículo por razones de espacio, y será objeto de un tratamiento más extenso en otro trabajo.

<sup>16</sup> No contemplar la posibilidad de regresar es una de las principales limitaciones, a mi juicio, del modelo mencionado. La otra gran limitación, que puede relacionarse con la anterior, es que sólo está pensado para transiciones *entre niveles*, no para interrupciones *intra-nivel*. El

forma, una proporción importante de jóvenes podría concebir la salida de la escuela como un estado transitorio. Esta suposición se fortalece frente al hecho de que el tiempo que transcurre entre la salida y el regreso es relativamente breve (el valor de la mediana es de dos años).

A partir de esto es posible preguntarse de qué manera y en función de qué factores los jóvenes revisan sus decisiones iniciales. Para esto es necesario tener en cuenta el paso del tiempo, y el cambio en las situaciones individuales que esto traería aparejado. Una racionalidad de tipo “exploratorio”, en la cual la decisión de salir contempla la posibilidad de regresar en el corto plazo, sería más frecuente en los sectores altos, y entre los hombres que entre las mujeres. A mayor origen social, la interrupción escolar se podría explicar en menor medida por la incidencia de las restricciones estructurales, y más por elementos contingentes, eventos que afectan la estructura familiar o la capacidad de generar ingresos, y que obligan a interrumpir transitoriamente la trayectoria educativa hasta el momento en que son superados. Tampoco es aventurado suponer que este tipo de eventos afecten en mayor medida a los

---

modelo presupone que no son los años de escolaridad, sino los niveles terminados, lo que tiene valor para los individuos en el mercado de trabajo. También supone que iniciar un nivel y no terminarlo incrementa la probabilidad de movilidad descendente. Las elevadas proporciones de regresos y de salidas intra-nivel (una cuarta parte del total de salidas en el periodo considerado ocurren entre jóvenes que inscribieron el nivel medio superior) en la población bajo estudio, justificarían una revisión de este modelo para el caso de México.

¿Cómo explicar esta elevada proporción de salidas intra-nivel? ¿Se trata de salidas “no-rationales”, que deberían ser explicadas por otro tipo de mecanismos? Una solución más adecuada sería proponer que los sujetos, cuando toman la decisión de interrumpir, consideran también la posibilidad de regresar más tarde para completar el nivel en cuestión. Esto supondría que las decisiones de salir y regresar no son independientes, y que por tanto el grado de reversibilidad que el sujeto adjudica a su decisión debe ser incluido en el modelo.

De manera complementaria, el modelo debería incorporar la posibilidad de que los parámetros con los que se tomó la decisión de salir sean cambiantes en el tiempo. Tanto la probabilidad subjetiva de éxito para terminar un nivel educativo, como los costos directos e indirectos asociados a permanecer en la escuela, y la probabilidad de acceder a cierta clase ocupacional, podrían ser revisados por los sujetos bajo ciertas experiencias. Estos parámetros no deberían tener un valor absoluto, sino potencialmente revisable, también, para el individuo que toma la decisión de salir de la escuela.

En síntesis, un modelo más realista de decisión racional debería incorporar qué tan probable es para el individuo regresar, en el caso de que decida salir del sistema. Esto podría contribuir a explicar la elevada proporción de jóvenes que se inscriben a un nivel y no lo terminan. En un segundo momento, la explicación de la decisión de regresar debería incorporar el cambio en los costos, probabilidad de éxito, y probabilidad de inserción ocupacional exitosa. La alternativa, como se verá más adelante, es recurrir a explicaciones que atribuyen un menor grado de racionalidad a los individuos, o por lo menos de información respecto de las condiciones de escolarización del nuevo nivel al que se inscriben.

hombres que a las mujeres, dado que, a nivel familiar, las expectativas sobre generación de ingresos de emergencia parecen recaer más sobre los primeros (Cortés y Rubalcaba, 1991; Tuirán, 1993).

## 5. Momentos para el retorno

A partir de los resultados anteriores, y también con base en los aportes de la perspectiva del curso de vida (Elder, Kirkpatrick Johnson y Crosnoe, 2004), considero necesario indagar en la relación entre el tiempo y la decisión de retornar a la escuela. Dos aspectos me interesan en esta sección: la edad al momento de salida y el momento de la trayectoria educativa en que se regresa.

*¿Depende la probabilidad de regresar del momento de la salida?*

La perspectiva del curso de vida implica considerar al menos dos aspectos: las definiciones normativas de roles esperados a determinadas edades, y las instituciones que regulan la adscripción a los mismos (Pallas, 1993). En este sentido, la regulación de la asistencia obligatoria a la educación básica (en el momento de la encuesta) y de la edad mínima para ingresar al mercado de trabajo, llevarían a postular una hipótesis que tuviera como umbral para el retorno los 14 años de edad. Dado que antes de dicha edad las definiciones tienden a coincidir, podría pensarse que para quienes interrumpen en dicho periodo la probabilidad de regresar a la escuela es mayor que para quienes interrumpen después de dicha edad.

