



Publicaciones
académicas y
científicas

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | UPC

Autor: **Rodríguez Rocha, Eduardo**

Tesis doctoral

El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México. Un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Doctor en Ciencia Social.
Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México

Año: 2015

Director: **Solís, Patricio**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](#).



Centro de Estudios Sociológicos

Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología

Promoción XIV

“El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México. Un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas”.

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

Eduardo Rodríguez Rocha

Director: Dr. Patricio Solís

México, D.F.

Enero, 2015.

Indice

Listado de Cuadros y Esquemas Gráficos	6
Agradecimientos	7
Presentación	9
1. <u>Introducción</u>	11
1.1. El proceso de toma de decisiones educativas	13
1.2. Indicaciones metodológicas	14
1.2.1 El análisis estadístico	15
1.2.2 Las entrevistas y el trabajo de campo	16
1.3 Estructura de la tesis	17
2. <u>Antecedentes y contextualización del problema</u>	19
2.1. Antecedentes de la transición a la EMS	19
2.1.1. El paso a la EMS en México: una transición segmentada por la oferta institucional	21
2.1.2. La transición a la EMS en la ZMVM antes de la COMIPEMS	23
2.1.3. La institucionalización de la COMIPEMS	24
2.1.4. Funcionamiento de la COMIPEMS	27
3. <u>Los determinantes de las tomas de decisión educativa</u>	33
3.1. Determinantes de la continuidad/desafiliación educativa y el rendimiento escolar durante la transición.	
3.2. Hacia un modelo de interpretación de las elecciones educativas	38
3.2.1. Las elecciones educativas como un factor definitorio del problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas	39
3.2.1.1. La aversión al riesgo: un mecanismo resultante de los efectos secundarios de la estratificación social	40

3.2.1.2.Los “efectos secundarios” desde la TRC: el <i>habitus</i>	43
3.2.1.2.1. El “efecto escuela”	46
3.3. La agencia individual para dar cuenta de las reflexividades relativas	49
3.4. Preguntas que orientan el trabajo empírico	52
4. Metodología	55
4.1. El objeto de análisis y los instrumento analíticos	55
4.2. El método mixto: números y narrativas	56
4.3. La base de datos COMIPEMS 2010	57
4.3.1. Características de los datos de elección de opciones institucionales	58
4.4. El abordaje cualitativo	63
4.4.1. Método y unidades de análisis	63
5. Un análisis estadístico de la selección y ordenamiento de elecciones	75
5.1. Descripción general de las opciones seleccionadas y su ordenamiento	75
5.2. La construcción y ordenamiento de las elecciones	78
5.3. Un modelo de selección de instituciones	81
5.4. Tendencias que apuntan a la persistencia de las desigualdades por la vía de la homologación	91
6. De la imaginación al poder: jóvenes construyendo su destino educativo	95
6.1. Las lógicas de las tomas de decisión educativa	96
6.2. Las escuelas de montaña de Tlalpan	99
6.3. Las escuelas de “abajo”, el Tlalpan urbano	151
6.4. Reproducción, reflexividad y agencia	190
7. Conclusiones	196
8. Epílogo: los destinos educativos de los estudiantes	209
8.1. Los destinos educativos de los estudiantes	209
8.2. Una línea de investigación	214
Fuentes bibliográficas	217
Anexo Estadístico	224
Anexo Cualitativo	226

Listado de Cuadros y Esquemas Gráficos

Cuadros

Cuadro I Cantidad de aspirantes registrados por cada año de edición del Concurso COMIPEMS	26
Cuadro II. Elección de las escuelas en base al tipo de modalidad educativa y en función del índice de desarrollo social	70
Cuadro III Distribución de las EPETEMS-DF por escuela y por turno	73
Cuadro IV Distribución de las elecciones de cada institución de la población aspirante al COMIPEMS 2010	79
Cuadro V Distribución de las elecciones de los aspirantes al COMIPEMS 2010	79
Cuadro VI Distribución de las elecciones según la primeras tres opciones de preferencia en el COMIPEMS 2010	80
Cuadro VII Distribución de las elecciones de la cuarta a la veintava opción de preferencia en el COMIPEMS 2010	81
Cuadro VIII Modelo I. Resultados de modelos de regresión logística sobre la probabilidad de elección de instituciones públicas de EMS. Probabilidades estimadas (incluye únicamente factores de adscripción social)	84
Cuadro IX. Modelo II. Resultados de modelos de regresión logística sobre la probabilidad de elección de instituciones públicas de EMS. Probabilidades estimadas (modelo anidado)	87
Cuadro X. Modelo III. Resultados de modelos de regresión logística del modelo anidado. Probabilidades estimadas de los factores de antecedentes educativos y expectativas de logro escolar	89

Esquemas Gráficos

Gráfico I. Esquema analítico para la transición a la E.M.S. en la Z.M.V.M. 31

Gráfico II. Esquema analítico del proceso de construcción y ordenamiento de preferencias educativas en la transición a la E.M.S. 48

Agradecimientos

Esta tesis doctoral es resultado de un esfuerzo conjunto. Desde que inicié el doctorado, como estudiante del Centro de Estudios Sociológicos, tuve la oportunidad de rodearme de un grupo de profesores que en cada oportunidad volcaron sus esfuerzos para ayudarme a desarrollar una investigación sobre un tema que jamás había analizado. Una instancia clave para ello fue el hecho de haber sido parte del Seminario *Educación, Trayectorias y Desigualdad social*, dirigido por los profesores Emilio Blanco, Manuel Gil, Gustavo Verduzco y Patricio Solís. Durante los primeros dos años del doctorado, el Seminario fue el espacio principal en el que se discutió y reflexionó la pertinencia de que realizara un análisis de la toma de decisiones educativas durante la transición a la educación media superior en la Ciudad de México. Fue un espacio fundamental, pues durante varios meses dudé si lo que debía hacer era dar continuidad al problema de estudio que había analizado en la maestría o si debía cambiar radicalmente de tema y concentrarme en la cuestión educativa en México. Me siento profundamente agradecido con los profesores que dirigieron durante más de dos años el Seminario, pues sin sus constantes recomendaciones, críticas y enseñanzas, hubiese sido aún más difícil que me sintiera cómodo analizando los condicionantes y las lógicas inscriptas en las tomas de decisión educativa.

El Centro de Estudios Sociológicos fungió como mi hogar académico. Todos aquellos que forman parte del Centro, hicieron que mi estancia en El Colegio de México fuese muy llevadera. De manera particular, agradezco a Emilio Blanco, quien estuvo como Coordinador Académico durante gran parte de mi estancia en el Centro. Su cercanía con nosotros, los estudiantes, fue siempre reconfortante. Tuve también la oportunidad de conocerlo como profesor y director del Seminario. Como conocedor de los problemas educativos en el país, sus opiniones y sugerencias en torno a esta investigación fueron siempre valiosas. Agradezco también al personal administrativo del Centro su siempre amable disponibilidad. En lo particular a Lidia Valencia, quien me ayudó a agilizar todo tipo de trámites, en especial los relacionados al trabajo de campo. En tal sentido, agradezco al Lic. Edgar Rojas García, Director Operativo No.5 de Secundarias Generales de la Secretaría de Educación Pública y al Lic. Manuel Salgado Cuevas, Director General de Educación de Secundarias Técnicas del Distrito Federal quienes habilitaron los permisos para realizar trabajo de campo en las escuelas secundarias generales y técnicas, respectivamente, a las que esta investigación tuvo acceso. Asimismo, agradezco a los directores, orientadores vocacionales y trabajadores sociales de cada escuela. En todas estas instituciones educativas se efectuaron con comodidad las labores de investigación

pertinentes. Agradezco a cada uno de los jóvenes estudiantes que accedieron ser entrevistados. Sin su confianza y anuencia, este trabajo no hubiese sido fructífero. Por otra parte, esta investigación tuvo acceso a información secundaria. Agradezco al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) por proporcionar la Base de Datos COMIPEMS 2010, con la cual se efectuó el análisis estadístico de la tesis.

No hubiese podido dedicarme con exclusividad a la investigación de no haber recibido una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Asimismo, el Centro de Estudios Sociológicos me apoyó con una beca para terminar el proceso de escritura de la tesis. Agradezco ambas oportunidades. Quiero también agradecer a El Colegio de México. Pasar mañanas, tardes y noches en esta institución académica ha sido sumamente estimulante. Allí encontré amigos y colegas que preservaré por siempre. Especialmente, quiero agradecer a la Comisión Lectora de esta tesis. Desde que recibieron el primer manuscrito, fueron asiduos lectores de diversas versiones de la investigación. No dudo en decir que no pude haber tenido una Comisión de tanta calidad académica y calidez humana. Las reuniones que tuvimos sumaron siempre en positivo. Agradezco a Iliana Yaschine su muy aplicada lectura. Considero que sus penetrantes observaciones a mi trabajo contribuyeron en forma y fondo. No sólo iluminaba ciertas debilidades teóricas o de enfoque metodológico que presentaban mis avances, sino que proponía salidas plausibles para mejorarlas. Ha sido muy grato poder trabajar con ella. Agradezco a Manuel Gil el haber aceptado ser parte de esta Comisión. Desde que nos conocimos en el año 2010, siempre estuvo pendiente de mi proceso de investigación. Tener un lector como Manuel ha sido un gran honor. Su trayectoria y conocimiento de la cuestión educativa en México han enriquecido a mi oficio como sociólogo. Su siempre excelente disposición para discutir problemas académicos, pero también los personales, me mantuvieron y me mantendrán siempre cerca de él. Finalmente quiero agradecerle a Patricio Solís su excelente tutoría. En gran parte, el que haya optado por formarme como sociólogo en El Colegio de México se debe a los aportes de investigación de Patricio. No es fácil encontrarse con sociólogos como él, que le inculcan a la práctica de investigación, a la vez, saberes técnicos, metodológicos y teóricos. He aprendido mucho de su forma de hacer investigación. De mirarla como un proceso riguroso siempre perfeccionable. Las virtudes de este trabajo se las debo a él. Intentó sacarle jugo a mis atributos. Intentó enseñarme nuevas miradas de ver el problema. Intentó corregir mis falencias. Editó y volvió a editar el manuscrito para iluminar y agilizar la lectura. Para volverla clara y legible.

Por último, le agradezco a mi familia por ayudarme a pasar por esta experiencia. A mis padres que siempre han creído que el camino del estudio sólo puede construir mejores prospectivas. A mi hermana Ana Paula que me impulsó a ser sociólogo. Y a Pía, mi compañera de vida que a pesar de mi oficio de sociólogo, sigue pensando que podemos seguir haciendo investigación juntos.

Enero, 2015.

Presentación

Este manuscrito que presento el día de hoy es la versión final del proceso de investigación doctoral que he desarrollado durante los últimos cuatro años. En éste, encontrarán un esfuerzo por conocer, interpretar y explicar el rol de las preferencias y elecciones educativas que realizan los estudiantes para su eventual acceso a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México. Como cualquier fenómeno social, el analizado aquí tiene su buena cuota de complejidad. Parte de su dificultad analítica se debe a que las tomas de decisión se suelen pensar como aspectos correspondientes al ámbito privado de las personas. En esta investigación, sin embargo, dicho fenómeno ha sido analizado como un problema sociológico, en el que los recursos familiares, la experiencia escolar, las aspiraciones educativas y la oferta institucional también intervienen en su configuración. Ello ha implicado que esta investigación se nutra de marcos conceptuales, fuentes de información y procesamientos de datos que contemplen esta confluencia de factores. El texto, por consiguiente, ha devenido en un relato que intenta narrar las formas en que los estudiantes de la Ciudad de México eligen su futuro educativo utilizando el sendero de la educación media superior pública y gratuita. Mi deseo es que lo que se lea a continuación, pueda ser un fiel reflejo de lo observado durante estos cuatro años de estudio.

1. Introducción

La presente tesis aborda un fenómeno asociado a la desigualdad de oportunidades educativas. Específicamente, ahonda en el proceso de toma de decisiones que experimentan los estudiantes que desean ingresar al sus-sistema público de Educación Media Superior (EMS) en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM). Se ha decidido analizar este proceso debido a las particularidades que caracterizan a la transición de la secundaria a la EMS en este contexto histórico-social. Desde el año 1996, el ingreso a las instituciones públicas de EMS en la ZMVM se ha regulado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). A partir de entonces, todos aquellos que deseen ingresar a las escuelas públicas de EMS deben participar de un concurso de habilidades y conocimientos y, en base a su desempeño en el mismo, son asignados en las diversas opciones educativas existentes.

Dicho procedimiento ha tenido efectos sobre la transición. En primer lugar, el acceso a la EMS se da a partir de un proceso uniforme y estandarizado a través del cual los cientos de miles de jóvenes que anualmente se presentan al concurso son asignados. Ello ha podido generar información acerca de las características socioeconómicas, sociodemográficas y de antecedentes académicos de los estudiantes, las cuales, por su parte, han resultado ser determinantes de los puntajes que obtienen éstos en la prueba de ingreso. Sin embargo, esta transición en el contexto de la ZMVM -como en el resto del país- aún puede ser visualizada como un “cuello de botella”. Sabemos desde hace años que muchos jóvenes, en especial los pertenecientes a los estratos socioeconómicos inferiores, se desafilian del sistema educativo al finalizar la secundaria. Muchos de ellos no continúan por insuficiencia económica, por falta de interés, o por ambas razones. Adicionalmente, de los que continúan, no todos permanecen en el sistema escolar durante su experiencia en la EMS. Muchos de ellos se desafilian durante el primer año lectivo debido a bajos rendimientos escolares que acarrear desde su experiencia educativa previa, a problemas económicos o a que no están satisfechos con la educación recibida en la EMS¹.

¹ En el capítulo 2 de esta tesis se ahonda en estos aspectos y se detallan las referencias bibliográficas que sustentan estos enunciados.

Que parte de la desafiliación educativa durante las transiciones pueda explicarse en razón a que una buena parte de los jóvenes no encuentran opciones ajustadas a sus gustos, necesidades y posibilidades al finalizar la secundaria, o bien, a una insatisfacción de la instrucción percibida, resulta un aspecto de interés sociológico que ha sido escasamente explorado. Esto último es particularmente relevante en el marco de la transición de la COMIPEMS, pues además del puntaje en el examen, el otro criterio de asignación son las preferencias por la oferta educativa que tienen los participantes del concurso. Las preferencias constituyen un criterio de asignación dado que, previo a la presentación del examen de conocimientos, la COMIPEMS le solicita a todos los aspirantes que ordenen jerárquicamente las opciones educativas a las que desean ingresar. De tal manera, los estudiantes sólo pueden ser asignados en las opciones que han elegido como preferidas.

Esta investigación se concentra en el proceso en el cual los aspirantes de la COMIPEMS construyen y ordenan sus preferencias y llevan a cabo sus elecciones educativas. Se trata de una investigación que aborda un aspecto de la transición. No es un análisis de la transición toda. Explorar en exclusividad el fenómeno de la construcción y ordenamiento de las preferencias y elecciones educativas se ha debido a dos razones fundamentales e íntimamente relacionadas. La primera a que se trata de un aspecto escasamente estudiado en México. La segunda a que buena parte de la sociología de la educación a nivel internacional ya ha puesto su atención en las tomas de decisión educativa como un factor que ha mantenido constantes las diferencias en la participación educativa de los estudiantes. En tal sentido, la investigación previa argumenta que en buena medida las preferencias y elecciones educativas de los estudiantes son homólogas a su posición social de origen, por lo que sus destinos educativos podrían reproducir las condiciones de estratificación social, generándose de tal forma procesos de persistencia en la desigualdad de oportunidades sociales. Pensar dicha hipótesis para la persistencia del “cuello de botella” presente en el caso de la transición a la EMS en México resulta altamente pertinente.

De tal forma, el objetivo general de este trabajo es conocer, interpretar y explicar qué rol tiene la toma de decisiones educativas durante la transición de la COMIPEMS. Es decir, qué factores inciden en la configuración de preferencias de los estudiantes y cómo dichas

preferencias se materializan en las elecciones educativas que experimentan los jóvenes aspirantes de la COMIPEMS.

1.1 El proceso de toma de decisiones educativas

Este estudio debe entenderse dentro de la amplia discusión sobre los determinantes de la desigualdad y la estratificación de las trayectorias educativas de los individuos. En tanto, situar a las preferencias y elecciones como condicionantes de la participación educativa de los estudiantes alude a nuestra concepción de la producción de los problemas educativos. Es decir, en esta tesis se considera que los individuos poseen recursos, activos o capitales los cuales han heredado desde su origen familiar y adquirido durante su vida. Se considera también que conforme avanzan en su curso vital, éstos acumulan ventajas y/o desventajas asociadas a su disponibilidad de recursos. Precisamente, debido a que los estudiantes disponen de una gama de recursos heterogénea, es dable pensar que las tomas de decisión sean, en consecuencia, desiguales.

El momento en el cual los estudiantes tienen que elegir su destino escolar es clave para conocer si los estudiantes eligen opciones educativas homólogas a su posición social de origen. Se trata de un momento fructífero para conocer qué factores influyen en las decisiones y cómo lo hacen. En definitiva, es un proceso que tiene efectos reales sobre el destino educativo y que a través de su exploración se tendrán mayores insumos para enunciar hipótesis acerca de los condicionantes de las decisiones, así como de las formas en que eligen los estudiantes su futuro escolar durante las transiciones post-secundarias en México.

De tal manera, esta investigación ha distinguido tres grupos de factores que inciden en la toma de decisiones educativas durante la transición de la COMIPEMS. El primer grupo de factores son los que aluden a las características de origen social o adscriptivas². Estos factores refieren a las condiciones de nivel socioeconómico, de clima cultural del hogar y a las características sociodemográficas de los estudiantes. El segundo bloque de

² Las nociones origen social, origen social familiar y adscripción de origen social se consideran análogas en esta tesis.

factores es el de trayectoria educativa previa o antecedentes escolares. Estos refieren a la procedencia educativa de los estudiantes y en general a su desempeño académico previo. En tercer lugar se han identificado las expectativas de logro escolar de los aspirantes. Este factor indica si los estudiantes estiman alcanzar algún nivel educativo en específico.

La consideración de estos factores para su estudio empírico se ha dado en razón a que éstos son los que suelen ser analizados por las investigaciones previas que estudian los determinantes de las transiciones educativas. Es decir, existe un consenso acerca de su relevancia como elementos que posibilitan las oportunidades educativas, así como también existe una serie de indicadores que contribuyen en su ubicación en el centro de la discusión sobre la desigualdad de oportunidades educativas. La tesis, se aboca, por tanto, en el debate de la desigualdad de oportunidades educativas y argumenta que las tomas de decisión son un elemento influyente en la participación que los estudiantes, equipados con muy diversos recursos, tienen durante la transición a la EMS. Aunado a ello, la información a la que este trabajo de tesis ha tenido acceso resume en diversas variables dichos factores. De tal manera, la investigación instrumentó una estrategia teórico-metodológica para validar, a través de un marco conceptual integrado por los postulados conceptuales y analíticos de la Teoría de la Aversión al Riesgo y de la Teoría de la Reproducción Cultural, las observaciones empíricas efectuadas por esta investigación.

1.2 Indicaciones metodológicas

La estrategia metodológica consiste en una integración de métodos de carácter cuantitativo y cualitativo. Para explorar qué factores y en qué medida intervienen sobre las elecciones educativas y cómo estas alteran las oportunidades educativas, se instrumentó un análisis estadístico que se propone identificar e interpretar el sentido de la asociación de las variables que aluden a los factores sociales que se consideran determinantes de dicho proceso. Complementariamente, para documentar cómo es que se construyen y ordenan las preferencias que desembocan en las elecciones, se realizó un trabajo de campo entre enero y agosto del 2012 en ocho secundarias de Tlalpan, al sur del Distrito Federal, México, en

donde se concretaron 67 entrevistas a un grupo de estudiantes de tercer grado de secundaria que se preparaban para llevar a cabo la transición de la COMIPEMS. Ha sido un interés de este trabajo que lo estadístico y lo cualitativo confluyan en un equilibrio analítico. Si bien la narración derivada del trabajo de campo es más extensa que el análisis estadístico, la idea ha sido ilustrar detalladamente los mecanismos a través de los cuales funcionan las preferencias educativas y le imprimen lógica a las elecciones. No existe preeminencia de una instancia sobre otra, sino complementariedad.

En términos de presentación analítica, se ha decidido primero analizar los determinantes de las elecciones y después los procesos y los mecanismos de los que se sirven los estudiantes para construir y ordenar sus preferencias educativas. Si bien es cierto que cronológicamente las preferencias preceden a las elecciones, ha resultado adecuado identificar en primera instancia cuáles y de qué manera ciertos factores moldean las elecciones educativas. Ello ha permitido allanar el camino para en una segunda instancia profundizar en ciertos aspectos propios de la toma de decisión educativa que son difíciles de ser observados mediante el enfoque estadístico, pero que sin él hubiese sido sumamente difícil haber distinguido.

1.2.1 El análisis estadístico

Para abordar qué factores inciden en la elección de las instituciones de la COMIPEMS, este trabajo ha hecho uso de la Base de Datos COMIPEMS 2010. Esta base reúne, a partir de un cuestionario que recaba información a nivel individual, datos de las características socioeconómicas, sociodemográficas, culturales y de antecedentes educativos de la población total que participó de la edición del Concurso para dicho año. Asimismo, proporciona información acerca del listado de preferencias de cada estudiante. De tal manera, resulta posible identificar qué factores se asocian con la elección de las instituciones educativas. Para ello se instrumentó un análisis estadístico en el que se ajustaron una serie de modelos logísticos condicionales para el estudio del ordenamiento de las elecciones educativas que realizan los estudiantes en su ingreso a la COMIPEMS.

1.2.2 Las entrevistas y el trabajo de campo

Es un aspecto clave para esta tesis el estudio de la transición bajo estudio como un proceso social. Es decir, como un evento educativo sucedido en el tiempo y experimentado individualmente por los estudiantes. De tal manera se diseñó una serie de entrevistas en panel para estudiar las percepciones y representaciones que tienen de sí los estudiantes, así como de las experiencias vividas por aquellos que participan del concurso de la COMIPEMS. Mediante este panel se entrevistaron, en dos momentos temporales distintos, a los mismos estudiantes. Sin embargo, esta tesis analiza únicamente la primera entrevista del panel, en la que se recaba información de origen social de los individuos, de su trayectoria educativa previa, de sus expectativas educativas y de diversos aspectos relacionados a los procesos, los comportamientos, las percepciones y las estrategias a través de las cuales conformaron y ordenaron sus preferencias educativas en la solicitud de ingreso al examen de la COMIPEMS³.

Aunque el análisis estadístico contemple a la población entera que participó del Concurso 2010 y las entrevistas sólo a algunos alumnos que estudiaban y residían en la zona sur del Distrito Federal y que participaron de la edición 2012 del Concurso, ambas fuentes de información son complementarias y permiten abordar el problema bajo estudio. La primera permite dar una panorámica macro-social, dando muestra del peso de los factores sociales sobre las elecciones educativas. La segunda ofrece una mirada micro-social, enfocándose en cómo los estudiantes llevan a cabo sus tomas de decisión⁴.

³ En la segunda, el diseño del panel permite conocer a qué institución fueron asignados estos estudiantes. Como se argumenta en el Epílogo de la tesis, la información correspondiente a la asignación de los estudiantes podría servir para posteriores investigaciones.

⁴ En los anexos metodológicos se detallan los criterios metodológicos que guiaron el desarrollo de la investigación. Se da cuenta del cuestionario de la COMIPEMS. Se muestra cómo se construyeron las variables y se reportan los resultados de la construcción. También se reportan resultados estadísticos complementarios a los analizados en el cuerpo de la investigación de cada uno de los objeto de estudio. Por otro lado, se proporcionan las guías de las entrevistas en panel y se amplían los criterios que sirvieron para elegir a las ocho escuelas secundarias de Tlalpan como los escenarios de la investigación.

1.3 Estructura de la tesis

La tesis se integra por esta Introducción, por seis Capítulos, una Conclusión y un Epílogo. El Capítulo 2 denominado “*Antecedentes y contextualización del problema*” revisa y describe analíticamente la transición educativa a la EMS en la Ciudad de México. Se enfoca en la institucionalización de la COMIPEMS, en las características de la transición una vez implementado el Concurso. En el Capítulo 3, “*Los determinantes de las tomas de decisión educativa*”, se construye el problema conceptualmente y se propone un esquema analítico para la interpretación del objeto de estudio. Asimismo, se revisan críticamente los estudios e informes nacionales e internacionales previos que abordan el problema de la desigualdad educativa durante las transiciones educativas post-secundarias. El Capítulo 4 es el metodológico. Se detalla cómo se aborda el objetos de estudio. Se describen las técnicas de análisis y se delimitan las unidades analíticas. El Capítulo 5 denominado “*Un análisis estadístico de la selección y ordenamiento de elecciones*” aborda específicamente el objeto de estudio a partir de una estrategia estadística. Complementariamente, en el Capítulo 6, “*De la imaginación al poder: jóvenes construyendo su destino educativo*”, se analiza la primera etapa del panel. Se trata de una narración sociológica del proceso de construcción y ordenamiento de preferencias de cada uno de los estudiantes que fueron entrevistados en las ocho escuelas en las que fueron hechas las entrevistas. En las Conclusiones se recapitulan los resultados principales de la investigación. En el Capítulo 8 denominado “*Epílogo*” se abordan los resultados de las asignaciones educativas de los estudiantes que fueron parte de la investigación. Si bien no se trata de un análisis propiamente dicho, sirve para completar la transición a la EMS, pues se dan cuenta de los destinos educativos de los jóvenes. Asimismo, se dejan abiertas algunas cuestiones para ser analizadas en otras oportunidades de estudio.

2. Antecedentes y contextualización del problema

Introducción

En este segundo capítulo se analiza el proceso de toma de decisiones educativas de los estudiantes que desean ingresar a las instituciones públicas de EMS en la ZMVM. Se revisan los antecedentes de investigación a nivel nacional e internacional. En particular, se da cuenta de los trabajos previos que han abordado a la transición a la EMS y se describen las características de la transición en del contexto de la ZMVM. También se argumenta que el proceso de toma de decisiones es un factor relevante para comprender las condiciones de persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas.

2.1 Antecedentes de la transición a la EMS

El paso de la escuela secundaria a la EMS constituye uno de los eventos clave para comprender la desigualdad de oportunidades educativas en el México contemporáneo. Por una parte, se ha visto que en esta transición las diferencias de origen social definen, en gran parte, la continuidad escolar de los jóvenes. Por otra, la transición a la EMS es también un proceso estratificado por la vía de la oferta educativa. Es decir, para entender la disparidad de destinos que siguen los jóvenes en esta transición es necesario entender las conexiones entre el origen social y un contexto institucional heterogéneo. En tal sentido, un entorno institucional curricularmente estratificado, en donde el origen social determine en buena parte los destinos educativos de los estudiantes, podría dar forma a carreras vocacionales diferenciadas, lo que eventualmente tendría efectos en la configuración de sistemas sociales altamente estratificados (Alexander, Bozick y Entwisle, 2008). Antes de revisar de qué manera el origen social y el entorno institucional influyen sobre las oportunidades escolares durante la transición, es necesario repasar las características de los sub-sistemas educativos que conforman la transición a la EMS.

Específicamente, en México la transición a la EMS presenta dichos rasgos de estratificación por vía de la demanda y la oferta educativa. Esta transición es particularmente un evento crítico para los estudiantes mexicanos, dado que es cuando se produce una gran proporción de desafiliados del sistema escolar (COMIPEMS, 2011; INEE, 2012). Y aunque pareciera que los problemas asociados tanto al ingreso como a la permanencia en la EMS deberían ser menores en la ZMVM que en el resto de las entidades federativas con mayor rezago educativo, también en esta ciudad se presentan dificultades debido a que la demanda no ha sido absorbida de manera eficaz por la oferta educativa existente (Muñoz Izquierdo, et al, 2009).

En México, desde el año 1993 la enseñanza de la educación secundaria obtuvo el carácter de obligatorio. A partir de entonces se ha visto un incremento considerable en la cobertura educativa en dicho nivel, a tal grado que se ha avanzado de manera importante hacia la universalización. Actualmente, más de 90% de los niños de 12 a 14 años asisten a ella (INEE, 2011). No obstante, es justo al finalizar la secundaria, en el proceso de transición a la EMS, cuando se presentan los problemas más importantes de desafiliación escolar, pues de los estudiantes que finalizan la secundaria sólo el 60% asiste a la EMS (ibíd.). Esta cifra coincide con cálculos previos realizados en una investigación precedente basados en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo para 2011, que indican que solo el 57% de los jóvenes de 17 años de edad terminaron la secundaria y se encuentran estudiando (Solís, et al 2013:1104).

La desafiliación escolar se concentra en el periodo que transcurre entre la salida de la secundaria y los primeros meses de asistencia a la EMS (Solís et al, 2013). Durante dicho periodo, de la población que logra ingresar a la EMS el 47% se desafilia del sistema escolar por razones de insuficiencia económica (ENDEMS, 2012). Sin embargo, la desafiliación no se da sólo por motivos económicos. Los problemas de absorción a la EMS pueden asociarse a otros determinantes, como la deficiente formación académica recibida desde la educación preescolar (Mier y Terán y Rabell, 2002; Gayle, Berridge, Davies, 2002). Asimismo, parte del problema también radica en que las características de la oferta educativa en la EMS no satisface los gustos y preferencias de los estudiantes. Se tiene evidencia que un 32% de los

desafiliados durante el primer año lectivo lo hace debido a una insatisfacción⁵ de la educación recibida (ENDEMS, 2012). Por ello, además de considerar el peso de los orígenes sociales y de los antecedentes educativos en la permanencia/desafiliación escolar durante transición a la EMS, es importante detenerse en dos condicionantes de la participación educativa de los estudiantes: sus preferencias y eventuales elecciones educativas, así como las características de la oferta educativa existente en dicho nivel educativo.

2.1.1 El paso a la EMS en México: una transición segmentada por la oferta institucional

En México, la EMS se ubica en el nivel intermedio del sistema educativo nacional, se imparte después de la educación básica (primaria y secundaria) y es el nivel previo a la educación superior o universitaria. El subsistema de educación básica escolarizado de México es uno de los más grandes y complejos en el mundo. En este continente, la matrícula en educación básica sólo es superada por la de Brasil y Estados Unidos, la cual en relación con la matrícula total, representan aproximadamente el 75 y 60% respectivamente, mientras que excede a la de casi todos los países desarrollados (Muñoz Izquierdo, et al, 2009).

En el país existen poco más de 36 500 escuelas secundarias, en las que estudian casi 6.2 millones de jóvenes. La educación secundaria se imparte en cinco tipos: telesecundaria, a la que corresponden la mitad de las escuelas; general, con 31% de los planteles; técnica (13%); comunitaria (6%), y las secundarias para trabajadores, con 1%. La presencia de estos distintos tipos de servicio varía sustancialmente entre entidades federativas. La gran mayoría de las escuelas secundarias (88%) es de financiamiento público (INEE, 2012). Por su parte, nueve de cada diez telesecundarias y casi la totalidad de las secundarias comunitarias ofrecen servicio a jóvenes que viven en comunidades menores a 2 500 habitantes. Por lo que las secundarias generales y técnicas son las que se concentran en las

⁵ Según la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (2012) tres de cada diez jóvenes que abandonan el bachillerato lo hacen porque no les gustó algo de la escuela, desde el entorno, el ambiente académico y la relación con los maestros, hasta las carencias del plantel, como falta de equipo de cómputo o poco espacio para actividades deportivas.

zonas urbanas, en las que la composición del alumnado posee, en promedio, mayores niveles económicos y proviene de orígenes sociales con mayores niveles educativos que los que asisten a escuelas en zonas rurales (ibíd.).

Ahora bien, los egresados de la secundaria que desean continuar estudiando en bachilleratos públicos tienen la posibilidad de progresar con sus estudios a través de tres modalidades: la educación general, la tecnológica y la profesional técnica. El bachillerato general surgió en 1867 con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal. La Ley establecía que los aspirantes a dicho nivel educativo ingresarían a las Escuelas Nacionales Preparatorias para adquirir los conocimientos *generales* y, para quien así lo considerase, pudiese ingresar en la Universidad Nacional. Desde entonces, dicha modalidad es la que congrega la mayor proporción de la matrícula en dicho sub-nivel educativo (61%) (INEE, 2012:27).

El referente histórico más cercano al bachillerato tecnológico es la Preparatoria Técnica, creada en 1931 para impartir instrucción especializada de carácter técnico. En la actualidad, además de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al alumnado en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores, el bachillerato tecnológico lo capacita para que participe en los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal. Este modelo educativo concentra a 30% de la matrícula total (Ibíd., pp:28).

Por su parte, la Educación Profesional Técnica nació a finales de la década de 1970 y desde entonces ha sido primordialmente impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Esta educación se distingue de los otros dos modelos por proponerse formar a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y por establecer vínculos formales con el sector productivo. Hasta 1997, el CONALEP era una opción educativa terminal pero a partir de entonces tiene carácter bivalente. Actualmente brinda atención a 9% de la matrícula (ibídem: 28-29).

En el transcurso de los años los tres modelos educativos se han ofertado en una multiplicidad de opciones educativas, diversificadas en especialidades y distribuidas en a lo largo y ancho del país. En su impartición participa una cantidad muy importante de

instituciones. Es importante señalar que cada institución tiene un marco normativo propio y opera con planes de estudios diferentes; además, como señala una evaluación reciente del INEE, no hay vínculos y comunicación entre instituciones, por lo que la falta de compatibilidad entre opciones y la no coordinación entre instancias constituyen rasgos característicos de este subsistema (INEE, 2012: 32).

2.1.2 La transición a la EMS en la ZMVM antes de la COMIPEMS

Específicamente, en la ZMVM las tres modalidades educativas existentes congregan a una diversidad de instituciones. Existen nueve instituciones que imparten educación y, en tanto, una diversidad de credenciales y orientaciones curriculares. Estas instituciones son: Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General del Bachillerato (DGB), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE)⁶, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Hacia la etapa final del siglo pasado, cuando los egresados de la secundaria deseaban ingresar a alguna de estas instituciones, debían dirigirse por separado a cada una de ellas. Por otra parte, ninguna institución por sí misma podía dar cobertura a todos los aspirantes a este nivel educativo. Todas las instituciones habían coincidido en que no podrían resolver por sí solas el problema de la demanda no atendida que se había generado en los últimos años con acciones coyunturales y de manera aislada (COMIPEMS, 2007). Muchos de los estudiantes deseaban ingresar a la UNAM y al IPN y estas no podían cubrir las solicitudes de miles de solicitantes, año con año. En tres razones se resumió la problemática aludida (ibíd.: 17):

⁶ Esta institución congrega, además, a una serie de instituciones ubicadas exclusivamente en el Estado de México. Más adelante se distinguen cuales son.

- El acelerado crecimiento de la población que habita en el Distrito Federal y los 22 municipios conurbados del Estado de México, donde la infraestructura y los servicios educativos entre las nueve instituciones presentaban evidentes contrastes.
- La falta de información oportuna y confiable respecto a la magnitud de la demanda de educación media superior. Más imprecisa aún era la información respecto a la demanda y la preferencia hacia cada modalidad, institución y plantel.
- La insuficiente orientación vocacional que se manifestaba también en una valoración sesgada de las diferentes modalidades e instituciones de educación por parte de los estudiantes. Tales sesgos eran especialmente inconvenientes cuando llevaban a una incompreensión de la importancia que tiene la formación de técnicos y cuando, incluso, se estigmatizaba cualquier tipo de trabajo o educación que no corresponde a ciertos estereotipos de la educación media superior y de las profesiones.

El problema a resolver fue que aquellos que deseaban continuar sus estudios por el sistema público debían elegir su progresión escolar en una oferta muy amplia y heterogénea de instituciones, con escasa información de las características de cada una, sin ningún procedimiento de ingreso estandarizado mediante el cual se transparentara un acceso igualitario a la EMS. En este marco es que debe entenderse al instrumento que regula la transición a la EMS en la urbe más populosa del país que a continuación se describe.

2.1.3 La institucionalización de la COMIPEMS

En la última parte del siglo pasado la oferta educativa en la EMS en la ZMVM se incrementó de manera considerable (INEE, 2012). Debido a la creciente segmentación institucional, algunos de los planteles educativos públicos pertenecientes a las instituciones existentes solían saturarse y, por tanto, no tenían cupos suficientes para todos los estudiantes que deseaban ingresar a ellas. Mientras tanto, otras instituciones, no tan populares, año con año presentaban espacios educativos disponibles. Este desacople entre una demanda educativa creciente y una oferta educativa segmentada culminó por dar forma a la COMIPEMS, que se convirtió en el dispositivo institucional para regular la transición

las instituciones educativas de EMS existentes en los 22 municipios conurbados de la ZMVM. La COMIPEMS nació en 1996. Desde entonces, año con año una buena cantidad de estudiantes que están por finalizar o han finalizado la escuela secundaria se inscriben en una convocatoria organizada por la COMIPEMS, para presentar un examen de conocimientos mediante el cual son asignados a las opciones educativas de su preferencia, siempre y cuando haya cupo en dichas opciones. Es sólo a través de la inscripción en el concurso que los aspirantes a un eventual lugar en las instituciones públicas de EMS pueden ingresar a ellas.

La COMIPEMS ha servido para dar orden a una transición que en el pasado se daba una especie de vacío normativo. Como ya se señaló, antes cada institución implementaba sus exámenes de ingreso y definía los requisitos de los aspirantes. En este sentido, la COMIPEMS ha configurado un entorno que contribuye a transparentar el acceso a la EMS y, en segunda instancia ha dado forma a un instrumento que provee información relacionada a las características socioeconómicas, al rendimiento educativo y a las preferencias principales de todos aquellos que desean ingresar al sistema público de EMS.

En el Cuadro I se puede apreciar que con excepción de cuatro ediciones (1997, 2000, 2007, 2010, 2011 y 2012), se ha presentado una tendencia que indica que conforme han pasado los años un número mayor de solicitantes optan por un lugar en instituciones públicas de EMS.

Cuadro 1

Cantidad de aspirantes registrados por cada año de edición del Concurso COMIPEMS

Edición del Concurso	Aspirantes registrados
1996	262,314
1997	238,956
1998	244,068
1999	247,691
2000	237,656
2001	245,823
2002	261,702
2003	276,490
2004	280,655
2005	287,886
2006	298,291
2007	296,778
2008	303,224
2009	317,603
2010	315,719
2011	310,016
2012	307,023
2013	310,163

Fuente: COMIPEMS, 2014.

Es importante hacer notar la procedencia institucional de los estudiantes que presentan el examen. Datos recientes del CENEVAL (2011), obtenidos a través de un análisis censal de cada una de las ediciones del examen COMIPEMS, muestran que en promedio el 92% de la población de aspirantes que opta por ingresar al sub-sistema público

de EMS en la ZMVM está conformada por estudiantes egresados de secundarias públicas, tanto de la modalidad general, técnica, y la telesecundaria. El resto está conformado por estudiantes procedentes de instituciones privadas. Por otra parte, la proporción de varones y mujeres participantes del proceso de ingreso a estas instituciones es casi idéntica (el porcentaje de mujeres es un poco inferior al de los varones (entre 48.7 y 49.6%) (Uralde, Márquez y Palomar, 2006). Dicho trabajo también muestra que la población sustentante radica en su enorme mayoría en la ZMVM (los datos oscilan entre 97.3 y 99.1%) (ibíd.). Y que el 92% de los aspirantes participa por primera ocasión en el concurso. En cuanto a la edad de los aspirantes, en promedio, la mitad tiene 15 años al momento de incorporarse al Concurso. El resto de los jóvenes se reparte entre los 14 años (7%), 16 años (24%); un contingente equivalente a 15% de ellos tenía entre 17 y 19 años y el restante (3%), más de 20 años (COMIPEMS, 2013).

2.1.4 Funcionamiento de la COMIPEMS

Como se ha señalado, la COMIPEMS tuvo su origen en una serie de objetivos compartidos por las nueve instituciones que ofrecían EMS en la ZMVM. Se pensó que un examen estandarizado de habilidades y conocimientos brindaría un contexto de igualdad de condiciones para el acceso a los planteles de la EMS, pues todos los interesados por ingresar al sistema público de EMS deberían registrarse a través de una convocatoria para ser examinados y así, continuar sus estudios mediante un solo proceso simultáneo, transparente y equitativo (COMIPEMS, 2007). Tres criterios se emplearon para la asignación: la selección y el orden de preferencias que hiciera cada estudiante al momento de la inscripción al concurso; el puntaje obtenido en la prueba de habilidades y conocimientos, y el cupo disponible en los planteles educativos.

El examen funciona de la siguiente manera. El primer paso consiste en que los aspirantes se inscriben al concurso a través de una solicitud en la que ordenan de manera jerárquica de 1 hasta 20 sus opciones educativas de mayor a menor preferencia. Una vez formalizada la inscripción, los estudiantes presentan un examen de conocimientos, en el

cual el puntaje mínimo para la asignación es de 31 aciertos y el puntaje máximo 128 aciertos, y son ordenados en base a su desempeño en la prueba. Así, quienes obtuvieron los mayores puntajes son asignados en su primera opción, siempre y cuando cumplan con el puntaje requerido por la institución, restando de esta manera un lugar de capacidad disponible a dicha opción educativa. Una vez que fueron asignados todos los estudiantes de mejor desempeño, se asignan los siguientes aspirantes en los planteles que aún cuenten con cupo disponible, en el orden en que solicitaron sus opciones preferidas. Es decir, en caso de que no hubiera cupo en su primera opción de preferencia o en caso de que el aspirante no cuente con el puntaje requerido por la institución solicitada, tal procedimiento se realiza en la segunda o tercera opción de preferencia, y así sucesivamente hasta que los aspirantes encuentren asignación en alguna de sus opciones solicitadas.

Como se puede ver en el Gráfico I con el que cerramos este capítulo, visto desde una mirada longitudinal la transición tiene cuatro etapas. La primera es la de la conformación de la población aspirante. Durante el tercer año de secundaria los estudiantes que desean ingresar al subsistema educativo público de EMS deben prepararse para, en el mes de enero, inscribirse en el concurso. La segunda considera a los estudiantes inscritos en el concurso. Estos deben elegir por orden de preferencia, de 1 hasta 20, las opciones educativas a las cuales desearían ingresar. La tercera se conforma por el examen, que tiene fecha para los días finales del mes de junio. La cuarta etapa corresponde a la asignación. Una vez presentado el examen, cuando están a punto de salir de la escuela secundaria -a finales del mes de julio- los estudiantes son notificados de su asignación.

En la primera etapa de la transición ocurre un proceso de selección progresiva, que tiene que ver con la finalización de la escuela secundaria, que es un requisito indispensable para que los estudiantes experimenten el ingreso en el siguiente nivel educativo. Durante este periodo una proporción de estudiantes logra obtener dicho certificado para así devenir en aspirantes a un lugar en el sub-sistema educativo de la EMS. Asimismo, otra proporción no obtiene tal certificación con lo cual retrasa su egreso, o bien se desafilia definitivamente del sistema escolar. Es decir, mientras un grupo de estudiantes continúa con su trayectoria hacia el siguiente nivel, otro grupo interrumpe momentánea o definitivamente su progresión escolar por tres posibles situaciones: i) porque no finalizan el tercer grado de secundaria y,

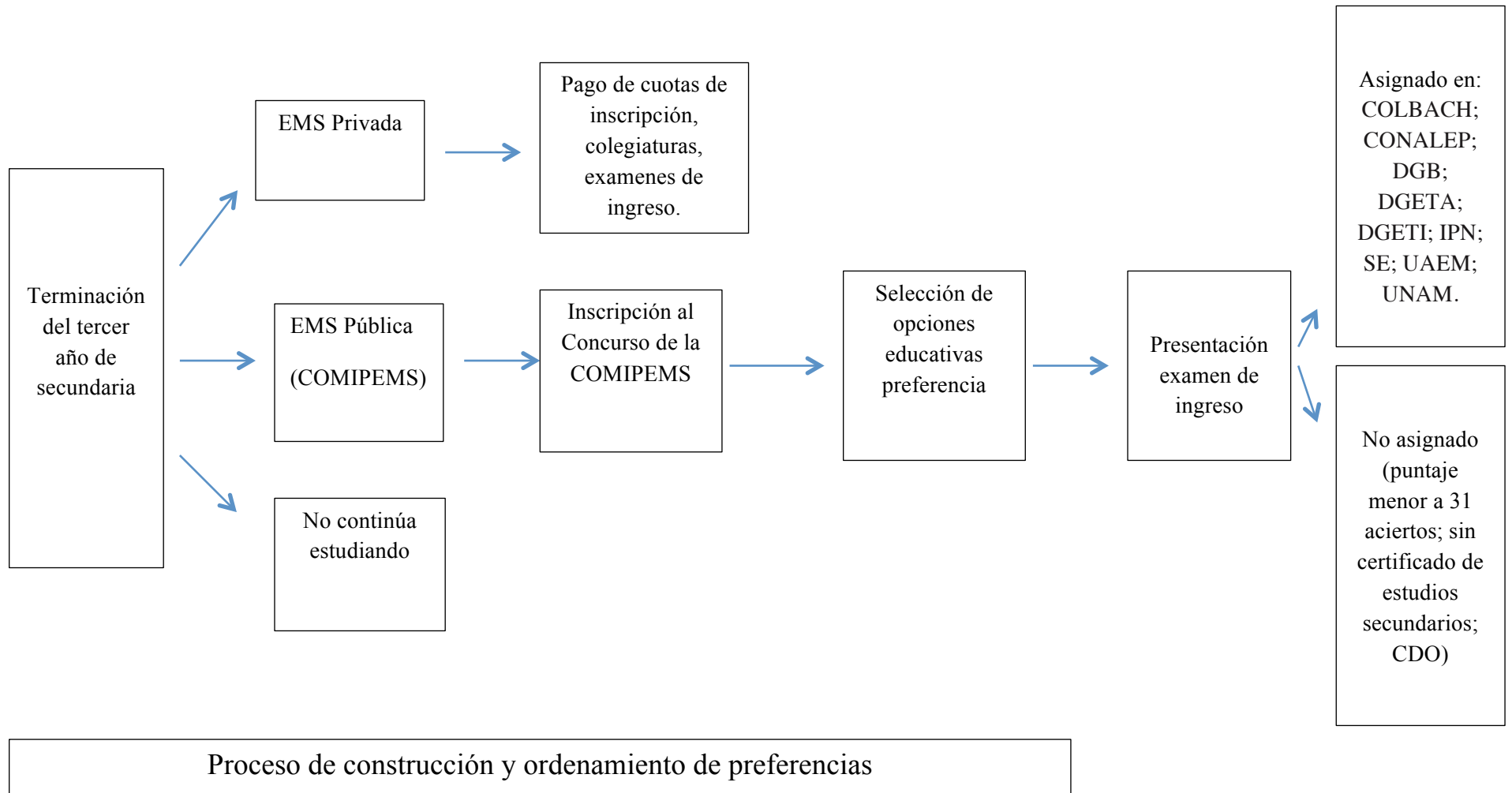
en tanto, se desafilian prematuramente del sistema escolar, ii) porque aunque finalicen el tercer grado de secundaria no continúan estudiando bajo ninguna modalidad escolar formal, iii) porque no cumplen con los requisitos para terminar en tiempo normativo dicho ciclo lectivo, debiendo retrasar su egreso escolar.

La segunda etapa involucra a la proporción de estudiantes que egresaron en tiempo y forma de la escuela secundaria. Es decir se conforma por una población previamente selecta. Esta población es la que puede elegir las opciones de su preferencia. En esta etapa ocurre un proceso de construcción y ordenamiento de preferencias que se conforma durante la mayor parte del tercer grado de secundaria. En sentido estricto es el proceso que origina la transición educativa, ya que todos aquellos que deseen acceder a la EMS deben elegir las opciones por las cuales desean continuar sus carreras escolares. Es importante señalar que las preferencias educativas preceden lógicamente y temporalmente a las elecciones. Los estudiantes eligen las opciones específicas de su preferencia, una vez que experimentaron procesos de predilección, evaluación, gusto o inclinación por ciertas instituciones en lugar de otras. Al hablar de un *proceso*, se pretende contemplar también a las elecciones: la construcción es la configuración subjetiva de las predilecciones, y el ordenamiento refiere a la materialización de éstas (las elecciones reales). Esta etapa es de suma relevancia, pues los estudiantes deben tomar decisiones que son potencialmente significativas sobre su vida futura, dado que la elección de la instrucción educativa durante los periodos tempranos de la juventud influye sustancialmente en la programación de los cursos de vida, particularmente en los ámbitos profesionales y ocupacionales (Clausen 1991; Kohli 1986; Mayer 2009). Una vez elegidas las opciones, los aspirantes presentan el examen de conocimientos. El examen es elaborado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), desde 1996. Se aplican distintos formatos del examen con idénticos reactivos, a todos los aspirantes (en cuanto a su estructura, número de preguntas y grado de dificultad). Los aspirantes deben acudir a la sede correspondiente a su domicilio, en las que se aplican las pruebas, mismas que tienen una duración aproximada de tres horas.

Finalmente, la COMIPEMS publica los resultados de la asignación, la cual tiene distintos resultados. En primer lugar, se proporcionan las asignaciones en las opciones que

solicitaron los estudiantes. Aquí el ordenamiento que cada individuo realizó es clave para dar cuenta si fue asignado en una opción preferida o de baja preferencia. En segundo lugar se presentan los casos que obtuvieron más del puntaje mínimo necesario para ser asignados (<31 aciertos), pero que no pudieron ser asignados a ninguna de sus opciones solicitadas debido a que dicho puntaje fue insuficiente para ser asignados en tales planteles específicos. Estos estudiantes tienen derecho a ser asignados en otra opción (CDO) una vez finalizada la asignación del resto de los aspirantes. Finalmente se brindan los resultados de los aspirantes que no fueron asignados debido a que no obtuvieron el puntaje mínimo necesario y debido a que no presentaron su certificado de terminación de estudios de secundaria a causa de alguna reprobación. Una vez descrito el contexto institucional de la transición a la EMS y el funcionamiento del concurso de la COMIPEMS, es importante distinguir, aunque no sea exhaustivamente, qué factores sociales son los que intervienen en la conformación de cada una de sus etapas. De tal manera, ello servirá para conducir el análisis hacia el proceso de toma de decisiones educativas, que se erige en nuestro objeto de estudio y en un elemento determinante de los procesos de estratificación educativa.

Esquema II. Esquema analítico para la transición a la EMS en la ZMVM



Enero _____ principios de Febrero _____ finales de Febrero _____ Junio _____ Julio _____

3. Los determinantes de las tomas de decisión educativa

Introducción

En este tercer capítulo se realiza una revisión teórica de los factores que podrían influir en las elecciones que hacen los estudiantes que ingresan al concurso COMIPEMS. Para ello nos apoyamos en la investigación sobre desigualdad de oportunidades educativas, pues en esa corriente de investigación se ha tratado de manera más o menos sistemática el proceso de construcción de preferencias y la forma en que los jóvenes realizan sus elecciones. Como se verá, el objetivo es trabajar en una integración operativa de los dos enfoques teóricos preponderantes en torno a las tomas de decisión educativa: las teorías de la reproducción y la perspectiva de elecciones racionales. Esto nos permitirá, más adelante en la tesis, realizar una interpretación de los resultados de nuestro trabajo empírico.

3.1 Determinantes de la continuidad/desafiliación educativa y el rendimiento escolar durante la transición

Una de las líneas más fructíferas de la investigación sociológica especializada en la desigualdad de oportunidades educativas se orienta a la continuidad/desafiliación escolar y al rendimiento educativo de los estudiantes (Buchmann y Hannum, 2001)⁷. Se sabe que las condiciones socioeconómicas de origen se asocian significativamente a la progresión escolar (i.e. continuidad/desafiliación escolar), pero también con los puntajes obtenidos en las pruebas de ingreso (Breen y Goldthorpe, 2001, Solís et al 2013; Van de Werhorst, Sullivan y Yi Chueng; 2003; Erikson y Goldthorpe, 1992). La investigación en México también indica que las condiciones de adscripción social son un importante determinante de los resultados educativos (Cervini, 2002; Fernández,

⁷ Las transiciones educativas se pueden entender como una “descomposición” de a la progresión escolar en una trayectoria educativa de más larga duración, en la que se hacen observables tanto la continuidad o desafiliación escolar (i.e. Lucas, 2002), como el logro educativo (i.e. Mare, 1980). Si se aborda como logro (i.e. niveles y grados educativos terminados), es posible explorar los factores que contribuyen en la obtención de las distintas credenciales educativas. Y si es abordada como un proceso en el que se presentan distintos patrones de continuidad o desafiliación escolar, es posible identificar los eventos (o puntos de inflexión) que marcan la desafiliación escolar, así como los factores que la provocan. En tal sentido, el logro educativo deja de ser un resultado y se convierte en un indicador del aprovechamiento escolar, que debe ser considerado como un factor determinante de la progresión educativa (Goldthorpe, 2010).

2003; Blanco, 2007; INEE, 2003; Muñoz Izquierdo, 2004; Bracho, 1995; Martínez Rizo, 2003).

Sin embargo, es menos lo que se ha avanzado en el análisis del papel que juegan las preferencias y elecciones educativas en la continuidad escolar. Son escasos los trabajos que nos permitan conocer cómo las condiciones sociales heredadas, el contexto familiar y escolar, los grupos de pares, y las propias iniciativas y acciones de los jóvenes, se integran para dar lugar a determinadas preferencias y elecciones educativas. (Shannahan, 2000). A continuación la tesis se centra en estos trabajos, ya que es precisamente esta vertiente la que permitirá discutir los factores que pueden incidir sobre las tomas de decisión educativa de los jóvenes en tránsito a la EMS que son objeto de la investigación.

El trabajo se concentra en tres grupos de factores que podrían determinar la construcción y ordenamiento de las preferencias educativas de los estudiantes, así como sus elecciones por las instituciones. El primer grupo de factores alude a las características adscriptivas o de origen social. En particular, refieren a las condiciones socioeconómicas de la familia de origen, pero también al clima cultural del hogar y a las características sociodemográficas de los estudiantes.

En primer lugar, es posible argumentar que los niveles económicos y educativos de los padres influyan sobre las preferencias y elecciones de los estudiantes que experimentan la transición de la COMIPEMS a través de la disponibilidad de recursos económicos para continuar estudiando. En su mayoría, los jóvenes se encuentran en una etapa de dependencia económica, por lo que suelen necesitar de los recursos económicos familiares para sufragar los gastos asociados a la permanencia en el sistema educativo, más cuando las opciones educativas están estratificadas curricular y económicamente (Hauser y Andrew, 2006; Kirckpatrick y Elder, 2002; Wolbers, 2005; Alexander, Bozick y Entwisle, 2009).

Un segundo determinante asociado al origen social es el clima cultural del hogar. Algunos trabajos han sugerido que, además de la disponibilidad de recursos económicos, la presencia de recursos culturales y de un ambiente familiar motivante para el estudio puede ser importante en la toma de decisiones educativas (Desimone, 1999). Las familias que valoran positivamente la educación en general y el logro educativo en particular, suelen transmitirle a sus jóvenes miembros disposiciones educativas que incrementan su capacidad para construir preferencias vocacionales (Kilman y Vukelich, 1985). Son varios los trabajos que muestran que los patrones de

desarrollo educativo están fuertemente influidos por los comportamientos y actitudes familiares (Desimone, 1999; Horowitz, 1975). Ello se constata cuando se revisa evidencia que muestra que los hogares de mayores recursos económicos disponen de climas culturales más adecuados para el estudio, en relación a los hogares de ingresos medio-bajos y bajos que suelen no fomentar horarios y espacios para la realización de tareas (Gerber, Sin Yi Cheung, 2008), y no incentivan, en términos generales la lectura y las actividades académicas o artísticas extra-curriculares como lo hacen los hogares de mayores recursos relativos (Furstenberg et al, 2003).

Lo anterior sugiere que el clima cultural no es independiente del nivel socioeconómico. La disponibilidad financiera doméstica contribuye a que las familias de mayores recursos ambienten sus hogares con espacios apropiados para el estudio y el aprendizaje, así como con hábitos y actitudes culturales que contribuyan al desarrollo de habilidades en el hogar (ibíd.). No obstante, la correlación no es perfecta, y es previsible que existan familias de bajos recursos socioeconómicos que compensen las carencias materiales con la provisión de un clima cultural apropiado para la continuidad escolar. Por tanto, se puede conjeturar que en la transición a la EMS el clima cultural en la familia puede tener un efecto *independiente* de los recursos materiales sobre la configuración de preferencias y elecciones educativas.

Adicionalmente, se puede argumentar que el entorno residencial puede afectar a este proceso, pues mientras algunos jóvenes viven en zonas en las que no existe una amplia oferta educativa, otros jóvenes cuentan con suficientes opciones educativas aledañas a su domicilio, por lo que pueden disponer de dicha oferta para continuar estudiando. En tal sentido, es lógico pensar que la segregación espacial en un entorno como la ZMVM también pueda tener efectos sobre las oportunidades educativas de los estudiantes.

El segundo bloque de factores es el que alude a la trayectoria educativa previa o los antecedentes escolares de los estudiantes. Entre estos factores destacan la procedencia educativa y el desempeño educativo previo. En tanto la experiencia escolar previa se encuentra institucionalmente estratificada (Kerckoff, 1995), podemos esperar que la diversidad de orígenes institucionales de los estudiantes se asocie a las preferencias y elecciones educativas. En tal sentido, es previsible que sean diversas las tomas de decisión de los estudiantes procedentes de secundarias privadas que las de los estudiantes egresados de secundarias públicas, y dentro de estas últimas, también podrían existir diferencias en función de las modalidades. Recientemente, un cúmulo de

investigaciones han considerado que el tipo de escuela de procedencia del estudiante define en buena medida su progresión y su rendimiento escolar en las pruebas de ingreso existentes durante las transiciones educativas (Ducoing, 2007; Muñoz Izquierdo y Solórzano, 2007; Cárdenas, 2011, Solís 2013). Es decir, los efectos institucionales se presentan como experiencia educativa en tanto los jóvenes han pasado por distintos tipos de escuelas previo su tránsito a un nivel educativo siguiente.

Particularmente, los ejes de diversificación institucional más estudiados en México son el tipo de financiamiento, que divide a las escuelas en públicas y privadas, y la orientación curricular, que las distingue en generales y técnicas (Cervini y Basualdo, 2003). Sin embargo, además de la distinción publico/privado, existen otras fuentes de segmentación institucional que han recibido menos atención, como la brecha entre escuelas públicas de turno matutino y vespertino. En tanto, la investigación previa sugiere que el doble turno ha generado segmentación en la calidad de las escuelas públicas. Un trabajo más exhaustivo sobre este tema es el de Cárdenas (2011), quien concluye que las escuelas vespertinas en México son de baja calidad y escuelas para niños pobres. Por tanto, más allá de su asociación con el nivel socioeconómico, el tipo de secundaria (públicas matutinas y vespertinas, y públicas y privadas) podría afectar las preferencias educativas de los jóvenes que experimentan la transición a la EMS.

