



Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos:

procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional

Mónica López Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez

La diversidad temática presente en el estudio sobre trayectorias y transiciones educativas conlleva desafíos tanto conceptuales como metodológicos. Durante la última década, las investigaciones sobre el tema han tomado un fuerte impulso y generado una serie de debates teóricos y metodológicos con los que se busca avanzar en la consolidación de este campo de estudio, así como contribuir a la mejora de los procesos de planeación y evaluación institucional. En este contexto, se creó en el IISUE el seminario de investigación “Trayectorias y transiciones educativas en México”. La presente obra se compone de ocho de los trabajos producto del seminario y sus temas abarcan desde la socialización de los estudiantes de secundaria; los procesos de admisión en educación media superior; el ingreso diferenciado a las IES según el origen social; la elección de la carrera universitaria; el perfil social y escolar de los estudiantes de primer ingreso; la desigualdad de oportunidades en la progresión escolar; hasta el vínculo entre la educación, el trabajo y el ingreso desde diferentes enfoques teóricos y estrategias metodológicas.

Trayectorias

y transiciones educativas de
los estudiantes mexicanos:

procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional

educación

issue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Trayectorias

y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos:

procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional

Mónica López Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2022

Catalogación UNAM

Nombres: López Ramírez, Mónica, editor. | Rodríguez, Santiago Andrés, editor.

Título: Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos : procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional / Mónica López Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez, [coordinadores].

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2022. | Serie: IISUE educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2172197 | ISBN 978-607-30-6645-7.

Temas: Educación media superior -- México. | Educación superior -- México. | Escuelas de educación media superior -- Admisión -- México. | Universidades -- Admisión -- México. | Estudiantes mexicanos -- Actitudes. | Movilidad educativa -- México. | Igualdad en la educación -- México.

Clasificación: LCC LB1607.53.M6.T73 2022 | DDC 373.72—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Esta obra es producto de los proyectos de investigación “Trayectorias escolares, formas de aprendizaje y evaluación de los estudiantes de licenciatura de la UNAM” IA301119 y “Movilidad educativa intergeneracional y niveles de logro en la transición a la educación media superior en México” IA301119, y contó con el apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la DGAPA de la UNAM.

Coordinador editorial
Jonathan Girón Palau

Edición
Juan Carlos Rosas

Edición digital (PDF)
Estefanía Huelgas Morales

Diseño y fotografía de la cubierta
Diana López Font

Primera edición: 2022
Primera edición (PDF): 2022

DR© Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx
Tel. 55 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-6645-7
ISBN (PDF): 978-607-30-6968-7



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

- 9 Prólogo. ¿Se hace camino al andar?
Manuel Gil Antón
- 17 Agradecimientos
- 19 Introducción: el estudio de las trayectorias y transiciones
educativas en México
Santiago Andrés Rodríguez y Mónica López Ramírez
- 31 Aprendiendo valores: selectividad moral y pertenencia
a la comunidad educativa
Mariana Guadalupe Molina Fuentes
- 69 Los procesos de admisión en educación media superior:
un análisis histórico
Jimena Hernández Fernández
- 103 Educación superior y estratificación horizontal
en México: el impacto del origen social en el acceso
a las instituciones de educación superior
José Navarro-Cendejas

- 131 ¿Qué quiero estudiar?: transición a la educación superior y elección de carrera de estudiantes de Enfermería y Química de la UNAM
Mónica López Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez
- 163 La admisión escolar en la UNAM. Aspirantes y asignados en una generación de estudiantes de primer ingreso a licenciatura
Jorge Bartolucci
- 203 Los recorridos escolares de una generación universitaria en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco
Dinorah Miller Flores y Adrián de Garay Sánchez
- 239 Trayectorias educativas de la población joven: análisis de transiciones en tres zonas metropolitanas de México
Emilio Blanco
- 281 Interacciones entre la escolaridad, la ocupación y el ingreso en México, 1990-2015
Alejandro Márquez Jiménez
- 317 A modo de cierre: agenda de investigación futura sobre trayectorias y transiciones educativas
Mónica López Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez
- 329 Siglario
- 335 Sobre las autoras y los autores

PRÓLOGO

¿SE HACE CAMINO AL ANDAR?

La libertad que brinda la poesía de Machado hace que diga con vehemencia que no, que no hay camino. Que lo que nombramos como tal es la huella de nuestros pasos como la estela de la barca. Una senda que existe porque hemos caminado, la marca que deja la piragua cuando separa el agua con la quilla: sólo existe porque navegamos y se advierte, efímera, al volver la vista atrás. Por esa vereda he llegado, decimos, mas para el poeta la vereda no precede al caminante. Sucede, surge, brota como resultado de su viaje. Los recodos y tramos rectos, algunos cuesta arriba, otros que descienden; a veces escarpados o muy suaves, no estaban ahí antes que el andariego pasara. Devienen del rumbo al que decidió obedecer, del sitio en el horizonte que eligió para orientarse y el ritmo variante de su propio desplazamiento.

En el espacio genial de la poesía, con base en su lógica y verdad incuestionables, el trayecto es —ha sido y será— la constancia del movimiento hecha memoria. El camino, hechura nuestra, siempre es recuerdo.

En otra dimensión de la orfebrería humana, donde el esfuerzo es, como propone Weber, explicar comprendiendo o comprender explicando por qué ha sido así y no de otra manera, es necesario reconocer que dejamos el color para pasar a la diversidad de la gama de los grises. No hay remedio pues, en palabras de Goethe: “Toda teoría es gris, querido amigo, y verde es el dorado árbol de la vida”.

Ya no es quien ha hecho la senda quien rememora: son observadores especializados los que la consideran, las toman en cuenta

pues no se conforman con la mirada a la vereda de una persona, sino analizan las de muchos: a veces decenas, miles o millones, con el fin de encontrar, a partir de tantos verdes, de tantas vidas relatadas o respuestas a redes de interrogantes con sentido, para recoger información, advertir patrones y tendencias y, sobre todo, factores de índole causal, mecanismos o sistemas de aspectos relacionados que se articulan para predicar explicaciones o conjeturas sobre convergencias y alternativas.

Las trayectorias por los grados escolares y el paso, las transiciones, entre niveles en la escala que hemos construido en el proceso educativo formal, ¿son caminos ya trazados, inmutables y diversos, que divergen de acuerdo con las condiciones iniciales? ¿Preexisten al actor y lo sujetan pues está a merced de la fuerza de las pautas desiguales establecidas a las que, a veces sin más reflexión, llamamos estructuras? O, en el otro extremo, ¿son senderos que cada persona decide por dónde andar y puentes que con libertad construye quien los cruza para evadir el vacío del barranco, la caída, y de este modo transitar al otro lado?

¿Ocurre lo mismo en la conformación de los valores desde los que tomamos decisiones en la vida? ¿Somos recipientes que, inertes, reciben lo vertido en una socialización inescapable en los entornos escolares? O en el otro polo de las consideraciones, la constelación de valores de cada persona, ¿es producto de la selección abierta de cada quien, ante una oferta variada, clara y disponible, de principios y concepciones que producen una mirada al cosmos social?

Hay varias puertas para acceder a cierto nivel escolar, ¿cada cual, según los rasgos de adscripción con los que cuente, puede usar una y sólo precisamente ésa junto a sus compañeros de estirpe, o la vida social otorga, a todas y todos, el mismo manojito de llaves para que abran la que les plazca, sin restricción alguna..., bueno, no tanto: tan “sólo” de acuerdo con sus “méritos” y el caudal de los logros conseguidos?

La progresión, el avance, los recorridos en el ambiente escolar, disímbolos, ¿son resultado del esfuerzo, la dedicación y el empeño debido, o el destino, el límite a alcanzar —el alcance máximo— está

determinado antes de iniciar a dar los pasos, según el grupo con que se compartan determinadas características cruciales?

La vereda a una afiliación disciplinaria de estudio o a otra, ¿es resultado de la “vocación”, o el llamado a las diversas especialidades está condicionado por las situaciones y pasos previos, a la que se añade la oferta desigual de oportunidades?

¿Vamos acumulando monedas para el adecuado intercambio de saberes certificados por el estrato laboral correspondiente? ¿Cuánto tienes, adquieres en el espacio social del trabajo? ¿A más, más, y a menos, menos, en una analogía perfecta con lo que corresponde al capital en la cuantía de los ingresos? ¿No hay constricciones, etapas, movimientos a veces telúricos, otros leves en el contexto, en las condiciones de contorno, que hacen mero discurso el prometido incremento del capital humano como condición para impulsar el desarrollo social y fuente del avance individual, la anhelada movilidad social?

En estas lides de hacer inteligibles los trayectos y tránsitos en el ámbito educativo, se imponen dos preguntas: ¿se hace camino al andar, o hay determinados caminos previos, distintos, para quienes cuentan o no con los antecedentes adecuados? Y si estamos en el terreno de los grises, donde la teoría orienta la indagación empírica, en la vereda recorrida o el puente construido al cambiar de nivel, ¿cómo se advierte, si acaso, el complejo equilibrio, inestable, de la condición de ser agentes con capacidad acotada de maniobra, en el entorno de fuerzas sociales que pugnan por acortar o hacer anchas las posibilidades?

Acortar y acotar se contienen de manera imperfecta: aco(r)tar. El grado en que una y otra sea variable, de acuerdo con el espacio y tiempo social específico, es cuestión de indagación, no de principios *a priori*. Pero el saldo es muy distinto para un agente, por poco espacio que tenga para realizar acciones enmarcadas en lo posible, que el que se imputa a quien está sujeto a fuerzas inamovibles, encadenado ¿condenado? a una trayectoria que permite o corta de tajo el tránsito a otro nivel.

La propuesta ontológica de partida entre la posibilidad de agencia (nunca total o incondicionada), o la total o desmedida dependencia

de las condiciones iniciales debido a su fuerza estructurante del modo de actuar, no es trivial. Al contrario: antecede o es concomitante a la estrategia analítica porque la conforma como sustrato de la acción social. Se puede decir que es preteórica, no con una noción de lo previo como anterior en el acontecer temporal, sino como elemento básico, quizá principal, que orienta al enfoque específico.

Si toda observación está cargada de teoría, toda teoría social está cimentada en presupuestos acerca del tipo de acción social factible, en torno a la amplitud o restricción que se atribuya a las relaciones sociales que se entablan con los otros o con las instituciones. Decía Piaget que uno no sabe lo que ve, sino ve lo que sabe. Y el saber de base en la ciencia social se juega en la capacidad de acción del actor, o en su incapacidad derivada del poder de las circunstancias cristalizadas en condiciones de posibilidad inmutables. Quien postula agencia, la puede observar en todas sus variantes; quien parte del determinismo estructural, lo hallará considerando error de observación lo que se desvíe del resultado esperado.

Porque uno ve lo que sabe: es observable lo que la teoría permite advertir, pero no son iguales ni la fertilidad explicativa, como tampoco los grados de comprensión del sentido de la acción que generan. Se dilucida y debate lo que se aporta en un artículo, capítulo o en un libro, en el espacio de la lectura crítica, escrutadora, de una comunidad de referencia escéptica por oficio, experta en dudar como estrategia profesional y exigencia ética.

Hay caminos que se reconstruyen desde la concepción que da espacio a decisiones de los actores en umbrales acotados, o bien a partir de las consecuencias inevitables de determinadas conformaciones de la vida social. Esas huellas ligadas por conceptos e indicadores, al volver la vista atrás, para el individuo son el camino transitado, y para el o la investigadora también, pero condicionados por las situaciones de inicio y las peculiaridades del escenario.

Hay perspectivas de análisis que dejan entrar a una dimensión siempre presente en su mirada, pero imprevisible: el azar. Si se toma en cuenta, reduce la contundencia de los asertos que se concluyen, pero se abre a la posibilidad de lo inesperado o lo que no es posible ver debido a los límites inherentes a las teorías cuando se compren-

den así. Otras conciben al azar como un espejismo que proviene de la necesidad de ampliar el alcance de las posiciones teóricas: no hay factores inesperados o casuales, sino rasgos determinables en cuanto mejore la teoría. Dios, recordemos a un enorme sabio que adhiere a esta concepción, no juega a los dados.

Agencia limitada en mayor o menor medida, pues hay condiciones sociales innegables que influyen y el impacto del azar; camino ya determinado cuando se conocen bien, y con suficiente exactitud, las condiciones iniciales. Y en medio de estas posiciones cuasi típicas, un espacio para la diversidad de enfoques con predominios relativos.

En el libro que usted tiene en sus manos, coordinado por Mónica López y Santiago Rodríguez, investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, cada capítulo se enfrenta a esta tensión. Cuando con mucha generosidad me invitaron a redactar estas palabras a manera de prólogo, la única petición que les hice es que me dieran tiempo de leer con cuidado los textos. Y estas claves en los análisis de las y los autores me fueron útiles. Espero que a usted le parezcan al menos en alguna parte interesantes.

El libro verá la luz y encontrará las miradas que lo hagan posible como tal, al cerrar el ciclo con su lectura, en un momento muy singular para el mundo y para el país. A la incertidumbre propia de la vida, se añade como énfasis la experiencia compartida de la pandemia que nos azota desde finales de 2019.

Subyace a los capítulos otro tema con el que me gustaría cerrar estas cuartillas: la desigualdad. Fenómeno mundial —según el filósofo Alan Baideu, consecuencia ineludible de la preminencia en el planeta de un capitalismo global y salvaje, que conduce a que 249 personas en el mundo tengan una riqueza equivalente a los recursos de 7000 millones de sus congéneres— que es una de las heridas más hondas en el país.

Confinados los niños, las niñas, las y los adolescentes y mayores, junto con millones de profesores, el aprendizaje en casa —para desgracia con más frecuencia la intromisión de la escuela en la casa— remite a una forma de desigualdad que los resultados iniciales del Censo 2020 permiten ver: la situación de avituallamiento de los hogares.

Ya de las escuelas tenemos idea de su profunda inequidad, en una nación que, durante décadas, y no pocas, ha dado a los que más lo requieren las peores condiciones educativas y las mejores a los que menos las necesitan, pero ahora, al ver rasgos de una profunda desigualdad entre los hogares convertidos en espacios de aprendizaje, podemos dar otra vuelta de tuerca a las incomparables condiciones para llevar a cabo, al menos, un remedo de continuidad del proceso educativo.

Unos cuantos datos bastan: el país tiene 35.2 millones de viviendas. Dispone de televisión 91%; 52.1% cuenta con internet; 37.6% tiene al menos una computadora, *laptop* o *tablet*; 46.3% tienen servicio de televisión de paga y en 87.5% hay, al menos, un teléfono celular inteligente. La mitad de las casas no tiene acceso a internet y en seis de cada 10 no existe una computadora.

Con esa distribución tan desigual de los instrumentos que hacen posible la escolarización remota de emergencia (no, como se dice, educación a distancia, que es otra cosa y muy diferente), ¿no se reproduce, de nuevo, y se recrudece la distancia a las oportunidades escolares, profundamente inequitativa? Sin duda.

¿Cuánto impacta, en la desigualdad de los caminos por los que se realizan las trayectorias y el tránsito escolar, la desigual tenencia de objetos e instalaciones adecuadas para contar, al menos, con la posibilidad de continuidad a un vínculo pedagógico con todas sus limitaciones? No poco.

Y cada quien, al volver la vista atrás, verá la senda que nunca ha de volver a pisar, como dice Machado. ¿Senda producto del esfuerzo, construida con base en el esfuerzo y logro, al que se llama mérito? ¿Cada una, cada uno, ha sido el arquitecto de su propio camino?

En México, y en otras partes del mundo, se ha naturalizado la desigualdad —como un hecho inevitable en toda sociedad conocida desde el neolítico— sin advertir su carácter no esencial, sino profundamente artificial en el sentido de ser producto de los tipos de sociedades construidas bajo la lógica de quebrar el imperativo categórico de Kant para concentrar la ganancia en pocas manos: no concebir, y menos emplear a otra y otro ser humano como medio, dado que el hecho de serlo lo constituye en un fin, no en instrumento.

El esperpento de la desigualdad recorre el mundo y está presente su consideración en todos los capítulos. En algunos más que en otros, pero inevitable factor sin el cual las condiciones actuales del país no serían inteligibles.

Enhorabuena a Mónica y Santiago, a Santiago y Mónica, por la coordinación, no la compilación atropellada de textos variopintos, de este libro, y los más amplios parabienes para las y los autores que buscan, con sus escritos, establecer un diálogo, un debate, una discusión apasionada si se quiere, con los otros que dan plena existencia a lo escrito al poner sus ojos y atención en ellos.

Doy fe de que se aprende y se piensa al pasar las hojas y los ojos por esta obra. Gracias, colegas.

Manuel Gil Antón

Ciudad de México, 31 de enero de 2021

AGRADECIMIENTOS

Este libro no hubiera sido posible sin la colaboración y el apoyo de diversas personas e instancias. En primer lugar, queremos agradecer al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM) por el apoyo para la organización y el desarrollo del seminario “Trayectorias y transiciones educativas en México” (2017-2019). El IISUE constituye un espacio académico de excelencia para albergar este tipo de seminarios de investigación por su condición interdisciplinaria y de coexistencia de diferentes perspectivas de análisis.

En segundo lugar, agradecemos a los expositores del seminario: Dinorah Miller Flores, Emilio Blanco, Manuel Gil, Patricio Solís, Alma Maldonado, Mariela Jiménez, José Navarro-Cendejas, Gonzalo Saraví, Jimena Hernández Fernández, Mariana Molina, Lorenza Villa Lever, Eduardo Rodríguez Rocha, Pablo Dalle, Jorge Bartolucci, Nina Jung, Alejandro Márquez y Leticia Pogliaghi. Todos ellos compartieron su amplio conocimiento y experiencias en el campo de la investigación educativa. Por supuesto, nuestro más amplio agradecimiento a los asistentes al seminario que durante las sesiones de las tres emisiones enriquecieron la dinámica, discusiones e intercambios y que, en gran medida, contribuyeron a fortalecer el vínculo entre la docencia y la investigación.

El libro es producto de los proyectos de investigación del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) IA301119: “Trayectorias escolares, formas de

aprendizaje y evaluación de los estudiantes de licenciatura de la UNAM” e IA300919: “Movilidad educativa intergeneracional y niveles de logro en la transición a la educación media superior (EMS) en México”. Los recursos del PAPIIT contribuyeron al desarrollo del seminario, así como a la edición y publicación de la obra.

Finalmente, agradecemos a los estudiantes y becarios de los proyectos: Mayra Rodríguez Hernández, Fernando Sánchez Lamadrid, Daniela Fernanda Lagunes Sánchez, Ana Guadalupe Mejía García, Adriana Guadalupe Valencia Marín, Brenda Karina Orozco Arrazola; Paola Ximena Esquivel Cordero y Tamara Evelin Matías Pérez, por su apoyo en el desarrollo y la conclusión de los proyectos de investigación.

INTRODUCCIÓN: EL ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS Y TRANSICIONES EDUCATIVAS EN MÉXICO

Santiago Andrés Rodríguez y Mónica López Ramírez

La expansión educativa durante la segunda mitad del siglo xx en México propició la investigación sobre los estudiantes y su paso por las instituciones educativas, sobre todo de nivel medio superior y superior. Los trabajos pioneros sobre la temática en el país iniciaron con el seguimiento de cohortes de estudiantes en el bachillerato y su ingreso a la universidad. El objetivo de los trabajos consistió en describir y analizar la composición social y escolar de los estudiantes. La discusión abonaba a la problematización sobre los procesos de masificación y democratización, así como a la exclusión educativa. Diversos investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) participaron en los debates teóricos, metodológicos y empíricos en esos años, ya que era una de las principales instituciones que registraba un número masivo de jóvenes.

En ese momento, se privilegió el conocimiento de las características objetivas de la población estudiantil; es decir, quiénes eran los estudiantes, más que sus opiniones o puntos de vista. El enfoque teórico predominante se inspiraba en la obra de Bourdieu y Passeron acerca del papel de la escuela en la reproducción de las jerarquías y las desigualdades sociales. El diseño metodológico de las investigaciones se concentraba en datos y registros agregados en las oficinas universitarias (sistemas escolares, anuarios y agendas estadísticas) que permitían reconstruir un panorama descriptivo sobre la situación, principalmente de ingreso, de los estudiantes. Las variables utilizadas hacían referencia a características sociodemográficas, así como a los antecedentes escolares y sociales de los estudiantes. A

mediados de la década de los setenta se destaca el diseño y levantamiento de encuestas sobre muestras de estudiantes de nivel medio superior y su seguimiento, con datos institucionales, al primer año de los estudios universitarios. La estrategia de análisis fue la estadística descriptiva apoyada en la distribución de frecuencias y análisis de asociación de variables (análisis bivariados).

De manera similar a las cifras de estudiantes que se incorporaban a la educación media superior y superior, el conjunto de trabajos sobre trayectorias y transiciones de estudiantes se incrementó. La mirada analítica y metodológica se amplió para recuperar la perspectiva y la voz de los estudiantes (vivencias, experiencias en las instituciones, socialización, construcción de identidades, etc.), lo que permitió incorporar una dimensión subjetiva en el análisis de las trayectorias y transiciones a través de métodos cualitativos. En suma, las investigaciones marcaron el cambio en las unidades de análisis, al pasar de considerar a los estudiantes como unidades agregadas a recuperar el dominio de la agencia individual; los resultados han constituido un insumo trascendental en las investigaciones, la planeación institucional y de acciones políticas. En el plano nacional y de políticas, los estudiantes se vuelven actores clave al ser destinatarios de programas de tutorías, de apoyos y becas, los cuales, en conjunto, permiten potenciar la permanencia en los estudios.

La temática comenzó a ocupar un lugar central en los institutos, centros de investigación y en las universidades, como la Veracruzana, la Autónoma Metropolitana y la de Guadalajara, entre otras. Los esfuerzos de investigación apuntaron a recabar nuevos datos, a analizar nuevos casos institucionales, al uso de técnicas y estrategias metodológicas y analíticas, por lo que el tema ocupa hoy un espacio importante en eventos, revistas académicas y agendas de investigación, que incorporan nuevos intereses.

Durante la última década, las investigaciones sobre trayectorias y transiciones educativas tomaron un fuerte impulso y, a su vez, presentan una fructífera discusión teórica y metodológica. Un rasgo que caracteriza a las investigaciones actuales refiere a la diversidad de las temáticas analizadas, entre las cuales destacan el ingreso, la permanencia y el egreso; el desempeño escolar; las experiencias y

vivencias de los estudiantes; los significados atribuidos a la educación y a la escuela; la integración social y académica de los estudiantes en las instituciones educativas; la elección de la carrera en la licenciatura y la entrada al primer empleo para los egresados de la educación superior.¹

La diversidad temática conlleva desafíos tanto conceptuales como metodológicos. En el plano conceptual, el principal reto refiere a la definición y medición de conceptos teóricos que permitan una contrastación empírica de acuerdo con los objetivos de investigación planteados. En el plano metodológico, los primordiales retos atañen a la naturaleza de las fuentes de datos y las estrategias de análisis aplicadas. Los desafíos reflejan la tarea de articular tres componentes que estructuran los diseños de investigación: objetivos, teoría y metodología.

Un censo general indica que resulta difícil aprehender las trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes en una “fotografía estática”, ya que más bien se requiere una mirada analítica procesual que reconozca la interacción de factores contextuales, familiares, personales, socioculturales, institucionales y escolares. Para cumplir con este propósito, las estrategias metodológicas tienden a ajustarse a las preguntas de investigación; es decir, los enfoques cualitativo y cuantitativo dejan de considerarse como antagónicos y, en gran medida, pueden combinarse con el propósito de proporcionar una comprensión ampliada de las trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes.

Este contexto promovió el desarrollo del seminario de investigación “Trayectorias y transiciones educativas en México”, en el IISUE, bajo la responsabilidad de los coordinadores del libro, cuyo objetivo general consistió en discutir el diseño de investigaciones recientes sobre la temática y en prestar especial atención a las preguntas, las hipótesis, las fuentes de datos, los enfoques metodológicos y los resultados de investigación.

La actualización de los debates teóricos, metodológicos y empíricos permite, por un lado, avanzar en la consolidación del campo

1 Para ampliar sobre dicha temática, véase Guzmán y Saucedo (2013).

de estudio sobre trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes y, por el otro, brindar insumos para mejorar los procesos de planeación y evaluación institucional con respecto a las poblaciones estudiantiles.

El seminario ha tenido tres emisiones en las que participaron 15 expositores de distintas instituciones de educación superior: la primera se llevó a cabo de septiembre a noviembre de 2017; en ella, expusieron sus trabajos Dinorah Miller de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Jorge Bartolucci y el equipo del proyecto PAPIIT-IN300216 del IISUE-UNAM, Emilio Blanco de El Colegio de México, Alma Maldonado-Maldonado del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y Mariana Molina del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Las temáticas de los trabajos estuvieron enfocadas a las desigualdades y trayectorias educativas, desigualdad de oportunidades educativas y movilidad internacional, así como a las experiencias escolares y la socialización. En esa emisión, además, se programaron sesiones de discusión de textos con los estudiantes participantes del seminario antes de las presentaciones. Dichas sesiones tuvieron el objetivo de dar a conocer elementos básicos de los estudios de trayectorias y transiciones, con la finalidad de que los participantes que apenas se iniciaban en las temáticas contaran con un bagaje más sólido para contribuir a las discusiones posteriores.

La segunda emisión del seminario se realizó de febrero a mayo de 2018; en ella, se analizaron investigaciones relacionadas con la transición al mercado de trabajo, desigualdades y escolaridad, oportunidades y experiencias educativas, actores, procesos y estructuras en la educación superior. Las exposiciones estuvieron a cargo de Eduardo Rodríguez Rocha de la Universidad de Córdoba, Argentina; Patricio Solís de El Colegio de México, Alejandro Márquez del IISUE-UNAM, Mariela Jiménez de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, José Navarro-Cendejas de la Universidad de Guadalajara, Nina Jung del IISUE-UNAM, Lorenza Villa Lever del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, Leticia Pogliaghi del IISUE-UNAM y Manuel Gil Antón de El Colegio de México.

La tercera emisión se desarrolló de febrero a junio de 2019 y tuvo como exponentes a Mónica López Ramírez del IISUE-UNAM, Santiago Andrés Rodríguez del IISUE-UNAM, Gonzalo Saraví del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Jorge Bartolucci y el equipo del proyecto PAPIIT-IN300216 del IISUE-UNAM, Jimena Hernández Fernández del Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económicas y Pablo Dalle del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires. Los temas en esta última emisión giraron en torno a los jóvenes y las desigualdades educativas, la transición a la educación media superior, a los perfiles socioescolares de estudiantes universitarios y a la finalización de la educación superior en Argentina y México.

En las tres emisiones del seminario se contó con la participación de 80 asistentes, todos ellos de perfiles institucionales y formativos diversos, lo que enriqueció las discusiones y la dinámica del seminario en cada sesión. Participaron estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado, así como investigadores que se encontraban realizando estancias posdoctorales; se contó también con la participación de docentes de nivel medio superior y superior de distintas instituciones públicas y privadas de la Ciudad de México y de otros estados aledaños (Estado de México, Tlaxcala y Puebla), así como de personal de distintas dependencias de la UNAM y de otras instituciones de educación superior (IES). La diversidad de los asistentes facilitó que, aunque en los expositores predominó una perspectiva sociológica del estudio de las trayectorias y transiciones, se tuviera una mirada multidisciplinaria en las discusiones e interrogantes sobre los trabajos. Por otra parte, con la participación de los estudiantes de diferentes niveles formativos y la implementación de las sesiones de discusión previas, se contribuyó a la consolidación de las actividades de investigación y docencia.

Una vez concluida la tercera emisión del seminario, se convocó a los 15 expositores a participar en la conformación de una obra colectiva que plasmara los distintos trabajos, así como los intercambios y reflexiones producto del seminario. Aunque la convocatoria fue abierta, por diversos compromisos de algunos de los expositores

y porque algunos de los trabajos expuestos y discutidos en el seminario ya habían sido publicados o se encontraban en proceso de publicación, ocho de los trabajos conforman el texto que se presenta.

Una de las cuestiones fundamentales del seminario consistió en la discusión respecto al concepto de trayectorias y transiciones educativas, las cuales suelen entenderse como el paso lineal y continuo entre los diferentes niveles educativos: de la primaria a la secundaria, de la secundaria a la educación media superior y de la educación media superior a la educación superior. Por ejemplo, el *Panorama Educativo de México* incorpora preguntas que adhieren a este tipo de conceptualización: ¿cuántos niños y jóvenes se matriculan en educación básica o media superior? ¿Cómo avanzan los alumnos en su trayectoria escolar? ¿Cuántos alumnos de una generación escolar terminan oportunamente cada nivel educativo? ¿Cuántos alumnos de los que concluyen un determinado nivel educativo acceden al siguiente? (INEE, 2019). En términos generales, la medición se apoya en estadísticas educativas oficiales y en indicadores que reportan el ingreso, la permanencia y el egreso desde la primaria hasta la educación superior. Esta información ofrece un panorama general acerca de las trayectorias escolares de los estudiantes en el sistema educativo nacional. Sin embargo, las discusiones en el seminario apuntaron a que el estudio de las trayectorias escolares trasciende los indicadores clásicos de ingreso, permanencia y egreso, y que las transiciones, entendidas como puntos de inflexión y de cambio entre grados y niveles, demandan una mirada analítica que permita ampliar la definición conceptual y refinar las herramientas metodológicas.

Los capítulos del libro presentan un recorrido de las trayectorias educativas que comprende desde la finalización de la secundaria hasta el mercado laboral. En este recorrido se analizan un conjunto de dimensiones referidas a la pertenencia institucional y la socialización de los estudiantes, los procesos de admisión en la educación media superior, el ingreso diferenciado a las IES según el origen social, la elección de la carrera universitaria, el perfil social y escolar de los estudiantes de primer ingreso a la educación superior y sus recorridos escolares a lo largo de los estudios de licenciatura, el peso

de la desigualdad de oportunidades en la progresión escolar y, por último, el vínculo entre la educación, el trabajo y el ingreso desde diferentes enfoques teóricos y estrategias metodológicas. A continuación, se describen los capítulos que integran el libro.

En el primer capítulo, “Aprendiendo valores: selectividad moral y pertenencia a la comunidad educativa”, Mariana Molina Fuentes explora el ideario de pertenencia institucional y la socialización de valores entre estudiantes de tercer grado de secundaria que asisten a escuelas privadas católicas y laicas en la Ciudad de México. La metodología es cualitativa y los datos surgen de grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas con estudiantes de cinco escuelas: tres católicas (lasallista y Opus Dei) y dos laicas (de ideario crítico y formación ciudadana y familiar). La autora abre la caja negra de la socialización de valores, ya que ofrece una definición operacional del concepto e identifica las dimensiones para hacerlo observable en las interacciones cotidianas que ocurren en las escuelas. Las conclusiones destacan que, a pesar de la homogeneidad de los programas de estudio, los estudiantes se forman a partir de valores diferenciados incorporados e internalizados en las instituciones educativas. En este sentido, el capítulo recupera el análisis de la socialización académica y de valores, así como las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, las cuales se entrelazan en la vida escolar y pueden moldear el camino hacia el bachillerato bajo circuitos escolares diferenciales según características socioculturales y creencias familiares religiosas; una problemática poco explorada en el campo de estudio.

En el segundo capítulo, “Los procesos de admisión en educación media superior: un análisis histórico”, Jimena Hernández Fernández se concentra en la transición a la educación media superior con énfasis en los procesos de admisión que enfrentan los estudiantes que quieren continuar sus estudios una vez finalizada la secundaria; se identifican similitudes y diferencias entre las entidades federativas para los ciclos escolares 2012-2013 y 2019-2020. En el plano metodológico, predomina el análisis documental sobre fuentes de datos secundarios y el enfoque inductivo que permite construir una clasificación de los procesos de admisión en la EMS a nivel estatal. Un hallazgo relevante muestra que, en el ciclo escolar 2019-2020, la

mitad de las entidades unificaron los procesos de admisión mediante un examen único —denominado “Entidades con examen único de selección” en la clasificación propuesta—. Sin duda, al considerar los procesos de admisión y selección en el nivel de las entidades se amplía la mirada analítica sobre la problemática de la transición a la EMS en México.

En el tercer capítulo, “Educación superior y estratificación horizontal en México: el impacto del origen social en el acceso a las instituciones de educación superior”, José Navarro-Cendejas analiza los efectos del origen sociofamiliar sobre el acceso a distintas IES públicas y privadas para discutir la estratificación horizontal, que constituye una hipótesis poco explorada en los estudios de trayectorias y transiciones educativas de nivel nacional, en gran medida, por la naturaleza de las fuentes de datos disponibles. El autor utiliza el Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y aplica modelos de regresión; un resultado destacable indica que la asistencia a universidades privadas consolidadas se incrementa a medida que se asciende en la estructura social, al considerar particularmente el nivel de escolaridad del principal sostén del hogar.

El capítulo cuarto, “¿Qué quiero estudiar?: transición a la educación superior y elección de carrera de estudiantes de enfermería y química de la UNAM”, está enfocado a una de las dimensiones fundamentales en las trayectorias y transiciones de estudiantes: las elecciones y decisiones educativas. En el capítulo, Mónica López Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez utilizan una estrategia cualitativa y, a través del análisis de un conjunto de entrevistas con estudiantes de enfermería y química, exponen y contrastan la complejidad de la elección de carrera. Para ello, los autores se apoyan en diversas perspectivas teóricas: la teoría de la reproducción, de la acción racional, del racionalismo pragmático y de la agencia acotada; este entramado de perspectivas responde a la diversidad de factores involucrados en las elecciones, los cuales pueden entenderse como partes de un rompecabezas que se configura de maneras diferentes. El capítulo revela, a su vez, el entrejuego que conllevan las elecciones: entre las opciones que se consideran posibles y aquellas que se concretan,

entre las estrategias emprendidas y el ajuste de expectativas. Otro resultado importante del capítulo tiene que ver con el papel de esta elección en el ingreso a la educación superior.