Sin embargo, es posible postular que a diferencia de las normas formales, de tipo binario, las expectativas generalizadas acerca de los roles se definen de manera progresiva: a medida que se consideran edades más tardías es más probable que el rol de alumno entre en competencia con los roles de trabajador, esposo/a, o padre/madre. En particular, en lo que concierne al rol de trabajador, y dada la creciente incidencia del trabajo a medida que se incrementa la edad, es posible suponer que cada año cuenta en la representación de niños y jóvenes como posibles trabajadores. La hipótesis que propongo aquí es que *la probabilidad de regresar a la escuela es menor a medida que se incrementa la edad a la que los individuos interrumpen sus estudios*.

Ahora bien, se antoja algo artificial considerar que las decisiones de retornar a la escuela están influidas únicamente por las definiciones legales y las expectativas en torno a los roles, sin considerar el nivel de logro educativo de los individuos. Las decisiones de interrupción no responden a los

mismos motivos en todo momento de la trayectoria, y por tanto la decisión de retornar podría estar influida por el grado educativo alcanzado antes de salir. Si se supone que los sujetos asisten a la escuela no sólo para acumular años de escolaridad, sino sobre todo para alcanzar credenciales educativas que dependen de finalizar con éxito un determinado nivel, puede postularse una que no excluye la anterior, sino que se le sobrepone: *la probabilidad de regresar para aquellos individuos que no hubieran finalizado el nivel al que se inscribieron debería ser mayor que para los individuos que salieron habiendo finalizado dicho nivel*. Esto implica distinguir entre las interrupciones que ocurren inmediatamente después de finalizar un nivel (inter-nivel) y las que tienen lugar antes de terminado dicho nivel (intra-nivel).

En síntesis, debería observarse que la probabilidad de retornar a la escuela disminuye cuanto más tardía es la salida, tanto en términos de edad como en relación con el grado de avance educativo. Las salidas antes de terminar educación básica deberían propiciar más regresos que las que se producen luego de finalizado este nivel, y éstas a su vez deberían propiciar más retornos que las que se producen durante el nivel medio superior.

El cuadro 4 presenta los porcentajes de entrevistados que retornaron a la escuela, según la edad y el momento de la trayectoria educativa en que se produjo la interrupción. El número de casos de la encuesta no permite calcular de manera confiable las probabilidades de regreso para cada edad de salida, por lo que estas se agruparon en tramos. Para el momento de la salida se consideraron los niveles: antes de finalizar educación básica; después de completar educación básica; y antes de finalizar el nivel medio superior.

El panorama que emerge de este análisis es algo más complejo que el que podría esperarse a partir de las hipótesis anteriores. En relación con la edad, la probabilidad de regresar tiende a adoptar una forma de “U” invertida: es relativamente baja antes de los 12 años,<sup>17</sup> crece en el tramo de 12 a 14 años, y desciende a niveles similares al promedio entre los 15 y 19 años. En relación con el nivel educativo previo a la salida, los porcentajes de regreso son similares para quienes salieron antes de finalizar el nivel básico y para quienes salieron después de terminarlo. En cambio, para quienes salieron durante el nivel medio superior, se observa una caída importante en la probabilidad de regresar. En síntesis, tanto para el tramo de edad más bajo como para el momento de la trayectoria educativa más temprano, las probabilidades de retornar son relativamente menores a lo que postulan las hipótesis planteadas.

<sup>17</sup> El bajo número de casos en el primer tramo de edades impide una comparación confiable de los porcentajes de hombres y mujeres. Las cifras se presentan únicamente con la finalidad de mantener la estructura del cuadro.

**Cuadro 4**

Porcentaje de regresos,\* por momento de la salida y sexo

<i>Edad/etapa</i>	<i>Sexo</i>		<i>Total</i>	<i>n</i>
	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>		
Antes de los 12 años	14.3	29.1	22.4	21
Entre 12 y 14 años	50.1	30.4	40.4	127
Entre 15 y 19 años	27.2	26.9	27.0	336
Antes de terminar EB	40.1	24.4	32.2	114
Una vez terminada EB	32.0	29.7	30.6	142
Inscrito/antes de terminar EMS	18.8	20.2	19.6	57

\* Sobre total de inscritos a primaria, mayores de 20 años cumplidos al momento de la encuesta, que interrumpieron sus estudios en algún momento antes de finalizar el nivel medio superior.

Para explicar este fenómeno puede recurrirse a dos grandes marcos de interpretación diferentes al modelo de Breen-Goldthorpe sobre las decisiones educativas: uno centrado en la agencia de los sujetos y la probabilidad —estructuralmente acotada— de tomar decisiones sobre el propio curso de vida (Evans, 2002); el otro centrado en la experiencia educativa, particularmente en cómo se vinculan los sujetos con el sistema educativo, y cómo se construye una identidad más o menos ajustada al rol de alumno (ej. Furlong, 2005).