En tercer lugar se han identificado los factores relacionados a las expectativas de logro escolar de los aspirantes. Se ha argumentado que éstas pueden afectar la construcción de las preferencias educativas de los estudiantes pues en ellas se plasman las aspiraciones de clase de sus familias de origen, mismas que cuentan con una alta probabilidad de estar estratificadas socialmente (Estrada y Gignoux, 2011). De tal manera, es pensable que las expectativas no sean completamente independientes al origen social ni a los antecedentes educativos, pues como se ha argumentado algunas investigaciones las expectativas de cursar los diversos niveles educativos post-secundarios se asocian estrechamente con los niveles educativos alcanzados por los padres de familia, así como con el rendimiento escolar previo (Hauser y Anderson, 1991). En tal sentido, algunos han dado cuenta que a mayores niveles escolares de los padres de familia y a mayor rendimiento escolar en la educación secundaria, los estudiantes tienen mayores chances de construir aspiraciones de logro escolar iguales o mayores a las de sus padres (Davies, Heinesen y Holm, 2002). Otros trabajos han

encontrado que los sistemas educativos horizontalmente segmentados⁸ tienen efecto, primero sobre las subjetividades de los estudiantes, en términos de las expectativas de los retornos de la educación a la que aspiran cursar, y en términos del nivel máximo de estudios al que aspiran alcanzar y, en segundo, sobre el destino educativo (Estrada y Gignoux, 2011; Breen y Jonsson, 2005). Estos trabajos argumentan que las decisiones educativas se ven afectadas por el tipo de oferta académica existente en cada sistema. Pero de nuevo, dicha afectación no es directa sino que la oferta educativa opera en las subjetividades a través de las circunstancias de origen social familiar, del tipo de trayectoria educativa previa, del aprovechamiento educativo y de las características socio-demográficas del estudiante (Estrada y Gignoux, 2011). En otras palabras, los estudiantes asimilan los diversos escenarios educativos que se les presentan en función de sus particulares condiciones de producción y reproducción social.

Ahora bien, existen dos grandes interpretaciones acerca de cómo intervienen conjuntamente estos grupos de factores sobre las tomas de decisiones educativas. La primera es la Teoría de la Reproducción Cultural (TRC), que se inscribe en la *praxeología social* de Pierre Bourdieu y asociados (Wacquant y Bourdieu, 2005). La segunda es la Teoría de la Aversión al Riesgo (TAR), que por su parte se inscribe en los postulados teóricos de la acción racional de John Goldthorpe y Richard Breen, mismos que emanan del trabajo sociológico de Raymond Boudon. Cada perspectiva propone una explicación acerca de cómo las elecciones contribuyen al problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas. Lo distintivo en cada una es el peso otorgado a cada grupo de factores. Si bien estas interpretaciones han sido rivalizadas por la mayoría de los analistas sociales, algunos otros han preferido integrarlas con el objetivo de interpretar más cabalmente el accionar de cada uno de los elementos que inciden en los problemas específicos bajo estudio (Werfhorst y Hofstede, 2007). Esta investigación adhiere a esta postura.

⁸ Las segmentación no se da únicamente entre instituciones públicas y privadas, sino también al interior de ambos tipos de instituciones. También existe diferenciación en las escuelas privadas, ya que existen escuelas con alto prestigio o costo de la matrícula, pero también aquellas que cobran colegiaturas de bajo costo y que se han convertido en una opción para los jóvenes de menores recursos que no logran ingresar a las escuelas públicas.

3.2 Hacia un modelo de interpretación de las elecciones educativas

Existen algunos trabajos que han analizado en específico la transición a la EMS en la ZMVM (Uralde, Márquez y Palomar, 2006; Garza, Martínez, y Tagüeña, 2004; Muñoz et al, 2004). Los principales resultados sugieren que al incrementarse el promedio de calificaciones obtenidas en la secundaria, así como el nivel escolaridad del padre y la madre, aumentan gradualmente los porcentajes de aciertos de los sustentantes en el examen (Uralde, Marquez y Palomar, 2006). Y se argumenta que “*al incrementarse el nivel de ingreso de las familias crecen las diferencias entre los porcentajes de aciertos que obtienen los alumnos, según el nivel de escolaridad de sus padres*” (Ibíd.: pp.557). En cuanto al tipo de secundaria de procedencia, el porcentaje de aciertos más alto lo obtienen los provenientes de las generales de carácter privado (61% de aciertos), siguen los de secundarias técnicas privadas (59.2%); y más abajo se encuentran los de técnicas y generales públicas (50.8 y 50.6%, respectivamente), los de la modalidad abierta (47.5%) y los de secundaria para trabajadores (44.2%); y, finalmente, los de telesecundaria (43.5%).

Sin embargo, poco se sabe qué papel pueden tener las tomas de decisión de aquellos que participan del COMIPEMS sobre su eventual destino educativo. Lo que se conoce es en base a un reciente informe realizado por la COMIPEMS (COMIPEMS 2013). Se conoce que desde 1996, existe una predilección de los estudiantes por las dos instituciones que ofrecen a sus estudiantes la posibilidad de ingresar a la Educación Superior: la UNAM y el IPN (85% de los estudiantes solicita al menos un plantel de ambas instituciones en alguna posición de su jerarquía de preferencias) (Solís, et al, 2013). Más específicamente, los planteles pertenecientes de la UNAM son los más solicitados (dos de cada tres estudiantes solicita al menos en alguna de sus opciones un plantel de las ENP o CCH), y le siguen los planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI: CETIS y CBTIS), los planteles del IPN, los del COLBACH y las entidades institucionales agrupadas en la SE del Estado de México. En otras palabras, dos de cada tres aspirantes eligen en promedio algún plantel de la UNAM y uno de cada dos elige planteles de las instituciones de educación tecnológica, como son DGTI e IPN (COMIPEMS, 2013).

Es decir, en la medida en que las preferencias y las elecciones que hacen los alumnos en el examen COMIPEMS se vean afectadas por el origen social, por la

experiencia educativa previa y por las expectativas educativas, es posible que las preferencias funcionen como uno de los vehículos que “transportan” el efecto de estos factores en los resultados educativos. En el apartado que sigue se avanza sobre dicha hipótesis.

3.2.1 Las elecciones educativas como un factor definitorio del problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas

El trabajo de Boudon (1974) es el que inicialmente destacó el papel de las decisiones individuales en la reproducción de las desigualdades en progresión escolar. Para Boudon, el origen social tiene efectos primarios y secundarios sobre la participación educativa de los estudiantes. Los efectos primarios son sobre el aprovechamiento escolar. Después, el origen social tiene efectos secundarios, a través de los rendimientos, sobre las decisiones y elecciones educativas de los jóvenes.

Dos grandes líneas teóricas retoman el estudio de los efectos primarios y secundarios sobre la estratificación educativa. La primera lo hace explícitamente, y es la Teoría de la Aversión al Riesgo. La segunda es la Teoría de la Reproducción Cultural, que aunque no adhiere al enfoque de Boudon ni a su terminología, cuenta con herramientas heurísticas para estudiar e interpretar tanto el aprovechamiento escolar como las decisiones educativas de los estudiantes.

Comúnmente la TAR y la TRC han sido concebidos como cuerpos heurísticos antagónicos, ya que si bien ambos tienen como *locus* analítico la cuestión de la producción de las desigualdades sociales, los trabajos inscriptos en una y otra escuela se concentran en distintos mecanismos que conducen a la conformación de escenarios de estratificación educativa. No obstante, ambas teorías colocan en el centro del debate a las preferencias y a las elecciones educativas, lo que nos permite interpretar nuestro problema de estudio.

La TAR se centra en la conformación de aspiraciones/ambiciones/expectativas educativas que derivan en elecciones de continuidad educativa. La TRC se centra en cómo la familia y la escuela inciden en que los individuos construyan disposiciones (*habitus*) para actuar, mismas que eventualmente los llevarían a elegir sus destinos educativos. Ambas poseen virtudes analíticas para interpretar cómo y en base a qué se conforman las preferencias educativas, materializadas en las elecciones de continuidad

educativa que realizan los estudiantes que desean ingresar en el sistema público de EMS en la ZMVM. A continuación se revisan ambos enfoques, con la finalidad de integrarlos en un próximo apartado.

3.2.1.1 La aversión al riesgo: un mecanismo resultante de los efectos secundarios de la estratificación social

Para la TAR, el problema de la persistencia de la desigualdad de oportunidades educativas es entendido como el resultado de una escasa motivación por parte de los estudiantes más desventajados estructuralmente por construir aspiraciones de logro escolar que sean iguales o mayores a las de los estudiantes mejor posicionados en la estructura social. En tal sentido, para que los estudiantes provenientes de hogares de bajos niveles de estudios – hogares conformados por trabajadores manuales y no manuales no calificados principalmente- incrementen su participación educativa en los niveles escolares avanzados, deberán tener expectativas de lograr un mayor nivel escolar que sus padres, pues sólo de tal forma es posible alcanzar los niveles educativos a los que acceden los sectores medios y altos los cuales, por mandato automático de clase, aspiran a los máximos niveles de estudio (Goldthorpe, 2010).

En esta lógica, las aspiraciones de clase no pueden ser pensadas como un fenómeno que funciona de la misma manera para todos los grupos socioeconómicos. Por ejemplo, los jóvenes provenientes de orígenes sociales desventajados necesitarían mayores ambiciones que los provenientes de familias con padres profesionales. Es decir, las opciones educativas prestigiosas serían, para las clases medias y altas, las opciones más atractivas, dado que de acceder a ellas, sería presumible que eviten el riesgo de la movilidad social descendente; en cambio los jóvenes de escasos recursos pueden, ya sea mantener su posición social, o bien evitar descender en la escalera social, sin acceder a dichas opciones prestigiosas.

Mediante este tipo de argumentos, se ha explicado que las ambiciones educativas funcionan como modeladoras de las decisiones escolares y que éstas, a su vez, son relativas a la posición social de clase de los estudiantes. En otros términos, desde esta perspectiva los estudiantes deciden por las distintas opciones educativas en base a sus aspiraciones, las cuales se forman en el seno familiar.

Ahora bien, varios estudios recientes han analizado propiamente las elecciones educativas. Específicamente, en una revisión analítica y empírica reciente que realiza Goldthorpe (2010) de su trabajo sociológico, explica que es a través de una elevación de las aspiraciones de los sectores de menores recursos como podrían equipararse las diferencias de logro escolar entre las clases sociales. Según Goldthorpe, es difícil que esto suceda pues los beneficios asociados al incremento de las aspiraciones educativas son inciertos, ya que persisten los costos indirectos asociados a la permanencia en la escuela, y no es claro que el logro educativo traiga retornos suficientes en el mercado de trabajo, por factores como la discriminación de clase en el mercado laboral. Por ello, los estudiantes provenientes de sectores sociales ubicados en la parte baja y media-baja de la estructura social han preferido orientarse por opciones educativas que no supongan un riesgo a sus condiciones escolares y financieras.

Al explicar qué factores mantienen la desigualdad educativa en el tiempo, Breen y Goldthorpe explican con claridad su hipótesis central sobre la relación entre aspiraciones y desigualdad, al explicar que las desigualdad:

“ha persistido porque, no obstante las reformas de expansión escolar, el balance general de los costos y beneficios asociados a tomar mayores ambiciones educativas se ha mantenido estable entre las clases sociales, esto es: los estudiantes pertenecientes a las clases ocupacionales de mediana y alta jerarquía han mantenido sus ambiciones por acceder a los máximos niveles escolares, mientras que los provenientes de las clases trabajadoras no han elevado sus aspiraciones escolares” (Goldthorpe, 2010:322).

Es decir, la persistencia en la desigualdad educativa se concibe como el resultado de las bajas aspiraciones educativas por parte de los estudiantes con acceso a escasos recursos, pues el riesgo asociado a la decisión de elegir carreras educativas de largo aliento, o bien a la de elegir escuelas de alta demanda y prestigio, no ha tendido a resultar beneficioso para sus balances familiares. Así es que se sugiere que dichos estudiantes prefieren finalizar más tempranamente sus carreras escolares y adelantar su ingreso a la fuerza de trabajo para de tal forma no poner en riesgo la sustentabilidad económica de sus unidades domésticas. En tanto, los estudiantes provenientes de familias posicionadas en la parte alta de la estructura socioeconómica permanecerán mayor tiempo en el sistema educativo que sus contrapartes provenientes de posiciones

medio-bajas y bajas, ya que los primeros podrán destinar mayores recursos para cumplir con sus expectativas educativas originales (Werfhorst y Hofstede, 2007:392).

La TAR considera fundamental entender a los fenómenos sociales en general, y al educativo en particular, a partir de las elecciones orientadas a preservar la posición social de origen que realizan los individuos durante las etapas fundamentales de su curso de vida. Se argumenta que los individuos toman en cuenta la posición de sus padres como una referencia de sus propias aspiraciones, para así intentar alcanzar mediante elecciones racionales los mismos niveles escolares que sus progenitores: éste es el parámetro que les permite calcular el riesgo o la asequibilidad de sus elecciones. Siguiendo los postulados de la TAR, el que un individuo se oriente por asegurar su posición social a través de la elección de opciones educativas asequibles constituye un mecanismo de racionalidad elemental. Es decir, los agentes humanos, en tanto sean conscientes de sus alcances y de sus limitaciones, harán todo lo posible por evitar un incumplimiento de sus expectativas. En tal sentido, éstos utilizarán racionalmente sus recursos para conseguir sus metas y estimarán, también racionalmente, los costos y beneficios asociados a las implicancias de sus decisiones.

Tres grandes hallazgos se han obtenido a partir de la aplicabilidad de este enfoque teórico: 1) los estudiantes provenientes de orígenes sociales de escasos recursos necesitan una mayor ambición en la construcción de sus aspiraciones de continuidad educativa que los provenientes de sectores sociales medios y altos, particularmente en la elección de opciones educativas en las transiciones de la post-secundaria, pues se ha comprobado que existe una correlación negativa que tiende a incrementarse mientras aumentan los años de escolaridad entre las circunstancias origen social de escasos recursos y el aprovechamiento educativo (Smyth, 1999); 2) que los estudiantes de hogares con escasos recursos tienen menores probabilidades de progresar con su trayectoria educativa (Davies, Heinesen y Holm, 2002); y 3) que la probabilidad que los estudiantes de escasos recursos progresen educativamente hasta los niveles alcanzados por los estudiantes mejor posicionados en la estructura social se incrementa sólo cuando los primeros aspiran a los máximos niveles educativos, condición que se presenta únicamente cuando se controla por el aprovechamiento educativo (Becker, 1974).

Así es como funciona el mecanismo de la aversión al riesgo según la TAR. Lo que se quiere decir con esto es que más que un efecto puramente relacionado a la selectividad social, la desigualdad educativa según la TAR es el resultado de tomas de decisión de tipo racional que no pueden ser pensadas de manera independiente ni al

origen social ni a la oferta educativa institucional. Es más, ambas variables son los pilares que conforman el problema abordado: el origen social como productor de las racionalidades individuales y la oferta institucional como reguladora de dichas racionalidades a través de las reales posibilidades educativas estratificadas. Vale decir entonces que es el riesgo (su aversión) lo que da sentido a las decisiones educativas, en las que el fin es evitar la movilidad educativa descendente y los medios para lograrlo son las elecciones durante los distintos eventos que conforman su trayectoria educativa. En otras palabras, el mecanismo de la aversión al riesgo consiste en una racionalidad general en la cual el propósito fundamental de los estudiantes es mantener su posición social de origen a través de elecciones educativas que admitan que la terminación de sus carreras escolares se dé con al menos los mismos niveles educativos que los logrados por sus padres.

3.2.1.2 Los “efectos secundarios” desde la TRC: el *habitus*

Por su parte, para la TRC el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas se debe a que existe una distancia simbólica que separa al trabajo pedagógico inculcado en las familias, del trabajo pedagógico producido en las instituciones escolares. Los estudiantes de menores recursos suelen no heredar de sus contextos familiares las disposiciones pertinentes para interpretar los códigos de enseñanza aplicados en la escuela, con lo cual su terminación escolar suele anticiparse a la de los estudiantes de las clases medias y altas que, en función de su herencia cultural, sí suelen disponer de las herramientas cognitivas dables para el aprendizaje (Alexander et al, 1997). Es esta condición la que conduciría a bajos aprovechamientos educativos entre los estudiantes provenientes de orígenes sociales con menores recursos (Bourdieu, 2013).

La TRC fundamenta esta tesis a partir de los hallazgos de algunas investigaciones⁹ que han mostrado que las familias les heredan a sus miembros no sólo activos materiales (capital económico) sino capital cultural, es decir, informaciones culturalmente valiosas, así como climas pertinentes para el estudio que los ayudarán a valorar la educación para desarrollar hábitos y prácticas académicas que les permitan progresar educativamente. En tal sentido, el capital cultural puede definirse como las

⁹ La clásica investigación es la Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

disposiciones para pensar y actuar que las familias les heredan a sus miembros y que estos últimos pueden convertir en estrategias para posicionarse ante un determinado campo de conflicto, siendo las disposiciones relacionadas a la práctica escolar las que más influyen en la reproducción del orden social. En lo que respecta a la distribución de los estudiantes en el campo educativo, la TRC explica que dicho proceso deriva de la herencia relativa de capital cultural que es producto, fundamentalmente, de la posición de clase de los estudiantes. En tal sentido, es previsible que las familias de distintas clases destinen de modo desigual ya sea recursos para incentivar y promover climas educativos, así como hábitos de estudio, estrategias cognitivas y valoraciones en torno a la educación.

Para el fenómeno de las transiciones educativas, algunos trabajos vinculados a la TRC explican que la desigualdad de destinos de los estudiantes se debe a que cada institución educativa se vincula a opciones educativas desiguales y funcionales a los gustos y necesidades de cada clase, y al mismo tiempo, las instituciones de procedencia no contribuyen, a través de prácticas pedagógicas tendientes a reducir las diferencias en el aprovechamiento educativo, a vincular a los estudiantes de menores recursos hacia las mismas opciones educativas de sus contrapartes, tendiendo que continuar por senderos educativos de baja calidad y prestigio (Pallas, 2002).

Las preferencias y elecciones educativas desde la TRC se entienden como el resultado de las disposiciones destinadas al aprendizaje que los estudiantes heredan de sus orígenes sociales. A estas disposiciones es que se les denomina *habitus*. El *habitus*, es un mecanismo estructurante que opera desde el interior de los agentes, sin ser estrictamente individual ni en sí mismo enteramente determinante de la conducta (ibíd.). Es “*un generador de estrategias que permite a los agentes habérselas con situaciones imprevistas y continuamente cambiantes (...) un sistema de disposiciones duraderas y trasladables que, integrando experiencias pasadas funciona en todo momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible la realización de tareas diversificadas*” (Wacquant y Bourdieu, 2005: 46-47).

Es mediante el *habitus* que pueden reconocerse la serie de recursos asociados a cada uno de los factores intervinientes en la diversificación de las trayectorias escolares: en el *habitus* se congregan los recursos que los individuos heredan de su origen social y en las experiencias (educativas) previas. La manifestación de dichos recursos está en los comportamientos o en las disposiciones para actuar de una u otra forma ante determinadas circunstancias. El *habitus* es una forma de ser, particular a cada individuo,

en razón a las circunstancias que lo han socializado. Sería lo que les permite a los individuos actuar ante las circunstancias cotidianas: ante las oportunidades y ante las adversidades, por lo que en base a sus disposiciones, los individuos podrán ser actores de su propio destino o bien ser unos meros observadores del mismo.

Bajo esto es que puede interpretarse la lógica de las tomas de decisión que realizan los estudiantes durante las transiciones educativas. De manera particular, el *habitus* de los estudiantes es un conjunto de disposiciones congregadas en sus mentes y cuerpos, con el que llevan a cabo sus decisiones cotidianas. A diferencia de las disposiciones relacionadas con el aprovechamiento escolar –en las que se encuentran los climas educativos de la familia de origen, la valoración de la educación, o el nivel educativo de los padres- el conjunto de disposiciones asociadas a las tomas de decisión educativa que llevan a cabo los estudiantes con la finalidad de progresar con su trayectoria educativa requiere de interpretaciones que contemplen que las preferencias y las eventuales elecciones son producto de los esquemas de percepción y apreciación configurados a través del acceso a entornos en los que se dispongan de informaciones que contribuyan en la realización de dichas decisiones. Informaciones que proporcionen herramientas para decidir reflexivamente sus destinos educativos de la mejor manera.

Específicamente, para aludir al estudio de las disposiciones mentales o subjetivas que configuran al *habitus* de los estudiantes que se encuentran ante el escenario en el cual deben elegir la opción curricular de su preferencia, el análisis debe integrar el estudio del campo de posiciones (el campo educativo), así como la consecuente manifestación de las actitudes y comportamientos, es decir las posturas de los agentes ante la estructura de posibilidades. En este sentido es que la TRC argumenta que las divisiones sociales de clase y los esquemas mentales son estructuralmente homólogos, por estar genéticamente ligados: los segundos no son otra cosa que la encarnación de las primeras (Bourdieu y Wacquant, 2007: 39).

En tanto, las preferencias y elecciones educativas de los estudiantes adscriptos a orígenes sociales diversos serían homólogas a la exposición de éstos a sus circunstancias de vida familiar y al tipo de experiencia escolar. Por ende, la TRC argumenta que el interjuego entre las condiciones de socialización primarias ocurridas en el seno familiar y la forma en la que los capitales heredados en dichas condiciones han admitido la adquisición de otras formas de capital, es clave para entender los procesos de desigualdad educativa. Primero porque las condiciones de socialización primaria dan forma a la internalización mental de estructuras cognitivas, valorativas y

de personalidad (ibíd.; Erikson, 2000). Si bien tales percepciones permanecen inconscientes la mayor parte del tiempo, intervienen en la conformación de decisiones conscientes o reflexivas en los momentos en los cuales los individuos deben decidir por cuál o cuáles opciones educativas prefieren continuar.

Segundo, porque dichas disposiciones y percepciones devienen en actos sociales concretos. En tanto, las elecciones educativas de los estudiantes se entienden como un reflejo de las capacidades económicas, sociales y culturales de los estudiantes y de sus respectivos entornos familiares. En definitiva, la TRC considera que i) la desigual distribución de capital en los sistemas societales, ii) la capacidad de construcción simbólica, ii) el rol de la escuela como un espacio de lucha y iii) las formas de elección educativa son las condiciones fundamentales mediante las cuales se produce la reproducción cultural que define los patrones de desigualdad educativa.

3.2.1.2.1 El “efecto escuela”

Finalmente, un aspecto propio de la TRC que no se encuentra en la TAR es que la escuela es un ámbito de reproducción de las desigualdades sociales, dado que las enseñanzas allí impartidas son aprovechadas en mayor medida por los estudiantes que provienen de hogares en los cuales se les inculca disposiciones culturales que a la hora de cursar la educación formal les servirán para aprender mejor. En tanto, los estudiantes que carecen de dichas disposiciones no aprovecharían de la misma manera las enseñanzas impartidas en la escuela. Esta interpretación concibe a las escuelas como espacios de lucha por la apropiación simbólica (por los conocimientos). Por lo que las escuelas no son entes autónomos. Son configuraciones sociales que funcionan mediante las disposiciones institucionales (i.e. climas escolares, ambiente educativo, climas pedagógicos en el aula, calidades diversas en las enseñanzas), y las disposiciones de los individuos (i.e. habilidades cognitivas, valoraciones en torno a la educación, gustos y filiaciones, etc.) para de tal manera distribuir el capital simbólico allí producido y reproducido.

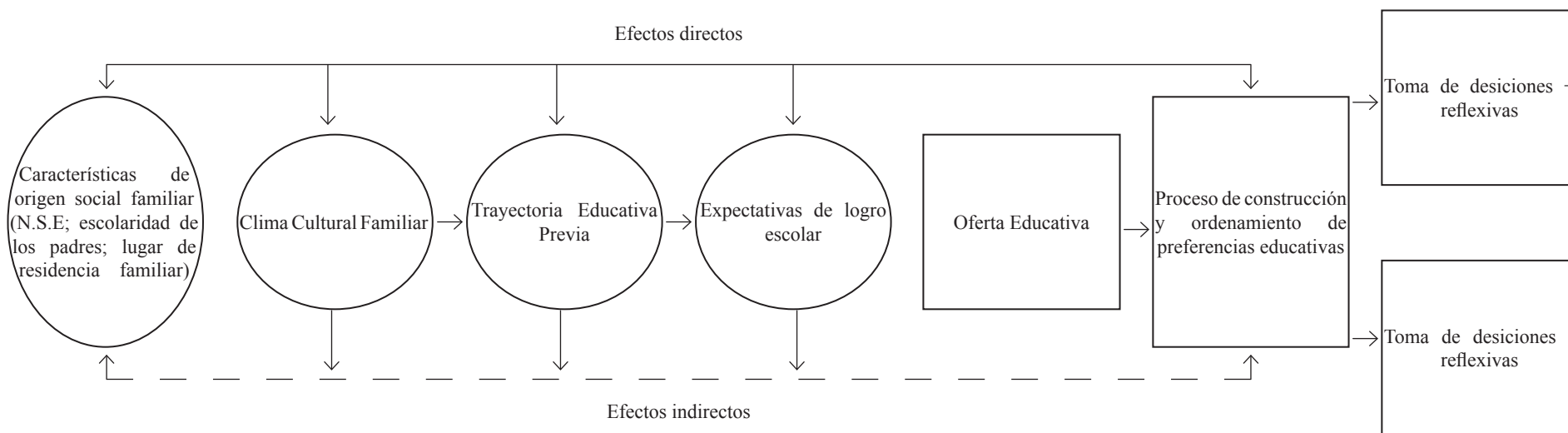
Vista la institución escolar como legitimadora de las diferencias sociales, la postura de Bourdieu y asociados dio pie para explorar algunos de los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales. Es indudable que las instituciones educativas son un elemento a tener en cuenta y las dimensiones de la composición

estudiantil y de la organización burocrática pueden entenderse como consustanciales. De tal manera se propone que el análisis de las tomas de decisión de los estudiantes visualice su herencia socioeconómica y cultural de origen, pero también las actividades, acciones y estrategias pedagógicas concretas que lleva a cabo cada escuela. Teniendo en consideración ambas dimensiones, puede pensarse que el estudio de las preferencias y las elecciones educativas no se da en un vacío social e institucional, sino que los contextos escolares específicos cuentan con diversas determinaciones, las cuales son necesarias de ser descritas (Arum, 2000).

En base a estos enunciados, esta investigación pretende aproximarse a los procesos de desigualdad de oportunidades educativas teniendo como elemento de especial relevancia las preferencias y decisiones educativas que realizan los estudiantes. Como nuestro interés es dar cuenta de la manera más certera posible de los factores y de los procesos que configuran el problema bajo estudio, se ha pensado integrar ambas cuerpos teóricos. Específicamente, los postulados de la TRC sirven para dar cuenta si es a través de las disposiciones culturales heredadas las que se erigen como los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales, siendo especialmente importante el rol de la escuela en la reproducción o en el freno de las desigualdades sociales. En cambio, los postulados de la TAR sirven para ilustrar si los estudiantes eligen sus opciones educativas a través de una racionalización en la cual el fin es evitar el riesgo de movilidad social descendente, en la cual las motivaciones de logro escolar son el mecanismo que manifiestan las determinaciones del origen de clase.

En definitiva, ambas teorías se enfocan en la agencia humana, que es una competencia que desarrollan los individuos en el devenir de su curso vital. La propuesta integradora de esta tesis es la de ilustrar de la mejor manera posible las tomas de decisión educativa de los estudiantes, que como ha señalado por la investigación previa, son heterogéneas como resultado de las experiencias que han conformado a sus condiciones de origen social y de experiencia escolar previa. Para dar cuenta de los factores y las condiciones que hacen a la variabilidad en sus respectivos procesos de toma de decisiones, la TAR y la TRC permiten acercarnos a la manera en que son más o menos reflexivos los estudiantes en sus respectivos procesos.

Esquema analítico del proceso de construcción y ordenamiento de preferencias educativas en la transición a la E.M.S.



3.3 La agencia individual para dar cuenta de las reflexividades relativas

Ya sea que se explique a partir de motivaciones conducentes a llevar a cabo elecciones racionales, o a partir de disposiciones culturales genéticamente vinculadas con el origen social y los antecedentes académicos, el centro de nuestro debate se ubica en la forma en que las estructuras reguladoras de la dinámica social se inscriben en las conductas de los individuos, expresadas en preferencias y elecciones de continuidad a la EMS.

Un concepto que puede servir para integrar las perspectivas de la TAR y TRC en el contexto específico de nuestro análisis de las elecciones educativas es el de “agencia”. La noción de agencia de permite captar la variación en las estrategias de acción, que a su vez puede reflejar ya sea una evaluación racional y consciente basada en la aversión al riesgo de movilidad social, o bien una respuesta menos activa apegada a las determinaciones culturales heredadas del origen social.

La agencia es una propiedad de los individuos que los habilita a la adaptación pro-activa a las circunstancias que los constriñen (Kahana, 1996). En términos prácticos, refiere a la planificación ya sea competente, reflexiva, asertiva o de autocontrol que subyace a las elecciones de cada individuo (Clausen, 1991), siempre y cuando se piense que dicha planificación está acotada por constricciones que hacen a la socialización de vida previa y cotidiana de los individuos (Evans, 2007). Es un atributo positivo de los individuos, lo que no significa que existan rangos, competencias distintas o capacidades agenciales diversas.

Es previsible por tanto que la planificación de las elecciones tenga variaciones entre la población, en tanto, las elecciones educativas serán distintas en base a la competencia, capacidad de reflexión de cada individuo. Según algunos analistas, la competencia durante las transiciones educativas es de suma relevancia, pues éstas son eventos en los cuales los estudiantes deben tomar decisiones que son potencialmente significativas sobre su vida futura (Clausen 1991; Kohli 1986; Mayer 2009).

Un indicador de agencia en las transiciones educativas es la reflexividad con que los estudiantes llevan a cabo sus decisiones escolares. La reflexividad se erige como un indicador de la agencia pues alude a la capacidad (o competencia) para llevar a cabo acciones causales individuales (Bandura, 1997). *“La reflexividad refiere a la percepción de cada uno como agente causal, teniendo o queriendo tener el control de sus circunstancias y siendo capaz de llevar a cabo acciones que produzcan los efectos*

esperados” (Gecas, 2003:370). Bajo esta lógica, habría individuos con distintas competencias o reflexividades¹⁰. En términos de elecciones educativas, habría algunos que dispondrían de los recursos para elegir con mayor competencia o reflexividad sus preferencias y elecciones. Serían auto-eficaces. Otros tendrían menor control sobre sus vidas: no desarrollarían capacidades para reflexionar o ser competentes en sus tomas de decisión. Estos últimos suelen representarse como el producto de fuerzas y circunstancias que escapan de su control (ibíd.). En este sentido, la reflexividad es un factor clave en la construcción del curso de vida de las personas.

Pensamos que se pueden interpretar las diversas tomas de decisión educativa a partir de este concepto. La reflexividad puede ser entendida como un proceso subjetivo, aunque moldeado por condicionantes externos, que cada individuo manifiesta para desarrollar y experimentar decisiones. En cuanto al proceso de construcción y ordenamiento de preferencias y elecciones educativas, se argumenta que los estudiantes son reflexivos cuando tienen cierto control y conciencia activa sobre sus circunstancias y que, por tanto, son capaces de ser conscientes de sus particulares circunstancias de vida: de sus aspiraciones reales, de sus eventuales logros, de sus capacidades en general. De manera complementaria, un estudiante menos reflexivo en sus decisiones educativas, podría considerarse como un mero producto de sus circunstancias, escapándosele el control de sus acciones esperadas (Gecas, 2003). En tal sentido, es relevante el estudio de los factores y los contextos que acotan y planifican las decisiones. La reflexividad, en tanto, permite conocer qué tanto, en base a qué y cómo los estudiantes son competentes para dar cuenta de los mecanismos que moldean su accionar.

Es relevante poner el acento en este aspecto pues aquellos que experimentan un proceso clave como es la transición a la EMS, ven sintetizadas sus oportunidades y sus constricciones justo cuando deben elegir su destino educativo. De tal manera, es a través de la planificación de dicha decisión que se ponen en juego las competencias de los individuos ya sea para ser constructores de su propio destino e ir asumiendo los roles vocacionales de su preferencia, o bien para ser unos espectadores del mismo. Pero como las decisiones educativas de los jóvenes adolescentes se encuentran constreñidas por estructuras que regulan su vida en sociedad es dable interpretar la agencia a partir de teorías sociales que dan cuenta de la interacción de los factores estructurales que

¹⁰ La auto-eficacia y la reflexividad son utilizados como sinónimos en Clausen (1991), Marshall (2000).

promueven o limitan los rangos de acción. La plausibilidad de integrar la TAR y la TRC emana de este argumento.

Ahora bien, la exploración de la agencia y de la consecuente reflexividad en los jóvenes adolescentes, debe considerar que los procesos de decisión suelen estar constreñidos por una parte, por la acción de las instituciones estatales y también por los condicionantes familiares y escolares de los individuos. Condicionantes de los que por la edad en la que estos se encuentran aún no son completamente autónomos ni independientes (Dornbusch 1989; Elder, 1965). La etapa de la juventud correspondiente a la transición a la EMS no es un periodo en el que la mayoría de los individuos son especialmente racionales en sus decisiones (Clausen, 1991:807). Esta etapa suele estar caracterizada por diversas emociones, se experimentan múltiples experiencias y los individuos se encuentran en un proceso de construcción de su identidad.

Además, la información existente de la oferta educativa –y por tanto, de los riesgos que conlleva la elección de alguna opción dentro de dicha oferta- suele ser escasa y en ocasiones equivocada. Es difícil que jóvenes de 14 o 15 años dispongan de la información pertinente con la cual llevar a cabo las evaluaciones más ajustadas a sus gustos y necesidades. No es que se argumente que no existan decisiones moldeadas por evaluaciones racionales motivadas por la aversión al riesgo de descender posiciones sociales. Es posible que el mecanismo de la TAR movilice las expectativas y ambiciones de los estudiantes, lo que eventualmente los llevaría a elegir ciertas opciones educativas. No se argumenta que no exista racionalidad en las decisiones educativas de los jóvenes adolescentes, sino que existen considerables variaciones entre cómo han sido socializados los estudiantes, por lo que poner como regla la idea de que la aversión al riesgo es la que moldea las elecciones educativas puede ser limitante.

Del mismo modo, situar, como lo hace la TRC, a la escuela como el espacio por excelencia en el que se posibilita o imposibilita la reproducción de las ventajas/desventajas sociales a través de la legitimación de las prácticas y hábitos pedagógicos *sólo* de quienes provienen de hogares con mayor capacidad simbólica le reduce importancia a las particularidades que cada individuo y cada escuela tienen de por sí. Específicamente, las escuelas son espacios de sociabilidad en los que la dinámica pedagógica está signada por los componentes socioeconómicos de los alumnos, pero también de la formación del profesorado. Sin embargo, el clima en el aula no sólo se construye por la capacidad profesional del docente, sino que las condiciones edilicias y ecológicas también intervienen. La educación no es un bloque indestructible e

indivisible. Existen distintas modalidades educativas que tienen sus propias particularidades y realidades heterogéneas. De tal manera que el centramiento en el rol de la escuela es de suma importancia para el estudio de las decisiones educativas de quienes experimentan la transición a la EMS. Pero más importante es dar cuenta cómo eligen y en base a qué los estudiantes expuestos a entornos familiares y escolares diversos.

Si bien las preferencias educativas son manifestadas en elecciones educativas, éstas no están dadas de hecho ni cuentan con un orden pre-establecido. Como se ha explicado, la transición educativa es un proceso que transcurre en el tiempo y por tanto, las preferencias se construyen en dicho lapso temporal. Las preferencias, en tal sentido, pueden entenderse como uno de los vehículos que transportan el efecto de los factores de origen social y de los antecedentes escolares, pues en la elección de las instituciones de EMS se manifiestan las aspiraciones educativas de los estudiantes que, por su parte, dependen estrechamente de las condiciones, de los recursos y de los capitales que conforman sus entornos de origen familiar. Bajo esta argumentación las preferencias constituyen un elemento determinante de la transición y a la vez son el resultado de las circunstancias que configuran a los orígenes sociales y a los antecedentes educativos.

Así, esta investigación argumenta que los jóvenes que egresan de la escuela secundaria pueden incidir sobre su destino educativo, cuando éstos cuentan con los recursos para evaluar la información y las opciones que ofrece la estructura de oportunidades a la que están expuestos. Se especula que los estudiantes que se encuentran acompañados por sus entornos familiares y escolares durante la transición al nivel medio superior estarían en condiciones de evaluar con mayor competencia sus oportunidades de progresión escolar y, en consecuencia, de decidir con mayor reflexividad las opciones de continuidad educativa de su conveniencia, en relación a los jóvenes estudiantes que deben construir y jerarquizar sus preferencias sin el acompañamiento de sus entornos familiares y escolares.

3.4 Preguntas que orientan el trabajo empírico

En este capítulo se ha esbozado un marco analítico a partir de la TRC y la TAR para analizar el proceso de tomas de decisión educativa en la transición a la EMS. Ambas teorías constituyen esfuerzos analíticos disímiles, pues abrevan de tradiciones

intelectuales rivales, lo que ha contribuido, según algunos analistas (Sullivan, 2002) más a su contraposición que a su complementariedad. Sin embargo, la intención aquí es la de contemplar ambas teorías no como contrapuestas sino como complementarias. Ambas coinciden en que son los mismos factores sociales los que intervienen en la configuración de los fenómenos asociados a la desigualdad social: los factores asociados al origen social de los individuos; los asociados a la trayectoria educativa previa; los asociados a los entornos institucionales; y los asociados a los rangos de acción y discernimiento de las personas. A nuestro entender, la coincidencia principal entre éstas es que ambas asumen que las circunstancias de adscripción social funcionan como los elementos determinantes de las oportunidades educativas. Así, ambas teorías se enfocan en la forma en que se distribuyen y apropian desigualmente las recompensas socioeconómicas.

La revisión conceptual de estas teorías y de los antecedentes de investigación empírica que se inscriben en una y otra teoría ha tenido el objetivo de definir con mayor claridad el objeto de estudio. Se trata de un estudio sobre la conformación de preferencias educativas y del rol de éstas como motor de las elecciones educativas. Puesto que la investigación tiene un énfasis en la investigación empírica, es necesario orientar la discusión teórica a través de las siguientes preguntas:

Sobre el aspecto de las preferencias: ¿cómo se lleva a cabo la conformación de las preferencias? ¿cuáles son los mecanismos a través de los cuales los diversos factores sociales inciden en la construcción y ordenamiento de preferencias? ¿cómo operan dichos mecanismos?, ¿Qué papel/rol tienen la familia y la escuela en este proceso? ¿Cómo se les presenta esta decisión a los estudiantes?, ¿como imposición institucional? ¿como una decisión racional en la que evalúan los costos y beneficios asociados a sus elecciones? ¿como inercia y/o reproducción de las ventajas/desventajas heredadas? Y sobre el aspecto de las elecciones, ¿qué factores se asocian con la elección de las diversas opciones educativas existentes en el subsistema de EMS en la ZMVM? ¿las elecciones por las opciones educativas en la EMS son homólogas a las posiciones de origen social de los estudiantes o no guardan correspondencia con las condiciones de estratificación social?, ¿los antecedentes educativos y las expectativas de logro escolar tienen efectos mediadores de los orígenes sociales sobre las elecciones?, ¿tienen efectos propios sobre las elecciones por las diversas instituciones de EMS?.

4. Metodología

4.1 El objeto de análisis y los instrumento analíticos

El análisis de las preferencias y elecciones educativas se apoya tanto en información cuantitativa como cualitativa. La primera fuente de datos son los registros de microdatos del examen COMIPEMS 2010

¹¹. Esta base fue diseñada por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), y recaba información relativa a las características de origen socioeconómico, cultural/actitudinal, sociodemográfico, residencial, así como de trayectoria educativa previa y de expectativas de logro escolar de todos los concursantes que se inscribieron al examen de habilidades y conocimientos de ingreso a las instituciones públicas de EMS. También provee información acerca de cuáles son las opciones educativas que los concursantes solicitaron, así como de la asignación que se produce una vez finalizado el concurso.

Por otra parte, la información cualitativa puede considerarse primaria o de primera mano, en tanto fue diseñada, levantada y analizada expresamente para esta tesis doctoral. Se trata de una serie de entrevistas en panel para el estudio de la transición a la educación media superior, realizadas en dos momentos: el primero durante los meses en los cuales los estudiantes de tercero de secundaria se encontraban en el proceso de definir los planteles que elegirían en el concurso, y el segundo varios meses después, luego de que los jóvenes presentaron el examen y fueron asignados a alguna institución. En estas entrevistas se recabó información del origen social de los jóvenes, de su trayectoria educativa previa, de sus expectativas educativas y de diversos aspectos relacionados a los procesos, los comportamientos, las percepciones y las estrategias a través de las cuales conformaron y ordenaron sus preferencias y elecciones educativas en su proceso de ingreso a la EMS. La segunda entrevista del panel permite conocer a qué institución fueron asignados estos estudiantes. Si bien esta última parte no forma parte del objeto principal de esta investigación, en un capítulo final se da cuenta del destino final de los estudiantes.

¹¹El proyecto de tesis doctoral inició en el año 2010. Las gestiones para obtener la base de datos se realizaron a través del CENEVAL. Específicamente con el Director de Proyectos e Investigaciones, el Lic. Miguel Herrera. En el mes de julio del año 2011 se obtuvo la base más reciente con la que contaba la institución y es ésta la que ha servido para realizar este análisis.

4.2 El método mixto: números y narrativas

El método mixto intenta responder las preguntas de investigación utilizando una aproximación que integre, de manera creativa e inventiva, los métodos de análisis cuantitativo y cualitativo (Johnson y Onwegbuzie, 2004; Brewer y Hunter, 1989; Creswell, 2003; Newman y Benz, 1998). Para utilizar el método mixto de manera eficiente lo primero que debe considerarse son las características de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus virtudes y debilidades, sus alcances y sus límites¹². Por ejemplo, las características más sobresalientes de los métodos cuantitativos son la deducción, la predicción, la prueba de hipótesis, la explicación, la recolección de datos estandarizados y el análisis estadístico. De los métodos cualitativos son la inducción, la exploración, la generación y construcción de hipótesis/teoría, y el análisis simbólico de la acción social y de los discursos y representaciones de los actores (Johnson y Onwegbuzie, 2004). Al considerar dichas características, y teniendo acceso a ambos tipos de información, se sostiene que las preguntas de investigación pueden responderse a cabalidad pues al no limitar el proceso inferencial a un solo método, los fenómenos bajo estudio devienen más asequibles a la comprensión e interpretación de los analistas.

La estrategia analítica de esta investigación responde a estas necesidades. Por un lado, interesa establecer asociaciones estadísticas entre ciertas variables pueden intervenir en la elección de opciones educativas entre quienes desean ingresar a las instituciones públicas de EMS. Así, es posible identificar algunos de los determinantes estructurales de la forma en que los jóvenes establecen y priorizan sus elecciones educativas. Pero es igualmente importante para este estudio conocer más fondo los procesos que enmarcan tales elecciones: los procesos que construyen sus preferencias. Este aspecto es no sólo relevante para la investigación sociológica en general, sino es especialmente redituable para las investigaciones que abordan los fenómenos sociales a partir de una mirada estadística (Nash, 2002).

En la investigación educativa, el uso de los métodos mixtos posee una buena legitimidad (Nash, 2002; Johnson y Onwegbuzi, 2004). La complejidad de los fenómenos educativos ha precisado que se construyan observables cuantificables y relativos a la acción social. Por ejemplo, Roy Nash (2002) sostiene que para el estudio

¹² Johnson y Onwegbuzi (2004) han sintetizado adecuadamente las características metodológicas y filosóficas de los enfoques cuantitativos y cualitativos.

de los procesos de desigualdad educativa es preciso construir reportes analíticos que incluyan las variaciones cuantitativas en el acceso a los diversos niveles escolares, acompañados de una narración cualitativa de los procesos que producen y son producidos por dichas variaciones. En consonancia con Nash, no son pocos los autores que consideran que es el paradigma de los métodos mixtos la vía para estudiar los fenómenos educativos (Tashakkori y Teddlie, 1998, 2003). El método mixto, que integra la descripción de los datos de carácter cuantitativo y cualitativo, así como la construcción de explicaciones que hagan referencia a dichas fuentes de información, hace posible que el investigador combine técnicas, métodos, aproximaciones, conceptos y lenguaje que suele estar confinado a estudios, ya sea meramente estadísticos o inductivos. Si bien Nash (2002) se concentra en fenómenos educativos relacionados con la continuidad/desafiliación escolar y el aprovechamiento educativo, podría ampliarse su premisa hacia investigaciones que tengan como objetivo mostrar en qué medida ciertos factores estructurales influyen en la acción social y cómo dicha acción se produce en pleno contexto.

A nuestro entender, es la ilustración narrativa de las regularidades estadísticas lo que precisa la sociología de la desigualdad educativa para avanzar hacia la comprensión y eventual explicación de los mecanismos causales que se inscriben en la práctica educativa en nuestras sociedades contemporáneas. Ese es precisamente el desafío de los estudios que pretenden romper con la caja negra de los mecanismos que preservan los escenarios de la desigualdad social. Se propone entonces que la lectura de esta investigación se haga teniendo en cuenta que los abordajes cuantitativos y cualitativos de los fenómenos bajo estudio son complementarios. Sea que uno sirva para mostrar las demarcaciones estructurales a partir de las cuales la práctica social tiene sentido, y otro para identificar los procesos e indagar el sentido que subyace a de dichas prácticas.

4.3 La base de datos COMIPEMS 2010

Año con año, la COMIPEMS le solicita al CENEVAL que diseñe, aplique, analice y evalúe el examen del concurso de ingreso a la EMS. Los estudiantes deben completar un formato de inscripción en el que ordenan de 1 hasta 20 las opciones de su preferencia dentro de un “pool” de 361 planteles pertenecientes a las nueve instituciones de EMS

existentes en la ZMCVM. Asimismo, reciben un cuestionario que pretende recabar las características socioeconómicas, sociodemográficas, residenciales y de trayectoria educativa previa de los solicitantes, así como algunas actitudes y actividades culturales que los estudiantes y sus familias tienen. El listado de preferencias y el cuestionario son otorgados a los estudiantes en el mes de enero. En el mes de febrero, con dichos formatos completados, los aspirantes se inscriben formalmente en el examen, el cual se efectúa los primeros días del mes de junio de cada año¹³. La base de datos COMIPEMS 2010 se conforma a través de los datos relevados por ambos formatos.

La base 2010 cuenta con 315, 878 casos (aspirantes). Nuestro análisis se ocupa de aquellos que presentaron el COMIPEMS por primera vez (n=259,245), que representan el 87% de los inscriptos para presentar la prueba de habilidades y conocimientos. Sin embargo, la muestra final del análisis es aún más selecta. El periodo comprendido entre el llenado de la solicitud y la inscripción formal al concurso es largo (febrero-junio), por lo que no todos los que se inscribieron fueron parte del concurso (alrededor del 8% no se presentó al mismo). Algunas de las causas de ello son la no terminación de la escuela secundaria, la elección de la educación privada como el camino por el cual continuar con la trayectoria educativa y la no obtención del certificado de estudios secundarios. La muestra final es n= 236,357.

4.3.1 Características de los datos de elección de opciones institucionales

Como ya señalamos, una vez inscriptos los aspirantes en el concurso de la COMIPEMS, deben seleccionar, por orden de preferencia, desde una hasta veinte opciones de EMS. Formalmente, se escogen los planteles educativos dispersos en toda la ciudad. No obstante, en esta investigación ponemos el acento en las instituciones a las que pertenecen estas opciones y no en los planteles específicamente. Esto simplifica el

¹³ No es obligatorio llenar el cuestionario de características socioeconómicas. Muchos estudiantes deciden no completar, bien el cuestionario, bien algunas preguntas del mismo. Esto significa que algunas variables presenten una buena cantidad de casos perdidos. Estos estudiantes obviamente forman parte de nuestro análisis, sin embargo, para algunas de nuestras estimaciones no se toma en cuenta información relevante de algunos estudiantes. Las variables que presentan este problema son, principalmente, las que recaban información de las características de origen socioeconómico y cultural de los estudiantes. Varía entre un 20% y 35% de datos faltantes en dichas variables, con respecto a otras variables como las que dan cuenta del listado de preferencias y de la asignación final, por ejemplo. Este problema suele presentarse cuando se instrumentan encuestas de estas características, pues algunos individuos prefieren no dar muestras de sus condiciones de vida. Son, generalmente, los sectores poblacionales de menores recursos. Suponemos que aquí se presenta esta situación, por lo que nuestras estimaciones estarían “sesgadas por abajo”. Es decir, no se consideran a los estudiantes más desfavorecidos socialmente. En tanto, podría ser más grande el efecto del origen social sobre los resultados bajo estudio.

análisis y además responde a la propia lógica de selección de los aspirantes, que otorgan más importancia a la institución que al plantel mismo¹⁴.

Para conocer qué factores definen las elecciones de los estudiantes por las diversas opciones institucionales existentes en la COMIPEMS se procedió a especificar un cúmulo de variables que sirven para modelar el análisis estadístico de las elecciones educativas de los aspirantes. Nuestro interés es conocer las probabilidades de que un individuo elija alguna de las instituciones educativas existentes, en base a sus atributos individuales, pero condicionando dichas probabilidades a la oferta institucional. Es decir, considerando que existen nueve instituciones distintas entre sí, las cuales, por tanto, son predilectas por los estudiantes en diverso grado. A continuación se describen cuáles variables servirán para especificar los modelos de análisis estadístico.

Un modelo logístico condicional para explorar la elección de opciones educativas en la transición a la EMS

Como se ha comentado, los estudiantes pueden elegir hasta veinte opciones de planteles en su solicitud de ingreso al COMIPEMS. Cada una de estas opciones puede a su vez ser codificada por institución, de tal forma que conocemos si cada aspirante eligió o no entre sus opciones a cada una de las nueve instituciones. Dado que los estudiantes pueden elegir desde sólo una opción de institución (por ejemplo, sólo planteles de la UNAM) hasta todas las instituciones, resulta de interés conocer qué factores inciden sobre la probabilidad de que los estudiantes elijan cada institución en su conjunto de opciones.

Para ello, se optó por un modelo estadístico de tipo logístico condicional que permitiese tomar en cuenta todas las elecciones de institución realizadas por los estudiantes. En términos prácticos, esto implica construir una base de datos en la que cada estudiante tiene nueve “observaciones”, una por cada institución participante, y una variable dependiente dicotómica que indica si el aspirante eligió (1) o no (0) cada institución.

Se ha decidido ajustar un modelo condicional ya que éste permite estimar el efecto que diversas alternativas de las variables independientes tienen sobre los resultados bajo estudio. De tal manera, para nuestra investigación resulta de especial relevancia explorar el condicionamiento que tienen la oferta educativa (es decir las

¹⁴ Como se ilustra en el trabajo de campo que integra esta investigación.

alternativas) sobre las preferencias de los estudiantes. Más concretamente, nuestro interés es conocer las probabilidades condicionales de que un individuo elija alguna de las instituciones que ofrecen educación en la EMS en base a sus atributos individuales, pero teniendo en cuenta la oferta institucional.

Los modelos logísticos condicionales incluyen dos tipos de variables independientes: las variables independientes “específicas” y las variables “alternativas”. Las variables independientes “específicas” varían entre la población que conforma los casos existentes. Estas variables resumen determinados atributos de los individuos. Las variables “alternativas” varían entre las alternativas de elección de los individuos y entre la población que conforma los casos. Estas variables resumen los atributos de las alternativas. Para nuestro caso de estudio, no utilizamos variables alternativas, aunque un desarrollo posterior podría considerarlas.

También denominado *modelo de elección* McFadden (McFadden, 1974), éste puede ilustrarse mediante la notación de su ecuación general. Supongamos que se tienen una serie de alternativas 1, 2, . . . , J, que los individuos pueden elegir. Pongamos que y_{ij} es el indicador de una variable para las alternativas elegidas por cualquier individuo (caso). Esto es, $y_{ij} = 1$ si un individuo i elige una alternativa j y, $y_{ij} = 0$ cuando no la elige. Ahora bien, se asume que tenemos p variables alternativas, de tal manera que para cada caso i tenemos una matriz $J \times p$, que puede estar representada así, X_i . Y también se asume que se tienen q variables específicas de tal forma que se tiene un vector $1 \times q$ por cada caso i , representada por z_i . De tal manera, el modelo puede estar expresado así,

$$u_i = X_i\beta + (z_i A) \theta + E_i$$

En donde β es un vector $p \times 1$ de la regresión de los coeficientes de las variables alternativas y $A = (\alpha_1, \dots, \alpha_J)$ es una matriz $q \times J$ de regresión de los coeficientes de las variables específicas.

Variables independientes “específicas”

Las variables independientes específicas refieren a los factores de origen social, de antecedentes escolares y de expectativas de logro educativo que esta investigación ha supuesto como intervinientes en la desigual distribución de las trayectorias educativas

durante la transición a la EMS. Para tener estimaciones eficaces y parsimoniosas de nuestros análisis se decidió recodificar algunas variables que resumían en demasiadas categorías a las características del factor aludido (Long y Freese, 2006). Asimismo, en otros casos se decidió construir nuevos indicadores con la información proporcionada por las variables originales.

Las variables independientes en el análisis de las elecciones educativas se organizan en tres grupos. Las primeras se refieren a los orígenes sociales. En primer lugar, se construyó un índice socioeconómico (“INSO”) que resume el nivel socioeconómico del hogar del estudiante (“ingr_fam”)¹⁵, los niveles educativos tanto del padre (“esco_pad”) y de la madre (“esco_mad”)¹⁶ y el acceso a una serie de activos con los que cuenta el hogar (“ind_fam”)¹⁷. El INSO se obtuvo mediante un análisis factorial por componentes principales, en el cual se incluyó las variables escolaridad del padre, de la madre, el ingreso familiar y el índice de activos del hogar del estudiante. Al índice simple de activos del hogar se le adicionaron las variables previas. Así se extrajeron tres componentes principales del nivel socioeconómico del hogar que integran la medida final con la que se modela el efecto de dichas condiciones sociales sobre los resultados bajo estudio.

En segundo lugar, se consideró un módulo de preguntas que aluden al clima cultural de la familia¹⁸. Esos activos se utilizaron para conformar un índice de clima cultural (“CCULT”). Primero se construyó un índice sumatorio simple de los activos con los que contaban los hogares de los estudiantes. En un segundo paso, se efectuó un índice factorial por componentes principales, con el cual se retuvieron tres componentes. Se decidió diferenciar entre dimensiones socioeconómicas y socioculturales del hogar, pues resulta más factible explorar, de manera independiente¹⁹,

¹⁵ Se trata de una variable de 15 categorías que agrupan los ingresos familiares mensuales reportados.

¹⁶ Son 11 categorías que indican los niveles escolares de los padres: No sabe leer y ni escribir, Sabe leer y escribir (sin primaria), Primaria, Capacitación técnica o comercial después de la primaria, Secundaria, Capacitación técnica o comercial después de la secundaria, Profesional técnico, Bachillerato, Normal, Licenciatura, Posgrado.

¹⁷ Los activos reportados son: drenaje, agua entubada, alumbrado público, calles, pavimentadas, recolección periódica de basura, calentador de gas para agua, un cuarto propio para dormir, un lugar exclusivo para estudiar, automóvil familiar propio, teléfono, teléfono celular, televisión, televisión por cable o por satélite, videgrabadora, reproductor de dvd, calculadora, computadora, diccionario o enciclopedia, suscripción a revista o periódico, conexión a internet y un índice de hacinamiento.

¹⁸ Dicha pregunta general se desagregó en los siguientes reactivos: ¿comentan contigo tu desarrollo escolar, te apoyan o te revisan tus tareas escolares, te felicitan o premian cuando te va bien en la escuela, respetan tus opiniones sobre lo que ocurre en la escuela, promueven que tomes tus propias decisiones sobre lo que pasa en la escuela, te exigen mucho en el estudio de tus materias, te apoyan cuando tienes algún problema en la escuela, asisten a los eventos que se realizan en tu escuela, asisten a las ceremonias escolares, asisten a las reuniones convocadas por la escuela, colaboran en la organización de eventos o actividades de la escuela, cooperan con las campañas organizadas por la escuela, dedican su tiempo libre a la lectura, cuántos libros hay en tu casa?

¹⁹ Si bien algunos trabajos han dado cuenta que el clima cultural de la familia depende en buena medida de los activos económicos del hogar (González de la Rocha, 2006) al utilizar dos medidas distintas de recursos sociales, podremos

el peso de ambas condiciones sobre los dos objetos de estudio que se abordan en esta investigación.

Asimismo, se ha incluido el índice de marginación municipal del año 2010 del Consejo Nacional de Población (CONAPO) para referir a las condiciones residenciales del estudiante. Puesto que la base de datos no cuenta con información residencial de los estudiantes, sino que únicamente podemos conocer el municipio en donde estaba ubicada la escuela de procedencia, se decidió utilizar dicho índice como “*proxy*” del índice de marginación del entorno residencial del estudiante. Este índice es un índice conformado por cuatro dimensiones (educación, vivienda, distribución de la población e ingresos) en las que se reflejan nueve modos de exclusión en cada una de las áreas geoestadísticas municipales y estatales. Para cada una de esas formas o modos de exclusión la CONAPO construyó un indicador que mide la intensidad como: porcentaje de la población que carece de los activos derivados de dichas cuatro dimensiones, en donde el mayor porcentaje indica menos oportunidades para acceder a los beneficios del desarrollo (CONAPO, 2010; 2011). Asimismo, se incluye como control estadístico el sexo de los estudiantes.

El segundo grupo de variables alude a los antecedentes escolares de los aspirantes y se resume en dos variables categóricas: el tipo de secundaria de procedencia (“nombre_sec”) ²⁰ y el sector de financiamiento de la misma (nombre_cont)²¹. Se decidió integrar en una sola variable a la procedencia educativa de los estudiantes. Para ello, se colapsaron las variables “nombre_sec” y “nombre_cont”, lo que tuvo como resultado una variable de cuatro categorías (“tipsectorsec”): proviene de secundaria general privada; proviene de secundaria general pública; proviene de secundaria técnica pública; y proviene de telesecundaria.

Finalmente, el tercer grupo de variables alude a las expectativas educativas de los estudiantes. En la variable “estud_alc” se resumen tres categorías: si el estudiante explicó que tenía aspiraciones de alcanzar únicamente estudios en el nivel medio superior, de alcanzar estudios superiores o estudios de postgrado ²².

evaluar en qué medida se asocian estos componentes, de manera, separada, a los resultados bajo estudio.

²⁰ Son dieciocho las procedencias educativas. Las que concentraron el 95 % de la distribución de la procedencia de los aspirantes son la secundaria general, secundaria técnica, secundaria agropecuaria, telesecundaria, secundaria para trabajadores. Las trece categorías restantes son residuales: i.e.: preescolar, primaria, bachillerato, secundaria forestal, etc.

²¹ Sector público y privado.

²² En los ensayos de especificación de los modelos se incluyeron las variables “tipo de hogar”, “presentación de exámenes extraordinarios” y el “promedio general de la secundaria”. Ante la falta de significancia estadística de estas variables en los respectivos ajustes del modelo, y dado que su exclusión no alteraban el valor del ajuste del modelo general, se decidió no incluirlos en el análisis.