En el capítulo quinto, “La admisión escolar en la UNAM. Aspirantes y asignados en una generación de estudiantes de primer ingreso a licenciatura”, Jorge Bartolucci extiende y profundiza una línea de investigación tradicional del IISUE-UNAM: el perfil social y las trayectorias escolares de los estudiantes de licenciatura de la UNAM. El objetivo del capítulo es analizar el perfil socioescolar de los aspirantes y asignados a las licenciaturas de la UNAM a mediados de 2015. Se retoman preguntas clásicas sobre la composición social de la población estudiantil —por ejemplo, ¿cuáles son las características personales, sociales y escolares de los estudiantes?— y se actualizan las fuentes de datos que provienen de la DGPL de la UNAM y las técnicas de investigación enmarcadas en modelos de regresión logística. Un rasgo general que emerge del análisis empírico indica que los estudiantes que ingresan a las licenciaturas de la UNAM provienen, en su mayoría, de amplios estratos de la clase media radicados en la Ciudad de México y la zona conurbada. Los resultados generales del capítulo invitan a reflexionar sobre la hipótesis de la reproducción de la desigualdad de oportunidades educativas en el ingreso a las licenciaturas de la universidad pública más grande de México, la UNAM.

En el capítulo sexto, titulado “Los recorridos escolares de una generación universitaria en la UAM-Azcapotzalco”, Dinorah Miller Flores y Adrián de Garay Sánchez realizan un análisis longitudinal de los recorridos escolares de estudiantes, el cual es posible gracias a un proyecto de gran relevancia en la UAM-Azcapotzalco sobre sus estudiantes. La perspectiva teórica de los autores descansa en los postulados de la teoría de la reproducción, organización y sobre la integración de los estudiantes al entorno universitario. Destaca el hecho de que los datos que se analizan son recolectados a partir de un censo que se realiza a estudiantes de nuevo ingreso desde 2013 y de su posterior seguimiento anual a lo largo de sus estudios universitarios. Estos datos son explorados a través del análisis de secuencias que muestran los ritmos de actividad de los estudiantes, su progreso

y la caracterización de sus recorridos típicos durante sus estudios universitarios.

En el séptimo capítulo, Emilio Blanco contribuye desde un enfoque de transiciones a conocer la incidencia de la desigualdad de oportunidades educativas en las trayectorias de jóvenes de cuatro regiones de México. El autor se centra en cuatro problemas en torno a las trayectorias educativas: la desigualdad vinculada con la cobertura, la incidencia del origen social, la estratificación horizontal del sistema y las diferencias regionales. En el nivel metodológico, se utilizaron los datos de orden longitudinal provenientes de la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales 2015 del INEE y de El Colegio de México, que reconstruye detalladamente las trayectorias educativas, residenciales y laborales de 6715 jóvenes. A través de la utilización de índices factoriales y la combinación de modelos multinomiales de acceso y binomiales de transición, Blanco dimensiona las desigualdades horizontales en el acceso a los distintos niveles educativos y los efectos de los diferentes tipos de escuelas en concluir un nivel educativo y acceder al siguiente.

El último capítulo, Interacciones entre la escolaridad, la ocupación y el ingreso en México, 1990-2015, está dedicado a la relación entre la educación, el trabajo y el ingreso en México. Alejandro Márquez Jiménez realiza un contraste entre 1990 y 2015 para conocer el papel que juega la educación en el mercado de trabajo. Las teorías funcionalistas y del capital humano y los múltiples detractores de éste dan sustento teórico al trabajo; mientras que a nivel metodológico se utilizaron datos provenientes de dos fuentes de información de carácter nacional: los microdatos del INEGI sobre el Censo General de Población y Vivienda 1990 y la Encuesta Intercensal 2015. Los resultados del análisis muestran los beneficios de la escolaridad en el mercado de trabajo, así como la complejidad y la heterogeneidad de esta relación en diferentes grupos poblacionales. Otra de las conclusiones del trabajo permite distinguir perfiles escolares y ocupacionales de la población por grupos de edad, género y niveles de ingreso y sus cambios en el periodo de estudio. Sin duda, el capítulo contribuye a destacar el papel de la educación en el mercado de trabajo y la multiplicidad de factores que intervienen en esta relación.

En suma, los capítulos no se unifican estrictamente con un enfoque teórico y un diseño metodológico; las definiciones conceptuales y las elecciones de las estrategias metodológicas dependen de la naturaleza del problema de investigación planteado. No obstante, se destacan dos elementos en común que permean los capítulos incluidos en el libro. Por un lado, las discusiones conceptuales se cimentan en teorías explicativas de corte sociológico —por ejemplo, la teoría de la reproducción cultural y la teoría de las elecciones educativas—. Por otro lado, las investigaciones se caracterizan por la rigurosidad de las estrategias metodológicas empleadas, tanto documentales, cualitativas como cuantitativas. Los autores explicitan las decisiones metodológicas tomadas en el proceso de investigación con respecto a las fuentes de datos y las estrategias de análisis y, en consecuencia, resulta factible evaluar los alcances de los resultados y trazar los temas prioritarios para elaborar una agenda de investigación futura.

REFERENCIAS

- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2013), “La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos”, en Claudia Saucedo, Carlota Guzmán, Etelvina Sandoval y Jesús Galaz (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, México, ANUIES/Comie, pp. 27-279.
- INEE (2019), *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*, México, INEE.

APRENDIENDO VALORES: SELECTIVIDAD MORAL Y PERTENENCIA A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Mariana Guadalupe Molina Fuentes

INTRODUCCIÓN

La desigualdad es sin duda una de las más apabullantes problemáticas en nuestro país. En México, las distinciones se expresan en todos los aspectos de la vida social, desde el acceso a bienes materiales hasta la participación política. Por supuesto, la educación no escapa a estas consideraciones. Más allá de los ya explorados vínculos entre origen social, logro y calidad educativa, lo cierto es que aun entre quienes comparten privilegios económicos pueden apreciarse profundas diferencias en función del espacio educativo al que se integran.

Así, por ejemplo, hipotéticamente los estudiantes que atienden el nivel secundario de la educación básica comparten un piso mínimo de saberes y de habilidades académicas. Pero no debe olvidarse que en la escuela se adquieren también otros conocimientos, tales como las reglas de convivencia, las expectativas personales y profesionales, o los principios a partir de los cuales se distingue entre lo que se considera correcto e incorrecto. No se pretende afirmar que quienes no tienen acceso a una educación escolarizada carecen de tales nociones. Sin embargo, aquí se sostiene que el modo en que éstas se socializan a través de la comunidad educativa resulta analíticamente relevante.

El objetivo de este texto consiste en explorar la importancia que adquiere el ideario institucional para pertenecer a una comunidad educativa, así como la manera en que opera la socialización de valores entre sus miembros. En concreto, se propone comparar modelos laicos y católicos en el entendido de que cada categoría implica

valores que permean el espacio escolar. Dicho objeto de estudio es relevante por tres motivos:

- a) permite aprehender los mecanismos de selectividad que operan para entrar en un tipo específico de escuela y para permanecer en ella, aun cuando se han cubierto las restricciones económicas;
- b) visibiliza la trascendencia que adquieren los valores de la comunidad educativa en las interacciones cotidianas entre sus integrantes, y
- c) da cuenta de cómo se reproducen los marcos de sentido conforme a los cuales se interpreta el orden social, ya sea a partir de un esquema de valores secular o integrista.¹

En este capítulo, se presenta una aproximación cualitativa a partir del trabajo de campo realizado para una investigación previa, cuya finalidad fue reconstruir el proceso de socialización de valores y los discursos morales de estudiantes de tercer grado de secundaria en colegios privados de la Ciudad de México. Como se indicará, esos colegios comparten la mayoría de sus características; en estricto sentido, lo único que varía son los valores que dan sustento a sus modelos de formación.

Las reflexiones vertidas en este texto se circunscriben en la impronta de la desigualdad y la diferenciación social en la trayectoria educativa. A través de esta aportación, se pretende hacer observable que, a la par de las distinciones económicas, las filiaciones morales constituyen un elemento relevante para comprender el acceso a la educación. Para ello, este capítulo se divide en cuatro secciones. En la primera se discute la pertinencia de entender a la escuela como un espacio relacional, en el que pueden apreciarse mecanismos de selectividad social. El propósito de la segunda es esbozar el modo en que se aprenden, resignifican y apropian valores morales en la

1 Para efectos de este texto, se entienden como integristas los esquemas de valores en los que la religiosidad se enarbola como eje de la interpretación sobre el mundo y el orden social. Por el contrario, los esquemas de valores seculares pueden o no otorgar importancia a la religiosidad, pero no la consideran central para definir el resto de la vida social.

comunidad educativa. La tercera aborda la reproducción de esos valores y el modo en que se entretajan para formar marcos de sentido entre quienes pertenecen a una comunidad educativa en específico. Por último, se ofrecen algunas reflexiones finales sobre el tema que aquí nos ocupa.

LA ESCUELA COMO REFLEJO DE LA SELECTIVIDAD SOCIAL

Con independencia de su composición, la familia puede entenderse como un núcleo básico donde las personas adquieren sus primeros conocimientos, destrezas y lazos afectivos (Bertrand, 1999; Castillo, 2000; Neves y Morais, 2005; Zuluaga, 2004). Pensada para cubrir una función complementaria a la del hogar, no hay duda de que la escuela constituye una de las instituciones sociales más importantes durante los primeros años de vida. Al legitimarse como espacio formativo, en ella se obtienen habilidades cognitivas, se aprenden códigos de conducta y se entablan relaciones que rebasan el ámbito doméstico. Además, lo que se aprende en la escuela tiene repercusiones a lo largo del ciclo vital de los sujetos.

Así como la formación escolar aumenta o disminuye las probabilidades de movilidad social (Blanco, 2014; Boudon, 1973; Bracho, 2002; Shavit y Blossfeld, 1993; Solís 2013), aquí se argumenta que ésta incide también en el desarrollo de un esquema moral en específico. Pertenecer a un colegio no determina la ideología ni la conducta; empero, es posible que las personas interioricen ciertos valores de los espacios en los que se socializan, en especial si éstos operan con el mismo entramado moral y normativo (Cornwall, 1987; Himmelfarb, 1979). Entonces, ¿cómo se define en qué colegio deberían estudiar las personas?

Para la educación preescolar, primaria y secundaria esa decisión no se toma de manera autónoma, sino a través de los padres o de otros familiares. Parece evidente que los costos asociados con la formación escolar tienen un peso significativo para elegir, por ejemplo, entre el sector público y el privado. No obstante, y como se mostró en el estudio del que parten estas reflexiones, aun entre quienes tienen

la posibilidad de elegir colegios privados de alto costo saltan a la vista profundas diferencias (Molina, 2016). En virtud de ello, aquí se plantea que asistir a un colegio y permanecer en él durante un periodo prolongado suele ser indicativo de la congruencia entre los valores institucionales y los que sustenta la familia de origen.

En este punto, cabe señalar que la escuela no sólo es un espacio físico; en un sentido sociológico, puede pensarse también como un entorno en el que se tejen relaciones a la luz de las interacciones cotidianas. Así pues, conviene aclarar que en este análisis no se habla de instituciones sino de *comunidades educativas* (Molina, 2016). Ello permite expresar el carácter relacional de un espacio en el que coinciden tres grupos de suma importancia durante la edad temprana: a) los padres, que influyen en la selección de la escuela; b) el personal escolar, responsable de transmitir conocimientos tanto académicos como morales, y c) los estudiantes, quienes adoptan un rol activo a partir del cual interpretan, adaptan, aceptan o rechazan los valores que se pretende inculcar en la escuela.

Como se muestra en la figura 1, la comunidad educativa alberga tres grupos de importancia cardinal para el desarrollo de los sujetos durante lo que David Sears (1983) ha denominado años impresionables.² Las personas que conviven en una comunidad educativa pueden formar parte del personal escolar, los padres o los estudiantes; quienes pertenecen a cada grupo entablan contacto con sus iguales, pero también interactúan con los sujetos que se ubican en las otras categorías. Con el tiempo, esas interacciones dan forma a relaciones bidireccionales; es decir, a vínculos intra e intergrupales que definen las dinámicas cotidianas en el espacio escolar. En ese entramado de relaciones, los padres de familia y el personal escolar se ubican en una posición de autoridad con respecto a los estudiantes. Al dejar de lado la formación académica, padres y docentes se conciben como corresponsables

2 Los años impresionables corresponden a un periodo en el que los sujetos son susceptibles de cambiar o reafirmar sus posiciones políticas y morales, en virtud de la apertura que corresponde a la etapa de desarrollo por la que atraviesan. Para el problema que aquí nos atañe, es relevante comprender las relaciones que se entretejen entre tres grupos cruciales para el proceso de socialización de valores, precisamente durante los años impresionables.

en el aprendizaje de un código moral y de conducta que se considera adecuado en la comunidad educativa de pertenencia.

FIGURA I

La comunidad educativa como espacio relacional



Si se asume que en la escuela se aprenden valores que influyen en la percepción de los sujetos y en la forma en que construyen sus relaciones sociales, parece probable que distintos tipos de comunidades educativas formen o refuercen distintos marcos de sentido. En México, esa conjetura ha dado pie a una larga lucha entre el aparato estatal y la Iglesia católica,³ cuyos intereses en la educación derivan del propósito de incidir en las generaciones jóvenes.

El carácter laico de la educación pública, que se establece de manera explícita en la Constitución de 1917, implica una tajante separación entre el conocimiento y las convicciones trascendentes. Dicha previsión generó fuertes reacciones por parte de la jerarquía eclesial y del clero regular dedicado a la enseñanza, para quienes educar no es sólo un derecho, sino una obligación moral.⁴ Esta idea

3 La educación pública estuvo controlada por la Iglesia católica hasta 1857, cuando el Estado adquirió su autonomía respecto de las instituciones religiosas. El compromiso estatal con la formación escolar se reiteró en la Constitución de 1917, en la que se indicó explícitamente que su carácter habría de ser laico, gratuito y obligatorio.

4 El carácter doble de la educación cristiana, como derecho y obligación moral, es visible en documentos como la Declaración *Gravissimum Educationis*, que resultó del Concilio Vaticano II en 1965. En ella se argumenta que la educación es parte fundamental de la misión eclesial, pues las circunstancias del mundo contemporáneo requieren personas conscientes de sus derechos y capaces de participar activamente en la vida pública. Este documento es la base de otras apreciaciones sobre el particular, entre las que se encuentra la Carta Pastoral *Educación para una nueva sociedad*, que emitió la Conferencia del Episcopado Mexicano en 2012. En ella se proponen diez directrices en materia educativa, entre las que destacan i) recuperar la centralidad de la persona; ii) asegurar una educación integral y de calidad para todos; iii) educar en la verdad y en la libertad para promover la paz; iv) reconocer el papel fundamental de la familia; v) promover la colaboración de gobierno y sociedad para una acción educativa, y vi) formar a los formadores.

es central para comprender la movilización de grupos ciudadanos que exigieron la revocación del texto constitucional que continúa vigente hasta nuestros días.⁵ Tras violentos enfrentamientos entre partidarios de la Iglesia y del Estado,⁶ la laicidad de la educación se mantuvo para el sector público, pero la impartición de contenidos religiosos se permitió en el privado.

Es importante advertir que el diseño de los programas de educación básica corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los libros de texto que ésta edita son obligatorios sin importar el rubro al que pertenece cada escuela. Por ese motivo, se asume que en todas las comunidades educativas se enseñan los mismos contenidos y que en escuelas privadas religiosas las asignaturas que corresponden a catecismo, moral u otras similares son conocimientos adicionales. Pero ese supuesto es cuestionable si se toma en cuenta que algunos modelos educativos parten de un esquema moral integrista; es decir, que colocan los valores religiosos como el eje a partir del cual se construyen las prácticas pedagógicas.

El problema sobre el cual se reflexiona en este capítulo no es cosa menor, pues pone de manifiesto que, a pesar de la homogeneización de los programas curriculares, es posible que éstos se enseñen de forma diferenciada con base en el modelo que sustenta cada comunidad educativa. Esa diferenciación se expresa también en los códigos de conducta, los valores y las nociones sobre el orden social que se aprenden en el espacio escolar.

No hay duda de que la cuestión anterior compete al sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, el estudio que sirve como

5 La Unión Nacional de Padres de Familia nació con el objetivo de defender el derecho de los padres a elegir una educación tradicional para sus hijos, con el argumento de que un modelo educativo anclado en el catolicismo contribuye en la formación de creyentes y ciudadanos comprometidos.

6 El episodio más cruento de ese enfrentamiento fue la Guerra Cristera, un conflicto que se desarrolló entre 1926 y 1929. En ella se enfrentaron los partidarios de la Iglesia y los del gobierno federal, cuyo fortalecimiento constituía una prioridad en el periodo posrevolucionario. Para el entonces presidente, Plutarco Elías Calles, la única forma de asegurar la supremacía estatal era controlar al clero a través de su regulación institucional. Por su parte, los miembros de la jerarquía calificaron esa regulación de intervencionismo; una amenaza para su libertad y para su poder, tanto en el tejido social como en la arena política.

fuelle de estas reflexiones se delimitó a la Ciudad de México por considerarla un entorno particularmente interesante en función de sus políticas públicas.⁷ Según datos de la SEP, la oferta en la ciudad está compuesta por 9 726 escuelas, de las cuales 5 031 son privadas (SEP, 2017). Si bien corresponden a 51 % de los centros de educación básica en la entidad, dentro de los cuales los católicos representan un porcentaje todavía menor, aquí se estipula que estudiar el proceso de socialización de valores en tales colegios es trascendente por dos motivos: a) porque en el ideario de algunos de ellos se manifiesta de manera abierta que están diseñados para formar líderes socialmente conscientes y responsables, y b) porque la elección de una de las tantas opciones de escuelas privadas de alto costo hace visible un proceso de selectividad social que atraviesa tanto por un criterio económico como por uno moral.

Al tomar en cuenta las previsiones anteriores, para la investigación se incluyeron comunidades educativas con valores institucionales diferenciados en función de la religiosidad. Puesto que en México se prohíben las escuelas religiosas en el sector público, y con el fin de asegurar la comparabilidad entre aquellas que se seleccionaron, en el estudio se incluyeron exclusivamente escuelas privadas. Además, se procuró que éstas mantuvieran características similares en términos de su composición estudiantil en cuanto a edad, género y estrato socioeconómico,⁸ su prestigio y consolidación institucional. Tras un prolongado periodo de rastreo y de negociación con las autoridades escolares, se concedieron permisos para hacer trabajo de campo en cinco colegios privados. De ellos, dos tienen un ideario laico y tres

7 La Ciudad de México fue la primera entidad en despenalizar el aborto y aprobar la unión entre personas del mismo sexo en el país. Si bien estas medidas fueron celebradas por una buena parte de la sociedad, también fueron objeto de críticas de grupos que defienden un orden social integrista, en el que las políticas públicas sean congruentes con los valores de la vida, el matrimonio y la familia tal y como se entienden en la moral religiosa.

8 Resulta absurdo negar la heterogeneidad de los sujetos alrededor de los cuales se construye el estudio aquí citado. Empero, es plausible que sus condiciones de vida, intereses y estímulos sean relativamente similares: por ser menores de edad, la mayor parte de su socialización gira en torno a la familia y la escuela, donde se construyen muchas de sus redes de amistad.

son católicos.⁹ Sus nombres se han omitido por petición explícita de sus directivos y con el objetivo de respetar su privacidad.

Para obtener información en torno al discurso moral entre los jóvenes, así como al modo en que se desarrollan las interacciones cotidianas en el espacio escolar, se realizaron cinco grupos de discusión con estudiantes y 101 entrevistas semiestructuradas individuales. De éstas, en cada escuela se realizaron 10 a estudiantes, un mínimo de cinco al personal docente y un mínimo de cinco a madres y padres de familia. El número de entrevistas para los dos últimos grupos varía en cada colegio, en función de la disponibilidad de las personas con las que se entabló el diálogo. Así, por ejemplo, en la escuela del Opus Dei para mujeres se entrevistó a ocho profesoras, mientras que en la de aprendizaje crítico hubo sólo cinco que contaron con tiempo para ese fin. Puesto que las dinámicas institucionales son profundamente distintas, el trabajo de campo requirió de estrategias diferenciadas.¹⁰ En total, éste se llevó a cabo en el transcurso de un año y medio.

Con el fin de sistematizar la información obtenida a través de las entrevistas y grupos de discusión, se diseñó una matriz en la que se vertieron las respuestas de los informantes. Para ello, se consideraron tanto sus posiciones como sus motivos y, en caso de haberlos, las fuentes (religiosas o seculares) a las que recurrieron para justificarlas. En todos los casos, se incluyó un apartado para registrar el lenguaje corporal de los sujetos, sus cambios de ánimo o de disposición para hablar sobre cada tema explorado, o cualquier observación adicional por parte de la investigadora. La información que se ofrece en este capítulo se obtuvo mediante dichos registros y a partir de una estrategia de triangulación que permite visibilizar a los tres grupos que conforman la comunidad educativa. En esa lógica, aquí

9 Para ambas categorías se procuró la máxima variabilidad, con el propósito de incluir colegios con idearios tanto conservadores como progresistas. El modelo educativo del Opus Dei aparece sobrerrepresentado porque involucra la educación diferenciada; así, para incluir a estudiantes varones y mujeres fue necesario entrar a dos escuelas.

10 Por ejemplo, en la Escuela A se ofrecieron facilidades para estar en el espacio escolar de las 7 a las 16 horas y el trabajo de campo se completó en tres días. En el resto de las instituciones que abrieron sus puertas para realizar la investigación, el horario estuvo restringido, lo que implicó extender el número de visitas a sus instalaciones.

se incorporan datos expresados por estudiantes, docentes y madres o padres de familia.

CUADRO I

Descripción general de escuelas

Escuela	Modelo	Ideario	Población	Niveles	Monto anual de colegiatura (pesos mexicanos, 2015)
Escuela A	Católica	Lasallista	Mixta	Primaria-preparatoria	65 290
Escuela B	Católica	Opus Dei	Masculina	Preescolar-secundaria	77 500
Escuela C	Católica	Opus Dei	Femenina	Preescolar-secundaria	90 470
Escuela D	Laica	Aprendizaje crítico	Mixta	Preescolar-preparatoria	82 725
Escuela E	Laica	Formación ciudadana y familiar	Mixta	Preescolar-secundaria	63 280

Las escuelas que se incluyeron en el estudio presentan variaciones en sus montos anuales de colegiatura; no obstante, todas ellas pueden considerarse de alto costo. En el entendido de que los informantes cuentan con las posibilidades económicas requeridas, al consultar sobre la decisión de asistir a un colegio y no a otro se aducen varios motivos: a) las características físicas, como la cercanía geográfica y la calidad de las instalaciones; b) las institucionales, como el ambiente escolar, el nivel académico y el ideario, y c) los vínculos personales, en los que se ubican la tradición, la presencia de familiares entre el estudiantado o el personal docente; la afiliación a la orden u asociación que administra la escuela y las recomendaciones de amistades (Molina, 2016).

El cuadro 2 sintetiza la información proporcionada por los jóvenes en torno a los motivos por los cuales asisten a un centro escolar en específico. La cercanía geográfica y las instalaciones fueron mencionadas por la tercera parte; empero, ninguna de ellas parece adquirir una influencia significativa. Los atributos institucionales ostentan el mayor peso para tomar la decisión aquí referida, seguidos por las recomendaciones y las relaciones previas con las comunidades

educativas en cuestión. Al respecto, cabe subrayar que la familia es el eslabón principal con el espacio escolar; las personas asisten a un colegio en particular porque sus hermanos, primos, tíos o padres lo hicieron y, en algunos casos, se refiere incluso una tradición familiar.

Con excepción de la cercanía, las instalaciones y el nivel académico, las razones que se aducen para explicar la estancia en un colegio se vinculan con los valores que promueve la comunidad educativa. En las entrevistas con estudiantes, menos de una tercera parte mencionó explícitamente el ideario como un motivo para inscribirse en su colegio. A pesar de ello, y como se argumentará en la siguiente sección, el ambiente escolar es en cierta forma una manifestación de ese ideario. Por otro lado, es posible que los familiares y amigos que coinciden en la comunidad educativa se hayan unido precisamente por los valores que comparten.

Es importante destacar que las percepciones de los estudiantes coinciden en lo general con la información obtenida a través de las entrevistas con madres y padres de familia. Sin embargo, los últimos conceden menor importancia a las características físicas de las escuelas y se concentran sobre todo en sus atributos institucionales.

CUADRO 2

Motivos para asistir a una comunidad educativa según estudiantes

Escuela	Físicas		Institucionales			Vínculos personales			
	Cercanía	Instalaciones	Nivel académico	Ambiente escolar	Ideario	Tradición	Presencia de familiares	Afiliación	Recomendación de amigos
A		■	■	■	■		■	■	
B		■	■	■	■	■	■	■	
C		■	■	■	■		■	■	
D	■	■	■	■	■		■		■
E	■		■				■	■	

- Escuela A Lasallista
- Escuela B Opus Dei, masculina
- Escuela C Opus Dei, femenina
- Escuela D Aprendizaje crítico
- Escuela E Formación ciudadana y familiar

* Los tonos de gris en este cuadro indican el número de personas que se han pronunciado por una posición. El blanco indica que ninguna persona entrevistada ha referido la respuesta en cuestión. El negro indica que la totalidad de las personas entrevistadas se ha pronunciado en ese sentido.

A diferencia del alumnado, los sujetos que toman la decisión final sobre la comunidad educativa en la que inscribirán a sus hijos otorgan un peso mucho mayor al ideario. Esta condición es particularmente marcada en las escuelas católicas del Opus Dei y en el colegio laico de aprendizaje crítico.

En las entrevistas con padres de familia y con el personal docente, se registraron algunos vínculos personales interesantes. Por ejemplo, buena parte de las personas adultas que pertenecen a estas comunidades educativas realizaron sus estudios profesionales en universidades asociadas o con un esquema de valores similar. Algunas de ellas conocieron a sus parejas en dichas universidades o en entornos laborales en los que coinciden sujetos que provienen de ambientes formativos semejantes. Si bien estas características se observaron en las cinco comunidades estudiadas, lo cierto es que destacan sobre todo en las afiliadas al Opus Dei y en la que abraza el aprendizaje crítico.

CUADRO 3

Motivos para asistir a una comunidad educativa en particular según madres y padres de familia

Escuela	Físicas		Institucionales			Vínculos personales			
	Cercanía	Instalaciones	Nivel académico	Ambiente escolar	Ideario	Tradición	Presencia de familiares	Afiliación	Recomendación de amigos
A									
B									
C									
D									
E									

Escuela A Lasallista
 Escuela B Opus Dei, masculina
 Escuela C Opus Dei, femenina
 Escuela D Aprendizaje crítico
 Escuela E Formación ciudadana y familiar

* Los tonos de gris en este cuadro indican el número de personas que se han pronunciado por una posición. El blanco indica que ninguna persona entrevistada ha referido la respuesta en cuestión. El negro indica que la totalidad de las personas entrevistadas se ha pronunciado en ese sentido.

Con la premisa de que los sujetos tienden a entablar relaciones afectivas con personas de sus espacios próximos, es plausible afirmar que la escuela, la universidad, el trabajo o los centros deportivos y

recreativos suelen concentrar a individuos que proceden de núcleos sociales similares. Esas semejanzas trascienden el origen socioeconómico; se manifiestan también a través de convicciones morales que prefiguran sus nociones sobre el orden social.

Parece lógico que las parejas formadas por personas que vienen de entornos familiares y educativos similares, además de compartir esquemas de valores más o menos consolidados, procuren educar a sus hijos en comunidades educativas con una base moral compatible con la propia. En el siguiente apartado se profundiza en el proceso a partir del cual se socializan valores por medio de las prácticas cotidianas en el seno de la comunidad educativa.

LA MORAL SE APRENDE A DIARIO.

SOCIALIZACIÓN DE VALORES EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR

En este texto, se postula que los grupos que conforman la comunidad educativa son importantes en sí mismos y que caracterizarlos sería valioso para explorar la selectividad social en los colegios que fungieron como referente empírico de la investigación. Sin embargo, para efectos del presente capítulo se parte de un enfoque relacional; es decir, de los vínculos intra e intergrupales en cada comunidad. Se sugiere también que el ideario institucional de una escuela define las interacciones cotidianas de quienes la integran, pues todo modelo educativo aspira a incidir en la socialización de sus estudiantes.

A decir de Joan Grusec (2006), la socialización puede definirse como el proceso a través del cual los sujetos aprenden e internalizan los valores y estándares sociales del medio en el que se desarrollan. Como es de suponerse, ese proceso incluye la moral, con los principios, los juicios y las prácticas que de ella derivan. Si asumimos que uno de los propósitos centrales de las escuelas consiste en formar a sus estudiantes más allá del ámbito académico, puede suponerse que algunas de las interacciones que ocurren en la comunidad educativa están pensadas precisamente para fomentar un esquema moral congruente con su ideario. En este trabajo, se procura aprehender tales

interacciones a partir de los cinco subprocesos que se describen a continuación.

Principio de autoridad

Se refiere a la jerarquía en la estructura de la comunidad educativa y refleja que la convivencia cotidiana ocurre en condiciones de desigualdad entre sus integrantes. Padres, profesores y estudiantes tienen la misma importancia en el proceso de socialización de valores. No obstante, los primeros dos gozan de un respeto especial en virtud de su experiencia. Sin importar si se los percibe o no como amigos, estas personas se consideran guías autorizadas para orientar la formación integral de los jóvenes. Con el objetivo de hacer observable este principio, se han considerado tres rubros: 1) el carácter de la relación entre estudiantes y personal escolar; 2) las posibilidades de negociación en lo referente a las responsabilidades de los primeros, y 3) la disposición de los estudiantes para obedecer al personal escolar.

El cuadro 4 sintetiza las manifestaciones del principio de autoridad en las comunidades educativas seleccionadas, en cuyo análisis vale la pena detenerse. Con excepción de la escuela con un modelo de aprendizaje crítico, la figura de profesores es ampliamente respetada por los sujetos entrevistados. En la mayoría de los casos, ese respeto se traduce en un distanciamiento social, pues el personal docente se percibe como una autoridad con quien no pueden construirse vínculos afectivos. Esta condición es especialmente visible en la escuela opusdeísta femenina y la de formación ciudadana y familiar; a pesar de la diferencia en los valores que impulsan, en ambas se observa una fuerte presión por el rendimiento académico del estudiantado. En la escuela opusdeísta para varones, la distancia social se mantiene, pero se aprecia un mayor contacto entre profesores y estudiantes a través de pláticas personales, bromas o juegos. De hecho, los alumnos comparten un rasgo discursivo con quienes estudian en la escuela lasallista: se refieren al personal docente como si fueran sus familiares y expresan que los consideran hermanos mayores o tíos. Tanto en el colegio lasallista como en el de aprendizaje

crítico se observan relaciones horizontales con el profesorado: se les habla de tú y sus miembros suelen acercarse a los jóvenes durante los periodos de descanso.¹¹

CUADRO 4

Principio de autoridad

Escuela	Relación estudiantes-personal escolar	Posibilidades de negociación	Disposición a obedecer
A	Horizontal	No	Sí
B	Vertical	No	Sí
C	Vertical	No	Sí
D	Horizontal	No	No
E	Vertical	No	Sí

Escuela A Lasallista

Escuela B Opus Dei, masculina

Escuela C Opus Dei, femenina

Escuela D Aprendizaje crítico

Escuela E Formación ciudadana y familiar

Con independencia de la cercanía entre profesores y estudiantes, parece claro que en ninguna de las comunidades educativas estudiadas se permite que los segundos negocien el cumplimiento de sus responsabilidades. En todas ellas, se enfatiza que la asistencia a clases, los deberes y las calificaciones son parte esencial en la formación del estudiantado porque conducen a su madurez.

En la mayoría de las comunidades estudiadas, se apreció una disposición a la obediencia por parte del alumnado, con el argumento de que las instrucciones de padres y de docentes son “por su propio bien”. En otras palabras, las personas entrevistadas normalizan el principio de autoridad que atraviesa a la comunidad educativa. El único caso atípico es el de la escuela de aprendizaje crítico. Esta condición puede explicarse por la importancia que otorgan al pensamiento crítico en su modelo formativo; en tanto que propician esta

11 Esta información fue proporcionada en las entrevistas individuales con profesores y con estudiantes, así como en los grupos de discusión. Además, durante el trabajo de campo la autora de este texto realizó ejercicios de observación en las comunidades educativas de interés.

habilidad, no podría esperarse que quienes estudian en ese entorno obedecieran a las autoridades sin cuestionarlas.

ADECUACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DISCURSIVA DE LOS VALORES

Los colegios privados cuentan con un ideario que los distingue respecto de otras opciones educativas. Sin embargo, el simple hecho de enunciarlo es insuficiente para asegurar que quienes asisten a ellos adopten su entramado de valores. Para fomentar la interiorización consciente de éstos, es tarea del personal escolar adaptarlos a la realidad de los adolescentes en proceso de formación. Una vez que los valores se han ubicado en la cotidianidad, es necesario legitimarlos a partir de una fuente de autoridad que puede ser tanto religiosa como laica.¹² Es probable que los padres de familia desarrollen el mismo tipo de argumentación en el hogar. No obstante, aquí nos concentraremos exclusivamente en lo que ocurre en el espacio educativo a través del personal docente.