Si se supone, siguiendo a Breen y Goldthorpe, que la decisión de cursar un nivel educativo se toma con el objetivo de finalizarlo, desde la perspectiva de la agencia podría postularse que quienes no terminan un nivel al que se inscribieron son más vulnerables a factores contingentes; en este caso la decisión de salir tendría un carácter “forzado” en relación con quien logró terminar un nivel y no se inscribió al siguiente. La vulnerabilidad a eventos imprevistos podría depender de numerosas condiciones: recursos económicos del hogar, capital social, o apoyo familiar para continuar la carrera educativa. Una menor capacidad de agencia para revertir eventos críticos podría traducirse en una menor probabilidad de regresar, aun cuando el individuo tuviera la voluntad de hacerlo. Del lado opuesto, las salidas inter-nivel, y específicamente las que se producen una vez terminado el nivel básico podrían indicar un tipo de interrupción más “controlada”, lo que indicaría una mayor capacidad de

agencia de los sujetos, y por tanto mayor probabilidad de regresar en el caso de que se tuviera la voluntad de hacerlo.

La segunda perspectiva postularía que las interrupciones intra-nivel suponen un mayor distanciamiento del rol de alumno (que puede tomar diversas formas: desmotivación, conflicto con las reglas del sistema, dificultades académicas)<sup>18</sup> que las interrupciones inter-nivel; en la primera situación los jóvenes no han logrado mantener la decisión de permanecer en la escuela para terminar el nivel en el que se han inscrito. Podría esperarse, en consecuencia, que los jóvenes que abandonan antes de terminar el nivel al que se inscribieron mostrasen una propensión menor a regresar.<sup>19</sup>

En síntesis, los datos indicarían que las salidas tempranas están vinculadas a situaciones de vulnerabilidad que incidirían negativamente sobre la probabilidad de retornar. Dejar la escuela en dichas etapas indicaría una menor capacidad de agencia “resiliente”, y/o mayores dificultades para responder a las exigencias mínimas del sistema.

Ahora bien, ¿es posible deducir consecuencias observables que sostengan estas hipótesis, por contraposición al modelo de Breen y Golthorpe de aversión relativa al riesgo? Si bien cuando se considera únicamente la decisión de continuar/abandonar,<sup>20</sup> esto no parece posible, porque todos los factores se mueven en la misma dirección (los sectores más bajos siempre optarían por menos educación, y por lo tanto su probabilidad de retornar siempre

<sup>18</sup> Incluso se ha postulado, para otros contextos, la existencia de micropolíticas informales, a nivel de las escuelas, que impulsan a los jóvenes más vulnerables a tomar la decisión de abandonar los estudios (ej. Fine, 1991).

<sup>19</sup> A diferencia del escenario completo/incompleto para el nivel básico, el descenso en la probabilidad de retorno para quienes inscribieron media superior debe tratarse como un caso aparte, sobre todo porque no se trataba de un nivel obligatorio al momento de la encuesta. Asimismo, también podrían estar empezando a pesar las exigencias de roles no escolares, o mayores costos de oportunidad (en relación con la pérdida de ingresos derivados del trabajo, por ejemplo). Es posible además que las dificultades académicas propias del nivel medio superior, una vez experimentadas por estos jóvenes, desalienten el retorno dado que se perciben menores oportunidades de finalizarlo con éxito. Finalmente, cabe la posibilidad de que los beneficios *relativos* asociados a finalizar el nivel medio superior, por ejemplo en términos de movilidad social o ingresos, sean menores que los del nivel básico. Es decir, que la ventaja que supone terminar la educación básica respecto de no finalizarla es mayor que la que supone finalizar el nivel medio superior respecto de no completar este nivel. Si se comparan los ingresos y el tipo de contrato por nivel de escolaridad alcanzado en México, el panorama en cuanto a los beneficios de la educación media superior resulta poco claro (véase INEE, 2013).

<sup>20</sup> Los tres factores del modelo BG se asocian de manera similar con el origen social e incluso son así incluidos por dichos autores. Las restricciones a la agencia pueden resumirse mediante el factor “costos”, mayores para los sectores más bajos; el distanciamiento del rol de alumno (efectos primarios) puede reducirse a la probabilidad de éxito subjetivo, menor en los sectores más bajos; la aversión al descenso social lleva a los sectores más altos a optar por más educación.



sería menor, sea por acotamiento de agencia, distanciamiento del rol de alumno, o aversión relativa al riesgo), al introducir el momento de la salida como condición cabe la posibilidad de pensar en resultados diferentes según estas hipótesis.