4.4 El abordaje cualitativo

El trabajo cualitativo consistió fundamentalmente en una serie de entrevistas en panel, diseñadas para acompañar, durante cinco meses, a 67 alumnos a lo largo del proceso en el cual éstos definieron sus opciones educativas, presentaron el examen COMIPEMS, y fueron asignados a un plantel determinado. Como se ha remarcado, esta tesis se centra en la fase inicial de construcción de preferencias y determinación de las opciones educativas. La aproximación cualitativa permite ilustrar de una forma narrativa y a través de un enfoque de procesos sociales cómo es que los estudiantes han establecido ciertas relaciones con diversos dominios de su vida para llevar a cabo sus elecciones educativas. A continuación se detallan las características del instrumento, su unidades de análisis y el proceso de investigación desarrollado.

4.4.1 Método y unidades de análisis

Las entrevistas en panel fueron aplicadas a estudiantes de tercer grado de secundaria que participaron en el examen COMIPEMS 2012. La información fue levantada en dos etapas: 1) la etapa de construcción y ordenamiento de preferencias de continuidad educativa (periodo relevado de enero-febrero 2012) y 2) la etapa de asignación educativa en la EMS (periodo relevado junio-agosto, 2012). De manera específica, las entrevistas constituyen una fuente de información que admite el estudio de las características de los estudiantes (i.e. de origen social familiar, sociodemográficas y de experiencia educativa previa) y su relación con los ámbitos sociales (i.e. el familiar, el escolar, el barrial) a los que éstos están expuestos al tomar sus decisiones educativas.

La primera etapa de entrevistas se realizó durante los meses de enero y febrero del año 2012, periodo previo a la inscripción al COMIPEMS. En esta fueron entrevistados 67 estudiantes (34 varones y 33 mujeres) distribuidos en las ocho escuelas bajo estudio²³. Al comienzo de esta primera etapa, se realizó una entrevista grupal con los estudiantes, en cada una de las escuelas. Allí se dieron a conocer los objetivos y las motivaciones de la investigación. Cinco módulos de preguntas conforman esta etapa inicial: el de orígenes sociales y características adscriptivas; el de trayectoria educativa

²³ Los nombres originales de los entrevistados han sido modificados.

previa; el de estado inicial de preferencias educativas; el de estado de expectativas educativas y laborales futuras; y el de visualización de estrategias de estudio.

En el primer módulo se relevó información en torno a las circunstancias de origen social de los individuos, de sus características sociodemográficas y de algunos indicadores de capital social y cultural adquirido a lo largo de su curso de vida. Pese a la dificultad para hacer una rigurosa delimitación entre clases o estratos sociales a partir de un análisis cualitativo, no se puede negar su existencia; por ello las delimitaciones entre estatus socioeconómico se realizan en función de los referentes de clase identificados en los discursos de los entrevistados.

En el segundo módulo se recabó información acerca de la escuela primaria de procedencia y de los promedios generales obtenidos en su paso por la educación secundaria. En el tercer módulo se solicitó a los entrevistados que explicaran si contaban con opciones educativas preferidas, qué o quiénes habían ayudado en la construcción de las preferencias, qué o quienes habían influido en el ordenamiento jerárquico de las opciones preferidas, cuántas eran las opciones de mayor preferencia y por qué dicha cantidad. En el cuarto se preguntó en torno a las expectativas de su posible asignación, así como a las aspiraciones laborales y educativas futuras. El quinto módulo se concentró en las estrategias que los alumnos pensaban llevar a cabo para la preparación del concurso COMIPEMS²⁴.

La segunda etapa se denomina “Asignación en la EMS” y se conforma por los resultados derivados de la asignación final de la transición educativa bajo estudio. Durante los meses de julio, agosto y septiembre del año 2012, se recuperó información de 60 de los entrevistados (89% del total inicial). La información se recuperó por cuatro vías: por una re-entrevista en los días precedentes al egreso de la escuela secundaria, por teléfono, e-mail y por medio de las escuelas que, en su mayoría, contaban con información relativa al destino educativo de sus ex-alumnos.

Para hacer operativo este instrumento, la primera entrevista tuvo el formato de entrevistas semi-estructuradas que en estudios como el presente constituyen una aproximación plausible para recabar información de los estudiantes y sus relaciones con otras dimensiones sociales, tanto a nivel agregado (e.g. la familia, la escuela, el barrio, las instituciones educativas), como a nivel desagregado (e.g. el rol de los padres, de los profesores y de los pares de sociabilidad) (Phillips, 1997).

²⁴ En el anexo metodológico se encuentra el formato de guion que sirvió para la realización de las entrevistas.

Asimismo, el diseño de la investigación ha precisado la aplicación del método de estudio de casos múltiple. Éste método posibilita que cada uno de los planteles en los que se instrumentaron las entrevistas también devengan casos de estudio singulares y, a su vez, que los estudiantes que experimentaron la transición también se comprendan como casos incrustados (embedded) o anidados (nested) en las escuelas bajo análisis (Yin, 2002; Stake, 2005). Además, permite contrastar las particularidades de cada caso con los otros casos bajo estudio. Por ello, en primer lugar es posible comprender qué, cómo y en qué medida algunos factores sociales intervienen en la variación de preferencias educativas de estudiantes que acuden a una misma escuela. Al efectuar esto en distintos planteles, diferenciando además entre los turnos matutino y vespertino, es factible avanzar en el estudio de regularidades más allá de cada entorno educativo, lo que admite la comparación entre los casos de estudio.

Dos razones orientaron a que las entrevistas fuesen relevadas en las escuelas secundarias. La primera fue una razón práctica, dado que el diseño en panel requirió obtener información de los mismos individuos en distintos momentos en el tiempo. La posibilidad de entrevistarlos en la escuela en la que los estudiantes estaban inscritos durante el proceso de decisión ha facilitado este relevamiento. La segunda fue de orden analítico, dado que al considerar que cada escuela puede devenir un estudio de caso singular, hubo que cubrir el fenómeno bajo estudio en uno de sus ámbitos sociales más significativos (el entorno escolar) dando cuenta de un gran número de potenciales variables relevantes.

Las escuelas y su contexto

El trabajo de campo enmarcado en esta investigación ha buscado captar una máxima variabilidad en nuestras unidades de análisis, para de tal forma tener una visión más comprehensiva de las realidades que caracterizan a los individuos y a sus entornos educativos durante los particulares procesos de construcción y ordenamiento de preferencias educativas experimentados previo a un eventual ingreso a la EMS. De tal forma se eligieron ocho planteles de educación secundaria de Tlalpan en los cuales se pudo entrevistar a un grupo de estudiantes de cada escuela que se presentarían al concurso de la COMIPEMS. Todas las escuelas son instituciones incorporadas a la

Secretaría de Educación Pública²⁵. Estas escuelas pertenecen a las dos modalidades de educación media en el sector público con mayor cobertura y matrícula, tanto en el Distrito Federal, como a nivel nacional: la secundaria general y la secundaria técnica. De manera complementaria, se decidió incluir en el análisis a una secundaria general privada, en donde suponemos que por las características socioeconómicas y de trayectoria educativa previa de sus estudiantes, podrían presentarse procesos de construcción de preferencias y elecciones en suma diversos a los de aquellos entrevistados en el resto de las escuelas públicas.

En cada una de las escuelas públicas, se distinguió entre los turnos matutino y vespertino, con la finalidad de captar una mayor variabilidad de características individuales, pues como ha sido constatado por los antecedentes de investigación previos (Cárdenas 2010; Solís 2013), la población de las escuelas públicas varía significativamente entre turnos, siendo la de los turnos vespertinos más desventajada socioeconómicamente y con trayectorias educativas previas más inestables. Para el caso de las dos secundarias generales públicas se pudo realizar investigación en sólo uno de los turnos matutinos, así como en los dos turnos vespertinos. En cuanto a las dos secundarias públicas técnicas se realizó trabajo de campo en ambos turnos. En la secundaria general privada se realizó trabajo de campo en el único turno –el matutino– impartido. En suma, se trata de ocho distintos planteles de educación media, todos ellos ubicados en la delimitación territorial de la Delegación Tlalpan, al sur del Distrito Federal.

La elección de Tlalpan como el espacio social en el que se desarrolla la investigación también se ha debido a que esta unidad político-administrativa del Distrito Federal presenta características sumamente heterogéneas en cuanto a su desarrollo social y en tanto, es pensable que la población residente de dicho espacio social presente características socioeconómicas y sociodemográficas diversas²⁶ (Evalua-DF, 2011). Esto se puede constatar al dar cuenta del índice de desarrollo social con el cual se clasifica a las manzanas residenciales que configuran al Distrito Federal en cuatro

²⁵ Lo que las faculta a otorgar a sus alumnos egresados un certificado de terminación de dicho nivel de estudios expedido por la Dirección General de Secundaria perteneciente al Sistema Educativo Nacional (DGS-SEN), con el que eventualmente podrían optar por continuar sus estudios en cualquier modalidad de EMS.

²⁶ El índice de desarrollo social implementado por el Consejo de Evaluación del desarrollo Social del Distrito Federal. Es un concepto normativo orientado a mejorar la calidad de vida y a reducir las brechas existentes en las dimensiones económica, social, ambiental, política y cultural, y en aspectos como alimentación, salud, educación, vivienda, empleo, salarios y seguridad social, entre otros. El Índice de Desarrollo Social del Distrito Federal se calcula a partir de un Indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas para cada hogar según las variables disponibles en las bases de microdatos del Censo de Población y Vivienda 2005, por vivienda, persona y hogar.

estratos de desarrollo social: alto, medio, bajo y muy bajo. Los porcentajes agregados para el Distrito Federal indican que el 29.8% de las manzanas pertenecen al estrato alto; 20.1% al medio; 23.3% al bajo; y 26.8 al muy bajo. Mientras que para Tlalpan los polos de la estructura de desarrollo social concentran la distribución de las manzanas (y colonias) de mayor consolidación social y menor consolidación social: 32.7% pertenecen alto; 9.8% al medio; 23.0% al bajo; y 34.4 al muy bajos. Estas condiciones urbanas han configurado un espacio social segmentado, caracterizado por continuidades y fracturas socioeconómicas, espaciales y culturales. En dicho marco es que se han podido distinguir dos tipos de contextos sociales: un espacio social que, a grandes rasgos, representa al estrato de desarrollo social alto, localizado en su mayoría en la zona urbana central de la Delegación Tlalpan; y otro espacio que representa a los estratos bajos y muy bajos, que se configura en la zona de los Pueblos de Montaña de la delegación.

Dos tipos de entorno escolar: “los de arriba” y “los de abajo”

La Delegación Tlalpan posee algunas características de fragmentación urbana que a nuestro entender pueden intervenir en el acceso a oportunidades educativas y, específicamente, en la configuración de las preferencias educativas de los estudiantes. Tlalpan cuenta con zonas de desarrollo social alto localizadas en la zona central de la delegación, con una mayoría de colonias caracterizadas por condiciones de desarrollo social medio y con una considerable proporción de colonias segregadas ubicadas en su zona montañosa que presentan indicadores de desarrollo social bajo y muy bajo (Reyes, 1992; Salazar Cruz, s/f; Schteingart, 1987). Es que si bien en los últimos cincuenta años Tlalpan ha experimentado importantes procesos de consolidación urbana, aún existen algunas colonias y pueblos localizados en la zona montañosa, que durante la década del ochenta crecieron exponencialmente, dando forma a espacios segregados, en los que sectores de ingresos bajos desplazados del centro de la ciudad encontraron una alternativa para la colonización –en ocasiones irregular- de las altas tierras de la periferia (Rodríguez Juárez, 2001).

Esta heterogénea distribución socio-espacial de la población también se hace presente en el acceso a la educación. En cuanto a la oferta educativa, en Tlalpan existen 670 escuelas de educación básica y media superior, las cuales se distribuyen

desigualmente entre las colonias, dado que la gran mayoría se concentran en la zona urbana de la delegación. El principal problema de esta condición precisamente tiene que ver con el nivel medio superior, ya que la zona de montaña de la delegación, además de contar con menos escuelas, éstas son de menor calidad y prestigio en relación a la oferta existente en la zona urbana. Por ejemplo, en los pueblos de montaña no está asentado ningún plantel educativo perteneciente a las instituciones de alta demanda (UNAM e IPN).

Esta dualidad –la de la existencia de zonas urbanas consolidadas y la de pueblos rurales de montaña- puede entenderse como un efecto de los procesos que organizan el espacio urbano no sólo en la Ciudad de México, sino en algunas otras ciudades contemporáneas “*básicamente mediante la fragmentación del espacio que, a su vez, genera diferenciación y separación social*” (Holston, 1999). Esta situación se observa al contrastar la densificación de la zona montañosa del Ajusco, en donde se ubican los ocho pueblos de Tlalpan²⁷, con el resto de la delegación. Los pobladores que hoy en día residen en los pueblos de montaña de Tlalpan son originarios principalmente de las delegaciones centrales como Azcapotzalco, Gustavo A. Madero e Iztacalco (Rodríguez Juárez, 2011). A su vez, estos pueblos también se han convertido en una opción para albergar a contingentes poblacionales que provienen de otras entidades federativas (Ibíd.). Esto ha generado que la delegación se haya expandido hacia arriba y hacia el sur, dando forma a entornos sociales diferenciados socioeconómica, demográfica y culturalmente de los entornos de “abajo” plenamente urbanos de la Ciudad de México en general y de Tlalpan en particular²⁸.

Bajo este marco es que se eligieron escuelas ubicadas en ambos tipos de contextos sociales. Las escuelas ubicadas en la zona urbana de Tlalpan se localizan en colonias con una buena red de transporte urbano. Algunas de las avenidas más importantes del sur de la ciudad se encuentran a pocas cuadras de dichas instituciones educativas. Se trata de zonas residenciales, con acceso a servicios y comercios en donde los alumnos

²⁷ Los ocho pueblos de montaña de Tlalpan son: San Miguel Tapirujo, San Pedro Mártir, San Andrés Totoltepec, San Miguel Xicalco, San Miguel Ajusco, Santo Tomás Ajusco, Magdalena Petlalcalco y Parrés el Guarda (para más véase Mancilla, 2004).

²⁸ Aunado a esto, otra característica que podría contribuir en una diferenciación en los procesos de acceso a oportunidades educativas es que Tlalpan es la demarcación político-administrativa de mayor extensión territorial del Distrito Federal. Esta situación profundiza no sólo la fragmentación urbana, sino que los obstáculos físicos de cierta manera condicionan la equidad en el acceso a oportunidades sociales. Mientras las actividades económicas que suelen desempeñarse en el ámbito urbano corresponden al comercio al por menor (20.4%) a la industria manufacturera (13.9%) y a los servicios educativos (11.2%), principalmente (INEGI, 2010), en los pueblos de montaña, las actividades productivas se asocian con la economía auto-gestionada, en primer lugar, y con actividades agropecuarias, en segundo, situación que en el Distrito Federal es común sólo en las delegaciones Tláhuac, Milpa Alta y, en menor medida en Magdalena Contreras²⁸ (Garrocho, 1996; Cruz Rodríguez 2001).

pueden suministrarse de útiles escolares. Cuentan con algunos parques y zonas de recreación. Las escuelas ubicadas en los pueblos de montaña, se encuentran emplazadas en las laderas del monte del Ajusco. Las vialidades más importantes son las rutas que conducen al Estado de Morelos. No existen plazas comerciales o parques aledaños a las escuelas. Sin embargo, es fácil el acceso a zonas agrestes y de montaña en donde los estudiantes suelen pasar el rato antes o después del horario escolar. Y aunque también se encuentran localizadas en zonas residenciales, son pocos los comercios en donde puedan suministrarse los jóvenes de útiles escolares.

Las diferencias de entorno social que caracterizan a Tlalpan, sirvieron como guía para elegir escuelas en ambos tipos de contexto social. De tal manera se seleccionaron:

- una escuela pública general ubicada en una manzana de estrato alto (turno vespertino);
- una escuela pública general ubicada en un pueblo de montaña en una manzana de estrato muy bajo (turnos matutino y vespertino);
- una escuela pública técnica ubicada en una manzana de estrato alto (turnos matutino y vespertino);
- una escuela pública técnica ubicada en un pueblo de montaña, en una manzana de estrato bajo (turnos matutino y vespertino);
- y una escuela general privada ubicada en una manzana de estrato alto (turno matutino).

En el cuadro II se resume la selección de las escuelas en base al tipo de modalidad educativa y en función del índice de desarrollo social que caracteriza al entorno en el que éstas están localizadas.

Cuadro II. Elección de las escuelas en base al tipo de modalidad educativa y en función del índice de desarrollo social

Modalidad educativa	Nombre y dirección de escuela	Turnos plantel en los que se realizó trabajo de campo	Orientaciones educativas	Tipo de entorno socio- urbano en donde está la escuela (índice de desarrollo social Evalúa-DF)
General Pública	Escuela Secundaria General N° 29 "Don Miguel Hidalgo y Costilla". Moneda 13. Colonia Tlalpan Centro. Deleg. Tlalpan. CP 14000	Vespertino	General	Estrato alto. Zona urbana de Tlalpan
General Pública	Escuela Secundaria General N° 151 "Estado de Quintana Roo". Av. México-Ajusco S/N. Col. La Magdalena Petlalcalco. Deleg. Tlalpan.	Matutino y vespertino	General	Estrato muy bajo. Pueblo de Montaña de Tlalpan
General técnica	Escuela Secundaria Técnica N° 40 "Virgilio Camacho Paniagua". Av. del Riego s/n Col. Villa Coapa Deleg. Tlalpan.	Matutino y vespertino	Contabilidad Dibujo Industrial Electricidad Electrónica Industria del Vestido Secretariado	Estrato alto. Zona urbana de Tlalpan
General Técnica	Escuela Secundaria Técnica N° 54 "Jaime Torres Bodet" Diligencias esquina Violeta Col. San Pedro Mártir Deleg. Tlalpan.	Matutino y vespertino	Carpintería Dibujo Industrial Electricidad Industria del Vestido Secretariado	Estrato bajo. Pueblo de Montaña de Tlalpan
General Privada	Colegio de Educación Integral. Humanidades y Ciencias. Periférico Sur 5478. Tlalpan.	Matutino	General	Estrato Alto. Zona urbana de Tlalpan

Los alumnos

La muestra de alumnos se conformó por estudiantes de tercer grado de secundaria que explicaron que participarían en el examen COMIPEMS, en cada una de las ocho escuelas. Se seleccionaron estudiantes de aprovechamientos educativos altos, medios y bajos, con una proporción similar de varones y mujeres, que expresaran de conformidad su participación en la investigación. La selección en base a su aprovechamiento escolar permite aproximarnos a las condiciones de estratificación social de nuestra sociedad, pues como se ha revisado en los antecedentes de la investigación, el aprovechamiento escolar es el mejor “predictor” del logro educativo, clásico indicador este último de la desigualdad de oportunidades educativas.

En consecuencia, cada uno de los planteles en los cuales se llevó a cabo el trabajo de campo posibilitó la instrumentación de las entrevistas en base a tal criterio de selección de los estudiantes. La cantidad de entrevistas por plantel no siguió un lineamiento preestablecido. La idea fue captar la máxima variabilidad de características adscriptivas y de trayectoria educativa previa de los individuos. Por ello se pensó que al seleccionar a estudiantes de altos, medios y bajos aprovechamientos educativos en similar proporción podrían validarse internamente los presupuestos teóricos de la investigación. Asimismo, si bien la idea no es generalizar los hallazgos del trabajo de campo a toda la población estudiantil que experimenta este proceso, lo que se intenta es ilustrar las regularidades macro-estructurales encontradas en el planteamiento estadístico del problema. De tal manera las particularidades de este trabajo de campo contribuyen a entender cómo se producen en el terreno de la práctica los fenómenos bajo estudio. No obstante, los hallazgos atribuibles a este trabajo sí pueden ser pensados a la luz de lo que experimentan aquellas poblaciones con características de origen social, de trayectoria educativa previa y, muy en especial, expuestas a escuelas secundarias como las que presenta esta investigación.

La selección por escuela de los estudiantes sumó a 67 individuos que fueron parte del estudio, con similar proporción de varones y mujeres, de las tres categorías de aprovechamiento escolar arriba mencionadas. Para mirar gráficamente la selección final de los casos de estudio, sirve el siguiente cuadro. El cuadro III muestra la distribución de los alumnos por escuela y por turno. La primera columna, para ambos turnos, muestra la cantidad de entrevistas realizadas al inicio del panel en cada plantel. Las segunda y tercera columnas contabilizan los casos truncados al inicio de la segunda

etapa y truncados pero con información recuperada de la etapa final, respectivamente. La tercera columna refiere a observaciones de entrevistados que en la primera etapa explicaron se habían inscrito en el concurso, pero que en el lapso transcurrido entre la primera y segunda entrevista optaron por no presentar el examen COMIPEMS. La cuarta columna resume la cantidad de observaciones que conforman la muestra final. Como se puede apreciar, los turnos matutinos cuentan con 18 transiciones a la EMS con información completa y los vespertinos con 25. La mayor cantidad de observaciones completas en el turno vespertino obedece a que desde un inicio la muestra se configuró con una sobre-representación del turno vespertino, ya que en una de las secundarias públicas generales²⁹ no se contó con la posibilidad de realizar trabajo de campo en el turno matutino. Con la idea de subsanar esta limitación se amplió la muestra de estudiantes de dicho plantel.

²⁹ Se trata de la “Secundaria 29”. En el capítulo del trabajo de campo se aborda con mayor detenimiento.

Cuadro III

Distribución de las EPETEMS-DF por escuela y por turno.

	Turno matutino				Turno vespertino			
	Total entrevistas (enero 2012)	Decidieron no presentar COMIPEMS	Truncados en la segunda medición (julio-noviembre 2012)	Entrevistas con información completa turno matutino	Total entrevistas (enero 2012)	Decidieron no presentar COMIPEMS	Truncados en la segunda medición (julio-noviembre 2012)	Entrevistas con información completa turno vespertino
Escuela Secundaria General N° 29 "Don Miguel Hidalgo y Costilla"	0	-	-	-	15	0	0	15
Escuela Secundaria General N° 151 "Estado de Quintana Roo"	9	0	4	5	9	2	3	6
Escuela Secundaria Técnica N° 40 "Virgilio Camacho Paniagua"	6	0	0	6	5	0	0	5
Escuela Secundaria Técnica N° 54 "Jaime Torres Bodet"	10	0	0	10	8	0	0	8
Colegio de Educación Integral. Humanidades y Ciencias. (secundaria privada)	5	1	0	5	-	-	-	-
Totales todas las escuelas según turno	30	1	4	26	37	2	2	34

5. Un análisis estadístico de la selección y ordenamiento de elecciones

Introducción

En los capítulos previos se ha argumentado que en la conformación y ordenamiento de las preferencias de los estudiantes que aspiran a las instituciones públicas de EMS en la ZMVM, así como en las elecciones de planteles que éstos realizan al inscribirse al examen, operan una serie de factores de corte “estructural”. En este capítulo se realiza un análisis estadístico de dichos factores, a partir de la identificación de las variables que inciden en las elecciones de instituciones que realizan los jóvenes en el concurso. Una vez compuesta dicha “fotografía social” es que puede ponerse a correr la “película social”. En palabras concretas, distinguidos los factores que moldean las elecciones puede avanzarse en el conocimiento de los procesos que llevan a la construcción de las preferencias y las elecciones entre los aspirantes.

5.1 Descripción general de las opciones seleccionadas y su ordenamiento

Como se ha dicho, los aspirantes a la EMS pública en la ZMCM pueden optar por un total de nueve instituciones. La UNAM y el IPN son las únicas dos instituciones que otorgan pase automático o preferencial a la educación superior, por lo que se constituyen como las instituciones más demandadas. Todos sus planteles son de alta demanda, por lo que en estas dos instituciones, independientemente del plantel elegido, existe más de un aspirante por cada lugar disponible. Son, por tanto, las instituciones más competidas y de más difícil acceso. Las otras siete instituciones educativas no ofrecen el pase preferencial a los estudios universitarios. Algunos de sus planteles se encuentran en localidades de alta marginación y las salidas vocacionales y profesionales carecen del reconocimiento y prestigio social que sí gozan la UNAM y el IPN³⁰. En su gran mayoría, sus planteles son de baja demanda, salvo ciertas excepciones, que ofrecen especialidades de buena salida laboral³¹. De tal manera se han distinguido dos grupos de instituciones, las primeras

³⁰ Por ejemplo, algunas de estas instituciones se originaron con el objetivo de atender a una demanda educativa sin ningún tipo de cobertura escolar cercana a sus lugares de residencia. Los más claros ejemplos son las instituciones que integran a la SE (CECYTEM y algunas Preparatorias Oficiales, Normales y Anexas del Estado de México).

³¹ Algunos planteles del CONALEP que ofrecen orientación en enfermería y diseño gráfico son de alta demanda. También algunos planteles del CBT, que es una institución ubicada exclusivamente en municipios del Estado de México,

denominadas de alta demanda, y las segundas, denominadas de baja demanda.

Las instituciones de alta demanda

La UNAM es la institución de mayor demanda. Cuenta con 14 planteles distribuidos en el Distrito Federal. Nueve de ellos pertenecen a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y cinco al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Por su parte, todos los planteles del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (16 en total) son de alta demanda, y se encuentran exclusivamente en el Distrito Federal. Quienes ingresan en las *vocacionales* del IPN, cuentan con el paso preferencial a los estudios superiores existentes en los planteles universitarios de dicha institución.

El resto de las instituciones de EMS

El Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) cuenta con 57 planteles distribuidos en toda la ZMCM. Es una de las instituciones más antiguas que ofrecen educación profesional técnica en el país. La gran mayoría de sus planteles son de baja demanda. Desde hace algunos años el CONALEP dejó de ser una opción educativa terminal, y aquellos que egresan de esta institución tienen la posibilidad de continuar su formación académica en el nivel superior, o bien de finalizar con el título de profesional técnico. Esto es importante, pues formalmente podría equipararse al perfil de ingreso de los aspirantes del IPN, con la salvedad que el CONALEP no otorga pase preferencial a los estudios superiores. De tal manera, el CONALEP es una opción educativa de ingreso para aquellos que desean adquirir conocimientos y habilidades técnicas para ingresar prontamente al mercado laboral sin pasar necesariamente por la educación profesional. Por otra parte, aquellos que deseen cursar estudios universitarios en instituciones públicas saben que al finalizar el CONALEP deben concursar para acceder a dicho nivel educativo, o bien pagar las cuotas de acceso a la educación privada.

En segundo lugar, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) agrupa a los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y a los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS). Conjuntamente congregan 51 planteles en toda la ZMCM. Su perfil de egreso es el de la educación técnica

son de alta demanda. De cualquier manera, la gran mayoría del resto de los planteles de estas instituciones siguen siendo de baja demanda. Para ver más acerca de la tasa de demanda de cada plantel (COMIPEMS, 2011).

y tecnológica. En 2010 ninguno de sus planteles fue de alta demanda. A diferencia del CONALEP, la DGTI sólo otorga certificado de bachillerato tecnológico. Sin embargo, comparte con el CONALEP la condición de ser una oferta educativa localizada tanto en el Distrito Federal como en el Estado de México.

En tercer lugar, el Colegio de Bachilleres (COLBACH y COBAEM) también cuenta con planteles asentados tanto en el Distrito Federal (20) como en el Estado de México (20). Otorga el título de bachillerato general y ofrece distintas orientaciones ocupacionales. Al igual que la DGTI, no cuenta con planteles de alta demanda. Por su parte, la Dirección General de Bachillerato (DGB), cuenta con sólo tres planteles en el Distrito Federal. Dos de baja demanda y uno de alta demanda. Allí se otorga a los egresados el certificado de bachillerato general.

Por otro lado, se encuentran las instituciones ubicadas exclusivamente en el Estado de México (SE), estas son: las Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales del Estado de México, que cuenta con 159 planteles que ofrecen bachillerato general; La Universidad Autónoma del Estado de México Texcoco (UAEM) sólo cuenta con un plantel; la Dirección General de Educación Tecnología Agropecuaria (DGETA), que cuenta con 2 planteles de baja demanda; los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT), que cuentan con 32 planteles, los cuales ofrecen certificado tecnológico; el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM), que cuenta con 25 planteles en los que se otorga el certificado de bachillerato tecnológico; y el Centro de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) que cuenta con un solo plantel. Excepto la UAEM Texcoco y algunos planteles del CBT, el resto de los planteles de estas instituciones son de baja demanda y muchos de ellos se encuentran en zonas marginadas. Por ejemplo, la mayoría de los planteles de las Preparatorias Oficiales y del CECYTEM se establecieron en los municipios más carenciados del Estado de México, para atender a una demanda educativa históricamente necesitada (COMIPEMS, 2013).

5.2 La construcción y ordenamiento de las elecciones

A continuación se presenta el análisis derivado de la información provista por la Base de Datos COMIPEMS 2010. Se describe estadísticamente la distribución de las elecciones de los estudiantes que participan del concurso, así como el ordenamiento de estas elecciones en las nueve instituciones de EMS. Después se analizan los factores que inciden en la desigual elección y ordenamiento de las instituciones.

Antes de pasar a los modelos estadísticos conviene detenerse en la distribución total de las elecciones que realizan todos aquellos que se inscribieron al concurso de la COMIPEMS. Recordemos que un aspirante puede elegir hasta 20 planteles. Si se suman las elecciones que efectuaron los 236,357 aspirantes, da como resultado más de tres millones de elecciones, es decir, un poco menos de 13 elecciones en promedio por estudiante. En el Cuadro IV se presenta la distribución de estas elecciones por institución. Se aprecia que los planteles de la UNAM son los más solicitados. Casi una tercera parte de estas elecciones está destinada a alguno de los planteles de la UNAM. En cuanto al resto³², la distribución de las elecciones se distribuye de manera más equitativa. Las elecciones del IPN, de las Preparatorias Oficiales del Estado de México, la DGTI, el CONALEP y el COLBACH tienen una frecuencia parecida. Si consideramos, como explicamos antes, que la UNAM tiene sólo 14 planteles de una oferta total de varios cientos, podemos concluir que existe una fuerte predilección por las opciones que ofrece la UNAM en relación al resto. Un argumento similar puede hacerse con relación al IPN.

Otra manera de mirar las preferencias educativas es clasificar a los estudiantes de acuerdo a si realizaron al menos una opción o ninguna por cada institución. En el Cuadro V se puede apreciar que dos de cada tres estudiantes eligen en alguna de sus opciones la UNAM. Uno de cada dos elige algún plantel del IPN. La elección de planteles del COLBACH y de DGTI son similares a la elección del IPN (aunque cabe recordar que existen muchos menos planteles del IPN). Las otras instituciones tienen menor demanda.

³² Como podrá observarse, de ahora en adelante se considerarán ocho categorías de oferta educativa institucional y no nueve. Esto, además de simplificar el análisis se debe al hecho de que las instituciones agrupadas en la octava categoría son las instituciones menos demandadas de la COMIPEMS.

Cuadro IV

Distribución de las elecciones de cada institución de la población aspirante al COMIPEMS 2010			
Instituciones de EMS	elecciones por institución	%	% acumulado
ENP Y CCH (UNAM)	839,015	27.34	27.34
CECYT (IPN)	438,98	14.31	41.65
CBT(SE)	101,28	3.30	44.95
PREPAS OFIC. Y ANEXAS EDOMEX(SE)	449,986	14.66	59.61
CONALEP y CONALEP (SE)	333,745	10.88	70.49
DGTI (CETIS Y CBTIS)	413,119	13.46	83.95
COLBACH y COBAEM	384,545	12.53	96.48
UAEM TEXCOCO, DGB, DGTA, CECYTEM	107,861	3.52	100.00
Total	3,068,531	100.00	

Elaboración propia, Base COMIPEMS, 2010.

Cuadro V

Distribución de las elecciones al COMIPEMS 2010		
Instituciones	Elecciones	%
No elige UNAM	105,209	33.31
Elige UNAM	210,639	66.69
Total	315,848	100.00
No elige IPN	159,714	50.57
Elige IPN	156,134	49.43
Total	315,848	100.00
No elige CBT	262,368	83.07
Elige CBT	53,48	16.93
Total	315,848	100.00
No elige Preparatorias Oficiales del Estado de México	189,13	59.88
Elige Preparatorias Oficiales del Estado de México	126,718	40.12
Total	315,848	100.00
No elige CONALEP	176,147	55.77
Elige CONALEP	139,701	44.23
Total	315,848	100.00
No elige DGTI	153,278	48.53
Elige DGTI	162,57	51.47
Total	315,848	100.00
No elige COLBACH	150,391	47.61
Elige COLBACH	165,457	52.39
Total	315,848	100.00
No elige el resto	243,885	77.22
Elige el resto	71,963	22.78
Total	315,848	100.00

Elaboración propia, Base COMIPEMS, 2010.

Sin embargo, lo anterior poco nos dice sobre qué tan predilectas son unas instituciones con respecto a otras. Un indicador útil para aproximarse a la jerarquía de las preferencias es el ordenamiento en que se eligen las instituciones. Para ello, es conveniente distinguir entre las opciones solicitadas en posiciones de máxima o menor preferencia. Para ello, primero es necesario observar las elecciones que realizaron los estudiantes en sus tres opciones de mayor preferencia. En el Cuadro VI se aprecia que la UNAM concentra casi la mitad de las elecciones en las primeras tres opciones de preferencia. Es decir, casi uno de cada dos estudiantes solicita, en alguno de sus primeros tres lugares de preferencia, algún plantel de la UNAM. Esto no sólo la sitúa como la institución más deseada sino como la institución que con mayor frecuencia es elegida en opciones de alta preferencia. Y adicionalmente, al sólo existir 14 planteles en el DF con cupos determinados, deviene la institución de más difícil acceso. En un segundo lugar -aunque muy por debajo en las preferencias de los aspirantes- está la otra institución que ofrece continuidad a la Educación Superior. Casi 15% de los solicitantes elige en sus tres primeras opciones alguna vocacional del IPN. El resto de las instituciones, se encuentra muy por debajo de las solicitudes totales de alta preferencia.

Cuadro VI

Distribución de las elecciones según la primeras tres opciones de preferencia en el COMIPEMS 2010			
Instituciones de EMS	elecciones	%	% acumulado
ENP Y CCH (UNAM)	420,498	44.49	44.49
CECYT (IPN)	137,591	14.56	59.05
CBT(SE)	28,344	3.00	62.05
PREPAS OFIC. Y ANEXAS EDOMEX(SE)	111,662	11.82	73.87
CONALEP y CONALEP (SE)	71,838	7.60	81.47
DGTI (CETIS Y CBTIS)	79,712	8.43	89.90
COLBACH y COBAEM	63,427	6.71	96.61
UAEM TEXCOCO, DGB, DGTA, CECYTEM	32,012	3.39	100.00
Total	945,084	100.00	

Elaboración propia, Base COMIPEMS, 2010.

La otra cara de la cuestión está dada por la distribución de las elecciones en posiciones de menor preferencia. En el Cuadro VII es posible apreciar que las preferencias se encuentran distribuidas de manera más homogénea entre todas las instituciones. Si bien la UNAM sigue siendo una institución preferida en opciones de menor preferencia (19%), el resto de las instituciones son elegidas en similar proporción.

Cuadro VII

Distribución de las elecciones de la cuarta a la veinteava opción de preferencia en el COMIPEMS 2010			
Instituciones de EMS	elecciones	%	% acumulado
ENP Y CCH (UNAM)	418,517	19.71	19.71
CECYT (IPN)	301,389	14.19	33.90
CBT(SE)	72,936	3.43	37.34
PREPAS OFIC. Y ANEXAS EDOMEX(SE)	338,324	15.93	53.27
CONALEP y CONALEP (SE)	261,907	12.33	65.60
DGTI (CETIS Y CBTIS)	333,407	15.70	81.31
COLBACH y COBAEM	321,118	15.12	96.43
UAEM TEXCOCO, DGB, DGTA, CECYTEM	75,849	3.57	100.00
Total	2,123,447	100.00	

Elaboración propia, Base COMIPEMS, 2010

Esto ilustra lo que se ha venido diciendo: que las preferencias de los estudiantes se distribuyen, primero, entre las dos instituciones que sirven como puente a los estudios superiores (UNAM e IPN) y en menor medida entre otras instituciones como el COLBACH, el DGTI, el CONALEP y las Preparatorias del Estado de México (en ese orden) que aunque no son solicitadas en los lugares de inmediata preferencia, se solicitan en alguna posición de la jerarquía individual de los estudiantes que aspiran a la EMS en la ZMCM.

5.3 Un modelo de selección de instituciones

En este apartado se exponen los resultados de los modelos logísticos condicionales en los que se ajustan los tres bloques de variables intervinientes la elección de alguna de las instituciones oferentes de EMS en la ZMCM. Para facilitar la interpretación de los modelos estadísticos se presentan los resultados como probabilidades estimadas, las cuales se obtuvieron a partir de la ecuación de regresión, estimando la probabilidad de elegir cada una de las instituciones *versus* el resto para todos los aspirantes al COMIPEMS³³. Para ello, primero se estima la probabilidad de elección de los estudiantes en base a sus características adscriptivas fijando al resto de las variables incluidas en cada modelo en

³³ Los resultados de los modelos en términos de momios proporcionales se incluyen en el anexo estadístico.

sus valores promedio (Modelo I). Después, para indagar si es que los antecedentes y las expectativas funcionan como mediadores, o como factores en sí mismos, se incluyen los resultados de todas las variables (Modelos II y III).

En cuanto a las características adscriptivas, primero se evalúan las probabilidades estimadas de elegir cada una de las instituciones de EMS en la ZMCM, en base al nivel socioeconómico de los aspirantes. Para ello se toman valores extremos de la distribución socioeconómica provistos por el INSO³⁴, de tal manera que se pueden contrastar las probabilidades para los estudiantes que provienen de hogares de mayores recursos en relación a los que provienen de hogares de menores recursos socioeconómicos. De forma similar, se estiman las elecciones para aquellos que en sus hogares se han desarrollado en ambientes educativos aptos para el estudio y el aprovechamiento escolar y para los que no han dispuesto de dichos climas, a partir de los valores proporcionados por el CCULT³⁵. Asimismo, el efecto de las condiciones socio-residenciales se estima a partir del índice de marginación municipal de CONAPO³⁶, el cual permite distinguir aquellos que residen en municipios de desarrollo social medio alto con los que residen en municipios de desarrollo social bajo. En segunda instancia, se controlan dichos efectos por los antecedentes escolares y las expectativas de logro educativo. Se estima el efecto de los antecedentes a partir de los valores predichos de cada una de las categorías de “tipsectorsec”. Lo mismo para las categorías de la variable “estud_alc”. De tal forma se tendrá la panorámica completa de los factores intervinientes en las elecciones de continuidad educativa de los aspirantes al COMIPEMS.

De encontrar indicios de que el riesgo de elegir instituciones de baja demanda es alto para la población de menores recursos socioeconómicos y culturales, aun controlando por

³⁴ La escala de los valores del INSO va de -3.75 unidades a 2.70, con una desviación estándar de 0.9999. Para tomar conocer la probabilidad de elección de las diversas instituciones en función del INSO se decidió tomar a los estudiantes provenientes de hogares con menores recursos (estudiantes ubicados en la parte baja del INSO (-2)) y de mayores recursos (los ubicados en la parte alta del INSO (2)).

³⁵ La distribución de los valores de CCULT va de -1.0004 a 0.65 unidades, con una desviación estándar de 0.2887. Para dar cuenta de hogares que no disponen de climas educativos plenos para el desarrollo de habilidades se estimó la probabilidad para aquellos que provienen de hogares ubicados en la parte baja del CCULT (-1.000) y en la parte superior del índice (1.000).

³⁶ La escala del índice de marginación municipal de CONAPO va de -3.000 unidades a 3.000 en donde a los valores más cercanos a la parte inferior del índice indican muy baja marginación y los cercanos a los valores positivos indican niveles altos y muy altos de marginación. En la Base de Datos COMIPEMS 2010 los valores mínimos reportados por el índice son -2.341811 y máximos de -1.103178. Por lo que parece ser que ningún estudiante reside en los municipios de mayor marginación municipal del país. Sin embargo, es importante recordar que este índice es un “proxy” del lugar de residencia del estudiante. La Base de Datos COMIPEMS, 2010 no cuenta con información del lugar de residencia de los aspirantes, por lo que se decidió utilizar a la secundaria de procedencia como un indicador de dicha condición. Esta aproximación, en tanto, puede servir para conocer qué tanto incide la *proximidad* de los estudiantes a entornos de mayor o menor marginación *relativa*, en los que pueden bien residir, bien estudiar, en la elección de las diversas instituciones de EMS. En tanto se estima la probabilidad de elegir las diversas instituciones para los estudiantes que residen en proximidades a municipios de muy baja marginación (-2) y para los estudiantes que residen en proximidades a municipios de baja y media marginación (-1).

los antecedentes educativos y las aspiraciones educativas de los estudiantes, podría entonces abonarse en el argumento de que los individuos eligen opciones educativas homólogas a su posición social de origen, independientemente de que ellos hayan desarrollado habilidades académicas y aspiraciones de largo alcance. Por el contrario, de encontrarse que éstas disminuyen fuertemente el efecto del origen social sobre la elección de instituciones de baja demanda, se podría tener sustento que los antecedentes escolares y las aspiraciones educativas pueden ser mediadores de las barreras del origen socioeconómico, pero que a su vez, pueden tener efectos propios que reduzcan las desventajas asociadas al origen social para, eventualmente, experimentar procesos de movilidad educativa ascendente.

Efectos de las variables de adscripción sin controles estadísticos

En el Cuadro VIII se puede advertir que las elecciones educativas se encuentran condicionadas por factores adscriptivos. Aquellos estudiantes provenientes de las familias mejor posicionadas en la estructura social tienen las mayores probabilidades de elegir las instituciones de mayor demanda para continuar de tal manera en opciones educativas homólogas a su origen social. Específicamente, en la elección de la UNAM *versus* el resto de las instituciones que conforman la COMIPEMS se puede observar que a medida que los estudiantes se encuentran mejor posicionados en la estructura socioeconómica, sextuplican ($p=0.56$) sus probabilidades de elegir dicha institución con respecto a aquellos provenientes de los hogares más desfavorecidos ($p=.08$). Asimismo, otros estudiantes provenientes de hogares de altos niveles socioeconómicos tienen buenas probabilidades de elegir IPN ($p=0.20$). Inversamente, la probabilidad es baja para aquellos de menores recursos socioeconómicos que desean ingresar en los planteles del IPN. En definitiva, las dos instituciones de mayor demanda concentran las probabilidades de ser elegidas por los estudiantes de mayores recursos económicos. Por su parte, los estudiantes ubicados en la parte más baja de la estructura socioeconómica tienen cuatro veces más probabilidades de elegir CONALEP ($p=0.24$) y DGTI ($p=0.21$), mientras que los estudiantes de mayores recursos tienen muy bajas probabilidades de elegirlos ($p=.02$) y ($p=.05$), respectivamente.

Cuadro VIII

Modelo I. Resultados de modelos de regresión logística sobre la probabilidad de elección de instituciones públicas de EMS. Probabilidades estimadas (incluye únicamente factores de adscripción social)*								
Indicadores en sus máximos y mínimos niveles	UNAM	IPN	CBT	Preparatorias O. y Anexas Edo. Mex.	CONALEP	DGTI	COLBACH/COBAEM	UAEM, DGB, CECYTEM Y DGTA
<u>INSO</u>								
Nivel alto del INSO (2)	.5798035	.2062641	.0072368	.0337172	.0222429	.0532540	.0830173	.0144638
Nivel bajo del INSO (-2)	.0866637	.0561631	.0519880	.1684241	.2433912	.2109475	.1255626	.0568593
<u>CCULT</u>								
Nivel alto del CCULT (2)	.3408949	.1702641	.0287181	.1765411	.0497528	.0811084	.0973450	.0553752
Nivel bajo del CCULT (-2)	.2442358	.1112509	.0200014	.0491864	.1663961	.2160574	.1699870	.0228845
<u>IMARG</u>								
Nivel muy bajo de marginación municipal	.3596296	.1457671	.0165293	.0678797	.1022414	.140232	.1417190	.0260007
Nivel medio de marginación municipal	.0054015	.0144403	.2333367	.5274208	.0047959	0131279	.0085676	.1929088

*Se incluyó como control estadístico la variable sexo.

Elaboración propia. Base COMIPEMS, 2010.

Pero los recursos socioeconómicos familiares no es el único factor adscriptivo que afecta las elecciones de los aspirantes. Como lo hemos definido a lo largo del trabajo, el clima educativo familiar es un factor que alude a las prácticas, hábitos y actividades que las familias les inculcan a sus jóvenes miembros. Como se puede observar, dichas circunstancias influyen sobre la elección educativa, aunque el efecto no parece ser tan importante como el del nivel socioeconómico. Aquellos que provienen de hogares con mayores climas educativos tienen una probabilidad de 0.34 de elegir UNAM. En tanto, el IPN tiene una probabilidad de 0.17. Resulta interesante ver que las familias que promueven climas culturales apropiados para el aprendizaje escolar, también tienen buenas probabilidades de que sus jóvenes integrantes elijan las Preparatorias Oficiales y Anexas del Estado de México (0.17). Es importante considerar esto pues se ha visto que los estudiantes de mayores recursos socioeconómicos tienen muy bajas probabilidades de elegir esta institución (0.03), lo que sugiere que las familias que consolidan climas escolares en el entorno doméstico, independientemente de su capacidad económica, influyen en sus jóvenes integrantes para que elijan planteles de esta institución. Este resultado, vale decir, se aplica a los estudiantes que residen en los municipios

del Estado de México, muchos de ellos que presentan mayores niveles de marginación en relación a los municipios del Distrito Federal. Por otro lado, es interesante ver también que las familias que no suelen desarrollar climas educativos pertinentes para el aprovechamiento escolar, tienen tres veces más probabilidades de elegir CONALEP ($P=0.16$ versus $P=0.049$) y DGTI ($p=0.21$ versus $p=0.08$). Considerando esto a la par de las estimaciones resultantes de las condiciones socioeconómicas de origen, es posible argumentar que quienes eligen CONALEP y DGTI provienen de los orígenes más desfavorecidos en recursos sociales, tanto económicos como culturales.

También existe un efecto adscriptivo asociado a las condiciones residenciales. Se puede apreciar que los planteles de las Preparatorias Oficiales del Estado de México ($p=0.52$), CBT ($p=0.23$) y UAEM Texcoco, DGB y DGTA ($p=0.19$), concentran las mayores probabilidades de ser elegidas en función de las características de marginación residencial de los estudiantes. Esto reafirma lo dicho más arriba. A medida que los estudiantes se han socializado con cierta proximidad a municipios con mayor marginación tienen grandes probabilidades de elegir dichas instituciones. Parte importante de la orientación de dichas preferencias se debe a que éstas constituyen la oferta educativa principal de dichos entornos socio-urbanos, en donde es muy difícil que los jóvenes socializados en colonias y barrios con características de desarrollo social bajo y muy bajo puedan elegir las opciones más solicitadas, mismas que están localizadas con exclusividad en el Distrito Federal. Esto se puede observar al contrastar la probabilidad de elegir los planteles de la UNAM y el IPN para aquellos que viven en los municipios de media marginación (UNAM $p=0.005$ e IPN $p=0.014$), la cual es mínima en relación con los que residen en municipios de muy baja marginación (UNAM $p=0.35$ e IPN $p=0.14$).

- Efectos de las variables de adscripción con todos los controles estadísticos incluidos

El Cuadro VI presenta las probabilidades estimadas, esta vez incluyendo las variables de antecedentes y preferencias educativas. La UNAM y el IPN siguen concentrando las elecciones de los estudiantes de mayores recursos socioeconómicos. Sin embargo, en el caso de la UNAM la brecha con los estudiantes de menores recursos se ha reducido con respecto al modelo previo (la probabilidad de elegir planteles del IPN es prácticamente la misma). De todos modos, el efecto es importante: es tres veces mayor la probabilidad de elegir UNAM para los estudiantes de mayor nivel económico ($p=0.49$) que

para los posicionados en la parte baja de la estratificación socioeconómica ($p=0.15$); con respecto al IPN, tienen más del doble de probabilidades de elegirla aquellos de mayores recursos ($p=0.19$ versus $p=0.08$). El resto de las elecciones a las instituciones de baja preferencia no sufrió cambios significativos al controlar por antecedentes educativo-institucionales y aspiraciones educativas.

Este resultado supondría que existe cierta mediación de los efectos socioeconómicos por parte de los antecedentes y las aspiraciones escolares, y que dichas mediaciones son más fuertes cuando los estudiantes se proponen elegir las instituciones de alta demanda. Es decir, que los antecedentes escolares y las aspiraciones educativas son en parte resultado del origen social. Puesto de otro modo: indica que parte del efecto del origen social se explica por su asociación previa con los antecedentes y expectativas. Esto convoca a mirar más detenidamente el efecto de los factores culturales y residenciales sobre las elecciones de continuidad escolar de los individuos.

Controlando por los antecedentes educativos y por las expectativas, el efecto del clima cultural existente en la familia de origen se distribuye más homogéneamente entre los aspirantes que en el Modelo I. Desaparecen en gran medida los efectos para la elección de la UNAM e IPN, o sea que el clima cultural afecta la elección de estas instituciones a través de los antecedentes y las expectativas. Más concretamente, puede interpretarse que la mayor disponibilidad de recursos culturales heredados a los estudiantes los lleva a elegir con mayor amplitud sus oportunidades de progresión escolar. Si bien aquellos que provienen de las familias que han desarrollado prácticas y entornos ideales para el estudio tienen las mayores probabilidades de elegir UNAM ($p=0.26$), aquellos estudiantes que han sido socializados en entornos familiares dables para el aprendizaje escolar, aunque provengan de niveles socioeconómicos bajos y muy bajos como son los que eligen planteles de las Preparatorias Oficiales del Estado de México, tienen buenas chances de elegir esta institución ($p=0.20$). Esto coincide con lo dicho anteriormente: aquellos que eligen esta institución provienen de orígenes socioeconómicos desfavorables, sin embargo, cuando se destinan recursos culturales en sus familias de origen, éstos incrementan sus probabilidades de elegirla como una opción dable para continuar estudiando. En tercer lugar, para los estudiantes que provienen de orígenes con buen clima cultural la elección de los IPN reduce ligeramente su efecto con respecto al Modelo I. De cualquier forma, estos estudiantes tienen buenas probabilidades de elegir IPN ($p=0.17$).

Cuadro IX

Modelo II. Resultados de modelos de regresión logística sobre la probabilidad de elección de instituciones públicas de EMS. Probabilidades estimadas (modelo anidado)*								
Indicadores en sus máximos y mínimos niveles	UNAM	IPN	CBT	Preparatorias O. Y Anexas Estado de México	CONALEP	DGTI	COLBACH/COBAEM	UAEM, DGB, CECYTEM Y DGTA
INSO								
Nivel alto del INSO (2)	.4908490	.1990718	.0107297	.0477998	.0373084	.0839554	.1093967	.0208889
Nivel bajo del INSO (-2)	.158095	.0844842	.0443105	.1615307	.1867014	.1815554	.1315047	.0518176
CCULT								
Nivel alto del CCULT (2)	.2659929	.1501741	.0344143	.2028343	.0687441	.10772	.1051871	.0649308
Nivel bajo del CCULT (-2)	.3513549	.1336475	.0155594	.0428497	.1146298	.1631429	.1598722	.0189432
IMARG								
Nivel muy bajo de marginación municipal	.3648278	.1451153	.0157910	.067050	.1008738	.1404556	.1405808	.0253047
Nivel medio de marginación municipal	.2314547	.1437580	.0509678	.1873240	.0735614	.1255321	.1175817	.0698200

*Incluye como control estadístico a la variable sexo. Asimismo, ya se incluyen las variables tipo de escuela de procedencia y expectativas de logro escolar.

Elaboración propia. Base COMIPEMS, 2010.

Un resultado interesante es que cuando los estudiantes no han sido socializados en entornos familiares que disponen dispositivos culturales para el desarrollo de habilidades académicas, las probabilidades de elegir la UNAM es mayor en relación a aquellos que sí las han heredado ($p=.35$ versus $p=0.26$). Esto puede abonar en la hipótesis de que cuando se carece de dichas disposiciones culturales las elecciones de los aspirantes pueden ser menos ajustadas a sus posibilidades reales de asignación. Carecerían de recursos que les permitiera evaluar los límites y los alcances de sus antecedentes y de sus aspiraciones escolares, pues como se ha explicado, la UNAM es la escuela más demandada y de más difícil acceso de la COMIPEMS. En cuanto al resto de las instituciones de baja demanda, la probabilidad de elegir las para los estudiantes de menores recursos culturales es mayor en relación a los estudiantes provenientes de mayores recursos culturales –excepto los que eligen las Preparatorias del Estado de México que, como se ha visto, son más proclives a realizar dicha elección los aspirantes que sí se han socializado en entornos familiares que

promueven el clima cultural adecuado para el aprendizaje escolar. Esto permite argumentar que las instituciones de baja demanda moldean las elecciones de los estudiantes de menores recursos por lo que la segmentación del sistema escolar estaría contribuyendo en los procesos de estratificación socio-educativa.

Con respecto a los efectos de la condición socio-residencial de los estudiantes, la distribución de las probabilidades de las elecciones de las instituciones de máxima preferencia se concentran en los estudiantes que residen en municipios con menores niveles de marginación (UNAM $p=0.36$, e IPN $p=0.14$). Sin embargo, los estudiantes que residen en municipios con muy bajos índices de marginación tienen probabilidades similares de elegir IPN y las opciones de baja demanda: DGTI, COLBACH y CONALEP. Precisamente, estas instituciones cuentan con planteles ubicados en municipios tanto del Distrito Federal como del Estado de México, por lo que es posible que dicha oferta educativa sea muy similar para aquellos que viven en municipios de diversas características socio-urbanas. Esto se constata al ver que las probabilidades de ser elegidas son muy similares para los residentes de municipios con altos y bajos niveles de marginación ($p=0.14$ versus $p=0.12$ en DGTI; $p=0.14$ versus $p=0.11$ en COLBACH y $p=0.07$ versus $p=0.10$ en CONALEP).

- Efectos de las variables de antecedentes académicos y de las aspiraciones educativas

Como se ha explicado más arriba, los resultados de los modelos confirman la relación esperada entre el nivel socioeconómico y la elección de opciones de baja demanda versus la elección de la institución de mayor demanda y prestigio, (la UNAM). Específicamente, los resultados sugieren que existe una asociación negativa entre el nivel socioeconómico y la elección de planteles de instituciones de alta demanda y prestigio. Tienen mayores probabilidades de elegir UNAM e IPN los estudiantes de mayores recursos socioeconómicos. Asimismo, muestran que, en la elección de los senderos educativos el clima cultural tiene fuerza propia. Se ha visto que el desarrollo de ambientes culturales en los entornos domésticos que posibilitan el aprendizaje escolar hace más probable que los estudiantes resuelvan entre las opciones que ofrecen el puente a la Educación Superior (UNAM e IPN). También se ha propuesto la interpretación de que el clima cultural del hogar puede constituirse como un factor que

puede compensar ciertas desventajas socioeconómicas, ya que cuando las familias han desarrollado dichos climas dables para el estudio, los estudiantes incrementan sus

probabilidades de elegir las opciones de más alta demanda. Asimismo, se puede observar que las condiciones residenciales pesan sobre las elecciones educativas. Aquellos que viven en municipios de bajos niveles de marginación, manteniendo en su nivel medio el resto de las variables, tienen muy altas probabilidades de elegir las opciones de más alta demanda. Hasta acá los resultados son los esperados. Sin embargo, es posible sugerir que la relación entre estas variables y los resultados se encuentra mediada, al menos parcialmente, por los efectos de los factores concernientes a la procedencia institucional y por las aspiraciones educativas de los concursantes. Esto se aprecia al dar cuenta del efecto de las variables adicionales.

Cuadro X

Modelo III. Resultados de modelos de regresión logística del modelo anidado. Probabilidades estimadas de los factores de antecedentes educativos y expectativas de logro escolar*.								
Antecedentes escolares y expectativas de logro escolar	UNAM	IPN	CBT	Preparatorias Oficiales y Anexas del Edo. Mex.	CONALEP	DGTI	COLBACH /COBAEM	UAEM, DGB, CECYTEM Y DGTA
antecedentes escolares								
Secundaria General Privada	.5686465	.1700811	.0118609	.0590104	.0360659	.0650364	.0687310	.0205674
Secundaria General Pública	.3000196	.1375677	.0279257	.1112927	.0985290	.1366063	.1455563	.0425023
Secundaria Técnica Pública	.3175473	.1688451	.0191569	.0742998	.0941632	.1641803	.1336281	.0281789
Telesecundaria	.1422457	.0781882	.0483292	.218269	.1670391	.1633274	.1182235	.0643769
expectativas de logro escolar								
Aspira EMS	.159059	.0989002	.0364923	.116008	.1851914	.2231682	.1312780	.0499020
Aspira ES	.3281205	.1385327	.0237284	.1055453	.0856775	.135616	.1462918	.0364868
Aspira Posgrado	.4402520	.1823084	.016707	.0728809	.0553992	.0908690	.1146969	.0268855

*Recordemos que estos son los resultados del ajuste del modelo previo (el anidado), que incluyen las variables INSO, CCULT, IMARG y sexo.

Elaboración propia. Base COMIPEMS 2010.

Como era esperable, los estudiantes provenientes de secundarias privadas tienen grandes probabilidades de elegir la UNAM (0.56). En segundo lugar, su probabilidad de elegir planteles del IPN, si bien es cuatro veces menor que la elección de la UNAM (0.17), es más del doble que la probabilidad de elegir cualquiera del resto de las instituciones de EMS. Por otra parte, se puede apreciar que hay ciertas diferencias en los patrones de elección de los estudiantes provenientes de secundarias generales y técnicas públicas. Si

bien la probabilidad de elegir la UNAM es prácticamente idéntica, la elección de destinos educativos tecnológicos es donde difieren las preferencias. Es ligeramente mayor la probabilidad de elegir IPN para los egresados de secundarias técnicas *versus* los egresados de las generales públicas, aunque mucho más grande la diferencia en la elección del CBT. Esperable también es el caso de los egresados de las telesecundarias. Reducen a más de la mitad sus probabilidades de elegir planteles de la UNAM e incrementan considerablemente su probabilidad de elegir planteles de las Preparatorias Oficiales, Normales y Anexas del Estado de México, CONALEP y DGTI.

En cuanto al efecto de las aspiraciones escolares sobre la elección de la UNAM e IPN, éste se incrementa positivamente conforme los estudiantes hayan declarado tener mayores ambiciones educativas. Visto de otra manera, la intención de progresar educativamente hacia niveles académicos más allá de la EMS, reduce el riesgo de elegir las instituciones de baja demanda. Un dato interesante es que el CONALEP y la DGTI condiciona las preferencias de los estudiantes que desean terminar su carrera escolar con un certificado técnico o tecnológico que los vincule prontamente al mercado laboral. La probabilidad de elegir estas instituciones es alta para los jóvenes que tienen como máxima expectativa, finalizar la EMS. Son, en tanto, una opción dable para dichos estudiantes. En cuanto a quienes desea asistir a la universidad, son la UNAM y la IPN las opciones educativas que cuentan con la mayor probabilidad de ser elegidas. Sin embargo, existe una buena probabilidad de elegir las Preparatorias del Estado de México, el COLBACH y el DGTI, para aquellos que desean posteriormente cursar estudios superiores. Como era de esperar, los que además desean alcanzar estudios de posgrado, circunscriben sus elecciones a la UNAM, y en menor medida al IPN.