Para observar este subproceso se tomaron en cuenta: 1) el conocimiento del ideario institucional por parte del profesorado; 2) su acuerdo o desacuerdo respecto de éste; 3) la referencia explícita a los valores del ideario en las clases, y iv) la estructura de éstas para el caso particular de Formación cívica y ética, Moral y materias afines.

Como se observa en el cuadro 5, en todas las comunidades educativas exploradas el personal docente tiene un conocimiento profundo sobre el ideario del espacio en el que labora y, en la mayoría de los casos, coincide con sus preceptos. En las escuelas de modelo lasallista y de aprendizaje crítico, respectivamente, los profesores entrevistados manifiestan que comparten enteramente los valores del colegio. Este hallazgo resulta llamativo porque uno es católico y el otro laico, pero ambos comparten un rasgo que los distingue del

12 Las fuentes de legitimidad religiosas que se encontraron en el estudio son la Biblia, la Iglesia, los sacerdotes, Dios y la religión en general. En cuanto a referentes de legitimidad laicos se mencionaron únicamente los derechos humanos. En ese sentido, llama la atención que ninguna de las personas entrevistadas haya hecho referencias a la Constitución u otras leyes.

resto: la horizontalidad de las relaciones entre quienes las componen. Con independencia de su posición sobre las creencias religiosas, en ambos colegios se observa un amplio nivel de confianza entre padres, docentes y estudiantes. Aunque no se cuenta con información suficiente, en este texto se supone que la ausencia de rigidez en las interacciones cotidianas incide positivamente en la percepción de los profesores. Dicho de otra forma, la conjetura aquí expuesta es que la flexibilidad en las reglas de la comunidad educativa reduce los potenciales conflictos entre quienes la componen. Así pues, los docentes perciben armonía en el espacio escolar y, por tanto, se pronuncian conformes con el ideario institucional.

CUADRO 5

Adecuación y fundamentación discursiva de los valores

Escuela	Conocimiento del ideario	Acuerdo con el ideario	Referencia a valores en clases	Estructura de la clase
A	Sí	Total	Sí	Explicación de docentes
B	Sí	Mayoritario	Sí	Estímulos diversos
C	Sí	Mayoritario	Sí	Discusiones grupales
D	Sí	Total	Sí	Discusiones grupales
E	Sí	Mayoritario	Sí	Discusiones grupales

Escuela A Lasallista

Escuela B Opus Dei, masculina

Escuela C Opus Dei, femenina

Escuela D Aprendizaje crítico

Escuela E Formación ciudadana y familiar

En el resto de los colegios, se observó un acuerdo mayoritario sobre los valores que se impulsan entre el alumnado, pero parte de los sujetos manifiesta algunas discrepancias respecto del ideario. En las escuelas del Opus Dei, por ejemplo, los puntos de desacuerdo más recurrentes son la pertinencia de la educación diferenciada y la obligatoriedad de los rituales religiosos. Además, una de las profesoras advierte que en el colegio para mujeres se fomenta una competencia que con frecuencia conduce a dinámicas dañinas entre estudiantes. Llama la atención que ese fenómeno ocurre también en la escuela laica de formación ciudadana y familiar.

Con independencia de sus posiciones sobre puntos específicos del ideario institucional, el personal docente con el que se dialogó parece consciente de la importancia de retomar esos valores en su práctica pedagógica. A decir de los maestros, la adolescencia es una etapa crucial, por lo que en todas las asignaturas deberían respetarse códigos de conducta que fomenten la formación personal. Asimismo, argumentan que es necesario complementar los conocimientos académicos con reflexiones de carácter ético o moral. Pero, ¿cómo compaginar ambos elementos para procurar el interés del estudiantado?

Las estrategias para impulsar la apropiación de valores entre los jóvenes varían también en cada comunidad educativa. En la escuela lasallista, más apegada al modelo de enseñanza tradicional, las explicaciones del profesorado son el recurso pedagógico más utilizado. En el extremo opuesto se encuentra el colegio del Opus Dei para hombres, que se destaca por la variedad de estímulos para el aprendizaje en valores. En el resto de las escuelas se recurre especialmente a las discusiones grupales como técnica pedagógica para estimular la apropiación del ideario institucional.

Dimensionamiento práctico del discurso

Además de definir, justificar y explicar al estudiantado los valores que promueve su colegio, el personal escolar se encarga de diseñar actividades extracurriculares con las que se pretende llevarlos a la práctica. Éstas se desarrollan dentro y fuera de la escuela, y se asumen como complementarias a la educación curricular.

Las actividades en ese rubro cumplen con tres propósitos: 1) promueven la formación integral; 2) crean un sentido de pertenencia, y 3) generan conciencia sobre realidades ajenas al espacio escolar. En cuanto a esto último, cabe considerar que mediante estos ejercicios se establece una distinción respecto de *los otros*, cuyas condiciones se espera mejorar a través de acciones compatibles con el ideario de la comunidad educativa en cuestión. Así, las actividades extracurriculares están diseñadas para mediar la interacción de los ado-

lescentes con quienes se asumen como parte de su círculo social, pero también con otros grupos. Para explorar este subproceso se consideraron: 1) las actividades deportivas o artísticas en la escuela, y 2) las colectas, retiros o cualquier tipo de servicio social fuera del espacio escolar.

La oferta de actividades extracurriculares en las comunidades educativas estudiadas es amplia y difiere ostensiblemente en cada una de ellas. Sin embargo, en términos generales éstas pueden agruparse en tres categorías: deportivas, artísticas y de servicio social. La importancia que se concede a cada una de ellas difiere en función de los valores escolares. Empero, todas obedecen al objetivo de promoverlos en la práctica.

En la escuela del Opus Dei masculina, las actividades deportivas parecen ser trascendentes. A decir de los profesores entrevistados, el deporte favorece la salud y conlleva habilidades como la resiliencia, el liderazgo y la sana competencia. Además, los deportes que se juegan en equipo fortalecen la identidad institucional y crean un sentido de pertenencia entre los estudiantes.

El colegio opusdeísta femenino otorga importancia a las prácticas deportivas, pero no concede un papel central para la formación de las jóvenes. Según las declaraciones obtenidas en el trabajo de campo, los talleres artísticos y, sobre todo, el servicio social, adquieren un peso mucho mayor, pues a través de ellos se potencian las destrezas de las alumnas. No debe olvidarse que, según el ideario opusdeísta, las mujeres son la columna vertebral de la familia y, por lo tanto, de la sociedad. En ese sentido, parece lógico que el servicio social se privilegie por encima del deporte.

Las escuelas lasallistas y de aprendizaje crítico se asemejan en la importancia que otorgan al equilibrio en las actividades extracurriculares. Quienes concedieron una entrevista para el estudio afirman que los tres tipos de acciones son trascendentes en el desarrollo personal y moral del estudiantado. La escuela de formación ciudadana y familiar constituye un caso atípico, porque en ella no existe el servicio social. Por otro lado, ésta es la comunidad educativa en la que el sentido de pertenencia parece menos sólido. Es posible que esta condición se deba a la competencia entre estudiantes, que refieren

varios de los profesores. Además, es significativo que en este colegio no necesariamente se estimula la interacción con grupos ajenos a la propia comunidad educativa. En ese orden de ideas, puede decirse que la escuela de formación ciudadana y familiar es la que concede menos importancia a su papel como mediadora en las experiencias sociales de sus alumnos.

CUADRO 6

Dimensionamiento práctico del discurso

Escuela	Actividades deportivas	Actividades artísticas	Servicio social
A	Importante	Importante	Importante
B	Importante	No importante	Importante
C	No importante	Importante	Importante
D	Importante	Importante	Importante
E	No importante	No importante	No hay servicio social

Escuela A Lasallista

Escuela B Opus Dei, masculina

Escuela C Opus Dei, femenina

Escuela D Aprendizaje crítico

Escuela E Formación ciudadana y familiar

Refuerzo disciplinario del discurso

Si se toma en cuenta el principio de autoridad, es comprensible que buena parte de los mecanismos que componen este subproceso están a cargo del personal escolar y de los padres de familia. No obstante, los estudiantes desempeñan también un papel activo en la socialización de sus compañeros. Esta dimensión de análisis es trascendente, porque implica la inclusión o exclusión de los sujetos como parte de una comunidad más o menos cohesionada.

Para quienes se encuentran estudiando, los incentivos para adoptar los valores de la comunidad educativa pueden sistematizarse a partir de: a) las notas por conducta; b) otras maneras de reconocer o sancionar el comportamiento; c) la prefiguración de las características del *buen alumno*; d) los premios o castigos otorgados en el seno familiar, y e) la inclusión o exclusión por parte de los compañeros de aula.

Las calificaciones se perciben como importantes en todas las comunidades educativas a las que se tuvo acceso. Aunque en las boletas existe un rubro consignado como “conducta”, en el que se evalúa el comportamiento, en algunos colegios la asignación de notas en las asignaturas académicas considera también ese criterio. Así, por ejemplo, en ambos colegios opusdeístas y en el de formación ciudadana y familiar, la conducta del estudiantado puede repercutir en su rendimiento académico en general. Este hecho condiciona en buena medida la disciplina de los jóvenes, cuando menos entre quienes deseen mantener un promedio de calificaciones alto.

El caso de la escuela lasallista es especialmente llamativo, en virtud de las recurrentes referencias del profesorado a la importancia de que los estudiantes sean felices con independencia de sus resultados académicos. De hecho, ésta es la única comunidad educativa en la que padres, profesores y estudiantes manifestaron que tanto la conducta como el rendimiento académico pueden explicarse por una situación personal: a mayor bienestar, mejor será el desempeño del sujeto. A diferencia de esa apreciación, en el resto de las escuelas el rendimiento se concibe en función de la voluntad individual. En otras palabras, en ellas se percibe que los resultados académicos de cada estudiante son enteramente su responsabilidad.

Vale la pena destacar que la evaluación de la conducta del estudiantado va más allá de las calificaciones. A esa medida se agregan los llamados de atención, los reportes y el contacto con los padres de familia. Esto último es especialmente marcado en los dos colegios del Opus Dei, en los que se exige a madre y padre que asistan a reuniones con el personal escolar para exponer la situación de sus hijos y diseñar una estrategia conjunta para corregirlos.

Otro rubro que resulta interesante es la concepción que tienen los jóvenes respecto del *estudiante ideal*. Cuando se pide que describan esa categoría, las apreciaciones difieren claramente en cada modelo educativo. El colegio lasallista es el único en el que las personas entrevistadas dan prioridad a atributos como la nobleza, la diligencia, la solidaridad o la disposición para ofrecer ayuda. El caso más similar es el del colegio de formación ciudadana y familiar, en

el que se mencionan principalmente la responsabilidad y el respeto, pero también se otorga importancia a la humanidad.

Quienes se entrevistaron en las escuelas del Opus Dei tienen nociones muy parecidas sobre los estudiantes ejemplares. En ellas se mencionaron la constancia, el interés por aprender y las buenas calificaciones. Además, en el colegio femenino se agregaron la responsabilidad y el respeto. En este punto cabe recordar que el principio de autoridad es mucho más marcado en esta comunidad educativa que en la que atiende a varones. El caso más atípico en este rubro es el de la escuela de aprendizaje crítico, donde se valoran atributos como la participación y el pensamiento crítico. Ninguna de las personas entrevistadas mencionó las notas, la responsabilidad, el respeto o el modo de conducirse socialmente.

En todos los casos estudiados, las conductas congruentes con lo aprendido se reconocen mediante incentivos positivos, que se convierten en negativos si se manifiestan valores contrarios a los que impulsa la institución. Ambos son administrados por el personal escolar y los padres, que ostentan una posición de autoridad en la comunidad educativa. No obstante, debe subrayarse que también entre jóvenes se imponen correctivos. Aunque esas sanciones a las conductas o expresiones “incorrectas” no tienen consecuencias en el nivel institucional, significan la exclusión de los grupos de compañeros y amigos. En ese sentido, ejercen un control más fuerte entre quienes “no encajan” y los impulsan a modificar su forma de proceder. En las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, quienes se habían incorporado recientemente a las escuelas reportaron algunas dificultades para integrarse con sus compañeros. Otros distinguen entre compañeros y amigos en función de las conductas que consideran deseables:

Entrevistadora: ...Entonces, por ejemplo, ¿tienes amigas o amigos que fumen o que tomen?

Estudiante: Compañeras. No amigas.

Entrevistadora: ¿Y qué piensas de eso?

Estudiante: Pues la verdad yo creo que no saben lo que están haciendo, creo que de acuerdo a lo que nos han enseñado está muy mal... o

sea, no quiero decir nombres ni nada, pero sí hay... ummm... algunas ni sus papás ni sus preceptoras saben, pero sí hay. Toman, fuman... algunas toman drogas. Poquitas... o sea, sí he escuchado unos casos. Ninguna es mi amiga.

(Molina, 2016. Escuela C, Entrevista 4.)

Los grupos de discusión parecen corroborar esta tendencia, pues quienes se desvían de las opiniones mayoritarias tienden a ser neutralizados, cuando no relegados, para construir consensos. En dos de los cinco grupos se observó un enfrentamiento directo, aunque nunca agresivo, entre adolescentes.

Estudiante 1: Es todo, porque la mayoría de los adolescentes lo quieren hacer y, la verdad, o sea, quieren tener relaciones, y yo digo que estaría mejor que usaran anticonceptivos en vez de quedar embarazados. Y por decirlo así, sería como, pus darle en la torre a su vida, porque así lo ven muchos, de que un ni... un hijo no deseado ¿no? y después van a maltratar al hijo, y no, no estaría bien, entonces mejor lo preven.

Estudiante 2: Pero también depende de cómo lo veas.

Estudiante 1: Ése es nuestro punto de vista.

Estudiante 2: Sí, pero si lo ves religiosamente...

Estudiante 3: Ya, pero ése es el punto de vista de éstos, güey... ¡ya!

Estudiante 1: Pero, o sea, ponte tú, vas a vender, vas... quieres que no queden embarazadas, no les vas a decir como: “¡No!”, pus no.

Estudiante 2: No tengas relaciones sexuales.

Estudiante 1: [Risas] O sea, ¡Jesús no quiere que tengas relaciones sexuales!

Estudiante 4: Al decir “Jesús” no tengo relaciones sexuales.

Estudiante 2: O sea, ¡no tengas relaciones sexuales! O sea, tú les estás diciendo: “las puedes tener”.

Estudiante 1: Si las tienen y no les enseñas que un anticonceptivo te puede prevenir de tener un embarazo...

Estudiante 2: [Interrumpe] Eso es ya que estás ahí... pero prevenlas, ¡no tengas!

Estudiante 1: Bueno, ajá, ok. [Señala a otros] A ver, ahora van ustedes. (Molina, 2016. Escuela B, Grupo de discusión.)

El refuerzo disciplinario del discurso se observa en todas las comunidades educativas incluidas en el estudio. De los subprocesos que lo componen, los incentivos y las sanciones impuestos por los compañeros de aula son los de mayor peso. Esta condición es comprensible; si bien las notas bajas, los llamados de atención y los castigos por parte de las autoridades escolares y familiares resultan preocupantes para los jóvenes, el temor al rechazo por sus pares es mucho más significativo. En ese sentido, la adaptación al entorno institucional y a los valores que éste impulsa está atravesado por los tres grupos que componen la comunidad.

CUADRO 7

Refuerzo disciplinario del discurso

Escuela	Notas	Reconocimiento y sanciones del personal escolar	Prefiguración sobre buen estudiante	Recompensas y sanciones de padres	Exclusión entre estudiantes
A	No	Reportes disciplinarios	Nobleza, respeto, diligencia	Rendimiento en función del bienestar personal	No
B	Sí	Notas, contacto con padres	Constancia, interés por aprender; buenas calificaciones	Rendimiento en función de la voluntad	Sí
C	Sí	Notas, contacto con padres	Constancia, interés por aprender; buenas calificaciones, respeto, responsabilidad	Rendimiento en función de la voluntad	Sí
D	No	Reportes disciplinarios	Participación, pensamiento crítico	Rendimiento en función de la voluntad	No
E	Sí	Reportes disciplinarios	Responsabilidad, respeto, humanidad	Rendimiento en función de la voluntad	Sí

Escuela A Lasallista

Escuela B Opus Dei, masculina

Escuela C Opus Dei, femenina

Escuela D Aprendizaje crítico

Escuela E Formación ciudadana y familiar

Coordinación de la comunidad educativa

El último subproceso que se propone en este trabajo corresponde a los vínculos entre el personal escolar y los padres de familia. La coordinación entre ambos es relevante si se piensa en el objetivo común de formar a las generaciones jóvenes y, por tanto, en la necesidad de difundir un mensaje congruente. En la medida en que eso ocurra, será más sencillo que se interioricen los valores impulsados por la comunidad educativa. Esta previsión es visible en el discurso de los profesores, quienes admiten que las disonancias entre los valores familiares y los escolares tienden a generar conflictos en la comunidad educativa. A decir de los informantes, esto se refleja en problemas de conducta y de rendimiento académico.

Para asegurar la congruencia moral entre el hogar y el colegio se requiere de una comunicación adecuada entre las autoridades de cada uno. Con ese propósito se establecen canales institucionales tales como juntas, cursos o actividades voluntarias, en las que se tejen redes sociales. Además, en la medida en que se forjan amistades entre madres y padres se fortalecen también las redes en las que se desarrollan los adolescentes. Para hacer observable la coordinación de la comunidad educativa se consideraron tres elementos: 1) la congruencia entre los mensajes morales emitidos por personal escolar y padres de familia; 2) el vínculo institucional entre ambos grupos, y 3) el vínculo entre padres de familia.

El cuadro 8 muestra que la coordinación entre las autoridades de las comunidades estudiadas es heterogénea. El único caso en el que se declara que no existe congruencia entre los mensajes emitidos por personal escolar y padres de familia es el del colegio lasallista. Algunos de los maestros con los que se conversó manifestaron que se trata de un problema grave, puesto que confunde al estudiantado en proceso de formación. Adicionalmente, declaran que una gran cantidad de jóvenes reciben poca atención en el hogar porque ambos padres laboran. Esta situación se replica en los otros dos rubros: el contacto con el colegio no es constante, lo que provoca cierto vacío en el conocimiento sobre el espacio escolar y los valores que impulsa; por otro lado, la ausencia de actividades en las que se propicia el

contacto con otras familias las aísla respecto de personas que presumiblemente vienen de un núcleo social y moral similar. Eso mismo ocurre en el colegio de aprendizaje crítico; empero, en éste el personal escolar no reporta contradicciones entre el esquema de valores de la escuela y el del hogar. Aquí vale la pena recordar que en esta comunidad educativa existe una fuerte conciencia sobre el esquema de valores que se espera infundir en los jóvenes. Por ese motivo, el contacto entre padres y personal docente no resulta tan apremiante para el proceso de socialización de valores. El caso opuesto es el del colegio de formación ciudadana y familiar; según la información proporcionada en las entrevistas, es el que tiene un ideario menos claro y también el que presenta un menor sentido de pertenencia. A ello se suma que el contacto entre familia y personal escolar es más bien esporádico, lo que también repercute en la formación de redes sociales a partir del colegio.

Los colegios del Opus Dei son los más sólidos en lo que concierne a la coordinación de la comunidad educativa. Cuando menos en el discurso, en ambos se aprecia una congruencia moral que resulta de los mecanismos de selectividad social. Además, esa congruencia puede explicarse a través del intenso contacto entre padres de familia y personal escolar por medio de juntas, conferencias, cursos y celebraciones de carácter obligatorio. Este modelo educativo es el único en el que las actividades para madres y padres¹³ son ineludibles, pues constituyen parte de las reglas de convivencia si se desea mantener a los hijos en esa comunidad educativa. Como es de esperarse, en esos espacios se generan amistades interfamiliares que contribuyen a la adopción de valores morales específicos. No debe soslayarse que esta condición es más probable en la medida en que los espacios de socialización de los sujetos impulsan los mismos valores (Himmelfarb, 1979; Kapferer, 1981; Sears, 1983; Wentzel y Looney, 2007).

13 Según información proporcionada por los directores de estas escuelas, la presencia de madre y padre se considera crucial para atender cualquier asunto relacionado con los estudiantes, ya sea de carácter personal o concerniente a cursos sobre educación familiar. En ese sentido, la participación de ambos se exige sin importar el estatus marital por el que atraviesa la pareja. En otras palabras, tanto quienes permanecen casados como quienes se han separado o divorciado están obligados a asistir juntos al centro escolar.

CUADRO 8

Coordinación de la comunidad educativa

Escuela	Congruencia entre mensajes	Vinculación institucional padres–personal escolar	Vinculación entre padres
A	No	Media	Media
B	Sí	Intensa	Intensa
C	Sí	Intensa	Intensa
D	Sí	Media	Media
E	Sí	Escasa	Escasa

Escuela A Lasallista

Escuela B Opus Dei, masculina

Escuela C Opus Dei, femenina

Escuela D Aprendizaje crítico

Escuela E Formación ciudadana y familiar

Los subprocesos descritos hasta ahora están sintetizados en la figura 2. Para su elaboración se partió de las siguientes premisas:

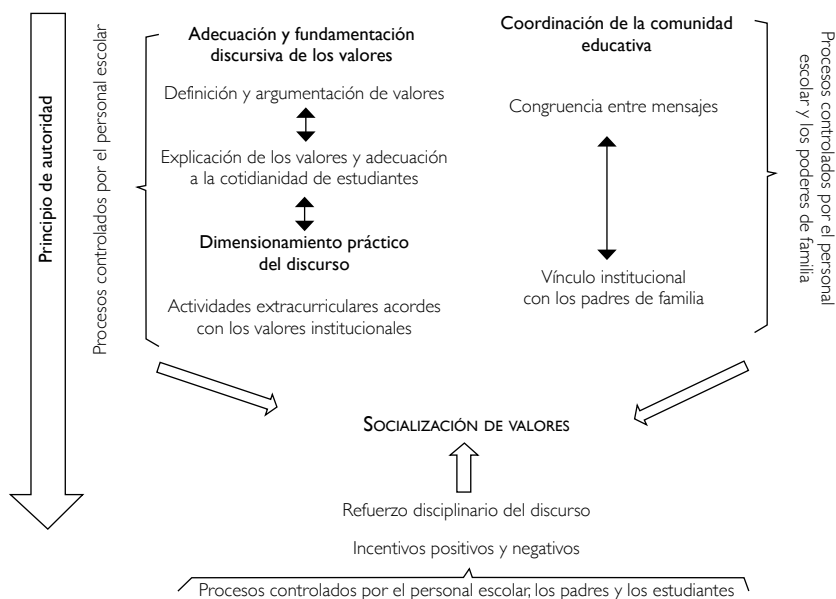
- Todos los miembros de la comunidad educativa son igualmente importantes para la socialización de valores entre sus estudiantes.
- Esa socialización ocurre a través de subprocesos que se desarrollan tanto explícita como implícitamente en la cotidianidad escolar.
- Ninguno de los subprocesos es más trascendente que el resto. En la medida en que operen eficientemente, será más probable que los sujetos adopten el entramado moral que impulsa la comunidad educativa.
- Cada grupo de la comunidad educativa ejerce control sobre un conjunto de subprocesos. El poder sobre cada uno de ellos depende de la posición que se ocupa en la jerarquía de la comunidad educativa.

El personal escolar define un conjunto de valores que se promueven entre los estudiantes. La intención es que actúen conforme a esos valores dentro y fuera del espacio escolar; sin embargo, es obvio que la jerarquía de la comunidad educativa resulta insuficiente para asegurar que el alumnado acepte los preceptos morales del colegio. De acuerdo con Darren Sherkat (2003), es necesario definir y justificar

los valores a partir de un ideal o causa última, que para el caso que aquí nos ocupa puede ser tanto laico como religioso. Un ejemplo claro es el de la solidaridad. En un colegio laico, puede apelarse a la responsabilidad mutua para construir un mejor entorno social o al reconocimiento de *los otros* como iguales a quienes debe auxiliarse si se encuentran en condiciones poco favorables. En un colegio católico, la importancia de la solidaridad se justifica con argumentos religiosos: el compromiso de amar al prójimo como a sí mismo, la fraternidad entre hijas e hijos de Dios y el incentivo de llegar al Paraíso en virtud de la buena conducta en el orden terrenal son sólo algunos ejemplos.

FIGURA 2

Socialización de valores en la comunidad educativa



Una vez que los valores están definidos y justificados, corresponden al personal escolar explicarlos de manera clara, planteando escenarios cercanos a las experiencias sociales del estudiantado. Referir que la preservación de la vida en condiciones óptimas es congruente con los derechos humanos o con la voluntad divina se vuelve tangible si se piensa en las personas en situación de calle que circundan

la escuela a la que se asiste a diario, del mismo modo en que la conciencia sobre el cuidado ambiental parece más importante cuando se mira un río contaminado.

Para promover la socialización de los valores que se enuncian, justifican y explican por parte del personal escolar, éstos deben tener una dimensión práctica. Además de las relacionadas con el deporte o el arte, las actividades extracurriculares tienen el propósito de reafirmar los valores definidos por la escuela. En esta categoría se encuentran las campañas de alfabetización, el servicio social en asilos, orfanatos o clínicas, las colectas de alimentos, útiles escolares, ropa o juguetes y otros proyectos similares. A través de estas actividades los jóvenes entran en contacto con un mundo ajeno a la comunidad educativa, que funge como mediadora de sus experiencias sociales.

Los procesos antes descritos ocurren bajo un ideal de coordinación entre personal escolar y padres de familia. En otras palabras, el contacto con el entramado moral, definido, argumentado y explicado por quienes laboran en la escuela, debería ser apoyado por las autoridades del hogar. Conviene aclarar una vez más que, aunque la escuela constituye el espacio donde se realizó el trabajo de campo y en el que se concentra este análisis, la socialización de valores no se desarrolla exclusivamente en ésta. Por su minoría de edad, aquí se propone que la mayor parte de las actividades de los estudiantes se concentran en la escuela y la familia, por lo que están controladas por los padres. Así, su contacto con el personal escolar resulta fundamental para comprender el proceso de socialización por el que atraviesan los jóvenes de secundaria.

Hasta ahora se han descrito brevemente los componentes que dan forma a la socialización de valores en la comunidad educativa, así como al modo en que operan en los cinco colegios incluidos en la investigación de la que resulta este capítulo. En la siguiente sección se abordarán algunas de las posiciones morales expresadas por los sujetos de estudio, en la que se procura vincular el análisis del proceso aquí referido con la reproducción de marcos interpretativos diferenciados a través de la comunidad educativa.

ENTENDIENDO EL MUNDO: LA REPRODUCCIÓN DE MARCOS DE SENTIDO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Como se ha dicho ya, la importancia del objeto de estudio que se expone en este capítulo no radica en los casos empíricos explorados, sino en problematizar la socialización de valores morales en la comunidad educativa. Más aún, su objetivo consiste en visibilizar que ese proceso ocurre de manera diferenciada en función del modelo educativo de cada comunidad, así como del modo en que se manifiesta a través de las interacciones cotidianas entre las personas que forman parte de ella. Así pues, aquí se supone que en el espacio escolar se reafirman los marcos de sentido que los sujetos adquieren en el hogar y en otros espacios. La importancia de la comunidad educativa consiste precisamente en que en ella se unen tres grupos esenciales para la formación temprana: los padres de familia, el personal escolar y los compañeros de aula. Por otro lado, debe recordarse que en este capítulo se sostiene que la permanencia prolongada en un colegio en particular depende cuando menos de dos filtros o mecanismos de selectividad: uno asociado con las posibilidades económicas y otro con la afinidad moral.¹⁴

Hasta ahora se han descrito brevemente los subprocesos de socialización de valores y el modo en el que operan en cada uno de los colegios en los que se realizó el trabajo de campo. Pero finalmente, ¿qué tanta afinidad moral existe entre sus estudiantes? No es objeto de este texto profundizar en las posiciones de quienes participaron en el estudio. Empero, es importante mencionar que en todos los casos se observaron marcadas tendencias con respecto a los temas explorados en las entrevistas y en los grupos de discusión (Molina, 2018).

Para hacer observable el discurso moral de los estudiantes, se definieron seis dimensiones analíticas. Éstas se consideraron por su centralidad para la vida cotidiana de los sujetos, pero además por

14 Es importante aclarar que en este texto la escuela no se piensa como una entidad aislada o desvinculada de otras instituciones. Quienes asisten a ella no son únicamente alumnos; también son hijos, hermanos, vecinos y amigos. Sin embargo, debe insistirse en que las comunidades educativas en las que se desarrollan los sujetos son a menudo el resultado de la selectividad social aquí referida.

constituir elementos de potencial choque entre los esquemas morales integristas católicos y los seculares. Cada dimensión está conformada por varios ejes temáticos:

1. Vida	2. Cuerpo	3. Sexualidad
a) Aborto	a) Sacralidad del cuerpo	a) Diversidad sexual
b) Eutanasia	b) Tatuajes y <i>piercings</i>	b) Relaciones sexuales no procreativas
c) Pena de muerte	c) Consumo de tabaco, alcohol y drogas	
d) Suicidio		
4. Familia	5. Roles de género	6. Entidades trascendentes
a) Composición del núcleo familiar	a) Atributos "naturales" de cada sexo	a) Creencia en Dios u otras entidades trascendentes
b) Divorcio	b) Expectativas sociales sobre cada sexo	b) Creencia en la intervención de entidades trascendentes en el orden terrenal
c) Importancia de la familia para definir el desarrollo del sujeto	c) Expectativas sobre la pareja	c) Prácticas rituales individuales
d) Expectativas a futuro		d) Prácticas rituales colectivas

Cada tema se exploró a través de una o más preguntas, actividades o discusiones. En todos los casos, se registró si la persona entrevistada se pronuncia a favor, neutral o en contra del tema en cuestión. Además, se registraron los motivos por los que sostiene esa posición y la fuente de legitimidad a partir de la cual se justifica.¹⁵ Esto último obedece al interés por dilucidar si se trata de opiniones fundadas en un esquema valorativo secular o integrista. Asimismo, se procuró visibilizar las conexiones morales entre dimensiones analíticas en el discurso de los informantes. Las respuestas se clasificaron a partir de dos ejes: a) uno refleja el tipo de esquema moral, y va del integrista al secularismo, y b) el otro expresa la coherencia moral de los sujetos, y va de la inconsistencia a la consistencia en su discurso.

Como es de esperarse, quienes pertenecen a escuelas laicas mantienen un discurso moral secular en el que prácticamente no aparecen referentes religiosos. Sin embargo, es interesante que la separación entre las creencias confesionales y los juicios sobre el orden social son más marcadas en la escuela de aprendizaje crítico que en la de formación ciudadana y familiar. También es llamativo que las posi-

15 Las posiciones morales de los estudiantes han sido retomadas en otras publicaciones de quien escribe estas líneas, que se citan en el apartado bibliográfico de este capítulo.

ciones de quienes estudian en la primera son mucho más congruentes que las de sus coetáneos de la segunda; es posible que la fuerza de sus convicciones derive de la importancia que se otorga al pensamiento crítico en dicha comunidad educativa.

En cuanto a los colegios católicos, en todos se observa un discurso moral integrista que no obstante se manifiesta de manera heterogénea. Quienes estudian en la escuela de modelo lasallista tienen un esquema de valores cercano a la secularidad, en el que se observan algunas inconsistencias. Aquí se argumenta que ello puede explicarse por la apertura de la comunidad educativa, expresada no sólo mediante la horizontalidad de sus relaciones internas, sino del contacto con grupos sociales ajenos. Los jóvenes de este colegio combinan razonamientos religiosos con argumentos seculares y, en su mayoría, manifiestan empatía frente a otras realidades sociales.

Las escuelas de filiación opusdeísta ejemplifican lo contrario. En ambos colegios, se observaron discursos morales integristas y las posiciones de quienes participaron en el estudio son consistentes. Tales características son especialmente fuertes en la escuela exclusiva para mujeres. En este texto, se propone que ello puede explicarse por las dinámicas en el interior de la comunidad educativa, sobre todo en lo concerniente al refuerzo disciplinario del discurso y a la cooperación entre personal escolar y padres de familia. No debe soslayarse que este modelo educativo es el único en el que la participación de los segundos es obligatoria, lo que hace que las redes y espacios de socialización de los sujetos sean más endogámicos que en el resto de los colegios incluidos en el estudio.

Con independencia de las posiciones a favor o en contra de los temas que se exploraron en la investigación en la que se basa este capítulo, en las escuelas se aprecian patrones nítidos; es decir, aunque no existe una coincidencia absoluta en las opiniones de los estudiantes, la mayoría comparte sus puntos de vista.

Los desacuerdos, y la forma de lidiar con ellos, se observaron sobre todo en los grupos de discusión. El caso más llamativo en ese sentido es el del colegio exclusivo para mujeres y afiliado al Opus Dei, en el que una alumna se manifestó a favor de la eutanasia. Ante la expresa desaprobación de sus compañeras de aula, la joven corri-

gió su postura de inmediato, lo que hizo visible el refuerzo disciplinario del discurso y la fuerza que adquiere en las interacciones cotidianas entre adolescentes.

Estudiante 3: Yo tampoco digo no la deben desconectar. Es como decidir, es como abortar, tú no decides eso; o sea, si se muere el bebé o no. Bueno, o sea, sí lo decides, pero no es tu decisión, no te corresponde a ti.
Estudiante 1: Bueno, puede ser que... que ya ni hable ni haga nada, pero si todavía...

Estudiante 2: Está vegetal. Da igual, o sea, tú quién eres para decidir, de matarla o no. No, yo no.