Si los factores que incidieran de manera principal fuesen el acotamiento de la agencia y/o el distanciamiento del rol de alumno, se debería observar que las diferencias en la probabilidad de regresar entre sectores sociales son menores a medida que se consideran salidas en niveles educativos más altos. La explicación es simple: a medida que los jóvenes avanzaran sin interrumpir su trayectoria educativa, cabría esperar que se redujeran las diferencias relativas en la vulnerabilidad a estas condiciones (por hipótesis de selección diferencial). En cambio, si predominase el mecanismo de aversión relativa al riesgo, debería observarse que las diferencias sociales en la probabilidad de regresar son mayores a medida que las interrupciones son más tardías. Esto debido a que el incentivo para retornar es relativamente menor en los sectores más bajos, a medida que se alcanzan niveles educativos más altos.

El cuadro 5 presenta dos formas de considerar las diferencias en el regreso por origen socioeconómico, según el momento de la trayectoria educativa en el que ocurrió la salida. En la primera mitad del cuadro considero únicamente las diferencias en la probabilidad de regresar, dado que se interrumpió la trayectoria educativa.<sup>21</sup> Esto implica utilizar el supuesto de que la decisión de regresar es independiente de la decisión de interrumpir la trayectoria educativa, lo cual, como discutí en la sección anterior, podría no ser un supuesto realista.

En consecuencia, a fin de considerar la posibilidad de que las decisiones de interrupción y retorno no sean independientes, utilicé otra forma de cálculo. En la segunda mitad del cuadro presento la probabilidad conjunta de salir y *no retornar*, calculada en cada casilla como el producto de la probabilidad de salir en ese nivel (dado que no se salió en el nivel anterior) y la probabilidad de no regresar.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Debido al bajo número de casos, tomé la decisión de colapsar los cuatro cuartiles de origen social en dos categorías, clasificadas ahora como “1” (cuartiles 1 y 2 en la clasificación anterior) y “2” (cuartiles 3 y 4).

<sup>22</sup>  $(P(S_{niv-t} | S_{niv-t-1}, 0))(1 - P(R))$  donde  $S$  es salir y  $R$  es regresar,  $niv\ t$  es el nivel educativo considerado, y  $niv\ t - 1$  es el nivel educativo anterior. La decisión de calcular de esta manera las probabilidades responde a la necesidad de controlar por la selección diferencial de la interrupción entre niveles socioeconómicos. Si se reportan únicamente las probabilidades de retorno en cada nivel, dado que se interrumpió, el resultado es que no hay diferencias. La probabilidad es, a todos los niveles, aproximadamente dos veces mayor para el estrato alto que para el estrato bajo. Esto podría sugerir que los mecanismos de aversión relativa al riesgo vs. agencia/identificación, que actúan en direcciones opuestas, se compensan. Sin embargo, esta manera de presentar la

**Cuadro 5**

Retornos,\* por momento de la salida y grupo de origen social

	<i>Grupo IOS</i>		<i>Total</i>	<i>n**</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>		
<b>Probabilidad de regresar</b>				
Antes de terminar EB	0.26	0.55	0.34	81
Una vez terminada EB	0.22	0.52	0.31	131
Inscrito/antes de terminar EMS	0.12	0.28	0.20	63
<b>Probabilidad de interrupción sin retorno</b>				
Antes de terminar EB	0.18	0.04	0.11	81
Una vez terminada EB	0.32	0.09	0.20	131
Inscrito/antes de terminar EMS	0.26	0.14	0.19	63

\* Sobre total de inscritos a primaria, mayores de 20 años cumplidos al momento de la encuesta, que interrumpieron sus estudios en algún momento antes de finalizar el nivel medio superior.

\*\* Totales no coinciden con los del cuadro 4 debido a datos perdidos para la variable IOS.

Los resultados difieren según la forma de cálculo. Si se considera únicamente la probabilidad de retornar, las diferencias entre sectores socioeconómicos se mantienen prácticamente iguales en todas las etapas de la trayectoria educativa (aproximadamente el doble para el sector “alto” respecto del sector “bajo”). En otras palabras, *dado que se tomó la decisión de interrumpir*, las diferencias en el regreso por estrato social se mantienen iguales entre sectores sociales en todas las etapas consideradas. Esta situación podría indicar que los efectos de la aversión al riesgo y agencia/identificación, que actuarían en direcciones opuestas, se compensan.

En cambio, si se considera de forma conjunta la probabilidad de salir y no regresar (esto es, si se utiliza el supuesto de que las decisiones no son independientes), se fortalecen las hipótesis de la agencia y/o la identificación con el rol de alumno. Las diferencias disminuyen a medida que se consideran niveles educativos superiores, lo que parece indicar que debido a la selec-

---

información no considera que, en cada nivel educativo, las proporciones de quienes salen son diferentes por estrato socioeconómico.

ción social que opera en las salidas en los niveles anteriores, las poblaciones de uno y otro grupos socioeconómicos son más similares en alguna característica no observada asociadas al retorno, lo que hace que disminuyan las diferencias en la probabilidad de experimentar una salida definitiva.