Finalmente, con este análisis es posible ver que la selección y ordenamiento de las preferencias educativas de los aspirantes también es un proceso segmentado por la oferta institucional. Es decir, independientemente de los factores individuales (ya sean los adscriptivos, los de antecedentes educativos o de expectativas de logro escolar), las elecciones están condicionadas por la diversidad de opciones de EMS. Al existir una predilección por las dos instituciones que ofrecen el pase directo a la educación superior en contraste con el resto de las instituciones, podrían estarse fomentando flujos educativos desiguales. Los primeros, conformados por los estudiantes de mayores recursos socioeconómicos y culturales, con buenos antecedentes escolares y altas aspiraciones educativas y otros conformados por el resto de los estudiantes. Ello no sólo

fortalecería las desigualdades sociales, sino que éstas se institucionalizarían a través de un proceso electivo moldeado por las diversas opciones de continuidad escolar existentes en la EMS.

5.4 Tendencias que apuntan a la persistencia de las desigualdades por la vía de la homologación

En síntesis, los resultados de los modelos indican que existe una fuerte asociación entre las características adscriptivas de los estudiantes y sus elecciones educativas. Específicamente, el nivel socioeconómico aparece como un factor determinante en todos los modelos y en menor medida el nivel cultural familiar. Son éstos los dos factores que más inciden en la elección educativa durante la transición a la EMS. Mientras mayores niveles económicos y culturales en las familias de origen, mayores probabilidades de elegir instituciones que ofrecen el puente automático hacia la ES (UNAM e IPN). Inversamente, mientras menor sea la disponibilidad de dichos recursos heredados, los estudiantes tienen mayores probabilidades de elegir el resto de las instituciones de EMS.

Esto permite sustentar hipótesis de la homologación de los destinos educativos en función de la posición de origen social. Dicha hipótesis considera que la segmentación de las opciones educativas en las instituciones públicas puede contribuir en la estratificación de los destinos escolares: la probabilidad de que se elija como opción las instituciones que vinculan directamente a la educación superior mucho mayor para los estudiantes de mayores recursos socioeconómicos. Las elecciones educativas, en tal sentido, pueden considerarse un fenómeno en gran medida endógeno a los orígenes sociales y un sistema educativo segmentado que se constituye como un *continuum* de las valoraciones educativas que realizan los estudiantes a partir de su herencia familiar.

Otro resultado importante es el efecto de los antecedentes escolares y de las expectativas educativas. Si en el Modelo I, los factores de origen socioeconómico y de clima cultural eran fuertes, una vez incluidos los factores de antecedentes escolares y expectativas, dichos efectos se redujeron, aunque no drásticamente. Esto puede deberse a que los antecedentes escolares y las expectativas dependen en buena medida de las condiciones socioeconómicas y culturales de los hogares. En tal sentido, se puede argumentar que aquellos que presentan el examen COMIPEMS, provenientes de orígenes socioeconómicos y culturales caracterizados por una buena disponibilidad de dichos

recursos, que además han cursado la secundaria en escuelas privadas, lo hacen pensando en vincularse en las instituciones que ofrecen el puente a los estudios superiores y eventualmente, al posgrado. Esto corrobora que existe un grupo de jóvenes provenientes de estratos altos y secundarias privadas que hacen el examen con una aspiración muy clara de ingresar a las instituciones públicas de alta demanda.

Adicionalmente, se ha podido observar que la probabilidad de elegir las opciones educativas de baja demanda *versus* la UNAM es fuerte y significativa para todos aquellos que provienen de hogares de menores recursos socioeconómicos, culturales y que residen o viven próximos a municipios marginados. Por ejemplo, los que provienen de las telesecundarias son los que mayores chances tienen de ceñirse a la oferta educativa menos demandada. Esto los coloca ante la situación de reproducir y acumular sus desventajas heredadas por su origen social y adquiridas en su curso vital.

Un tercer resultado es que aunque sea leve, la mediación de los antecedentes y las expectativas sobre el origen social permite ensayar hipótesis de que tales factores adicionales también pueden influir, de manera relativamente independiente en la elección de las instituciones de EMS. En tal sentido, ha sido interesante observar que aquellos que ambicionan progresar educativamente hacia los máximos niveles escolares reducen su riesgo de elegir todas y cada una de las instituciones de baja demanda. Esto, de nuevo, da sustentos para abonar a la idea que algunos estudiantes de escasos recursos provenientes de escuelas públicas, pero que tienen aspiraciones de cursar la educación superior, incrementan su probabilidad de elegir planteles de la UNAM y el IPN.

Finalmente, el trabajo también ha contribuido a poner bajo análisis el rol del concurso de la COMIPEMS como gestor de las desigualdades sociales. Puesto que los estudiantes cuentan con la facultad de escoger su eventual destino educativo dentro de una diversidad de opciones educativas, la transición de la COMIPEMS se instituye como un evento social que legitima las diferencias sociales, ya que al congregarse instituciones que ofrecen el pase automático a la educación superior junto a otras que no posibilitan dicha oportunidad, los recursos y capacidades de los estudiantes se manifiestan en procesos de construcción de preferencias estratificados. La existencia de estos procesos también es responsabilidad de la COMIPEMS, por lo que mientras, por un lado, las instituciones educativas de alta demanda sigan ofreciendo los mismos cupos insuficientes y, por otro lado, las instituciones de baja demanda no ofrezcan oportunidades vocacionales y de continuidad escolar más atractivas para los aspirantes, se estará contribuyendo en la estratificación de las

preferencias educativas y, eventualmente, en la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas.

6. De la imaginación al poder: jóvenes construyendo su destino educativo

Introducción

En el capítulo precedente se distinguieron los factores que moldean la transición a la EMS. Así se ha podido abonar a la hipótesis de que los destinos educativos son en buena medida homólogos a la posición social de origen de los estudiantes. No obstante, aún no se ha explorado empíricamente cómo es que en lo cotidiano de la vida de los jóvenes que experimentan la transición a la EMS se materializan los efectos de los condicionantes identificados en los modelos estadísticos y, muy en especial, cómo otros determinantes no identificados estadísticamente están operando en las conductas de los individuos que se orientan por continuar su carrera educativa por el sector público de EMS.

En concordancia con los objetivos de la tesis, en este capítulo buscamos entender el “cómo” de las decisiones, es decir, en qué medida las preferencias de los estudiantes, en términos de elecciones educativo-institucionales, se realizan luego de una valoración de las posibilidades reales de asignación a las opciones educativas existentes en la EMS. Un argumento emanado de las teorías que explican el rol de las decisiones educativas y que esta investigación adhiere es que las valoraciones electivas de los estudiantes varían según las características socioeconómicas y culturales de sus entornos familiares. De tal forma, las elecciones por la oferta educativa existente en los sistemas educativos suele arreglarse en buena medida dependiendo de la posición social de origen de los individuos. El resultado, según dichas teorías, es una estratificación educativa que reproduce las condiciones de estratificación social, dando cabida a procesos de persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas.

Como hemos argumentado, en esta investigación se sostiene que el análisis de la variabilidad de las preferencias educativas podría centrarse en la competencia que tienen los individuos para evaluar consciente y reflexivamente sus oportunidades reales de asignación en la COMIPEMS. Puesto que la competencia de la agencia es un atributo de los rangos de acción y libertad de los individuos, hay que poner atención en los comportamientos de éstos. En tal sentido, si bien las preferencias y elecciones de los individuos están moldeadas por los factores sociales previamente analizados, las decisiones

educativas recaen en última instancia en el ámbito personal. Son los individuos los depositarios de los factores sociales externos y es en los comportamientos de éstos donde los factores se plasman. De tal forma, las tomas de decisión educativa merecen ser analizadas a través de las percepciones y representaciones que tienen los actores de sí mismos, de los factores y condiciones que influyen en su decisión y de sus oportunidades de asignación.

De tal forma, en este momento de la investigación nos preguntamos *¿Cómo se lleva a cabo la conformación de las preferencias por las opciones de la COMIPEMS?, ¿Cuáles son los mecanismos a través de los cuales los diversos factores sociales inciden en la construcción y ordenamiento de preferencias y en la consecuente elección de opciones educativas?, ¿Cómo operan dichos mecanismos? ¿Qué papel/rol tienen la familia y la escuela en este proceso? ¿Cómo se les presenta esta decisión a los estudiantes?*

6.1 Las lógicas de las tomas de decisión educativa

Si bien los enfoques teóricos que explican el rol de las decisiones educativas se centran en las circunstancias asociadas al origen social sobre las eventuales elecciones escolares, también fundamentan que los entornos educativos pueden incidir sobre los comportamientos electivos de los estudiantes y que las acciones escolares pueden profundizar las desigualdades sociales o bien, modificarlas. La institución escolar es, por tanto, un factor que puede incidir en el manejo que tienen los individuos sobre su eventual destino educativo. Aquí lo que nos importa conocer es qué tanto incide la escuela sobre la construcción y ordenamiento de las preferencias y elecciones de individuos provenientes de orígenes sociales y trayectorias educativas diversas. Es decir, en cómo manejan los individuos las acciones o inacciones escolares.

En lo precedente se intentan hacer observables algunos de los condicionantes de las tomas de decisión de los estudiantes. Como se describe en las próximas páginas, los procesos experimentados por los jóvenes estudiantes varían según sus orígenes sociales y las características de las escuelas secundarias a las que asistían al momento de la realización del trabajo de campo. Se podrá observar que existen escuelas que acompañan a sus alumnos en sus procesos de transición educativa de manera más atenta que otras. De

manera específica, estas escuelas llevan a cabo simulacros del Concurso COMIPEMS, realizan periódicamente charlas de orientación educativa a padres e hijos y los profesores y orientadores vocacionales brindan información de las opciones asequibles a cada joven. Son escuelas que conocen a sus alumnos y conocen sus posibilidades reales de asignación. Los ayudan a vincularse a las opciones de EMS que los alumnos, sus padres y los profesores consideran que son las mejores para su desarrollo educativo. Para aquellos jóvenes que han heredado de sus orígenes sociales disposiciones culturales dables para el desarrollo de habilidades y prácticas educativas, estas escuelas contribuyen en la acumulación de ventajas sociales. Y para aquellos que no han heredado dichas disposiciones culturales, la escuela tiene la posibilidad de funcionar como un amortiguador de sus desventajas originales y, en última instancia, puede ayudarlos a revertirlas.

Por otra parte, existen otras escuelas que tienen acompañamientos menos activos. Algunas carecen de ciertos mecanismos para acompañar a sus estudiantes durante dichos procesos y de tal manera facilitan la reproducción de las desventajas sociales. Son escuelas que realizan pocos simulacros del concurso de la COMIPEMS, o bien, no los realizan. No convocan a los padres para informarles del funcionamiento del concurso. Y están escasamente presentes durante los momentos en que los jóvenes deben evaluar qué orientaciones curriculares se adecúan a sus gustos, necesidades y habilidades. En consecuencia, el efecto que tienen dichas formas de acción escolar afectan a los jóvenes en función de los recursos que han heredado y adquirido durante su vida.

Con la finalidad de organizar el análisis resultante del trabajo de campo, se ha avanzado en los tipos de jerarquización de preferencias resultantes de los procesos de tomas de decisión educativa. En primer lugar se distinguieron aquellas lógicas en las que se construyeron y ordenaron jerarquías de preferencias consciente y reflexivamente de aquellas caracterizadas por ciertos rasgos de irreflexividad electiva. De tal manera, se describen y analizan ambas lógicas de tomas de decisión, poniendo especial atención en los mecanismos que se activan a partir de las relaciones establecidas entre las características de origen social de los estudiantes, su trayectoria educativa previa, sus expectativas de logro educativo y, muy en especial, la escuela. La atención en la institución escolar, recae en el supuesto de que la heterogeneidad que caracteriza a las instituciones escolares afecta distintamente los procesos de decisión de los estudiantes que de por sí provienen de

orígenes sociales y trayectorias educativas diversas.

De tal manera, en las páginas que siguen se describen analíticamente los procesos de toma de decisiones que experimentaron 67 estudiantes que se inscribieron en el concurso de la COMIPEMS, edición 2012. Las entrevistas se efectuaron en ocho entornos escolares diversos. El análisis se divide entre cada una de las escuelas secundarias. Se revisan y contrastan de manera particular los procesos experimentados por cada uno de los individuos en cada entorno escolar. También se revisan y contrastan las particularidades de cada escuela. Y dentro de cada escuela, se revisan y contrastan las particularidades entre planteles matutino y vespertino. Se revisa primero lo acontecido en las escuelas localizadas en la zona de los Pueblos de Montaña de Tlalpan, para después pasar a la descripción de las condiciones presentadas en las escuelas localizadas en la zona urbana de la Delegación.

6.2 Las escuelas de montaña de Tlalpan

Descripción de la Escuela Secundaria Técnica N° 54 “Jaime Torres Bodet, turnos matutino y vespertino

La “técnica 54” se ubica en el pueblo de San Pedro Mártir, en Tlalpan. Esta localidad se encuentra a la salida sur de la zona urbana del Distrito Federal, por lo que el pueblo está integrado a la masa urbana. De cualquier forma, es posible distinguir que se trata de un pueblo de montaña cuando uno se percata del tipo de actividades económicas allí existentes, de la gran cantidad de microbuses que se asientan al costado de la ruta para “levantar el pasaje” todas las mañanas y por lo tranquilo de sus calles. La directora López es quien dirige la “54”, tanto en el turno matutino como en el vespertino. El comando único sucede sólo en las escuelas técnicas públicas: existe un director general y dos sub-directores, uno por turno. Ella fue quien facilitó el ingreso a la escuela para la realización del trabajo de campo. Fue también quien derivó a esta investigación con los orientadores vocacionales de cada turno: con el profesor Jesús (turno matutino) y con la profesora Rebeca (turno vespertino). Mediante la ayuda de estos profesores se eligieron a dieciocho estudiantes (10 en el turno matutino y 8 en el vespertino).

Los procesos de construcción y ordenamiento de preferencias educativas que experimentaron los estudiantes de ambos turnos de esta escuela se moldearon por una combinación de los recursos heredados de su origen social y de los recursos que la escuela les ha provisto. Las acciones pedagógicas de la institución escolar, empero, difieren por turno. En el turno matutino existe un rol más activo del profesorado para entrenar a todos sus estudiantes para la presentación del concurso. En palabras del profesor Jesús *“lo que se intenta es ayudarles a todos los jóvenes a que elijan lo que más les conviene”* (Entrevista profesor Jesús. Febrero 19, 2012). Esto ha contribuido para que ciertos estudiantes cuenten con mayor información para llevar a cabo sus elecciones educativas. Estos jóvenes han incorporado en mayor medida que sus contrapartes del turno vespertino, disposiciones y actitudes conducentes a construir y ordenar reflexivamente sus elecciones. Este grupo de jóvenes ha sido previamente acompañado por sus respectivos hogares en el ordenamiento y construcción de sus preferencias. La escuela, en tanto, ha reforzado dichos procesos

electivos. En ellos, además, es posible constatar cierta aversión al riesgo de desafiliación escolar, dado que aunque en sus opciones de máxima preferencia se incluyan instituciones de alta demanda, también consideran la inclusión de planteles de baja demanda en posiciones preferidas y medianamente preferidas, independientemente de que en su mayoría éstos cuenten con la aspiración de lograr estudios universitarios. Es decir, también opera en ellos cierto resguardo ante un eventual mal desempeño en el concurso de la COMIPEMS, por lo que consideran la elección de instituciones de baja demanda en su listado de preferencias.

Dentro de este plantel educativo, también se distingue un segundo grupo de estudiantes que presenta escasa capacidad para visualizar sus preferencias, gustos, necesidades, alcances y límites relacionados con lo educativo. En estos, el escaso o nulo acompañamiento familiar durante su trayectoria educativa previa y en particular durante el proceso de toma de decisiones ha sido una influencia determinante para que la escuela no tuviese efectos positivos sobre su proceso de toma de decisiones. Es decir, cuando los recursos de origen social de los estudiantes no están dispuestos para acompañar dicho proceso, los recursos que el plantel matutino de la “54” dispone para acompañar a sus estudiantes pierden eficacia. En estos jóvenes, también ha sido posible observar una escasa motivación por continuar hacia la educación superior. Dichos jóvenes tienden a elegir opciones educativas de baja demanda en posiciones de máxima preferencia. Asimismo, otros estudiantes eligen instituciones de alta demanda en posiciones de máxima preferencia, siendo que sus posibilidades de asignación (medidas en función de sus disposiciones educativas y su historial académico) parecen no ser las más factibles. En algunos de estos jóvenes, la opción de continuar su carrera vocacional por la Marina Armada de México o el Ejército Mexicano se ha erigido como una posibilidad real para dar forma a sus cursos de vida.

En el turno vespertino, las desventajas sociales de origen sobre la transición educativa son aún más contundentes que en el matutino. Se trata de una población estudiantil que carece más que sus contrapartes del turno matutino, de recursos familiares destinados a acompañarlos en su proceso de toma de decisiones: los padres de estos alumnos cuentan con menores niveles escolares, no es tan valorada la educación como en los casos presentados en el turno matutino, y la información disponible de la oferta

educativa existente en la EMS, por lo tanto, es más escasa y en ocasiones, errónea. Asimismo, las aspiraciones escolares, por un lado, no son de tan largo alcance como en el turno matutino, y por otro presentan rasgos de indefinición vocacional. De tal manera, los procesos de construcción y ordenamiento de preferencias educativas de estos jóvenes presentan rasgos de indefinición. No suelen tener en el horizonte intuiciones relativas a sus reales posibilidades de asignación. Específicamente, la escuela en general y sus acciones pedagógicas particulares son menos explícitas que en el turno matutino. Aquí la institución escolar funciona más como un espacio que admite la reproducción de las desventajas sociales. No obstante, también se presentan, aunque en menor medida, el caso de jóvenes que escapan a la reproducción cultural. Se trata de jóvenes que en sus particulares entornos familiares se han destinado climas educativos pertinentes para el estudio y el aprendizaje escolar. Se sugiere que dichos climas pueden compensar las desventajas socioeconómicas de origen. Este pequeño grupo de jóvenes, a diferencia de sus pares de sociabilidad que presentan similares condiciones de origen, han podido encarnar disposiciones en las que sus tomas de decisiones contemplen la auto-construcción de su progresión escolar. Es decir, escapan a las dificultades de su entorno socioeconómico para construir su destino educativo. Son jóvenes que han desarrollado aptitudes para el estudio y la cultura escolar, por lo que su rendimiento escolar ha sido sobresaliente.

Al estar enclavada en un pueblo de montaña, la “54” presenta características que afectan por igual a toda la población estudiantil. La distancia existente entre las viviendas de los estudiantes y la oferta educativa se erige como un factor incidente en sus elecciones de continuidad escolar. Puesto que todos los estudiantes entrevistados residían en colonias y pueblos aledaños a la “54”, todos los planteles pertenecientes a las instituciones de alta demanda resultaron alejados de sus entornos residenciales. Dicha lejanía es un factor que parece impedir o al menos interponerse en la elección de dichos planteles para aquellos que no tienen expectativas de cursar educación superior. Sin embargo, para aquellos que cuentan con expectativas de alcanzar dichos niveles escolares, la lejanía no se erige como un obstáculo sino que, cuando éstos cuentan con suficiente información de la oferta educativa existente, eligen los planteles ubicados en zonas más cercanas o de más fácil acceso. Es decir, ponen a funcionar su *habitus* electivo. En segundo lugar, al igual que investigaciones previas, se ha encontrado que los estudiantes de esta secundaria técnica

tienen cierta inclinación por opciones educativas que ofrecen especialidades tecnológicas y técnicas, en relación a los estudiantes inscriptos en secundarias generales. Por otro lado, un aspecto no vinculado a la localización de la secundaria, pero que llama la atención es que en su gran mayoría los estudiantes de la “54”, en ambos turnos, no se inscribieron a algún curso propedéutico como estrategia de preparación del examen COMIPEMS. Por la información recabada, esto parece asociarse con escasas motivaciones educativas que permitan invertir en dicha actividad ciertos recursos económicos, en ocasiones escasos.

Plantel 1. El turno matutino

Divididos por un patio central están enfrentados los salones de clase del edificio de la Dirección General. El edificio de los salones de clase cuenta con dos pisos. En la planta baja se encuentran los salones de clase. En el primer piso, algunos talleres. Adicionalmente al gran patio central existe un patio aledaño. Ese patio es el lugar en donde se realizan las actividades deportivas. La escuela cuenta con una sala de computación. Diez computadoras la conforman. Allí es donde se realizaron las entrevistas.

En términos generales, las entrevistas se realizaron sin contratiempos. Mucho tuvo que ver el profesor Jesús. Jesús es un profesor comprometido con su rol. Su oficina está al lado de la Dirección General. Allí él recibe a los padres de familia cuando tiene que tratar ciertos temas relacionados con algunos alumnos. También en su oficina suelen visitarlo los estudiantes para resolver diversas cuestiones relacionadas al funcionamiento escolar, a las relaciones que ellos establecen con sus profesores y con sus compañeros de clase. Es en donde se llevan a cabo las resoluciones académicas generales. Jesús ha llevado el control del egreso de sus estudiantes desde hace siete años. Jesús además ha tenido la virtud de llevar un seguimiento del resultado del concurso, tanto en términos de asignación como de puntaje.

Quienes participaron de las entrevistas fueron jóvenes residentes de dos tipos de colonias localizadas en el pueblo de montaña de San Pedro Mártir. Unos residían cerca de la escuela, es decir, en pleno San Pedro Mártir, y otros más en colonias alejadas de la escuela, por el pueblo de Topilejo. Para los primeros, el factor de “cercanía al plantel escolar” ha jugado como una razón fundamental por la cual se inscribieron para cursar la secundaria. Éstos acudían allí *“porque es la que (les) queda más cerca”* (Mimí, 14 años) o porque *“como está cerca y (les) han dicho que es buena, pues ahí (pusieron) (su) primera opción”* (Emanuel, 15 años). Mientras que aquellos que residían en localidades más alejadas debieron invertir otros recursos para allegarse a la escuela, por lo que el factor distancia intervino indirectamente. En ellos, no fue la cercanía un componente principal de la elección de dicha secundaria. Todos los estudiantes entrevistados provienen de diversas primarias públicas. En su gran mayoría, todos eligieron a la “54” como la primera opción de ingreso.

Las circunstancias de adscripción de origen social de los estudiantes del turno matutino de la “54” son diversas, aunque predominan los bajos y medianos niveles escolares de los jefes de hogar. Sólo un joven contaba con padres que cursaron el nivel educativo superior. En cuanto a las posiciones de clase ocupacional de los jefes de hogar, la mayoría (8) contaban con trabajos por cuenta propia y manuales de baja calificación (electricistas, carpinteros, choferes de microbús). Una minoría era empleado formal (1). Y, finalmente, quien cursó la licenciatura, tenía su propio negocio. En cuanto a las jefas de hogar, la mayoría eran amas de casa (6), y el resto trabajadoras formales: secretarias (2); informales: vendedoras ambulantes (2); y el resto desempleadas (1). En cuanto al tipo de hogar de los estudiantes, el hogar monoparental predominó (7) siguió el hogar extenso (2) y después el monoparental (1). Los estudiantes entrevistados fueron Mimí, Sergio, Ricardo, Claudia, Liset, Diana, Jonathan, José, Jérica y Emanuel

Para comenzar vale tomar el caso de Mimí. Tanto su padre como su madre cursaron el nivel educativo superior. Contó Mimí que ella y su hermana (gemela) ingresaron en el turno vespertino de la “54”, porque no encontraron cupo en el matutino cuando decidieron inscribirse. Sus padres cayeron en un bache financiero cuando ella y su hermana cursaban el primer grado de secundaria, de tal manera tuvieron que abandonar la escuela privada. De repente, las hermanas se vieron inscritas en la escuela técnica aledaña a su casa y sólo el turno vespertino ofrecía lugares disponibles. Dado su alto rendimiento escolar, para el segundo ciclo lectivo pidieron el cambio al turno matutino. Allí hicieron nuevas amistades y continuaron aplicándose académicamente. De tal situación puede extraerse que la familia de Mimí pudo esforzarse para brindarle a ella y a su hermana, dentro de las posibilidades familiares, el mejor escenario educativo posible.

Específicamente, en cuanto a la lógica de construcción y ordenamiento de preferencias, Mimí eligió en su listado de opciones una serie heterogénea de instituciones. Las primeras cuatro eran de alta demanda, el resto de baja demanda. Sus opciones de máxima preferencia eran las primeras dos opciones solicitadas. Ella decidió así dicho ordenamiento, pues en sus palabras,

“(Y)o al menos le dedico todo mi tiempo al estudio y creo que esas son las mejores opciones para el futuro. Y yo digo que sí me puedo quedar en mis primeras opciones, aunque si no quedo en esas, no me sentiría mal si quedo en un CETIS, me preparó para entrar a la UNAM después”.

En su decisión se deduce que Mimí ha deseado alcanzar al menos el mismo nivel educativo de sus padres. Su aspiración educativa concreta es la de ser arquitecta, por lo que eligió planteles de la UNAM en las cinco primeras opciones de su listado. En su ordenamiento tuvo a bien resguardarse ante un eventual fracaso en la prueba de conocimientos, por lo que en las opciones de mediana y baja preferencia eligió planteles de instituciones de baja demanda. Ello sugiere que en ella operó cierta reflexividad orientada a minimizar el riesgo de desafiliación escolar, a través de la consideración de diversas posibilidades educativas. Asimismo, se puede apreciar que Mimí ha explicado que la UNAM es la institución mediante el cual ella desea formarse profesionalmente, por lo que una eventual asignación a un CETIS no implicaría necesariamente un impedimento de vincularse a la UNAM. En su escenario, la UNAM seguiría moldeando su trayectoria educativa, dado que sus aspiraciones máximas son las de cursar la educación profesional en dicha institución educativa.

Para construir y jerarquizar sus preferencias y eventuales elecciones Mimí hizo uso del apoyo y acompañamiento de su entorno familiar. A Mimí, *“los dos (su padre y su madre)(la) ayudaron a llenarlo (el listado de opciones COMIPEMS)”*. Con ellos experimentó todo el proceso de decisión. *“Yo no voy a ir a un curso, mejor estudio de mis apuntes, estudio con mi hermana y mis papás nos hacen preguntas”*. El capital cultural de la familia de Mimí ha sido puesto a disposición en este proceso educativo. El clima escolar en su núcleo doméstico parece ser el adecuado para desarrollar hábitos educativos plenos. Se trata éste de un caso en el que en las actitudes y comportamientos de Mimí se manifiestan ambos mecanismos de decisión. En ella se podría decir que la reproducción cultural ha incidido en sus preferencias, pues no sólo sus disposiciones educativas se han adecuado a las enseñanzas pedagógicas, sino han dado cabida a una racionalización de sus elecciones escolares.

Ahora bien, la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas tiene su nodo crucial en los sectores medio-bajos y plenamente desfavorecidos, pues son éstos los que, por un lado, no suelen contar con las disposiciones escolares funcionales para la nivelación de sus desventajas culturales estructurales y no suelen estar lo suficientemente motivados para aspirar a los máximos niveles de estudio. Los casos de Sergio y Ricardo

aluden a este problema específico.

Ambos solicitaron en sus primeras opciones de preferencia planteles de instituciones de baja demanda. Sus padres terminaron el bachillerato. Por otro lado, la madre de Ricardo finalizó hasta el nivel primario y la madre de Sergio la secundaria. En tanto, ambas son amas de casa y ambos jefes de hogar están empleados formalmente en medianas empresas (uno en un taller textil, el otro en una imprenta). Asimismo, tanto Sergio como Ricardo viven a un costado de la escuela. Acuden a ella por fuerza de la corta distancia. Ninguno de ellos ha presentado rendimientos educativos sobresalientes a lo largo de su trayectoria escolar previa. Sus promedios generales de secundaria han rondado el 7.0 y el 8.0.

Primero el caso de Sergio. Explicó que su deseo era ser técnico automotriz: *“me gusta la mecánica, todo lo que tenga que ver con los coches”*. Sus opciones preferidas se jerarquizaron de la siguiente forma *“En primer lugar el CETIS 154, ya que quisiera estudiar mecánico automotriz, después en CONALEP Tlalpan está una carrera de computación que no estaría mal. Y luego el CETIS 39 y el CETIS 49”*.

La razón del ordenamiento la explicó así:

“Pues en las primera dos quisiera quedar. El CETIS y el CONALEP Tlalpan. Porque yo quiero trabajar y estudiar y en esas opciones se me permite trabajar. Lo que quiero es ser (mecánico) automotriz, pero sino algo de computación, me gusta meterme en la computadora y resolver cosas. Sino quedo en esas, pues en la que me quede lo importante es seguir estudiando”.

Sergio priorizó en su listado de preferencias destinos escolares ajustados a sus gustos vocacionales específicos y a sus necesidades económicas. Si bien la orientación automotriz es la que puntuó más alto en sus gustos, cualquier forma instructiva que le permitiera simultáneamente el estudio y el trabajo se colocó como una opción dable. Se sabe por la investigación previa que este fenómeno no sólo ha sido asociado a la necesidad que tienen las familias de incorporar mayor cantidad de fuerza de trabajo al mercado laboral, sino como un mecanismo estratégico que realizan los jóvenes de sectores populares para irse entrenando y conectando en el mercado laboral (Mora y de Oliveira, 2012). Por otro lado, es pensable que Sergio en su decisión haya evaluado de manera consciente los alcances de rendimiento académico previo. Ello lo sugirió al comentar que *“pues en la*

UNAM hay ingenierías, pero mi promedio no me permite entrar al CCH. A mí mi papá me ha dicho que el CETIS está muy bien. Me queda cerca y a mí me gustaría trabajar en el taller de mi tío". Así se entiende que su preferencia por los planteles del CONALEP y del CETIS por sobre los planteles de la UNAM haya estado basada no tanto en un cálculo de costos y beneficios, sino de alcances y limitaciones académicas. Tal vez no en los términos exactos de Goldthorpe y asociados, pero sí bajo la lógica del razonamiento de que sus antecedentes educativos funcionarían como restricciones de acceso a las instituciones de alta demanda. Como Mimí, Sergio dijo no confiar en los cursos especializados que se ofrecen como soportes para presentar el examen de la COMIPEMS. Él es de los que prefiere estudiar de sus apuntes y de la guía que propone la COMIPEMS. Pero a diferencia de Mimí, él no ha sobresalido académicamente. Es probable que no obstante que no se trate de un joven proveniente de un origen social vasto en recursos sí haya desarrollado disposiciones culturales que le permitan reflexionar acerca de sus elecciones educativas.

Ricardo por su parte eligió opciones de alta y baja demanda en los primeros tres lugares de su listado. Es decir, contiguamente eligió opciones heterogéneas. En primer lugar eligió un plantel de la UNAM y seguidamente dos planteles del COLBACH. En esta primera entrevista Ricardo arguyó que la primera opción de su listado era la UNAM porque *"si es muy difícil el ingreso, chance y entr(a)"*. De cualquier modo, él tenía en mente su segunda opción como la posibilidad más factible. *"Mi hermano hizo ahí su prepa (en un COLBACH) y después entró a la UNAM. Está bien y queda cerca de mi casa. Tienen buenos programas de estudio"*.

Cuando se le preguntó sobre su listado completo, Ricardo dijo no recordarlo: *"mi hermano me ayudó a llenarlo, yo solo me acuerdo de las primeras, las otras no"*. Esto constituye un indicio de cierto aislamiento experimentado durante su proceso de decisión educativa. Y fue más allá:

"Ellos (sus padres) me apoyan y quieren que siga estudiando (...) pero trabajan mucho. Mi papá en Estrella Blanca y mi mamá en la casa (...) a mí me ayudó mi hermano a llenar (la solicitud), hemos ido a ver escuelas y él me orienta".

Si bien es probable que las características del origen social de Ricardo no le hayan suministrado recursos y disposiciones culturales materializadas en acompañamientos

familiares durante su decisión educativa, sí ha contado con información directa proporcionada por su hermano del tránsito a la EMS y a la ES. En segundo lugar, en su proceso de transición a la EMS en Ricardo parece operar el mecanismo de la aversión al riesgo, pues sus oportunidades educativas no se restringen al COMIPEMS. Esto se infiere cuando a Ricardo se le preguntó qué haría si no ingresaba en alguna opción educativa de su preferencia. Así explicó que, “*sino quedo en alguna escuela, la Marina es una buena opción*”. Como veremos en el transcurso de la investigación, continuar en la Marina con los cursos de vida educativa y vocacional ha emanado como un dato recurrentemente citado por algunos entrevistados. Con esto se quiere decir, por un lado, que la continuidad educativa hacia la EMS en la Ciudad de México no sólo debe contemplar las opciones ofrecidas por los sub-sistemas público y privado sino que en la transición a la EMS también intervienen otras instituciones como es la Marina Armada de México. La opción de continuar los estudios por la Marina o el Ejército aparece en los posibles escenarios de algunos estudiantes. Pero es un plan alternativo a la oferta educativa de la COMIPEMS. Esto puede estar instituyéndose por la importancia cada vez mayor de las Fuerzas Armadas en el imaginario social de la sociedad mexicana: como reclutadoras de personal ante una necesidad creciente que ha manifestado el Estado de combatir al crimen organizado mediante, precisamente, el uso de los dispositivos de control emanados de estas corporaciones castrenses. De instituirse dicha opción como una plausible para la progresión de las trayectorias vitales, nos da letra para pensar que cuando las aspiraciones escolares de los individuos están hasta cierto punto indefinidas, y cuando no se cuenta con una certidumbre del eventual destino educativo, las carreras educativas se pueden estructurar más por la segmentación de la oferta educativa que por las pulsiones personales.

Están dentro de este grupo también los casos de Jesica y Emanuel. Ambos cuentan con expectativas de estudiar licenciaturas específicas y tienen en claro cuál es el sendero educativo que les gustaría tomar para lograr dicho fin. Primero Emanuel. Su hogar se conforma por su hermano menor y su madre, desempleada al momento de la entrevista. Su aspiración educativa ha sido acceder a la educación superior, mismo nivel que tenía su padre (quien murió hacía 5 años) y que tiene su madre. Por su prestancia para dialogar, se ha podido deducir que es un joven socializado en un entorno familiar rico en disposiciones culturales. Su arrojo en la entrevista ha permitido dar cuenta que se trata de un joven, al

menos, no convencional. El profesor Jesús se refirió a él antes de iniciar el trabajo de campo como un caso excepcional. Emanuel suele ser requerido por los profesores para coordinar la asistencia escolar, para evaluar a los estudiantes y para realizar demás tareas de docencia. Su rendimiento educativo ha sido alto. Al inicio de la entrevista Emanuel dijo estar entusiasmado con la investigación. Su destino sería el de *“Licenciado en Historia por la UNAM”*. Para él *“las ciencias y las humanidades son (su) fuerte. Las matemáticas y la física no tanto. Bueno la química sí se (le) da un poco más”*.

Su listado de opciones se arregló de la siguiente manera: *“Fueron 13 opciones. La primera fue la Prepa 6. De la 2 a la 8 también pura UNAM, de la 9-13 CETIS, CONALEPS, etc.”*. Se puede apreciar que su aspiración educativa y profesional es bastante clara. El sendero que ha elegido para ello, también. Emanuel siguió argumentando:

“Creo que sí puedo sacar los 106 aciertos que piden (la Prepa 6, su primera opción). La elegí porque es una manera de medir mis conocimientos. Y en la segunda y lo demás, por si me quedo en una de la UNAM, por el pase directo”.

Emanuel ha podido estimar su eventual puntaje y parece certero de su asignación. Su rendimiento escolar avala dicha expectativa. Tanta ha sido su autoconfianza, que ha prescindido del apoyo familiar para la realización de su elección educativa. Al consultarle qué o quién lo había influenciado en su ordenamiento, Emanuel dijo que *“Mi mamá no ni mis amigos. Aunque ellos se fueron a CETIS o CBTIS. Porque yo no quisiera tomar carrera tecnológica. Y mi mamá me da plena libertad para elegir”*.

Emanuel es un joven atípico. Sus amistades no comparten sus hábitos de estudio, ni sus aspiraciones de vida. Cuando se le cuestionó qué haría si no quedase en sus opciones de máxima preferencia, explicó así que:

“Si no me llego a quedar en las primeras 8, curso el año ahí y vuelvo a presentar el examen el año entrante. Es que obviamente en mi primera opción me sentiría muy bien. Y de la 2 a la 8 me sentiría bastante bien, de la 9 en adelante no me sentiría bien”.

Las preferencias de Emanuel están diferidas temporalmente como una forma de afrontar la presión de no ser asignado a la institución que cuenta con los planteles de mayor demanda de la ZMCM. La idea de postergar su ingreso a la UNAM, presentándose el año

siguiente nos habla de que además sus expectativas se moldean por la ambición de ingresar a la UNAM. Otro indicador de la autoconfianza que Emanuel presentó en la entrevista es el hecho que no desea participar de ningún curso preparatorio para el examen COMIPEMS. Como otros de sus compañeros, estudiar de sus apuntes se constituye la estrategia primordial de estudio para el evento educativo más importante, hasta el momento, de su trayectoria escolar.

En cuanto a Jessica, la primera característica de su caso es que ella, a diferencia del resto de sus compañeros, alegó que iría a un curso preparatorio del examen COMIPEMS. Ella es la hija menor de un padre taxista y madre ama de casa. Dijo vivir en una colonia cercana a la caseta de cobro a Cuernavaca. Tiene dos hermanos mayores. El hermano mayor actualmente estudia administración de empresas en la UNAM y el segundo finalizó el bachillerato en una institución de baja demanda (CONALEP) e ingresó al fuerza de trabajo, por lo que no continuó hacia la ES. Ambos egresaron de la “54”. Ello la ha impregnado de cierta confianza, pues supone que existe la posibilidad real de acceder a la educación superior a través del esfuerzo y el estudio. Jessica explicó que deseaba ser psicóloga. Para ello enlistó de la siguiente manera sus opciones preferidas: *“Son 5: El CCH SUR, Prepa 5, Prepa 1, Prepa 6 y CONALEP de Tlalpan. Y estaría contenta en todas excepto en el CONALEP”*.

De nuevo la distancia de los planteles a su casa ha sido un factor clave en su elección educativa. Los planteles de la UNAM más cercanos y la consideración del plantel del CONALEP localizado en Tlalpan se constituyeron como las opciones más redituables a sus intereses. De cualquier manera, su interés de ingresar a la UNAM para estudiar psicología es tal que si no ingresase a dichos planteles *“volvería a concursar el año que entra”*. De nuevo las expectativas educativas, cuando parecen ser fuertes, pueden postergar el eventual ingreso al destino educativo preferido. De cualquier forma, la consideración del CONALEP-Tlalpan se instituye como un resguardo ante el riesgo de no ingresar en dichas opciones preferidas. Por otro lado, sus características de origen familiar sugieren que dicho ambiente es propenso para desarrollar ciertas disposiciones escolares, que, como en el caso de sus hermanos, han servido para superar los niveles educativos de ambos jefes de hogar. Parece que Jessica se orienta más por seguir los pasos de su hermano mayor, que pudo ingresar a la UNAM por el camino institucional que ofrece dicha institución en la EMS,

que por los de su segundo hermano.

Hilando lo anterior, la indefinición de las preferencias de continuidad educativa es una condición existente además en tres de los alumnos del turno matutino de la “54”. Claudia, Lisset, Diana demostraron durante esta primera entrevista no sólo poca sistematicidad en su jerarquía de preferencias, sino inciertas aspiraciones educativas. Más allá de la finalización de la escuela secundaria, estas jóvenes no parecieron vislumbrar su eventual destino educativo. Por ejemplo, para Claudia la razón de su ordenamiento –sólo recordó dos de sus opciones durante la entrevista, ambos planteles del CETIS, el primero con orientación en cosmetología, el segundo en alimentos y bebidas- fue explicada de la siguiente manera:

“Dietética me llama más la atención, para saber qué debe comerse. Y en el caso de cosmetología, uno aprende a hacer faciales y me gusta. La primera (dietética) me gusta regular, turismo también me gustaría aunque no sé qué escuela y no me gustaría algo así como contaduría (...) además me gusta más el CETIS porque ya te adelantan materias de la carrera que quieres y no necesariamente tienes que ir a una universidad”.

No es extraño que los jóvenes menores a los 15 años de edad no manifiesten sistematicidad en sus preferencias educativas. Tal es un periodo de definiciones, incertidumbres y descubrimientos (Margulis, 2008). Lo importante de ser destacado es que cuando falta de información acerca de las consecuencias de la toma de decisiones, el riesgo de elegir erróneamente las opciones más convenientes para continuar con su carrera escolar puede incrementarse. Claudia –así como Lisset y Diana- provienen de familias en donde los jefes de hogar no cuentan con amplia experiencia educativa. Sólo el padre de Claudia terminó el bachillerato y su madre curso hasta la secundaria; por su parte el padre de Diana finalizó la secundaria y su madre la primaria; y en cuanto a Lisset, su madre estudió la educación media y se especializó en secretariado bilingüe⁴⁴. Ninguna cuenta con hermanos que hayan previamente experimentado la transición a la EMS. En otras palabras, al no existir información relacionada a la experiencia vivida durante la transición a la EMS, éstos jóvenes carecen de herramientas “teóricas” que pudieran, eventualmente, convertir en prácticas para desarrollar dichos procesos.

Por otro lado, el caso de Diana es interesante, pues ejemplifica la escasa motivación

⁴⁴ Su padre murió cuando Lisset era muy niña.

educativa de los jóvenes estudiantes provenientes de orígenes sociales desventajados. Diana ha presentado rendimientos escolares medianos en su historia académica. En la explicación de su listado de preferencias manifestó un desinterés por la prueba de la COMIPEMS.

“Lo que quiero es entrar al trabajo de mi hermano. Él está en la Marina. Me gusta porque estás en un ambiente tranquilo, en una oficina. Y tengo otro hermano que está en el Ejército, él si tiene que salir. Pero ese trabajo no me gusta porque viaja mucho. Yo creo que voy a seguir trabajando. Mis papás me dicen que me tengo que conseguir una pareja. Pero yo todavía creo que no es tiempo, porque supongamos que me caso, pero no quiero estar atendida a que me de dinero. Si entro en la Marina, me gustaría vivir en Valle de Chalco, que hay unos departamentos muy bonitos y está muy bien conectado.”

El examen COMIPEMS, en tal sentido, puede constituir más un trámite vinculante hacia cualquier opción de continuidad educativa que una oportunidad para fomentar una virtuosa progresión escolar. Como una opción ritualística impuesta por el contexto normativo: “lo que se debe hacer” en la transición, aunque sus deseos de construir un futuro estén puestos en otro lugar. Por otra parte, todas las opciones solicitadas por Diana fueron de baja demanda y no manifestó inclinación hacia alguna de éstas en particular. Así se entiende que la alternativa de ingresar a la Marina, de nuevo, resulte sumamente atractiva para quienes se encuentran ante la situación de participar en el concurso COMIPEMS sin una clara jerarquía de preferencias.

“De la 1 a la 3 estaría bien (alimentos y bebidas e informática). Más o menos en el CONALEP 2 pues ya está medio lejos de mi casa. A mí me interesa que estén cercas. Y de plano ya no, el resto de las opciones, está muy lejos y además creo que los estudiantes son indisciplinados y como yo soy así, me puedo distraer”.

Y enfatizó que: *“Lo llené sola el listado, estaba peleada con mis papás y entonces lo llené sola. Mi mamá vive en otro lugar y tiene otra familia. Entonces decidí yo qué opciones quería. Mi papá no me ayudó”.*

En su relato, pesa el factor distancia como uno determinante de su decisión educativa. Al no existir una serie de preferencias construidas en base a gustos vocacionales específicos o a determinadas aspiraciones educativas, la distancia, que es un atributo no académico de la oferta educativa, se instituye como un factor influyente en la decisión de los estudiantes. Como se ha argumentado en esta y otras investigaciones, la falta de

contención familiar contribuye negativamente en el desarrollo de aprovechamientos educativos deseables, así como en la configuración de disposiciones pertinentes para el estudio. Aquí la escuela no ha contribuido a incorporar hábitos y prácticas funcionales a una adecuada transición escolar. Tampoco Diana se ha mostrado motivada por incrementar su nivel de estudios. Dicha falta de motivación, empero, no se organiza en base a un cálculo de costos y beneficios asociados a su particular proceso de decisión educativa, sino a un desinterés generado hacia la educación. Pareciera ser que se acumulan negativamente los mecanismos de reproducción de desventajas postulados tanto por la TAR como por la TRC.

El caso de Lisset es similar al de Diana. La escasa motivación por continuar estudiando es patente al haber elegido sólo tres opciones, de baja demanda. La razón de dicha elección se debió a la cercanía de los planteles: *“son las que más cerca me quedan, los CETIS y el CONALEP”*. Y añadió:

“No quiero una prepa, pues siento que en la prepa o a mitad de la carrera me voy a aburrir. Entonces decidí algo que fuera más rápido. Y si me quedo sin ninguna opción, me meto a trabajar en la escuela donde trabaja mi mamá. O ella me dijo que también me puedo meter en puros cursos. Así que no estoy presionada”.

En el relato de Lisset puede verse que su escasa motivación educativa la ha impulsado a elegir opciones de baja demanda. Ha decidido que sus opciones fuesen las cercanas a su domicilio. Asimismo, ha considerado no invertir en algo que asume no redituable para su futuro.

“No me metí a ningún curso. Siento que lo que no aprendí en 3 años, no lo voy a aprender en 3 meses. Y como mi hermana, se puede decir que es inteligente, me va a ayudar a estudiar. No quiero pagar por algo que chance y no vale la pena”.

El desinterés por invertir en un futuro educativo puede ser un indicador de que la familia de Lisset no le haya transmitido valoraciones positivas de la educación como canal de movilidad social ascendente. Por otra parte, el acotamiento de sus posibilidades a las más cercanas a su domicilio también puede leerse como un déficit de información de la oferta educativa de EMS, cuestión que podría deberse a la estratificación curricular existente en el espacio de la ZMCM, pero también a la ausencia de acompañamiento de la institución educativa, misma que no ha intervenido para propulsar sus motivaciones escolares más allá de las opciones educativas aledañas a su hogar.

Parecidas son las situaciones vividas por Jonathan y José, aunque presentan rasgos de mayor indefinición educativa con respecto a los casos precedentes. Ambos, provienen de orígenes sociales similares. Sus padres finalizaron sólo la educación primaria y sus madres finalizaron la educación media (la madre de José) y la EMS (la madre de Jonathan). El caso de Jonathan es el típico de un joven desventajado estructuralmente. Su rendimiento escolar ha sido irregular durante su paso por la secundaria. Aún *“debo presentar tres extraordinarios, ojalá y los pase, si no, no entro a la prepa”*. No cuenta con capital económico y cultural vasto. Su padre es albañil y su madre ama de casa. Explicó que lo que más le gusta es el fútbol. Por otra parte, es interesante el hecho de que su hermana, de 20 años de edad, egresó de la misma secundaria hace algunos años. Pudo ingresar a un CETIS, *“pero tuvo que salirse de estudiar porque se embarazó y ahora vive con nosotros”*.

Su listado de opciones se organizó así: *“un CETIS que está por Tlalpan, un CCH, un CONALEP”*. Al cuestionarle la escasa cantidad de opciones y lo heterogéneo de ellas, Jonathan explicó que:

- *“Porque los CETIS piden menos aciertos, y tienes por lo tanto más oportunidad de quedarte. Los CONALEP el único que conozco es el de Tlalpan, que es el de alimentos y bebidas, que está bien. Y también la distancia.*
- *¿Y el plantel de la UNAM por qué?*
- *Ese porque dicen que es buena escuela”*.

Por un lado el mecanismo de la aversión al riesgo es bastante claro. Jonathan decidió elegir planteles poco demandados, en los cuales sería más seguro entrar. De todos modos, decidió escoger un plantel de alta demanda, el cual debido a su historial es muy improbable que ingrese. Esto validaría un argumento central de la TRC, el cual sostiene que al no contar con la información completa y correcta de la oferta académica, el conocimiento y las estimaciones pertinentes para hacer cálculos estratégicos pueden ser equivocados.

Al cuestionarle, de nuevo, sobre su jerarquía de preferencias, Jonathan arguyó que fue la distancia lo que definió sus opciones:

“Mi hermana me ayudó a saber dónde estaban las escuelas más cercanas. Yo vivo en Topilejo y no quiero hacer mucho (tiempo) a la escuela. El CETIS está por mi casa. El CONALEP de Tlalpan pues está cerca y también el CCH, que está por PERISUR”.

En Jonathan la distancia parece pesar más que la capacidad de estimar el destino escolar en base a criterios como la trayectoria educativa previa o el interés por alguna orientación curricular en particular. Esto tiene que ver con la indeterminación de las preferencias, pero también con la indeterminación de las aspiraciones educativas futuras. En tal sentido, al preguntarle qué haría si no quedase en sus opciones solicitadas, la posibilidad de ingresar a la Marina o al Ejército emanó como una opción: *“si no entro a ninguna, me voy a la Marina o al Ejército, que dicen que está muy bien y te preparan y tienes trabajo ahí mismo (...) no importa, lo importante es seguir preparándose”*.

José, por su parte, es el mayor de dos hermanos. Su padre carpintero y su madre ama de casa no participaron de su decisión de continuidad educativa. Aunque su rendimiento escolar ha oscilado entre medianas y buenas calificaciones, la descripción de su hogar sugiere un escaso capital cultural. En su relato se mostró poco interesado por contar acerca de la incentivación escolar y de su trayectoria académica previa. No obstante, en su listado de opciones, eligió únicamente planteles de alta demanda, de la UNAM. Explicó que su aspiración era ser arquitecto o ingeniero y tener su constructora. En cuanto a la lógica de la jerarquía de su listado, argumentó que la distancia era el factor clave. Es decir, los planteles de la UNAM más cercanos a su domicilio se erigieron como los preferidos. Y amplió:

- *“En realidad solo puse las que me sentía satisfecho, que son esas 4, si ponía otras no me iba a sentir satisfecho y no iría a estudiar”*.
- *Satisfecho en qué sentido, ¿en tu asignación, dependiendo de lo que quieras estudiar?*
- *Satisfecho con la escuela, si está cerca o no”*.

Su decisión parece seguir la lógica del ajuste extremo de expectativas. Dadas las características de su origen social, así como de su trayectoria educativa previa, la apuesta de José ha sido arriesgada, además de no contar con algún un reaseguro opcional: no dijo tener en mente, en caso de no ser aceptado en sus opciones preferidas, la opción de la Marina o el Ejército o la del ingreso a planteles de instituciones de baja demanda. Ni su origen familiar ni la institución escolar parecen haber incidido en gran medida para que José pudiese alterar su proceso de decisión hacia elecciones más ajustadas a sus posibilidades reales de asignación.

Plantel 2. El turno vespertino

En la misma oficina que por las mañanas el profesor Jesús utiliza como lugar de trabajo, la maestra Rebeca desarrolla sus funciones de orientadora vocacional. Dicha oficina funge también como la suya. Como ocurrió con el profesor Jesús, la maestra Rebeca brindó a esta investigación todas las facilidades para la realización de las entrevistas. Éstas se efectuaron en la biblioteca escolar, ubicada en la planta alta del edificio en el que se encuentran los salones de clase. Todos los estudiantes entrevistados de esta escuela vespertina dijeron residir en alguno de los pueblos de montaña de Tlalpan. Algunos explicaron que vivían *“cerca de la escuela, aquí atrás, en la colonia”*. Otros residían más lejos *“En Tlalcoligia”, “en Volcanes” “por la carretera a Cuernavaca” “Por el Ajusco, en San Miguel Chicalco”*.

La composición por género de las entrevistas resultó ser de cinco mujeres y tres varones. Tres de las entrevistadas explicaron que sus padres eran albañiles; otra dijo que su padre se desempeñaba laboralmente como gestor y, finalmente, una más habitaba en un hogar monoparental liderado por la madre. Por su parte, las madres de las cinco entrevistadas eran amas de casa. En cuanto a los varones, uno era hijo de un herrero y los dos restantes no habitaban en la misma casa que su padre. Sus madres, por su parte sí trabajaban de forma remunerada. Una era empleada doméstica, otra secretaria y otra más maestra de kínder. En su mayoría los jefes y jefas de hogar finalizaron sus estudios de secundaria. Sólo uno de los jefes de hogar no logró cursar la educación media; por su parte, dos de las jefas de hogar no cursaron estudios secundarios.

Se entrevistó a Ulises, José Antonio, Guadalupe, Melisa, Jesica, Valeria, Ana María y Abraham. Todos los entrevistados proceden de primarias públicas. La gran mayoría dijo que el turno vespertino de la “54” no había sido su primera elección de preferencia:

“Hice mi examen de secundaria, y no quedaba en ninguna de mis opciones. Mi mamá me buscó el cambio y me encontró esta escuela” (Melisa); *“Y el primer año fue difícil, porque no conocía a compañeros. Y mis amigas no se vinieron a esta escuela”* (Guadalupe); *“Vivía aquí antes, y me gustaba esta escuela, pero lástima que me quedé en la tarde, es que no tuve los puntos suficientes para el turno de la mañana. Y ya”* (Valeria).

Que no haya sido el turno vespertino de la “54” la opción preferida por los alumnos sugiere, en primer lugar, que se trata de estudiantes diferenciados académicamente de sus compañeros inscriptos en el turno matutino. Son estudiantes seleccionados en base a su menor rendimiento educativo. Sin embargo, en la composición educativa de una escuela suelen existir casos que escapan a la tendencia general. Éste es el caso de José Antonio. Un joven tímido, de mirada esquiva, pero de respuesta clara y segura. Su fenotipo es blanco, a diferencia de la mayoría de sus compañeros de escuela. Es un “güerito”. Cuando se le preguntó por la razón de su vinculación a dicha escuela, José Antonio explicó que:

“Es la que me queda más cerca y entré en la mañana en primero de secundaria. Pero nos fuimos en segundo a Cancún un semestre y al volver en segundo semestre de segundo de secundaria regresamos y mi hermano no quedó en la mañana y yo me quise quedar con él en la tarde, por eso los dos nos quedamos acá”.

Aquí se repite el factor distancia como uno elemental en la decisión de los estudiantes y sus familias para la inscripción en la escuela secundaria. Sin embargo, el que José Antonio haya cursado sus estudios en el turno vespertino no se debió a su bajo rendimiento escolar. Él y su familia decidieron que era mejor que ambos hermanos permanecieran en el mismo contexto escolar. De tal forma, José Antonio y su hermano debieron adecuarse a una nueva experiencia educativa. Una configurada por compañeros de clase con menores disposiciones para el estudio y, por tanto, con menores aprovechamientos educativos que sus compañeros originales de secundaria. Sin embargo, José Antonio pudo mantener su promedio arriba del 9.5.

El padre de José Antonio es herrero y su madre secretaria. Ambos finalizaron la educación secundaria, aunque su padre cursó los primeros dos años en la Prepa 5: *“que se tuvo que salir porque se murió (su) abuelo y ya no lo podían mantener a él”*. A pesar de los bajos niveles educativos de ambos padres de José Antonio:

- *“Siempre nos dicen a mí y a mi hermano que estudiemos (...)*
- *¿Y dónde y cómo estudian?*
- *En mi casa en la sala entre los dos y mis papás nos ayudan.*
- *¿Siempre?*
- *Si, a veces mi papá llega tarde y no puede, pero casi siempre revisa las tareas. Mi mamá siempre.*
- *¿Y cómo que estudian en la sala?*
- *Si (...) (hay) una mesa y sillas y podemos ahí hacer la tarea”.*

El clima cultural de la familia de José Antonio parece dable para la puesta en práctica de pertinentes hábitos de estudio. Esto se sostiene cuando se analiza la construcción y ordenamiento de sus preferencias. José Antonio eligió diez opciones educativas: las primeras cuatro opciones estuvieron ocupadas por planteles de instituciones de alta demanda, mientras el resto por planteles de baja demanda. La razón de dicha jerarquía se explicó así porque *“en la UNAM está ingeniería y arquitectura, que son las carreras que quiero estudiar (...) y esas de la UNAM porque son las más cercanas a mi casa”*.

Sus padres fueron su mayor influencia en la configuración de sus expectativas educativas, *“mis amigos no, ni mis profesores”*. Al cuestionarle acerca de las razones que él creía que incidían en que sus padres fueran sus principales motivadores, José Antonio explicó sin mucha certeza tal situación: *“No sé, mis papás siempre me han dicho que si quiero lograr algo yo puedo, sólo tengo que esforzarme”*. La idea meritocrática del esfuerzo individual ha sido, según José Antonio, la razón a partir de la cual sus padres lo motivaron para lograr sus metas. Aunque tímido y parco, él argumentó que se sentía tranquilo por el examen de la COMIPEMS. *“Me sentiría satisfecho en alguna de las primeras dos opciones. Regular en las otras”*. Asimismo, José no creía que se inscribiría en algún curso propedéutico para sustentar el concurso. Aunque él ha tenido en mente la ambición de terminar con un título profesional en la UNAM, decidió también elegir opciones educativas de baja preferencia, que en base a su rendimiento educativo le asegurarían su continuidad escolar. José Antonio ha actuado en consecuencia para evitar el riesgo de desafiliación escolar antes del cumplimiento de sus ambiciones educativas. No sólo sus elecciones educativas parecen consistentes, sino que sus antecedentes escolares previos avalan dicha aspiración. En base a ellos es que ha estimado sus alcances educativos futuros: *“No es que me guste estudiar, sólo que en mi casa en la tarde, antes de salir a jugar fut o a jugar en la compu, hay que hacer la tarea. Para mis papás es lo más importante el estudio. Y yo creo que por eso me va bien (en la escuela)”*. Más allá de que José Antonio explicite su gusto por el estudio, él dispone de ciertos atributos con los cuales ha enfrentado con éxito su quehacer escolar. Su ordenamiento de preferencias, en tal sentido, ha sido altamente reflexivo.

Parecido es el caso de Ulises. Como en José Antonio, las actitudes de Ulises fueron considerablemente distintas a las del resto de sus compañeros. Su tono de voz y su asertividad se colocaron como los rasgos característicos en su entrevista. Es del tipo de jóvenes que parecen mayores de lo que en realidad son, en razón a su seguridad lingüística, al manejo del vocabulario y a la claridad de sus ambiciones educativas y laborales futuras. Ulises no vivía con su padre al momento de la entrevista, aunque lo visitaba cotidianamente. Se ha criado con su madre, que trabaja como empleada doméstica. Ulises deseaba ingresar a la secundaria “29”, pero no obtuvo el puntaje necesario y, por tanto ingresó en la “54”.

“En realidad pude haber ingresado en la mañana, pero como estaba confiado de que iba a entrar en la “29”, no puse en mi solicitud el turno y me mandaron para la tarde. Para mí fue duro porque yo no quería venir hasta acá, me queda lejos, pero he aprendido a que en la vida, las cosas sin esfuerzo no se dan. Yo me he aplicado. Con mi mamá he resuelto las diferencias que he tenido y ahora me ayuda a estudiar. Siempre leemos de mis apuntes y ella me hace preguntas”.