Estudiante 6: Ahora yo digo que no, o sea, que no deberían desconectarla, porque ponte, una abuelita, imagínate que su corazón ya...

Estudiante 3: Imagínate que sea tu abuela.

Estudiante 1: Su corazón ya ni sirve. Sólo sirve porque está la, la aquí, la ésta...

Estudiante 2: Ya sé, pero imagínate que sea tu abuela. ¿Tú la desconectarías? Ya, en serio.

Estudiante 1: No, pus obviamente no.

Estudiante 2: Pus ahí está.

(Molina, 2016. Escuela C, Grupo de discusión.)

En el resto de los colegios, los temas que dividen opiniones son más o menos similares:

- a) La pertinencia de tener relaciones sexuales no procreativas genera polémica entre quienes pertenecen a la escuela lasallista y a la opusdeísta exclusiva para varones. En el primer caso, la disyuntiva puede explicarse por la convivencia entre valores seculares e integristas; en el segundo, las tensiones parecen emerger por tratarse de un espacio educativo en el que, si bien se difunde una moral integrista, la presión hacia los estudiantes es mucho menor que la ejercida en el colegio para mujeres. En este último, ninguna alumna cuestiona que las prácticas sexuales tienen como único objetivo engendrar una nueva vida y ese argumento se justifica a partir de las convicciones religiosas. En las escuelas

- laicas, la totalidad de quienes se entrevistaron afirman que las relaciones sexuales no tienen por qué anclarse a la procreación.
- b) La validez de la eutanasia tiende a provocar opiniones divergentes en los colegios religiosos, especialmente con el argumento de que sólo Dios puede dar y quitar la vida. El asunto se resuelve con relativa rapidez en la escuela de modelo lasallista, donde el grupo decidió que la eutanasia es válida como acto de compasión, y en la del Opus Dei femenina, en la que se resolvió que es un acto reprobable porque equivale al asesinato. Esos mismos argumentos se presentaron en la escuela opusdeísta masculina, en la que no se llegó a ningún acuerdo y quienes participaron en el grupo de discusión se mantuvieron divididos. En las escuelas laicas, no se presentó ninguna discrepancia; se convino que la muerte asistida es una práctica válida si se pretende reducir el sufrimiento de un ser querido.
- c) El uso de tatuajes y *piercings* es también motivo de discusión en la escuela lasallista, en la del Opus Dei para hombres y en la de formación ciudadana y familiar. Los desacuerdos se presentan sobre todo en función de la imagen que proyectan las personas que los usan; algunos sostienen que se trata de sujetos inestables, poco confiables, inmaduros o poco profesionales. Esta opinión es rebatida por quienes afirman que juzgar a alguien por su apariencia es anticuado y superficial, y que la imagen tiene poco que ver con la personalidad. En el colegio opusdeísta femenino todas las jóvenes entrevistadas coinciden con la primera posición, posiblemente como resultado de las expectativas que se tiene de ellas como mujeres de familia y de la reprobación de la comunidad educativa frente a conductas que se consideran rebeldes. Es importante subrayar que las discusiones sobre el particular no se relacionan con convicciones religiosas, sino con una apreciación sobre la imagen; de todos los entrevistados, solamente una alumna de la escuela lasallista mencionó la sacralidad del cuerpo para sostener su opinión. El caso más atípico es el de la escuela de aprendizaje crítico, donde los estudiantes coinciden en que el uso de tatuajes y *piercings* es una decisión individual que no se relaciona con los atributos personales. Es

probable que esa apreciación derive del interés por fomentar el pensamiento crítico. Además, cabe destacar que se trata del único colegio en el que no existe uniforme obligatorio, por lo que ambos accesorios se observan entre docentes y estudiantes.

- d) El último tema de controversia es la frecuencia de las prácticas rituales. La mayor parte de quienes concedieron entrevistas coincide en que se trata de una decisión íntima y que, por lo tanto, no debería sancionarse. La periodicidad de los rituales religiosos individuales y colectivos varía considerablemente tanto entre quienes asisten a colegios laicos como entre quienes pertenecen a católicos. El único caso que se distingue del resto es el de la escuela del Opus Dei para mujeres. En ella, las alumnas afirman que rezan a diario, ya sea solas o con familiares, y asisten a misa todos los domingos. Una vez más, aquí se propone que ello puede explicarse por la rigidez con la que se conducen las interacciones cotidianas en la comunidad educativa, así como por la noción de que las mujeres son responsables de mantener la unidad familiar a través de un fuerte sentido moral.

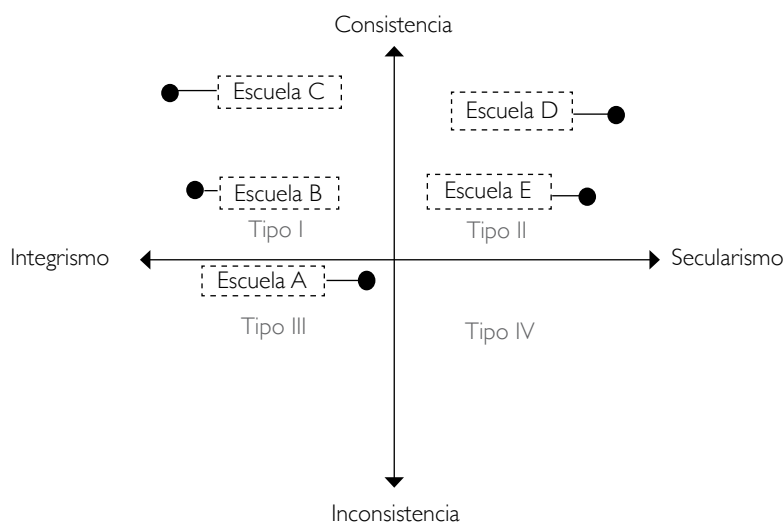
A pesar de algunos desacuerdos menores, que se han retratado a lo largo de este capítulo, los puntos anteriores dan cuenta de las similitudes en el discurso moral de los jóvenes que pertenecen a una comunidad educativa en particular. Los valores subyacentes en ese discurso descansan en esquemas morales que a grandes rasgos pueden clasificarse como integristas o seculares y que se difunden a través de múltiples prácticas que se desarrollan en la cotidianidad escolar. La congruencia moral en el interior de cada comunidad educativa depende en buena medida de dichas prácticas, que resultan de un doble mecanismo de selectividad social: uno vinculado con la selección del colegio y el otro con la permanencia en él.

Con base en las consideraciones anteriores, en la figura 3 se muestra una clasificación de las escuelas en las que se hizo trabajo de campo. Éstas se han ubicado en función del discurso moral de los estudiantes en torno a las dimensiones analíticas descritas en el presente apartado. Para clasificarlas, se ha recurrido a dos ejes: a) el horizontal refleja la centralidad de la religión en el discurso

moral de los informantes, que es mayor en la medida en que las escuelas se acercan al extremo izquierdo, y b) el vertical refleja la consistencia en el discurso de los sujetos a partir de la seguridad para expresar sus posiciones y de la congruencia entre ellas. Mientras más cerca estén al extremo superior, mayor será la firmeza de los argumentos esgrimidos por quienes participaron en el trabajo de campo.

FIGURA 3

Clasificación de colegios en función del discurso moral de estudiantes



CONCLUSIONES

Los acápites anteriores han tenido el propósito de problematizar la socialización de valores en la comunidad educativa a partir de la premisa de que la educación es un proceso diferenciado no sólo en lo que concierne al logro o la calidad, sino también de la moral que se espera impulsar entre los estudiantes.

En este capítulo, interesa destacar que las similitudes morales en el interior de cada comunidad educativa distinguen a sus miembros respecto de otras. Aunque se trata de estudiantes de la misma edad, grado académico y estrato socioeconómico, su modo de entender el

orden social es visiblemente distinto en función del ambiente formativo en el que se desarrollan.

La situación aquí expuesta contribuye a visibilizar un problema poco explorado en nuestro país; a saber, que la uniformidad en los programas de estudio no necesariamente implica la coincidencia en el modo en que éstos se abordan. Aun suponiendo que en cada grado escolar se adquieren los conocimientos académicos y se desarrollan las habilidades cognitivas previstas por la SEP, el estudiantado se forma a partir de esquemas de valores diferenciados.

La pluralidad en las formas de comprender el orden social y de asumir el papel que se ocupa en éste no constituye en sí misma un fenómeno problemático. No obstante, y como se ha discutido a lo largo de las páginas anteriores, es posible que algunas de ellas estén ancladas en marcos de sentido poco flexibles. Arraigados en convicciones fundamentales, en los que los dogmas de fe se traducen en nociones sobre lo correcto y en prácticas sociales, los esquemas morales integristas suelen chocar con otras interpretaciones de la realidad. En algunos casos, esta situación deriva en fuertes contradicciones entre los sujetos y el entorno sociopolítico en el que se desenvuelven.

Un ejemplo claro de lo anterior es el de los estudiantes de colegios afiliados al Opus Dei. La congruencia moral que se impulsa en tales espacios no se agota en el desarrollo personal o familiar, sino que se extiende al espacio público. Además, la construcción de una sociedad más justa según sus parámetros morales se asume como una responsabilidad. Así pues, quienes pertenecen a estas escuelas manifiestan su desacuerdo frente a las resoluciones en la Ciudad de México en torno a la unión entre personas del mismo sexo, la interrupción legal del embarazo y la posible despenalización de la muerte asistida.

En este texto no se pretende afirmar que la heterogeneidad moral sea indeseable; de hecho, se considera parte esencial de una sociedad compleja y de un régimen político democrático. Precisamente en aras de la sana convivencia, el respeto entre grupos disímiles resulta esencial. Aquí se propone que ese respeto implica conocer y reconocer a *los otros*, y que ambas habilidades habrían de fomentarse a través de la comunidad educativa por tratarse de un espacio relacio-

nal en el que coinciden tres grupos cruciales para el desarrollo de los sujetos en una edad temprana.

El papel del Estado es fundamental en ese sentido. A éste le corresponde diseñar los planes de estudio en términos académicos, pero también del fomento a los principios de convivencia que están plasmados en la Constitución política. Las convicciones morales de quienes formamos parte de esta nación no son objeto de regulación gubernamental. Empero, el respeto a las leyes y la garantía de derechos sí lo son.

REFERENCIAS

- Bertrand, Michel (1999), “De la familia a la red de sociabilidad”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 61, núm. 2, pp. 107-135.
- Blanco, Emilio (2014), “La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México”, *Papeles de Población*, vol. 20, núm. 80, pp. 249-280.
- Boudon, Raymond (1973), *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*, Barcelona, Laia.
- Bracho, Teresa (2002), “Desigualdad educativa. Un tema recurrente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 409-413.
- Castillo, Antonio (2000), “Familia y socialización política. La transmisión de orientaciones ideológicas en el seno de la familia española”, *Reis*, núm. 92, pp. 71-92.
- Cornwall, Marie (1987), “The social basis of religion: a study of factors influencing religious belief and commitment”, *Review of Religious Research*, vol. 29, núm. 1, pp. 44-56.
- Grusec, Joan (2006), “The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective”, en Melanie Killen y Judith Smetana (eds.), *Handbook of moral development*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 243-265.
- Himmelfarb, Harold (1979), “Agents of religious socialization among american jews”, *The Sociological Quarterly*, vol. 20, núm. 4, pp. 477-494.

- Kapferer, Judith (1981), "Socialization and the symbolic order of the school", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 12, núm. 4, pp. 258-274.
- Molina, Mariana G. (2018), *Educación laica y educación católica. Entender el mundo desde ángulos diferentes*, México, UNAM.
- Molina, Mariana G. (2016), "Buenos católicos y buenos ciudadanos. Socialización de valores entre adolescentes de escuelas religiosas en la Ciudad de México", tesis de doctorado en Ciencia Social con especialidad en Sociología, México, Colmex.
- Neves, Isabel y Ana Morais (2005), "Pedagogic practices in the family socializing context and children's school achievement", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, núm. 1, pp. 121-137.
- Sears, David (1983), "The persistence of early political predispositions: The roles of attitude object and life stage", en Ladd Wheeler y Phillip Shaver (eds.), *Review of personality and social psychology*, California, Sage Publications, pp. 79-115.
- SEP (2017), *Principales cifras del sistema educativo nacional 2016-2017*, México, SEP, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf>, consultado el 14 de octubre, 2021.
- Shavit, Yossi y Hans-Peter Blossfeld (eds.) (1993), *Persisting inequality: changing educational attainment in thirteen countries*, Boulder, Westview Press.
- Sherkat, Darren (2003), "Religious socialization: sources of influence and influences of agency", en Michele Dillon (ed.), *Handbook of the Sociology of religion*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 151-163.
- Solís, Patricio (2013), "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México", *Estudios Sociológicos*, vol. 31 (número extraordinario), pp. 63-95.
- Wentzel, Kathryn y Lisa Looney (2007), "Socialization in school settings", en Joan Grusec y Paul Hastings (eds.), *Handbook of socialization: theory and research*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 382-403.
- Zuluaga, Juan Fernando (2004), "La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 2, núm. 1, pp. 127-148.

LOS PROCESOS DE ADMISIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: UN ANÁLISIS HISTÓRICO

Jimena Hernández Fernández

INTRODUCCIÓN

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación garantizan el derecho a la educación en México. En la más reciente reforma constitucional de 2019, el artículo tercero establece que el Estado, entendido como la Federación, los estados, la Ciudad de México y los municipios, impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior (DOF, 2019a). En dicha reforma se mantiene como educación básica los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, mientras que la educación obligatoria permanece compuesta por educación básica y media superior (DOF, 2019a).

La obligatoriedad de la educación media superior se estableció desde 2012 en una reforma constitucional al artículo tercero apoyada mediante la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (DOF, 2018). En la RIEMS se incluyeron recomendaciones y directrices sobre los cambios y mejoras necesarias para lograr que la EMS sea obligatoria y universal. Además, se estableció que la meta de cobertura universal en el nivel se alcanzaría en el ciclo escolar 2021-2022 (INEE, 2013).

Con base en datos poblacionales de 2017, 6 648 426 jóvenes en México se encontraban en el grupo poblacional de 15 a 17 años, edad oficial para cursar EMS. Sin embargo, sólo 5 237 003 de ellos se hallaban inscritos en alguna modalidad del sistema educativo; esto

quiere decir que 21.2% de dicho grupo poblacional no está estudiando y no se vislumbró que en 2021 se lograra alcanzar la universalidad de la EMS (INEE, 2019a).

En 2019, los cambios en la Ley General de Educación (LGE) se alinearon a la meta de universalización de la EMS, al establecerse que los mexicanos tienen por obligación asegurarse que sus hijos o pupilos menores de 18 años asistan a la escuela para recibir educación obligatoria (DOF, 2019b); también establece que serán responsables de revisar el progreso y desempeño de los estudiantes, velando siempre por su bienestar y desarrollo. Ello se enmarca en la garantía del Estado por ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje para todos. Asimismo, el Estado asume la responsabilidad de garantizar igualdad en el acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el sistema educativo nacional (DOF, 2019b).

La meta de cobertura de la EMS, así como las reformas educativas en 2019 acentúan retos importantes que tiene el sistema educativo mexicano para alcanzar sus metas. Desde 2011, el entonces Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) vislumbraba que entre las condicionantes y problemáticas que se enfrentaban para lograr el cumplimiento de la obligatoriedad de la EMS estaban la limitada progresión educativa en edad escolar, la falta de autonomía de los jóvenes de edad escolar de educación media para decidir continuar estudiando, el costo de oportunidad de permanecer en la educación formal, entre otros (INEE, 2013). Los retos mencionados permanecen en la actualidad; por ello, se observa la necesidad de instrumentar cambios sustanciales al sistema educativo y, en particular, a la estructura, funcionamiento y operación de la EMS para promover no sólo que más estudiantes ingresen, sino que permanezcan y logren concluir sus estudios.

El punto anterior es de suma relevancia, pues la literatura ha identificado que los mayores problemas para asegurar igualdad en el acceso y permanencia se registran durante transiciones educativas. Se denomina transición educativa a cualquier movimiento que implica en el estudiante un cambio de entorno educativo; es

decir, cuando hay progresión dentro¹ y entre los niveles educativos² (Jindal-Snape, 2010). En este capítulo me enfoco en la transición educativa que enfrentan los estudiantes en México cuando, después de concluir la secundaria, están dispuestos a ingresar a la EMS. En dicha transición me referiré a los procesos de admisión que deben seguir los aspirantes a entrar a la EMS. En este sentido, la transición educativa será diferente de acuerdo con el contexto de los aspirantes: entidad donde radican, modalidad de escuela de preferencia (en EMS), modalidad de escuela de procedencia (en secundaria), nivel socioeconómico, capital cultural, rendimiento académico previo, intereses educativos y profesionales, etcétera.

En trabajos anteriores he resaltado la importancia que tienen los mecanismos de admisión y selección en la definición de quiénes podrán continuar estudiando una vez que concluyeron sus estudios de secundaria (Hernández Fernández, 2015; Hernández Fernández, 2020). En este capítulo realizo una valoración de la evolución de los procesos de admisión en la EMS, explorando cómo fueron los procesos de ingreso a la EMS en los ciclos escolares 2011-2012 y 2019-2020. Para ello, presento en primera instancia cómo se estructura la EMS. En segundo lugar, describo los procesos de admisión a la EMS, así como los principales cambios de 2011-2012 a la fecha. Por último, a manera de reflexión final, elaboro sobre los posibles efectos de los procesos de admisión a la EMS en México.

ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La EMS sucede a la educación secundaria y comprende el nivel educativo conocido como bachillerato. En México, la EMS se conforma

- 1 Los estudiantes experimentan una progresión educativa cada vez que concluyen un grado escolar y continúan al siguiente.
- 2 Los sistemas educativos están estructurados por una serie de grados y niveles a través de los cuales los estudiantes progresan. Existe progresión cuando un alumno concluye un grado escolar, es promovido e ingresa a un grado escolar subsecuente. También existe progresión cuando concluye satisfactoriamente un nivel educativo, con lo cual adquiere las credenciales educativas para ingresar al nivel educativo subsecuente.

por las escuelas que ofrecen educación de tipo bachillerato y equivalentes, así como educación profesional que no requiere bachillerato y equivalentes (SEP, 2017). La EMS está dirigida a estudiantes entre los 15 y 17 años, y puede ser considerada de carácter terminal (pues algunas modalidades expiden un certificado válido para el ingreso al mercado laboral) o propedéutica (cuya formación está orientada a la preparación para el ingreso a la educación superior). La EMS se cursa en dos o tres años según la modalidad y orientación de la escuela en que se estudie, aunque algunos planes de estudio pueden variar hasta durar cinco años para educación profesional que no requiere bachillerato (SEP, 2017). Es importante destacar que tanto los certificados emitidos por instituciones con orientación terminal como los de orientación propedéutica son válidos para solicitar ser admitido en la educación superior.

La EMS se imparte en tres tipos de modelos educativos: bachillerato general, tecnológico y profesional técnico. El bachillerato general tiene una duración de entre dos y tres años (SEP, 2017). Este modelo tiene un carácter propedéutico, ya que se enfoca en preparar a sus alumnos en todos los campos de formación para que así puedan cursar estudios universitarios. El bachillerato tecnológico proporciona una educación en la modalidad bivalente a sus alumnos (ya sea de carácter terminal o propedéutica), pues quienes lo cursen realizan una carrera técnica y obtienen un certificado que, a su vez, permite continuar con estudios universitarios. La duración del bachillerato tecnológico es de tres años; sin embargo, algunos programas llegan a extenderse hasta cinco años. La opción profesional técnica tiene carácter terminal porque no ofrece a sus estudiantes la opción de que continúen estudios superiores. La educación profesional técnica está orientada a formar a sus estudiantes en áreas específicas y calificarlos principalmente para necesidades regionales (Alcántara y Zorrilla, 2010; SEP, 2017).

La EMS también se ofrece en la modalidad no escolarizada con opciones virtuales o mediante certificación por evaluaciones parciales. Dicha modalidad ofrece un programa educativo flexible en medios tecnológicos y acompañamiento por parte de un tutor. Así, los estudiantes pueden estudiar a un ritmo más flexible y realizar

las evaluaciones correspondientes para acreditar el nivel educativo (INEE, 2019a). Adicionalmente, existe una modalidad de capacitación para el trabajo que, a pesar de no ser equivalente a la EMS, está catalogada dentro del nivel educativo y que, de concluirse satisfactoriamente, otorga un diploma con validez oficial. La capacitación para el trabajo se brinda en la modalidad escolarizada con 55 especialidades en 17 áreas económicas, que se ofertan en los centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y en los institutos de Capacitación para el Trabajo.

La regulación e impartición de la EMS se encuentra a cargo de la Subsecretaría de Educación Media Superior, que se integra por tres coordinaciones sectoriales y cinco direcciones generales (SEMS, 2017). Las coordinaciones sectoriales se enfocan en términos prácticos en aspectos de regulación y planeación en la EMS, mientras que las direcciones generales se encargan de la provisión de servicios educativos, como se muestra a continuación:

- Dirección General de Bachillerato
- Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo
- Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar
- Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios.

Asimismo, los siguientes organismos, aunque no forman parte de la estructura de la SEMS, se encuentran bajo la coordinación de la subsecretaría de conformidad con lo dispuesto en el Acuerdo núm. 646, por el que las entidades paraestatales coordinadas por la SEP se agrupan en subsectores, se adscriben los órganos desconcentrados a estos subsectores y se designa a los suplentes para presidir los órganos de gobierno o comités técnicos de las citadas entidades, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 16 de agosto de 2012 (SEP, 2017):

- Colegios de Bachilleres
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

- Centro de Enseñanza Técnica Industrial
- Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales.

La EMS presenta una gran diversidad no sólo en su organización, gestión y planes de estudio, sino en la forma en que se financian las modalidades y planteles. Como se observa en el cuadro 1, de acuerdo con la fuente de sostenimiento el sistema de la EMS puede clasificarse en federal, estatal, autónomo y privado. En el nivel nacional existen más de 40 distintos tipos de modalidades, comúnmente llamados subsistemas de EMS (INEE, 2019a). A continuación, se presentan a detalle las opciones de EMS según su control financiero y administrativo.

La oferta educativa de la EMS está a cargo de autoridades federales, estatales y de las universidades autónomas. Además, existen varios tipos de control administrativo e instituciones que los regulan, la mayoría de ellos con gestiones independientes y distintos modelos educativos (INEE, 2013), así como procesos de admisión distintos (Hernández Fernández, 2015; Hernández Fernández, 2016; Hernández Fernández, 2020). De esta manera, la EMS en México es el nivel educativo que presenta la mayor diversidad.

Villa Lever (2007) realizó un análisis de la evolución histórica de la matrícula en EMS. Su análisis concluyó que desde 1970 y hasta 2006 la modalidad de bachillerato general fue la más prestigiada y, por ende, la más poblada, ya que seis de cada 10 alumnos cursaban su educación media en un bachillerato general. A partir de 1995, el bachillerato tecnológico tiene un crecimiento sustancial que se ha sostenido hasta a la fecha. En la actualidad, el modelo educativo más extendido de la EMS sigue siendo el bachillerato general, que cubre 62.8% del alumnado. Le sigue el bachillerato tecnológico con 35.9% de la matrícula y en último lugar se encuentra la modalidad de profesional técnico (debido a su carácter terminal), cuya matrícula se ha reducido considerablemente en los últimos años hasta alcanzar una representación de únicamente 1.2% de la matrícula (INEE, 2019b).

CUADRO I

Opciones de educación media superior según control financiero y administrativo

Control administrativo y financiero	Opción
Gobierno federal centralizado	<p>Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETI)</p> <p>Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS)</p> <p>Centro de Bachillerato en Tecnología Agrícola (CBTA)</p> <p>Centro de Bachillerato en Tecnología Forestal (CBTF)</p> <p>Centro de Bachillerato en Tecnología del Mar (Cetmar)</p> <p>Centro de Bachillerato en Tecnología del Mar Continental (Cetac)</p> <p>Centro de Estudios de Bachillerato (CEB)</p> <p>Centro de Estudios Tecnológicos (CET)</p> <p>Centro de Estudios Tecnológicos y Científicos (CECyT)</p> <p>Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)</p> <p>Bachillerato de la Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena), Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (Sagarpa), Procuraduría General de la República (PGR)</p> <p>Escuela Secundaria Federal Lázaro Cárdenas, Tijuana Baja California</p>
Descentralizado del gobierno federal	<p>Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) Ciudad de México y Oaxaca</p> <p>Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) Guadalajara</p> <p>Colegio de Bachillerato del Distrito Federal</p>
Descentralizado de los gobiernos estatales	<p>Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)</p> <p>Colegio de Bachilleres</p> <p>Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)</p> <p>Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)</p> <p>Telebachillerato</p> <p>Bachillerato Intercultural</p> <p>Otros programas de gobiernos estatales</p>
Centralizado de los gobiernos de los estados	<p>Telebachillerato</p> <p>EMSAD</p> <p>Bachillerato comunitario</p> <p>Centro de Estudios Tecnológicos</p> <p>Institutos Estatales de Bellas Artes</p> <p>Otros programas de gobierno estatales</p>
Centralizado del Gobierno de la Ciudad de México	<p>Preparatorias del Gobierno de la Ciudad de México</p>

Control administrativo y financiero	Opción
Autónoma	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Escuela Nacional Preparatoria (ENP) Bachillerato de universidades autónomas
Privado	Institutos Estatales de Bellas Artes
Subsidiarias	Escuelas para la cooperación Telebachilleratos para la cooperación

Fuente: elaboración propia con base en SEMS (2017).

LOS PROCESOS DE INGRESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

En el nivel internacional, se observa una tendencia a establecer la obligatoriedad de la EMS. América Latina ha seguido la tendencia, y países como Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay incluyen la educación postsecundaria o EMS dentro de su curso de estudios obligatorios (Saccone, 2016). Con ello, los sistemas educativos enfrentan grandes obstáculos de índole económico y práctico para proveer los servicios educativos, debido a la creciente demanda en el nivel posbásico (Broadfoot, 1996; Caillods, 2007; Elías Andreu y Daza Pérez, 2017).

Cada vez son más los sistemas educativos que incluyen procesos de selección (exámenes de entrada o salida) para asignar los escasos espacios que existen a los estudiantes que continúan su trayectoria educativa posbásica (Caillods, 2007; Elías Andreu y Daza Pérez, 2017). La literatura relevante muestra que los procesos de admisión utilizados para seleccionar a los estudiantes de nuevo ingreso tienen efectos importantes en las oportunidades de acceso a los sistemas educativos (Broadfoot, 1984, 1996; Davey, De Lian y Higgins, 2007; Freeman, 2015; Jiang *et al.*, 2019). Un gran volumen de investigación se ha centrado en observar y calcular las consecuencias de los procesos de admisión y de sus mecanismos de selección. Se han estudiado los efectos del uso de exámenes de entrada en el ingreso de estudiantes según el estrato económico de procedencia (Jiang *et al.*, 2019; Schwartzman y Knobel, 2016; Torrance, 2017), así como en el perfil académico de quienes logran ingresar (Dias y Sá, 2012;

Prakhov, 2014). Con ello, se ha proporcionado evidencia de que los estudiantes de entornos más ricos tienen mejores recursos sociales y culturales, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico en los exámenes de ingreso (Kloosterman *et al.*, 2009). Sin embargo, las investigaciones ofrecen resultados mixtos acerca de los efectos del uso de exámenes de entrada en perfil académico de quienes son seleccionados; por un lado, algunos estudios proporcionan evidencia de un efecto positivo del uso de exámenes de entrada en los puntajes en pruebas posteriores de los estudiantes (Kirabo, 2010; Pop-Eleches y Urquiola, 2013), mientras otros muestran que el uso de exámenes de entrada tiene poco o nulo efecto en resultados académicos de los estudiantes (Abdulkadiroglu, Angrist y Pathak, 2011; Dobbie y Fryer, 2014).

Otra evidencia sugiere que el uso de exámenes de ingreso contribuye a que en mayor medida los estudiantes se gradúen y completen transiciones educativas posteriores (Schiller y Muller, 2000), y que estudiantes seleccionados mediante examen observan mayor probabilidad de obtener calificaciones más altas en sus estudios (Kirabo, 2010). No obstante, se observa que las características intrínsecas de los estudiantes que presentan exámenes de entrada les da una ventaja incluso si se matricularan en otro tipo de escuela, debido al capital cultural y económico de sus familias (Kirabo, 2010). Con ello, se evidencia que estudiantes con mejores recursos optan por participar en procesos de selección más competitivos (Anderson *et al.*, 2016).

México es un caso interesante, ya que para el ingreso a la EMS no se cuenta con regulación oficial en materia de admisión y los procesos específicos de admisión no son los mismos en todas las entidades federativas (Hernández Fernández, 2015; Hernández Fernández, 2016). En 2012, realicé una caracterización completa del proceso de transición al nivel estatal mediante la identificación de los procesos y procedimientos de admisión y selección utilizados en escuelas públicas en el ámbito estatal, así como sus efectos en la selección y expectativas educativas de los estudiantes. El análisis reveló que el sistema de EMS en el sector público utiliza procesos diversos de admisión y selección, los cuales no se encuentran relacionados con la modalidad o el tipo de escuela (Hernández Fernández, 2015).

La investigación también identificó que los procesos de admisión de nivel nacional son diversos debido al proceso histórico de descentralización educativa, en el cual las entidades asumieron los sistemas de educación con diversas capacidades en el nivel local. Con ello, se observó una correlación entre cuán estructurados se encontraban los sistemas educativos en los estados con los procesos de admisión a la EMS: entre más estructurados los sistemas educativos más homogéneos los procesos de admisión. En cambio, los estados que asumieron sus sistemas educativos con menor facilidad tendieron a formar sistemas menos estructurados, en los que las escuelas e instituciones de evaluación externas ejercieron mayor influencia en el proceso de admisión; por lo tanto, los procedimientos de admisión no son homogéneos ni estandarizados (Hernández Fernández, 2015).

La investigación también sugirió que la admisión a la EMS en México es un constructo de la evolución histórica de los resultados educativos de cada entidad en el tiempo, así como de su situación política y social. De esta manera, los sistemas de EMS en cada entidad fueron definidos con base en los actores particulares involucrados en la admisión, la evolución de la oferta y la demanda del nivel educativo en el nivel estatal, rutinas que se fueron construyendo a lo largo del tiempo y de relaciones de poder entre sindicatos de maestros y autoridades educativas locales (Hernández Fernández, 2015; Hernández Fernández, 2016).

La caracterización de los procesos de admisión para el ingreso a la EMS de nivel estatal se realizó a partir de seguir los pasos que los estudiantes realizaron en el nivel estatal para ingresar a la EMS en el ciclo escolar 2012-2013. Vale aclarar que el análisis considera a todas aquellas modalidades de EMS públicas financiadas de manera centralizada y descentralizada del gobierno federal; las modalidades financiadas por los gobiernos estatales de manera centralizada y descentralizada (exceptuando a los telebachilleratos y bachilleratos comunitarios, los cuales no utilizan examen de admisión), así como a las escuelas financiadas por las universidades autónomas en las entidades. La investigación se realizó con un enfoque inductivo y mediante un análisis documental. Se recolectó información a través de una extensa revisión de documentos, informes y sitios web para

investigar, identificar, categorizar e interpretar cómo se realizan los procesos de admisión y selección en EMS en el nivel entidad, los actores que participan en dichos procesos y su papel en la forma en que funcionan.

Los documentos utilizados en el estudio provienen de fuentes oficiales relacionadas con la transición a la EMS. Además, se recolectaron y examinaron documentos de la SEP, la SEMS y documentos de las secretarías de educación de los 32 estados.

A su vez, se realizó una revisión en las páginas de internet oficiales de la SEP, la SEMS, secretarías de educación estatales, oficinas estatales de EMS y modalidades de escuelas de los niveles nacional y estatal. La búsqueda se centró en identificar información relevante sobre postulación, admisión y selección. Esto se realizó tres veces durante la investigación: la primera de junio a septiembre de 2011, la segunda de febrero a marzo de 2012 y la última en octubre de 2012. El objetivo de realizar la revisión de tal manera fue observar y documentar la información disponible sobre admisión al ciclo escolar 2012-2013.

Como resultado de dicha investigación se identificaron cuatro procesos utilizados en la admisión a la EMS a nivel estatal: uno con criterios mínimos y tres que incluyen criterios adicionales compuestos por exámenes de ingreso (ya sean diagnósticos o selectivos) que se usan en distinto grado de extensión.

- Entidades con criterios de admisión mínimos (camín), donde las escuelas tienen como requisito principal que los aspirantes presenten documentación probatoria (certificado de secundaria) para solicitar admisión. Algunas escuelas llegan a requerir también boletas de calificaciones y cartas de buena conducta expedidas por la escuela de procedencia. La admisión se obtiene en función del número de espacios disponibles, así como de los volúmenes de demanda en cada escuela.
- Entidades con criterios de admisión mixtos (camix), donde las escuelas de manera individual deciden usar, o no, exámenes de admisión. En otras palabras, en estas entidades se pueden encontrar escuelas con criterios de admisión mínimos y otras con exámenes de selección, aun cuando sean del mismo tipo o mo-

dadidad. Generalmente en estas entidades los estudiantes deben acudir a las escuelas de preferencia para revisar los procesos de admisión a seguir.