## 6. ¿Para qué volver? El logro educativo de quienes regresan

La última sección de este artículo tiene por objeto analizar el logro educativo de los jóvenes que regresaron a la escuela. Sostengo que, si se suscribe el marco analítico presentado anteriormente, la decisión de regresar a la escuela corresponderá a jóvenes que cumplen una o más de las siguientes condiciones: *a)* disponen de condiciones materiales que les permiten revertir una situación temporal de alejamiento; *b)* consideran que tienen posibilidades elevadas de finalizar un determinado nivel educativo; *c)* se ven en la necesidad de finalizar determinado nivel educativo porque la salida al mercado laboral los ha enfrentado a la perspectiva de experimentar movilidad social descendente o, al menos, no ajustada a sus expectativas. Esto haría pensar que quienes regresan tienden a mostrar niveles relativamente elevados de logro educativo: regresan aquellos que cuentan con posibilidades de avanzar significativamente en el sistema, o a quienes tienen una necesidad imperiosa de obtener credenciales educativas mayores.

El cuadro 6 presenta el nivel educativo alcanzado por tres grupos: 1) el total de la muestra; 2) aquellos que salieron en cualquier momento de la trayectoria, es decir, que interrumpieron o decidieron finalizar sus estudios y; 3) quienes salieron antes de terminar el nivel medio superior y regresaron.<sup>23</sup>

Los resultados apuntan a la existencia de patrones distintos de logro educativo entre quienes regresan (columna 3): las mayores frecuencias se agrupan en el nivel básico incompleto y el nivel medio superior completo. Dicho de otra forma, para quienes regresan se podría hablar de una polarización del logro educativo, entre retornos exitosos y retornos trunco.

Analizaré primero las diferencias entre el logro educativo para toda la muestra y el logro para quienes interrumpieron en algún momento y no retornaron. Es claro que en el primer grupo el logro educativo es considerablemente mayor, porque incluye tanto a quienes salieron y retornaron como a

<sup>23</sup> No tiene sentido comparar al grupo de quienes regresaron con aquellos que, habiendo interrumpido antes de terminar el nivel medio superior no regresaron, porque el logro educativo de los últimos respecto de los primeros será, por definición, menor. Elegí comparar a quienes regresaron con quienes salieron en cualquier momento de la carrera educativa y no regresaron, para tener un elemento de comparación con el patrón de interrupción más generalizado.

**Cuadro 6**

Nivel de logro educativo, según eventos de salida y regreso\*

	<i>Total</i>	<i>Salieron**</i>	<i>Regresaron***</i>
EB incompleta	13.4	22.6	23.4
EB completa	21.4	36.4	10.6
EMS incompleta	14.2	23.7	18.6
EMS completa	18.4	8.8	21.4
ES incompleta	12.3	5.5	17.2
ES completa	20.4	2.9	8.8

\* Sobre total de inscritos a primaria de 24 y más años al momento de la encuesta.

\*\* Salidas en cualquier momento, no seguidas de un regreso.

\*\*\* Calculados sobre salidas antes de finalizar el nivel medio superior.

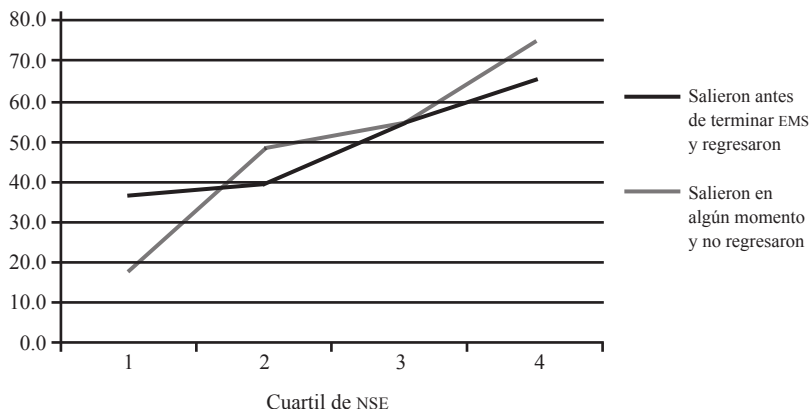
quienes no habían interrumpido en el momento de la encuesta (14%). En consecuencia, mientras que entre los primeros 35% sólo alcanzó a completar el nivel básico y 51% tiene educación media superior completa o más, entre los segundos las cifras son de 59% y 17%, respectivamente.

En contraste, aquellos que retornaron presentan, en los primeros tres niveles, una estructura de logro similar al total de quienes se inscribieron. El 34% alcanza como máximo la educación básica completa, 19% media superior incompleta, y el 47% restante alcanzó a completar el nivel medio superior o más. No obstante, se observan diferencias al interior de estos niveles de logro: entre el grupo de quienes regresaron, es mayor el porcentaje de quienes no lograron completar el nivel básico, y también es menor el porcentaje de quienes no completan el nivel superior.