Las circunstancias de origen social de Ulises pueden considerarse desfavorables. Sin embargo, sus disposiciones actitudinales no parecieron coincidir con dichas condiciones. Más aún cuando Ulises explicó que en su casa suele estudiar con la ayuda de su madre. Aun cuando su madre carezca de los recursos culturales tradicionalmente útiles para el desarrollo de buenos hábitos de aprendizaje, pareciera ser que ella ha creado un ambiente sugestivo para el estudio en el hogar. Esto ha sido beneficioso para Ulises, lo que lo ha ayudado a posicionarse ante algunos de sus profesores como un estudiante que merece atenciones especiales. A Ulises, el profesor de Cívica le ha comentado en diversas etapas que las prepas de la UNAM pueden ser su destino escolar.

“El profesor de Cívica me ha dicho que intente entrar a esas. Y creo que las voy a elegir como las primeras opciones. A mí me gusta su materia y a veces platicamos al final de clase y él me ha orientado –y algún otro profesor te ha orientado de la misma manera o de otra manera. No es el único, a mí me gusta su clase, por eso me llevo bien. Las otras materias no me gustan tanto. Yo quiero ser profesor de preparatoria. Normal, le dicen”.

El acompañamiento o “sponsorship” que los maestros tienen con los alumnos es un factor asociado a las instituciones educativas, que como ya hemos visto en algunas investigaciones previas, resulta sumamente significativo para que estos últimos amortigüen las desigualdades de origen social, incrementen su rendimiento escolar y decidan con

mayor conciencia sus elecciones educativas (Ready, 2010). El hecho que él haya manifestado la existencia acompañamiento por parte de alguna autoridad escolar, abona en el mismo sentido que las investigaciones previas. Por otro lado, el aprovechamiento educativo de Ulises ha sido sobresaliente. Comentó, asimismo, que creía que ninguno de sus amigos ingresaría a planteles de la UNAM.

“Yo creo que algunos ni siquiera van a seguir estudiando. No les interesa. A mí sí. No tenemos mucho dinero en la casa. Así que hay que estudiar. No hay de otra. Ese es el chiste (...) Yo lo que quiero es ser profesor de preparatoria”.

Ante el efecto negativo que puede tener el hecho de compartir salones de clase con alumnos de bajo rendimiento, Ulises ha intentado subsanarlo mediante sus disposiciones culturales. Ello le ha permitido dar cuenta de las desiguales aspiraciones escolares que poseen sus compañeros de clase. Para él, la aspiración de cursar sus estudios en planteles de la máxima casa de estudios del país lo ha convocado a no pasar por alto las diversas dificultades que su posición social conlleva, así como las de sus compañeros ubicados socioeconómicamente en posiciones aún más desfavorables que la de él.

En cuanto a la lógica que siguió la construcción de su jerarquía de preferencias, Ulises comentó que llenó la hoja de opciones junto a su madre. Y cuando se le cuestionó en torno a su ordenamiento, comentó que sólo recordaba las primeras dos opciones –ambas de la UNAM. El resto *“no me acuerdo. Mis preferidas son las primeras dos, que espero quedar, pero sino quedo, pues ni modo, el chiste es seguir estudiando en la que sea”*. De nuevo, Ulises fue cauto en su ordenamiento. Aunque su aspiración ha sido la de alcanzar estudios superiores, decidió resguardarse ante un eventual fracaso en el examen de ingreso, por lo que solicitó también opciones de baja demanda, aunque en posiciones de media y baja preferencia, que no recordaba al momento de la entrevista tal vez debido al escaso interés que le han provocado dichas opciones escolares. En Ulises sucede algo similar que con el caso de José Antonio. Ambos eligieron opciones de alta demanda en sus primeras opciones y no recordaron o al menos no explicitaron cuáles eran el resto de sus opciones de mediana y baja preferencia. En su relato, sus preferencias se ciñeron a los puestos más altos de su jerarquía. Asimismo, si Ulises, como José Antonio, lograra ingresar en cualquier opción de EMS, estaría experimentando movilidad educativa ascendente, pues superaría la

educación lograda por su madre. Su decisión parecería una en la que su *habitus* incluyese una capacidad para resguardarse ante un desempeño insuficiente en la prueba de conocimientos y para discernir sus alcances y limitaciones académicas. Tal resguardo significaría un costo nulo, pues de obtener al menos 31 aciertos en la prueba COMIPEMS, Ulises podría ingresar en cualquiera de las opciones de baja demanda que solicitó. Aunque su aspiración ha sido la más alta posible en las posibilidades que otorga este concurso, él explicitó que *“el chiste es seguir estudiando. En realidad no me pondría triste si no entro en la UNAM, uno puede superarse siempre y seguir estudiando. Obvio que lo mejor sería la UNAM pero si no, no importa”*. En tanto, la inclusión de opciones de baja demanda en su solicitud, disminuiría significativamente su probabilidad de desafiliación escolar.

Otras son las situaciones experimentadas por Abraham, Ana, Guadalupe y Liset. Un rasgo compartido por estos cuatro estudiantes es la indefinición en sus preferencias escolares. También comparten la similitud de sus orígenes sociales. Primero Abraham. El hogar de Abraham se conforma por su madre –maestra de kínder- y su hermana –dos años mayor que él, desempleada y desafiada educativamente al momento de la entrevista. Abraham no ha sido un buen estudiante durante su paso por la escuela secundaria. Sin embargo, él seleccionó en las cinco primeras posiciones de su listado a planteles del IPN y la UNAM; del resto *“no se (acordó)”*. Al preguntarle acerca de su preferencia máxima, Abraham señaló que él prefería ingresar a planteles de la UNAM que a planteles del IPN. De cualquier modo, sus primeras dos opciones pertenecían al IPN. En tal sentido, explicó que *“en las vocas no estaría tan contento, porque trabajas más. Y en los CCH si estaría contento y donde más en una Prepa. Voy bajo ahora (en las calificaciones). A penas voy a meterme a un curso a ver si me puede ayudar”*.

A primera vista, su elección parece poco consistente. ¿Por qué eligió planteles del IPN si en realidad prefiere otro tipo de opciones de alto prestigio como las preparatorias de la UNAM? ¿En base a qué ha construido aspiraciones de ingresar a planteles de alta demanda, si su historial académico no es sobresaliente? Abraham justificó la lógica de sus elecciones al sugerir que su madre afectó en su decisión. Curiosamente no por explicar que ella valorara positivamente la educación, sino porque: *“Ella me dice que las vocas están bien cercas”*. De nuevo, la cercanía de un plantel aparece como un elemento que puede determinar las aspiraciones y, por tanto, las elecciones escolares. De cualquier forma, si se

tiene en cuenta que su madre se ha dedicado profesionalmente a la educación, es pensable que ella haya podido transmitirle ciertas disposiciones educativas a Abraham. No obstante, Abraham no ha desarrollado aprovechamientos escolares que puedan deducirse de ello. En la explicación de su ordenamiento de preferencias tampoco se lee dicha supuesta función. Con respecto a esto último, Abraham explicó que no quería que le sucediese lo experimentado por su hermana: *“a ella no le asignaron ninguna prepa porque no tuvo los aciertos necesarios para lo que ella pidió”*.

El riesgo de repetir lo acontecido por su hermana ha estado presente en su proceso de decisión:

- *“La cosa es que si me quedo sin opción me meto en una prepa abierta, como mi hermana. No me gustaría pero es una opción.*
- *¿Y qué crees que vaya a pasar?, ¿por qué crees que te puede pasar lo que a tu hermana?*
- *Pues no sé, dicen que el examen está difícil”*

Lo que abona en una probable repetición de lo experimentado por su hermana es el camino recorrido por sus otros dos hermanos mayores. Cuando se le cuestionó qué estrategias emplearía para estudiar para el concurso, Abraham explicó que,

- *“(Estudiaría) con las guías de mis hermanos. Todos mis hermanos cursaron el COMIPEMS: Todos quedaron en un CONALEP y unos les gustó y se quedaron y otros no les gustó y se salieron. Tienen sus negocios, sus locales (de lavandería).*
- *¿Y si tú quedas en un CONALEP o en algún plantel que no te guste qué harías?*
- *Yo quiero ser médico”*.

La situación de Abraham es paradójica. Proviene de un origen social relativamente desaventajado, su aprovechamiento educativo no ha sido bueno y su ordenamiento de preferencias ha presentado rasgos de inconsistencia. Si bien su madre ha trabajado desde hace años en el ámbito escolar como maestra de kínder, los resultados académicos de sus hermanos no han seguido caminos pertinentes. Es decir, las desventajas de origen social arriba mencionadas no han podido revertirse a través de los hipotéticos recursos culturales que su madre pudo haber inculcado en su ambiente doméstico. Sin embargo, Abraham ha construido aspiraciones de continuidad escolar que, de cumplirse, rompería con los esquemas experimentados por sus familiares. Como se ha visto en otras investigaciones, contar con aspiraciones de cursar estudios superiores incrementa la probabilidad de

progresión escolar. Es posible que esto sea asumido inconscientemente por Abraham y que ello eventualmente juegue a su favor. Esto es, de ingresar en sus primeras opciones de EMS, Abraham podría progresar hacia senderos educativos que ni su madre ni sus hermanos han podido acceder. Sin embargo, su relato ejemplifica que no ha existido una elección educativa completamente reflexiva, ni al momento de decidir por unas opciones sobre otras, ni al momento de intentar evitar la desafiliación escolar o bien la movilidad social descendente.

Ana, por su parte, es la más joven de nueve hermanos. Todos sus hermanos cursaron -y finalizaron- sus estudios de secundaria en la “54”. Aún viven todos ellos en la casa nuclear, además de dos de sus cuñadas y sus pequeños sobrinos. Su madre es ama de casa y su padre albañil. Ana no tuvo en claro cuál camino es el que deseaba tomar para desarrollarse educativa o laboralmente.

- *“Yo creo que la que quiero es el CCH porque todos se van a ir para allá.*
- *¿por qué el CCH?, ¿qué quieres estudiar?*
- *No sé todavía.*
- *¿Y hay algo o alguien que te haya ayudado a decidirte por esa opción?*
- *Mi papá y un hermano. Pero mi hermano me dice también que el CONALEP de Xochimilco está muy bien. Ese también es en el que quiero quedar.”*

Como se ha planteado, la indefinición de las preferencias escolares se asocia con débiles procesos de construcción de expectativas educativas. En tales procesos intervienen condiciones familiares caracterizadas por bajos recursos económicos y culturales y por bajos aprovechamientos educativos. Ana explicó en que, en realidad, *“puse el CCH porque todos la ponían pero yo quiero quedar en el CONALEP”*. El hecho de elegir opciones educativas en las primeras posiciones de la jerarquía de preferencias que no representen justamente las preferencias principales de los estudiantes ha devenido un hallazgo que caracteriza la lógica del proceso de construcción y ordenamiento de preferencias de algunos estudiantes. En Ana, esto parece presentarse. Ante la pregunta *¿Qué es a lo que te quieres dedicar en unos años?*, Ana respondió que aún no sabía qué quería hacer. *“Tal vez educadora”*, respondió luego de repreguntarle. Sin embargo no refirió algún plantel en específico que pudiera ofrecerle dicho camino. El impulso de sus compañeros y la influencia de una institución prestigiosa definieron las opciones educativas por las cuales ella podría continuar estudiando.

Por otro lado, el aprovechamiento educativo de Ana no ha sido bueno durante su paso por la secundaria. Explicó que no se había inclinado aún por alguna materia u orientación en particular. Relacionado a esto es el hecho que ninguno de sus hermanos logró el acceso a la educación superior. Los que más pudieron progresar más con su trayectoria educativa finalizaron la EMS en planteles del CETIS y del CONALEP. En tanto, Ana no ha presenciado en su familia opiniones, actitudes o experiencias relativas a la experiencia educativa en la ES, que es donde suelen concretarse las disposiciones profesionales de los individuos. En lo dicho, el interés por desarrollar una carrera vocacional o profesional no apareció en su relato. Entendible esto último al considerar la nula exposición de ella a entornos culturales profesionales.

En Ana, la indeterminación de las preferencias educativas también podría deberse a la inasistencia a cursos propedéuticos para la presentación del examen COMIPEMS. Por otro lado, pareció importarle poco dicho evento. Es decir, no fincaba en el concurso el cúmulo de sus aspiraciones educativas futuras:

“(Si no tuviese asignación alguna) si me desilusionaría. Tal vez haría de nuevo el examen. Para ahora sí estudiarle bien, a ver si me quedo y si no, pues hay una prepa por Topilejo, privada, que es una opción, que dan computación, inglés y secretariado bilingüe. Mi papá me dijo que me la paga”.

Como en Abraham, Ana no ha reflexionado su elección en base a sus gustos y preferencias. Más bien parece que su participación en el concurso está dada como un rito de pasaje que debe transitar sin poner demasiados recursos en juego. La entrevista ha podido proporcionar información concerniente al ambiente doméstico en el que ella se ha criado. El hecho que ninguno de sus familiares ha cursado la EMS en instituciones de alta demanda y ninguno de sus hermanos cuente con la experiencia de haber cursado estudios superiores, puede que haya incidido negativamente en su racionalización electiva.

Los casos de Guadalupe y Jesica son similares a los de Ana. Sus aprovechamientos escolares durante su paso por la secundaria han sido bajos. El padre de Guadalupe es albañil y su madre ama de casa. Jesica, dijo vivir con su madre –que trabajaba como recepcionista- y su abuela. Ambas señalaron que llenaron el listado junto a sus madres. Ninguna de sus madres finalizaron la educación primaria. No obstante, son quienes acompañaron a sus hijas en el llenado de la solicitud de opciones COMIPEMS.

Guadalupe es hija única. Explicó además que su padre no la ayudó porque *“Él no se mete en esas cosas. Es mi mamá la que sabe”*. Por su parte, Jesica tiene un hermano mayor, que cursó el primer año lectivo en un CONALEP y

“(D)ecidió salirse de ahí porque no le gustó. Mi temor es que no me vaya a quedar en ninguna y que me vaya a una mala como mi hermano. Pero lo aprovecharía, y si no me gusta me sería difícil echarle ganas”.

Sin embargo, su hermano también la ayudó en la elección de sus opciones educativas. No obstante, al momento de la entrevista Jesica explicó que la lógica que siguió el ordenamiento de preferencias se debió a que ella quería,

- *“Todas menos el CONALEP. Puse doce o trece opciones. Primero la Prepa 5, el CCH Sur, Prepa 6, y después no me acuerdo. No me aprendí sus nombres, pero al final puse CETIS, CONALEPS.*
- *Y por qué escogiste esas opciones, cuéntame de las que te acuerdes.*
- *Por las carreras. Porque yo quería estudiar puericultura, pero no había ninguna escuela cerca de mi casa.*
- *¿qué es puericultura?*
- *Pues eso de cuidar a los niños y ser maestra de kínder*
- *¿Y eso se estudia en los planteles de la UNAM?*
- *Yo creo que sí”*.

Como lo sucedido con Ana y Abraham, Jesica no ha poseído información que le permita discernir qué institución ofrecería la orientación vocacional de su preferencia. Es más, en la entrevista dijo preferir opciones educativas en donde no se imparten dichos conocimientos (en un eventual ingreso a la UNAM, Jesica podría cursar la carrera de Pedagogía, no la tecnicatura en puericultura). En este punto vale la pena recalcar que la escuela -sus maestros, las actividades realizadas en ella- no ha aparecido en los discursos de los estudiantes como un elemento influyente en su toma de decisiones. En casos como este resulta aún más problemática dicha ausencia, pues al ser una joven proveniente de un hogar de escasos recursos económicos y culturales, las acciones pedagógicas tendientes a romper con la reproducción cultural podrían ofrecerle más y mejores herramientas con las cuales llevar a cabo su toma de decisiones educativas. En suma, las principales influencias fueron su madre –quien no cuenta con experiencia escolar en la EMS- y su hermano –que se desafilió educativamente durante

el primer año en la EMS.

En Guadalupe, como en Jesica, las estructuras que configuran las desigualdades de origen social también parecen haber estado movilizadas por el mecanismo de la reproducción cultural. Aunque llenó el listado acompañada de su madre, al momento de la entrevista Guadalupe no recordó el nombre de las instituciones aplicadas. *“Llené las 20 opciones. Son de Xochimilco, de Coyoacán y el CCH. Son Bachilleres, CONALEPS, CCHS y CETIS”*. La incapacidad para frasear las opciones educativas de su preferencia puede considerarse un indicio de falta de información en el proceso de toma de decisiones educativas. Además de tal condición, Guadalupe no pudo distinguir a qué institución pertenecían los planteles que solicitaba y confundía a las delegaciones en que estaban ubicadas las escuelas con las escuelas mismas. En tal sentido, ella encarnaría un *habitus* al que le excederían las capacidades para realizar elecciones y opiniones plenamente conscientes. Un *habitus* que reproduciría las desigualdades sociales de origen.

Al panel de la “54” vespertina lo terminaron de conformar Melisa y Valeria. La entrevista con Melisa fue sumamente ágil. Simpática y alegre, estaba más preocupada por contar los imprevistos de su fiesta de 15 años que de su participación en el COMIPEMS. Melisa es la hermana mayor y ha trabajado como mesera en alguna oportunidad. No ha sido una alumna sobresaliente:

“Voy a deber física, química y chance deportes (...) es que no entiendo y la maestra de química no explica bien, todo mundo echa relajo y no se entiende (...) en deportes porque me echaba la pinta con el que era mi novio y el profe dice que me va a reprobar”.

Su padre –albañil- y su madre -ama de casa- no la acompañaron en el llenado de su listado de opciones educativas. Ambos estudiaron hasta la secundaria. A decir de Melisa, *“ellos me apoyan en lo que quiera”*. Sin embargo, el día que debía llenar la solicitud, ambos por alguna razón, no pudieron acompañarla en la jerarquización de sus opciones educativas. En cuanto a la construcción y ordenamiento de sus preferencias, Melisa definió así su configuración: *“Fueron 15, las primeras cuatro fueron preparatorias de la UNAM: La Prepa 5, la Prepa 3 y las otras no me acuerdo. Después está un CONALEP 5 y el CONALEP 4.”* De nuevo, no recordó fácilmente su listado.

Sin embargo, ella explicó que algunos maestros la han orientado en su proceso de toma de decisiones: *“a algunos maestros les pregunto, para no quedarme con la duda. Pues les pregunto cómo trabajan algunas escuelas, etc. Y me dicen que las prepas es mejor”*.

En la explicación de la lógica de su ordenamiento, Melisa explicó que estaría

“Satisfecha en una de las 4 prepas. Regular en los CONALEP, creo en el que tiene enfermería, que si me sentiría agusto. Y un CETIS que tiene diseño gráfico. Y mal un CETIS que tiene diseño industrial y al final los bachilleres”.

La amplitud de las diversas opciones educativas que dijo preferir Melisa puede interpretarse bien como una indefinición, bien como una capacidad para considerar diversos cursos de acción vocacional. Pareciera ser que en Melisa, está más presente la lógica de la indefinición de preferencias que la de la consideración de una gama amplia de opciones de continuidad educativa. Pareciera ser que es la escases de disposiciones culturales lo que le ha impedido elegir su destino educativo con reflexividad, más que una escasa motivación o un ajuste racional de preferencias hacia instituciones de baja demanda lo que moldea su ordenamiento de preferencias.

Por otra parte, Melisa contó que acudiría a un curso para preparar su examen. Añadió, sin embargo, que no podía concentrarse en los cursos

“Es que voy a demasiadas cosas. Primero son los sábados y los sábados ensayo el baile de mis quince años (...) estoy súper cansada porque después del curso me voy a ensayar y el domingo no tengo tiempo para hacer la tarea. También ensayo los lunes y los miércoles. Y eso me tiene cansada (...) pero también muy emocionada”.

Este extracto intenta referir a la significativa importancia que Melisa le otorgó a su fiesta de quince años. Un evento que se colocó como el más importante en este momento de su curso de vida, aun cuando la oportunidad de progresar escolarmente también estuviese en ciernes.

- *“Sí, las dos cosas son importantes, pero mis quince son mis quince, siempre quise tenerlos.*
- *Pero se pueden hacer las dos cosas y se puede estar ilusionado por las dos cosas (por la continuidad escolar hacia la EMS y por los quince años)*
- *Aha, pero los quince son una vez en la vida”*.

No resulta sorprendente que Melisa esté más ocupada en la planeación de su fiesta que en la de su porvenir educativo. Al no estar familiarizada con experiencias escolares que contemplen el paso a la EMS, dicha situación parece valorizarse menos que en alguien que si ha convivido con familiares que hayan accedido a dichos niveles educativos.

Valeria, por su parte, aunque se mostró afable en la entrevista, dejó entrever que poco le interesaba el destino de su trayectoria escolar futura. Dijo no saber hasta qué nivel educativo habían estudiado sus padres. Su padre se ha dedicado desde hace “*varios años a ser gestor*”. Su madre a ser ama de casa. El hermano mayor de Valeria terminó una licenciatura en UNIVER, que es una institución de educación superior privada que ofrece la terminación de licenciaturas en tres años. Valeria eligió a las siguientes opciones de continuidad educativa: “*Prepa 5, el CCH Sur, la Prepa 6, La Prepa 1, el CECYT y el CETIS*”. La razón de su ordenamiento, fue “*porque están cerca*”. Y añadió, cuando se le pidió que explicará la lógica de la jerarquía: “*Pues me gustan las seis opciones. No importa cual, cualquiera me gusta*”.

Indefinición y heterogeneidad en el listado indican un proceso electivo escasamente reflexivo, que no contempló en gran medida costos, beneficios ni oportunidades que se abren o se cierran por haber elegido, en tal orden, dicha gama de opciones educativas. Valeria, asimismo, señaló que su madre la ayudó a elegir dichas opciones. En tanto, tampoco explicó que algún profesor, o alguna actividad escolar hayan influenciado en su toma de decisiones. Al preguntarle acerca de en cuál de dichas opciones creía que ingresaría señaló que “*chance en ninguna porque no me gusta estudiar*”. Aunque su rendimiento escolar no ha sido malo, ha carecido de disposiciones educativas adecuadas para el buen progreso escolar. Adicionalmente, podría suponerse que ello se ha combinado con una escasa motivación por continuar estudiando hacia la EMS. En tanto, explicó que no acudiría a ningún curso propedéutico.

Descripción de la escuela Secundaria General N° 151 “Estado de Quintana Roo”, turnos matutino y vespertino

La escuela General N° 151 “Estado de Quintana Roo” se ubica en La Magdalena Petlacalco, pueblo de montaña de Tlalpan. Esta localidad se encuentra aproximadamente a medio camino en el ascenso al Cerro del Ajusco. Para llegar a la secundaria es preciso hacerlo en un autobús que tiene como dirección “Santo Tomás Ajusco”, que es la localidad más alta de los ocho pueblos de montaña. La “151” está enclavada a un costado de la carretera. Pero no es fácil distinguirla a simple vista. Una breve pendiente permite que las instalaciones edilicias de la secundaria se hundan en el bosque, inhabilitando su visibilidad, a menos que uno se dirija expresamente hacia ella y descienda por un camino de terracería.

El frío de invierno en los pueblos de Tlalpan es intenso. No son pocos los días que las clases se realizan entre una densa bruma. En esta secundaria, los salones de clase carecen de calefacción y únicamente el abrigo individual puede hacer frente a la temporada invernal. Sin embargo, la gran mayoría de los alumnos acuden ataviados con el uniforme escolar, que no está diseñado para soportar los fríos de enero y febrero. Algunos suelen portar accesorios para resguardarse del fresco, como guantes, bufandas y gorros de lana.

La escuela está sumergida en pleno bosque de coníferas. El olor a pino es reconfortante. Amplios jardines silvestres la adornan. El edificio escolar está conformado por dos cuerpos enfrentados entre sí, divididos por la cancha deportiva. En uno de los frentes se encuentran los salones de clase y en el otro las oficinas administrativas. El resto del espacio escolar se conforma por los jardines. Uno puede suponer que el diseño edilicio estuvo pensado para que todos los salones miraran a la Ciudad de México. En cada salón un gran ventanal admite visualizar de manera completa el paisaje urbano de la ciudad. Esto sucede en cada vértice del pueblo, ya que al estar apostada sobre la orilla de la carretera, La Magdalena Petlacalco observa al Valle de México.

A la “151” acuden únicamente jóvenes que viven en la Magdalena Petlacalco o en los pueblos aledaños. Es frecuente que jóvenes de otras localidades de montaña, ubicadas en laderas aún más altas del Ajusco, bajen a esta secundaria para integrarse al alumnado. No sucede, por el contrario, que jóvenes que viven en la zona urbana de Tlalpan acudan a la

“151”. La oferta educativa en las colonias urbanas de la delegación –sean populares o de clase media- es más amplia que en los ocho pueblos de montaña. Allí las familias pueden elegir entre varias opciones educativas –tanto privadas como públicas- para inscribir a sus integrantes en la secundaria. Por el contrario, la “151” parece haberse destinado a ser una institución educativa conformada por una población residente en los pueblos de montaña. Esto conlleva ciertas particularidades. En palabras de la trabajadora social Nelly (que se encarga de las funciones de orientación vocacional), en los veinticinco años de historia de la “151”, ningún estudiante ha sido asignado en la Prepa 6 de la UNAM, que es el plantel educativo de mayor demanda en la ZMCM. *“Los estudiantes de mejores rendimientos de la “151”, han sido asignados a otros planteles de la UNAM o el IPN, pero nunca a la 6”* (Entrevista con la profesora Nelly, Enero 29, 2012).

En términos generales, los estudiantes que acuden a esta secundaria provienen de orígenes sociales estructuralmente desfavorables. El nivel educativo máximo de los jefes de hogar de estos jóvenes es el bachillerato. La mayoría se dedica a las actividades económicas informales por cuenta propia. Las disposiciones educativas de estos jóvenes estudiantes deben leerse como un rasgo de tales condiciones. Empero, existen jóvenes que han desarrollado *habitus* a través de los cuales han implementado prácticas y valoraciones educativas funcionales para construir y ordenar con consistencia sus preferencias educativas. Los factores que parecen motivar dichos procesos son la disponibilidad de información de experiencias de transición efectuadas por familiares cercanos, así como la configuración de aspiraciones de lograr mayores estudios que los alcanzados por sus padres. Otro factor influyente en la preferencias educativas de estos jóvenes es la distancia. Es obstáculo para algunos estudiantes y es un elemento más a tener en cuenta para otros.

Por otra parte, el rol de la escuela, con sus actividades, acciones pedagógicas específicas y acompañamiento o entrenamiento para el examen de la COMIPEMS no se ha manifestado en los relatos de los estudiantes. Esto parece afectar en sus procesos de decisión. Sin embargo, se ha visto que a los estudiantes provenientes de orígenes sociales más desfavorecidos, ciertas acciones escolares tendientes al seguimiento electivo durante esta transición educativa han tenido efectos positivos en su decisión.

En el turno matutino de la “151” se presentan los casos de algunos jóvenes que a través del acompañamiento de sus respectivas familias han podido construir y ordenar con

consistencia sus preferencias escolares. Estos jóvenes se caracterizan por tener máxima preferencia por los planteles de alta demanda y, adicionalmente, para evitar el riesgo de desafiliación educativa, han elegido en posiciones de menor preferencia, opciones de baja demanda. Por otro lado, se repiten los casos de jóvenes que su jerarquía de preferencias parece no arreglarse en función ni de sus posibilidades reales de asignación ni en función de sus ambiciones profesionales o vocacionales. Estos jóvenes, no casualmente provienen de orígenes sociales que presentan climas culturales escasamente aptos para la conformación de disposiciones electivas eficaces, que además carecen de las motivaciones para decidir con mayores herramientas sus elecciones educativas. En este grupo se presentan además, algunos casos que desconocen si continuarán o no estudiando.

Para el turno vespertino, por otra parte, se ha encontrado que los estudiantes eligen en posiciones adyacentes, planteles de instituciones de alta y baja demanda. Cuando los estudiantes construyen sus preferencias a través del acompañamiento de sus entornos familiar y escolar, dicho ordenamiento puede entenderse como uno que considere que sus posibilidades de asignación son múltiples. Es decir, se trata de preferencias moldeables, en las que la aversión al riesgo de no ser asignado en ninguna opción educativa arregla su proceso de decisión educativa. Por el contrario, cuando los estudiantes carecen de recursos culturales familiares eligen adyacentemente opciones heterogéneas. El análisis de los relatos de estos jóvenes sugiere que sus decisiones no han pasado por procesos de evaluaciones reflexivas y de tal manera la jerarquía de sus preferencias no sigue la misma lógica que la de los primeros. Asimismo, todos los jóvenes adscriptos a este turno provienen de orígenes sociales con mayor desventaja estructural que sus contrapartes del turno matutino. También la posibilidad real de no efectuar la transición a la EMS se presentó más repetidamente. Por otra parte, al tratarse de jóvenes que carecen de redes de relaciones sociales que provean informaciones eficaces de cómo y de qué manera encarar el proceso de transición, el conocimiento de la oferta educativa en la EMS es mucho menor que lo presenciado en el turno matutino. De nuevo, aquí el vacío generado por la ausencia de la institución escolar durante el proceso de toma de decisiones es importante. Pero como sucede en el turno matutino, se presentan casos en los que el acompañamiento particular de algún maestro ha influenciado positivamente en la decisión educativa de los estudiantes sin embargo, se podría decir que la escuela no realiza acciones consistentes y sistemáticas para

acompañar a sus alumnos en este proceso de transición. En tanto, la escuela sería más un espacio de reproducción de desigualdades que de nivelación de las mismas.

Plantel 3. El turno matutino

La primera visita a la secundaria consistió en una entrevista con el director de la escuela. Sólo unas semanas atrás la investigación había recibido la autorización por parte de la Dirección Operativa de Secundarias Generales N° 5, encargada de la Delegación Tlalpan, para llevar adelante el estudio. Por tanto, el director quería conocer cuáles serían las actividades que se realizarían, qué días se acudiría a la escuela, con qué alumnos se trabajaría y cuáles serían los resultados a obtener por las entrevistas. Se explicaron tanto el diseño de la investigación como los presupuestos a contemplar en el trabajo de campo. Desde un inicio, brindó todo su apoyo y prometió que las puertas de la escuela estarían siempre dispuestas para la investigación social. Una vez iniciada la investigación, nunca más se volvió a tener contacto con el director.

La incursión en la escuela y con los alumnos se dio a través de la trabajadora social Nelly. Con su ayuda se confeccionó la muestra para el trabajo de campo. Una vez seleccionados los alumnos que integrarían las entrevistas, se realizó el primer grupo focal con dichos estudiantes. Igual que sucedió con el director de la secundaria, Nelly brindó su apoyo para resolver cualquier asunto que tuviera que ver con la investigación. Las entrevistas se realizaron en un salón audiovisual.

Los estudiantes de la secundaria visitan eventualmente la ciudad; la observan desde los miradores y relatan sus experiencias una vez que pasearon por ella. Se relacionan con la ciudad a partir de cierto alejamiento. Ellos viven “arriba”, mientras la ciudad permanece “abajo”. La experiencia fragmentaria de la ciudad se expresa en algunos relatos de los estudiantes:

“El aire fresco y limpio del pueblo/ (lo) peligroso de abajo, según mi mamá (...) es hartante el tráfico de la ciudad [Andrés]; prefiero el silencio del monte/es que es súper ruidosa la ciudad en viernes [Elisa]; no me gusta lo tranquilo de la vida en la montaña/yo por mí viviría abajo porque la ciudad tiene diversión [Juan]; los prejuicios de la gente del pueblo/las libertades que posibilita la vida allá. [Juan]”

Estas relaciones de oposición y distanciamiento también se manifiestan en las percepciones que los estudiantes tienen en torno a la oferta de EMS. Para algunos

estudiantes, las prepas “buenas” son las que están “abajo”. Para estos, los planteles pertenecientes a las instituciones de baja demanda, que son precisamente los que se encuentran localizados cerca de sus colonias, no representan las mejores opciones para su continuidad educativa (o constituyen opciones de menor preferencia en relación a planteles de la UNAM o del IPN ubicados “abajo”), ya que la proyección educativa y laboral futura que estas instituciones proporcionan suele no satisfacerlos. En cambio, para otros jóvenes la posibilidad de continuar estudiando en un plantel de baja demanda cercano a su hogar puede representar la mejor opción, ya que la instrucción académica y los entornos escolares de estas instituciones suelen adecuarse a sus posibilidades reales de acceso, a sus expectativas profesionales y laborales, y a sus estilos de vida. Precisamente, son los diversos recursos heredados del origen social y adquiridos en la experiencia escolar lo que hace variar las preferencias educativas de estos jóvenes.

El trabajo de campo en el turno matutino de la “151” se conformó por nueve estudiantes, cinco varones y cuatro mujeres: Juan, Andrés, Raúl, Carlos, Fabián, Ana, Guadalupe, Elisa y Griselda. Siete de los estudiantes dijeron vivir en Santo Tomás Ajusco o en San Miguel Ajusco, que son los dos pueblos de montaña más altos de Tlalpan en donde hay sólo una secundaria técnica, “*que dicen que es mala*” y además donde “*hay chavos banda*”. Los otros dos jóvenes vivían “*en el cerro de atrás*” y “*más adelante, por la carretera*”. En definitiva todos ellos debían tomar uno o dos autobuses públicos para llegar a la escuela.

La ocupación de la mayoría de los jefes y jefas de hogar de los estudiantes se relaciona con actividades manuales de baja calificación. En cuanto a los primeros, destacó el trabajo informal por cuentapropia (5); el resto eran campesinos (2), trabajadores manuales calificados (1) y uno más no vivía en el hogar familiar. Dos de ellos finalizaron la primaria, cuatro la secundaria y dos la preparatoria. En cuanto a las jefas de hogar, la mayoría eran amas de casa (6) y el resto eran trabajadoras informales por cuentapropia (1), campesinas (1) y trabajadoras manuales no calificadas (1). Asimismo, dos de éstas finalizaron la primaria, cinco la secundaria y dos el bachillerato. En cuanto al tipo de hogar, sólo uno de los jóvenes vivía en un hogar monoparental; el resto vivía con ambos padres.

Cuando se les preguntó la razón por la cual estaban inscritos en dicha escuela, cuatro de los estudiantes explicaron que allí habían estudiado anteriormente algunos familiares; los cinco restantes expresaron “*porque habían escuchado cosas buenas de la escuela*” o, a sus

papás “*les habían platicado que era buena*”. Como puede observarse, para la elección de la escuela secundaria, las familias deciden dónde inscribir a sus jóvenes integrantes en base a experiencias educativas previas y a la información que deriva de ellas. Asimismo, todos los estudiantes entrevistados habían cursado la primaria en escuelas públicas federales.

Antes de describir los diferentes aspectos relacionados a al proceso de construcción y ordenamiento de preferencias educativas en la transición a la EMS, es importante señalar que los nueve estudiantes entrevistados dijeron haber seleccionado en sus primeras tres opciones, planteles de alta demanda, ya sea de la UNAM o del IPN. En tal sentido, siete de los entrevistados dijeron acordarse de su listado completo, una joven recordó sus tres primeras opciones y uno más no recordó su listado. Esto es interesante, pues ello sugiere que la mayoría de estos jóvenes contaba con preferencias educativas definidas y un grupo menor parece no haber construido y ordenado sus preferencias con la misma reflexividad en relación al primer grupo de estudiantes.

En lo respectivo a los siete estudiantes que recordaron su ordenamiento de preferencias educativas, cuando se les preguntó *¿dime de tu ordenamiento jerárquico, cuál es tu opción preferida, a cuál quisieras ser asignado/a?* tres jóvenes, respondieron que tenían como máxima preferencia su primera opción del listado y cuatro señalaron que cualquiera de sus cinco primeras opciones eran igualmente preferidas. Esto permite avanzar sobre la hipótesis de que en la medida en que los estudiantes están más y mejor informados y, por tanto, cuentan con mayores recursos para reflexionar en torno sus alcances y posibilidades, la construcción y ordenamiento de preferencias suele ser más nítida.

Comencemos con Ana. Ana es una joven de padre pintor y madre ama de casa, que ambos estudiaron hasta la educación secundaria. Ella explicó que su opción preferida era la que ocupaba el primer lugar de su ranking de preferencias, el CCH Sur:

“Yo quiero entrar al CCH Sur. Puse once opciones. Y mis primeras siete fueron prepas. De las once, a partir de la octava metí “Bachos”, CONALEPS o CETIS. Y no sé, no me sentiría muy bien en esos. Es que yo soy de las chicas de la familia y me doy cuenta porque tengo primos en Prepas y CONALEPS. Y veo que a hermano que está en el CCH y a mis primos que están en la UNAM y estudian medicina los mandan a mejores lugares a hacer sus prácticas que en relación a los del CONALEP.”

La preferencia de Ana por la primera opción de su listado se arregló en función de

una amplia disponibilidad de recursos posibilitados por su entorno familiar, en especial los derivados de la experiencia directa de la transición a la EMS de su hermano y primos. Asimismo, este extracto expone que el hecho de tener preferencia por su primera opción no significa que no considere la opción de ser asignada a un plantel ubicado en una menor jerarquía en su ordenamiento. Ana ha sido una buena estudiante. Ello ha contribuido a que pueda construir su preferencia por un plantel de la UNAM. No obstante, ella no arriesgó su apuesta y decidió seleccionar después de un orden consecutivo de siete planteles de la UNAM, otras opciones de baja demanda. Ana se ha resguardado ante un eventual fracaso en la prueba de conocimientos y ha evitado el riesgo de desafiliación escolar al elegir planteles de baja demanda dentro de sus opciones. Finalmente, Ana explicó que no tomaría ningún curso ya que,

“(P)ienso que eso tiene que venir de mí. Y si no lo aprendí en 3 años no lo voy a aprender en 3 meses. Creo que lo que voy a hacer es estudiar por mis medios”.

Por otro lado, dos casos exponen cómo el clima cultural familiar incide en la construcción y ordenamiento de preferencias educativas considerando un rango amplio de opciones educativas. Es decir, convoca a cierta racionalidad en pos de evitar el riesgo de desafiliación escolar. El primer caso es el de Guadalupe. Al igual que Ana, su madre se dedica al trabajo en el hogar y su padre es un cuentapropista informal. El padre estudió hasta el bachillerato y su madre hasta la secundaria. Guadalupe es la mayor de dos hermanos. Por lo que será la primera de la familia en experimentar el proceso de decisión que promueve la COMIPEMS. Su historial académico también presenta un buen rendimiento. No obstante, a diferencia de Ana, Guadalupe amplió su rango de preferencias a las primeras cinco opciones de su solicitud, que también son planteles pertenecientes a la UNAM. Al preguntársele de la razón de la jerarquía de su ordenamiento, Guadalupe explicó,

“La Prepa 5 porque me interesaría entrar ahí porque más que nada tengo parientes que han estudiado ahí. Mi madrina trabajaba en la 5 y me decía que tenía carreras muy buenas. Después la Prepa 1, porque mi primo está ahí y me ha dicho que es muy buena la escuela y dice que es duro el esfuerzo para llevar un buen promedio. La Prepa 6 mi padrino me dice que es muy buena, y aunque tiene mucha demanda, se puede entrar. Las otras prepas porque me quedan cerca y he leído y me han comentado que tienen buenos estudios y además piden un poco de menos aciertos.”

El capital cultural y el social de Guadalupe han sido útiles para la construcción y ordenamiento de sus preferencias. Sus parientes le han comentado cómo son las escuelas que a ella le interesan y por qué le conviene ingresar en estas opciones educativas. Guadalupe también ha considerado que la distancia existente entre el pueblo de montaña y algunos planteles, es un factor a tener en cuenta. Aunque Guadalupe tiene aspiraciones de ingresar a los planteles más demandados de la ZMCM, se ha informado para no seleccionar planteles de la UNAM demasiado alejados de su lugar de residencia. También ha considerado que la menor demanda de ciertos planteles puede sugerirse como un factor a tener en cuenta. En cuanto a la preparación del examen COMIPEMS, Guadalupe al momento de la entrevista aún estaba indecisa de qué estrategia pondría en acción, pero insinuó que asistiría a un curso privado.

Por otro lado, Andrés, proviene de un hogar de escasos recursos socioeconómicos, aunque él expuso que sus padres son los principales motivadores de su continuidad educativa. En su listado, las primeras opciones fueron de alta demanda. No obstante, él también prefirió planteles de baja demanda. Asimismo, explicó que se sentiría satisfecho en cualquier asignación. Si bien él quisiera ser abogado de la UNAM y sabe que de ingresar a los planteles de esta institución facilitaría su acceso a la universidad y así cumpliría su aspiración, sabe que el resto de las instituciones que no ofrecen pase directo a la Educación Superior también pueden funcionar como un canal de progresión educativa: *“sino ingreso a un COLBACH o CETIS o CONALEP y saliendo de ahí intento ingresar a la UNAM”*. Como se ha visto en otros casos, si la aspiración de cursar la educación superior está definida por una institución como la UNAM, pueden postergarse temporalmente las ambiciones de ingreso a dicha institución. Adicionalmente, Andrés explicó que *“aunque las prepas están lejos, no (le) importa la distancia”*. Andrés se sintió acompañado por sus padres y por algún profesor de la secundaria en su proceso de construcción y ordenamiento de preferencias. Si bien Andrés proviene de un origen socio-económico de escasos recursos, la preocupación que él y su familia manifiestan por la educación, podría suplementar dichas desventajas sociales. Finalmente, Andrés explicó que pensaba asistir a un curso público.

Por otro lado, Raúl, hijo de campesinos, dijo estar poco confiado en su transición educativa. Sus antecedentes educativos no han sido sobresalientes. No obstante, él ha estado motivado por la experiencia de su hermano mayor. Al momento de la entrevista, el

hermano de Raúl cursaba estudios de ingeniería en la UNAM (previamente cursó la EMS en el CCH). Raúl, en tanto, explicó que eso

“en realidad (le) mete presión, no quier(e) defraudar a (sus) papás. No tengo el promedio para entrar directamente. Yo voy a concursar pero creo que voy a entrar a una escuela de por acá. No a la UNAM”.

No obstante, su aspiración continuó siendo una que equiparara el logro de su hermano: dijo querer ser ingeniero automotriz. Para ello eligió: *“CCH Sur, Oriente, Prepa 1, Prepa 5, Prepa 8, y después, CETIS, CONALEP y COLBACH”*. En su ordenamiento, los factores incidentes fueron la distancia y la economía familiar pues *“están lejos las escuelas, el pasaje sale caro y no quiero que mis papás gasten”*. Asimismo, aunque sus opciones preferidas son las primeras, ha decidido no ceñirse a dichas oportunidades claramente más exclusivas. En tanto, su elección contempla la solicitud de opciones de baja demanda, por lo que el mecanismo de la aversión al riesgo de una eventual desafiliación escolar es claro.

Un caso parecido al de Raúl es el de Carlos. Hijo de trabajadores no manuales calificados. Sus padres estudiaron bachillerato pero se emplearon en empresas paraestatales desde hace más de veinte años. Sin embargo, hoy en día la madre de Carlos es ama de casa. Carlos eligió planteles del CECYT en las primeras tres opciones y después del COLBACH, pues su deseo era ser ingeniero eléctrico:

“Son once opciones: CECYT 4, CECYT 7, CECYT 11, CECYT 13, CCH Sur, Prepa 5, Prepa 6, Prepa 1, COLBACH, COLBACH, COLBACH. Todas tienen orientaciones que me interesan. No puse ninguna que no me interesara”.

Al menos formalmente, parece que Carlos ha decidido su eventual destino escolar con cierta reflexividad. Es consciente de la oferta educativa a la que aspira. Al preguntarle de una eventual asignación en planteles ubicados en posiciones de baja jerarquía explicó que *“todas las que puse me interesan”*. Para ordenar de tal forma su jerarquía de opciones, es posible que su hermano haya influido en él con cierta información suministrada, dado que éste ya ha experimentado el camino al que Carlos aspira. Por ello ha decidido que dichas opciones constituyen las vías de acceso a sus aspiraciones educativas.

Finalmente, Elisa. El padre de Elisa es carpintero y su madre ama de casa y terminaron sus estudios de secundaria. Elisa ha sido una estudiante de excelencia. Su

aspiración es ser médico-cirujano, por lo que eligió en los primeros puestos de su ranking individual, planteles de la UNAM. El listado lo llenó con su madre, quién se erigió como la máxima influencia. Asimismo, Elisa intentó, mediante la elección de planteles de baja demanda, evitar una eventual desafiliación escolar: a partir de su sexta opción eligió COLBACH, CETIS y CONALEP. Explicó que iría a un curso de regularización privado para presentar el examen COMIPEMS.

Por otra parte, se distinguió el grupo conformado por quienes no expresaron tener alguna preferencia educativa definida. Juan, Griselda y Fabián conforman este grupo. Juan, un joven que vive sólo con su madre –pelquera de profesión- explicó que él seleccionó planteles de alta y baja demanda dentro de sus primeras opciones,

“Los CETIS por la cercanía y el CCH Sur porque dicen que es buena escuela y muchos de mis amigos quieren ir para allá. Si no me quedo en esas, pues ni modo, a echarle ganas en las otras”.

Para Juan, la distancia es un factor para haber seleccionado dentro de sus opciones preferidas una institución de baja demanda. Por otro lado, el prestigio del CCH lo motivó a elegir un plantel de la UNAM, también dentro del rango de sus opciones de máxima preferencia. Pareciera que para él, dos instituciones sumamente distintas entre sí constituyen senderos educativos de características similares. En la entrevista, Juan no recordó cuál era el orden de preferencias en su listado de opciones COMIPEMS y además dijo no tener preferencia primordial por alguna opción de su listado. Su trayectoria educativa previa ha tenido inconvenientes. No recuerda sus promedios generales en primero y segundo de secundaria; aunque sí recuerda que,

“como a dos o tres materias me fui a extraordinario en primero y como a dos en segundo (...) ahorita en tercero pues chance y me voy a geografía y mate(máticas), espero que no, sino no puedo presentarme al COMIPEMS”.

El hecho de que Juan no adjudique importancia a los resultados académicos previos y el hecho de no poder (o no querer) visualizar su futuro educativo en alguna institución de EMS por la cual él está postulando, sugieren que su entorno familiar no ha tenido efectos significativos en la valoración positiva de la educación en general, y de esta transición educativa en particular. Cuando se le preguntó por los factores o elementos que él

consideraba que habían influido en su ordenamiento de preferencias, Juan fue el único joven entrevistado que explicó que él pensaba que ningún factor lo había influenciado: *“mi mamá, llenó el listado. Yo no me acuerdo de las razones (del ordenamiento)”*. Explicó, por otra parte, que no acudiría a ningún curso para preparar su examen de ingreso.

Griselda, por su parte, proviene de orígenes sociales similares al de Juan. Griselda no ha desarrollado aprovechamientos educativos sobresalientes. En la entrevista, resaltó que sus intereses estaban preocupados por su fiesta de 15 años. El tema del ordenamiento de sus preferencias era secundario:

- *“Yo quiero estudiar lo mismo que mi hermana, algo de cosmetología. Creo que en un CETIS, pero no me acuerdo bien”*.
- *E: “Pero si eso es lo que más te gustaría estudiar, ¿por qué no la pusiste en tus primeras opciones? ¿Y por qué no te acuerdas qué institución es a la que fue tu hermana?”*
- *G: “Es que aquí (en la escuela) nos dicen que primero pongamos las que no creemos que vamos a entrar y que después las que sí. Pero como mi mamá me ayudó a llenar el listado, no me acuerdo”*.

El caso de Griselda expone la ausencia de control sobre su destino educativo. Si bien su madre acompañó a Griselda en el ordenamiento del listado, es probable que no la haya acompañado en la construcción de sus preferencias. En su relato tampoco aparece la escuela como ordenadora de sus preferencias. El hecho que Griselda no haya contado con alguna opción de EMS preferida y al no recordar a qué institución educativa acude su hermana –que es supuestamente el destino educativo que a ella más le satisface- muestra que los recursos de su entorno familiar no le han posibilitado suficientemente el poder construir alguna preferencia educativa en particular. En tercero, Griselda no acudió a ningún curso,

“En este momento estoy preocupada por la fiesta de mis quince años, quiero que salga bien. Eso es lo que está en mi mente. No me daría tiempo de ir a un curso porque ensayo el baile los fines de semana”.

Este extracto expone la primacía de otros eventos (como es la fiesta de quince años) sobre la transición educativa que experimenta Griselda. Esto puede ser un indicio de que al no existir una valoración positiva de la educación en la familia, el proceso de construcción y ordenamiento de preferencias educativas no es asumido por algunos estudiantes

expuestos a estos tipos de entornos como un proceso en el que pueden comenzar a construir su futuro educativo. En ella, la escasa motivación por alcanzar determinados logros educativos y laborales, la han orientado a conformarse en continuar su carrera escolar en opciones de baja demanda.

Finalmente Fabián. Hijo de trabajador calificado y madre empresaria por cuentapropia. Ambos estudiaron hasta el bachillerato. Fabián explicó que su aspiración era irse a vivir a Michoacán con su abuelo, para trabajar en el campo. Fabián es el mayor de dos hermanos y su rendimiento escolar ha sido bajo. En su hogar no existe un ambiente educativo pertinente para el desarrollo de disposiciones escolares que le permitan la realización de elecciones educativas que posibiliten su movilidad educativa. Explicó que sus padres discutían mucho y que disfrutaba las vacaciones para irse al campo para

“(A)prender a trabajar en él. Es pesado, pues son muchas horas, pero me gusta. Además mi abuelo sabe mucho. Yo quiero criar animales y tener mi tierra. No me interesa eso de la escuela (...) sí (...) si voy a presentar el COMIPEMS, pero lo que quiero es trabajar. Mis papás tienen acá unos terrenos que yo podría trabajar después”.

Fabián no recordó su listado de opciones. Dijo haberlo llenado con su madre, pues *“ella es la que sabe qué escuelas son las buenas”*. Por un lado, parece que ha desarrollado escasa reflexividad para evaluar con competencia su participación en el examen. Si bien su madre lo acompañó durante este proceso, su relato no dejó ver que las aspiraciones educativas pudieran jugar a favor de su progresión educativa.

Escuela 4. El turno vespertino

El ingreso al turno vespertino se dio al parejo que del matutino, dado que la autorización proveniente de la Dirección Operativa de Secundarias Generales N° 5 habilitó a trabajar, a la vez, en ambos planteles educativos. Fue la trabajadora social Paty quien abrió el campo en la escuela. Al igual que con Nelly, Paty brindó su tiempo para confeccionar la muestra de alumnos que serían de la investigación. La oficina de Paty se encuentra en la planta baja, a un costado de la entrada principal de la escuela. Ella facilitó un salón de clases, en el primer piso del edificio, en donde se pudieron realizar las entrevistas.

A las 14:15, comienzan las labores del turno vespertino de la “151”. El turno matutino finaliza a las dos en punto y en los quince minutos que separan las realidades de cada plantel, los estudiantes de uno y otro turno se cruzan en la puerta principal de la escuela. Platican y se saludan; es probable que muchos sean vecinos, familiares o simplemente amigos.

Todos los estudiantes del turno vespertino de la “151” viven en la zona montañosa de Tlalpan. Al igual que sus contrapartes del matutino, se allegan a la escuela en autobús y, los que viven cerca, caminando. Pero a diferencia de los jóvenes del turno matutino, la razón por la que los jóvenes “de la tarde” acuden a este plantel se explica por el hecho de no haber obtenido las calificaciones necesarias para ingresar al turno matutino.

En este plantel también se seleccionaron nueve estudiantes -cuatro varones y cinco mujeres. Las ocupaciones de los jefes de hogar de estos estudiantes se distribuyen de la siguiente manera. En lo que respecta a los padres, la mayoría se dedica al trabajo informal por cuentapropia (7) y al trabajo no manual de baja calificación (1). En cuanto a las madres, la mayoría al trabajo en el hogar (7) y al trabajo informal por cuentapropia (1). Asimismo, dos jóvenes residen en un hogar monoparental; seis en hogares biparentales y uno en un hogar extenso. A diferencia de los estudiantes del turno matutino, ninguno de los jefes de hogar de los estudiantes cursaron el bachillerato: cuatro de los padres finalizaron la primaria y cuatro la secundaria. En cuanto a las jefas de hogar, siete finalizaron la primaria y una la secundaria. Esto marca una diferencia importante en relación a la población de la

mañana en donde la trayectoria educativa de los jefes de hogar en algunos casos alcanzaba el nivel medio superior. En cuanto a la experiencia laboral de los entrevistados cuatro estudiantes -dos varones y dos mujeres- trabajaron alguna vez. A diferencia de los estudiantes con experiencia laboral del turno matutino, éstos lo hicieron tanto en el negocio familiar, como en “*puestos de tacos*” y “*de mesera*”.

La entrevista grupal con estos jóvenes estuvo definida por una particularidad. Al momento en que se describía a los jóvenes en lo que consistirían las entrevistas, dos jóvenes, Luis y Laura, explicaron que ellos no participarían del concurso COMIPEMS. Se les cuestionó la razón del porqué habían aceptado ser parte de la investigación si es que no deseaban continuar estudiando. Ambos explicaron que una semana atrás, cuando la maestra Paty les solicitó su participación, pensaban que sí continuarían sus estudios, pero que lo habían pensado mejor y que preferían ingresar a la fuerza laboral.

Los siete casos restantes los conforman Yoselín, Marisela, Manuel, Alberto, Isabel, Giovanni y Edith. Cuando se les cuestionó *¿podrías decirme por orden, tu listado de opciones?* tres estudiantes describieron por orden su listado completo, dos únicamente recordaron sus primeras cinco opciones; uno se acordaba de su primera opción y uno no recordó su listado de opciones COMIPEMS. Este momento marca una diferencia en relación al turno matutino en donde cinco de los siete estudiantes entrevistados recordaban su listado de opciones. Por ello es importante subrayar que este es un primer indicador que marca diferencias en los procesos de construcción y ordenamiento de las preferencias educativas.

Dos casos dan cuenta cómo interviene la agencia en la apropiación de los recursos de sus respectivos entornos familiares, y cómo éstos se ponen en relación con la apropiación de los recursos disponibles en los entornos educativos para decidir su destino escolar. El primer caso es el de Alberto, que seleccionó diez opciones de EMS, en donde las primeras siete fueron opciones de baja demanda. Su caso es interesante; sustentó el mejor promedio de su generación durante los tres años de la secundaria. En la entrevista se definió orgulloso de ser el abanderado de la escolta, honor que merecen los mejores alumnos del tercer grado. De los seis integrantes de la escolta, Alberto es el único varón. “*Casi siempre, o más bien siempre son niñas, los hombres son más flojos, echan más relajo*”. Su padre es albañil y su madre ama de casa. Es el mayor de dos hermanos y será el primero de su núcleo familiar en

poseer una trayectoria educativa de tan largo alcance. Alberto explicó cómo y por qué construyó y ordenó su decisión,

“Quiero estudiar enfermería, y me he dado cuenta que si peleas por lugares en la Prepa 5 es muy remota la chance de quedar ahí, y soy nervioso y a la hora de hacer exámenes me bloqueo. Aunque llevo buen promedio”.

Aunque su aprovechamiento educativo ha sido sumamente positivo, Alberto no ha construido expectativas de ingresar a planteles de la UNAM, en los que su ingreso sería altamente probable. Podría pensarse que la procuración de cierto clima educativo en el hogar, o los talentos individuales, han contribuido a la elección de opciones de baja demanda, pero ajustadas a sus gustos y necesidades: el CONALEP que cuenta con la especialidad en enfermería. Al preguntarle cómo ordenó su jerarquía de opciones, explicó que ésta se construyó en base a dos influencias: el rol de sus padres y de sus profesores, a los que ha acudido para preguntarles qué le convendría elegir,

“Puse 10 opciones, primera opción CONALEP, CETIS Iztacalco, CONALEP Tlalpan y CONALEP 2, CONALEP Milpa Alta, CONALEP no me acuerdo cuál, CETIS y por último las Prepas, la 5 y la Prepa 1 y el CCH Sur (...) mis papás, los dos me ayudaron en el listado (...) me ayudan siempre a estudiar, dice mi mamá que si quiero estar mejor que ello, debo seguir como soy, estudioso. (Y)o quería doctor, pero algunos maestros me comentaron de que si yo no tenía mucha solvencia económica, podía yo agarrar una carrera técnica y agarrar un trabajo y después agarrar la que yo quería, pues yo quiero ser médico ginecólogo obstetra”.

Este caso muestra, en primer lugar, que el efecto del *sponsorship* de algunos profesores en estudiantes de escasos recursos puede pesar en la decisión educativa. Aquí la aversión al riesgo es el mecanismo motorizado por los profesores que conocen las limitantes socioeconómicas de Alberto. Él, en tanto, ha decidido en base a dicha racionalidad, el destino escolar de su preferencia. En segundo lugar, a pesar de provenir de un entorno familiar caracterizado también por los bajos niveles escolares de sus padres, éstos lo han acompañado en la construcción y ordenamiento de sus preferencias. Así su familia y la escuela han intervenido en su decisión de no aspirar a ingresar en algún plantel de la UNAM -que lo habilitaría a pasar directamente a la educación superior y vincularse con la Facultad de Medicina. Sus padres, profesores y él mismo han considerado conjuntamente

que esa es una opción muy arriesgada para el desarrollo de su vida académica. En tal consideración, el entorno educativo ha tenido un rol fundamental, ya que mediante el acompañamiento tutorial de los profesores, ha promovido una decisión altamente reflexiva, con la que se han previsto posibles consecuencias de su eventual asignación. Así, acceder a oportunidades laborales como enfermero egresado del CONALEP se ha erigido como una opción que satisface sus gustos y, además sus necesidades económicas. Sin embargo, también su elección constata que la institución escolar ha legitimado las diferencias sociales al moldear las preferencias de Alberto por opciones homólogas a su posición social de origen. Alberto, finalmente, explicó que acudiría a un curso gratuito proporcionado por la Delegación Tlalpan para preparar su examen COMIPEMS.

Por su parte, Manuel es un joven originario de Iztapalapa, que llegó a Tlalpan hace tres años por decisión de su madre dado que *“es más barata la renta y acá mi abuelita tiene una casa y así no pagamos renta (...) vivimos con ella, los tres en la misma casa”*. Su madre estudió hasta la primaria y es ayudante de limpieza en una empresa. Manuel dijo tener una muy buena relación con ella. Al fallecer su padre, hace cuatro años, ellos dos quedaron solos, por lo que la oportunidad de irse a vivir con su abuela devino un modo de compensar la falta de provisión económica del jefe de hogar.

Manuel es locuaz, un joven expresivo y simpático. Cuando sea mayor quisiera *“ser psicólogo de la UNAM”*. Dijo *“no ser muy bueno para matemáticas y física, pero (es) inteligente, deb(e) echarle ganas al estudio para pasar al CCH”*. Recordaba sus quince opciones del listado, pero las primeras tres de su ordenamiento eran sus opciones preferidas,

“Lo puse el CCH, también la Prepa 1 y la 5, por conveniencia, porque están cerca y porque quiero entrar a la UNAM, quisiera, entrar ahí. Y sino en la que me asignen de la prepas. Con que no pase de un CETIS, pues no estaría conforme”.

En la entrevista comentó que su mamá y sus primos lo ayudaron con su listado de opciones. Es posible que así, su entorno familiar le haya provisto de información con la que él pudo distinguir cuál de los planteles de la UNAM están a menor distancia de su hogar, para así constituirse como un factor que lo oriente en la construcción de sus preferencias. Sin embargo, aunque desea estudiar psicología, explicó que su límite mínimo de preferencias es el CETIS, lo que sugiere que dicha opción también estaba considerada como posible asignación. En tal sentido, es posible argumentar que el caso de Manuel se

caracteriza por una amplitud en sus preferencias educativas y en tanto dicha amplitud nos habla de que está atendido al riesgo de no ingresar en sus opciones de máxima preferencia, todas de alta demanda.