- Entidades con examen basado en la escuela (EBE), donde algunas modalidades de escuelas de EMS utilizan exámenes de admisión, mientras que las demás conservan criterios de admisión mínimos. Debido a que en estas entidades las modalidades completas cuentan con examen de admisión, los estudiantes pueden realizar un registro en línea para el examen de admisión a ciertos tipos de escuelas, mientras que acuden a otros tipos de escuelas a solicitar admisión de manera presencial.
- Entidades con examen único de selección (EUS), donde todas las escuelas de la entidad emplean un proceso de admisión consolidado mediante un examen de admisión único en el nivel estatal, el cual opera de forma estandarizada. En estas entidades, los aspirantes realizarán un solo proceso de admisión mediante registro a examen de selección vía internet. El resultado en el examen de cada aspirante y las opciones de escuelas elegidas definirán la escuela de admisión.³

El mapa 1 muestra cómo se distribuían los procesos de admisión por entidades en 2012-2013. Las entidades que utilizaban camin como proceso de admisión a EMS eran siete: Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Colima, Chiapas, Guerrero y Sinaloa. Las entidades que utilizaban camix eran cinco: Coahuila, Durango, Guanajuato, Hidalgo y Tamaulipas. Las entidades donde se utilizaba EBE eran 10: Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Zacatecas, mientras que las entidades con EUS eran diez: Baja California, Chihuahua, Ciudad de México, Estado de México, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán (Hernández Fernández, 2016).

3 En el estado de Veracruz se ha consolidado el ingreso a EMS mediante convocatoria única de ingreso y examen único. Sin embargo, la finalidad del examen de ingreso ha variado. En 2012 tuvo un carácter selectivo, mientras que a partir de 2019 la convocatoria única estipula que el examen es diagnóstico y se utilizará para la ubicación de los estudiantes.

MAPA 1

Procesos de admisión a educación media superior en 2012-2013



Fuente: elaboración propia con base en Hernández-Fernández, 2015.

En 2019, realicé un segundo seguimiento a los procesos de admisión que requieren llevar a cabo los estudiantes que concluyen secundaria y que aspiran a ingresar a la EMS. La exploración se realizó siguiendo la metodología utilizada en 2011 y 2012 para el ciclo escolar 2012-2013, salvo que la indagación se realizó en un solo periodo (marzo-julio de 2019); tuvo por objetivo observar el proceso de admisión a la EMS para el ciclo escolar 2019-2020. La exploración incluyó la observación de las opciones educativas de EMS en cada entidad, las convocatorias de ingreso a EMS, los requisitos y el plazo de solicitud de admisión, el proceso de selección utilizado para que los estudiantes sean admitidos y las fechas de inicio del año académico.

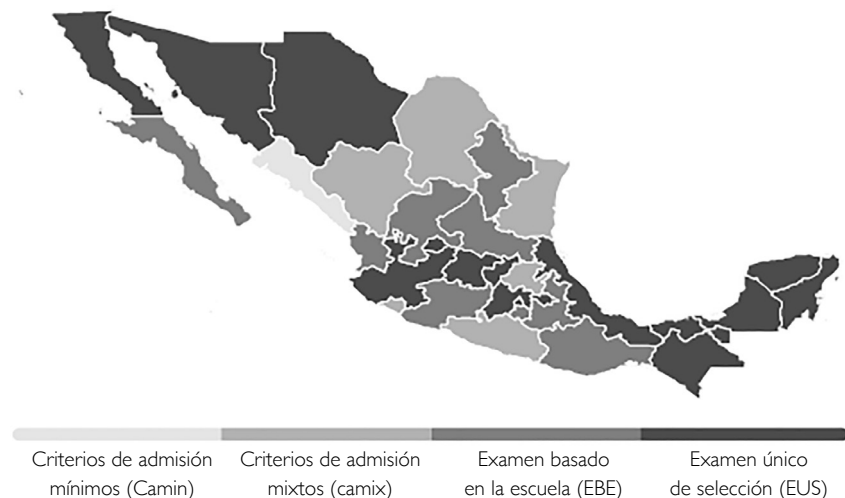
En el mapa 2 se observa cómo se distribuyen los procesos de admisión a la EMS en el nivel estatal en 2019-2020.⁴ La nueva revisión da cuenta de importantes cambios en los procesos de admisión uti-

4 Los procesos de admisión en 2019 se distribuyeron de la siguiente forma: camin se utiliza únicamente en Sinaloa; camix, en Coahuila, Colima, Durango, Guerrero, Hidalgo y Tamaulipas. EBE se utiliza en Baja California Sur, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Zacatecas; EUS, en Aguascalientes, Baja Califor-

lizados en el nivel estatal. Con respecto a procesos camin, sólo una entidad mantiene admisión sin requisitos adicionales o exámenes de ingreso en sus escuelas: Sinaloa. De las seis entidades restantes que utilizaban camin en 2012 dos ahora utilizan camix: Colima y Guerrero, y una utiliza EBE en 2019: Baja California Sur. Sobresale que tres entidades, Aguascalientes, Campeche y Chiapas, pasaron de admisión simple en 2012 a la unificación de los procesos de admisión mediante examen único EUS en 2019. El caso de Campeche es interesante, ya que desde la revisión en 2011 se registró que en el ciclo escolar (2012-2013) la entidad utilizaría EBE como proceso de admisión, lo cual indica que la entidad evolucionó de camin a EBE y posteriormente a EUS en un periodo de ocho años.

MAPA 2

Procesos de admisión a la educación media superior en 2019



Los mapas 1 y 2 también reportan que de las cinco entidades que utilizaban camix en 2012, sólo Guanajuato modificó sus métodos de admisión en 2019 y ahora utiliza EUS. De las 10 entidades que utilizaban EBE en 2012, dos (Jalisco y Querétaro) modificaron

nia, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Ciudad de México, Guanajuato, Jalisco, Estado de México, Querétaro, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán.

sus procesos de admisión en 2019, transitando a EUS. Querétaro también es un caso interesante, al mostrar que en la entidad se unificó el proceso de admisión en 2015 para tres tipos de modalidades (Cobaq, Conalep y CECYTEQ) hasta llegar a 2019 con la unificación completa del proceso de admisión mediante EUS.

Por último, de las 10 entidades que utilizaban EUS en 2012, todas mantuvieron el mismo proceso de admisión; en 2019, seis entidades más introdujeron un método de admisión con examen único: Aguascalientes, Campeche, Chiapas, Guanajuato, Jalisco y Querétaro, lo que aumentó a 16 el número de entidades que utilizan EUS como método de admisión a la EMS.

En el cuadro 2 se muestran los porcentajes de representación de cada proceso de admisión según el número de entidades que utilizan comparando ciclos escolares 2012-2013 con 2019-2020. Como se observa, el proceso de admisión que más cambió fue camin, al disminuir su representación en 19%. Por su parte, el proceso que más aumentó su representación fue EUS, al pasar de 31% de estados que lo utilizaban en 2012 a 50% de los estados en 2019. Por último, el uso de camix aumentó en 3%, mientras que el de EBE disminuyó en 3% en el nivel nacional.

CUADRO 2

Porcentajes de representación de los procesos de admisión en el nivel nacional en los años 2012 y 2019

Tipo de proceso de admisión	Porcentaje de representación en 2012 (%)	Porcentaje de representación en 2019 (%)
camin	21.87	3.12
camix	15.62	18.75
EBE	31.25	28.12
EUS	31.25	50

Los resultados muestran que existe un movimiento generalizado en el nivel nacional hacia el uso de exámenes como parte del proceso de admisión en la EMS. Algunas entidades transitaron de admisión simple a examen único, como Aguascalientes, Chiapas y Campeche, mientras que la mayoría han aumentado el número de escuelas que

solicitan exámenes de admisión de manera progresiva, como son los casos de Colima y Guerrero, donde en 2019 se observan escuelas que de manera independiente incluyeron examen de ingreso como parte de su proceso de admisión. También existen entidades que pasaron de tener admisión simple a contar con modalidades completas de escuelas que solicitan examen de ingreso, por ejemplo Baja California Sur. Por último, Guanajuato, Jalisco y Querétaro pasaron de tener escuelas aisladas que solicitaban examen de admisión en 2012 hasta consolidar un examen de admisión único a la EMS en 2019.

A continuación, en el cuadro 3 se muestra un análisis comparativo de los resultados generales de la exploración de los procesos de admisión en 2012 y 2019. El cuadro exhibe cómo se realizó el proceso de admisión en 2012 y cómo cambió en 2019, las opciones de escuelas con las que cuenta cada entidad y el tipo de información disponible en línea para que los aspirantes conozcan los procesos de admisión.

Se observan las siguientes generalidades. Primera, en 2012 pocas entidades tenían disponible información en internet para que los aspirantes conocieran los procesos de admisión a la EMS. Las únicas excepciones de entidades que ofrecían a los aspirantes información completa en 2012 eran Aguascalientes, Baja California Sur, Colima, Ciudad de México, Puebla, Sinaloa y Tabasco, donde se obtenía información explícita y clara sobre el proceso de admisión. Por el contrario, en 2019 la gran mayoría de las entidades tenían información en línea sobre el proceso de admisión a la EMS. En 2019, a diferencia de 2012, las entidades tenían enlaces directos a las modalidades de escuelas o a las escuelas para conocer los procesos de admisión, con las únicas excepciones de Sinaloa, Coahuila, Tlaxcala y Tamaulipas. Vale destacar que las entidades que utilizan EUS en ambos periodos de análisis son las que ofrecen más información a los aspirantes acerca del proceso de admisión (fechas del examen, costos, fechas de publicación de resultados y procedimiento general a seguir una vez admitidos en una escuela de EMS). Otra generalidad es que las entidades que utilizan camix son las que ofrecen menos información en línea para que los aspirantes conozcan el proceso de admisión.

CUADRO 3

Proceso de transición a la educación media superior por estado

Entidad	Caracterización de la transición 2012	Caracterización de la transición 2019	Año de inicio del examen	Tipo de examen 2012	Tipo de examen 2019	Opciones de EMS disponibles 2011-2019	Disponibilidad de información en el sitio web del estado en 2011	Disponibilidad de información en el sitio web del estado en 2019	Criterios para selección de alumnos en 2011	Criterios para selección de alumnos en 2019
Aguascalientes	camín	EUS	2019	Diagnóstico-Exani I en pocas escuelas hasta 2017	Evaluación diagnóstica I Ingreso de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (Cosdác)	CECYTEA, EMSAD, CEPTFA, DGB, DGETA, DGETI, EMS privado, UAA EMS Bachillerato de la Normal del estado de Aguascalientes y preparatoria abierta	Enlaces disponibles para las principales opciones públicas de EMS en el estado. El estado tiene un catálogo con todos los datos de contacto y las tarifas de admisión de las escuelas de EMS	Información completa disponible en sitio web	Certificado de secundaria en algunas escuelas de manera adicional requieren de calificaciones y carta de comportamiento	Certificado de secundaria en algunas escuelas de manera adicional requieren de calificaciones y carta de comportamiento
Baja California	EUS	EUS	2010	Examen de selección único-Exhcoba	Examen de selección único-Exhcoba	Cobach BC, CECYTE y Conalep, CBTS, CETIS, Cecati, CBTA Cetmar y "Lázaro Cárdenas", preparatorias de la universidad autónoma	Catálogo de escuelas disponibles. El estado tiene una feria anual para promover las opciones de EMS disponibles	Información completa disponible en sitio web	Rendimiento en el examen	Certificado de secundaria y resultado en el examen
Baja California Sur	camín	EBE	2014	Diagnóstico del examen utilizado en CECYTE y Conalep y escuelas privadas	Examen Exani-I utilizado en CECYTE y Conalep	Cobach, Conalep, escuelas tecnológicas e instituciones privadas	No hay información relevante en el sitio web del estado.	Información relevante disponible en sitio web	Certificado de secundaria en algunas escuelas de manera adicional requieren de calificaciones y carta de comportamiento	Certificado de secundaria en algunas escuelas de manera adicional requieren de calificaciones y carta de comportamiento
Campeche	camín	EUS	2017	Diagnóstico-Exani I y en algunas escuelas. En 2013 Cobach comenzó a utilizar exámenes de selección	Examen de selección-Exani I	Cobach, Conalep, CECYTE	No hay información relevante en el sitio web del estado	Información completa disponible en sitio web	Certificado de secundaria en algunas escuelas, requieren de calificaciones y carta de comportamiento	Certificado de secundaria en algunas escuelas de manera adicional requieren de calificaciones y carta de comportamiento

Entidad	Caracterización de la transición 2012	Caracterización de la transición 2019	Año de inicio del examen	Tipo de examen 2012	Tipo de examen 2019	Opciones de EMS disponibles 2011-2019	Disponibilidad de información en el sitio web del estado en 2011	Disponibilidad de información en el sitio web del estado en 2019	Criterios para selección de alumnos en 2011	Criterios para selección de alumnos en 2019
Coahuila de Zaragoza	camix	camix	SD	Examen de selección en Cobach y CECyTE-Exani I	Examen de selección en Cobach y CECyTE-Exani I	Cobach, CECyTE, estado autónomo, privado	Existe información incompleta en sitio web del estado, aunque no con fácil acceso. El procedimiento de admisión sólo se explica para dos opciones de escuelas	No hay información relevante en el sitio web del estado	Rendimiento de LS (grados y comportamiento) en algunas escuelas o rendimiento Exani I en Cobach y CECyTE	Certificado de secundaria y resultado en el examen en algunas escuelas; en el resto, admisión simple
Colima	camix	camix	2016	Diagnóstico-Exani I	Exani-I en algunos Conalep	Cobach, Conalep, escuelas tecnológicas e instituciones privadas	Catálogo de escuelas disponibles. Se especifica claramente que las instituciones solicitan un examen de admisión.	Información completa disponible en el sitio web	Certificado de secundaria	Certificado de secundaria y resultado en el examen en algunas escuelas; en el resto admisión simple
Chiapas	camix	EUS	2018	Diagnóstico de Cobach y CECyTE-Exani I	Examen de Selección-Exani I	Cobach, escuelas tecnológicas, Conalep, escuelas generales del estado y CECyTE	No hay información relevante en el sitio web de la Secretaría	Información completa disponible en el sitio web	Principalmente el rendimiento de LS (grados y comportamiento), aunque Cobach utiliza Exani como medio de selección	Certificado de secundaria y resultado en el examen
Chihuahua	EUS	EUS	2012	Examen de selección-Exani I	Examen de selección-Exani I	CBTA, CBTIS, CETIS, CEB, CECyTECH, escuelas tecnológicas, Cobach, educación media superior a distancia, Cedart, Conalep, Prefeco	Hay una página web en EMS con cierta información sobre las opciones de escuelas; sin embargo, no hay información sobre cómo se lleva a cabo la transición	Información completa disponible en el sitio web	Rendimiento en Exani I y disponibilidad escolar	Certificado de secundaria y resultado en el examen

Ciudad de México	EUS	EUS	Desde 1996 y en 2000 se incluyen las preparaciones de la UNAM	Examen de selección- Exani I	Examen de selección- Exani I	Colbach, CEB- DGB, Cobaem, Jaemex, ENP- UNAM, CCH- UNAM, LEISAD, CBTA, CBTIS, CETIS, CECYT- IPN, CETIPN, CECYT, CBT, Conalep	Información clara y relevante sobre la transición durante todo el año. Hay un instituto a cargo de la transición a EMS. Información con ejemplos sobre cómo aplicar y el proceso de envío está disponible. Información sobre las diferentes opciones escolares disponibles	Información completa disponible en el sitio web	Rendimiento en Exani I y disponibilidad escolar	Certificado de secundaria y resultado en el examen
Durango	camix	camix	SD	Examen de selección en Cobach y CECYT-Exani I	Examen de selección en Cobach y CECYT-Exani I	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECYT	No hay información relevante en el sitio web de la Secretaría	Información completa disponible en el sitio web	Criterios mínimos de admisión en la mayoría de las escuelas. Examen de selección solicitado en Cobach y CECYT	Certificado de secundaria y resultado en el examen en algunas escuelas, en el resto admisión simple
Guanajuato	camix	EUS	2019	Examen de selección CECYT-Exani I y examen de selección en preparatorias de la universidad autónoma- Excoba	Examen de selección- Exani I	Cobach, Colegio de Educación Profesional Técnica, CECYT, preparatorias de la universidad autónoma	El sitio web de la Secretaría cuenta con un catálogo de escuelas disponibles	Información completa disponible en el sitio web	CECYT y CEPTEA utilizan Exani I; la universidad autónoma en el estado, Excoba	Certificado de secundaria y resultado en el examen
Guerrero	camín	camix	SD	Diagnóstico- Exani I	Exani-I en algunas escuelas	Preparatorias de la universidad autónoma, Cobach, Conalep, CECYT, CETIS, CEBTIS, CBTA y escuelas privadas	La Secretaría no tiene información relevante	Se cuenta con información parcial en el sitio web del estado	Rendimiento de LS (grados y comportamiento) en la mayoría de las escuelas. Cobach y CECYT pueden usar Exani I como examen de diagnóstico	Certificado de secundaria y resultado en el examen en algunas escuelas, en el resto admisión simple

Entidad	Caracterización de la transición 2012	Caracterización de la transición 2019	Año de inicio del examen	Tipo de examen 2012	Tipo de examen 2019	Opciones de EMS disponibles 2011-2019	Disponibilidad de información en el sitio web del estado en 2011	Disponibilidad de información en el sitio web del estado en 2019	Criterios para selección de alumnos en 2011	Criterios para selección de alumnos en 2019
Hidalgo	camix	camix	SD	Examen de selección en Cobach y CECyT-Exani I	Exani I en algunas escuelas	Cobach, preparatorias estatales: Conalep, CBTIS, CETIS, CECyTE e instituciones privadas	La página web de la Secretaría no tiene información relevante	Se cuenta con información parcial en el sitio web del estado	Algunas escuelas Exani I y en el resto rendimiento de LS (grados y comportamiento)	Certificado de secundaria en el examen en algunas escuelas, en el resto admisión simple
Jalisco	EBE	EUS	2020	Examen de selección en escuelas de universidades autónomas- plense II Cobach y CECyT Exani I	Examen de selección-Exani I	Cobach, CBTIS, CETIS, Conalep, preparatorias de la universidad autónoma, CECyTE	El Ministerio no tiene información secundaria superior relevante	Información completa disponible en el sitio web	En función de sus puntuaciones en el examen, se les asignará en su escuela preferida (preparatorias)	Certificado de secundaria y resultado en el examen
México	EUS	EUS	1990	Exani I-todas las escuelas y CECyT Exani I	Examen de selección-Exani I	Cobach, CEB-DGB, Uaemex, ENP-LUNAM, CCH-LUNAM, EMSAD-SE, CBTIA, CBTIS, CETIS, CECyT, IPN, CETIPN, CECyTEM, CBT, Conalep	La página web de la Secretaría no tiene información sobre EMS	Disponible	Todos los estudiantes, independientemente de la escuela de preferencia, se presentarán a un examen de selección (ya sea el estatal o el del área metropolitana)	Todos los estudiantes, independientemente de la escuela de preferencia, se presentarán a un examen de selección (ya sea el estatal o el del área metropolitana)

Michoacán de Otampo	EBE	EBE	SD	Selección y diagnóstico dependiendo de la escuela Exani I-Cobach y CECyT	Selección y diagnóstico dependiendo de la escuela Exani I-Cobach y CECyT	Cobach, preparatorias del estado, CBTIS, CETIS, Conalep, instituciones privadas	El sitio web de la Secretaría explica en términos generales qué opciones de EMS están disponibles en el estado	Información completa disponible en el sitio web	La selección se realiza en algunas instituciones basadas en el desempeño del examen del estudiante. En otras instituciones, la aplicación requiere de un examen diagnóstico. Muy pocas instituciones en el estado no solicitan examen	Admisión simple en algunas escuelas que requieren sólo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido y la disponibilidad de las escuelas
Morelos	EBE	EBE	SD	Selección Exani I-Cobach, CECyT y algunas preparatorias	Selección Exani I-Cobach, CECyT y algunas preparatorias	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECyT, preparatorias estatales, preparatorias universitarias autónomas, instituciones privadas	La página web de la Secretaría no tiene información relevante. Incluye un enlace a la universidad estatal (politécnica), donde se muestra el procedimiento de solicitud	Información completa disponible en el sitio web	El examen es el medio para seleccionar estudiantes en las preparatorias de la universidad autónoma. La asignación de estudiantes se completa por disponibilidad en las escuelas. Admisión simple en algunas escuelas que requieren sólo certificado de secundaria	El examen es el medio para seleccionar estudiantes en las preparatorias de la universidad autónoma. La asignación de estudiantes se completa por disponibilidad en las escuelas. Admisión simple en algunas escuelas que requieren sólo certificado de secundaria
Nayarit	EBE	EBE	SD	Ex-cobach-Preparatorias Exani I-telebachilleratos, CECyT	Exani I-telebachilleratos, CECyT	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECyT, instituciones privadas	El Ministerio no tiene información secundaria superior relevante en el sitio web	Información completa disponible en el sitio web	Admisión simple en algunas escuelas que requieren sólo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido y la disponibilidad de las escuelas	Admisión simple en algunas escuelas que requieren sólo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido y la disponibilidad de las escuelas

Entidad	Caracterización de la transición 2012	Caracterización de la transición 2019	Año de inicio del examen	Tipo de examen 2012	Tipo de examen 2019	Opciones de EMS disponibles 2011-2019	Disponibilidad de información en el sitio web del estado en 2011	Disponibilidad de información en el sitio web del estado en 2019	Criterios para selección de alumnos en 2011	Criterios para selección de alumnos en 2019
Nuevo León	EBE	EBE	2009	Examen de selección en la mayoría de las escuelas-Exami I	Examen de selección en la mayoría de las escuelas-Exami I	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECyT, preparatorias estatales, preparatorias universitarias autónomas, instituciones privadas	El Ministerio no tiene información secundaria superior relevante en el sitio web	Información completa disponible en el sitio web	Admisión simple en algunas escuelas que requieren solo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido de las escuelas	Admisión simple en algunas escuelas que requieren solo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido y la disponibilidad de las escuelas. El gobierno estatal ofrece beca para exámenes de ingreso a la EMS
Oaxaca	EBE	EBE	SD	Examen de selección en Cobach e Instituto de Estudios de Bachillerato Oaxaca-Exami I	Examen de selección en Cobach e Instituto de Estudios de Bachillerato Oaxaca-Exami I	Cobach, escuelas tecnológicas, Conalep, escuelas generales del estado y CECyTE	El Ministerio no tiene información secundaria superior relevante en el sitio web	Información completa disponible en el sitio web	Admisión simple en algunas escuelas que requieren solo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido y la disponibilidad de las escuelas	Admisión simple en algunas escuelas que requieren solo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido y la disponibilidad de las escuelas
Puebla	EBE	EBE	SD	Examen de selección en las preparatorias de la universidad autónoma College Board/ Plense II. En Cobach-Exami I	Examen de selección en las preparatorias de la universidad autónoma College Board/ Plense II. En Cobach-Exami I	Cobach, Colegio de Educación Profesional Técnica, CECyT, preparatorias de la Universidad Autónoma, CBTIS, instituciones privadas	El sitio web de la Secretaría tiene información detallada sobre qué opción de escuelas están disponibles	Información completa disponible en el sitio web	Admisión simple en algunas escuelas que requieren solo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido y la disponibilidad de las escuelas	Admisión simple en algunas escuelas que requieren solo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido y la disponibilidad de las escuelas

Querétaro	EBE	EUS	2019	Exani I-Cobach, CECYT y preparatoria de la UAQ Exhcoba-Escuela de bachilleres	Examen de selección-Exani I	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECYT, instituciones privadas de la universidad autónoma, preparatorias	La página web de la Secretaría no tiene información relevante	Información completa disponible en el sitio web	La selección se realiza en función de los puntos obtenidos en los exámenes y la disponibilidad de las escuelas	Certificado de secundaria y resultado en el examen
Quintana Roo	EUS	EUS	2008	Exani I-Cobach, CECYT	Examen de selección-Exani I	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECYT, preparatorias universitarias autónomas, preparatorias estatales, instituciones privadas	El estado no tiene una página web de la Secretaría de Educación por sí mismo. Aunque mirando los servicios y procedimientos del gobierno estatal, muestra que tienen una convocatoria de solicitud única para EMS	Información completa disponible en el sitio web	La selección se realiza en función de los puntos obtenidos en los exámenes y la disponibilidad de las escuelas	Certificado de secundaria y resultado en el examen
San Luis Potosí	EBE	EBE	SD	Examen de selección en Cobach y CECYT-Exani I	Examen de selección en Cobach y CECYT-Exani I	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECYT, preparatorias universitarias autónomas, preparatorias estatales, instituciones privadas	El Ministerio no tiene información secundaria superior relevante	Se cuenta con información parcial en el sitio web del estado	Admisión simple en algunas escuelas que requieren sólo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido y la disponibilidad de las escuelas	Admisión simple en algunas escuelas que requieren sólo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido y la disponibilidad de las escuelas
Sinaloa	camín	camín	SD	El examen de diagnóstico se puede utilizar en algunos Cobach e instituciones privadas-Exani I	El examen de diagnóstico se puede utilizar en algunos Cobach e instituciones privadas-Exani I	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECYT, preparatorias universitarias autónomas, preparatorias estatales, instituciones privadas	El Ministerio no tiene información secundaria superior relevante	No hay información relevante en el sitio web	La mayoría de las escuelas no tiene criterios de admisión adicionales, por lo que el rendimiento de LS (grados y comportamiento) define la selección	Sistema de registro universal en línea. Admisión simple mediante comprobación de certificado de secundaria

Entidad	Caracterización de la transición 2012	Caracterización de la transición 2019	Año de inicio del examen	Tipo de examen 2012	Tipo de examen 2019	Opciones de EMS disponibles 2011-2019	Disponibilidad de información en el sitio web del estado en 2011	Disponibilidad de información en el sitio web del estado en 2019	Criterios para selección de alumnos en 2011	Criterios para selección de alumnos en 2019
Sonora	EUS	EUS	SD	Examen de selección- todas las escuelas- Exani I	Examen de selección- todas las escuelas- Exani I	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECYT, preparatorias estatales, preparatorias universitarias autónomas, instituciones privadas	El Ministerio tiene una subpágina llamada PrepaSonora, donde se muestran todas las opciones de EMS. Hay una sola llamada de solicitud con Exani I como herramienta	Información completa disponible en el sitio web	La selección se realiza en función de los puntos obtenidos en los exámenes y la disponibilidad de las escuelas	Certificado de secundaria y resultado en el examen
Tabasco	EUS	EUS	2008	Examen de selección- Examen diseñado en el estado	Examen de selección- Exani I	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECYT, preparatorias universitarias autónomas, preparatorias estatales, instituciones privadas	El sitio web muestra que el estado tiene un "Proceso unificado de ingreso a la educación media superior", que es una sola llamada de admisión para todas las opciones de EMS en el estado. El examen que utilizan fue diseñado en el estado y se encargan de gestionarlo, lo que argumentan que es un ahorro tanto para los estudiantes como para las instituciones académicas	Información completa disponible en el sitio web	Llamada de solicitud única. Las plazas se asignan de acuerdo con el rendimiento en el examen	Certificado de secundaria y resultado en el examen

Tamaulipas	camix	camix	SD	Selección Exani I-Cobach, CECYT y algunos privados	Selección Exani I-Cobach, CECYT y algunos privados	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECYT, preparatorias estatales, preparatorias universitarias autónomas, instituciones privadas	Hay un sitio web oficial para el nivel EMS que incluye información sobre las opciones escolares y el tipo de currículo que cada uno de ellos ofrece. Allí se puede encontrar información sobre la solicitud y es solo el Cobach que solicita un Exani I	Se cuenta con información parcial en el sitio web del estado	El rendimieto de LS (grados y comportamiento) define la selección. En Cobach se les pedirá que se hagan un examen	El certificado de secundaria y resultado en el examen en algunas escuelas, en el resto admisión simple
Tlaxcala	EUS	EUS	2008	Selección-Exani I	Selección-Exani I	Cobach, preparatorias del estado, CBTIS, CETIS, Conalep, instituciones privadas	El Ministerio no tiene información secundaria superior relevante	Se cuenta con información parcial en el sitio web del estado	La escuela selecciona a los estudiantes de acuerdo con su desempeño en el examen	Certificado de secundaria y resultado en el examen
Veracruz de Ignacio de la Llave	EUS	EUS	2008	Selección-Exani I	Selección-Exani I	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECYT, preparatorias universitarias autónomas, preparatorias estatales, instituciones privadas	El Ministerio tiene un enlace a la llamada de solicitud única a EMS	Información completa disponible en el sitio web	La selección se realiza en función de los puntos obtenidos en los exámenes y la disponibilidad de las escuelas	Certificado de secundaria y resultado en el examen

Entidad	Caracterización de la transición 2012	Caracterización de la transición 2019	Año de inicio del examen	Tipo de examen 2012	Tipo de examen 2019	Opciones de EMS disponibles 2011-2019	Disponibilidad de información en el sitio web del estado en 2011	Disponibilidad de información en el sitio web del estado en 2019	Criterios para selección de alumnos en 2011	Criterios para selección de alumnos en 2019
Yucatán	EUS	EUS	2005	Selección-Exani I	Selección-Exani I	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECYT, preparatorias estatales, preparatorias universitarias autónomas, instituciones privadas	El Ministerio tiene un catálogo de escuelas	Información completa disponible en el sitio web	El examen de los estudiantes se utilizará como una herramienta de selección en caso de alta demanda. Si la escuela tiene espacio para inscribir a todos los estudiantes que aplican el examen se utilizará sólo como un medio en el diagnóstico. Si un estudiante no es aceptado en la escuela de preferencia puede tomar el resultado del examen para aplicar en una escuela diferente	Certificado de secundaria y resultado en el examen
Zacatecas	EBE	EBE	SD	Selección-Exani I	Selección-Exani I	Cobach, Conalep, CBTIS, CETIS, CECYT, preparatorias estatales, preparatorias universitarias autónomas, instituciones privadas	El Ministerio no tiene información relevante	Información completa disponible en el sitio web	Admisión simple en algunas escuelas que requieren sólo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido y la disponibilidad de las escuelas	Admisión simple en algunas escuelas que requieren sólo certificado de secundaria. En las que utilizan examen, la selección se realiza en función del puntaje obtenido y la disponibilidad de las escuelas

Fuente: elaboración propia con base en Hernández-Fernández, 2015.
SD: sin datos.

Segunda, tanto en 2012 como en 2019 la mayor parte de las entidades que utilizan examen de admisión selectivo usan el Examen Nacional de Ingreso (Exani-I) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. En 2012, sólo en Baja California, Puebla y Querétaro utilizaban exámenes distintos: el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos de la Universidad de Baja California (Excohba) en Baja California y Querétaro, así como una versión del College Board en Puebla. Por el contrario, en 2019 las excepciones en el uso del Exani-I son Aguascalientes, que utilizaba una evaluación diagnóstica de ingreso diseñada por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico de la SEMS, así como Baja California, que seguía utilizando Excohba.

Tercera, no existe variación en las opciones de escuelas de la EMS públicas en las entidades; es decir, de 2011 a 2019 las opciones de escuelas de EMS en el nivel estatal fueron esencialmente las mismas; por ello, los estudiantes mantenían las mismas oportunidades educativas para ingresar a la EMS.

También se observan algunas particularidades. En Sinaloa, el único estado que mantenía camin en 2019, la admisión simple opera de manera distinta a como se realizaba en 2012. La entidad ofrece un proceso de registro en línea para dar inicio al proceso de ingreso, en el cual no se requiere de examen de admisión. Los estudiantes en el sistema eligen la opción deseada de ingreso y se obtiene un preregistro para que entren. En 2012, las entidades que usaban camin requerían que los aspirantes acudieran a cada escuela para realizar un proceso de solicitud de admisión. Este cambio podría mejorar el proceso de transición de los estudiantes al disminuir el número de trámites que necesitaban realizar. Lo anterior sería un aspecto interesante por explorar a mayor profundidad.

Otra particularidad es el caso de Nuevo León, que utiliza el modelo de admisión EBE. El gobierno de la entidad ha comenzado a ofrecer becas para sufragar los exámenes de ingreso a la EMS tanto a escuelas con financiamiento público como privado. El gobierno del estado manifiesta que las becas para cubrir los costos de exámenes de admisión son necesarias para apoyar a que los estudiantes puedan completar de manera efectiva el proceso de transición

(Gobierno de Nuevo León, 2019; Gobierno de Nuevo León, 2020). Al utilizar el modelo EBE en Nuevo León, los aspirantes hacen un examen en cada modalidad de escuela para garantizar un espacio y por cada examen realizan el pago correspondiente. De esta manera, la beca ha sido identificada como un apoyo para la transición (Gobierno de Nuevo León, 2020).

El caso de Querétaro también es interesante, porque la unificación del proceso de admisión mediante EUS fue anunciada por el gobierno estatal como un mecanismo para lograr disminuir los gastos del ingreso a la EMS (Gobierno de Querétaro, 2019). El gobierno del estado anunció su convocatoria única en 2019 como una estrategia para apoyar a que las familias realicen un solo pago para el examen de ingreso a la EMS, ya que anteriormente se utilizaba el modelo EBE. Al igual que Nuevo León, Querétaro representa un caso interesante para estudio posterior, pues subraya haber identificado como problema económico para los aspirantes y sus familias el tener que realizar varios pagos para solicitar el ingreso a la EMS. Lo anterior habla de que existió un proceso de diagnóstico, así como el diseño de una estrategia para mejorar el proceso de transición educativa.