Esto muestra que una proporción muy importante de quienes toman la decisión de regresar logran finalizar por lo menos el nivel medio superior. Probablemente se trate de regresos guiados por la intención de finalizar un nivel educativo que se considera relevante, sea para mejorar las probabilidades de acceso a empleo, o para continuar al nivel terciario. Para estos casos, el regreso a la escuela constituiría efectivamente una segunda oportunidad. No obstante, la existencia de un grupo que regresa y aun así no logra completar el nivel básico indicaría la persistencia de condiciones desfavorables para la escolarización, que perjudican a los sujetos incluso cuando existe la decisión personal de continuar en el sistema. Lo anterior muestra la importancia de diseñar políticas que apoyen expresamente a los jóvenes, tanto para fomentar

### Gráfica 1

Porcentaje de finalización del nivel medio superior,  
por cuartiles de NSE y situación de interrupción/regreso\*



\* Mayores de 20 años al momento de la encuesta.

su retorno a la escuela como para, una vez que han tomado dicha decisión, acompañarlos a fin de que continúen estudiando.

Ahora bien, cabe preguntarse si esta diferencia favorable a quienes regresan se manifiesta de la misma manera en todos los sectores sociales o si, por el contrario, la ventaja asociada a retornar es mayor en algunos grupos que en otros. Para esto, y con el objetivo de agrupar casos, consideré como evento crítico la finalización del nivel medio superior, y calculé los porcentajes de individuos que lo alcanzan según si regresaron o no, y comparé los resultados por cuartiles del índice de origen social. Los resultados se presentan en la gráfica 1.

Se constata que la brecha entre grupos socioeconómicos es mayor para el grupo de quienes salieron en algún momento y no regresaron, que para el grupo de quienes regresaron. Entre los extremos, la diferencia es de 57 puntos porcentuales para el primer grupo, mientras que para el segundo es de 26 puntos. En otras palabras, el retorno compensa parcialmente las diferencias sociales asociadas a la salida, también en lo que hace al nivel de logro, lo que se explica principalmente por el hecho de que la ganancia crece a casi el doble para los jóvenes del cuartil más bajo. Para el resto de los grupos, las diferencias son nulas o benefician ligeramente a quienes salieron y no

retornaron (lo que se explica por el hecho de que a medida que se asciende en el origen social, es mayor el porcentaje de jóvenes que interrumpieron sus estudios luego de finalizado el nivel medio superior, tal como expuse mediante el cuadro 2).

En síntesis, si bien el retorno a la escuela mejora significativamente las oportunidades de logro de todos los jóvenes, la ganancia relativa en las oportunidades de finalizar el nivel medio superior es mayor para quienes provienen del sector más bajo, debido a que son ellos quienes tienen mayor riesgo de experimentar una interrupción temprana. Esto no hace sino fortalecer el argumento acerca de la necesidad de incentivar y apoyar a estos jóvenes para que regresen a la escuela y mantengan dicha decisión en el tiempo.

## 7. Conclusiones

El análisis presentado hasta aquí muestra que el regreso a la escuela es un fenómeno considerablemente extendido entre los jóvenes de la ciudad de México. Esto constituye un primer hallazgo relevante porque obliga a revisar la percepción extendida sobre las trayectorias educativas, como procesos que tienen un final definido e irreversible. Más de uno de cada cuatro jóvenes que salieron antes de terminar el nivel medio superior deciden retornar, lo que constituye un llamado de atención sobre la necesidad de implementar políticas de apoyo al retorno, no sólo para estos jóvenes sino también para quienes, pudiendo tener la disposición de volver, no lo hacen. Esto requiere avanzar en el conocimiento sobre las circunstancias, y bajo qué condiciones, los jóvenes deciden regresar a la escuela.

Las principales contribuciones de este trabajo, en tal sentido, pueden sintetizarse como sigue:

- 1) En la ciudad de México se observa una marcada asociación entre el origen social y la probabilidad de retornar a la escuela, fenómeno que constituye un “segundo momento” de la desigualdad en las trayectorias escolares (el primero es, por supuesto, la fuerte asociación entre origen social e interrupción). El debilitamiento de la fuerza de la asociación de la salida al regreso podría ser explicado por la selectividad diferencial del primer momento, en términos similares a los propuestos por Mare (1980). Este patrón podría ser explicado por un esquema similar al utilizado por Breen y Goldthorpe, a través de las diferencias en la aversión al riesgo de movilidad descendente, la estimación de costos, y de las probabilidades de finalizar con éxito el nivel educativo previamente interrumpido.