Su rendimiento escolar previo no ha sido. Los cambios residenciales, según él, son el factor de su irregularidad educativa.

- *A: “A mí me gusta la secundaria, pero lo que me gusta son las instalaciones; son muy bonitas, me gustan los jardines, dan paz. No soy mucho de amistades. La gente de aquí es como charra. Todos sombrero y les gusta el reggaetón. Yo cuando vivía abajo, en Iztapalapa era distinto. Acá en las fiestas de pueblo toman todos y echan tiros. A mí no me gusta. Me gusta bajar a la ciudad y divertirme, acá no”.*
- *E: Además de las instalaciones de la escuela, ¿qué te gusta de ella?*
- *A: Me llevo bien con dos niñas. Pero nada más. Los profesores no son muy buenos. No tienen algunos idea de nada.*
- *E: ¿Alguno que te haya orientado en tu listado de COMIPEMS?*
- *No, ni les pido ayuda, yo quiero ser sicólogo y entrar a la UNAM y si puedo vivir abajo mejor, acá no me gusta.*

Manuel dio cuenta de la diferenciación entre el “arriba” del pueblo de montaña y el “abajo” de la ciudad. Su relación con el entorno educativo no le ha permitido establecer vínculos con un grupo de amigos en especial, ni con los profesores del plantel, para que éstos intervengan de manera significativa en su decisión educativa. Pareciera que haber seleccionado en sus primeras opciones a planteles de la UNAM, constituye una estrategia para salir de la montaña y regresar a la ciudad. De quedarse en un plantel localizado en los pueblos de montaña, con gente de montaña supondría “no estar conforme” con su asignación educativa, aunque ésta sea parte de sus opciones medianamente preferidas. Dijo finalmente que participaría de un curso gratuito instrumentado por la Delegación Tlalpan para presentar el examen COMIPEMS.

Ahora el caso de Edith. Su padre es obrero mecánico, propietario de un pequeño taller de autos instalado en el garaje de su casa, y su madre ama de casa. Ambos terminaron sus estudios de secundaria. Además, en el hogar también reside su hermano mayor. Él estudió en la “151” y una vez que egresó de la secundaria, continuó sus estudios en un CONALEP, para después ingresar a la UNAM. Es decir, su hermano es de los jóvenes que para ingresar a la educación superior, debió transitar por la educación profesional técnica y una vez obtenido su certificado, concursó para ingresar a la UNAM. Ante un ejemplo como el de su hermano, es dable pensar que Edith las aspiraciones de continuar sus estudios hasta

la educación superior se hayan visto influenciadas por ello. Precisamente, dicha aspiración se constata en el siguiente extracto de su entrevista. No obstante, también es posible advertir que si bien no recuerda fehacientemente su ordenamiento, expone dos factores que la orientaron a decidirse por dicha jerarquía: el gusto por la instrucción curricular que ofrecen sus opciones preferidas y, al igual que Manuel, la distancia,

“No recuerdo muy bien los nombres: CCH Sur, porque quiero estudiar criminología y la Prepa 5 y el CONALEP 2, que son las que me acuerdo, las demás no me acuerdo. En mi hoja puse 10 opciones, y las que puse son prepas que tengan pase directo y que tengan carrera que me agrade y que estén cerca. Esos fueron los criterios”.

Es interesante que Edith seleccionara adyacentemente instituciones de baja y alta demanda. En este sentido, es posible que el CONALEP “al estar cerca” compense “el pase directo y la carrera que le agrade” de las opciones pertenecientes a la UNAM. Edith consideró de manera reflexiva los beneficios de jerarquizar adyacentemente opciones educativas sumamente distintas entre sí que, sin embargo, satisfagan sus gustos y necesidades. Esta situación es distinta al del joven que coloca en posiciones adyacentes planteles de instituciones distintas sin haber previamente reflexionado qué retornos o beneficios producirían las eventuales asignaciones educativas. Esto se expone más claro cuando Edith responde a la pregunta, *¿en qué opción te sentirías satisfecha?*

“Satisfecha en el CCH, que es mi primera opción, que es un anhelo estudiar criminología, pero no me puedo exigir tanto, porque si me exijo demasiado, afecta mi salud. Más o menos en el CONALEP, que escogería una carrera técnica, aunque tendría que hacer otro examen, me pongo nerviosa y no quisiera eso. Tengo que verle alguna ventaja a lo que me quede, lo que no quiero es no estudiar.”

Ante una asignación desfavorable, Edith ha instrumentado una decisión racional, intentado evitar el riesgo de desafiliación escolar. Ha elegido en un lugar de alta preferencia, al CONALEP. De ser asignada a dicho plantel, Edith debería presentar un nuevo concurso para ingresar a la educación superior -si es que aún aspirase a ser criminóloga de la UNAM. Pero al igual que su hermano, es probable que disponga de los recursos para realizar con eficacia la transición a la educación superior. Finalmente, no consideró como estrategia de estudio la inscripción en algún curso propedéutico. Ella decidió:

“Tomar el curso gratuito aquí en la escuela, sábados y domingos. De esa manera me estoy preparando, y sino en la casa. Dejé de hacer cosas y me pongo a estudiar mucho en casa. Y como el COMIPEMS es de habilidad y rapidez, necesito saber responderlo bien”.

Aquí se expone que ella puede disponer de ciertos recursos de su entorno familiar para llevar a cabo una plausible preparación de su examen en particular, y de una decisión educativa en general.

Una situaciones distintas son las de Giovani, Isabel, Marisela y Yoselin. Giovani, hijo de obrero mecánico y madre ama de casa, no recordó más que su primera opción de listado de COMIPEMS. Giovani ha sido un estudiante de aprovechamientos educativos bajos. Creyó además que *“este año (va) a bajar más, es que (él) ya quier(e) terminar, no (es) muy bueno en la escuela”*. Explicó que efectuó su ordenamiento porque *“escogí las más cercanas y porque está lo que quiero estudiar: chef o mecánico automotriz”*. Dijo no haber sido acompañado por ninguno de sus padres, amigos o profesores en su decisión. Él *“llen(ó) la hoja de opciones sólo. En mi casa no (pidió) ayuda, tampoco a (sus) tíos, ni nada (...) no ni a mis profesores”*.

Es probable que el trabajar eventualmente con su padre en el taller de su casa lo haya hecho familiarizarse con una opción educativa que ofrece ingeniería mecánica. En tanto, aunque en la entrevista no haya explicitado que su entorno familiar lo ha acompañado en su decisión, el recurso de la experiencia laboral en el oficio familiar pudo haberlo influido en la construcción de su preferencia. Asimismo, en su exposición se manifiestan las dificultades que tienen los habitantes de la zona de montaña para acceder a oportunidades educativas en la zona urbana de la ciudad, ya que la distancia se erige, de nuevo, como un factor a considerar en la decisión educativa. En segundo lugar, también se aprecia que el clima educativo en su familia es escaso. El no acompañamiento de alguno de sus padres en su proceso de decisión puede ser que sea un factor que lo haya obligado a ceñirse a una sola opción que satisfaga sus gustos y necesidades (la primera opción de su listado). Al ser un estudiante de bajo rendimiento, centrarse exclusivamente en una sola opción lo situaría en riesgo de desafilarse educativamente. Finalmente, explicó que no acudiría a algún curso para preparar el examen.

En cuanto a Isabel, ella se decidió por planteles de instituciones de baja demanda en las primeras ocho opciones de su listado. Las dos restantes fueron opciones de alta

demanda: *“Fueron diez. Primero CONALEP Tlalpan, CONALEP Xochimilco, CETIS, CONALEP, CONALEP y unas Prepas al final”*. Según ella, nadie influyó en su decisión. Sin embargo, el camino que ella ha elegido intenta reproducir el camino realizado por su hermana mayor: *“Tengo una hermana que es enfermera y que trabaja bien y ella estudió en el CONALEP. Y trabaja en un hospital y además porque me quedan más cerca”*.

La distancia y la orientación vocacional, cuando se conjuntan, implican un factor de importancia en las preferencias de EMS. En Isabel, esto parece haber sucedido. Además, el hecho de haber sido una estudiante de bajos rendimientos escolares influyó en la elección de opciones de baja demanda: *“estoy nerviosa porque piden muchos aciertos y no soy buena en la escuela”*. Es el rendimiento escolar lo que define la estimación del resultado en la prueba. En este caso, aun siendo las opciones elegidas de baja demanda, Isabel duda de su eventual asignación. Finalmente, dijo que no acudiría a ningún curso propedéutico, cuestión que puede asociarse con un clima educativo familiar en el que no se valora la educación lo suficiente en pos de una preparación para dicho evento educativo.

Por último Yoselín y Marisela. Ambas provienen de orígenes sociales de escasos recursos socioeconómicos y culturales. Los padres de Yoselín finalizaron la secundaria y los de Marisela la educación primaria. El padre de Yoselín es albañil y la madre ama de casa. Los de Marisela vendedor de autos y ama de casa.

Yoselin no ha sido una estudiante sobresaliente. El clima familiar de su hogar tampoco ha sido el ideal. Sus padres no la acompañaron durante su proceso de decisión en general y en el listado de opciones en particular. El listado lo llenó con una amiga de su colonia. El ordenamiento de preferencias de Yoselín fue heterogéneo. Adyacentemente ubicó planteles de baja y alta demanda. Ello lo explicó así:

- *“Puse diez planteles: la Prepa 5, CONALEP de Coyoacán, CONALEP Xochimilco, un CETIS y otras prepas. Puse primero la 5 porque quiero estudiar leyes y sé que ahí está esa carrera. El CONALEP de Coyoacán, por lo de terapia respiratoria, eso me fascina y sé que ahí está esa carrera. Antes quería estudiar gastronomía y no le veía interés a lo otro.*
- *¿por qué pusiste opciones tan distintas entre sí?*
- *Porque la 5 tiene mucha demanda y piden promedio mínimo de 7 y yo me puse a pensar, si yo tengo ese promedio, pues podría estudiar ahí. Y por el pase directo si quiero estudiar en la UNAM”*.

En parte, la heterogeneidad de su ordenamiento podría deberse a una indefinición de sus

aspiraciones educativas. En parte a la limitada información de la oferta educativa existente. La carrera “terapia respiratoria” es inexistente en cualquiera de las instituciones de EMS. Yoselín en realidad se refiere a la especialidad de enfermería ofrecida en el CONALEP. Sin embargo, la escasa información de la oferta educativa en la COMIPEMS ha provocado que desconozca que ése es el título de su preferencia vocacional. Finalmente, estableció que ingresaría a un curso propedéutico, cercano a su casa, para preparar el examen⁴⁵.

En cuanto al ordenamiento de Marisela, sólo recordó sus primeras cuatro opciones del listado “*Puse creo que diez, es lo que nos dijeron que pusiéramos. Y creo que fueron la Prepa 1, la 5 y creo que el CCH. Después no me acuerdo más*”. Según ella, eligió dichas opciones porque ofrecían las orientaciones vocacionales de su preferencia. Es decir, se informó de sus alcances y gustos. Sin embargo, la información provino de su hermano mayor. Es importante hacer notar que quien le proveyó la información que la ayudó a decidir el ordenamiento de su listado, fue alguien que no cursó la EMS y que no participó del examen COMIPEMS. En tanto, es posible que la información no sea completa, condición que parece afectar en su decisión educativa. Explicó, finalmente, que acudiría a un curso, pagado por dicho hermano, para preparar el examen.

⁴⁵ - *¿Qué es terapia respiratoria?*

- *Pues una vez unos paramédicos nos dieron terapia respiratoria y me gustó lo que hacían y les pregunté y me dijeron que eso se estudia en el CONALEP.*

6.3 Las escuelas de “abajo”, el Tlalpan urbano

Descripción de la escuela Secundaria General N° 29 “Don Miguel Hidalgo y Costilla”

El trabajo de campo realizado en la escuela “29” se limitó al turno vespertino, ya que la Dirección Operativa de Secundarias Generales N° 5 únicamente autorizó las labores de investigación en dicho plantel. Al solicitar explicaciones de tal respuesta, la Dirección Operativa explicó que la “29” era una escuela modelo, y que el turno matutino estaba muy comprometido con diversas actividades “extra-curriculares”. Ante la premura de nuestro cronograma de actividades, se decidió aceptar la resolución. El que la investigación carezca del análisis del caso del turno matutino de la “29” constituye una limitación para nuestro trabajo. No obstante, el hecho de contar con la posibilidad de acceder al plantel vespertino de la escuela brinda interesantes oportunidades para indagar en torno a algunas de las hipótesis que atañen a nuestra investigación.

La “29” es tal vez la secundaria con mayor tasa de demanda de ingreso de la zona. Los jóvenes que desean ingresar a esta escuela deben competir con miles de estudiantes por un eventual lugar educativo. Y como sucede en el resto de los planteles del sistema educativo nacional, los estudiantes con mejor puntaje en la prueba de ingreso son asignados en el turno matutino e, inversamente, la población estudiantil inscrita en los turnos vespertinos es asignada a éstos dados sus menores puntajes en los exámenes de ingreso. Sin embargo, como podrá apreciarse, la población del turno vespertino también es altamente selecta.

El edificio que hoy en día alberga a la “29” fue, hacia 1827, la sede en donde se asentaron los poderes máximos de la Ciudad de México; y en 1829 fungió como la Casa de Moneda de la República Mexicana. Su fachada adornada con remansos de cantera da cuenta de su célebre origen histórico. Al ingresar hacia el interior de la escuela, se percibe una sensación de pertinencia para la educabilidad. La estructura edilicia es la de una casona aristocrática, con un patio central rodeado por salones de clases en los flancos izquierdo y derecho, tanto en planta baja como en un primer piso. También alrededor del patio se erige un auditorio con capacidad para unas doscientas personas. Para subir al primer piso, unas

escaleras victorianas sirven de conducto. Ya en la parte superior, además de salones de clases, talleres y laboratorios de química, física y biología, dos grandes muros adornados por pinturas nacionalistas muestran el empeño dispuesto por las autoridades administrativas. De nuevo en la planta baja, si uno camina hacia el fondo de las instalaciones puede advertir más salones y un pasillo largo y ancho que conduce hacia el patio de recreo en el que dos canchas deportivas, una de basquetbol y otra de fútbol, reciben a los escolares para que hagan deporte, coman su almuerzo, o simplemente deambulen en pequeños grupos. A diferencia de otras secundarias generales del Distrito Federal, esta escuela cuenta sólo con tres grupos, de aproximadamente 35 alumnos, en los tres grados educativos. Los salones D, E y F son los que respectan al turno vespertino.

La población estudiantil de la “29” se conforma en su mayoría por estudiantes provenientes de hogares en los que existen y se promueven climas culturales destinados para el desarrollo de aprendizajes escolares. Los niveles socioeconómicos de los hogares son mayores en relación a la población que conforma las escuelas de los pueblos de montaña. Empero, curiosamente, la gran mayoría de los estudiantes de este plantel educativo residen en los pueblos de montaña. Se trata entonces de jóvenes y familias motivadas a escapar de ciertas desventajas sociales y que buscaron enrolar a sus jóvenes miembros en una secundaria de reconocido prestigio. Esta decisión y motivación familiar parece reproducirse la transición de la COMIPEMS.

Por otra parte, la institución escolar es un elemento determinante en la construcción y ordenamiento de las preferencias de los estudiantes. El rol activo de la “29” durante este proceso ha sido de suma importancia para la toma de decisiones de sus alumnos. Vincula a sus mejores alumnos a las mejores instituciones y también hace de puente para los estudiantes de bajo-medio y bajo rendimiento a instituciones de baja demanda. Si bien esto puede leerse como un indicio de reproducción social –la continuidad hacia posiciones educativas homólogas a las posiciones sociales de origen- es cierto también que al vincular o intentar vincular de manera eficaz a los estudiantes de menores recursos sociales a la EMS, puede contribuir a evitar la desafiliación escolar temprana. La “29” brinda información a los estudiantes y a sus padres, de la oferta educativa a la cual cada alumno, en base a sus gustos, pero sobre todo, en función de sus habilidades adquiridas, sus límites y alcances académicos tiene mayores posibilidades de ingresar. Brinda asesoramiento

vocacional durante el último semestre de la secundaria. Y realiza simulacros del concurso de la COMIPEMS para entrenar a sus alumnos en la preparación del examen.

Tres grandes procesos de construcción y ordenamiento de preferencias se pueden distinguir en la “29”. Los que eligieron únicamente planteles de alta demanda y lo hicieron de manera reflexiva. Los que eligieron opciones heterogéneas y lo efectuaron de la misma manera. Y los que eligieron también opciones heterogéneas pero que presentaron rasgos de irreflexividad electiva. En éstos, últimos no sólo sus desventajas de clima cultural y de trayectoria educativa previa afectaron su proceso, sino que la indeterminación de sus aspiraciones educativas parecen jugar en contra de la experimentación de procesos de decisión consistentes. De cualquier forma, en todos la escuela aparece presente en sus relatos, en sus posturas escolares y, en definitiva, en sus elecciones de continuidad escolar.

Plantel 5. El turno vespertino

La conformación de la muestra de entrevistados se realizó con la sub-directora Aleida. Dicha tarea la efectuamos en la primera cita posterior a la obtención del permiso para llevar a cabo el trabajo de campo. Durante el proceso de construcción de la muestra, Aleida sugirió que debíamos emitir una carta dirigida a los padres de los estudiantes para que avalaran que sus hijos fueran parte del estudio. Así se hizo. A dos días de haber realizado la primera charla grupal con los jóvenes seleccionados en la muestra, en donde se expusieron los motivos de la investigación, los estudiantes confirmaron el aval de sus respectivos padres de familia. Únicamente tres estudiantes (mujeres) decidieron no participar de la investigación. Así, la muestra final se constituyó de 15 estudiantes (9 varones y 6 mujeres).

Un aspecto a destacar en el caso de los alumnos del turno vespertino de la “29” es el rol activo que tienen los entornos educativo y familiar durante su proceso de decisión educativa. Este es un proceso combinado que está incentivado por la escuela, reproducido por la familia y, de nuevo, reafirmado por la institución escolar. En cuanto al entorno educativo, se pueden distinguir dos mecanismos mediante los cuales la escuela actúa en principio sobre este proceso de decisión. En primer lugar, desde el comienzo del segundo semestre del ciclo lectivo (enero), todos los padres de familia de los alumnos de tercer grado son convocados semanalmente por la Dirección Escolar, con la finalidad explicarles cómo funciona el Concurso COMIPEMS y para sugerirles cómo acompañarlos durante su proceso de decisión. Estas pláticas se han impartido desde hace diez años por el maestro Jorge, quien es el titular de la materia Orientación Vocacional. Así, los padres de familia pueden involucrarse de manera más activa en la decisión de sus hijos. En segundo, la escuela se hace presente en las eventuales preferencias de sus estudiantes a través de diversas clases de orientación vocacional impartidas durante todo el tercer año de secundaria y con la implementación de simulacros de la prueba, realizados en la sala de cómputo de la escuela. De nuevo, el maestro Jorge dirige estos entrenamientos educativos. En una breve entrevista, el maestro refirió algunos aspectos relacionados a la importancia que la escuela en general, y él en particular, otorgan a este evento educativo,

“(A)demás, así uno puede dar una especial atención a los alumnos de bajo rendimiento. O también a otros que no son de bajo rendimiento pero que en este tipo de pruebas estandarizadas, por una u otra razón, no les va tan bien en algunos tópicos. Así se refuerzan y les va mejor en la prueba (...) siempre hay casos raros (...) de alumnos buenos o regulares que no quedan en buenas opciones. Pero la mayoría quedan en sus preferidas. Es que también hay unos chavos que están necios, porque sus papás les dicen que vayan al Poli o a la UNAM y luego se quedan sin opción porque en la secundaria nunca les ha ido bien y sus papás les exigen demasiado y a la mera hora no conocen sus alcances y les va mal” (Nota del 4 de junio, 2012).

El testimonio del maestro Jorge muestra cómo el acompañamiento escolar durante este proceso educativo puede proveerles a los profesores cierta información para que éstos, ulteriormente, puedan utilizarla para intervenir en la construcción y ordenamiento de las preferencias de sus alumnos. Así, también la escuela detecta qué estudiantes precisan un mayor acompañamiento que otros y en ciertos casos, qué padres de familia deben ser asesorados para que éstos incidan sobre sus hijos para, conjuntamente, efectuar una eficaz decisión educativa.

El rol de la escuela como factor estructurante en la transición a la EMS es más claro que en otros. El testimonio de la sub-directora Aleida lo muestra especialmente,

“(N)osotros les decimos qué les conviene, yo no le voy a decir a un chavo de “sietes”, que se va ir a la Prepa # 6. Si quiere, que la ponga en primer lugar de su listado, pero lo que él tiene que hacer es prepararse para un bachilleres (COLBACH) o un CONALEP, que están muy bien y los prepara para el futuro. Hay chavos con muchas broncas en sus casas que no le pueden poner todo el empeño a la escuela (...) lo importante es que les vaya bien y que salgan de aquí conscientes de que la prepa es su siguiente etapa (...) sabes, una bronca que tenemos es que acá los cuidamos mucho a nuestros estudiantes. Los seguimos, que estudien y aprendan, no les dejamos echar relajo (...) la bronca viene en la prepa, que están más libres y luego los que acá eran de “nueves” y “dieces”, allá andan reprobando. Eso es lo que ustedes como sociólogos deberían de estudiar”. (Nota del 14 de enero, 2012).

Las escuelas suelen conocer a sus alumnos; sus virtudes, oportunidades y problemáticas. No es raro, pues, que los profesores tengan expectativas en torno al desempeño de sus alumnos en el concurso de la COMIPEMS. Esto es precisamente lo que expone la maestra Aleida en su testimonio. Pero la “29” va más allá, pues como ella explica, la institución no sólo se preocupa por el resultado que obtienen sus alumnos en la prueba de ingreso a la EMS, sino también el proceso de adaptación a los nuevos entornos educativos en la EMS,

pues la escuela ha detectado que algunos de sus ex-alumnos suelen tener problemas de adaptación, por el hecho de haber decidido tal vez irreflexivamente sus preferencias educativas. Éste constituye uno de los principales objetivos de la escuela en la transición a la EMS: asistir reflexivamente en la decisión de sus alumnos.

La gran mayoría (doce) de los alumnos entrevistados dijo vivir en alguno de los pueblos de montaña de Tlalpan; sólo tres estudiantes dijeron tener como lugar de residencia alguna colonia de la zona urbana de la delegación. Quienes dijeron residir en la zona montañosa, utilizaban medios públicos de transporte para allegarse a la escuela. Y los que dijeron vivir cerca de la escuela, caminando. Cinco dijeron habitar en un hogar monoparental; cinco en uno biparental; y cinco en un hogar extenso. Las ocupaciones de los jefes y jefas de hogar de los entrevistados se distribuyeron de la siguiente manera. En cuanto a los jefes de hogar, la mayoría eran trabajadores informales por cuentapropia (6); también hubo trabajadores no manuales de baja calificación (2); y trabajadores manuales de alta calificación (1). Por su parte, la mayoría de las madres se dedicaban al trabajo en el hogar (9); así como al trabajo informal por cuentapropia (2); y al trabajo no manual de baja calificación (3). En cuanto a los niveles educativos de los padres, uno finalizó la primaria, cinco la educación secundaria, dos alcanzaron el nivel medio superior y uno terminó sus estudios de educación superior. Por parte de las jefas de hogar, tres terminaron la educación primaria, seis la educación secundaria, cuatro la educación media superior y dos cursaron y finalizaron estudios en el nivel superior.

Como se ha explicado, la “29” es una secundaria de alta demanda. Por ello en la entrevista se enfatizó en algunos aspectos relacionados a las razones que los estudiantes le conferían a su ingreso en dicho plantel. El prestigio de la escuela y el hecho de que algunos familiares hayan cursado previamente sus estudios en ésta, son los dos factores que los estudiantes subrayaron como los motivos principales para haber ingresado en la “29”. En este sentido, es importante tener en cuenta que estos quince estudiantes intentaron ingresar al turno matutino, pero en el examen de ingreso su cantidad de aciertos no les permitió tal objetivo. De estos, cinco jóvenes explicaron que anteriormente algún hermano o familiar cursó su educación secundaria en esta escuela. Complementariamente, todos dijeron saber que ésta era la mejor escuela de la zona. Además, a diferencia de otras escuelas públicas en donde la mayoría de los estudiantes proceden de primarias públicas, tres alumnos de la “29”

cursaron su educación primaria en instituciones privadas.

Ahora bien, para dar cuenta cómo ciertas dimensiones de los entornos familiar y educativo se manifiestan en la decisión educativa de los jóvenes de la “29”, es preciso revisar algunos indicadores que dan muestra de ello. En primer lugar, todos los estudiantes recordaron durante la entrevista su listado de opciones. De estos quince jóvenes, dos eligieron en su listado únicamente planteles pertenecientes a la UNAM o IPN. Este dato ilustra que algunos estudiantes de la “29” tenían aspiraciones de vincularse sólo hacia senderos educativos profesionales.

Con respecto a los dos jóvenes que eligieron únicamente planteles de alta demanda, tomemos el caso de Paola quien dijo tener como máxima preferencia, sus primeras tres opciones del listado –que eran planteles pertenecientes al IPN. Paola cursó su educación primaria en una escuela pública de Tlalnepantla. Ella es hija única y hace tres años sus padres decidieron radicarse al sur de la ciudad.

“Acá hay más tráfico aunque es bonito donde vivo (...) que es entre San Andrés (Totolapan) y San Pedro (Mártir), pero bajar acá a veces es complicado porque hay muchos camiones y eso allá (en Tlalnepantla) no pasaba. Pero en Tlalnepantla estaba ya muy inseguro todo”.

Es importante hacer notar que, como la mayoría de sus compañeros, Paola, por medio de la decisión de sus padres, se inscribió en la secundaria “29” y no en una secundaria de los pueblos de montaña. En cuanto a las razones de su ingreso a esta secundaria, Paola comentó que,

“Yo no vivía aquí, y no sabía y la gente de por acá decía que esta escuela era la mejor. Aunque todos se querían ir a la 125, pero mi mamá me dijo que esta era la mejor. Yo la puse en primera opción, pero me quedé en la tarde y yo quería en la mañana. Toda mi vida he ido en la mañana y no me acostumbraba, me cansaba y al año me quisieron cambiar pero ya no quise. Ya estaba estable”.

El extracto ilustra la competencia de la madre de Paola en su afán por vincularla a un entorno educativo que admita una eventual progresión educativa por senderos profesionales, ya que por medio de alguna fuente de información, su madre se adquirió el conocimiento de que la “29” era la mejor escuela de la zona de su nuevo lugar de residencia. El padre de Paola es propietario de varias carnicerías y su madre se dedica al hogar; ambos estudiaron

hasta la escuela secundaria. Desde muy pequeña, Paola ha querido ser nutrióloga del IPN. Y también desde pequeña tiene claro que los planteles del IPN cumplen con sus expectativas en mayor medida que las prepas de la UNAM.

“Mi mamá quería que fuera a una prepa, pero yo no quiero. Al final puse la Prepa # 5 en mi sexta opción, las anteriores fueron “vocas”. Me informé de los programas de estudio y de los semestres que dura en el Poli y en la UNAM la carrera que yo quiero (...) Yo quiero nutrición en el poli, que dura 7 años y no 10 como en la UNAM (...) No sé por qué, siempre me ha gustado la idea de saber cómo alimentarse y ayudar a los otros a eso. Es importante para la salud (...) y en México es un problema grande la obesidad”.

Es posible deducir que el intercambio de ideas y opiniones relacionadas a la educación en el entorno familiar de Paola haya funcionado para involucrar a los integrantes del mismo en su decisión educativa. En cuanto a su ordenamiento, Paola explicó que sus padres, pero muy especialmente su madre, la influenciaron en su ordenamiento de opciones,

“Lo llené (el listado COMIPEMS) con mi mamá pero la mayoría de las opciones las escogí yo. Puse muchas “vocas” (IPN) porque quiero ser nutrióloga. Entonces la “voca” 15 tiene esa especialidad. Estaría, contenta de la primera a la tercera, después de la cuarta a la quinta y de la quinta a las demás me sentiría mal”.

Paola ha sido una estudiante de buen rendimiento educativo. Sus promedios generales en la secundaria le han permitido tener aspiraciones para continuar estudiando por senderos educativos de alto prestigio académico. A esto, el entorno escolar le ha posibilitado el recurso de *“los simuladores de la prueba y (le) ha ido muy bien, necesit(a) 93 puntos, pero (sabe) que los v(a) a sacar”*. Es decir, el entrenamiento que reciben los alumnos de la “29” en estos simuladores constituye un factor que en Paola ha moldeado sus preferencias educativas, ya que al calcular su posible desempeño en el examen –una vez que ha repetido los entrenamientos en diversas ocasiones a lo largo del tercer grado de secundaria- ha podido plantearse ciertas metas para lograr sus objetivos. En otras palabras, reflexionó en base a sus límites y posibilidades su eventual logro.

Un segundo caso es el de Jonathan, quien también tuvo preferencia únicamente por planteles de alta demanda en su listado de opciones COMIPEMS. Jonathan dijo residir con su padre, que estudió la licenciatura en arquitectura en la UNAM, su madre, que finalizó sus estudios de bachillerato, y su hermana menor, que cursa el primer grado de secundaria

en este mismo plantel. Este caso es especial, ya que mientras la media de opciones solicitadas por los aspirantes al examen de ingreso a la EMS es de diez opciones (COMIPEMS, 2010), Jonathan solicitó sólo cuatro opciones, todos ellos planteles pertenecientes a la UNAM. Asimismo, explicó que su opción preferida era la primera de su listado y aseguró estar confiado en ingresar en ella,

“Me gusta el CCH, es en la única que me sentiría súper conforme. Me late su plan de estudios y por lo que quiero estudiar. El CCH es un poco más tranquilo que las prepas, sobre todo porque hay menos materias. Es por semestre y no por año como las prepas. (...) Y porque me queda cerca”.

Jonathan ha construido la preferencia por su primera opción a partir del conocimiento que él tiene de la oferta educativa que más se adecua a sus expectativas. Asimismo, puede verse que la distancia jugó como un factor relevante en su decisión. Explicitó en la entrevista que sus padres y sus primos lo ayudaron a decidir qué opción educativa le convenía. Un aspecto interesante de este caso es que, no obstante que Jonathan eligió sólo cuatro planteles de alta demanda –con una preferencia exclusiva por su primera opción-, al momento de la entrevista aún no se había visualizado estudiando alguna carrera en particular: *“todavía no sé bien lo que quiero estudiar”*. Esto ilustra una indeterminación en los gustos y expectativas educativas y laborales de Jonathan, que es una característica típica del periodo del ciclo vital que experimentan los jóvenes adolescentes (Dornbusch, 1989). Si bien se ha comprobado que este atributo es más pronunciado en jóvenes de estratos socioeconómicos bajos, este caso advierte que jóvenes como Jonathan, que cuentan con recursos económicos, culturales y sociales pertinentes para decidir reflexivamente su progresión educativa, también pueden carecer de la información para visualizar su futuro educativo y laboral de largo plazo.

Ahora bien, como se ha señalado, no todos los estudiantes del turno vespertino de la “29” solicitaron únicamente planteles de alta demanda. Es preciso distinguir de aquellos que optaron sólo por senderos educativos en planteles de alta demanda a aquellos que solicitaron planteles de alta y baja demanda en posiciones adyacentes de su jerarquía de posiciones. Estos son los casos de Ivón, Sebastián, Román, Rocío, Rafael, Osmar, Mariana, Iván, Irving, Esteban, Cristina, Cesar y Adriana. Dentro de este grupo se distinguieron los estudiantes que demostraron rasgos de reflexividad en la construcción y ordenamiento de

sus preferencias, de aquellos que no tenían preferencias educativas definidas y que no mostraron reflexividad en sus elecciones educativas.

El caso de Ivón permite iniciar el esbozo del primer grupo. Ella ha sido una estudiante de buen rendimiento educativo. Durante la entrevista, Ivón se mostró siempre dispuesta al diálogo. Le parecía interesante que alguien apelara a sus opiniones. Transmitía confianza y seguridad en sus posturas corporales y en su tono de voz, aunque dijo estar nerviosa por el proceso que le tocaba vivir. Ivón dijo tener como lugar de residencia a San Andrés, pueblo de montaña de Tlalpan. Vivía con su padre, de oficio chofer de microbús; su madre, dedicada al trabajo en el hogar; y su hermano mayor, que estudiaba el segundo grado de preparatoria en el CCH Sur. También expresó con seguridad que de entrar a su opción preferida (CECYT 13), estudiaría para médico forense, aunque también se ha atendido a una posible asignación en opciones de menor preferencia y, en tal sentido, dijo tener inclinación a estudiar odontología (si fuese asignada a un plantel de la UNAM). Ahora bien, en cuanto a su ordenamiento de preferencias, Ivón dijo tener máxima preferencia a su segunda opción del listado,

“(P)use 13 opciones: Prepa 6, CECYT 13, Prepa 5, Prepa 1, CCH Sur, COLBACH, COLBACH 13, COLCBACH, CONALEP, CONALEP, CETIS, CETIS y CETIS. Me explicaron en la dirección (de la escuela) y el profesor Jorge que tenía que ordenar de mayor a menor demanda. La Prepa 6 porque es una buena escuela, el CECYT porque es el que más quiero, bueno todas (sus amigas) se van por la UNAM y yo quiero probar el IPN; el CCH estaría bien porque está mi hermano. Los COLBACH porque si no entro a la prepa me gustaría entrar a un bachilleres. A los otros son los que me quedan más cerca”.

En su ordenamiento se manifiesta el principio de intransitividad de las preferencias de EMS, ya que su primera opción no constituye su opción de mayor preferencia, sino que otras opciones ubicadas en posiciones de menor preferencia en su ranking, son igualmente o mayormente, preferidas por ella. También es posible advertir que los entornos familiar y educativo han intervenido conjuntamente en su decisión. En el siguiente extracto, su entorno familiar es especialmente manifiesto,

“La opción de mejor preferencia la escogí yo que es el CECYT 13. Esa la escogí porque con mi hermano hemos platicado que si soy buena en “mate”, pues ahí me puede ir bien. No me importa que mis amigas se quieran ir a la UNAM, yo me sentiría bien y está cerca (...) después como influencia está la experiencia de mi hermano, él

repitió 2 veces el examen, porque la primera vez no ordenó bien sus opciones y quedó en el COLBACH. Y obvio, la autorización de mis papás”.

Mediante la transmisión de información que su hermano le ha posibilitado, Ivón ha podido considerar que, en base a sus gustos y habilidades personales, la segunda opción de su listado satisface sus intereses. También, el hecho de que su hermano haya concursado para el examen de la COMIPEMS en dos ocasiones, la ha podido resguardar ante posibles situaciones de riesgo, como es la de ser asignada a una opción de baja preferencia.

Ahora bien, la “29” está conformada por una población altamente selecta. Los casos de Román y Sebastián lo ejemplifican. Ellos también pertenecen al grupo de los que eligieron opciones heterogéneas en posiciones adyacentes y que construyeron y ordenaron sus preferencias reflexivamente. Ambos provienen de hogares conformados por padres que finalizaron la educación superior. Ambos cursaron la educación primaria en escuelas privadas. Coincide que ambos viven únicamente con sus madres, que trabajan en empleos formales (la madre de Sebastián es secretaria en una dependencia de gobierno y la de Román es odontóloga). Ambos también eligieron en las primeras seis opciones, planteles de la UNAM e IPN, siendo las primeras tres las opciones de máxima preferencia. En el resto de las posiciones ubicaron a planteles de baja demanda. En ambos casos, ser hijos de profesionistas es la principal influencia de la construcción de sus preferencias. Es decir, es la aspiración heredada desde el origen social el factor de mayor peso. En ellos, al menos explícitamente, ni la escuela ni el profesorado fungieron como salvaguarda de su decisión. Ambos han estado previamente acompañados por las disposiciones heredadas desde su origen social. Finalmente, también ambos dijeron que acudirían a un curso privado para presentar el examen.

Por otra parte, Osmar, Cristina y Rocío provienen de hogares en los cuales los niveles escolares de los padres es el bachillerato. Todos dijeron vivir en hogares biparentales. Las madres de los cuatro se dedicaban al hogar; el padre de Osmar era policía, el de Rocío chofer de combi y el de Cristina empleado en un laboratorio. Aunque Cristina, Osmar y Rocío han sido estudiantes de altos rendimientos, también consideraron en posiciones de baja preferencia a planteles de baja demanda. Todos señalaron que la ayuda de la escuela fue determinante en su elección. También sus padres los influenciaron de modo sumamente importante. Sin embargo, Rocío planteó que aún no tenía visualizada una carrera específica:

“No sé, me gusta tal vez medicina, pero no, tal vez diseño, la neta no sé aún”.

Por su parte, Osmar planteó que estudiaría *“Aeronáutica. He leído que eso es muy bien pagado y no hay en México ingenieros con dicha especialidad. Además me podría ir a Estados Unidos a hacer mi maestría”*; y Cristina, al igual que Osmar tenía mayor claridad aspiracional *“Yo quiero ser historiadora, me gusta leer y escribir. No sé, soy soñadora. Pero me gusta vivir bien y puedo dar clases y que me paguen por lo que me gusta”*. Asimismo los tres, dijeron que se inscribirían a un curso propedéutico para preparar su examen de ingreso a la EMS.

Por otra parte, Cesar y Adriana provienen de orígenes sociales caracterizados por menores recursos socioeconómicos que los dos grupos de estudiantes precedentes. El padre de Cesar es panadero de una empresa panificadora y el de Adriana es chofer de microbús. Las madres de ambos se dedican al trabajo en el hogar. Cesar y Adriana son primos y amigos. Ambos son los integrantes más jóvenes de sus respectivos hogares. Sus hermanos mayores cursaron en la “29” y accedieron al CCH. Hoy cursan estudios superiores en la UNAM. Ese ha sido un elemento clave en su construcción de preferencias. Además, el CCH es la opción preferida por ambos. Consideraron que el rol del profesor Jorge ha sido fundamental en su proceso. Pues,

“los simulacros ayudan a sacar presión, ya sé cuánto puedo sacar (...) y he mejorado bastante desde que estoy entrenando” (Adriana); *“la directora además nos checa nuestro listado, si no tenemos al menos diez opciones, dice que no nos lo firma. La escuela nos mete presión pero yo creo que es bueno”*.

César es de los pocos jóvenes que dijo tener experiencia laboral, pues ha trabajado con su padre durante alguna vacación, en una popular cadena de panaderías de la cuál es el jefe pastelero. Su madre se dedica al hogar. Sus padres estudiaron hasta el nivel medio superior. Su familia está conformada por sus padres y sus hermanos mayores, *“uno que estudia arquitectura en la UNAM y el otro es panadero con mi papá”*. Él ha sido un estudiante de medios-altas calificaciones. En cuanto al ordenamiento de preferencias, César eligió quince opciones; las primeras ocho eran planteles pertenecientes a la UNAM, y el resto eran planteles de instituciones de baja demanda, siendo las tres primeras opciones las de su máxima preferencia. Explicó que en base a la cercanía de su casa -localizada en el pueblo de San Andrés- él fue ordenando por orden de prioridad cada uno de los planteles de

su preferencia. Asimismo, también subrayó el hecho de que su entorno familiar ha sido de suma importancia en su construcción de preferencias. Sus padres, sus hermanos y sus primos –los cuales todos han ingresado a planteles de la UNAM- lo han orientado en torno a cómo y qué opciones elegir en este proceso. El parece representar un caso en el que la desventaja socioeconómica del hogar ha sido amortiguada por unas intenciones culturales generadas desde el origen social.

Cuando se le preguntó *¿en cuál opción crees ser asignado?*, la respuesta de Cesar mostró rasgos de reflexividad,

“Creo que sí me quedo en las primeras tres. En la primera no, porque mi promedio no me ayuda. Pero en la tercera, sí. Si no pues en otra de la UNAM y pido mi cambio a una que me queda más cerca. En los COLBACH seguro no me quedo, las puse porque dijo la directora que si no poníamos más de 10 opciones, no nos firmaba la hoja de inscripción, pero no creo quedar en ninguna de esas”.

César calculó que en base a su desempeño académico previo sería difícil ser asignado en los planteles de más alta demanda de la UNAM. No obstante, confiaba que en planteles de alguna de sus tres opciones de mayor preferencia sería asignado. Finalmente, aunque en la entrevista no explicitó que el factor del entorno educativo haya intervenido positivamente en la construcción y ordenamiento de preferencias, aquí expone cómo la escuela ha acompañado a sus alumnos de tal manera que promueve que éstos elijan sus opciones educativas de la manera más reflexiva posible. El hecho de sugerir que soliciten al menos diez opciones de EMS, es una estrategia para atenerse de no obtener como resultado un CDO.

El hogar de Adriana está conformado por su padre (chofer de microbús) y su madre (ama de casa). Sus niveles educativos son la secundaria y la primaria, respectivamente. Ello no obstante, no parece haber jugado en demérito de cierto clima cultural familiar en el cual puedan establecerse prácticas y hábitos adecuados para el estudio y las disposiciones pedagógicas de Adriana y sus hermanos. Su hermano mayor accedió a un plantel de la UNAM y está por ingresar a la Licenciatura en Administración de Empresas. Ella tiene también claro que ése es el sendero educativo por el cual desea proseguir educativamente. El acompañamiento generado por la madre de Adriana es patente en su relato:

“ Yo había puesto 7 opciones, pero mi mamá me terminó de llenar y puso 10. Según ella no borró ninguna de las que yo había puesto. Pero ya no supe. Prepa 6, Prepa 5, CCH Sur, CECYT 13, CECYT 6, BACHO, BACHO y CONALEP. No estoy tan nerviosa. Mi papá dice que está seguro que me voy a quedar en mis primeras tres ”.

Por otra parte, está el grupo de aquellos que no construyeron y ordenaron reflexivamente sus preferencias educativas. Son los casos de Mariana, Rafael, Irving, Iván y Esteban los que representan a aquellos que presentaron mayor inconsistencia en tal proceso. Mariana es la hija mayor de un matrimonio conformado por segundas nupcias. Ella dijo residir con su padrasto, su madre y su hermano menor. Su padrasto y su madre son vendedores informales por cuentapropia. Ambos terminaron la educación secundaria. En tanto, es entendible que la educación no haya devenido un recurso capaz de conformar ciertas disposiciones culturales y tampoco, en tanto, se sugiere como un recurso que oriente en demasía las aspiraciones educativas de Mariana. El ordenamiento de preferencias de Mariana contempló planteles de alta demanda en las primeras posiciones, aunque a partir de la cuarta opción consideró únicamente planteles de instituciones de baja demanda.

“Pues no sé bien qué onda (...), estoy indecisa. – ¿Pero tu mamá o tu padrasto te han ayudado a elegir? – Pues sí, pero si yo me quiero ir al CCH, es porque todos mis amigos han ido ahí (...), pero quiero también una carrera técnica, porque quiero trabajar, no quiero pasarme la vida estudiando. Pero la UNAM da pase directo. Así que no sé. También me gustan las vocas, aunque por las mates dicen que es más pesado”.

Como puede verse, dijo no tener especial preferencia por alguna de sus opciones educativas. Por lo que eligió diversas instituciones educativas en su listado. También puede darse cuenta que no estuvo cercanamente acompañada por sus entorno familiar y tampoco sugirió que la escuela haya influido positivamente en su decisión.

Por su parte, Irving, Ivan, Rafael y Esteban dijeron no vivir con su padre y son las madres las jefas del hogar. Todas ellas trabajan por cuenta propia, de manera informal. Los cuatro han presentado rendimientos escolares medianos y bajos. La construcción y ordenamiento de preferencias de Iván se arregló en base a sus aspiraciones educativas. De cualquier manera, no apareció el acompañamiento familiar como un recurso aludido y observable en su relato:

“Yo puse UNAM y Poli, porque quiero ser arquitecto (...) en realidad nadie más influyó. Un poco el profesor Jorge nos decía que pusiéramos de alta demanda hasta arriba, porque si no quedamos, al menos lo intentamos. Y dice que si no somos tan buenos para la escuela, pongamos la deseada en la tercera o cuarta opción. Yo creo que quedo por ahí de mi segunda opción. Eso sí, si quedo en un CETIS me mato. Mi mamá me dijeron que lo que yo quiera (...) y mis amigos no me influenciaron, ellos no han entrado a la UNAM y eso duele”.

No se tiene información que nos permita enunciar que el clima y el capital cultural de la familia de origen de Iván hayan podido contribuir a su construcción y ordenamiento de preferencias. Sin embargo, Iván ha hecho caso al profesor Jorge y ha debido ampliar sus posibilidades y por tanto su rango de opciones es mayor y más heterogéneo que en cualquier caso del primer grupo de jóvenes. De cualquier forma, ha explicitado un descrédito por las opciones de baja demanda. Aunque él ha sido un estudiante de bajos rendimientos educativos, es posible que haber experimentado su educación secundaria en una escuela como la “29”, haya elevado sus aspiraciones escolares. En tal sentido, dijo que acudiría a un curso propedéutico para preparar su examen.

Por su parte, Esteban e Irving proceden de un origen social aún más adverso que los casos previos. Las madres de ambos finalizaron la secundaria y son los hijos mayores, por lo que no cuentan con hermanos que pudiesen influenciar positivamente en este proceso. Ambos consideraron en posiciones contiguas a instituciones del IPN con planteles de instituciones de baja demanda. Irving dijo aspirar a ser contador y Esteban mecánico automotriz. Los rendimientos escolares de ambos son bajos. No obstante, consideraron plausible elegir instituciones de alta demanda en las opciones preferidas. De cualquier forma, han intentado evadir el riesgo de desafiliación escolar mediante la elección de opciones de baja demanda también en posiciones de alta y mediana preferencia.

“Yo pedí primero Prepa 1, después CETIS, CONALEP, CONALEP y después BACHOS. Pero me sentiría defraudado en un CETIS o un CONALEP, mis primos van a UNAM y dicen que están súper bien, pero es difícil que entre porque mi promedio es malo, a ver qué pasa ” (Irving); “Yo sé que no voy a quedar en las prepas (de la UNAM) pero las pedí, porque el profe Jorge nos dijo que podíamos pedir las. Pero si es en un CONALEP, no estaría tan mal, lo importante es seguir estudiando, ¿no?” (Esteban).

Es clara la influencia de la escuela en sus ordenamientos. Si bien estos jóvenes tienen alguna aspiración de ingresar en opciones de alta preferencia, han sido lo suficientemente prudentes para elegir opciones de baja preferencia que, por su rendimiento educativo previo, es sumamente probable que ingresen a tales opciones. Es decir, la elección de opciones de

alta demanda en posiciones de alta preferencia no implica ningún costo para ellos, por lo que aunque estimen difícil ingresar a dichas opciones, lo han considerado plausible. Más allá pensar que sus decisiones fueran irreflexivas, podríamos considerarlas simplemente decisiones heterogéneas, influenciadas por las acciones escolares que les otorgan cierta agencia a los jóvenes para que consideren diversas opciones para continuar estudiando.

Otro caso es el de Rafael. En él, el acompañamiento de la escuela ha sido parte importante en su proceso de decisión. Al ser un alumno de bajo aprovechamiento educativo, la “29” tuvo un peso importante. Además su familia emanó como un segundo factor de alta influencia. Rafael y su familia son habitantes de los pueblos de montaña de Tlalpan. Su hermano mayor cursó la educación secundaria en esta escuela, por lo que a él le “*pareció normal ingresar en ésta*”. Además, dijo gustarle la zona por “*los parques que hay, es muy bonita*”. Rafael dijo vivir con su padre, de oficio albañil, y su madre, dedicada al trabajo en el hogar. Su hermano mayor, que terminó sus estudios superiores en el IPN como ingeniero mecánico, reside cerca de la casa de los padres de Rafael, con su novia y su hijo pequeño. El ordenamiento de opciones preferidas de Rafael fue el siguiente,

“Fueron 13. Las primeras dos son CECYT 13 y 12. Pero si no quedo, las demás son COLBACH 17 COLBACH 12, COLBACH 11, y CONALEP 1 y CONALEP 2. Las demás ya no me acuerdo bien”.

A primera vista, es dable suponer que el hecho de que su hermano mayor sea egresado de la carrera de ingeniería mecánica del IPN, pudo haber influido en Rafael en sus preferencias. No obstante, ante la pregunta *¿quién influyó para que ordenaras así tus preferencias educativas?* Rafael explicó que,

“Mi hermano. Pero más el profesor Jorge. Luego mi mamá un poco, ella me dice que donde yo quiera (...) Y también la distancia”.

El rol del profesor Jorge de nuevo cobra relevancia. Rafael es un joven de promedios medio-bajos y ante estos casos, la “29” ha considerado importante señalarle a los jóvenes que dentro de su listado de opciones, ellos consideren a planteles de baja demanda para que, de no poder ingresar en sus opciones preferidas de alta demanda, estos sean asignados a escuelas en las que pueden continuar estudiando. Así, como en los casos precedentes, se

entiende la razón de que planteles de alta y baja demanda estén ubicados en posiciones adyacentes en los lugares de alta preferencia. En otras palabras, la escuela ha motivado procesos de racionalización determinantes para la construcción de las preferencias de estos jóvenes.

*Descripción de la escuela Secundaria Técnica N° 40 “Virgilio Camacho Paniagua”,
turnos matutino y vespertino*

La secundaria “40” está ubicada en Villa Coapa, al sur del Distrito Federal, en una zona plenamente urbana que colinda con una serie de colonias residenciales que nacieron y crecieron desde la década de 1970 hasta nuestros días. Se caracteriza por una actividad comercial muy vasta. Decenas de grandes supermercados emplazados en las grandes avenidas de Canal de Miramontes, Acoxta y la Calzada del Hueso dan forma al funcionamiento urbano, su consumo cotidiano y la fisonomía del lugar. La secundaria comparte espacio con casas residenciales y una serie de multifamiliares. Los encargados de la Coordinación de Servicios Complementarios se encargaron conjuntamente con esta investigación de la selección de los estudiantes que conformarían el panel. La realización del trabajo de campo no tuvo inconvenientes. Todas las entrevistas se realizaron en el mismo salón de clases, en ambos turnos.

En la “40” está establecida una Inspección Escolar de Servicios Educativos de Secundarias Técnicas. La “Inspección” se encuentra en la planta baja, en un pequeño edificio descentrado de la secundaria. Alrededor de quince funcionarios trabajan allí. Es posible que esto incida en el control pedagógico que tiene la escuela sobre sus alumnos en general, y sobre la transición educativa que experimentan los estudiantes de tercer grado en particular. Pero a diferencia de la “29”, las funciones de acompañamiento de la “40” a alumnos en los procesos de elección educativa no son tan cercanos. Aunque se realizan simulacros del examen COMIPEMS y se realiza una charla semestral destinada a los padres de familia para describir el funcionamiento del concurso, son muy escasas las referencias que dieron los estudiantes del apoyo y/o acompañamiento escolar. Esto marca una diferencia importante con la otra escuela “modelo” de esta investigación, en la cual las acciones pedagógicas se plasman en la lógica del ordenamiento de los estudiantes.

En el turno matutino, como ha sucedido en el resto de los casos, también se presenta el caso de jóvenes procedentes de hogares de mayores recursos que en el vespertino. Así, cuentan con disposiciones culturales de las cuales se sirven para elegir con mayor reflexividad sus preferencias que aquellos del turno vespertino. En cuanto a las preferencias

educativas de los jóvenes del turno matutino, únicamente una estudiante eligió en opciones de máxima preferencia a instituciones de baja demanda. El resto se orientó a preferir planteles de instituciones de alta demanda en las posiciones de máxima preferencia. A diferencia de las escuelas de montaña, acá la distancia entre su hogar de residencia y las opciones de EMS no surgió como un factor recurrente en los procesos de toma de decisión. Tampoco la inclinación por especialidades u orientaciones vocacionales técnicas o tecnológicas predominaron. Fueron los planteles de la UNAM y la aspiración de cursar alguna licenciatura en dicha casa de estudios lo que organizó las preferencias de estos estudiantes.

En el turno vespertino, se pudieron distinguir a los estudiantes que pudieron llevar a cabo tomas de decisión reflexivas de aquellos en los que operaron las determinaciones culturales desventajosas sobre su elección. Aquí la distancia devino un factor de nuevo a considerar, así como la orientación por vocaciones técnicas y tecnológicas. Los primeros provienen de orígenes sociales que presentan ciertos rasgos de buenos climas culturales familiares. Los segundos provienen de hogares claramente desfavorecidos socioeconómica y culturalmente. De nuevo, la escuela no apareció –más que en un caso- como una influencia real en el acompañamiento electivo de los estudiantes. Las preferencias de los primeros se orientaron a instituciones de alta demanda. En éstos, sus *habitus* parecen haber incorporado componentes de reflexividad electiva. En los segundos, sus preferencias se orientaron hacia instituciones de alta demanda, de baja demanda y hacia la indiferencia por las preferencias escolares. En éstos se presenta más bien una combinación de los mecanismos de la TRC y la TAR. Primero porque no desarrollaron *habitus* que contemplen el despliegue de la herencia cultural para ser utilizada en los procesos de tomas de decisión. Segundo, porque la falta de interés para continuar estudiando parece incidir en una desmotivación por lograr mayores niveles escolares.

Plantel 6. El turno matutino

Con la ayuda del maestro Mauricio se seleccionaron dos estudiantes de alto rendimiento escolar, dos de medio y dos más de bajo rendimiento. Las entrevistas se realizaron en un salón ubicado al final del pasillo en la planta alta del edificio. Ya sea que se acudiese muy temprano por las mañanas o bien al medio día, en la escuela se presentaba una actividad estudiantil vívida. Invariablemente, uno podía escuchar ensayos de la banda musical. Rock and Roll clásico, jazz y música popular se entonaba todos los días. Cada hora se podía apreciar a los jóvenes deambular con los instrumentos musicales, que una vez finalizada la clase eran depositados en una sala, para que acto seguido otros estudiantes los retomaran, y así iniciar, éstos, su clase. Otros jóvenes hacían deporte en una muy amplia cancha central. La más extensa de todas las que pudo observar este trabajo. Las condiciones de las instalaciones edilicias permanecían bien cuidadas. Los jardines también.

El panel se conformó por Paola, Milton, Miguel, Daniela, Daniel y Brenda. Dos de estos estudiantes vivían en un hogar extenso, dos en un hogar biparental y uno más en un hogar monoparental. Los hogares extensos eran comandados económicamente por la madre de los estudiantes, así como por los otros familiares co-residentes. En los hogares biparentales, los jefes de hogar se dedicaban al trabajo por cuentapropia (taxista) y al trabajo formal (trabajador calificado en una mediana empresa de servicios), y las jefas de hogar eran amas de casa; finalmente, el único hogar monoparental era comandado por la madre de Miguel, de profesión psicóloga egresada de la UNAM.

La escuela, al estar localizada en una zona urbana de fácil acceso, ha permitido que su población pueda conformarse no sólo por estudiantes residentes de zonas aledañas. Algunos de los estudiantes dijeron residir lejos de la secundaria. La “secundaria matutina 40” goza de buen prestigio, y en todos los entrevistados esa fue la razón que dieron para explicar el porqué de su ingreso a esta escuela. Asimismo, los entrevistados dijeron sentir melancolía de su pronto egreso. En esta secundaria, la han pasado bien y han construido sus redes de amistad.

Miguel fue de los que dijo apreciar su experiencia escolar en la “40”. Proviene de un hogar monoparental; es hijo único criado por su madre. Su madre obtuvo información de

que esta escuela podría ser una opción viable para que Miguel estudiara la secundaria. Al divorciarse los padres de Miguel, éste debió ingresar a una secundaria pública, dado que provenía de una primaria privada. Para él, el reacomodo de ambiente no fue difícil,

“Aquí yo he hecho más amigos que en la privada, en la privada éramos muy pocos, acá somos muchos y es más interesante porque somos distintos. Además yo voy a ver a mis amigos en la prepa, unos se van al CCH, otros a la Prepa 6, otros a la Prepa 5”.

Su desempeño escolar, él reconoce, no ha sido el mejor. *“Me distraigo mucho, y echo relajo, pero ya me voy a aplicar (...) Ya voy a estudiar de mis apuntes”.* Su promedio general ha sido de 8.1, pero dadas sus aspiraciones escolares deberá competir con estudiantes que han obtenido mejores calificaciones a lo largo de su educación secundaria. No obstante, Miguel es afable, rápido para contestar y simpático. Parece sumamente confiado de sí mismo. En su hogar dispone de las condiciones pertinentes no sólo para el aprendizaje escolar, sino que el clima cultural es adecuado. Le gusta leer y su madre lo ha motivado a seguir una carrera profesional *“mi mamá me dice que lo mejor es la UNAM, dice que además de ser muy buena universidad, ahí voy a conocer a mis clientes o a mis colegas, y que es gratis además (...) sí ella estudió ahí psicología”.*

El listado de preferencias de Miguel fue el siguiente: *“fueron quince pero no me acuerdo de todas: Fue la Prepa 5, CCH SUR, Prepa 6, la Prepa 1, CECYT 13 y hasta ahí me acuerdo”.* El hecho de no recordar más que las cinco primeras opciones de su listado, nos habla de que esas se constituyen como sus opciones de máxima preferencia. La influencia de su madre ha sido decisiva en la lógica de construcción de dicho ordenamiento,

“(Mi) mamá estudió en la Prepa 5 y ella me dijo que estaba muy bien. Y el CCH porque vi que ahí estaba muy bien las opciones y me queda cerca de mi casa”. Miguel, en su confianza, estableció que no acudiría a ningún curso de preparación. *“Tengo primos un año mayor que yo que todos ingresaron a la Prepa 6 y al CCH y ellos me orientan cómo estudiar. Con mi mamá, cuando tiene tiempo estudio, sino voy a estudiar de mis apuntes”.*

En Miguel, esas son las influencias determinantes en la construcción de sus preferencias y no la escuela. *“Ningún profesor me ayudó en orientarme. Yo creo que si acudes a ellos si te orientan pero nadie en especial tiene esa función”.* En cambio sus disposiciones culturales lo han motivado a preferir y elegir en los primeros puestos de su

listado a opciones de alta demanda. Han conformado disposiciones reflexivas que se han constituido como la lógica de su decisión. Más allá de los simulacros realizados por los orientadores vocacionales, la preparación del examen COMIPEMS parece correr por cuenta propia de este estudiante.

Por su parte, Brenda, hija de taxista y de ama de casa, explicó que no le gustaría entrar a una Prepa de la UNAM. Sólo eligió planteles de baja demanda.

“Mi familia quería que yo entre a una Prepa, pero yo prefiero el CONALEP de Coyoacán o un CETIS o un COLBACH. Pero yo quiero el CONALEP, porque quiero ser enfermera y me gustaría irme al pueblo de mi abuelo, que está en Guerrero y ayudarle a la gente que ahí es muy pobre”.