REFLEXIONES FINALES

El sistema educativo mexicano ha prestado atención a la tarea de lograr aumentar la escolaridad promedio de la población, así como el ingreso a la EMS. En particular, la RIEMS y la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato han intentado dar respuesta a las metas de cobertura y a la creciente demanda de jóvenes en edad de cursar la EMS. Sin embargo, la obligatoriedad de la EMS se introdujo sin un proceso de planeación adecuada y sin políticas orientadas a mejorar la eficiencia terminal del nivel y la calidad de la educación (Villa Lever, 2014). Asimismo, ni la RIEMS ni las reformas educativas posteriores han dado indicación alguna de los cambios necesarios para satisfacer la demanda, así como cuáles debieran ser los procedimientos de admisión en las escuelas (Hernández Fernández, 2016).

En este capítulo se revisó la evolución de los procesos de ingreso a la EMS en el nivel estatal en los últimos años (2012 y 2019). Dicha revisión da cuenta de un movimiento generalizado al uso de exámenes de admisión como mecanismo de selección. Con ello, se observa que, en 2019, 50% de las entidades han logrado unificar los procesos para entrar en el nivel estatal mediante examen único. En investigaciones anteriores, se había destacado la importancia de unificar los procesos de ingreso en el nivel estatal, ya que entre más heterogéneos eran los criterios, más difícil era para los aspirantes entender los procesos de admisión a seguir. También se observaba que las entidades con procesos de admisión heterogéneos implicaban mayores costos tanto personales como económicos para los aspirantes y sus familias. El uso del examen único se apreció también como un mecanismo efectivo para lograr una mejor asignación de los lugares disponibles.

Sin embargo, pese a las ventajas antes mencionadas, no se puede dejar de lado que el uso del examen único puede favorecer el ingreso de estudiantes que provienen de ciertos estratos económicos. Por ejemplo, con información de 2012, se observa que el uso del examen único favorece la representación de estudiantes que provienen de la clase media (Hernández Fernández, 2020). Por ello, debe cuidarse que los métodos de admisión utilizados favorezcan el ingreso de estudiantes sin importar el contexto social de procedencia.

Los resultados de la exploración de los procesos para ser admitidos en 2019, así como su comparación con 2012, reportan casos particulares que valdría continuar estudiando para valorar si, efectivamente, la homogeneidad de los procesos de ingreso en el nivel estatal promueve transiciones educativas más equitativas para los aspirantes a la EMS. De igual manera, queda pendiente explorar si la inclusión de exámenes únicos de admisión en la EMS favorece que estudiantes que provienen de estratos más desfavorecidos logren ingresar a este nivel educativo. En la medida que se tenga más claridad con respecto a tales preguntas, se podrán identificar estrategias que mejoren la transición a la EMS en el nivel estatal.

REFERENCIAS

- Abdulkadiroglu, Atila, Joshua Angrist y Parag Pathak (2011), “The elite illusion: achievement effects at Boston and New York exam schools”, *Econometrica*, vol. 82, núm. 1, 137-196.
- Alcántara, Armando y Juan Fidel Zorrilla (2010), “Globalización y educación media superior en México: En busca de la pertinencia curricular”, *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 127, pp. 38-57.
- Anderson, Kathryn, Xue Gong, Kai Hong y Xi Zhang (2016), “Do selective high schools improve student achievement? Effects of exam schools in China”, *China Economic Review*, vol. 40, pp. 121-134, <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2681218>>, consultado el 5 de febrero, 2020.
- Broadfoot, Patricia (1996), *Education, assessment, and society: a sociological analysis*, Buckingham, Open University Press.
- Broadfoot, Patricia (1984), *Selection, certification, and control: social issues in educational assessment*, Londres, Falmer Press.
- Cailloids, Françoise (2007), “The impossible choice: access, quality, and equity - the case of secondary education expansion”, en Rupert Maclean (ed.), *Learning and teaching for the twenty-first century*, Dordrecht, Springer, pp. 165-180.
- Davey, Gareth, Chuan de Lian y Louise Higgins (2007), “The university entrance examination system in China”, *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, núm. 4, pp. 385-396.
- Dias, Diana y Maria José Sá (2012), “From high school to university: students’ competences recycled”, *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 277-291.
- Dobbie, Will y Roland G. Fryer (2014), “The impact of attending a school with high-achieving peers: evidence from the New York city exam schools”, *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 6, núm. 3, pp. 58-75.
- DOF (2019a), “DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3.º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa”, *Diario Oficial de la Federación*, <https://www.dof.gob.mx/nota_

detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019>, consultado el 5 de febrero, 2020.

DOF (2019b), “Ley General de Educación. Nueva Ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de septiembre de 2019”, *Diario Oficial de la Federación*, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf>, consultado el 5 de febrero, 2020.

DOF (2018), “Acuerdo número 01/01/18 por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Educación Media Superior”, *Diario Oficial de la Federación*, <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018>, consultado el 5 de febrero, 2020.

Elias Andreu, Marina y Lidia Daza Pérez (2017), “¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados”, *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 5-22.

Freeman, Brigid (2015), *Who to admit, how, and at whose expense? International comparative review of higher education admissions policies*, París, UNESCO.

Gobierno de Nuevo León (2020), “Beca Espacios en la Educación Media Superior de Nuevo León”, <<http://www.nl.gob.mx/servicios/beca-espacios-en-la-educacion-media-superior-de-nuevo-leon>>, consultado el 5 de febrero, 2020.

Gobierno de Nuevo León (2019), “Aportación para el examen de asignación de espacios en la educación media superior de Nuevo León 2019”, <http://www.nl.gob.mx/sites/default/files/convocatoria_sebecas_aportacion_para_examen_carta_0.pdf>, consultado el 5 de febrero, 2020.

Gobierno de Querétaro (2019), “Examen Único. Secretaría de Educación del Estado de Querétaro”, <http://www.mediasuperiorqro.mx/pdf/Examen_Unico2019.pdf>, consultado el 5 de febrero, 2020.

Hernández Fernández (2020), “Admisión y selección socioeconómica en educación media superior”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 170, pp. 22-39.

Hernández Fernández (2016), “La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección de educación media superior”, *Sinéctica*, núm. 47, pp. 1-15.

- Hernández Fernández (2015), “Transition to upper secondary school in Mexico: new insights into selection and education expectations”, tesis de doctorado en Educación, Brighton, University of Sussex.
- INEE (2019a), “Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional”, en INEE, *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*, México, INEE.
- INEE (2019b), *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*, México, INEE.
- INEE (2013), *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, México, INEE.
- Jiang, Chunlian, Do-Hong Kim, Chuang Wang y Jincui Wang (2019), “Premises and challenges of high-stakes examinations: national higher education entrance examination mathematics test scores in China”, *Journal of Applied Educational and Policy Research*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-21.
- Jindal-Snape, Divya (2010), “Setting the scene: educational transitions and moving stories”, en Divya Jindal-Snape (ed.), *Educational transitions: moving stories from around the world*, Nueva York, Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 1-10.
- Kirabo, Jackson C. (2010), “Do students benefit from attending better schools? Evidence from rule-based student assignments in Trinidad and Tobago”, *The Economic Journal*, vol. 120, núm. 549, pp. 1399-1429.
- Kloosterman, Rianne, Stijn Ruiter, Paul de Graaf y Gerbert Kraaykamp (2009), “Parental education, children’s performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965-99)”, *The British Journal of Sociology*, vol. 60, núm. 2, pp. 377-398.
- Pop-Eleches, Cristian y Miguel Urquiola (2013), “Going to a better school: effects and behavioral responses”, *American Economic Review*, vol. 103, núm. 4, pp. 1289-1324.
- Prakhov, Ilya (2014), “The unified state examination and the determinants of academic achievement: does investment in pre-entry coaching matter?”, *Urban Education*, vol. 51, núm. 5, pp. 556-583.

- Saccone, Mercedes (2016), “La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana”, *Teorías y Procesos Educativos*, vol. 13, núm. 13, pp. 122-139.
- Schiller, Kathryn S. y Chandra Muller (2000), “External examinations and accountability, educational expectations, and high school graduation”, *American Journal of Education*, vol. 108, núm. 2, pp. 73-102.
- Schwartzman, Simon y Marcelo Knobel (2016), “High-stakes entrance examinations: a view from Brazil”, *International Higher Education*, núm. 85, pp. 19-20.
- SEMS (2017), “¿Qué es la SEMS?”, <http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/que_es_la_sems>, consultado el 5 de febrero, 2020.
- SEP (2017), “Estructura de la Educación Media Superior”, <<http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/#estructura>>, consultado el 5 de febrero, 2020.
- Torrance, Harry (2017), “Blaming the victim: assessment, examinations, and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 38, núm. 1, pp. 83-96.
- Villa Lever, Lorenza (2014), “Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 3-46.
- Villa Lever, Lorenza (2007), “La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 36, núm. 141, pp. 93-110.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y ESTRATIFICACIÓN HORIZONTAL EN MÉXICO: EL IMPACTO DEL ORIGEN SOCIAL EN EL ACCESO A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

José Navarro-Cendejas

INTRODUCCIÓN

El crecimiento de la matrícula en las décadas recientes ha significado un incipiente proceso de democratización de la educación superior (ES), pues aunque no se pueda hablar todavía de un régimen de igualdad de oportunidades, se han incorporado sistemáticamente cada vez más estudiantes que provienen de familias menos aventajadas. Sin embargo, como sucede en otros países, las ventajas se han trasladado a otro tipo de diferenciación social, basada en una estratificación horizontal a partir de la diversidad institucional y de especialidades formativas, que incluye instituciones públicas y privadas con diferencias en términos de selectividad, calidad, costo y prestigio. En este sentido, la discusión se centra frecuentemente entre la existencia de un sistema educativo a partir del talento y el mérito o uno que conserva y reproduce las ventajas que dan las posiciones sociales y los recursos heredados.

El presente trabajo pone a prueba la hipótesis de la estratificación horizontal en la educación superior; es decir, la influencia del origen social en la composición social de la población que asiste a las diferentes instituciones de educación superior. Los datos provienen del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI) del INEGI (2016). Uno de los retos para elaborar este proyecto de investigación es la ausencia de datos sistemáticos y con muestras representativas en el nivel nacional que vinculen el origen social de los estudiantes con el tipo de carrera y de institución a la que asisten. En este sentido, la aparición del MMSI, al proporcionar dichos datos para una muestra

representativa en el nivel nacional, permitió hacer una exploración sobre la relación entre origen social y tipo de institución a la que han accedido las personas en las últimas generaciones, lo que permite evaluar el impacto, en términos del origen social, que ha tenido la política de diversificación de instituciones de ES en las últimas décadas.

Los resultados confirman, por un lado, la hipótesis de estratificación horizontal por tipo de institución si se considera la agrupación de instituciones públicas y privadas, tanto si se considera el origen de clase social como el educativo. Por otro lado, al hacer una exploración más específica por tipos de universidad privada, se confirma la estratificación horizontal, aunque solamente considerando el origen educativo.

El capítulo está dividido en tres apartados. En primer lugar, se brinda un panorama del crecimiento de la ES en México, particularmente lo que ha sucedido desde la década de los setenta hasta la primera del presente siglo. En el segundo apartado se muestran las principales hipótesis que han guiado la literatura sociológica con respecto a la estratificación horizontal en los sistemas educativos. Finalmente, en el tercer apartado se presenta la metodología que se utilizó para explorar la estratificación horizontal, así como los resultados y conclusiones.

EL CRECIMIENTO Y LA DIVERSIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA, 1970-2010

En México, se ha experimentado un crecimiento constante de la matrícula de nivel terciario en los últimos años. Mientras que en los años setenta había alrededor de 200 000 estudiantes universitarios (Rodríguez, 1998), actualmente existen cerca de 4 millones de estudiantes en ES en diversas instituciones y modalidades (SEP, 2021). Además, se ha pasado de una expansión de la ES que respondía prioritariamente a la demanda de las clases medias en las zonas urbanas a una diversificación de la oferta que paulatinamente ha considerado la diversidad de la población en términos regionales, por ejemplo, a partir del impulso a la educación superior de tipo

tecnológico (Ruiz Larraguivel, 2011), o bien a través de la creación de instituciones destinadas a grupos históricamente alejados de la ES, como la creación de universidades interculturales a inicios del siglo XXI, dirigidas prioritariamente a población de origen indígena.

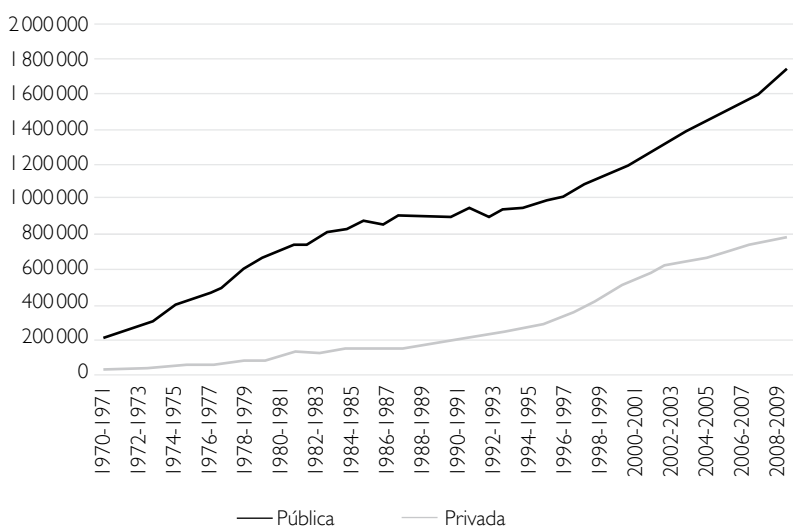
Volviendo al crecimiento de la ES, se puede observar que, si bien en el periodo de estabilidad de los años cincuenta y sesenta prácticamente se duplicó el volumen de estudiantes universitarios, no fue hasta la década de los setenta que se dio una expansión de la oferta educativa en este nivel. En 1970 se registraban 200 000 estudiantes, en 1980 la cifra ascendió a 700 000 (Rodríguez, 1998), en 1990 se rebasó el millón de estudiantes, en 2000 había millón y medio, en 2010 la matrícula ascendió hasta 2.5 millones y alrededor de 2015 se registraron 3.7 millones de estudiantes (ANUIES, 2017), que correspondían a alrededor de 3% de la población total mexicana. En este sentido, es importante enfatizar que, a pesar del crecimiento exponencial en el número de estudiantes en las últimas décadas, la cobertura de educación superior en México está por debajo tanto de países similares del entorno latinoamericano como con respecto a los países más desarrollados. Por mencionar un dato, en 2015-2016, la tasa de cobertura bruta era de 35.1%, mientras que la tasa neta (estudiantes en edad normativa) era de apenas 23.4% (Maldonado-Maldonado y Mejía, 2018).

La expansión de la ES entre 1970 y 2010 se produjo con un dinamismo diferenciado, que se puede agrupar en cuatro fases que corresponden, *grosso modo*, a las cuatro décadas que integran el periodo. De acuerdo con Rodríguez (1998), se puede caracterizar a los años setenta como la década de la expansión del sistema, al multiplicarse todos los indicadores de este nivel de enseñanza: estudiantes, profesores, trabajadores e instalaciones. En la década de los ochenta hubo una “redistribución de la oferta educativa”, porque se detuvo el crecimiento acelerado que se observó en el decenio anterior debido a las crisis económicas, lo que supuso la llamada “década perdida”. Además, Rodríguez (1998) menciona que la tasa neta de cobertura, que considera a las personas en edad de estudiar la universidad, pasó de 5.2% a 11.8% entre 1970 y 1980, mientras que entre 1980 y 1998 sólo aumentó de 12 a 14%. En la década de los noventa, comenzó el

crecimiento de la universidad privada, tanto en número de instituciones como en cantidad de estudiantes. Aunque no se puede hablar de un proceso de privatización como tal, se observó un crecimiento considerable, sobre todo a partir de la segunda mitad de la década. Otra tendencia importante durante los años noventa fue la consolidación en el aumento en la participación de las mujeres en la ES, que ya se venía produciendo desde los ochenta (Rodríguez, 1998). Finalmente, durante la primera década del siglo XXI, se acentuó la diversificación institucional de la ES, tanto la privada como la pública. Durante esta década se crearon las universidades politécnicas y se impulsó la expansión de las universidades tecnológicas y los institutos tecnológicos (Ruiz Larraguivel, 2011); por otro lado, en 2003 se crearon las universidades interculturales. Por lo que hace al tipo privado, además de la continuación en el crecimiento de la matrícula en términos generales, durante este decenio se produjo una expansión de las universidades de “absorción de la demanda” (Muñoz y Silva, 2013; Silas, 2013). En la gráfica 1 se presenta la evolución de la matrícula entre 1970 y 2010 en el nivel licenciatura, tanto para IES públicas como privadas.

GRÁFICA 1

Estudiantes de licenciatura en México, 1970-2010

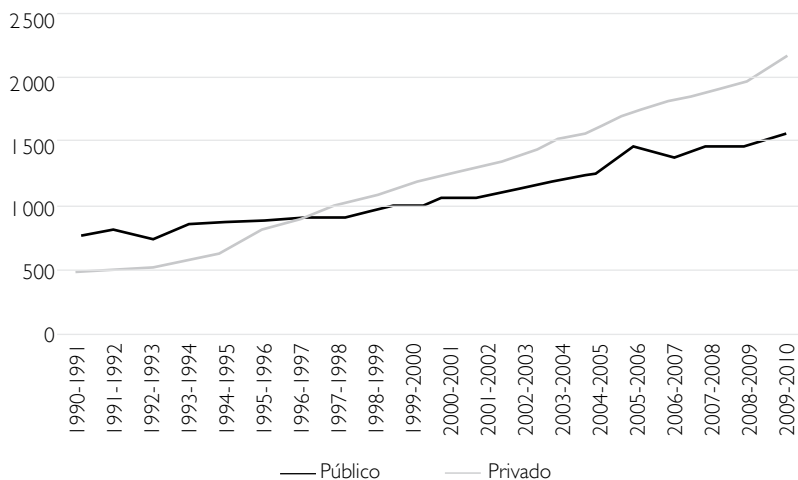


Fuente: SEP, 2021 y Silas, 2005.

Uno de los aspectos que caracterizan la ampliación de la oferta privada es el aumento constante en el número de instituciones que ofrecen el nivel de licenciatura, que a partir de mediados de los noventa sobrepasó el crecimiento de instituciones de titularidad pública (gráfica 2).

GRÁFICA 2

Instituciones que ofrecen licenciaturas, 1990-2010



Fuente: SEP, 2021.

Como ya se mencionó, se ha ampliado la oferta educativa en instituciones de bajo costo, tamaño pequeño y oferta focalizada a carreras de alta demanda, las llamadas instituciones de “absorción de la demanda” (Levy, 1995). El sistema universitario mexicano actual es fruto de una historia en la que se mezclan periodos de planificación estatal y de evolución más bien anárquica. Como resultado de ello, el sector universitario se caracteriza por una fuerte estratificación que se observa en diversos indicadores. Por un lado, la configuración regional sigue favoreciendo a unos estados en detrimento de otros; por otro, en términos de titularidad de las instituciones, la dicotomía público-privada no es suficiente para describir la diversidad que se encuentra en el interior de cada subsector. Además, se tienen que considerar otros criterios como la antigüedad, la calidad educativa, el tamaño, la orientación social, el balance entre funcio-

nes, las políticas de acceso, la oferta de estudios, las modalidades de enseñanza, etc. (Silas, 2005). Esta caracterización de la educación superior mexicana hace que se vuelva importante analizar el posible efecto de este fenómeno en la composición social de los estudiantes universitarios y en el impacto que esta diversificación tiene en los resultados que obtienen los egresados, particularmente de tipo laboral.

LA ESTRATIFICACIÓN HORIZONTAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La investigación sobre estratificación social, a partir de estudios clásicos como el de Blau y Duncan (1967), o más recientes como el de Shavit y Blossfeld (1993), ha dado cuenta de la fuerte relación que existe entre el logro educativo y la posición de origen de las personas, al poner en evidencia la estratificación vertical; es decir, por niveles educativos, que opera en las sociedades contemporáneas. La expansión educativa, particularmente de la educación superior, ha supuesto un reto para analizar cómo esta asociación ha cambiado —o se ha mantenido— a lo largo del tiempo o desde un punto de vista comparativo de las diferentes sociedades (particularmente entre sociedades industrializadas con economías de tamaño más o menos comparable). Este fenómeno se enmarca y teoriza bajo el concepto de “desigualdad de oportunidades educativas” (DOE), que Boudon definió como la “diferencia, en función de los orígenes sociales, en las probabilidades de acceso a los diferentes niveles de enseñanza y particularmente a los niveles más altos” (Boudon, 1973: 17). En este sentido, el trabajo de Mare (1980), con su “hipótesis de selección”, estableció un primer eslabón en la comprensión del efecto del origen social en las transiciones educativas, de tipo vertical, al encontrar que el efecto del origen era más pronunciado en las primeras transiciones educativas entre niveles; es decir, que conforme se avanza en las trayectorias educativas, el efecto del origen social tendía a disminuir porque la selección ya habría operado en fases anteriores.

Por ejemplo, en el caso de Reino Unido, Boliver (2010) encontró que después de dos fuertes expansiones educativas, una en los años

sesenta y otra en la década de los noventa, las desigualdades educativas entre las clases sociales en las oportunidades de acceder a la educación superior se mantuvieron constantes y sólo comenzaron a declinar después de que la tasa de incorporación de las clases sociales más aventajadas alcanzó su punto de saturación. Este fenómeno se ha analizado a partir de dos hipótesis que han tenido amplia resonancia en años recientes en el campo de estudios de estratificación social: la hipótesis del “máximo mantenimiento de la desigualdad”, *maximally maintained inequality* (MMI) (Raftery y Hout, 1993) y la hipótesis del “efectivo mantenimiento de la desigualdad”, *effectively maintained inequality* (EMI) (Lucas, 2001). Ambas hipótesis proponen que las desigualdades socioeconómicas de acceso a la educación no se reducen simplemente como resultado de la expansión educativa, ya que los actores mejor posicionados en la estructura socioeconómica tienen más probabilidad de aprovecharse de las nuevas oportunidades educativas que la expansión trae consigo, lo cual corresponde a la hipótesis MMI y, además, asegurarse el acceso a mejores tipos de educación, desde un punto de vista cualitativo, en cualquier nivel educativo, lo que sintetiza la hipótesis EMI (Boliver, 2010).

La hipótesis EMI hace referencia a una “estratificación horizontal” que opera a través de una diferenciación en el interior de los niveles educativos, particularmente de la educación postobligatoria, y que se manifiesta en términos de las diferentes ofertas disponibles en el sistema educativo (Charles y Bradley, 2002). Hablamos, por ejemplo, de diferencias entre instituciones (públicas o privadas, privadas de élite o de “absorción de la demanda”), entre tipos de programas (carreras técnicas o carreras generales) o entre especialidades formativas (diferencias entre carreras).

La literatura sobre la estratificación horizontal de la educación superior es ya considerable (Gerber y Cheung, 2008) y se ha enfocado principalmente en confirmar los efectos que tiene la estratificación horizontal en el mercado laboral; es decir, las diferencias cualitativas en el tipo de educación recibida principalmente en términos de institución y área de estudios, y cómo estas diferencias cualitativas están sistemáticamente relacionadas con el contexto sociodemográfico de las personas (Davies y Guppy, 1997; Duru-Bellat, Kieffer y Reimer,

2008; Triventi 2013a y 2013b; Van de Werfhorst y Luijkx, 2010). En investigaciones recientes, como la de Borgen y Mastekaasa (2018), se ha encontrado que no solamente importa el área de estudios y las IES, sino que también hay un efecto importante en resultados laborales derivado del departamento específico en el que el estudiante obtuvo su grado, lo cual supone un nuevo nivel de estratificación en el interior de las instituciones. En suma, la investigación en estratificación social ha confirmado que la estratificación en la educación superior hace referencia al grado en que los diferentes niveles de selectividad, prestigio y calidad de las IES se relacionan con características adscriptivas; esto es, reproducen las desigualdades de origen. En este sentido, la medición de la estratificación horizontal en la ES alude a la comprensión de la relación que existe entre la expansión de la educación y el grado de estratificación en que ésta se ha producido.

En el contexto mexicano, han sido pocas las investigaciones que se han enfocado en la estratificación horizontal, en parte debido a la escasez de datos que permitan hacer una evaluación, con suficiente tamaño de muestra, de cómo opera la estratificación horizontal en la educación en general, pero también en la educación superior. Solís (2013) se ha aproximado a medir la estratificación horizontal en varios niveles educativos, tanto en el nivel nacional como en estudios enfocados a una zona metropolitana (Solís, 2014), y encontró, por ejemplo, la relación que existe entre el origen social y el tipo de escuelas en función del turno matutino o vespertino en que ofrecen el servicio educativo. Por su parte, Villa Lever (2019) descubrió que la configuración del campo de la educación superior, que denomina como “espacios universitarios asimétricos”, se puede dividir en diferentes subcampos con características diferenciadas y desiguales, que además están jerarquizadas en función de estratos sociales y también del género. Este fenómeno, según la autora, tendría como consecuencia un proceso de inclusión desigual, que pondría en tela de juicio la expansión cuantitativa de la educación superior. Finalmente, Rodríguez (2018) pone atención en la progresión a la educación media superior y encuentra, también, efectos importantes del tipo de institución en la transición a la media superior, que potencialmente se podrían estar trasladando en la progresión hacia la ES.

Datos y metodología

En este capítulo, nos acercamos al fenómeno de la estratificación horizontal de la ES en México a partir del análisis de cómo impacta el origen social en el ingreso al nivel de licenciatura. Los datos utilizados provienen del MMSI del INEGI 2016, que tiene la particularidad de preguntar tanto datos de origen social como la institución y carrera a las que ingresaron las personas que alcanzaron el nivel superior en licenciatura o equivalente. La muestra total está compuesta por 25 634 personas, de las cuales 4 809 reportaron haber alcanzado como mínimo el nivel de licenciatura o equivalente, sin considerar si concluyeron o no los estudios de licenciatura. Después de considerar algunas inconsistencias en la base de datos y eliminar a los que no especificaron la universidad a la que asistieron, o bien estudiaron en el extranjero, se trabajó con 4 345 encuestados, de los cuales 75% asistió a una institución pública y el resto a una privada. Por otro lado, la evolución en el acceso a la ES se muestra en el cuadro 1, donde se observa el crecimiento en el porcentaje de personas que llegaron a la ES a partir de la segmentación de la población en cuatro cohortes.

CUADRO 1

Ingreso a la ES por cohortes

Porcentaje de universitarios por cohorte (%)	
Cohorte 82-91 (25-34 años)	24.9
Cohorte 72-81 (35-44 años)	18.8
Cohorte 62-71 (45-54 años)	16.8
Cohorte 52-61 (55-64 años)	14.2
Total	19.4

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, 2016.

Para comprobar la hipótesis de estratificación horizontal en la educación superior, se desarrollaron dos fases en el análisis. En una primera fase, se tomó en cuenta la separación entre instituciones

públicas y privadas, sin considerar los diferentes tipos de IES que existen en el interior de cada grupo. En la segunda fase, se analizó la diferencia que existe en las instituciones públicas y las privadas, con el fin de medir el efecto del origen social en la estratificación horizontal. En ambas fases, se recurrió a modelos de regresión logística binaria, utilizando probabilidades estimadas para facilitar la interpretación de los coeficientes. A continuación, se presentan los resultados de las dos fases, lo que incluye la explicitación de las variables utilizadas en cada modelo.

ESTRATIFICACIÓN SOCIAL ENTRE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS

En un primer momento, se realizó un análisis de la relación entre origen social y tipo de institución, al tomar en cuenta un solo grupo para los que estudiaron en instituciones públicas y otro para las instituciones privadas. Para ello, se modeló la probabilidad de asistir a una institución privada con una regresión logística que incorporó las siguientes variables independientes:

- *Sexo*.
- *Origen educativo*. Para esta variable se tomó en cuenta el principal sostén del hogar (PSH) del entrevistado a los 14 años en cuatro categorías: hasta educación primaria, hasta educación secundaria, hasta educación media superior y hasta educación superior. En todos los casos, no se tomó en cuenta si los padres completaron el nivel, solamente si lograron acceder al mismo.
- *Origen de clase*. La clase social se definió a partir de la ocupación del PSH al considerar la clasificación EGP (Erikson, Goldthorpe y Portocarero, 1979) en tres macroclases:¹ clase de servicios, intermedia y obrera.

1 El esquema EGP original clasifica las ocupaciones en 11 clases. La versión que se utiliza aquí, que se realiza a partir del algoritmo desarrollado por Ganzeboom, fue desarrollada por Dalle, Jorrat y Riveiro (2018) para el contexto argentino, pero ha sido utili-

- *Tamaño de localidad a los 14 años.* Esta variable clasifica las localidades de origen en tres grupos: menos de 2 500 habitantes, entre 2 500 y 50 000, y más de 50 000. Se trata de una aproximación al origen urbano/rural de los entrevistados.
- *Edad.* La edad se agrupó en cuatro cohortes que corresponden al mismo número de etapas en el desarrollo de la educación superior en México a partir de 1970. Las personas con mayor edad en la encuesta nacieron en 1952. Si se define la edad de ingreso a la ES a los 18 años, esto significaría que estas personas comenzaron sus estudios terciarios alrededor de 1970. A partir de ahí, tenemos que las cuatro cohortes corresponden con las mismas que fueron caracterizadas previamente.

Para este primer análisis, se considera que haber asistido a una institución privada representa una diferenciación social en términos de la capacidad que se tuvo, normalmente en la familia del encuestado, para sufragar los costos económicos que implica este tipo de educación. En este punto, no se asume una diferencia en la calidad de la educación impartida, se alude más bien a los marcadores de capital económico o social que pueden estar detrás de haber estudiado en una universidad privada. En el modelo presentado en el cuadro 2, se muestra que el origen social efectivamente tiene una relación en la probabilidad de asistir a una universidad privada. Sin embargo, el impacto es más claro en la comparación entre los extremos. Así, el hecho de que el PSH haya alcanzado el nivel universitario aumenta significativamente la probabilidad de que el hijo llegue al mismo nivel con respecto a los padres que sólo completaron la educación primaria. Con respecto al origen de clase, también se muestra con mayor claridad el peso del origen en la comparación entre la clase obrera (referencia) y la clase de servicios. El tamaño de localidad confirma la relación esperada: hay mayor probabilidad de ir a una institución privada en localidades de gran tamaño, muy relacionado con la ausencia de este tipo de universidades en localidades de tamaño medio o pequeño. En

zada en investigaciones anteriores con los propios datos de la MMSI del INEGI (Dalle, Boniolo y Navarro-Cendejas, 2019).

cuanto a la edad, no hay diferencia entre las cohortes más jóvenes, mientras que en las cohortes mayores hay una menor probabilidad —estadísticamente significativa— de haber asistido a una universidad privada con respecto a la cohorte más joven. Es claro que esto se relaciona con el periodo de expansión de la educación superior privada, que no alcanzó a las cohortes de más de 45 años.

CUADRO 2

Probabilidad (en porcentajes) de asistir a una IES. Modelos de regresión logística binomial.

Variable dependiente: titularidad de la institución²

Variables independientes		Población completa	Cohorte 1982-1991	Cohorte 1972-1981	Cohorte 1962-1971	Cohorte 1952-1961
Sexo	Hombre (ref)	20	24	22	14	12
	Mujer	27***	33***	30***	20**	17
Origen de clase EGP	Clase obrera (ref)	20	25	22	13	10
	Clase intermedia	24**	27	27	19*	18*
	Clase de servicios	26***	33***	29**	17	11
Origen educativo	Primario-sin estudios (ref)	20	27	23	13	10
	Secundario	23**	28	25	18*	16
	Medio	24*	25	27	23***	19
	Superior	31***	33*	32***	34***	39***
Tamaño de localidad	Menos de 2500 habitantes (ref)	20	25	23	12	12
	Entre 2500 y 50000 habitantes	23	28	25	17	11
	Más de 50000 habs.	27***	31**	29*	20**	18
Cohorte	1982-1991 (ref)	27				
	1972-1981	25				
	1962-1971	19***				
	1952-1961	17***				
Constante		25***	29***	26***	19***	15***
N		4151	1576	1256	863	456
R ² Macfadden		0.041	0.021	0.025	0.062	0.09
BIC		4548.21	1927.19	1486.35	839.64	413.37

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, 2016.

EGP: Esquema Erickson, Golthorpe y Portocarero; BIC: Criterio de Información Bayesiano; Niveles de significancia estadística: * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

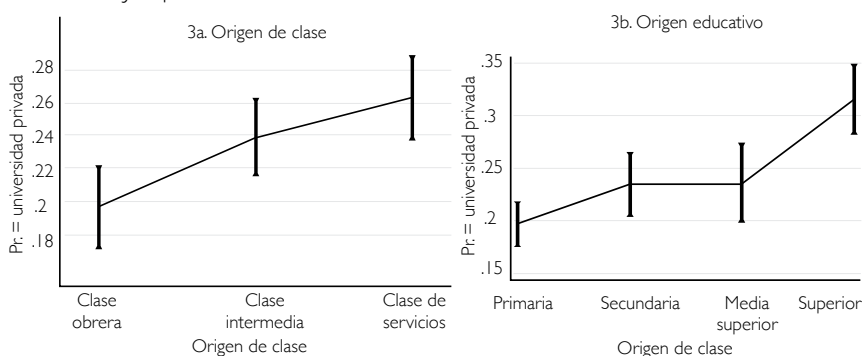
- Las probabilidades estimadas en estos modelos y en los posteriores se calcularon a partir de la función *margins* del software estadístico Stata, con la especificación *atmeans*, es decir, las probabilidades de cada variable se calcularon poniendo el resto de las variables en su valor promedio.