- 2) Una proporción considerable de los jóvenes que regresan a la escuela obtienen niveles de logro educativo similares a los de la población total bajo estudio. Si se toma como criterio de una trayectoria educativa exitosa la finalización del nivel medio superior, se observa que para muchos jóvenes el regreso constituye una segunda oportunidad efectiva. Este patrón parece ilustrar la relevancia que tienen estas credenciales educativas, ya sea como boleto al nivel superior, o como acreditación mínima en mercados de trabajo crecientemente exigentes en cuanto a certificaciones (OECD, 2013).
- 3) A pesar de lo anterior, persisten importantes diferencias en el logro educativo de quienes regresan, asociadas al origen social. Podría afirmarse que con esto emerge un “tercer momento” de la desigualdad y que también podría ser explicado por el mecanismo de aversión relativa al riesgo de movilidad descendente; no obstante, si se considera que estas diferencias son menores a las del grupo que no regresa, debe admitirse que el retorno a la escuela tiene, hasta cierto punto, un efecto igualador. Esto podría explicarse por el carácter altamente selectivo de quienes regresan en los sectores bajos.
- 4) La probabilidad del retorno a la escuela está asociada a la edad, y/o al momento de la trayectoria educativa en que se produce la salida. Esto no significa que la relación entre el regreso y el momento de la interrupción sea lineal: las salidas muy tempranas y las relativamente tardías tienen menos chance de dar lugar a un retorno. En las salidas muy tempranas, el peso de las restricciones socioeconómicas sería tan pronunciado que inhibiría la probabilidad de retornar; en las salidas tardías, especialmente en las que ocurren a nivel medio superior, la proporción relativamente baja de regresos podría explicarse por la no obligatoriedad del mismo (en el momento de la encuesta), así como por los costos crecientes con relación a los beneficios relativos.
- 5) Finalmente, el cambio en las brechas socioeconómicas del regreso según el momento de la interrupción sugiere que podrían estar operando tanto mecanismos de aversión al riesgo y crecientes costos de permanecer en el sistema, como otros más vinculados a las teorías de la reproducción, que podrían indicar que las diferencias sociales en la adaptabilidad a las exigencias escolares disminuyen a medida que la interrupción es más tardía, porque los alumnos de sectores bajos que progresan en el sistema están, en relación con los de sectores altos, seleccionados positivamente y por tanto dispondrían de una mayor probabilidad subjetiva (relativa) de éxito.

Del análisis realizado se desprenden elementos que apoyan la tesis de que las decisiones de retornar a la escuela pueden comprenderse mediante modelos similares a los que explican la salida de la escuela, y que conciben estas decisiones como racionales (o al menos, razonables). No obstante, considero que estos modelos pueden fortalecerse con la incorporación de la perspectiva del curso de vida y la consideración de las experiencias educativas de jóvenes provenientes de distintos sectores sociales.

Además, la incidencia del retorno obliga a pensar las decisiones en términos dinámicos: así como la decisión de inscribirse a un nuevo nivel en el momento  $t$  podría estar influida no solamente por la probabilidad subjetiva de finalizar con éxito dicho nivel, sino además el siguiente (Breen y Goldthorpe, 1997); también la decisión de salir hoy podría estar condicionada por la probabilidad subjetiva de retornar y finalizar exitosamente en un momento  $t + n$ . Parecería razonable postular que las salidas no son, en la mayoría de los casos, el resultado de eventos inmediatos o decisiones de corto plazo, sino que se toman con miras a escenarios posteriores, entre los que se encuentran la probabilidad de retornar. Si este fuera el caso, ambas decisiones no podrían modelarse por separado, y los parámetros de los modelos (probabilidades subjetivas y costos) deberían ser variables cambiantes con el tiempo.

En todo caso, este tipo de aproximaciones cuantitativas basadas en resultados (eventos objetivamente experimentados por los sujetos) deberían complementarse con acercamientos que tomen en cuenta los motivos de los individuos para tomar decisiones. Esto no significa necesariamente adoptar una perspectiva cualitativa, aunque tampoco lo descarta. Lo importante en este caso sería indagar —a la manera de algunos artículos recientes centrados en las explicaciones racionalistas (Stocké, 2007), por ejemplo— el peso que los sujetos dan, en sus evaluaciones respecto de la posibilidad de volver a la escuela, a los costos relativos económicos asociados; a la probabilidad de finalizar con éxito —particularmente el nivel medio superior; y a la probabilidad de que las credenciales obtenidas les sean útiles en el mercado de trabajo—.

Recibido: julio de 2013

Revisado: octubre de 2013

Correspondencia: Centro de Estudios Sociológicos/El Colegio de México/Camino al Ajusco núm. 20/Col. Pedregal de Santa Teresa/C.P. 10740/México, D.F./correo electrónico: eblanco@colmex.mx