La construcción de su ordenamiento parece consistente, pues no parece contar con un clima cultural favorable para tener preferencias por las opciones de más difícil acceso y, asimismo, no ha tenido un aprovechamiento educativo sobresaliente *“creo que voy a salir con 7.3”*. Sin embargo, ha sido suficientemente consciente de sus alcances en el concurso de la COMIPEMS. En tanto, ha elegido opciones ajustadas a sus posibilidades reales de asignación. Preferir el CONALEP en lugar de una institución como la UNAM o el IPN puede ser una solución asequible a las necesidades de estudiantes de bajo rendimiento educativo, que precisan menos puntaje para ingresar a dichas instituciones, y eventualmente tengan aspiración de ingresar a la ES. Como además, quiere asegurar su continuidad escolar, explicó que acudiría a un curso gratuito que aplican en una preparatoria cercana a su domicilio.

Ahora Daniel y Paola. Él dijo habitar en la misma casa con su madre, sus tíos y su abuela. Su madre es ama de casa y sus tíos son los sostenes económicos del hogar. Daniel explicó que la actividad económica principal de ellos era la compra-venta de autos. Daniel pareció confiado en su proceso de toma de decisiones. Si bien no dio por sentado que ingresaría a sus opciones preferidas: *“La que más quiero es mi primera opción, más o menos en cualquier otra prepa y donde de plano no en lo BACHOS. Yo quiero estudiar en la UNAM”*.

En la entrevista dijo sentirse apoyado por su familia *“ellos me apoyan, mi mamá me llevó a la Prepa 5 para ver las instalaciones y es la que me gustó, el CCH también me gustó”*. Su listado de opciones lo explicó de la siguiente manera: *“fueron nueve*

opciones: La prepa 5, Prepa 6, la 1, CCH Oriente, CCH Sur y ya no me acuerdo. Bachilleres o algo así". Como se ha visto, los estudiantes que en sus disposiciones electivas contienen un componente reflexivo suelen elegir en las primeras opciones de su listado los planteles preferidos y en el resto, opciones no sólo de menor preferencia, sino menos demandadas, con lo cual se resguardan ante una eventual desafiliación escolar. En Daniel, esto se presentó de manera bastante clara. Además, cuando el respaldo familiar (y económico) en la transición a la EMS es contundente, los estudiantes se permiten decidir con cierta tranquilidad, lo que es probable que incida en su auto-confianza:

"Espero no ponerme nervioso y como tengo buen promedio y voy a ir un curso espero que me vaya bien. Mis tíos me dicen que si no me quedo en mi primera opción dicen que intente y pruebe y si no me gusta dicen que intentarían meterme a una de paga".

Finalmente, Paola procede de una familia en la que su padre –agente de ventas- finalizó sus estudios universitarios y su madre- ama de casa- finalizó sus estudios de bachillerato. Ambos estudiaron en un Colegio de Bachilleres, donde se conocieron y no se separaron más.

- *"¿Y estudiarías también en un COLBACH?"*
- *Mis papás me han dicho que los profesores son muy buenos, que no es fácil. Hay gente que habla muy mal de los bachos pero mis papás dicen que son muy buenos.*

Paola explicó así su ordenamiento de preferencias: *"son diez: la Prepa 1, CCH Sur, Prepa 5, prepa 6, Prepa 2, Prepa 7, CECYT, BACHO, BACHO, BACHO y ya no me acuerdo"*. Al igual que Daniel, se ha resguardado ante un mal desempeño en la prueba de ingreso. También su aprovechamiento educativo en la "40" ha sido sobresaliente. Ante la consulta de las influencias en su decisión de continuidad educativa, explicó que *"Ni amigas, ni directores, mis papás si, mis hermanos no tanto. La distancia no. Es que las que yo puse son las que están por acá"*. Si bien ella no da cuenta que la distancia es un factor, de nuevo en su testimonio Paola reafirmó que eligió únicamente opciones cercanas a su domicilio. Por otro lado, pareciera ser que el clima educativo en su familia es adecuado. Cuando el ejemplo propuesto por los hermanos y padres es deseable para el estudiante en cuestión, ello puede devenir en un factor decisivo para

reproducir los mismos caminos. En Paola, al menos esto es un escenario deseado.

Por otro lado están los jóvenes que presentaron indefinición en sus preferencias y escasa reflexividad en su ordenamiento. Para ello, puede avanzarse sobre el caso de Daniela. Ella, pareció desorientada cuando en la entrevista se le consultó sobre sus preferencias escolares. Explicó que no recordaba su listado.

- *“Creo que son puras de la UNAM y alguna del Poli, pero del Poli no quiero quedar porque es mucha carga de trabajo.*
- *¿Y cuál es el orden de dichas opciones?*
- *No me acuerdo, mi hermana me ayudó. Ella no quedó en ninguna de sus opciones y se tuvo que esperar un año. Ella me ayudó a llenarlo para que no me suceda lo que a ella. Yo no me quiero quedar un año sin hacer nada.*
- *Y en caso de que repitas lo acontecido a tu hermana, qué harías.*
- *Pues me metería a estudiar inglés”.*

El padre de Daniela es empleado de un gimnasio prestigioso del sur de la ciudad y su madre ama de casa. Él finalizó el bachillerato y ella la secundaria. Sin embargo, ninguno estuvo presente con ella el día de la inscripción al COMIPEMS. El estar ayudada sólo por su hermana, vislumbra una escasa atención y disponibilidad de recursos culturales familiares. En cuanto a la lógica que siguió su construcción y ordenamiento de preferencias, Daniela explicó que sus padres no influyeron en su decisión y que una profesora les recomendó a todos los estudiantes que no eligiesen planteles del IPN, si no les gustaban las matemáticas. Parece entonces poco consistente el hecho de haber elegido en opciones de alta y media preferencia planteles del IPN bajo el entendido que ahí *“la carga de materias es mucha y no quiero eso, como soy de malas calificaciones no quiero sufrir”*. Aquí, por un lado, el hecho de no tener preferencia por alguna opción educativa y no haber enunciado alguna expectativa laboral o profesional, nos convoca a pensar que fue poco reflexiva la manera en que construyó su ordenamiento. Por otro, el hecho de elegir opciones no preferidas en sus opciones de alta y media preferencia, abona en dicho argumento.

Por otro lado está el caso de Milton. Él decidió solicitar sólo cinco opciones, todas correspondientes a la UNAM. Explicó que habitaba en casa de sus tíos, con su madre y su abuela también. Su madre finalizó la secundaria y no supo hasta qué año cursó su padre. Dijo residir cerca de la escuela. *“Mis tíos buscaron esta secundaria, porque acá*

está mejor la colonia que por donde yo vivo, allá hay algunas, pero prefiero venirme hasta acá. Acá me gusta. Ya me acostumbré". El prestigio y la buena ubicación de la secundaria fueron atributos considerados por los tutores de Milton para su inscripción en esta secundaria. Y su decisión parece seguir las mismas normas: vincularse en opciones educativas de alta demanda es la motivación principal de Milton. Él aspira a ser médico cirujano. Dijo tener todo el apoyo de su familia y piensa en realizar su especialización en el extranjero. Sin embargo, sus calificaciones no han sido sobresalientes, cuestión que podría afectar en su ingreso a planteles de alta demanda. Así explicó la lógica en el ordenamiento de sus opciones:

"Soy bueno en la escuela, sería más fácil irme al CCH Sur porque a lo mejor es más fácil quedar en esa que en la prepa 5 que es más difícil de entrar. Piden menos aciertos en el CCH por el promedio que traigo, podría entrar ahí. Tengo primos que van a bachos y a prepas y he visto que los que van en prepa se les va haciendo más fácil la vida".

En su relato aparece un desacople entre la información relevada por la escuela y la auto-representación que él tiene de su desempeño escolar. Milton, considera que su desempeño escolar no le impide aspirar a concursar por los planteles más demandados de toda la COMIPEMS. En la explicación de su jerarquía de opciones parece seguro de alcanzar su objetivo, por lo que ha elegido únicamente opciones de la UNAM. Conscientemente, ha decidido ajustarse únicamente a las opciones que ofrecen el destino escolar que él vislumbra desarrollar. Sin embargo, el hecho de no seleccionar ninguna opción de baja demanda lo coloca ante el riesgo de desafiliación educativa. No obstante, dicho riesgo se reduce considerablemente en un caso como el de Milton, pues él señaló que *"sino quedo en ninguna, me preparo un año más y me vuelvo a presentar"*. La salvaguarda de poder interrumpir momentáneamente su carrera educativa mediante el soporte familiar reduce el riesgo de desafiliación educativa y ofrece oportunidades de ingresar a las opciones educativas de más difícil acceso. Aunque él no sea un estudiante de altos rendimientos el buen clima cultural familiar podría compensar dicha desventaja que tiene con respecto a otros jóvenes de mejores rendimientos escolares.

Escuela 7. El turno vespertino

El profesor Martín – Coordinador de Servicios Educativos Complementarios, al igual que el profesor Mauricio- se encargó de trabajar conjuntamente con esta investigación para seleccionar a los jóvenes que participarían de la investigación. El día que se procedió a realizar la primera entrevista grupal con los jóvenes seleccionados, cinco de los seis jóvenes decidieron no participar del estudio. Adujeron desconfianza. Sólo un joven, Jorge Luis, permaneció en el aula y fue uno de los estudiantes que conformó el trabajo de campo. A esto, el profesor Martín consideró pertinente regresar a cada uno de los salones para explicar en qué consistía la investigación y, así, convocar a otros participantes. Además de Jorge Luis, cuatro jóvenes más fueron entrevistados en la “vespertina 40”.

En relación al plantel matutino, en el vespertino siempre se presintió un clima menos vivaz en los patios y los espacios comunes. No era tan común escuchar a los jóvenes músicos estudiantes; los jóvenes no siempre corrían persiguiéndose, sino que comían sentados en los jardines y el murmullo de las pláticas a la hora del recreo también parecía tener un menor gradiente. El salón dispuesto para las entrevistas fue el mismo que el utilizado en el turno matutino. Allí fueron entrevistados Mónica, Jorge Luis, Jonathan, Brenda y Ángel.

En cuanto a las características de origen social, existe una condición compartida por tres de ellos: la residencia en un hogar biparental sólo se presentó en una joven: Brenda. El resto vivía en hogar extenso y uno en un hogar monoparental. Los padres de Brenda finalizaron la educación superior, aunque su madre desde siempre se dedicó al trabajo en el hogar. Con respecto al resto, Mónica dijo residir en un hogar monoparental, comandado por su madre, que estudió hasta segundo grado de primaria y que trabajaba como empleada en una tienda de planchado; Jonathan, dijo vivir con su abuela y su tía que trabajaban por cuentapropia en un puesto de tortas en la vía pública, ambas finalizaron la primaria; Jorge Luis, explicó que vivía con su madre, quien finalizó la educación secundaria (era trabajadora formal en una institución de gobierno) y sus abuelos; y finalmente Ángel dijo residir con sus tíos. Los padres de Ángel –que terminaron la EMS- decidieron que éste debía vivir en un ambiente más propenso para el estudio que el encontrado en Chalco (que

es donde ellos vivían), pues su rendimiento educativo era sumamente bajo. Así, pidieron ayuda a la hermana de la madre de Ángel para que éste se mudara a Villa Coapa y pudiese, plausiblemente, concentrarse en sus estudios.

No todos los entrevistados vivían en colonias cercanas a la secundaria. Algunos residían cerca de “Bombas” y por la “Glorieta de Vaqueritos”, que es una zona relativamente alejada de la escuela desde la que hay que allegarse a ésta en autobús; otros, en la misma colonia en donde está localizada la escuela; y una más por Xochimilco, distancia corta con respecto a la escuela. Los primeros comentaron que la vuelta a su casa debían realizarla con cuidado, ya que ésa era una zona peligrosa por las noches. Los segundos no hicieron referencia a ningún hecho o aspecto asociado a la inseguridad pública.

El caso de Brenda. Ella ha sido una estudiante de alto rendimiento escolar. Proviene de una primaria privada. Su listado de opciones fue construido y ordenado por ella y su madre. Su madre le sugirió que solicitara al menos quince opciones, poniendo en los primeros lugares las opciones de su preferencia. Así, decidieron juntas el ordenamiento: *“Mi mamá me pidió 15 opciones. Las cuatro primeras fueron Prepa 1, Prepa 5, el CCH Sur y la Prepa 6, de ahí son CECYTS, CETIS y COLBACH”*. En Brenda lo que jerarquizó su ordenamiento fue su deseo de ingresar en opciones de alta demanda, específicamente de la UNAM. Asimismo, la distancia siguió como un elemento que la ayudó a definirse por unas opciones en lugar de otras:

“En ese orden las puse porque la Prepa 1 es la que me queda más cerca. La 5 porque está cerca de Coyoacán, es que me gustaría una prepa. Y el CCH, me gustaría porque dicen que es una enseñanza más libre que la de las Prepas y eso también está bien”.

A decir de Brenda, su tercera opción (el CCH) entró en su listado de preferencias una vez que se informó de los beneficios que dicha opción devengaría a su educación. Al cuestionarle en qué opción creía que ingresaría, ella sugirió que se sentía confiada de ingresar a su primera opción:

“En la Prepa 1 es donde creo que voy a entrar. Estaría súper feliz. Estaría más o menos feliz en el CCH Sur, y un COLBACH no me gustaría, como dicen que ahí bajan a los de muy bajo promedio. En realidad mis papás estudiaron en un COLBACH, en realidad me sentiría agusto en cualquiera.”

Aunque explica al final de su relato que estaría satisfecha en cualquier opción de su listado, también explicitó que no le gustaría continuar con el mismo camino recorrido por sus padres, sino que ella aspiraría realizar una carrera escolar en una institución de alta demanda para allí cumplir con sus aspiraciones de *“ser veterinaria o arquitecta o diseñadora gráfica de la UNAM”*. Finalmente, explicó que se prepararía para el examen COMIPEMS en un curso propedéutico privado.

Jonathan, por su parte, explicó que vivía con su abuela, pues sus padres se separaron cuando era muy niño. Él vivió en el Estado de México con ellos hasta la edad de siete años. Allí cursó la educación primaria en una escuela privada y después del divorcio debió emigrar al Distrito Federal, a casa de su abuela y prosiguió sus estudios en la “40”. Sus circunstancias de origen social son desventajosas: *“En mi casa hay problemas de lana, por eso tengo que trabajar”*. Jonathan, no obstante, desearía emanciparse de su núcleo familiar cuanto antes. A decir de él, su abuela lo ha obligado a trabajar como repartidor de agua embotellada, lo que le quita tiempo para el estudio. Explicó en la entrevista que trabaja todas las mañanas, por eso decidió entrar en el turno vespertino. No obstante, ha sido un buen estudiante, con promedio superior a 9.0.

Ciertas actitudes de Jonathan contribuyen a que él aparente más grande de lo que en realidad es. Durante la entrevista conversó con fluidez y seguridad. Su aspiración, explicó, es la de ser un profesional. En cuanto a su ordenamiento de opciones educativas, éste tuvo un ordenamiento heterogéneo, pues instituciones de alta y baja demanda fueron seleccionadas contiguamente. Puede deducirse que se combinaron sus expectativas de ingresar en las escuelas más prestigiosas de la Ciudad de México, con una elección que intenta evitar un eventual riesgo de desafiliación escolar:

“fueron 15: CECYT 15, BACHO 13, CETIS 154, PREPA 1 Y PREPA 6, CONALEP, y de la octava en adelante ya no me acuerdo (...). El CECYT porque tiene la especialidad en técnico en informática. El BACHO química y el CETIS informática también y yo quiero ser técnico o ingeniero en sistemas”.

Dado que proviene de un entorno familiar desventajoso, Jonathan ha preferido elegir una gama diversa de instituciones educativas para continuar con su trayectoria educativa, para así ampliar sus oportunidades sociales. Jonathan ha sido bastante reflexivo en sus elecciones escolares. Ha evaluado sus límites y alcances académicos. Y muy en especial, ha

colocado su deseo de emanciparse de su condición social de origen como un motivo para lograr, cuanto antes, dicho objetivo. En el siguiente extracto se puede observar más claramente lo dicho:

“Todos querían que me metiera a una Prepa. Algunos compañeros querían que me fuera a una prepa, como ellos, pero para mí es más conveniente estudiar lo que yo quiero y no salirme. Porque al menos lo que yo sé, es que la prepa es tronco general y yo ya me quiero especializar”.

En la lógica de su ordenamiento de preferencias se presiente consistencia. Jonathan estuvo completamente seguro que entraría *“seguro en el CECYT, en mi primera opción”*. En realidad impera una reflexividad a partir de criterios diferentes a los de maximización de posibilidades de continuar a la ES. En Jonathan esa aspiración existe, aunque la necesidad de vincularse cuanto antes al mercado de trabajo, siendo egresado de una buena institución, es lo que moldea la lógica de sus elecciones. Finalmente, para consolidar su asignación especificó que ingresaría a un curso propedéutico.

Dos casos distintos a los de Brenda y Jonathan son los de Ángel y Jorge Luis. El primero también vivía al momento de la entrevista con su abuela y su tía. Recaló en dicho hogar pues sus padres, al ver su bajo desempeño educativo, decidieron mandarlo a un entorno presumiblemente más apto para el estudio. Llegó a la “40” en el segundo grado de secundaria. Ángel dijo sentirse cómodo en Villa Coapa: *“En Chalco me distraía, me salía con mis amigos en las tardes y no estudiaba”*. Si bien Ángel no ha presentado buenos rendimientos escolares a lo largo de su trayectoria educativa, su máxima aspiración se conformó por la preferencia en la Prepa 5 de la UNAM, un plantel de alta preferencia. Sin embargo, su listado de opciones no pareció haberse construido y ordenado de manera reflexiva: *“fueron 13 opciones: Prepa 5, Prepa 1, prepa 6, CCH Sur, Oriente, Bacho 3, y ya no me acuerdo”*. La razón de su ordenamiento de preferencias se debió, en sus palabras, a que sus *“primos estudiaron en la 5 y me dicen que está muy bien”*. No obstante, no haber estado presentes sus padres en su ordenamiento y al no existir un rol activo del profesorado en la orientación vocacional de Ángel, la lógica de la construcción de preferencias carece de reflexividad, pues su rendimiento educativo podría impedir ingresar a sus opciones de máxima preferencia. En otras palabras, sin un clima educativo pleno en su entorno familiar y sin acciones pedagógicas dirigidas por la institución escolar tendientes a ajustar las

expectativas de Ángel, su capacidad para estimar reflexivamente los alcances y límites de su asignación parece borrosa. Explicó finalmente que estudiaría de sus apuntes y de la guía que la COMIPEMS otorga a los participantes. Es decir, no acudiría a algún curso para preparar el concurso.

Jorge Luis por su parte, dijo residir con su madre y su abuela materna. Explicó que el sostén económico del hogar era su madre, la cual trabajaba como secretaria en una institución de gobierno. Jorge Luis no ha desarrollado rendimientos escolares sobresalientes, aunque él haya sostenido que en su casa suele estudiar en la sala, bajo la supervisión de ambas. El nivel educativo alcanzado por su madre es la secundaria, por lo que de egresar en tiempo y forma de la “40”, Jorge Luis alcanzaría la educación lograda por su madre. Empero, la construcción y ordenamiento de preferencias educativas sugiere algunas dudas en lo relativo a una eventual continuidad educativa sin contratiempos. La lógica de su ordenamiento la explicó de la siguiente manera: *“La primerita el CECYT 13, la Prepa 5 y las otras las pone mi mamá. No me acuerdo cuales fueron”*.

El rol activo de su madre puede parecer como imposición de preferencias. Sería una variante de escasa reflexividad, en tanto la madre de Jorge Luis debió suplantarle para ayudarlo a construir su destino escolar. Una consecuencia de ello es el nulo recuerdo que tiene del listado completo de preferencias. Aunque su aspiración es ser ingeniero en sistemas, el desacople entre su rendimiento escolar y el ordenamiento de sus preferencias tiene la desventaja de poner en riesgo su continuidad educativa. Finalmente, explicó que ingresaría a un curso propedéutico.

Finalmente el caso de Mónica se presenta como uno en el que su continuidad educativa está en riesgo. Dijo vivir con sus padres, que finalizaron la educación primaria. Es la mayor de tres hermanos que cursan la educación primaria. Ella no ha presentado buenos rendimientos educativos y dijo no tener preferencia por alguna institución u orientación vocacional. *“Yo me quedaría en la que esté más cerca que es la que puse en primer lugar. No me acuerdo cuales puse, me las puso mi mamá. A mí me gustaría ser algo que me guste. Tal vez enfermería. Ojalá eso se pueda estudiar ahí”*. Al intentar ahondar aún más sobre los factores que la orientaron a tomar su decisión, Mónica explicó que llenó junto a su madre el listado de opciones y que ésta le sugirió que *“eligiera las opciones que más me gustaban. Como el CECYT me gusta y está cerca pues lo puse en primer lugar”*. Sin

embargo, Mónica no expresó recursos informativos cerca de las opciones educativas que ofertaran la especialidad de su preferencia. En realidad no sabe si eligió opciones adecuadas a sus gustos ni a sus posibilidades reales de asignación. Si bien es injusto pedirle a todos los jóvenes que desean ingresar a la EMS que asuman con reflexividad el proceso de transición, pues existen procesos de maduración diferentes, es importante señalar que las familias y las escuelas que socializan a estos jóvenes sí pueden incidir sobre la maduración de los roles que éstos han de asumir si es que desean ingresar a las opciones educativas de su preferencia. En tanto, los jóvenes que no cuentan con familias y entornos escolares que los acompañen en estos procesos de decisión, como en el caso de Mónica, experimentan con mayor riesgo su eventual continuidad educativa.

Descripción del Colegio de Educación Integral. Humanidades y Ciencias, plantel matutino

El CEIHUMIC, como lo nombran los estudiantes de esta escuela, es la única escuela que en la que se realizó trabajo de campo perteneciente al sector educativo privado. Se localiza en el sur de la ciudad, en el Anillo Periférico, una circunvalación que recorre prácticamente toda la urbe. Específicamente, la escuela está asentada en la parte lateral de esta gran avenida. A un kilómetro de distancia de la ruta que conduce al Estado de Morelos. Visto desde afuera, el CEIHUMIC parece todo menos una escuela. Es un edificio de tres niveles, con vidrios en azul que espejean el exterior, por lo que es imposible mirar el interior del complejo. Sin embargo, una vez que uno ingresa a la escuela es fácil advertir sus funciones pedagógicas. Se trata de una secundaria privada, mixta, bilingüe y católica. El perfil socioeconómico de la población estudiantil es el medio alto.

Esta escuela se integró a la investigación como un control analítico. Es fácil argumentar que una buena parte de los estudiantes egresados de secundarias privadas que concursan del COMIPEMS lo hacen para ingresar en la UNAM o el IPN, que son estudiantes en promedio con mayores recursos socioeconómicos y culturales y que su rendimiento escolar suele ser más alto en promedio que el de los egresados de secundarias públicas. Bajo esos argumentos se pensó que efectuar trabajo de campo en una secundaria privada proporcionaría evidencia diversa a la recogida en el trabajo de campo realizado en el resto de las escuelas públicas.

El Sr. Gerardo, dueño de la escuela avaló la investigación y nos permitió entrevistar a un grupo de jóvenes que participaría del COMIPEMS. La escuela tiene una fuerte impronta católica. Existe una pequeña capilla que oficia misa todas las mañanas. Los alumnos a quienes se destina dicho rito ceremonial. En la planta baja, además de la capilla se encuentra la dirección general. A un costado, unos cubículos para realizar juntas (probablemente para atender a los padres de familia o a clientes y proveedores) componen el espacio. Es en la planta baja donde cada mañana forman fila los alumnos para subir a los salones, que se encuentran en los niveles 1 y 2 del edificio. La escuela no cuenta con espacios de recreación. Esto lo intenta subsanar la escuela a través de paseos o actividades recreativas y deportivas realizadas por fuera de las instalaciones escolares. Los salones de

clase no son tan amplios como los de las escuelas públicas. Sin embargo, cada grupo no rebasa los veinte alumnos. Tres grupos por cada grado conforman a la población estudiantil.

Los estudiantes que participaron del panel sostuvieron la aspiración exclusiva de ingresar a planteles de la UNAM. Sin embargo, la decisión de presentar el COMIPEMS se explicó por tres razones: por el prestigio de la UNAM, por las ventajas de la educación pública y gratuita y por la experiencia de ingresar a un entorno social heterogéneo en relación a su experiencia escolar previa. La firme y exclusiva elección de la UNAM como opción para continuar sus estudios de EMS se erige como la lógica esencial bajo la cual construyeron sus preferencias educativas. A la vez es la razón principal por la cual decidieron participar del COMIPEMS. El hecho de ingresar al sector educativo público y gratuito se erigió como un componente secundario. Dicha razón es más fuerte para los estudiantes provenientes de familias económicamente inestables. En tercer lugar, algunos jóvenes que tienen la convicción de explorar entornos sociales más heterogéneos que en el que se han socializado en su secundaria de procedencia, han enunciado como razón de su ordenamiento el establecimiento de otras redes sociales más allá de las que pudieran trazar en una preparatoria privada.

Se puede afirmar que el proceso de construcción y ordenamiento de preferencias corre a cuenta de los individuos y sus familias. Dicho proceso no está contemplado por la institución escolar. La escuela no destina recursos para acompañar a sus alumnos durante su proceso de decisión. De tal manera, todos los entrevistados hicieron uso de los recursos individuales para ordenar sus preferencias y para prepara el examen de ingreso. Aquellos que deseen concursar en el COMIPEMS deben hacerse de los recursos heredados de su origen social o bien, acudir a cursos propedéuticos para enfrentar con competencia este evento educativo.

Ahora bien, aunque las preferencias educativas de los estudiantes se inclinaron casi exclusivamente por los planteles de la UNAM, también hubieron quienes solicitaron un eventual lugar en instituciones de baja demanda. Es en estos que el factor económico familiar ha pesado en su decisión a la EMS. Estos se distinguen de los que consideran la opción de continuar en el sector de EMS privado en caso de no ingresar en sus opciones preferidas. A estos últimos que, aunque tengan una clara preferencia por los planteles de la UNAM, la opción de la preparatoria privada se coloca como una opción dable dado que se

trata de jóvenes que no han desarrollado rendimientos educativos sobresalientes y, en tanto, enfrentan el concurso de la COMIPEMS con menor auto-confianza que, por ejemplo las jóvenes estudiantes que vuelcan todas sus aspiraciones a la UNAM, que no casualmente son las de mejores aprovechamientos educativos.

Plantel 8. Turno matutino

Cinco estudiantes fueron entrevistados en esta escuela; tres mujeres: Olín, Génesis y Frida, y dos varones: Lucas y Yibrán. A diferencia de las condiciones presentadas en los planteles de educación pública que integran esta investigación, las características socioeconómicas de estos cinco jóvenes presentaron mayor homogeneidad. No obstante, algunos rasgos socio-residenciales presentes en el resto de las secundarias también se repiten aquí. Dos de los entrevistados vivían en un hogar extenso; dos en un hogar monoparental y una más en un hogar biparental. Pero siguiendo los mismos criterios de selección de casos, su aprovechamiento educativo varió entre ellos.

Los casos de Génesis y Olín merecen ser vistos en primera instancia. Ambas son hijas de jefes de hogar con estudios universitarios, con empleos formales. La trayectoria escolar de ambas se desarrolló en escuelas privadas y ambas viven en el Centro de Tlalpan, que es una colonia compuesta por población de clase media y media alta. Ambas han desarrollado rendimientos educativos medio/altos y ambas decidieron concursar en el COMIPEMS dado que *“es la mejor posibilidad de entrar a la UNAM y además no se paga”* (Olín).

En primer lugar, Génesis desea ingresar en las preparatorias de la UNAM, *“pues mis papás ahí fueron y me dicen que es la mejor opción”*. Sus padres, fueron tal vez la principal influencia en su decisión, no sólo por el hecho de allí haber cursado sus estudios, sino porque *“con ellos pensé cuáles eran las mejores opciones, las más cercanas, las que más me gustaran las instalaciones (...) con ellos llené el listado”*.

Génesis además cuenta con un hermano egresado de la misma secundaria, que ahora estudia en la Prepa 5. Ella, en parte vislumbra su destino educativo gracias a la experiencia de su hermano mayor. *“Yo quiero irme ahí con él, aunque también el CCH me gusta”*. Específicamente, la información provista por su hermano, parece ser un elemento que ha contribuido en sus actitudes en torno al examen,

“Él me cuenta como fue, por eso ya no estoy tan nerviosa. Aunque dicen que no es fácil el examen, yo por eso me voy a preparar. Mi hermano fue al curso Guillot y es caro pero dicen que si no quedas en tu opción te regresa el dinero. Creo que vale la pena el gasto”.

Por tanto, se puede decir que las disposiciones educativas arraigadas en Génesis se

han nutrido de la experiencia y la información que su hermano ha podido transmitirle. Disposiciones que Génesis ha incorporado a su *habitus* y que por tanto podrían ser en suma eficaces para su participación en el concurso. Si bien su rendimiento educativo no ha sido sobresaliente, el impulso dado por su familia ha jugado un rol fundamental en su decisión, condición que podría compensar esta desventaja.

En lo que refiere a su aspiración educativa, Génesis explicó, que quería ser abogada. La preferencia por las preparatorias de la UNAM, por tanto, se orienta a encaminar dicha aspiración. Para cumplir su aspiración, eligió sólo cinco opciones educativas: “*Prepa 6, Prepa 5, Prepa 1, Prepa 8 y CCH Sur*”. Y la razón de dicho ordenamiento se debió a que “*la 5 es la que más me gusta y está mi hermano, en la 6 porque está una prima. La 8 porque ahí estuvo mi mamá. Y además todas están cerca*”. Ante la pregunta *¿y en cuál crees que quedarás?*, Génesis estimó que “*en la 5 porque la 6 pide muchos aciertos*”. De nuevo, la distancia jugó como un factor asociado a la decisión educativa. Si bien sus elecciones se circunscriben a la UNAM, dentro de la gama de opciones que ofrece dicha institución es que Génesis ha debido construir preferencias por las más cercanas a su domicilio. Por otra parte, enunció que iría al Curso Guillot. Un curso privado especialmente destinado a los jóvenes que desean ingresar al COMIPEMS. Por lo que pudimos recabar en campo, se trata de un curso caro que supera por mucho el costo de otros cursos similares. En éste, los jóvenes deben asistir todas las tardes, de lunes a viernes, a los talleres del curso. Se trata de uno intensivo y de alta calidad.

Olín, en cambio, sí ha sido una estudiante sobresaliente. En la entrevista explicó que su ambición consistía en titularse de diseño gráfico (al igual que su madre) o de arquitecta. Ella es la hija menor. Su hermana mayor actualmente cursa la EMS en la Prepa 6, que es precisamente la opción preferida de Olín. Su listado de opciones fue el siguiente: “*La Prepa 6, la Prepa 5, CCH sur, Prepa 8, Prepa 1 y de relleno otras que ni sé cuáles son*”. Su opción de máxima preferencia fue la solicitada en la primera posición de su listado. En cuanto a la lógica de dicha construcción, Olín recalcó que,

“ningún maestro de aquí me dijo nada. Yo no pedí ayuda. Puse la Prepa 6 porque es la mejor y la más cerca. Me gusta que esté en Coyoacán. Mi hermana está ahí. No le ha ido tan bien como pensaba, porque hay maestros un poco difíciles pero ella está feliz. Dice que hay profesores irregulares. La Prepa 5 porque está cerca y es de las buenas. El CCH sur porque está cerca y me han dicho que está padre, relajado pero padre. La Prepa 8 porque allí estudió mi mamá.”

Es entendible que en una escuela privada no se oriente a los alumnos a dirigirse por el camino de la educación pública y gratuita. En ella, parece ser que el impulso proviene exclusivamente de su hogar y no de su entorno escolar o de sus pares de sociabilidad:

“De aquí ninguno de mis amigos, se va al COMIPEMS, bueno Génesis que la estás entrevistando que sí es amiga, ella si concursa. Pero de aquí nadie se va a la pública, quieren seguir en su mundito”.

Finalmente, Olín dijo que acudiría a un curso propedéutico privado para preparar su examen.

Yibrán y Frida, por su parte, son estudiantes de mediano aprovechamiento escolar. Yibrán dijo residir en una colonia del sur de la ciudad. Yibrán es hijo único y el clima educativo de su hogar no es el más apto para desarrollar hábitos escolares. Reconoció que *“es que veo tele todo el día y me duermo en las tardes, casi no estudio, voy reprobando como tres materias. Eso es lo que me tiene preocupado. Que me den mi certificado para poder presentar el COMIPEMS”*. Asimismo, explicó que su madre *“estudió hasta la EMS y actualmente es maestra de educación física”*. Su ingreso a esta secundaria no ha sido fácil, pues *“mi mamá tiene un poco de problemas económicos. Desde que mi papá ya no vive con nosotros pues es más difícil”* – *¿Y tú has trabajado?* – *Sí, alguna vez con un tío y lavando coches”*.

Si bien no es común que los estudiantes de secundarias privadas trabajen para coadyuvar en la economía doméstica, el caso de Yibrán muestra que ese tipo de realidades están inscriptas en la estructura educativa de la Ciudad de México. Sus ambiciones educativas, empero, parecieron poco claras: *“No sé bien cuántas, pero tengo una idea de las primeras 5. La Prepa 8, luego el CCH Sur, la Prepa 5 y la Prepa 6. Y las otras no me acuerdo”*.

La razón de su ordenamiento la explicó así: *“La primera razón que quiero estudiar en lo que ofrece la COMIPEMS es por economía. Otra porque quiero intentar con otro tipo de sistema, me llama la atención otra cosa que no sea como lo privado”*. Finalmente Yibrán explicó que aunque su promedio era de 6.8 estaba confiado que quedaría en alguna de sus opciones. Para ello, iría a un curso privado para prepararse para el concurso.

Frida por su parte, sólo eligió tres opciones educativas, también de la UNAM. Su padre falleció hace tres años, por lo que su madre debió modificar algunos de sus hábitos económicos. La primera modificación significativa tuvo que ver con la educación de Frida, que debió ingresar a una secundaria pública. Aunque sólo lo hizo por un año lectivo, su experiencia no fue buena,

“Es que es gente diferente, como naquitos, y el ambiente es pesado, las niñas se pelean, te lo juro que se pelean y se jalan los pelos. A mí no me gustó, sufrí. Después mi tía nos ayudó y mi mamá me metió a esta secun, que está bien (...) Yo creo que la prepa pública es distinta, que no es como la secundaria, eso espero.”

La experiencia de Frida en un entorno distinto al suyo la ha prevenido a no querer repetir dicha situación. Ella espera que en una eventual experiencia en el bachillerato público la distancia social (la proximidad) entre ella y sus contrapartes no sea tan significativa. Su listado se conformó por *“la Prepa 6, el CCH Sur y la Prepa 5”*. Y explicó que su ordenamiento se debió a que *“tengo amigos que van o han ido ahí (...) y porque quiere mi mamá y porque están cerca”*. Sin preámbulos, explicó que ella creía que ingresaría a su última opción. A lo que inmediatamente continuó *“y sino quedo me voy a La Salle, como quiero ser doctora ahí se puede estudiar medicina”*. El escenario de continuar por el sector privado en Frida ha sido asumido con mayor conciencia que el resto de los estudiantes entrevistados de esta escuela. Por último, explicó que acudiría *“a un curso privado para elevar mi promedio porque voy mal en la escuela y creo que el COMIPEMS está difícil”*.

Finalmente Lucas. Desde un inicio, este joven explicó que no sabía si presentaría el COMIPEMS: *“Soy listo pero tengo déficit de atención, no me concentro, platico mucho. Así que no sé si duraré en esas prepas. Sino, entro en La Salle o la UVM, que son más relajadas”*. El hogar de Lucas está compuesto por su madre y su hermana y su padrastro y hermanastros. Su padre reside en Chile, y lo visita todos los años. Su interés y aspiración principal es ser músico o actor. *“También me gusta la producción de eventos o conciertos. Mi mamá hace eso y me gusta”*. El clima educativo de su hogar parece dable no sólo para el estudio sino para la experimentación cultural. Explicó que él y sus hermanastros disponen de instrumentos musicales y una sala de juegos. En lo respectivo a su proceso de construcción de preferencias, Lucas esgrimió que le interesaba sólo la Prepa 5, que si no ingresaba en esa se orientaría por las opciones privadas. En Lucas parece operar un ajuste

extremo de preferencias, motivado por la exclusividad de una sola opción educativa y por la valía de sus recursos económicos y culturales que ha heredado desde su origen social. En tanto, su participación en el concurso es más un acto no obligado ni necesario, sino oportunístico, que no le exige poner en juego ningún recurso. Es una apuesta sin costo alguno. Finalmente, Lucas dijo que no sabía si acudiría a un curso propedéutico, quedando de tal forma abierta la posibilidad de continuar por el bachillerato privado.

6.4 Reproducción, reflexividad y agencia.

El propósito de este capítulo ha sido analizar cómo los jóvenes, a través de las relaciones que establecen con sus familias, sus entornos escolares y demás relaciones sociales, activan y ponen en práctica estrategias de acción dirigidas a elegir su destino educativo en la EMS. Concretamente, se ha descrito cómo es que los estudiantes, a través de sus recursos y capitales, algunos heredados y otros adquiridos durante su curso de vida, construyen su ordenamiento de preferencias que les permitan elegir las opciones por las cuales continuar estudiando: qué y cómo se definen unos por las instituciones de alta demanda que ofrecen el pase directo a la ES y otros por las de baja demanda que no ofrecen dicha posibilidad.

Durante este proceso intervienen dos grupos de factores que inciden en las decisiones educativas. El primer grupo se asocia con los entornos familiares de los jóvenes. Aquí el involucramiento de los padres de familia, de hermanos mayores o de algún otro familiar cercano resulta de especial importancia para que los jóvenes obtengan información en torno a la oferta educativa que mejor se adecúe a sus gustos, posibilidades y necesidades. Otro aspecto que al igual que la información se ha constituido como un recurso para construir y ordenar las preferencias es la valoración positiva que el entorno familiar tiene sobre la educación. Un indicador de la valoración positiva de la educación ha sido la inscripción o interés de inscripción en los cursos de preparación propedéutica para el examen COMIPEMS. Aquellos que declaran inscribirse o dijeron tener la intención de inscribirse a dichos cursos preparatorios, suelen tener mayores certezas de las razones de su ordenamiento y en segunda instancia, tienen mayor claridad de sus expectativas escolares más allá de la EMS.

Finalmente, dado que los entornos familiares se encuentran definidos por contextos barriales espacialmente situados, la distancia entre los lugares de residencia de los estudiantes y las opciones educativas en la EMS ha devenido un factor de relevancia en la conformación de su decisión de continuidad educativa. Para los estudiantes que residen en la zona urbana de Tlalpan, la distancia no se erige como un factor de gran consideración. En cambio para quienes residen en zonas de montaña, la distancia es un factor a considerar. Asimismo, cuando los estudiantes residentes en la zona de montaña tienen preferencias

definidas por una institución de la UNAM o del IPN, aunque los planteles se encuentren más allá del perímetro geográfico de socialización de los estudiantes, la distancia juega como un factor a considerar, pero no obstaculiza las elecciones. Inversamente, cuando los estudiantes no tienen expectativas de cursar la ES, y en tanto, no tienen preferencia por algún plantel de la UNAM o el IPN, la distancia es un factor que obstaculiza las preferencias y elecciones por las instituciones de alta demanda y, en tanto, los estudiantes cifnen sus preferencia hacia las instituciones de baja demanda, que son las que se ubican en la zona montañosa de Tlalpan.

El segundo grupo de factores se asocia con los entornos escolares a los cuales están expuestos los jóvenes estudiantes. Es importante subrayar que el entorno escolar también se constituye en relación al contexto en el cual esté espacialmente situado, ya que las características de consolidación urbana en la cuales se encuentre ubicada la escuela, se asocian con los niveles socio-económicos y educativos de las familias de la población estudiantil. Destacan tres recursos que las escuelas disponen para acompañar a sus alumnos durante este proceso de decisión. El primero es el involucramiento o “sponsorship” que algunos profesores tienen con sus alumnos en la valoración de sus opciones de EMS; el segundo es mediante la realización de cursos de orientación vocacional durante el tercer grado de secundaria; y el tercero es a través de la implementación de entrenamientos de preparación para la prueba de ingreso a la EMS. Particularmente, se ha observado que cuando los estudiantes disponen de estos recursos educativos, consolidan la información proporcionada por su entorno familiar. De tal manera, el efecto de las diversas escuelas que conforman el estudio sobre las transiciones educativas de sus estudiantes no puede ser considerado de manera idéntica. Existen escuelas que disponen de mayores y mejores recursos, bien para consolidar la herencia de origen de los estudiantes, bien para revertir las desventajas de origen de los estudiantes. Existen otras escuelas que funcionan como espacios de reproducción de las desventajas sociales, pues no disponen de ninguna función pedagógica tendiente a vincular a sus estudiantes a la EMS.

Asimismo, una misma escuela debe diferenciarse por turnos. Los turnos matutinos se diferencian por las características de la población estudiantil. Son más selectos los turnos matutinos. En esto, se ha visto que las prácticas y los hábitos pedagógicos de las escuelas tienen mayor impacto que en los vespertinos. Si bien no se han encontrado indicios que en

una misma escuela difieran sustantivamente las funciones que realizan o dejan de realizar los profesores y directivos de ambos turnos, parece que las ventajas asociadas al origen social y a la trayectoria educativa previa de los estudiantes de los turnos matutinos sirve para que las actividades orientadas a apoyar a los estudiantes durante este proceso de decisión tengan mayores efectos positivos en los estudiantes de la mañana.

En segundo lugar, un objetivo ha sido dar cuenta cómo es que se manifiestan las lógicas que dan cabida a la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas durante la transición a la EMS y cómo se manifiestan las lógicas que tienden a romper dicha determinación estructural. En tal sentido, los estudiantes manifiestan distintas capacidades para agenciarse de los recursos de entorno familiar y escolar. Consecuentemente, unos estudiantes disponen de ciertos recursos para, así, elegir con mayor reflexividad sus preferencias de continuidad educativa. Arreglaron en buena medida su jerarquía en función de sus posibilidades reales de asignación, haciendo uso del sentido práctico transmitido por familiares que experimentaron previamente el concurso de la COMIPEMS, de la información que poseen, del acompañamiento de sus padres y de la escuela. Eligieron en buena medida sus opciones preferidas en posiciones de máxima preferencia. Su ordenamiento fue en gran medida homogéneo. Es decir, son jóvenes que eligieron contiguamente planteles de la misma institución o de instituciones ya sea de alta o baja demanda. Asimismo, un rasgo sobresaliente de esta lógica es el resguardo que tuvieron de una eventual desafiliación educativa. Es decir, independientemente de su rendimiento escolar previo y de sus disposiciones culturales heredadas, son jóvenes que luego de elegir las opciones de su preferencia, consideraron opciones de menor demanda en las que su ingreso podría ser más fácil y de tal forma evitar una posible desafiliación escolar.

En segundo lugar, otros dispusieron de menores recursos, produciendo decisiones medianamente reflexivas y en el extremo, otros más eligieron con escasa reflexividad sus opciones educativas. Son estos los que presentaron en sus relatos una indefinición en su jerarquía de preferencias educativas. En su mayoría, estos jóvenes dijeron no tener preferencia por alguna escuela o institución en particular. En algunos casos, la indefinición de las preferencias fue aún más extrema: hubo jóvenes que no recordaron su listado de opciones educativas. Dichos jóvenes aún no construían aspiraciones de logro escolar o de gusto o afinidad por algún oficio o profesión. Otros no conocían la oferta educativa por la

que estaban concursando. Su jerarquía de opciones fue heterogénea. Es decir, eligieron contiguamente opciones educativas de diversas instituciones. Expresaron mayoritariamente que no contaron con acompañamientos cercanos ni de su hogar ni de la escuela. En ellos, el factor que más importó en su ordenamiento fue la distancia de su hogar a una eventual institución de EMS. En otros pareció que la continuidad escolar era más un rito de pasaje escasamente concientizado, que una oportunidad de movilidad social ascendente

Una vez distinguidos estos tipos de reflexividad, el trabajo ha podido identificar sus respectivos patrones de elección de preferencias. Quienes son más reflexivos suelen tener muy en claro las razones que definieron su ordenamiento; quienes son medianamente reflexivos, suelen no enunciar de manera tan clara las razones que influenciaron su ordenamiento y, además, suelen tener indistinta preferencia por planteles ubicados en distintas posiciones de su jerarquía de opciones; y quienes son escasamente reflexivos para construir y ordenar sus preferencias educativas suelen no tener preferencias por ninguna opción de su listado y no suelen tener referencias de los condicionantes de su eventual continuidad/desafiliación escolar. Estas tres tendencias abonan en la hipótesis de la homologación de los destinos escolares en función de la posición social de origen: quienes provienen de orígenes sociales con mayores recursos sociales, incrementan su competencia para acceder a su opciones educativas de preferencia, condición que, como hemos visto, puede contribuir positivamente en la retención educativa de los estudiantes en la EMS. Los otros, en cambio, carecen de la competencia para construir y ordenar sus preferencias y elecciones educativas. La información con la que cuentan de la oferta educativa existente es escasa y en ocasiones errónea. No suelen estar acompañados por su entorno familiar o por la institución escolar durante el proceso de toma de decisiones y, de tal forma, eligen opciones educativas fuera de su alcance real de asignación, o bien, eligen opciones de baja demanda y prestigio.

Por último, vale decir que si bien la evidencia empírica relevada por este trabajo puede considerarse un insumo que contribuye a entender cómo es que los individuos asumen las oportunidades que se les presentan al momento de decidir su destino educativo, también se presentan casos que escapan a las determinaciones estructurales. Algunos jóvenes que provienen de familias con ciertas desventajas socioeconómicas han encarnado disposiciones culturales que compensan las desventajas socioeconómicas de origen. Son

jóvenes que se han socializado en entornos familiares que valoran la educación, que han destinado climas culturales pertinentes para el estudio y que han coadyuvado a sus hijos a construir aspiraciones de mayor logro escolar que los jefes de hogar. En consecuencia, se trata de estudiantes que no necesariamente cuentan con preferencias homólogas a su posición social de origen, sino que se orientan a elegir opciones educativas de alta demanda, y que además cuentan con recursos para hacernos pensar que tienen chances reales de ser asignados a dichas opciones. Esto ha contribuido a escapar de las trampas reproductivistas o deterministas. Asimismo, nos ha permitido fundamentar la idea de que la agencia es una instancia en donde es posible que los individuos sean arquitectos de su propio destino, más cuando éstos son conscientes de los límites y los alcances de sus acciones bajo los contextos constrictivos que los refieren.

7. Conclusiones

En esta tesis se analizó la transición de la escuela secundaria a la educación media superior en la Ciudad de México. El objetivo de la investigación ha sido identificar qué factores inciden en las preferencias y decisiones educativas que toman los jóvenes y sus familias en esta transición, así como aclarar cómo es que se originan estas preferencias y decisiones durante esta etapa de la vida escolar de los estudiantes.

Como se ha visto en este documento, la transición a las instituciones públicas de EMS en la ZMVM tiene varios rasgos particulares. Entre ellas destacan la regulación de la transición por medio de una instancia única (la COMIPEMS), la heterogeneidad de las instituciones que ofrecen bachillerato, y la gran cantidad de aspirantes a dicho sub-sistema educativo. Esto le da cierta especificidad a la transición a la EMS en la ciudad. Al mismo tiempo, existen rasgos en común con la forma en que se da el proceso en otras latitudes. Por tanto, al iniciar esta investigación, pusimos énfasis en lo que informes e investigaciones previas, tanto locales como internacionales, han destacado como los factores explicativos más relevantes de la configuración de la transición a la EMS.

Un factor de mayor importancia es el origen social. Los estudios tanto a nivel nacional como internacional se han detenido en el efecto de las características socioeconómicas sobre la continuidad/desafiliación educativa y sobre el rendimiento de los estudiantes en las pruebas de ingreso a la EMS. Para los propósitos de la investigación, estos antecedentes sirvieron para caracterizar la transición como un evento en el que se manifiestan las desigualdades de origen. En tal sentido, hemos visto que los trabajos precedentes sostienen que algunos jóvenes procedentes de familias de mayores recursos y que cuentan con buenos antecedentes escolares tienen mayores probabilidades de continuar hacia la EMS, así como de obtener mayores puntajes en la prueba de ingreso que los estudiantes de menores recursos. Adicionalmente, que cuando estos últimos no tienen antecedentes educativos sobresalientes incrementan sus chances de obtener rendimientos educativos por debajo del promedio y, en segunda instancia, multiplican sus probabilidades de desafiliación escolar.

No obstante, al mirar con detenimiento las características de la transición de la COMIPEMS, hemos podido dar cuenta de algunos aspectos hasta ahora escasamente analizados. Aspectos que sirven para entender de modo más comprensivo los nexos causales entre los recursos puestos en juego por los estudiantes que experimentan la transición y sus oportunidades educativas. Uno de los factores que según nuestra perspectiva inciden en la configuración de las oportunidades de progresión y acceso a la EMS y que nunca antes se habían analizado detenidamente es el proceso de construcción y ordenamiento de las preferencias que los estudiantes realizan para elegir las opciones de la oferta educativa existente en la COMIPEMS. Esta consideración analítica se debió en gran medida al diseño del Concurso, mismo que le brinda a los jóvenes la posibilidad – y responsabilidad- de elegir las opciones educativas a las que aspiran ingresar. Así es que se dio forma al problema de la investigación: la construcción de las preferencias y la toma de decisiones que llevan a cabo aquellos que participan del concurso para ingresar a la EMS en la ZMVM. De tal manera, en el capítulo 2 de este trabajo, se describió el contexto previo a la institucionalización de la COMIPEMS. Una vez realizada dicha descripción se pudo dar cuenta del escenario en el cual la COMIPEMS desde el año 1996 funciona para regular la transición. Se destacaron los rasgos de la transición. Se revisaron algunos indicadores clave de la desafiliación/continuidad educativa durante dicho proceso. Y, especialmente, se describió al sub-sistema educativo de EMS en la ZMVM, como un sistema segmentado en orientaciones curriculares diversas, condición que como se sostuvo en dicho capítulo, puede afectar los procesos de tomas de decisión educativa de los aspirantes al concurso. En lo particular, el argumento esgrimido es que la segmentación en instituciones educativas diversas no sólo provoca que las trayectorias educativas se diversifiquen entre sí, produciendo formaciones académicas diferenciadas (las cuales pueden tener impacto diferencial sobre la continuidad educativa de los estudiantes y sobre su vinculación al mercado de trabajo), sino que también, y de manera previa a la asignación misma de los estudiantes a las escuelas, condiciona sus percepciones y preferencias educativas.

Esto último ha sido una hipótesis con la que una diversidad de investigaciones han trabajado, misma que a ésta le ha servido para fundamentar que las preferencias de los estudiantes están condicionadas tanto por sus circunstancias de vida individual como por la oferta educativa existente. De tal forma, para conocer el papel que desde nuestra

perspectiva tienen las preferencias y eventuales elecciones educativas en la transición de la COMIPEMS fue preciso establecer un modelo analítico que considerase la interrelación de los factores adscriptivos, de antecedentes educativos, de expectativas educativas, así como al contexto institucional, como condicionantes de las preferencias y, a su vez, a éstas como condicionantes de los destinos educativos de los estudiantes.

El desarrollo del modelo ha sido un reto especial para esta investigación, pues el estudio de las preferencias y elecciones educativas tiene menor tradición que el resto de los factores intervinientes en el análisis de las transiciones educativas. Son sólo algunos trabajos, en su gran mayoría inscriptos en la ciencia social de los países centrales -en especial la estadounidense y la británica - los que se han detenido en este aspecto. La conjetura fundamental de la investigación es que durante las transiciones educativas en general, y particularmente en las transiciones más tardías como es el paso a la EMS, las elecciones educativas de los estudiantes contribuyen en términos generales a reproducir la desigualdad de oportunidades educativas. Como se argumentó, dicho enunciado ha sido puesto a prueba empírica por dos corrientes teorías que si bien provienen de tradiciones de investigación diversas y aparentemente antagónicas, comparten la premisa de que las diferencias en las trayectorias educativas de los jóvenes se explican en buena medida porque sus aspiraciones, preferencias y eventuales elecciones educativas son homólogas a su posición social de origen.

Después de estudiar los rasgos más sobresalientes de la transición a la EMS en la ZMVM, resultó plausible trabajar con tal argumentación. Específicamente, se decidió integrar analíticamente las propuestas conceptuales de estas dos teorías, a las que hemos llamado “Teoría de la Aversión al Riesgo” y de la “Reproducción Cultural”. La integración argumentativa nos ha permitido colocar a las preferencias y elecciones educativas como el nodo analítico esencial de este trabajo. Si bien este marco teórico no puede considerarse terminado o enteramente conclusivo, pues requiere su aplicación a más investigaciones, así como una afinación heurística, cuenta con la virtud de ser un marco de interpretación relativamente abierto a las complejidades de las tomas de decisión educativa de los jóvenes estudiantes. Podría decirse que ha resultado válido para analizar la información empírica relevada por esta investigación. En otras palabras, los procesos de toma de decisiones educativas que experimentan los jóvenes que concursan del COMIPEMS pueden ser

interpretados a través de las conceptualizaciones ofrecidas por ambas teorías, pues en dichos procesos electivos se presentan tomas de decisión que en buena medida tienden a hacer persistente la desigualdad de oportunidades educativas, ya sea por la vía de la reducción racional de ambiciones de logro escolar, como por la vía de la disparidad de los hábitos y prácticas pedagógicas funcionales al desarrollo de buenos resultados escolares.

En lo que respecta al trabajo empírico, éste se basó en dos fuentes de información. La primera fue la base de datos del examen único de admisión del COMIPEMS, en la que se incluyen no sólo las elecciones jerarquizadas de planteles que realizaron los aspirantes a ingresar a instituciones de EMS públicas al salir de la escuela secundaria, sino también algunas características de origen social, de antecedentes educativos y de expectativas de logro educativo de los propios estudiantes. En segundo lugar, se instrumentó un trabajo de campo en ocho escuelas secundarias del Distrito Federal, en las que se dirigió una serie de entrevistas a un grupo de estudiantes de tercer grado que se encontraban justamente en el proceso de definir sus preferencias y elecciones educativas. Se intentó que mediante el análisis de ambas fuentes de información se llegaran a integrar una perspectiva complementaria del problema de la disparidad en las tomas de decisión educativa. De tal forma, mediante el uso de los datos cuantitativos se buscó responder a la pregunta de *qué* factores inciden en la elección de planteles, mientras que en el trabajo cualitativo se profundizó en la identificación de estos determinantes, pero también se indagó cómo es que se estructuran las preferencias y decisiones de continuidad escolar y la elección de planteles a los que se desea ingresar. En consecuencia, el trabajo contó con un doble enfoque: un macro-sociológico, centrado en la fuerza y la asociación de ciertos factores sociales que intervienen en los resultados bajo estudio, y otro micro-social, que atendió los procesos a través de los cuales los estudiantes llevaban a cabo sus planes de acción durante la transición a la EMS. Esta mirada dual del problema de la desigualdad de oportunidades educativas que se manifiesta durante el proceso de decisión en la transición a las opciones de la COMIPEMS puede considerarse un aporte a la investigación educativa, pues como ya se ha señalado al comienzo la investigación, son escasos los trabajos que se aproximan a los fenómenos educativos mediante el análisis de información estadística y de la emanada de los discursos de las entrevistas semi-estructuradas.

En lo que corresponde a los principales resultados de la investigación, el análisis

estadístico (capítulo 4), respalda la hipótesis de que en la transición de la secundaria a la EMS existe una clara tendencia hacia la homologación de orígenes sociales y elecciones educativas. En primer lugar, porque gran parte del condicionamiento de las elecciones está dado por las circunstancias de origen social familiar. Los modelos indican que existe una fuerte asociación entre las características adscriptivas de los estudiantes y sus elecciones. Específicamente, el nivel socioeconómico y el clima cultural aparecen como los factores determinantes en todos los modelos. Son éstos los componentes que más inciden en la elección educativa durante la transición a la EMS. Mientras mayores niveles económicos y culturales en las familias de origen, mayores probabilidades de elegir instituciones que ofrecen el puente automático hacia la educación superior. Inversamente, mientras menor sea la disponibilidad de dichos recursos heredados, los estudiantes tienen mayores probabilidades de elegir el resto de las instituciones de EMS.

Un segundo resultado es que los antecedentes escolares y las expectativas también se asocian con las elecciones educativas. Es importante aclarar que los efectos de los antecedentes y de las expectativas de continuidad escolar no se entendieron como factores completamente independientes de los orígenes sociales. En ese sentido, una parte del efectos de las condiciones socioeconómicas de origen se explica por el hecho de que los jóvenes con orígenes sociales más aventajados y que han cursado la secundaria en escuelas privadas tienen mayores aspiraciones educativas. Por ejemplo, aquellos jóvenes provenientes de orígenes socioeconómicos y culturales privilegiados entran al examen pensando en vincularse en las instituciones que ofrecen el puente a los estudios superiores y eventualmente, al posgrado. Dichos jóvenes tienen las mayores probabilidades de elegir la UNAM y el IPN, que como hemos visto, son las dos instituciones de más alta demanda, pues ofrecen el pase automático o preferencial a los estudios superiores. Y por otra parte, la probabilidad de no aspirar a realizar estudios superiores y al mismo tiempo elegir las opciones educativas de baja demanda *versus* la UNAM es significativamente mayor para aquellos que provienen de hogares de menores recursos socioeconómicos y culturales y que residen próximos a municipios marginados. También, y en apoyo a lo anterior, se ha visto que aquellos que provienen de las telesecundarias son los que mayores chances tienen de ceñirse a la oferta educativa menos demandada. Estos resultados han permitido no rechazar la hipótesis de la homologación de la posición social de origen y las preferencias y

elecciones escolares.

Sin embargo, un tercer resultado de suma relevancia es que cuando las familias de bajos recursos crean climas favorables para el logro educativo, las aspiraciones educativas no necesariamente son reducidas y se constituyen como un factor que tiene fuerza propia para explicar las elecciones de continuidad a la EMS. Esto se expresa en los modelos por el hecho de que más allá de su papel como mediadoras de los orígenes sociales, las aspiraciones de realizar estudios superiores tienen un efecto independiente sobre las elecciones educativas. Esto puede deberse a que existen hogares en los que independientemente de sus condicionamientos socioeconómicos y del tipo de secundaria a la que acudieron los participantes del COMIPEMS, se han generado climas culturales mediante los cuales puedan inculcarles a sus jóvenes miembros expectativas educativas de largo plazo, por lo que sus preferencias educativas escaparían a la lógica de la homologación. En otras palabras, existen familias que les transmiten a sus jóvenes miembros ciertas aspiraciones que pudieran ser estar funcionando como propulsores de la movilidad educativa ascendente. Eso ha permitido sugerir que la ambientación de climas dables para el estudio en el hogar puede ser un difusor de los determinantes socioeconómicos.

Estos resultados estadísticos allanaron un camino para comprender cómo los factores analizados inciden en las preferencias y elecciones de los estudiantes por las diversas opciones de EMS en la ZMVM. Si bien se planteó de manera bastante contundente que las elecciones que realizan los participantes del COMIPEMS están estrechamente relacionadas a su posición social de origen, como argumentamos arriba en el análisis estadístico quedaron algunos interrogantes acerca del efecto de los antecedentes y las aspiraciones de logro escolar. Asimismo, hasta tal momento, no se tenía claro de qué manera es que los estudiantes construían sus preferencias por las elecciones que realizaban. Ambos interrogantes terminaron por dar cauce al trabajo de campo de esta investigación.