En síntesis, en las gráficas 3a y 3b, se puede constatar que, al controlar por sexo, tamaño de localidad y edad, las probabilidades de asistir a una universidad privada están asociadas con el origen social, sea medido en términos educativos o de clase social. Esto confirmaría, por un lado, la presencia de un cierto nivel de estratificación social en las instituciones de ES mexicanas entre las décadas de 1970 y 2010.

GRÁFICA 3 (a y b)

Probabilidad estimada de entrar a IES privada por origen de clase (3a) y origen educativo (3b).

Población de 25 a 64 años

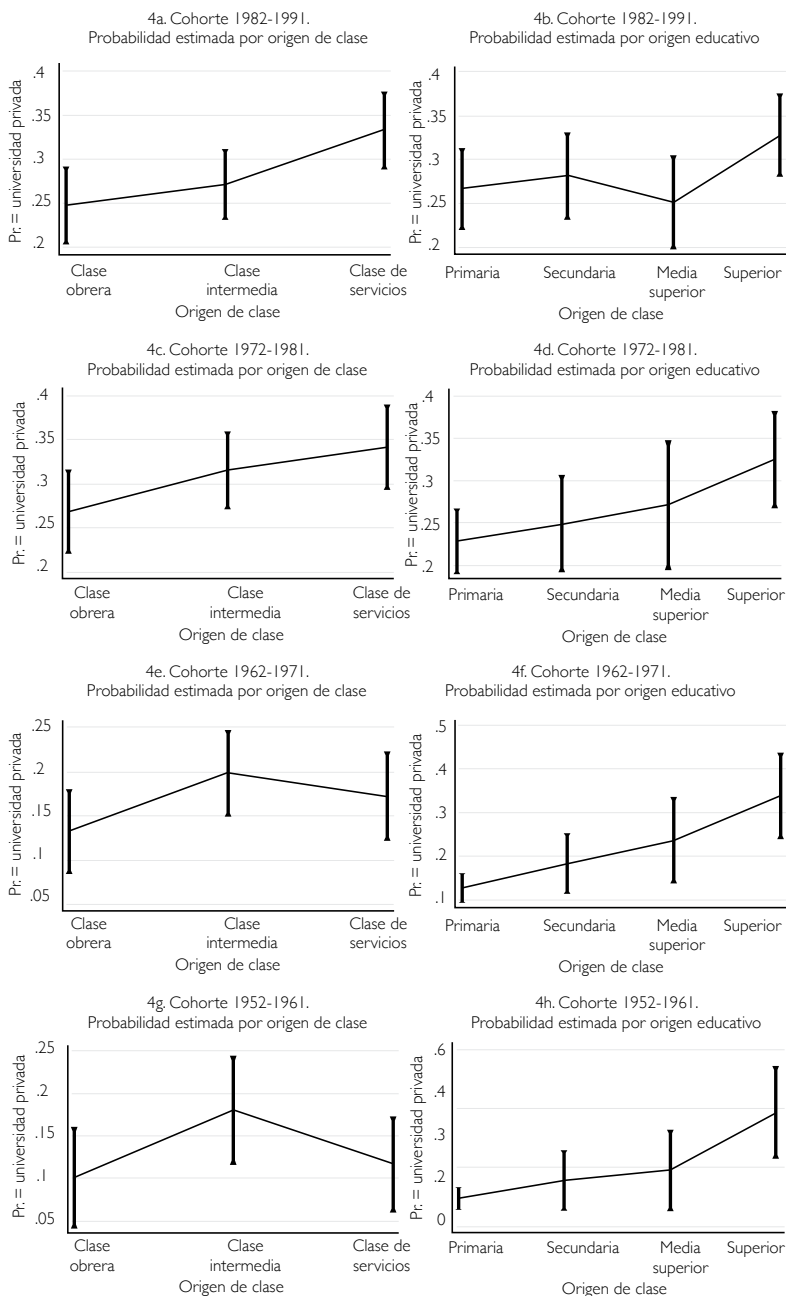


Fuente: elaboración propia con base en INEGI, 2016.

Una vez que se analizó el efecto del origen social en la probabilidad de haber asistido a una IES privada, se exploró si estos efectos operan de manera diferenciada en el interior de las cohortes definidas para este estudio. En el cuadro 2 se muestran las probabilidades estimadas para cada una de las cohortes. En los resultados de este análisis, se encuentra que el origen de clase tiene una influencia estadísticamente significativa de manera más pronunciada en las cohortes más jóvenes. En cambio, el origen educativo parece tener una influencia a lo largo de las cuatro cohortes, que es más significativo en la comparación entre el extremo de tener un origen educativo de nivel superior o de nivel primario.

GRÁFICA 4 (a, b, c, d, e, f, g y h)

Probabilidad estimada de entrar a IES privada por origen de clase y origen educativo. Gráficas por cohorte



Fuente: elaboración propia con base en INEGI, 2016.

La gráfica 4 muestra de manera sintética las probabilidades tanto del origen de clase como del origen educativo. Debido a que la expansión de la educación superior privada sucedió principalmente en las cohortes más jóvenes (1972-1981 y 1982-1991), se puede observar que el origen de clase, definido a partir de la ocupación del principal sostén del hogar, aparece como un factor de distinción entre aquellos que asisten a la ES pública y quienes asisten a la ES privada; es decir, se podría hablar de un crecimiento de la educación privada que ha beneficiado principalmente a las clases medias y altas.

Estos resultados apuntan a ciertas tendencias, aunque no permiten develar las diferencias entre tipos de instituciones, tanto públicas como privadas, además de que no es posible comparar históricamente las situaciones que vivieron las primeras cohortes con respecto a las más jóvenes en términos de oportunidades de acceso, tanto desde un punto de vista cuantitativo (más lugares disponibles) como cualitativos (mayor distinción entre tipos de instituciones). En la segunda fase del análisis, que viene a continuación, se incorpora la distinción en el interior de las instituciones públicas y privadas.

Estratificación social entre tipos de instituciones públicas y privadas

Para la clasificación de las instituciones, el INEGI (s.f.) desarrolló una propuesta con base en los trabajos de Muñoz, Núñez y Silva (2004) y Ortega y Casillas (2014). En el cuadro 3, se puede observar la clasificación propuesta y la distribución de frecuencias del MMSI.

La clasificación de las instituciones públicas corresponde esencialmente al control administrativo mediante el cual se ofrece el servicio. En el caso de las privadas, el INEGI las clasificó en tres grupos con base en los criterios propuestos por Muñoz, Núñez y Silva (2004), que incluyen dos distinciones: la antigüedad y el grupo al que atienden (a partir de los costos). Así, se clasificó a las instituciones privadas en las consolidadas que atienden a grupos de élite o intermedios, las emergentes que atienden a esta misma población pero que surgieron después de las consolidadas y las emergentes de absor-

ción de la demanda, que atienden a la población de recursos medios o bajos, con costos bajos y alta demanda. En la práctica, el INEGI discriminó a las “instituciones emergentes de élite y atención a grupos intermedios” de las “instituciones emergentes de absorción de la demanda” con los siguientes criterios: en el primer grupo, aquellas instituciones que ofrecen nivel de posgrado cuentan con más de un área del conocimiento y realizan actividades de investigación; en el segundo grupo, aquellas sin nivel de posgrado (o limitado), con una sola área del conocimiento que ofrecen carreras de alta demanda a bajos costos y cuyas instalaciones son improvisadas (INEGI, s.f.).

CUADRO 3

Clasificación de IES, INEGI

Titularidad	Tipo de institución	N	%
Pública	Autónomas federales y estatales (incluye IPN y universidades interculturales)	2 408	50
	Institutos tecnológicos federales y descentralizados	617	12.8
	Universidades politécnicas	24	0.5
	Universidades tecnológicas	89	1.85
	Escuelas normales	325	6.76
	Otras instituciones públicas	69	1.43
Privada	Instituciones consolidadas o en proceso de consolidación de élite y atención a grupos intermedios	407	8.46
	Instituciones emergentes de élite y atención a grupos intermedios	515	10.7
	Instituciones emergentes de absorción de la demanda	238	4.9
	Privada no especificado	11	0.23
No especificado	Extranjero	66	1.37
	No especificado	40	0.8
Total		4 809	100

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, s.f.

Para efectos de nuestro análisis, se decidió no tomar en cuenta los casos en que no se especificó la institución, tanto en el caso público como en el privado, ni tampoco aquellos que estudiaron en el extranjero. Por otro lado, en cuanto a la afinidad entre instituciones, se integró un solo grupo para los institutos tecnológicos, universidades politécnicas y universidades tecnológicas. En el cuadro 4, se

presenta la clasificación utilizada para esta fase del análisis, en la que, además, se eliminaron algunos casos que presentaban inconsistencias en la base de datos.

CUADRO 4

Clasificación propia de las IES

Titularidad	Tipo de institución	N	%
Pública	Autónomas federales y estatales (incluye IPN y universidades interculturales)	2300	52.8
	Institutos tecnológicos federales y descentralizados, universidades politécnicas y universidades tecnológicas	684	15.7
	Escuelas normales	290	6.7
Privada	Instituciones consolidadas o en proceso de consolidación de élite y atención a grupos intermedios	380	8.7
	Instituciones emergentes de élite y atención a grupos intermedios	477	11.0
	Instituciones emergentes de absorción de la demanda	214	4.9
Total		4353	100

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, s.f.

Para analizar el efecto del origen social en el acceso a los diferentes tipos de instituciones, se realizaron dos modelos logísticos multinomiales, uno para las IES públicas y otro para las privadas. En ambos casos, las variables independientes fueron las mismas que se describieron en el modelo de regresión logística binaria anterior.

Con respecto a las IES públicas, no se encontró ningún efecto en relación con el origen social en la diferenciación entre universidades autónomas y federales, universidades de tipo tecnológico y escuelas normales públicas. En este sentido, análisis posteriores podrían establecer diferenciaciones más finas, que distinguieran, por un lado, las universidades autónomas y, por otro, las federales. Además, que agruparan por regiones similares a las universidades estatales, o bien que establecieran otro tipo de criterios de clasificación, al considerar, por ejemplo, la oferta público-privada en las ciudades donde se ofrece la educación. Adicional a la constatación de una mayor probabilidad de asistir a Escuelas Normales por parte de las mujeres, así como una mayor probabilidad para los varones de asistir a escuelas

de tipo tecnológico, el único hallazgo que resultó interesante fue la constatación de que, en promedio, las universidades tecnológicas y las Normales representan una oportunidad importante para los habitantes de poblaciones de menos de 2 500 habitantes. En ambos casos, los efectos fueron estadísticamente significativos.

Con respecto a las IES privadas, en el análisis de la población completa que asistió a este tipo de instituciones, se constató que todas las variables resultaron estadísticamente significativas a partir de la prueba de razón de verosimilitud (Long y Freese, 2014). Con respecto al efecto del origen social, el de clase arrojó los resultados esperados. En las universidades consolidadas, que implican un mayor costo que el resto de las universidades, la probabilidad de asistir aumenta a medida que se incrementa el nivel de clase social. En las IES de absorción de la demanda, sucede lo contrario, mientras más baja sea la clase social, mayor es la probabilidad de estar en este tipo de universidades. En cambio, en las universidades emergentes de élite y atención a grupos intermedios, que tienen la mayor frecuencia de asistencia entre toda la población, las probabilidades no presentan un patrón jerárquico, sino más bien una tendencia hacia la homogeneidad. Esto podría aludir a la heterogeneidad de las universidades emergentes, tomando en cuenta las características con las que se clasificaron a las universidades de acuerdo con los criterios asumidos por el INEGI.

Por lo que hace al origen educativo, las probabilidades de asistir a las universidades consolidadas y emergentes se polarizan entre las categorías extremas de la variable origen educativo, con más énfasis en las universidades consolidadas. En cambio, en las universidades de absorción de la demanda el efecto del origen educativo, si bien es estadísticamente significativo, no arroja probabilidades tan dispares entre las categorías que definen la variable. Con respecto a la edad, es interesante ver el cambio entre las dos cohortes más jóvenes y las otras dos. En las dos cohortes mayores, la probabilidad de asistir a una institución consolidada es significativamente mayor que en el resto de las cohortes. Esto alude al periodo en el que asistieron a la ES, en el que había menos opciones privadas.

CUADRO 5

Factores asociados con la asistencia a un tipo de IES privada. Probabilidades en porcentaje estimadas a partir de un modelo de regresión logística multinomial. Variable dependiente: tipo de IES privada

Variables independientes		Universidad consolidada (%)	Universidad emergente (%)	Universidad de absorción de la demanda (%)	Total (%)
Sexo***	Hombre	40	45	15	100
	Mujer	31	47	23	100
Origen de clase EGP ***	Clase obrera	28	45	27	100
	Clase intermedia	33	48	19	100
	Clase de servicios	39	45	16	100
Origen educativo***	Primario-sin estudios	25	54	21	100
	Secundario	35	49	16	100
	Medio	32	46	22	100
	Superior	44	38	18	100
Tamaño de localidad***	Menos de 2500 habitantes	24	47	30	100
	Entre 2500 y 50000 habitantes	33	47	19	100
	Más de 50000 habitantes	40	44	16	100
Cohorte***	1982-1991	27	53	20	100
	1972-1981	38	45	18	100
	1962-1971	47	36	18	100
	1952-1961	45	32	23	100
N			1 028		
R ² Macfadden			0.06		
BIC			2 194.21		

EGP: Esquema Erickson, Golthorpe y Portocarero; BIC: Criterio de Información Bayesiano. Niveles de significancia estadística correspondientes a la prueba de razón de verosimilitud (*likelihood-ratio test*): * p<.05, ** p<.01, *** p<.001 (ver Long y Freese, 2014).

Después de analizar a toda la población que asistió a una universidad privada, se hizo el ejercicio de revisar qué pasaba en cada una de las cohortes. Para sintetizar la comparación, en el cuadro 6, se presenta la significancia estadística, basada en la prueba de razón/verosimilitud de los modelos para cada una de las cohortes. En términos generales, los resultados son mixtos, aunque la tendencia general es que el origen educativo es un factor asociado de manera estadísticamente significativa con la probabilidad de asistir a un tipo de IES

privada. El origen de clase sólo es estadísticamente significativo en la cohorte 1962-1971. El sexo y el tamaño de localidad no arrojaron resultados significativos en las dos cohortes mayores, reflejo de las menores posibilidades de las mujeres y de los pobladores de pequeñas ciudades para asistir a la universidad en esas épocas.

CUADRO 6

Significación estadística de modelos de regresión logística multinomial.

Variable dependiente: tipo de IES privada

Variables independientes	Cohorte 1982-1991	Cohorte 1972-1981	Cohorte 1962-1971	Cohorte 1952-1961
Sexo	0.045**	0.046**	0.270	0.922
Origen de clase EGP	0.343	0.129	0.001***	0.926
Origen educativo	0.001***	0.029**	0.091*	0.027**
Tamaño de localidad	0.008***	0.049**	0.151	0.545
N	459.00	336.00	161.00	0.72
R ² Macfadden	0.03	0.05	0.09	0.11
BIC	971.10	720.27	352.36	177.82

EGP: Esquema Erickson, Golthorpe y Portocarero; BIC: Criterio de Información Bayesiano. Niveles de significancia estadística correspondientes a la prueba de razón de verosimilitud (likelihood-ratio test): * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$ (ver Long y Freese, 2014).

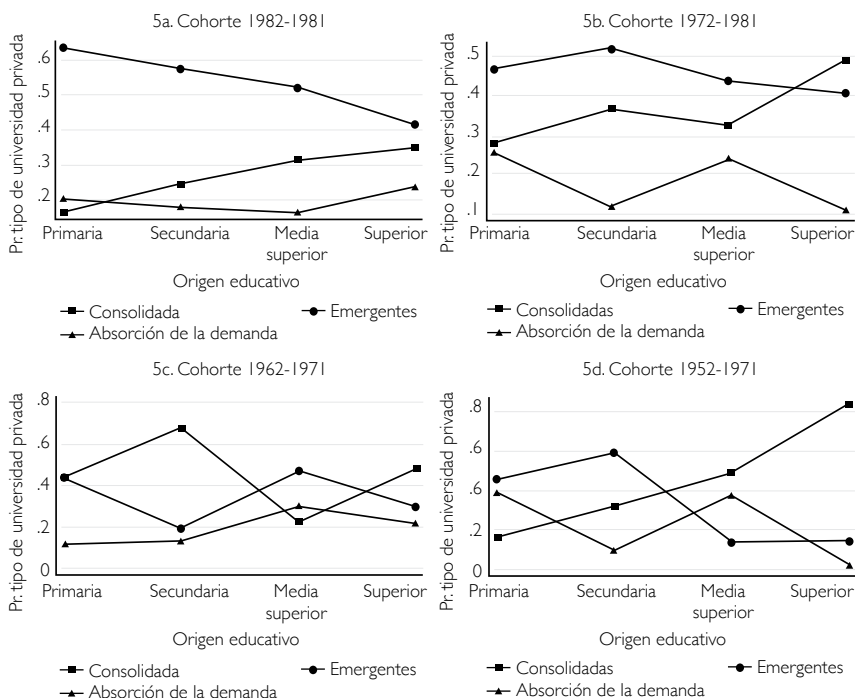
Finalmente, en la gráfica 5, se presentan las probabilidades estimadas de asistir a un tipo específico de IES privada según el origen educativo. Esta variable resultó significativa en 95%, en tres de las cohortes (la cohorte restante fue representativa en 90%). Las probabilidades estimadas, en general, tienen la tendencia esperada, aunque con variaciones entre cohortes. Sólo una cohorte (1962-1971) presenta resultados inesperados, ya que la probabilidad de ir a una universidad consolidada es mayor si el origen educativo es “secundaria” que “superior”.

En términos generales, se observa que el impacto del origen social es más claro en las instituciones privadas consolidadas que atienden a élites y grupos intermedios. En el caso de las instituciones emergentes que atienden a élites y grupos intermedios, y las emergentes de absorción de la demanda, se suaviza la relación con el origen social, medida con respecto al origen educativo, y no tiene

relevancia si se mide a partir de las tres macroclases de origen social utilizadas en el análisis. Finalmente, es importante destacar el papel que han jugado las universidades emergentes como una oportunidad para llegar a estudios superiores. Esto es particularmente relevante para las cohortes más jóvenes.

GRÁFICA 5 (a, b, c y d)

Probabilidad estimada de entrar a un tipo de IES privada por origen educativo. Gráficas por cohorte



Fuente: elaboración propia con base en datos del INEGI, 2016.

CONCLUSIONES

En este capítulo, revisamos la hipótesis de estratificación horizontal para el caso de la ES mexicana. En primer lugar, se dio cuenta del crecimiento relativamente constante que ha tenido el sistema de educación superior, tanto en términos de estudiantes como de instituciones. Esta expansión ha pasado por diferentes etapas, en las que se ha

enfaticado alguno de los rasgos que caracterizan actualmente a la ES en México. Al considerar que una de las principales características de la educación superior es su diversificación institucional, en esta investigación nos hemos interesado en revisar si el crecimiento ha sido acompañado por evidencias de estratificación horizontal, específicamente con respecto al tipo de institución a partir de los datos de MMSI del INEGI 2016. El análisis se realizó en dos momentos.

En una primera etapa, se confirmó que, efectivamente, al considerar si la institución a la que asistió la persona era pública o privada, se verificó que está afectada por origen social, medido tanto en términos del nivel educativo como de clase social de origen. Además, se trata de un efecto que se mantuvo relativamente constante durante todo el periodo y se hace más evidente en las cohortes más recientes, al observar una estructura escalonada en las probabilidades en ambos indicadores del origen social, a pesar de que dichas cohortes coinciden con el periodo de diversificación de la ES privada; es decir, que la expansión de la ES privada ocurrida a partir de los años noventa ha beneficiado sobre todo a las clases medias o altas, o bien, ha representado un esfuerzo importante para aquellos estudiantes y familias que provienen de estratos inferiores y que han destinado una parte de sus recursos a los estudios de nivel superior.

En la segunda etapa del análisis, se profundizó en las diferencias institucionales en el interior de cada grupo de IES. A partir de una clasificación de IES públicas y privadas, se analizó, mediante modelos de regresión logística multinomial si el origen social estaba relacionado con el tipo de IES pública o privada de destino. Con respecto a las IES públicas, se encontró que no existe una relación con el origen social en la probabilidad de asistir a una IES pública federal o estatal, a una tecnológica o a una Escuela Normal. En este sentido, se asume que el efecto del origen social pudo haber afectado la probabilidad de asistir a una IES pública, pero dentro del conjunto de IES públicas no se observan, al menos en los datos disponibles y con los modelos utilizados, evidencias de estratificación horizontal. Aunque este hallazgo, que podría apuntar a rasgos de igualdad de oportunidades en la universidad pública, lo consideramos todavía exploratorio, debido a que no se analizaron a profundidad las ca-

racterísticas institucionales que existen en los diferentes subsistemas de educación superior pública en términos de tamaños de matrícula, recursos disponibles y financiamiento, antigüedad, selectividad, reconocimiento y prestigio diferenciado según el lugar donde se ofrece la educación. Por otro lado, también podría estar apuntando a la “hipótesis de selección” de Mare (1980), en el sentido de que el origen social ya tuvo un impacto en la probabilidad de que la persona haya llegado a la ES, es decir, que el filtro de quien llega o no a la ES, pública podría estar presente en niveles anteriores de las transiciones educativas y, seguramente, relacionado con aspectos como el sistema de selección de aspirantes a ocupar plazas en las instituciones de educación media superior públicas (Hernández-Fernández, 2016).

Entre las IES privadas, sí se observa un efecto del origen social en la probabilidad de asistir a una universidad consolidada, emergente o de absorción de la demanda. Al hacer una exploración específica por cohortes, en primer lugar, se encontró que el origen de clase no está relacionado con el resultado analizado, a diferencia del origen educativo. Este hallazgo motiva a profundizar en la investigación sobre tipos de instituciones privadas y origen social. Por un lado, se podrían explorar distintas clasificaciones del origen social en términos de clase, por ejemplo, a partir del ejercicio coordinado por Solís y Boado en que se adaptó el esquema EGP “clásico” a la realidad latinoamericana (Solís y Boado, 2016). Por otro lado, se podrían revisar y utilizar distintas clasificaciones de instituciones privadas, por ejemplo, la que propone Silas (2013), que segmenta a las IES privadas en función de la acreditación externa institucional en términos de pertenencias a asociaciones de universidades, o bien en función de la acreditación externa de sus programas educativos. En este sentido, sigue siendo un reto para la investigación la opacidad del sistema de educación superior privada, particularmente importante entre las universidades emergentes y de absorción de la demanda. En este sentido, la creación de sistemas de información es un imperativo esencial, no sólo para la investigación, sino para la gestión y aseguramiento de la buena calidad de la educación superior que ofrecen los agentes privados, y que tendría que ser velada por el Estado como parte de sus funciones constitucionales. Así, uno de los aspectos que quedan pendientes en esta

exploración es la relación que existe entre la asistencia a la universidad y las becas, y cuál es su relación con la estratificación horizontal. Se podría pensar que las becas serían un mecanismo que aminore la estratificación en la educación superior, pero se tendría que verificar la hipótesis con fuentes de datos que permitan hacer el ejercicio.

Consideramos que esta investigación aporta elementos para reflexionar sobre la importancia de considerar la estratificación social de las universidades en cuanto a la expansión del sistema educativo. En años recientes, se han observado acciones que apuntan al incremento de la matrícula de ES mediante mecanismos de becas y de creación de instituciones destinadas a poblaciones de bajos recursos. A partir de nuestros hallazgos, consideramos que, por un lado, se tiene que cuidar que las becas sean un mecanismo para “igualar el piso” de los estudiantes, tratando de focalizar la entrega de recursos a estudiantes que, sin importar su origen social, necesitan el apoyo para acceder a la educación superior y concluirla. Por otro lado, se tendría que vigilar que las IES públicas de nueva creación no reproduzcan las desigualdades sociales que existen en la sociedad y que podrían estarse reproduciendo en términos de la calidad educativa, con potenciales consecuencias en la valoración de dicha educación por parte del mercado de trabajo.

REFERENCIAS

- ANUIES (2017), *Anuarios estadísticos de educación superior*, México, ANUIES.
- Blau, Peter y Otis Duncan (1967), *The american occupational structure*, Nueva York, Free Press.
- Boliver, Vikki (2010), “Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education”, *Higher Education*, vol. 61, núm. 3, pp. 229-242.
- Borgen, Nicolai y Arne Mastekaasa (2018), “Horizontal stratification of higher education: the relative importance of field of study, institution, and department for candidates’ wages”, *Social Forces*, vol. 97, núm. 2, pp. 531-558.

- Boudon, Raymond (1973), *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*, Barcelona, Laia.
- Charles, Maria y Karen Bradley (2002), “Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in higher education”, *American Sociological Review*, vol. 67, núm 4, pp. 573-599.
- Dalle, Pablo, Paula Boniolo y José Navarro-Cendejas (2019), “Efectos del origen social familiar en el logro educativo en el nivel superior en Argentina y México. Caminos diferentes, desigualdades similares”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 19, pp. 1-28.
- Dalle, Pablo, Raúl Jorrat y Manuel Riveiro (2018), “Movilidad social intergeneracional”, en Juan Ignacio Piovani y Agustín Salvia (eds.), *La Argentina en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/CLACSO, pp. 147-180.
- Davies, Scott y Neil Guppy (1997), “Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education”, *Social Forces*, vol. 75, núm. 4, pp. 1417-1438.
- Duru-Bellat, Marie, Annick Kieffer y David Reimer (2008), “Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany”, *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 49, núm. 4-5, pp. 347-368.
- Erikson, Robert, John H. Goldthorpe y Lucienne Portocarero (1979), “Intergenerational class mobility in three western european societies: England, France and Sweden”, *British Journal of Sociology*, vol. 30, núm. 4, pp. 415-441.
- Gerber, Theodore y Sin Yi Cheung (2008), “Horizontal stratification in postsecondary education: forms, explanations, and implications”, *Annual Review of Sociology*, vol. 34, núm. 1, pp. 299-318.
- Hernández-Fernández, Jimena (2016), “La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección en educación media superior”, *Sinéctica*, núm. 47, pp. 1-15.
- INEGI (2016). *Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016*. Aguascalientes, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, <<https://www.inegi.org.mx/programas/mmsi/2016/>>, consultado el 20 de mayo, 2019.
- INEGI (s.f.), “Criterios para clasificar las instituciones de educación superior”, mimeo.

- Levy, Daniel C. (1995), *La educación superior y el Estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*, México, UNAM/Flacso/ Miguel Ángel Porrúa.
- Long, J. Scott y Jeremy Freese (2014), *Regression models for categorical dependent variables using Stata*, College Station, Stata Press.
- Lucas, Samuel (2001), “Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects”, *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6, pp. 1642-1690.
- Maldonado-Maldonado, Alma y Gustavo Mejía (2018), “Higher education systems and institutions, Mexico”, en Pedro Nuno y Jung Shin (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, Dordrecht, Springer, pp. 1-12.
- Mare, Robert (1980), “Social background and school continuation decisions”, *Journal of the American Statistical Association*, vol. 75, núm. 370, pp. 295-305.
- Muñoz, Carlos y Marisol Silva (2013), “La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 42, núm. 166, pp. 81-101.
- Muñoz, Carlos, María de los Ángeles Núñez y Marisol Silva (2004), *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México, ANUIES.
- Ortega, Juan Carlos y Miguel Ángel Casillas (2014), “Repensar la clasificación de las instituciones de educación superior en México, una propuesta”, *CEPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, pp. 213-253.
- Raftery, Adrian y Michael Hout (1993), “Maximally maintained inequality: expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-75”, *Sociology of Education*, vol. 66, núm. 1, pp. 41-62.
- Rodríguez, Roberto (1998), “Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995”, en Magdalena Fresán (ed.), *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, México, ANUIES, pp. 167-205.
- Rodríguez, Santiago (2018), “La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México. Un estudio a nivel nacional”, *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 161, pp. 8-31.
- Ruiz Larraguivel, Estela (2011), “La educación superior tecnológica en México: Historia, situación actual y perspectivas”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 2, núm. 3, pp. 35-52.

- SEP (2021), “Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa”, <<https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>>, consultado el 12 de septiembre, 2021.
- Silas, Juan Carlos (2013), “Educación superior privada en México, 1986-2011”, en *idem* (coord.), *Estado de la educación superior en América Latina*, México, ANUIES/ITESO, pp. 187-214.
- Silas, Juan Carlos (2005), “Realidades y tendencias de la educación superior privada en México”, *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 109-110, pp. 7-37.
- Shavit, Yossi y Hans-Peter Blossfeld (1993), *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*, Boulder, Westview.
- Solís, Patricio (2014), “Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas”, en Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.), *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la México*, México, Colmex/INEE, pp. 71-106.
- Solís, Patricio (2013), “Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México”, *Estudios Sociológicos*, vol. 31, núm. extraordinario, pp. 63-95.
- Solís, Patricio y Marcelo Boado (coord.) (2016), *Y sin embargo se mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*, México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias/Colmex.
- Triventi, Moris (2013a), “Stratification in higher education and its relationship with social inequality: a comparative study of 11 European countries”, *European Sociological Review*, vol. 29, núm. 3, pp. 489-502.
- Triventi, Moris (2013b), “The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market”, *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 32, pp. 45-63.
- Van de Werfhorst, Herman y Ruud Luijkx (2010), “Educational field of study and social mobility: disaggregating social origin and education”, *Sociology*, vol. 44, núm. 4, pp. 95-715.
- Villa Lever, Lorenza (2019), “La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, pp. 615-631.

¿QUÉ QUIERO ESTUDIAR?: TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y ELECCIÓN DE CARRERA DE ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA Y QUÍMICA DE LA UNAM

Mónica López Ramírez

Santiago Andrés Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Los sistemas de educación superior registraron una expansión en la mayoría de los países del mundo a partir de la segunda mitad del siglo xx, la cual conllevó un incremento en el número de instituciones de educación superior y de estudiantes matriculados.

Si bien la expansión también se tradujo en mayores alternativas profesionales, la demanda en algunos países, como México, se concentra en unas cuantas carreras, lo que contribuye a que el ingreso y la elección de carrera se dé en sistemas excluyentes y se constituya como uno de los factores ligados a la desigualdad de oportunidades educativas.

La elección de carrera constituye un proceso complejo. Las principales propuestas teóricas y la evidencia empírica muestran que en ella confluyen varias cuestiones: a) estructurales, como la alta demanda; b) institucionales, por las normativas de los procesos de ingreso; c) familiares, como las condiciones socioeconómicas y capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2003), y d) personales, a través de las preferencias y las aspiraciones de los jóvenes y sus familias, y de su etapa biográfica.

El objetivo de este capítulo es analizar la elección de carrera en la transición a la educación superior en la UNAM. El análisis se focaliza en explorar los principales factores que intervienen en la elección de carrera a través de las experiencias y perspectivas de estudiantes

de dos carreras del área de ciencias biológicas, químicas y de la salud: Enfermería y Química.

Se decidió enfocar el capítulo al análisis de la elección de carrera, ya que el estudio de las trayectorias educativas se entiende como una secuencia de transiciones con bifurcaciones entre niveles (Lucas, 2001), en los cuales los estudiantes y sus familias deben tomar decisiones: si continúan o no con los estudios y la institución a la que asistirán; en el nivel superior, además, se debe elegir qué carrera cursar. Las trayectorias hacen evidente una cadena de decisiones previas que configuran las posteriores hasta la educación superior y, a su vez, muestran la acumulación de (des)ventajas en los recorridos educativos. En este sentido, la elección de la carrera constituye una dimensión analítica clave en la investigación sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes.

El capítulo se organiza en cuatro apartados más esta introducción. En el primero se discute la perspectiva teórica. El segundo está dedicado a la metodología. En el tercero se muestran los resultados. El último está dedicado a las conclusiones.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS PREDOMINANTES EN EL CAMPO DE LAS DECISIONES EDUCATIVAS

Los principales trabajos sobre decisiones educativas se dan en el marco de los debates sobre la desigualdad de oportunidades. Dos de los enfoques teóricos más representativos son la teoría de la reproducción cultural y la de acción racional. El primero argumenta que contar con diferentes recursos y “capital cultural” incide en las elecciones y que éstas representan condicionamientos estructurales del desempeño de los estudiantes de distintas clases sociales (Bourdieu y Passeron, 2003). Desde este enfoque, la elección está guiada por *habitus* diferenciados que reflejan disposiciones, creencias y percepciones individuales, a la vez que reproducen las divisiones y jerarquías sociales (Ball *et al.*, 2002; Van Zanten, 2015).

El segundo enfoque considera las elecciones como resultado de cálculos racionales de costos, beneficios y riesgos según la posición

social. El modelo se basa en tres supuestos: la aversión relativa al riesgo, las diferencias de capacidades y de éxito, y los recursos disponibles de las familias (Breen y Goldthorpe, 1997).

La investigación empírica, que retoma algunos supuestos teóricos de estos modelos, analiza la elección como resultado de un proceso o la interacción entre diversos factores (Mountford-Zimdars y Harrison, 2017). Las vertientes que conceptualizan la elección de carrera como un proceso proponen etapas y modelos con dimensiones interconectadas. Destaca la propuesta de Hodgkinson y Sparkes (1997) sobre el racionalismo pragmático, la de Rudd y Evans (1998) sobre el papel de la agencia acotada en las transiciones escuela-trabajo y la de Foskett y Hemsley-Brown (2001) respecto a las elecciones en las transiciones educativas y hacia el trabajo. El modelo del racionalismo pragmático entiende la elección de carrera limitada y habilitada por “horizontes para la acción”, segmentados por la clase, el género y el origen étnico y, en el nivel individual, por percepciones, emociones y sentimientos. En la elección, intervienen actores familiares y educativos con recursos e información de diferente tipo y calidad (Hodgkinson y Sparkes, 1997).