## Bibliografía

- Boudon, Raymond (1973), *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*, Barcelona, Laia.
- Bracho, Teresa (2002), "Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica", *Educación*, núm. 29, pp. 31-54.
- Bracho, Teresa (1995), "Distribución y desigualdad educativa en México", *Estudios Sociológicos*, vol. 13, núm. 37, pp. 25-53.
- Breen, Richard y John H. Goldthorpe (1997), "Explaining Educational Differentials: towards a Formal Rational Action Theory", *Rationality and Society*, vol. 9, pp. 275-305
- Cardozo, Santiago (2012), "Trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 108-127.
- Cortés, Fernando y Rosa María Rubalcaba (1991), *Autoexplotación forzada y equidad por empobrecimiento*, México, El Colegio de México.
- De Ibarrola, María (2010), "Siete preguntas clave sobre las relaciones entre educación y trabajo en México. ¿Qué respuestas aporta la investigación educativa?", *Cuadernos de Educación*, año VIII, núm. 8, pp. 33-75.
- De Oliveira, Orlandina y Minor Mora (2011), "Las diversas formas de hacerse adulto en México: diferencias de clase y género a principios del siglo XXI", en Ana María Tepichin (coord.), *Género en contextos de pobreza*, México, El Colegio de México.
- Echarri, Carlos y Julieta Pérez Amador (2007), "En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 22, núm. 1, pp. 43-77.
- Elder, Glenn H., Monica Kirkpatrick Johnson y Robert Crosnoe (2004), "The Emergence and Development of Life Course Theory", en Jeylan T. Mortimer y Michael J. Shanahan (eds.), *Handbook of the Life Course*, Nueva York, Springer, pp. 3-19.
- Evans, Karen (2002), "Taking Control of their Lives? The Youth, Citizenship and Social Change Project", *European Educational Research Journal*, vol. 1, núm. 3, pp. 497-521.
- Fine, Michelle (1991), *Framing Dropouts. Notes on the Politics of an Urban Public High School*, Nueva York, State University of New York.
- Furlong, Andy (2005), "Cultural Dimensions of Decisions about Educational Participation among 14- to 19-year-olds: the Parts that Tomlinson Doesn't Reach", *Journal of Education Policy*, vol. 20, mayo, num. 3, pp. 379-389.
- Ganzeboom, Harry y Donald Treiman (1996), "Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations", *Social Science Research*, núm. 25, pp. 201-239.
- Giorguli, Silvia (2006), "School Dropout Rates, Adolescent Labor and Family Structures in Mexico", en José Luis Lezama y José Morelos (coords.), *Population, City and Environment in Contemporary Mexico*, México, El Colegio de México.

- Guerra, Irene (2009), *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, México, ANUIES.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2013), *Panorama educativo de México 2012. Indicadores del sistema educativo nacional. 2012. Educación básica y media superior*, México, INEE.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) (2009), *ENOE. Clasificación mexicana de ocupaciones (CMO). Volumen I*, Aguascalientes, INEGI.
- Lucas, Samuel R. (2001), "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects", *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6, pp. 1642-1690.
- Mare, Robert D. (1980), "Social Background and School Continuation Decisions", *Journal of the American Statistical Association*, vol. 75, núm. 370, pp. 295-305.
- Martínez Rizo, Felipe (2003), *Calidad y equidad en la educación: 20 años de reflexión*, México, Santillana.
- Martínez Rizo, Felipe (2002), "Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 415-443.
- Pallas, Aaron M. (1993), "Schooling in the Course of Human Lives: the Social Context of Education and the Transition to Adulthood in Industrial Society", *Review of Educational Research*, vol. 63, núm. 4, pp. 409-447.
- Pérez-Baleón, Guadalupe (2012), "Análisis de la salida de la escuela por cohorte, género y estrato socioeconómico", *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 27, núm. 3(81), pp. 699-737.
- Raftery, Adrian E. y Michael Hout (1993), "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75", *Sociology of Education*, vol. 66, núm. 1, pp. 41-62.
- Shavit, Yossi y Hans-Peter Blossfeld (1993), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview.
- Simon, Herbert (1982), *El comportamiento administrativo: estudio de los procesos de adopción de decisiones en la organización administrativa*, Buenos Aires, Aguilar.
- Solís, Patricio (2012), "Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la ciudad de México", *Estudios Sociológicos*, vol. XXX, núm. 90, pp. 641-680.
- Stocké, V. (2007), "Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: an Empirical Test of the Breen Goldthorpe Model of Educational Attainment", *European Sociological Review*, vol. 23, núm. 4, pp. 505-519.
- Torche, Florencia (2010), "Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America", *Sociology of Education*, vol. 83, núm. 2, pp. 85-110.
- Tuirán, Rodolfo (1993), "Las respuestas de los hogares de los sectores populares urbanos frente a la crisis: el caso de la Ciudad de México", en Raúl Béjar Navarro y Héctor Hernández Bringas (coords.), *Población y desigualdad social en México*, México, CRIM-UNAM.

**Acerca del autor**

Emilio Blanco es doctor en ciencia social por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede México. Actualmente es profesor investigador en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Sus principales áreas de interés son la sociología de la educación, en particular las desigualdades de aprendizajes, logro educativo y trayectorias escolares. De sus publicaciones recientes mencionamos *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*, México, El Colegio de México, 2011; así como “Efectos escolares sobre los aprendizajes en México: una perspectiva centrada en la interacción escuela-entorno”, *Papeles de Población*, año 17, núm. 69, 2011, pp. 219-256.