En tanto, en el trabajo de campo se pudo constatar que las preferencias educativas se construyen en base a diversos condicionantes familiares. Del análisis de las entrevistas emanaron algunos mecanismos asociados al clima cultural de las familias de los estudiantes no previstos al inicio del trabajo de campo. Si en los modelos estadísticos el clima cultural se sugería con un menor peso relativo que el nivel socioeconómico familiar, en el análisis

de los discursos de los estudiantes éste cobró relevancia. El principal resultado del trabajo de campo es la distinción de dos lógicas que moldean la construcción y ordenamiento de las preferencias educativas de los jóvenes que participan del COMIPEMS. En primer lugar, se constató que existen jóvenes que pudieron ordenar y construir sus preferencias con el uso de ciertos recursos culturales, lo que derivó en procesos electivos reflexivos. Mientras tanto, otros jóvenes presentaron una indefinición de sus preferencias. Se trata de jóvenes con menor acceso a recursos socioeconómicos y culturales. La lógica que moldeó los procesos electivos de éstos fue una de menor reflexividad en relación a los primeros.

Si bien no fue un objetivo de la investigación definir tipologías de elecciones, estas dos lógicas observadas sirvieron para organizar la información relevada en campo y analizada a posteriori. Los principales elementos que moldean estas lógicas fueron: i) el valor de uso de algunos atributos que configuran a los climas culturales familiares; ii) el factor distancia del domicilio a la institución educativa; iii) el rol de la escuela en general y de algunos profesores y mecanismos pedagógicos en particular como mediadores/reproductores de las ventajas/desventajas de origen social.

El primer resultado, viene a reforzar lo visto por el análisis estadístico. Si en el trabajo estadístico se pudo indagar en qué medida, a partir de índices multidimensionales, el origen social y el clima cultural se asociaban con las preferencias educativas, en el trabajo cualitativo se pudo observar cómo las familias de mayores recursos socioeconómicos suelen disponer de mejores climas culturales para el aprendizaje escolar. En tal sentido, se pudo ver que la transmisión de disposiciones se realiza a través de la puesta en práctica de hábitos y costumbres a través de las cuales los estudiantes puedan concebir a la educación como un canal de movilidad social ascendente, pero también como un espacio de adquisición de recursos simbólicos (habilidades) y sociales (redes de amistad). Son las acciones familiares las que pueden producir dichas valoraciones, pues debido a la edad en la que se encuentran los jóvenes estudiantes sus preferencias aún son moldeables por las opiniones familiares. En tal sentido, se ha podido ver que algunas decisiones educativas no se realizan de manera aislada, sino que *“los individuos construyen su propio curso de vida a través de las decisiones y acciones que toman, teniendo en cuenta las oportunidades y constricciones de la historia y de sus circunstancias particulares de existencia”* (Marshall, 2000). Otras, en cambio se realizan en relativa

soledad, pues los estudiantes son abandonados por sus familias durante este proceso de decisión. Un resultado interesante, sin embargo, fue evidenciar que el clima cultural puede ser relativamente independiente del nivel socioeconómico. Algunas familias con bajos niveles socioeconómicos, pueden desarrollar prácticas y valoraciones positivas de la educación y, en tanto, pueden disminuir las desventajas económicas a través de inculcarles a sus jóvenes miembros ciertas disposiciones educativas. Esto reafirma las tendencias vistas en el trabajo estadístico.

Con lo anterior se puede decir que son las particularidades de los contextos familiares lo que les brinda o les limita a los estudiantes ciertas competencias para elegir sus opciones educativas. Así es que este trabajo ha puesto acento en la competencia de la agencia en jóvenes que experimentan un proceso clave en la producción de su curso vital, concentrándose en las oportunidades y constricciones constituidas por la familia de la que provienen. Cuando los jóvenes son acompañados por sus padres durante el ordenamiento de su jerarquía de preferencias, cuando cuentan con hermanos mayores que han experimentado la transición a la EMS, o cuando cuentan con familiares cercanos que también lo han hecho, se constituyen disposiciones educativas que contribuyen positivamente a elegir con competencia las opciones educativas que se ajusten a sus gustos, necesidades y posibilidades reales de ingreso a la EMS. Estos recursos son en suma preciados para tener preferencias por una oferta educativa ajustada a sus gustos, necesidades, alcances y limitaciones. Al acceder a estos recursos, los estudiantes incrementan su capacidad de reflexión, pues la información y las experiencias que circulan en tales ámbitos los habilita a construir procesos reflexivos. Inversamente, la relativa ausencia del acompañamiento familiar limita la competencia para desarrollar decisiones reflexivas. Los estudiantes que deben construir sus preferencias en soledad, aumentan sus desventajas durante dicho proceso de decisión. Esto ha podido considerarse un indicador de clima cultural escaso, lo cual contribuye a no desarrollar ambiciones de logro educativo que, como hemos visto, podrían impulsar la movilidad social ascendente y romper en cierta medida con la reproducción intergeneracional de la desigualdad educativa.

Un segundo resultado es que la distancia juega como un factor clave para la decisión de los estudiantes. En una ciudad de las dimensiones de la Ciudad de México, los jóvenes suelen atender al factor distancia existente entre su domicilio y las opciones

educativas. La distancia, empero, no juega de igual forma sobre las preferencias educativas. Aquellos que cuentan con información de la oferta educativa cercana, suelen elegir opciones educativas próximas a su domicilio. Si los estudiantes tienen aspiraciones reales de ingresar a opciones de alta demanda, el peso de la distancia parece reducirse, pues resulta más importante el deseo de ingresar a una opción de preferencia. Cuando las preferencias educativas no están dirigidas a alguna opción en especial, la distancia contribuye a reducir la estructura de oportunidades: los estudiantes se ciñen a las opciones aledañas a su domicilio. Esto es un aspecto aún más problemático para aquellos que estudiantes entrevistados en secundarias de las zonas montañosas de la delegación, pues ahí la oferta educativa es menos cuantiosa, además de que no existe ninguna institución de EMS que vincule a los estudiantes a la educación superior.

Finalmente, el tercer resultado tiene que ver con el denominado “efecto escuela”. Hemos podido ver en los procesos de transición educativa de los jóvenes que la escuela se instituyó como un espacio clave para la construcción y el ordenamiento de preferencias y elecciones educativas. Existen variaciones importante en la forma en que las escuelas intervienen en estas decisiones. Unas han desarrollado prácticas y estrategias para apoyar a sus alumnos: se efectúan sistemáticamente simulacros del examen de ingreso a la COMIPEMS; los orientadores vocacionales conocen a sus alumnos y en base a su rendimiento educativo previo los aconsejan para evaluar sus decisiones; se realizan charlas con los padres de familia para que estos últimos conozcan el funcionamiento del Concurso, etc. Otras tienen un papel más pasivo: no llevan control de los destinos escolares de sus ex-alumnos; se realiza una menor cantidad de simulacros, no necesariamente se convoca a reuniones con los padres de familia.

Es decir, las escuelas no son espacios neutros, sino que inciden sobre los comportamientos electivos de sus estudiantes. Hemos advertido que las escuelas ubicadas en los entornos de montaña, y las ubicadas en la zona urbana, pero que no desarrollan de modo sistemático acciones para seguir y acompañar durante los procesos de construcción y ordenamiento de preferencias a sus estudiantes, podrían incidir de manera más positiva sobre la eficacia de las transiciones educativas si realizaran estrategias de preparación del examen. Por su parte, las escuelas conformadas por poblaciones heterogéneas deberían considerar acciones más particularizadas para de tal manera acompañar a su alumnado en

función de sus necesidades específicas. De tal forma, se podrían configurar espacios de nivelación de oportunidades y no de reproducción de las (des)ventajas sociales.

Asimismo, en base al trabajo de campo realizado es posible sugerir que sería recomendable que en el proceso de transición educativa que experimentan los jóvenes que participan de la COMIPEMS, existiesen dispositivos emanados de la misma organización de instituciones destinados a brindarles mayor información a los sustentantes acerca de las modalidades curriculares, de la oferta educativa, de los certificados que se otorgan y de las localizaciones de cada institución. Si el objetivo es organizar un proceso uniforme y estandarizado para fungir como vínculo a la EMS, podrían desarrollarse charlas de orientación vocacional dentro de las escuelas secundarias con representantes de cada institución, o bien, impartir cursos orientadores ya sea dentro de las secundarias o bien, en otras instalaciones educativas proporcionadas por la COMIPEMS. Esto le brindaría a los jóvenes información directa de cada una de las opciones educativas existentes. Esto, aunque no sea un propósito explícito de la investigación, es un resultado que podrían atender las instancias estatales responsables.

De cualquier forma, el proceso de construcción de preferencias no es responsabilidad única de la COMIPEMS. Las secundarias deberían disponer de mayor acceso a información de la oferta educativa. Pero también deberían realizar seguimientos más particularizados a sus alumnos. Sólo las escuelas conocen las virtudes y limitaciones académicas de su alumnado. Si bien el vincular a los estudiantes en la heterogénea oferta educativa implicaría homologar los orígenes a los destinos educativos, es posible que los estudiantes conozcan más certeramente qué ofrecen las diversas instituciones educativas mediante procesos de conocimiento de la oferta escolar, y de tal manera, reducir las probabilidades de que sus estudiantes ingresen en opciones no preferidas y se desvinculen de ellas prontamente.

Finalmente, he hilando lo anterior, es pertinente subrayar que el papel de la COMIPEMS como instrumento de asignación institucional también ha sido puesto bajo escrutinio. La investigación ha invitado a una reflexión más amplia sobre el papel del concurso de la COMIPEMS en la gestión de las desigualdades sociales durante la transición a la EMS. Se ha señalado que el Concurso ha permitido regular el ingreso a las instituciones públicas mediante la aplicación de un procedimiento uniforme que sustituye a

los propios de cada institución existentes en el pasado. Esto, sin duda, aclara el proceso y permite a todos los interesados aspirar a un lugar en cualquier institución pública. No obstante, también se ha visto que el Concurso no elimina las barreras socioeconómicas en la transición. Muchos jóvenes de estratos altos compiten desde una posición ventajosa, dados sus antecedentes familiares y académicos. Esto se ha constatado mediante las investigaciones previas, al ver que quienes ingresan al concurso por la vía de las escuelas privadas tienen mayores probabilidades de ingresar en las instituciones de más difícil acceso y que tienen vinculación a la Educación Superior, con respecto a quienes provienen de orígenes sociales y trayectorias educativas relativamente más adversas. Situaciones como esta podrían tener posibles impactos en la distancia social entre las personas, pues entre más diferenciadas estén las experiencias educativas de los individuos podríamos suponer que los dominios laborales, económicos, de recreación y de expectativas futuras tenderían a ensancharse, reproduciendo de tal forma las desigualdades sociales.

Como señala Kessler (2014) la transformación de un problema asociado a la desigualdad social en un problema público, requiere una serie de condiciones: consenso social de que es un problema importante, trabajo de los especialistas, apelación al Estado a dar respuestas, existencia de indicadores convincentes. Parece que estas condiciones se cumplen en el caso aquí tratado. Existe consenso social y académico del “cuello de botella” que caracteriza a la forma de las trayectorias educativas una vez que se llega a la EMS. Y por otra parte, esta tesis apela, mediante indicadores emanados de esta investigación, a las instituciones estatales responsables de la transición. Sirva este trabajo para dejar sobre la mesa una serie de insumos que podrían utilizarse para hacer más equitativo este proceso educativo.

Podríamos concluir que las preferencias educativas son el *summum* de las condiciones sociales heredadas y adquiridas por los individuos. Son la síntesis de su posición social. Son el reflejo de los escenarios a los que aspiran. Pero son también el manejo de contradicciones a las que los individuos han sido expuestos en orígenes familiares y experiencias educativas previas carentes de recursos socioeconómicos y socioculturales. Son, por tanto, un fenómeno de análisis relevante para comprender los procesos de persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas. Podemos también sostener que las preferencias de continuidad educativa no están dadas de hecho ni cuentan

con un orden pre-establecido. Es decir, debemos pensarlas como un proceso construido en el tiempo, dependiendo de la competencia de la agencia de los jóvenes. La variabilidad de procesos de construcción de preferencias, precisamente depende de su competencia para decidir sus futuros y ello depende de su acceso a los recursos sociales que esta tesis ha analizado.

8. Epílogo: los destinos educativos de los estudiantes

En sentido estricto, el análisis de una transición educativa se da por finalizada cuando se sabe si los estudiantes continuaron estudiando hacia el nivel educativo subsiguiente, si retrasaron su egreso escolar o si se desafilieron educativamente. Sólo de tal forma es posible conocer el desenlace de las trayectorias durante dicho periodo educativo. Aunque esta investigación haya volcado su atención hacia el análisis de las preferencias educativas, en este capítulo adicional se proporciona la información correspondiente al destino que tuvieron las transiciones experimentadas por todos los estudiantes que fueron parte del trabajo de campo en las secundarias de Tlalpan. Esto le imprime a la investigación una mirada completa de la transición. Si bien no es estrictamente un análisis de resultados, se ofrece información relevante para ser analizada en estudios posteriores. Dado que hemos visto que buena medida las preferencias educativas de los estudiantes se arreglan en base a los recursos derivados de su posición social de origen y de su experiencia escolar, es dable preguntarse en qué medida los destinos educativos se condicionan por las características de adscripción social de origen, por los antecedentes escolares, por las expectativas de logro escolar y por las preferencias que tienen los estudiantes de la oferta educativa existente en la EMS. Este Epílogo tiene el propósito de trazar un camino para en otro momento avanzar sobre tal cuestión.

8.1 Los destinos educativos de los estudiantes

El desenlace de los procesos de transición educativa ocurridos en la “54” fueron disímiles. De los diez entrevistados en este plantel, tres estudiantes fueron asignados en sus primeras tres opciones de su listado, dos de la cuarta opción en adelante y cinco no fueron asignados en ninguna opción educativa; dos de éstos últimos porque no obtuvieron su certificado de finalización de estudios secundarios y tres más porque no presentaron el examen de la COMIPEMS.

Melisa, Sergio y Ricardo fueron asignados en opciones de máxima preferencia. Los tres forman parte del grupo de estudiantes que construyeron y ordenaron con reflexividad sus opciones. Asimismo, en los tres casos, sus destinos educativos sugieren homologación a

su posición social de origen. Por su parte, Emanuel y Jesica fueron asignados en opciones de baja preferencia. Son también del grupo de estudiantes que ordenó con reflexividad sus opciones. La asignación de Jesica no sorprende tanto como la de Emanuel, debido a que sus rendimientos escolares previos no son tan sobresalientes como los de él. En tanto, Jonathan, José, Claudia, Lisset y Diana no tuvieron asignación en la COMIPEMS. No casualmente, ninguno de ellos presentó rasgos de reflexividad en sus ordenamientos de preferencias. El caso del turno matutino de la “54” sugeriría un *continuum* de la posición social de origen, las preferencias y los destinos educativos, en donde la escuela secundaria no estaría cumpliendo su rol de niveladora social.

En el turno vespertino, de los siete estudiantes entrevistados, dos fueron asignados en opciones de máxima preferencia, una fue asignada en una opción de baja preferencia, cuatro no fueron asignados debido a que no obtuvieron el puntaje demandado por las instituciones que solicitaron (CDO) y una no fue asignada debido a que no obtuvo su certificado de terminación de estudios secundarios. Ulises y José Antonio, son los jóvenes que fueron asignados en su primera opción educativa, ambos en planteles de alta demanda. Si recordamos el capítulo 6, ambos presentaron rasgos de reflexividad en sus respectivos procesos de toma de decisiones educativas. Por su parte, Valeria fue asignada en una escuela de baja preferencia de su ranking individual de opciones, en una institución de baja demanda. Como vimos, Valeria no presentó rasgos de reflexividad en su ordenamiento. No obstante, el que sí haya sido asignada puede deberse a que ella no ha presentado malos rendimientos escolares, lo que le permitió acceder a la COMIPEMS. El resto de los estudiantes no tuvo asignación y completan el grupo de jóvenes que no parecieron reflexivos en sus respectivos ordenamientos. Pareciera ser que en el turno vespertino de la “54” es aún más grave la ausencia pedagógica de la institución educativa durante los procesos de decisión de sus estudiantes, pues ésta no pudo destinar sus recursos y sus funciones para moldear las preferencias de sus alumnos con el objetivo de ajustarlas a sus posibilidades reales de asignación.

En cuanto a la otra escuela de montaña, la Secundaria General N° 151 “Estado de Quintana Roo, se pudo relevar información de cinco de los nueve ⁴⁶ estudiantes que conformaron las entrevistas. De estos cinco estudiantes, dos fueron

⁴⁶ Los cuatro estudiantes de los que no se tiene información de su asignación son Raúl, Juan, Carlos y Fabián.

asignados en opciones de alta preferencia y tres en opciones de mediana/baja preferencia. Ana y Guadalupe fueron las estudiantes asignadas a su primera y segunda opción, respectivamente. Ambas se distinguieron como estudiantes que ordenaron y construyeron sus preferencias con suma reflexividad. Quienes fueron asignados en opciones de baja preferencia fueron Andrés, Elisa y Griselda. En cuanto a Andrés y Elisa, son también del grupo que pareció decidir con reflexividad sus opciones educativas. Considerando los niveles educativos de sus padres, sus asignaciones parecen corresponder a la lógica de la homologación. Griselda, en cambio es del grupo de los jóvenes que carecieron de recursos para llevar a cabo decisiones reflexivas. Recordemos que Griselda era de las jóvenes que volcaba su atención a su fiesta de 15 años más que a su continuidad escolar.

En cuanto al turno vespertino, de los siete casos que configuraron la primera parte del panel⁴⁷, se obtuvo información de la asignación de cuatro de ellos: Alberto, Manuel, Edith e Isabel. Alberto fue asignado a su primera opción, Manuel en su séptima opción y Edith a su sexta opción de preferencias. Isabel, por su parte, decidió no continuar sus estudios de EMS. Todos fueron asignados a instituciones de baja demanda. Alberto, Manuel y Edith pertenecen al grupo que parecieron elegir con reflexividad sus opciones educativas. No sorprende que sólo Alberto fuera asignado en una opción de máxima preferencia, pues es un joven de excelente rendimiento académico.

Por otra parte, están los casos de las secundarias del Tlalpan urbano. En lo que corresponde a la Escuela Secundaria General N° 29 “Don Miguel Hidalgo y Costilla”, de los quince casos que conforman el trabajo de campo, siete fueron asignados en sus opciones preferidas (en sus tres primeras opciones), siete en opciones de preferencia intermedia/baja (de la cuarta en adelante) y uno no fue asignado dado que solicitó planteles de alta demanda y su puntaje en el examen no fue suficiente (CDO). Es decir, casi la mitad tuvo asignaciones ideales: Jonathan, Paola, Sebastián, Osmar, Ivón, Adriana y Román, pertenecen a este primer grupo. En todos ellos, se ha constatado que su clima cultural familiar se ha visto reforzado por el rol activo de la escuela en su toma de decisiones.

En cuanto a las asignaciones en opciones de preferencia intermedia, retomemos primero el caso de Cesar. Él fue asignado en la quinta posición de su jerarquía, no obstante, en un

⁴⁷ Vale recordar que originalmente se seleccionaron a nueve estudiantes, de los cuales dos decidieron no ser entrevistados. Así, el panel de entrevistas se configuró por siete estudiantes.

plantel de alta demanda. El resto fue asignado en opciones de baja demanda: Rocío, Rafael, Mariana, Irving, Cristina y Jonathan. En comparación con el grupo de estudiantes que parece haber contado con los recursos suficientes para desarrollar elecciones reflexivas, éstos son jóvenes con menor rendimiento académico y con acompañamientos familiares menos cercanos. Por último, Iván fue el único joven que no fue asignado debido a que su puntaje fue insuficiente para las opciones solicitadas, por lo que tiene derecho a ser asignado en otra opción (CDO). Es probable que a su bajo rendimiento escolar se haya acumulado a la condición de no tener algún familiar cercano que haya experimentado previamente la transición a la EMS.

En cuanto a la Escuela Secundaria Técnica N° 40 “Virgilio Camacho Paniagua”, en el turno matutino se pudo relevar el total de las asignaciones educativas de los estudiantes. Éstas se distribuyeron en asignados en sus primeras opciones (tres), asignado en una opción más allá de sus opciones preferidas (una) y sin asignación pero con derecho a otra opción (CDO) (dos). Miguel, Daniel y Paola fueron los estudiantes asignados en alguna de las primeras tres opciones de su listado. Son precisamente los jóvenes que presentaron rasgos acompañamiento familiar en su toma de decisiones. Brenda, por su parte, tuvo asignación en su sexta opción solicitada, en un plantel de baja demanda. En su relato también se advirtió reflexividad en sus elecciones. Brenda, no presentó rendimientos escolares y climas culturales familiares similares a los primeros. Ello, de nuevo, pudo afectar en su construcción de preferencias y en su asignación final.

Finalmente Milton y Daniela no fueron asignados en ninguna de sus opciones solicitadas, puesto que no obtuvieron el puntaje requerido por ellas (CDO). Ambos no presentaron indicios de reflexividad en sus preferencias. Milton únicamente eligió planteles de la UNAM. El entorno cultural de Milton no parecía tan sólido. Eso es probable que haya incidido negativamente en su construcción y ordenamiento de preferencias. Finalmente el caso de Daniela era más predecible, pues no recordó y no explicó las razones de su jerarquía. Eso, como se argumentó en el capítulo 6, es un rasgo que tiene las potencialidades de afectar negativamente en la transición educativa.

En cuanto al turno vespertino, las asignaciones de este plantel se distribuyeron de la siguiente manera: dos fueron asignados en su primera opción solicitada, en planteles de alta demanda; dos fueron asignados en opciones de baja preferencia, en planteles de baja

demanda. Una más, no se presentó a concurso. Los primeros corresponden a Brenda y Jonathan, que demostraron su disponibilidad de recursos culturales familiares para desarrollar decisiones reflexivas, para tener preferencia por opciones homólogas a su posición social de origen y además, como se aprecia, para ser asignados a éstas. Por su parte, Jorge Luis y Ángel, son jóvenes con menores recursos para construir reflexivamente sus opciones. Asimismo, su asignación se dio en opciones homólogas a su origen social - Jorge Luis fue asignado en su última opción solicitada y Ángel en su sexta opción. Finalmente Mónica no se presentó el examen COMIPEMS. Una vez obtenido su certificado de estudios, Mónica decidió no asistir al concurso. Aquí es pensable que la muy baja escolaridad de los padres, su posición socioeconómica y el consecuente clima educativo en la familia se asocien a una escasa motivación por intentar presentar el examen.

Finalmente, en el “Colegio de Educación Integral Humanidades y Ciencias”. Como se recordará, todos estos jóvenes eligieron planteles de la UNAM en sus primeras opciones de preferencia. En tanto, dos de los entrevistados fueron asignados en las primeras tres opciones de su listado y dos fueron asignados en opciones no preferidas por lo que optaron por el bachillerato privado. Otro más decidió no presentarse a Concurso e ingresó a una preparatoria privada. Génesis y Olín fueron asignadas a su tercera opción y a su primera opción solicitada, respectivamente. En tanto, sus disposiciones culturales heredadas han funcionado para que se presente una vinculación en la oferta educativa de su preferencia. Por otra parte, Frida fue asignada a su octava opción solicitada, en una opción de baja demanda y Yibrán en su sexta opción, en una opción de alta demanda pero alejada de su domicilio. De tal forma, ambos decidieron seguir su rumbo académico por el sector educativo privado. En el caso de estos jóvenes, al contar con los recursos económicos para poder optar por la educación privada, la asignación en una opción no preferida no se debe a una irreflexividad en la construcción y el ordenamiento de sus preferencias escolares, sino en un insuficiente desempeño en la prueba COMIPEMS. Es decir, sus expectativas de continuidad escolar se ajustaron en función de la oferta educativa de preferencia (sólo UNAM) y no en base a una estimación de sus alcances y posibilidades reales de asignación.

8.2 Una línea de investigación

El hecho que el trabajo de campo instrumentado para esta investigación haya podido relevar la información correspondiente a la asignación educativa de los estudiantes brinda dos posibilidades de estudio. La primera es de enfoque metodológico. Al contar con información del mismo estudiante en dos momentos en el tiempo, se le provee al análisis una mirada longitudinal de la transición, lo cual constituye una mirada novedosa en los estudios de desigualdad educativa en México. La segunda deriva de esta primera situación y tiene que ver con la posibilidad de realizar análisis que contemplen los efectos acumulativos de los factores sociales que se consideran intervinientes en los destinos educativos de los estudiantes. Ello permitiría seguir trabajando con la hipótesis de la homologación de la posición social de origen y el destino educativo de los estudiantes en la EMS, pues como hemos podido ver someramente con la información previa, las asignaciones educativas de los estudiantes guardan correspondencia con su disponibilidad de recursos sociales heredados y adquiridos.

Para ir más allá, tal vez valga la pregunta de ¿qué rol tienen las preferencias como mediadoras de los destinos educativos? ¿en qué contribuye que los estudiantes hayan desarrollado rasgos de reflexividad en sus tomas de decisión educativa? O inversamente, ¿tienen efectos negativos sobre su asignación aquellos jóvenes que no desarrollaron rasgos de reflexividad en sus elecciones? Pareciera ser que aquellos que han podido llevar a cabo decisiones educativas reflexivas incrementan sus posibilidades de continuar en la EMS. Al tomar conciencia sobre sus alcances reales de asignación, los estudiantes ajustan sus preferencias a las opciones que ellos evalúan de más fácil acceso. Esto es probable que contribuya a la homologación de los orígenes sociales y los destinos educativos. Sin embargo, al incrementar la concientización de los individuos de sus posibilidades reales de asignación, es pensable que se disminuya la desafiliación educativa causada por insatisfacción de la educación recibida.

De no poder rechazar dicha hipótesis, los estudios que abordan la asignación en la EMS brindarían mayores herramientas para que las escuelas interviniesen más activamente en los procesos de construcción y ordenamiento de preferencias de los estudiantes, teniendo

posibles efectos en el rezago educativo y, por tanto en la absorción de la demanda educativa en la EMS. Venideros estudios deberían avanzar sobre ello.

Fuentes bibliográficas

- ALEXANDER, Karl L; ENTWISLE, Doris Y HORSEY, Carrie (1997) *From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout*. Sociology of Education Vol. 70, No. 2 (Apr., 1997), pp. 87-107.
- ALEXANDER Karl, BOZIK Robert and ENTWISLE, Doris (2009) *Warming Up, Cooling Out, or Holding Steady? Persistence and Change in Educational Expectations After High School*. Sociology of Education. American Sociological Association. pp 81: 371.
- ARUM, R. (2000) *Ecological and Institutional dimensions*. Annu. Rev. Sociol. 2000. 26:395–418. - Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York.
- BECKER, Gary (1974) "A Theory of Social Interactions," NBER Working Papers 0042, National Bureau of Economic Research, Inc.
- (1996) *Accounting for Tastes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BLANCO, Emilio (2007) *Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria*. FLACSO, MEXICO.
- BOUDON, Raymond. (1974) "Education, Opportunity, and Social Inequality" (*New York, Wiley*).
- BOURDIEU, Pierre (2007) "El sentido práctico". Siglo XXI. Buenos Aires.
- (1984) "Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste London", *Routledge & Kegan Paul*.
- BOURDIEU, Pierre, (2013) "Capital cultural, escuela y espacio social". *México: Siglo Veintiuno*.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1979) "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza", Barcelona: LAIA.
- BRACHO, T. (1995). *Desigualdad y distribución educativa en México*. Estudios Sociológicos, vol. XIII, núm. 37, enero-abril, pp. 25-53.
- BREEN R, Y GOLDTHORPE John (2001) "Class, mobility and merit. The experience of two british cohorts". *European Sociological Review*. Vol. 17
- BREEN, Robert y GOLDTHORPE, John (2002) *Intergenerational Inequality: The Journal of Economic Perspectives* Vol. 16, No. 3 (Summer, 2002), pp. 31-44.
- BREEN, Robert y JONSSON J (2000) *Analyzing educational careers: A multinomial transition model*. *American Sociological Review*.
- BREWER J., y HUNTER, A. (1989) "Multimethod research: A synthesis of styles" Newbury Park, CA: Sage
- BUCHMANN, C. y HANNUM, E. (2001). *Education and stratification in developing countries: A Review of Theories and Research*. *Annual Review of Sociology*, vol. 27, August, pp. 77–102.
- BUENDÍA, Angélica (2014) "La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)". ANUIES.
- BRYK, Anthony S., LEE Valerie y HOLLAND, Peter (1993) *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- CARDENAS, S. (2011). *Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 16, núm. 50, julio-septiembre, pp. 801-827.
- CERVINI, Rubén (2003). *Factores asociados al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en 13 estados de México*. Colección cuadernos de investigación, cuaderno núm. 7, octubre, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (México).
- CERVINI, R. y BASUALDO, M. (2003) *La eficacia educativa del sector público - El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXXIII, N° 3, pp. 53-92. México: Centro de Estudios Educativos
- CLAUSEN S., John (1991) *Adolescent competence and the shaping of life course*. American Journal of Sociology. Vol 96. Number 4. Universidad de Chicago.
- COMISIÓN METROPOLITANA DE INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (COMIPEMS) (2007) “Diez años. Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México”. Informe 1996-2005.
- (2011) “Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Instructivo 2010”. México
- (2013) “Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2013. Instructivo”. México: Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2010) *Índice de marginación municipal*. Secretaría de Gobernación, México.
- CRESWELL, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CRUZ, RODRIGUEZ Ma. S. (2001) “Propiedad, poblamiento y periferia rural en la ZMCM”. México DF: RNIU/UAM-Azcapotzalco.
- DAVIES, R., HEINESEN, HOLM, A. (2002) *The relative risk aversion hypothesis of educational choice*. Journal of Population Economics vol.15, pp. 683-713.
- DEL CASTILLO y NIGRINI Giovana (2014) *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* Debate informado FLACSO, México. Edición 1.
- DESIMONE, L. (1999) *Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?* The Journal of Educational Research, 93(1), 11-30.
- DUCOING, Patricia (2007) *La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente*. RMIE enero-marzo
- ENDEMS (2012) *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, SEP-SEMS-COPEEMS.
- ERICKSON, Erik (2000) “El ciclo vital completado”. Paidós. Barcelona.
- ERIKSON, Robert y GOLDTHORPE, John (1992). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- ESTRADA, Ricardo y GIGNOUX, Jérémie (2011) “Do schools matter for subjective expectations of returns to education?”.
- EVANS, Karen (2007) *Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults*. International Journal of Psychology, 42 (2). pp. 85-93. ISSN 0020-7594.

- EVALUA-DF (2011) “Evolución de la pobreza en el DF 2008-2010. Una comparación con los niveles nacional y metropolitano, utilizando el Método de Medición integrada de la Pobreza” (MMIP)- Evalúa DF
- FERNANDEZ, Tabaré (2003) “Determinantes sociales y organizacionales del aprendizaje en la Educación Primaria de México: un análisis de tres niveles”. Informe de Investigación para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México. Con la colaboración de Emilio Blanco.
- FURSTENBERG, F., COOK, T., ECCLES, J, ELDER J.G., SAMEROFF, A. (1999) *Managing to make it. Urban families and adolescent success*. University of Chicago Press.
- GAMBETTA, D (1986) *Were they pushed or did they jump? Individual decision-making mechanisms in education*, Boulder, CO: Westview Press.
- GANDINI, L y CASTRO, N (2003) *La salida de la escuela y la incorporación al mercado de trabajo de tres cohortes de hombres y mujeres en México*.
- GARROCHO, Carlos (1996) *Distribución espacial de la población en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, 1950- 1990: Estudios Demográficos y Urbanos*, Vol. 11, No. 1 (31) (Jan. - Apr., 1996), pp. 69-100.
- GARZA, M, MARTINEZ, P. y TAGUEÑA, C. (2004) “Estimación del desempeño bruto, desempeño neto y eficacia de las escuelas secundarias de la zona metropolitana de la Cd. de México”. En CENEVAL (ed) *Evaluación de la educación en México. Indicadores de EXANI-I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C.
- GAYLE, V. BERRIDGE, D. and DAVIES, R.B. (2002) *Young People’s Entry To Higher Education: Quantifying Influential Factors*, Oxford Review of Education, 28, pp.5-20.
- GERBER, T. CHUENG SIN Y. (2008) *Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Annu. Rev. Sociol* 2008. 34:299–318.
- GIORGULI, Silvia (2005) *Deserción escolar, trabajo adolescente y trabajo materno en México*. en Mier y Terán y Rabell (comps) *Jóvenes y niños un enfoque sociodemográfico* IIS/UNAM/FLACSO México; Edit Porrua, México.
- GIORGULI, Silvia (2004) *Transitions from school to work: educational outcomes, adolescent labor and families in Mexico*. Providence, Rhode Island: Brown University.
- GOLDTHORPE, John H. (2010) *Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment*. London School of Economics and Political Science 2010.
- GONZALEZ DE LA ROCHA (2006) *Vanishing Assets: Cumulative Disadvantages Among The Urban Poor*, The Annals Of The American Academy Of Politican And Social Science , t/v VOL. 606, Estados Unidos de America, Pag. 35.
- GUZMAN GOMEZ, Carlota (2012) *Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad*. Educación y exclusión social. Cultura y representaciones sociales, núm 12, año 6, pp. 131-164.
- HAUSER, Robert y ANDERSON, Douglas (1991) Post-high school plans and aspirations of black and white seniors: 1976-1986. *Sociology of Education*. 64-77.
- HAUSER, Robert M, ANDREW, Megan (2006). “Another Look at Educational Transitions: The Logistic Response Model with Partial Proportionality Constraints”.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACION (INNE)

- (2011) *La Educación Media Superior en México*. Informe 2010-2011. Primera edición. ISBN en trámite.
- (2012) *La educación en México: estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. Presentación del INEE ante la Comisión de Educación de la LXII Legislatura de la Cámara de Senadores.
 - HOLSTON James (1999) “*Urban citizenship and globalization*”.
 - JOHNSON, Burke y Onwegbuzie, Anthony (2004) *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come*. Educational researcher. Vol 33. N° 6 pp. 14-27
 - KAHANA, E. (1996) *Conceptual and empirical advances in understanding aging well through proactive adaptation*: Vern L. Bengtson (ed.) *Adulthood and aging: Research continuities and discontinuities*. New York: Springer.
 - KERCKOFF, A. (1995) *Institutional arrangements and stratification processes in industrial societies*. Annu. Rev. Sociol. 1995. 15:323-47.
 - KESSLER, Gabriel (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
 - KILMANN, D. S., & VUKELICH, C. (1985) *Mothers and fathers: Expectations for infants*. *Family Relations*, 34. 305-313.
 - KIRCKPATRICK, Monica and ELDER, Glen H. Jr. (2002) *Educational Pathways and Work Value Trajectories: Sociological Perspectives*, Vol. 45, No. 2 (Summer, 2002), pp. 113-138 Published by: University of California Press.
 - KOHLI, Martin (1986) *Social Organization and subjective Construction of the Life Course*. Pp. 271-92 in *Human Development and the Life Course*, edited by Aage B. Sorensen, Franz Weinert, And Lonnie Sherrod. Hillside, N. J.: Erlbaum.
 - LARA RUIZ, José de Jesús (2008) *Redes de conocimiento y su desempeño. Estudios de caso en el Noroeste de México*.
 - LEAL Alejandra (2007) *Peligro, proximidad y diferencia: negociar fronteras en el Centro Histórico de la Ciudad de México*.
 - LONG, Scotty J. y FREESE, Jeremy (2006) *Regression models for categorical dependent variables using Stata*, Texas: Stata Press Publication, College Station, McLanahan.
 - LOPEZ RUIZ, JJ (2000) “Aprendizaje docente e innovación curricular: dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela”. Editorial Aljibe, México.
 - LUCAS, Samuel (2001) *Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*. *American Journal of Sociology* Vol. 106, No. 6 (May 2001), pp. 1642-1690.
 - MANSILLA, Mario (2004) “Memoria viva de ocho pueblos de Tlalpan”. Editorial Praxis, México.
 - MARE, Robert D. (1980) *Social Background and School Continuation Decisions*. *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 75, No. 370 (Jun., 1980), pp. 295- 305 Published by: American Statistical Association.
 - MARGULIS, Mario (2008) “Sociología de la Cultura”, Editorial Biblos, Buenos Aires.
 - MARSHALL, Victor (2000) *Agency, Structure and the Life Course in the Era of Reflexive Modernization*. Ponencia presentada en las Jornadas de la 21 Convención de la sociedad Americana de Sociología. Washington, D.C.
 - MARTINEZ RIZO, Felipe (2003) “Calidad y equidad en educación. 20 años de

- reflexiones”, Ciudad de México: Santillana.
- MAYER, K. (2009), *New directions in life course research*, en *Annual Review of Sociology*, 35, California: Annual Reviews.
 - MAYER Karl Ulrich y SCHOEPFLIN Urs (1989) *The state and the life course*. *Annu. Rev. Social.* 1989. 15:187-209.
 - MCFADDEN, Daniel (1974) *Conditional logit analysis of qualitative choice behavior*. Conditional logit analysis Cap 4. Berkeley
 - MIER y TERÁN, Marta, y RABELL Cecilia (2003) *Inequalities in Mexican children's schooling*. *Journal of Comparative Family Studies* XXXIV (3): 435-454.
 - MORA SALAS, Minor y OLIVERIRA, Orlandina (2012) *Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: Trayectorias ocupacionales y desigualdades laborales entre jóvenes profesionistas mexicanos*, *Estudios Sociológicos*, Vol. XXX, Núm. 88, enero-abril 2012
 - MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (2004) “Investigación educativa y toma de decisiones en América Latina y el Caribe”, Documentos de Investigación del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, núm. 1, Ciudad de México:uia-inide.
 - MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y SOLÓRZANO, Cristian (2007) Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza. Un estudio de caso. *Perfiles educativos* vol.29 no.116 México ene. 2007. ISSN 0185-2698.
 - MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (2009) *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.
 - NASH Roy (2002) *Numbers and Narratives: Further Reflections in the Sociology of Education*. Source: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No. 3, pp. 397-412.
 - (2010) *Reinforcing Contexts for Educational Attainment*. *Sociology of Education* 2010 83: 287.
 - NEWMAN, I., & BENZ, C. R. (1998) “Research methodology: Exploring the interactive continuum”. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
 - DENZIN; LINCON Yvonna (2005) *The Sage: Handbook of qualitative research*: Thousand Oaks: Sage Publications, 3rd ed
 - OWENS, Ann (2011) *Neighborhoods and Schools as Competing and* PALLAS, Aaron M. (2002). “Educational participation across the life course: Do the rich get richer?” Pp. 327-354 in Timothy Owens and Richard Settersten, Jr. (Eds.), *New Frontiers in Socialization: Advances in Life Course Research*, Vol. 7. Oxford, UK: Elsevier Science.
 - READY, Douglas (2010) *Socioeconomic Disadvantage, School Attendance, and Early Cognitive Development : The Differential Effects of School Exposure* *Sociology of Education* 2010 83: 271
 - REYES H, A. (1992) “Tlalpan. *Eterno Vigía del Valle del Anáhuac*”. Departamento del Distrito Federal.
 - RODRIGUEZ LAZCANO, C. (1984) “Tlalpan”. Colección Delegaciones Políticas. Departamento del Distrito Federal.
 - RUBALCAVA, R, M. y SCHTEINGART, M (2012) “Ciudades divididas. Desigualdad y segregación social en México”. El Colegio de México.
 - SCHTEINGART M y RUBALCAVA RM. (1985) *Diferenciación socio espacial intra-*

urbana en el Área Metropolitana de la Ciudad de México. Estudios Sociológicos. El Colegio de México. vol. 3 Num. 9.

- SCHTEINGART, M. (s/f) *Aspectos conceptuales y metodológicos en estudios urbano ambientales*. El Colegio de México.
- SHANAHAN Michael J (2000) *Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective: Annual Review of Sociology*, Vol. 26 (2000), pp. 667-692.
- SMYTH E. Y BANKS J. (2012) *There was never really any question of anything else': young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education*. British Journal of Sociology of Education, 33:2, 263- 281.
- SMYTH, E. (1999) *Educational Inequalities among School Leavers in Ireland 1979– 1994*, Economic and Social Review 30(3): 267–84.
- SOLÍS Patricio, RODRIGUEZ ROCHA Eduardo y BRUNET Nicolás (2013) *Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la Escuela Media Superior. El caso del Distrito Federal*. RMIE, 2013, Vol. 18, Num. 59, PP. 1103-1136. ISSN 14056666.
- SOLIS, Patricio (2013) *Desigualdad horizontal y vertical en las transiciones educativas en México*. Estudios Sociológicos XXXI: Número extraordinario, 2013.
- SOLÍS, P Y BLANCO, E (2014) “La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México: un panorama general” en Blanco, Emilio, Solís Patricio y Robles, Hector (Coord.) *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. El Colegio de México, INEE. México DF.
- SULLIVAN, A (2001) *Cultural Capital and Educational Attainment*, Sociology 35(4): 893– 912.
- (2002) *Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's theory for Researchers?* Netherlands Journal of Social Sciences 38(2): 144–66.
- TASHAKKORI, A., Y TEDDLIE, C (1998) *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage
- (2003) “Handbook of mixed methods in social and behavioral research”. Thousand Oaks, CA: Sage
- TORCHE, Florencia (2011) "Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility across Levels of Schooling in the US" American Journal of Sociology 117(3): 763-807.
- URALDE Jorge Hernández, MARQUEZ Alejandro , LEVER PALOMAR Joaquina (2006) “Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I: Zona metropolitana de la ciudad de México 1996-2000”. Número 29, Volumen XI. Abril-junio de 2006.
- WERFHORST Van de, Herman G, SULLIVAN, Alice y CHUENG, Sin Yi (2003) *Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain*, British Educational Research Journal, 29 (1), 41-62.
- WACQUANT, L y BOURDIEU, P. (2005) “Una invitación a la sociología reflexiva”. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.
- WERFHORST Van de y HOFSTEDE, Saskia (2007) *Cultural capital or relative risk*

aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. The British Journal of Sociology. Vol 58. N°3, 391-414.

- WOLBERS Maarten H. J. (2005) *Initial and Further Education: Substitutes or Complements? Differences in Continuing Education and Training over the Life-Course of European Workers*: International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education, Vol. 51, No. 5/6 pp. 459-478.
- STAKE E. Robert (2005) *Qualitative studies*, en Norman K Denzin; Yvonna S Lincoln (2005) *The Sage: Handbook of qualitative research*: Thousand Oaks: Sage Publications, 3rd ed.
- YIN, Robert K (2002) *Case Study Research: Design and Methods*. Fourth Edition. SAGE Publications. California.
- ZORRILLA, Margarita (2004) *La educación secundaria en México, al filo de su reforma*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 2, núm. 1.

Anexo Estadístico

En este anexo se reportan, bajo la forma de razones de momios, los resultados de los modelos logísticos condicionales para las diversos factores determinantes de la elección por las instituciones de la COMIPEMS. El primer cuadro alude al modelo sin controlar por antecedentes educativos y expectativas de logro escolar de los estudiantes. El segundo modelo es el “anidado”, pues es el que incluye todos los factores.

Cuadro 1 (Modelo sin controles estadísticos, incluye sólo factores adscriptivos)

y	R. Momios	Error Estándar	Z	P>z	[95% Conf.	Interval]
UNAM	categoría base					
IPN						
inso	.8607603	.0066576	-19.39	0.000	.8478101	.8739083
ccult	1.023298	.0271231	0.87	0.385	.9714949	1.077.863
mujer	2.045109	.0304562	48.04	0.000	1.986.279	2.105.682
indice_de_marg_mun	1.602556	.0382988	19.73	0.000	1.529.222	1.679.406
_cons	.7343111	.0298264	-7.60	0.000	.6781189	.7951597
CBT						
inso	.3797961	.0034168	-107.61	0.000	.3731579	.3865524
ccult	1.007096	.0308747	0.23	0.818	.9483648	1.069.464
mujer	1.56296	.0269143	25.93	0.000	1.511.089	1.616.611
indice_de_marg_mun	5.536887	.1560019	60.74	0.000	5.239.418	5.851.245
_cons	1.175967	.0552072	3.45	0.001	1.072.592	1.289.305
PREPAS_ANEXAS_EDOMEX						
inso	.4159116	.0032886	-110.95	0.000	.4095158	.4224074
ccult	1.266331	.0340132	8.79	0.000	1.201.391	1.334.782
mujer	1.195555	.0180242	11.85	0.000	1.160.745	1.231.409
indice_de_marg_mun	4.769119	.1159591	64.25	0.000	4.547.174	5.001.897
_cons	4.06418	.1671488	34.09	0.000	3.749.431	4.405.352
CONALEP_y_CONALEP_SE						
inso	.3418702	.0027732	-132.31	0.000	.3364777	.347349
ccult	.680324	.0183793	-14.26	0.000	.6452384	.7173175
mujer	2.118695	.0322286	49.36	0.000	2.056.461	2.182.814
indice_de_marg_mun	1.329372	.0326891	11.58	0.000	1.266.822	1.395.011
_cons	.3640647	.0152325	-24.15	0.000	.335401	.3951781
CETIS_Y_CBTIS						
inso	.4407412	.0034405	-104.96	0.000	.4340493	.4475362
ccult	.7201474	.0191441	-12.35	0.000	.6835865	.7586638
mujer	1.719267	.0256864	36.27	0.000	1.669.652	1.770.356
indice_de_marg_mun	1.58005	.037932	19.06	0.000	1.507.427	1.656.173
_cons	.7735361	.0315066	-6.30	0.000	.7141848	.8378198
COLBACH_y_COBAEM						
inso	.5606815	.0042988	-75.46	0.000	.5523189	.5691707
ccult	.8003348	.0211373	-8.43	0.000	.7599604	.8428542
mujer	1.329452	.0197259	19.19	0.000	1.291.347	1.368.682
indice_de_marg_mun	1.416421	.0337849	14.60	0.000	1.351.728	1.484.211
_cons	.7054836	.0285588	-8.62	0.000	.6516722	.7637383
El_resto						
inso	.4415803	.0037389	-96.54	0.000	.4343127	.4489695
ccult	1.147468	.0332251	4.75	0.000	1.084.161	1.214.471
mujer	1.619213	.026284	29.69	0.000	1.568.508	1.671.557
indice_de_marg_mun	4.714391	.124545	58.70	0.000	4.476.499	4.964.925
_cons	1.307096	.0578877	6.05	0.000	1.198.423	1.425.624

Cuadro 2 (Modelo anidado, incluye antecedentes educativos y de logro escolar)

y	R. Momios	Error Estándar	Z	P>z	[95% Conf.	Interval]
UNAM	categoría base					
IPN						
inso	.9333641	.0080908	-7.96	0.000	.9176403	.9493573
ccult	1.103767	.0303407	3.59	0.000	1.045.874	1.164.865
mujer	1.988446	.0306728	44.56	0.000	1.929.228	2.049.481
indice_de_marg_mun	1.561496	.0385588	18.05	0.000	1.487.721	1.638.928
S. General Pública	1.533038	.0526799	12.43	0.000	1.433.188	1.639.845
S. General Técnica	1.777731	.0640787	15.96	0.000	1.656.473	1.907.866
Telesecundaria	1.837759	.1074916	10.40	0.000	1.638.707	206.099
aspira e superior	.6790179	.0132271	-19.87	0.000	.653582	.7054438
aspira posgrado	.6659899	.0135905	-19.92	0.000	.6398787	.6931666
_cons	.5962468	.0333289	-9.25	0.000	.5343745	.6652828
CBT						
inso	.5284612	.0052178	-64.60	0.000	.5183328	.5387875
ccult	1.30739	.0413341	8.48	0.000	1.228.836	1.390.966
mujer	1.301264	.0230835	14.84	0.000	1.256.798	1.347.302
indice_de_marg_mun	5.087546	.1475351	56.10	0.000	4.806.447	5.385.085
S. General Pública	4.46251	.2270922	29.39	0.000	4.038.894	4.930.556
S. General Técnica	2.89229	.1518405	20.23	0.000	2.609.487	3.205.742
Telesecundaria	16.28903	1.117402	40.68	0.000	1.423.981	1.863.315
aspira e superior	.3152059	.006764	-53.80	0.000	.3022236	.328746
aspira posgrado	.1654134	.0038195	-77.92	0.000	.1580942	.1730715
_cons	.8364417	.0592198	-2.52	0.012	.7280662	.9609494
PREPAS_ANEXAS_EDOMEX						
inso	.5556296	.0048637	-67.13	0.000	.5461782	.5652445
ccult	1.581311	.0439803	16.48	0.000	1.497.419	1.669.904
mujer	1.033115	.0160968	2.09	0.037	1.002.043	1.065.151
indice_de_marg_mun	4.403636	.1103437	59.16	0.000	4.192.592	4.625.305
S. General Pública	3.574626	.1364131	33.38	0.000	3.317.016	3.852.244
S. General Técnica	2.254722	.0895278	20.48	0.000	2.085.904	2.437.201
Telesecundaria	14.78656	.888485	44.83	0.000	1.314.379	1.663.465
aspira e superior	.441039	.0085735	-42.11	0.000	.4245513	.4581669
aspira posgrado	.2269782	.0046498	-72.39	0.000	.2180452	.2362771
_cons	2.878647	.1669514	18.23	0.000	2.569.341	3.225.189
CONALEP_y_CONALEP_SE						
inso	.5036832	.0045	-76.76	0.000	.49494	.5125808
ccult	.9434165	.0266067	-2.07	0.039	.8926834	.9970329
mujer	1.725314	.0272991	34.47	0.000	167.263	1.779.657
indice_de_marg_mun	1.14946	.0294304	5.44	0.000	1.093.201	1.208.614
S. General Pública	5.177973	.2140363	39.78	0.000	4.775.014	5.614.939
S. General Técnica	4.675397	.1996971	36.11	0.000	4.299.933	5.083.646
Telesecundaria	18.51504	1.151713	46.92	0.000	163.899	2.091.572
aspira e superior	.2242705	.0044011	-76.18	0.000	.2158084	.2330645
aspira posgrado	.108079	.0022405	-107.33	0.000	.1037758	.1125606
_cons	.2525081	.0153947	-22.57	0.000	.2240681	.2845579
CETIS_Y_CBTIS						
inso	.6212302	.005401	-54.76	0.000	.6107342	.6319065
ccult	.9663912	.0267475	-1.24	0.217	.9153637	1.020.263
mujer	1.441812	.0223704	23.58	0.000	1.398.626	148.633
indice_de_marg_mun	1.408763	.0351152	13.75	0.000	1.341.592	1.479.296
S. General Pública	3.981132	.1494728	36.80	0.000	369.869	4.285.141
S. General Técnica	4.520619	.1764318	38.66	0.000	4.187.714	4.879.989
Telesecundaria	10.03934	.5923504	39.09	0.000	8.942.975	1.127.012
aspira e superior	.2945825	.0057612	-62.49	0.000	.2835044	.3060934
aspira posgrado	.1471098	.0030187	-93.40	0.000	.1413106	.1531469
_cons	.5565802	.0321144	-10.16	0.000	.4970659	.6232203
COLBACH_y_COBAEM						
inso	.7194629	.0061682	-38.40	0.000	.7074745	.7316545
ccult	.9655314	.0264108	-1.28	0.200	.9151303	1.018.708
mujer	1.195809	.018329	11.67	0.000	1.160.419	1.232.278
indice_de_marg_mun	1.318366	.0324564	11.23	0.000	1.256.262	1.383.539
S. General Pública	4.013936	.1459285	38.23	0.000	3.737.873	4.310.387
S. General Técnica	3.481597	.1318444	32.94	0.000	3.232.544	3.749.839
Telesecundaria	6.876287	.3978384	33.33	0.000	6.139.123	7.701.965
aspira e superior	.5401997	.0104081	-31.96	0.000	.5201806	.5609893
aspira posgrado	.3156591	.0063811	-57.04	0.000	.3033969	.3284168
_cons	.3454893	.0195717	-18.76	0.000	.3091823	.3860598
El_resto						
inso	.6002774	.0056063	-54.65	0.000	.5893892	.6113668
ccult	1.458708	.0435794	12.64	0.000	1.375.746	1.546.672
mujer	1.376054	.0230084	19.09	0.000	1.331.689	1.421.897
indice_de_marg_mun	4.349108	.1182098	54.08	0.000	4.123.484	4.587.077
S. General Pública	3.916746	.1713621	31.21	0.000	359.488	4.267.431
S. General Técnica	2.45346	.1113898	19.77	0.000	2.244.572	2.681.789
Telesecundaria	12.51277	.7893854	40.05	0.000	1.105.743	1.415.965
aspira e superior	.3544414	.0072729	-50.55	0.000	.3404696	.3689867
aspira posgrado	.1946523	.0042527	-74.91	0.000	.1864932	.2031684
_cons	.9732076	.062281	-0.42	0.671	.8584843	1.103.262

Anexo cualitativo

Para esta tesis se analizó la información relevada por las entrevistas en panel para el estudio de la decisión de continuidad educativa en la transición a la educación media superior en el Distrito Federal. Las entrevistas son un instrumento específicamente diseñado para el trabajo de campo enmarcado en esta tesis doctoral. El diseño del trabajo de campo de esta investigación consideró entrevistar a 67 estudiantes de tercer grado de secundaria, inscritos en ocho distintos planteles educativos del sur del Distrito Federal. Además, se re-entrevistó a los mismos estudiantes, para así configurar un panel de entrevistas cualitativas en dos ocasiones. En la segunda re-entrevistó se instrumentó para conocer las percepciones en torno a la participación del concurso. En la tercera se recabó información de la asignación de los estudiantes. Aquí se presentan los guiones de cada una de las entrevistas.

**GUIÓN ENTREVISTAS TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR EN EL DISTRITO FEDERAL. Primera medición (previo a la
inscripción en el examen COMIPEMS)
TRABAJO DE CAMPO EN SECUNDARIAS GENERALES Y TÉCNICAS EN
LA DELEGACIÓN TLALPAN.
INVESTIGACIÓN DE TESIS DOCTORAL PARA EL CENTRO DE ESTUDIOS
SOCIOLOGICOS DE EL COLEGIO DE MÉXICO.**

- 1) Presentación, breve explicación de la investigación.

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS Y DEMOGRÁFICAS

- 2) ¿Hola, cuál es tu nombre, tu edad?
- 3) ¿Vives cerca de la secundaria? ¿Cómo está compuesta tu familia?
- 4) ¿En qué trabaja tanto tu papá como tu mamá?
- 5) ¿Tú trabajas, aunque sea medio tiempo, aportas económicamente a tu familia?

ELECCIÓN DE OPCIONES EDUCATIVAS. ESTRATEGIAS DE ESTUDIO. EXPECTATIVAS E INFLUENCIAS.

- 6) Bueno, cuéntame, si a la fecha del día de hoy que estás por inscribirte en el COMIPEMS, sabes cuáles son tus opciones por elegir. ¿Cuáles son?
- 7) Explícame brevemente porqué te has decidido por estas primeras tres o cinco opciones. (Los amigos, el director, el coordinador académico, la escuela, los padres, los hermanos, la distancia, el prestigio, la orientación educativa. Qué es lo que más influye????).
- 8) ¿Qué tan confiado/a estás de quedar en ellas?
- 9) ¿Te desilusionarías sino quedas en alguna de tus primeras opciones? Sí, no y porqué.
- 10) Cómo piensas prepararte para el examen. Es algo que consideras.
- 11) En tu opinión qué, quién o quiénes han influido en la elección de tus opciones.

12) ¿Cómo te ves de aquí a 10 años?

RECONSTRUCCIÓN DE HISTORIA EDUCATIVA (ÚLTIMOS TRES AÑOS)

13) ¿Desde cuándo estas inscrito/a en esta secundaria?

14) ¿Ha desarrollado alguna afinidad o escolar o extraescolar durante estos tres años? ¿Cuál es?

15) ¿Cuántos extraordinarios has presentado? ¿Eso dice algo para ti?

16) ¿Tienes o has tenido novio/a en estos años?

17) ¿Has trabajado o medio tiempo o en vacaciones?

18) ¿Qué opinión te merece el ambiente en el que has vivido estos años.

19) ¿Tienes un grupo de amigos cercanos? ¿Cómo se ha construido? ¿Es producto de haberse conocido en la escuela? ¿Son de afuera?

SEGUNDO GUIÓN ENTREVISTAS TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL DISTRITO FEDERAL. Segunda medición (UNA VEZ QUE LOS ASPIRANTES PRESENTARON EL EXAMEN COMIPEMS) TRABAJO DE CAMPO EN SECUNDARIAS GENERALES Y TÉCNICAS EN LA DELEGACIÓN TLALPAN. INVESTIGACIÓN DE TESIS DOCTORAL PARA EL CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLOGICOS DE EL COLEGIO DE MÉXICO.

1) Presentación de la segunda ola de entrevistas.

2) Experiencia general de haber participado en el examen. (dónde lo presentaste, quien te llevó, quien te esperó, qué hiciste después).

3) Cómo te sientes ahora. (cómo te fue).

4) En relación a tu listado de preferencias (cómo crees que te va a ir).

5) De marzo a la fecha, estás satisfecho con tu preparación del examen.

6) Dime qué te pareció el curso (si es que fuiste a alguno, te sirvió)?

7) Siguen tus preferencias de escuela, en tu mismo orden de prioridades, han cambiado (quisieras quedar en alguna que pusiste en primeros o últimos lugares).

8) Cómo ha sido el cierre del año lectivo (en ámbito académico, de amistad, de noviazgo, familiar, etc.).

9) Han surgido algunos eventos (de marzo a la fecha) que hayan cambiado tu vida?

10) ¿Qué expectativas de tu ingreso a la prepa tienes. ¿Qué implica esto en tu vida a corto, mediano y largo plazo.

11) Reflexionemos de nuevo acerca de tus preferencias: me las puedes volver a repetir (te acuerdas del listado?). SI ES HETEROGÉNEO INSTITUCIONALMENTE A QUÉ SE DEBE. SI ES HOMOGÉNEO A QUÉ SE DEBE.

**ENTREVISTA DE ASIGNACIÓN EN LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR EN EL DISTRITO FEDERAL.
INVESTIGACIÓN DE TESIS DOCTORAL PARA EL CENTRO DE ESTUDIOS
SOCIOLOGICOS DE EL COLEGIO DE MÉXICO.**

Tal como platicamos hace unos meses, para finalizar con la investigación de la desigualdad de oportunidades que provoca la participación en el examen COMIPEMS, me interesa saber cuál fue la opción que te asignó el Concurso, qué lugar tenía en tus preferencias esa opción que te fue asignada y cuáles son tus sensaciones acerca de esta asignación final. Te recuerdo, la finalidad de este estudio es conocer qué opinan los jóvenes que deben concursar para obtener un lugar en la Educación Media Superior.

Para ello, te pido que contestes las siguientes preguntas.

- 1) Fecha:
- 2) Nombre del estudiante:
- 3) Opción que te asignó el COMIPEMS:
- 4) ¿Qué lugar ocupaba (1, 2, 3, ...20) esta opción en tu listado cuando hiciste la solicitud?
- 5) En un breve párrafo explícame tu sentir de la asignación.

Gracias por la atención y la confianza.

ATTE

Eduardo Rodríguez Rocha.