El modelo propuesto por Rudd y Evans (1998) se concentra en la transición escuela-trabajo y recupera el papel de la estructura y la agencia. En este modelo se destaca la relación de la elección de carrera en contextos limitados, como un modo de actuar de los individuos, manifestado por la proactividad y resistencia a cuestiones externas mediada por la localidad de residencia, género, etnia y clase social.

Finalmente, Foskett y Hemsley-Brown (2001) proponen un modelo de elección de carrera con cuatro componentes: a) el contexto, que conforma el telón de fondo para la elección; b) la influencia de personas o medios de comunicación, que contribuyen sobre las interpretaciones del entorno y preferencias; c) los selectores, con percepciones de carreras, estilos de vida y su propia imagen, así como de justificaciones de la selección, y d) la elección, que emerge de la interacción de los otros componentes y que puede variar a lo largo del tiempo.

El presente capítulo se suscribe a los trabajos que consideran la elección como producto de la interacción de diversos factores.

Entre los principales factores relacionados con la elección de carrera, se encuentra el sexo de los estudiantes, y los estereotipos y roles de género ligados con ciertas carreras, que reflejan significados culturales, habilidades y preferencias asociadas con determinados espacios profesionales (Correll, 2001). La autoeficacia constituye un determinante de la formación de intereses profesionales y de elección de la carrera, “de tal manera que las personas desarrollan intereses perdurables en aquellas actividades en las que se perciben eficaces y en las cuales anticipan resultados positivos” (Figuera, Dorio y Forner, 2003: 354).

El origen social, entendido como el nivel de recursos económicos y culturales, influye en las opciones consideradas, así como en el riesgo y nivel de exigencia de éstas (Banks *et al.*, 1992), sobre las expectativas de éxito académico, los apoyos educativos adicionales, la capacidad de afrontar los costos directos e indirectos de la educación superior y en el acceso a información que oriente la elección (Ball y Vincent, 1998; Slack *et al.*, 2012; Voigt, 2007) y, en última instancia, reproduce las jerarquías y privilegios sociales (Ball, Davies y Reay, 2002).

Otros factores vinculados con la elección de carrera son el lugar de residencia de los estudiantes, ligado a su vez con la proximidad de la institución y los costos y tiempos de traslado que implican (Hatcher, 1998; Voigt, 2007); la influencia de otros significativos, tanto de los padres, familiares y amigos como soportes económicos, motivadores o no de la decisión y como apoyos afectivos (Gati y Tal, 2008); la influencia de los profesores como una fuente válida de información y guía que contribuye a moldear la percepción de las carreras (Greenbank, 2011).

Las instituciones previas y a las cuales se desea ingresar también representan un factor en la elección. Las primeras, a través del “*habitus* institucional”, que brinda a los estudiantes la posibilidad de producción de capital social y en la construcción de percepciones y expectativas (Davey, 2012; Reay, David y Ball, 2001). A su vez, las instituciones de destino tienen cierto “capital cultural” (Foskett,

1996) que las provee de ventajas respecto de su historia, localización y reputación, lo cual contribuye a las percepciones, imaginario social, reputación y deseabilidad de las instituciones (Kosunen y Carrasco, 2016). Además, se destaca una jerarquización horizontal y vertical de la oferta educativa que impacta en las elecciones y reclutamiento de estudiantes (Van Zanten, 2019).

Un recuento de la investigación comparativa en cinco países de Europa enfatiza las políticas de elección de escuela, la elección como estrategia de clase y la elección dentro de los mercados educativos locales (Van Zanten y Kosunen, 2013).

Estos elementos se entienden como partes de un rompecabezas que pueden configurarse de maneras diferenciadas en la elección de carrera. La interacción de estos factores se materializa en experiencias, vivencias y significados de los estudiantes. En el caso de las investigaciones sobre estudiantes de la UNAM,¹ se observa que la elección se da en un proceso de reflexión y balance personal con base en los resultados escolares previos y de aspiraciones y expectativas según la condición social y de género (Bartolucci, 1994; Guzmán, 2005). Existen variaciones relacionadas con las carreras: en ingeniería contar con habilidades manuales, curiosidad e inventiva; en cambio, administradores, comunicólogos, economistas y odontólogos basaron su decisión en el ejercicio profesional que ofrece su campo (Guzmán, 1994). Para los estudiantes de ciencias exactas y naturales, representó un proyecto futuro que incluye su quehacer profesional, intereses, necesidades y pasiones (Guevara y García, 2010); mientras que para los estudiantes de arquitectura con alto rendimiento, la elección respondió a un gusto por la disciplina, por las habilidades o por indeterminación (Alarcón, López y Piña, 2017).

1 Para una revisión de investigaciones empíricas sobre la elección de la carrera en México, véase Guzmán (2005).

METODOLOGÍA

Para el análisis propuesto, se utilizan datos que provienen de un proyecto de investigación sobre las trayectorias de estudiantes de licenciatura de la UNAM, cuyo objetivo consiste en identificar y contrastar, cualitativa y cuantitativamente, tipos de trayectorias de estudiantes de carreras de las cuatro áreas de conocimiento que ofrece la universidad.²

En la parte cualitativa, se realizaron 36 entrevistas semiestructuradas con estudiantes de siete carreras (Enfermería, Ingeniería mecatrónica, Lengua y literaturas modernas italianas, Matemáticas, Pedagogía, Química y Relaciones internacionales). Los estudiantes pertenecían a la cohorte de ingreso 2013-2014; como se contaba con los listados del total de estudiantes de estas carreras y con información sociodemográfica y académica, la selección de la muestra cualitativa consideró el sexo, la edad, el bachillerato y el avance curricular que presentaban al momento de la entrevista.

Para este capítulo, se decidió trabajar con 14 entrevistas realizadas a estudiantes del área de ciencias biológicas, químicas y de la salud, en específico, siete de Enfermería (cuatro hombres y tres mujeres) y siete de Química (dos hombres y cinco mujeres). Esta decisión tuvo el propósito de realizar el contraste entre carreras de una misma área de estudio, una orientada hacia la profesionalización y otra hacia la investigación, además de que presentan diferente grado de demanda. De esta forma, se controla la variabilidad que impediría considerar carreras de otras áreas de conocimiento al análisis. Los criterios y el tamaño de la muestra no apuntan a la representatividad ni a la generalización de los resultados.³

Las entrevistas se realizaron entre septiembre y diciembre de 2018 en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) y en la Facultad de Química. Cada entrevista se registró en audio con una duración de 60 a 90 minutos y se transcribieron de forma literal.

2 Proyecto PAPIIT IA301119: “Trayectorias escolares, formas de aprendizaje y evaluación de los estudiantes de licenciatura de la UNAM”.

3 Como argumenta Patton (1990), el tamaño de la muestra cualitativa depende de lo que se desea saber, y su propósito no es generalizar.

El análisis consideró la información de tres dimensiones y diferentes categorías provenientes de la revisión conceptual. Se realizó una codificación temática que consistió en contrastar segmentos de entrevistas para encontrar similitudes y diferencias. Las entrevistas se agruparon a lo largo de estas dimensiones y se analizaron en busca de combinaciones específicas de rasgos (Flick, 2015). El análisis se llevó a cabo a través del software Nvivo 11.

CUADRO 1

Dimensiones y categorías de análisis

Dimensiones	Categorías/código
Antecedentes y apoyo familiar	Origen social Apoyo e información brindado por la familia Composición familiar Domicilio
Trayectoria escolar previa	Institución previa Desempeño Autopercepción Información e influencia de otros
Ingreso a la UNAM	Tipo de ingreso Opciones contempladas Estrategias Ajuste expectativas

Debe mencionarse que las entrevistas se realizaron cuando los estudiantes se encontraban en el último año de su carrera. Esta situación debe considerarse en el análisis de elección de carrera, ya que ésta se reconstruye de acuerdo con el relato de los entrevistados, lo cual no descarta cierta reflexión por parte de los actores de dicho proceso.

LA ELECCIÓN DE CARRERA: DIMENSIONES DEL ROMPECABEZAS

Contexto y constricciones estructurales de la elección: el proceso de ingreso a la UNAM

En México, la educación superior está conformada por 1 005 IES públicas y 2 140 privadas (ciclo escolar 2016-2017). La tasa de co-

bertura neta es de 38.4%. El sistema es heterogéneo y diverso por los tipos de subsistemas y niveles educativos que ofrece (Mendoza, 2018).

Existen diferentes procesos de admisión a la educación superior: 1) el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (Exani II); 2) pruebas regidas por las propias instituciones; 3) acceder sin necesidad de realizar un examen (pase reglamentado o directo), y 4) por sorteo. En las IES privadas, el ingreso consiste en acreditar exámenes, la presentación de documentos probatorios o el pago de inscripciones.

Año tras año se incrementa la demanda para ingresar a la educación superior. Sin embargo, existe una amplia selectividad social y cultural que opera en los procesos de admisión a las IES. Un conjunto importante de los aspirantes en los diferentes tipos de instituciones no encuentra lugar para cursar estudios universitarios.

La UNAM es una de las principales universidades federales, la más grande en México y la que presenta una mayor demanda. Ofrece 128 carreras en 31 sedes académicas a lo largo del país.⁴ Los estudiantes entrevistados ingresaron a Enfermería en la ENEO y a Química en la Facultad de Química en la Ciudad Universitaria (CU).

El ingreso a la licenciatura a la UNAM se da mediante dos opciones: por pase reglamentado o concurso de selección. El pase reglamentado permite a los estudiantes del bachillerato de la UNAM, Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) ingresar a la licenciatura sin presentar examen de admisión. Los estudiantes deben contar con un promedio mínimo de 7 y haber concluido el bachillerato en un máximo de cuatro años; dependiendo de estos resultados, los estudiantes tienen derecho a elegir la carrera y el *campus*. Los estudiantes pueden inscribir dos opciones: 1) área, carrera, sistema y plantel, y 2) área, carrera y sistema.

El concurso de selección opera para aquellos estudiantes que provienen de cualquier bachillerato y que cuenten con un promedio

4 De las 128 carreras, 19 son de ingreso indirecto y otras demandan requisitos adicionales, éstas se pueden consultar en <https://www.dgae.unam.mx/ingreso_unam/>.

mínimo de 7. El concurso se realiza tres veces al año y los aspirantes eligen sólo una carrera y un plantel, los cuales se asignan según el puntaje mínimo establecido por cada carrera y el cupo en cada *campus*. La selección de los aspirantes inicia con aquel que obtiene el mayor número de aciertos de los 120 posibles del examen y continúa de manera descendente hasta asignar el último lugar ofertado en cada carrera-plantel. No hay cambios de carrera o plantel, sólo al obtener el número de aciertos necesarios se asigna un lugar. En 2014, año en que ingresaron los estudiantes entrevistados, se requería un puntaje en el examen de 67 aciertos para Enfermería en la ENEO y 103 para Química en la Facultad de Química en CU (UNAM-DGAE, 2014).

Condiciones de partida en la elección: características y origen social de los estudiantes

La dimensión sobre orígenes sociales incluye un conjunto de indicadores que refieren al lugar de residencia, la composición familiar y el nivel educativo y ocupacional de los padres (cuadro 2).

La mayoría de los estudiantes reside en la Ciudad de México, con excepción de un estudiante de Química, que reside en el Estado de México.

Al considerar la estructura y la composición familiar de los estudiantes, se observa que provienen de hogares de tipo nuclear. Las familias se componen en promedio de seis integrantes entre los estudiantes de Enfermería y de cinco entre los de Química.

El nivel educativo de los padres de los estudiantes de Enfermería corresponde a la educación media superior y superior. En la educación superior, se distinguen carreras técnicas y del área de la salud, como dentista y enfermería. En cambio, el nivel educativo de los padres de los estudiantes de Química corresponde a educación superior, con carreras universitarias de distintas áreas de conocimiento.

CUADRO 2

Orígenes sociales familiares de los estudiantes entrevistados de Enfermería y Química⁵

Casos	Nombre	Orígenes sociales familiares		
		Composición de la familia	Escolaridad padre/madre	Ocupación padre/madre
Enfermería	Manuel	Familia nuclear cinco integrantes	≤ Educación media superior	Empleado en sector salud Encargada de farmacia
	Juan	Familia nuclear seis integrantes	Educación superior Educación media superior	Dentista Secretaria y tareas del hogar
	Guadalupe	Familia nuclear siete integrantes	Técnico universitario Educación superior	Técnico electrónico Enfermera
	Alejandro	Familia nuclear cinco integrantes	≤ Educación media superior	Empleado de comercio Tareas del hogar
	Carlos	Familia nuclear cuatro integrantes	≤ Educación media superior	Asistente administrativo Personal de seguridad
	Patricia	Familia nuclear ocho integrantes	Educación superior	Jubilado Maestra jubilada y tareas del hogar
	Gabriela	Familia ampliada cinco integrantes	Técnico universitario	Técnico contable
Química	Itzel	Familia nuclear cuatro integrantes	Educación superior (Turismo)	Empleado en restaurante Tareas del hogar
	Silvia	Familia nuclear seis integrantes	Educación superior	Profesionistas/psicólogos
	Carmen	Familia nuclear cinco integrantes	Educación superior (Economía/ Administración)	Empleado en una ONG Profesional independiente
	Adriana	Familia nuclear cuatro integrantes	Educación superior (Ingeniería/Contaduría)	Empleado en automotriz Tareas del hogar
	Francisco	Familia nuclear cinco integrantes	Educación superior (Ingeniería/Biología)	Pequeño empresario Profesionista en biología
	Jorge	Familia nuclear cuatro integrantes	Educación secundaria	Personal de seguridad Empleada doméstica
	Eduardo	Familia nuclear cuatro integrantes	Educación técnica Educación secundaria	Mecánico Tareas del hogar

Los padres y las madres de los estudiantes de Enfermería y Química tienen antecedentes laborales, aunque algunas madres se dedican a las tareas domésticas y de cuidado en el hogar. El trabajo de los padres de los estudiantes de Enfermería pertenece a diferentes

5 Los nombres son ficticios para garantizar el anonimato.

grupos ocupacionales, entre los cuales se destacan los comerciantes, los empleados en ventas, los trabajadores en actividades administrativas y en servicios personales, los técnicos de nivel medio y, por último, los profesionistas. Mientras que los padres de los estudiantes de Química se desempeñan como trabajadores del sector comercio, empleados administrativos, pequeños empresarios y profesionistas.

Procedencia institucional y trayectoria previa

Con respecto a la trayectoria escolar previa, ésta puede expresarse como experiencia educativa porque los estudiantes transitan por distintos tipos de escuela. Asimismo, el desempeño en los niveles educativos previos, específicamente en el bachillerato, así como el tiempo en concluirlos, inciden al afianzar o inhibir las aspiraciones educativas, pues fundamentan la autopercepción de competencia de los estudiantes (García Castro y Bartolucci, 2007); es decir, constituyen un elemento tanto para valorar como para calcular capacidades y habilidades, con el fin de considerar y descartar instituciones o carreras a elegir.

Al analizar el nivel anterior (cuadro 3), se distingue que la mayoría de los estudiantes proviene de bachilleratos de la UNAM. Destaca, entre aquellos de Enfermería, la asistencia al CCH Oriente y Sur, y a la ENP 7, mientras que los estudiantes de Química provienen de la ENP 5 y ENP 1, así como de otras instituciones. Este dato permite constatar la tendencia general de ingreso a estas carreras, donde una proporción mayoritaria de lugares es asignada al pase reglamentario, lo cual da cuenta de elecciones educativas previas que, para este punto, cobran relevancia.

Así, los estudiantes entrevistados no se encuentran en las mismas circunstancias “institucionales” al momento de elegir una carrera, unos ya están dentro del sistema, tienen un lugar y buscarán su primera opción de carrera, mientras otros lucharán por un lugar en la institución, que está altamente competido.

CUADRO 3

Traectoria escolar previa de los estudiantes entrevistados

Casos	Nombre	Bachillerato de procedencia	Desempeño escolar y tiempo en concluir el bachillerato
Enfermería	Manuel	CCH Sur	Rezago por reprobación, 4 años
	Juan	CCH Oriente	Rezago por interrupción, 7 años
	Guadalupe	CCH Oriente	Rezago por reprobación, 4 años
	Alejandro	ENP 7	Regular; estudiante promedio
	Carlos	ENP 7	Rezago por reprobación, 4 años
	Patricia	CCH Oriente	Regular; estudiante promedio
	Gabriela	CCH Sur	Rezago por reprobación, 6 años
Química	Itzel	ENP 1	Regular; buena estudiante
	Silvia	Público-Aguascalientes	Regular; buena estudiante Participa en olimpiadas
	Carmen	Privado	Regular; buena estudiante Autopercepción de alto rendimiento
	Adriana	ENP 5	Regular; buena estudiante
	Francisco	Privado	Regular; buen estudiante
	Jorge	CCH Oriente	Regular; estudiante promedio Presenta exámenes extraordinarios
	Eduardo	Público-Colegio de Bachilleres, Morelos	Regular; buen estudiante Participa en olimpiadas

Respecto a los antecedentes escolares, existen diferencias entre los estudiantes. Para los inscritos en Enfermería se observa que, en general, presentan rezago en sus trayectorias, debido a que concluyeron en un tiempo mayor el bachillerato por reprobación de materias o por la interrupción de los estudios. Por su parte, aquellos que cursan Química presentan trayectorias regulares, la mayoría de ellos se consideran “buenos estudiantes” e “inteligentes” porque logran entender las cosas fácilmente. Destaca que, entre estos estudiantes, algunos de ellos participaron en concursos de conocimiento (olimpiadas) de química, informática y matemáticas durante el bachillerato.

Información y conocimiento sobre opciones

¿Con qué conocimiento cuentan los estudiantes antes de ingresar a la universidad? La disponibilidad de información sobre el sistema de

educación superior puede moldear las preferencias y las elecciones de los estudiantes por determinadas carreras.

Los estudiantes de Enfermería no tenían un conocimiento previo sobre la estructura de la carrera. Al momento de la elección, desconocían el plan de estudios, la modalidad educativa, la duración, las opciones de titulación y el perfil laboral del egresado. Tenían una idea general sobre la práctica de enfermería que se funda en actividades orientadas al cuidado de la persona, la familia y la comunidad.

Además, si bien provienen del bachillerato de la UNAM, algunos estudiantes no se encontraban familiarizados con el plantel asignado para cursar la carrera: la ENEO.

Realmente no conocía la escuela y tampoco sabía lo que hacía la enfermería en ese entonces. Todo fue completamente nuevo (Carlos).

Yo no sabía que existía [la ENEO], la verdad; cuando salieron los resultados y vi la clave, yo no la ubicaba [...] Cuando vi la clave de la ENEO, dije: “¡no!, me mandaron a una escuela de esas que están afuera ¿qué voy a hacer?”, y me preocupé (Juan).

En el caso de los estudiantes de Química, llama la atención que algunos desconocían el procedimiento institucional que implica el registro y la aplicación del examen de ingreso a licenciatura en la UNAM.

Pues fue complicado porque yo, de verdad, de la UNAM no sabía nada. Yo apliqué a la segunda vuelta, no a la primera, yo pensé que los que hacían la segunda vuelta entraban en enero. La UNAM tiene dos semestres, tiene sentido para mí; no era así, yo le di esa idea a mi mamá y una noche me marcó una amiga, que igual hizo segunda vuelta, y me dice: “es que tenemos que ir mañana ya”, y yo: “¿cómo?” (Eduardo).

El ingreso a una IES supone un proceso de integración institucional por parte de los estudiantes: “La entrada a una nueva institución exige aprender las reglas que permiten moverse en su seno. [...] Aprender a dominar sus condiciones de ejercicio, condiciones

ante todo normativas y formales, es decir, prácticas” (Coulon, 1995: 160).

Los estudiantes de Química tenían un conocimiento general sobre la profesión antes de ingresar a la carrera, el cual se basaba en las actividades que desarrollan los profesionales de la materia en el campo de la investigación científica y tecnológica.

Cuando empecé a conocer, no sé, en secundaria, en prepa, que la química te aportaba un poco y que tenía ese campo de aplicación, pues dije: “me late” y de las tantas químicas que hay escogí química precisamente por eso, porque es más general y va a la investigación. Yo nunca me imaginé trabajando en un hospital, en una oficina, yo dije investigación, totalmente (Itzel).

En México, la educación superior está conformada por más de 3 000 instituciones. La heterogeneidad es uno de los rasgos que caracteriza al sistema. Este tipo de escenario puede moldear la percepción que tienen los estudiantes y sus familias respecto a las IES y a la formación académica que recibirán durante la carrera.

Los estudiantes de Química conciben a la UNAM, y a la Facultad de Química, como una institución con prestigio académico que ofrece una educación de buena calidad ligada con la investigación científica y tecnológica.

Yo creo que estudiar en la UNAM era como un sueño y también pues la reputación que hay (Itzel).

Bueno, yo tenía las opciones de estudiar, dado mis condiciones económicas, Químico farmacobiólogo en [IES privada 1] y una carrera en [IES privada 2]. Sin embargo, viendo los planes de estudio, me di cuenta de que esas universidades tenían un enfoque un poco industrial y yo quería algo más científico, entonces me vine a la UNAM, pensando en eso precisamente (Francisco).

En estos casos, el significado atribuido al prestigio de la UNAM y, en particular, a la formación académica que brinda la Facultad de

Química en el campo de la investigación científica, juega un papel importante en la elección de la institución donde cursar la carrera; esta pauta se encuentra en sintonía con otros estudios sobre la forma en que los jóvenes en México se acercan a la educación superior, éstos eligen la universidad en primer lugar por la “buena calidad educativa” y en segundo lugar por el “prestigio” (Silas, 2012).

Influencia de otros en la elección

La familia, compañeros, amigos, entre otros, desempeñan un importante papel en las transiciones educativas y, en específico, en la elección de carrera y universidad. Diversas investigaciones documentaron la función de la familia como facilitadores de información, sobre todo aquellos con estudios universitarios, ya que sus experiencias educativas y laborales pueden guiar el proceso de elección de la carrera. Además, contar con el apoyo y la motivación de los padres puede reafirmar la elección de la carrera (Ball *et al.*, 2002).

Entre los relatos de los estudiantes, se observa el apoyo tanto moral como económico por parte de sus padres para continuar sus estudios. Destaca que, entre algunos de quienes tuvieron problemas para concluir el bachillerato, sus padres pensaron que no continuarían hacia la universidad, por lo que su ingreso —principalmente por pase reglamentado y en Enfermería— causó satisfacción.

A pesar del reconocimiento social con que cuenta la UNAM, algunos de los padres de los estudiantes no deseaban que sus hijos ingresaran a esta institución y querían que continuaran sus estudios en el sector privado:

—*Cuando tú les dijiste que estudiarías en la UNAM...*

—Había un poco de problemas, pero digamos que no tantos.

—*¿Por qué había problema?*

—No sé, como que mis papás tenían la idea de que yo entrara a otra escuela privada.

—*Que te ibas a volver hippie, ¿no?*

—No, sí, bueno sí, más o menos, para que le digo que no, si sí (Francisco).

En ocasiones, los conflictos estudiantiles o laborales, así como situaciones de (in)seguridad en los *campi* influyen en la imagen que los padres y la sociedad tienen de las instituciones. Guzmán y Serrano (2007) argumentan que el conflicto de la huelga estudiantil de 1999 había instaurado una imagen negativa de la UNAM que repercutió en la composición social de los estudiantes. En ese periodo, muchos estudiantes de estratos socioeconómicos medios y altos buscaron otras opciones educativas y, en gran medida, ingresaron a instituciones privadas.

Respecto a la elección de la carrera en específico, se distinguen tres situaciones. En la primera, los padres tienen una opinión neutra o no la manifiestan respecto a la carrera que eligen los hijos, pero los apoyan en su elección, esto principalmente entre los estudiantes de Química. En la segunda, los padres tienen una idea positiva de la elección o ya intuían las preferencias de sus hijos; dentro de esta situación, entre los estudiantes de Enfermería se aprecia que dicha opinión está vinculada con la idea de las oportunidades laborales y salarios que los estudiantes pueden tener al concluir la carrera, sobre todo porque entre los miembros de la familia algunos ejercen como enfermeros o tienen alguna relación con el sector de salud, lo cual se considera una oportunidad para ingresar a dicho sector:

Mi papá me dijo que estaba bien, que el sueldo de enfermería en un hospital es casi el de un dentista. Y ya, viéndolo así, desde ese punto, igual hay mucho más campo laboral en enfermería que para un dentista, o sea, es más fácil entrar a trabajar (Juan).

—En mi caso, pues mi mamá ya trabaja ahí y es más fácil que yo pueda entrar a un instituto a trabajar que si no tuviera nada ...

—¿Qué dijeron en tu casa cuando les dijiste que quedaste en Enfermería?

—No, pues estaban muy contentos porque ya hay varias enfermeras, entonces pues sí fue muy grato para ellas... (Guadalupe).

En estos relatos, más que una transmisión intergeneracional de la profesión, se observa la posibilidad de obtener un empleo al finali-

zar la carrera por medio de las relaciones, contactos, experiencia y conocimiento del nicho laboral de padres o familiares; así, la información práctica que poseen estos estudiantes y sus familias es un elemento clave para la elección (Greenbank, 2011). En estos casos, podría existir la idea de contar con apoyo durante el transcurso de la carrera por tener algún familiar con la misma profesión, lo que posibilitaría resolver dudas prácticas y con ello garantizar las probabilidades de éxito en los estudios. Por otra parte, la elección de Enfermería responde a una idea de una posible entrada al mercado laboral más rápida y segura que atempera la incertidumbre característica del primer empleo para los jóvenes.

Por último, en la tercera situación, los padres tienen una opinión negativa sobre la elección, ya que existía la idea de que sus hijos estudiaran otra carrera:

-Tus papás, ¿te apoyan?

-Tema difícil.

-¿Por parte de tu mamá o de tu papá?

-Por los dos.

-¿Ellos querían que estudiaras otra cosa?

-Sí, mi papá quería que fuera ingeniera. No me llamaba, pero no, él quería que yo estudiara Ingeniería en mecatrónica o en mecánica.

-¿Él es ingeniero?

-Es que así va la cosa: él estudió Ingeniería mecánica, pero me tuvieron antes de tiempo, entonces se salió de la carrera.

-Y tu mamá, ¿qué dice?

-Pues mi mamá es más práctica, ella esperaba que estudiara algo más fácil, algo de dos años y ya, que me fuera a trabajar (Adriana).

Esta situación puede implicar la falta de apoyo económico y emocional para desarrollar la carrera. Debe destacarse que en los discursos de los estudiantes se observa que algunos de los padres no tenían conocimiento o idea de qué se trataba la carrera elegida por sus hijos o tenían prejuicios sobre ésta:

–¿Qué dijeron tus papás cuando les dijiste que estudiarías Enfermería?

–En un principio, mi mamá lo vio positivo, que estaba encaminado al área de la salud y pues ella quería que yo fuera veterinario para que le cuidara a sus perritos, entonces si yo soy enfermero, pues la iba a cuidar a ella y a la familia. En mi papá, sí hubo un pequeño tabú en cuanto a Enfermería, porque yo fui de pocas novias. Entonces, le dije: “pues voy a Enfermería”, y como que empezó a cruzar ideas, ¿no? De a lo mejor, en cuestión de la sexualidad, a lo mejor este niño me salió raro (Alejandro).

–¿Tus papás que te dijeron de entrar a Enfermería?

–Pues, nada, realmente me dijeron: “pues qué bueno que pudiste entrar a la universidad” y que, “pues a ver qué era, de qué se trataba esto” (Carlos).

Esta condición se da entre los padres con menor contacto con la educación superior, lo cual manifiesta la asimetría en la información que poseen las familias de acuerdo con su origen social para apoyar y solventar las elecciones que realizan los estudiantes (Ball y Vincent, 1998), así como los estereotipos de género que existen relacionados con algunas carreras, como Enfermería.

Los profesores de niveles educativos previos también tienen cierta influencia en perfilar la elección. Al desarrollar las unidades temáticas de los programas de estudio, también transmiten un conjunto de experiencias, conocimientos y saberes personales que pueden abrir un horizonte de intereses y expectativas sobre un área de conocimiento específica: química.

Todo inició en la secundaria cuando llevé Química. La maestra es de las personas que más admiro, la manera en que enseñaba, porque muchos compañeros decían: “es muy difícil, es horrible”, yo llegué con miedo, yo no sabía qué, pero cuando vi que la maestra explicaba y gracias a eso entendía muchos fenómenos de la naturaleza, si fue como ¡guau! o sea, sí fue como mi mayor inspiración (Silvia).

La evidencia muestra que los profesores de bachillerato desempeñan un papel importante en la elección de carrera. Éste puede ser explícito, ya que es posible que perciban a los profesores como una fuente de información y orientación valiosa, e implícito pues los profesores pueden moldear las percepciones de los estudiantes sobre carreras específicas a través de sus propias actitudes, valores y creencias (Foskett y Hemsley-Brown, 2001).

Opciones consideradas, expectativas y acciones y elección final

La elección de la carrera refleja la tensión entre las aspiraciones educativas de los estudiantes y los requisitos impuestos por las IES. Por un lado, las aspiraciones se fundan en la autopercepción que tienen los estudiantes respecto al nivel de competencias adquirido, que constituiría un criterio para descartar y privilegiar carreras. Por otro lado, los requisitos institucionales —por ejemplo, normativa del pase reglamentado y del concurso de selección— podrían actuar como un filtro que restringe las posibilidades de elección y el ingreso a las carreras y planteles de preferencia.

¿Qué opciones educativas consideraron los estudiantes entrevistados? Los estudiantes de Enfermería tomaron en cuenta carreras que se inscriben en el área 2, como Cirujano dentista, Medicina y Veterinaria. Mientras que los estudiantes de Química consideraron Ciencias ambientales, Investigación biomédica y Psicología y, a su vez, contemplaron la opción de una institución privada, en específico, aquellos de nivel socioeconómico alto (cuadro 4). Los resultados de investigaciones recientes sobre desigualdad de oportunidades educativas indican la conformación de circuitos escolares desiguales: “nichos diferenciados de escuelas (con características definidas), que son apropiados por diferentes sectores (‘clases’) de la población” (Saraví, 2019: 296).

CUADRO 4

Carreras/instituciones consideradas, modalidad de ingreso y elección de carrera/plantel en la UNAM

Casos	Nombre	Careras/ instituciones consideradas	Modalidad de ingreso	Elección carrera/ plantel en la UNAM
Enfermería	Manuel	Sí. Ciencias geonómicas	Pase reglamentado	1. Química/CU 2. Enfermería/ENEO
	Juan	Sí. Cirujano dentista	Pase reglamentado	1. Cirujano dentista/CU 2. Enfermería/FES Zaragoza
	Guadalupe	Sí. Física	Pase reglamentado	1. Física/CU 2. Enfermería/FES Zaragoza
	Alejandro	Sí. Veterinaria	Pase reglamentado	1. Enfermería/ENEO 2. Enfermería y obstetricia/ENEO
	Carlos	No	Pase reglamentado	1. Enfermería/ENEO 2. Cirujano dentista/CU
	Patricia	Sí. Medicina	Pase reglamentado	1. Enfermería/FES Zaragoza
	Gabriela	Sí. Derecho. Cirujano dentista/ Medicina	Pase reglamentado	1. Cirujano dentista/FES Zaragoza 2. Enfermería/FES Zaragoza
Química	Itzel	Sí. Ciencias ambientales	Pase reglamentado	1. Química/CU 2. Medicina/CU
	Silvia	No	Concurso de selección	Química/CU
	Carmen	Sí. Investigación biomédica	Concurso de selección	Química/CU
	Adriana	Sí. Química farmacéutico biológica IES privada	Pase reglamentado	1. Química/CU
	Francisco	Sí. IES privada	Concurso de selección	Química/CU
	Jorge	Sí. Psicología	Pase reglamentado	1. Química/CU
	Eduardo	No	Concurso de selección	Química/CU

Al provenir del bachillerato de la UNAM, los estudiantes de Enfermería ingresaron a la carrera a través del pase reglamentado, para la mayoría de ellos Enfermería no fue su primera opción.

Yo quería estudiar sí algo relacionado con el área dos, entre mis primeras opciones estaba Odontología, y después estaba Medicina, y pues Enfermería fue como de relleno, la verdad, no fue algo que yo hubiera considerado desde toda la vida. Sin embargo, sí la puse como opción, pues era una carrera afín (...) Cuando meto mi pase, por mi promedio me mandan a una FES, pero yo estaba segurísima de que me iba a quedar en Odontología, cuando reviso mis resultados, decía escuela asignada la ENEO, y yo me quedo así, de no sé ni a qué carajos voy a ir (Adriana).

Los estudiantes de Enfermería presentan rezago en sus trayectorias educativas, lo que incidió en que no fueran asignados a carreras como Medicina y Odontología, que requieren egresar en tiempo y con promedio alto del bachillerato. Sin embargo, se refleja una apuesta fuerte hacia carreras de alta demanda, probablemente porque ya se cuenta con un lugar en la institución.

Los fragmentos de las entrevistas permiten apreciar que, si bien Enfermería no fue la primera opción en los registros del pase reglamentado, la elección reafirma el interés por carreras de un área de conocimiento específica, lo cual puede delimitar el abanico de opciones y orientar la elección.

En el CCH, estuve dirigido al área dos, toda la vida, de hecho, trabajaba en laboratorios antes de entrar aquí [Enfermería]. Entonces, me gusta, como que me convenía... (Manuel).

El mapa curricular del bachillerato puede inclinar las preferencias de los estudiantes por temáticas específicas que, a su vez, constituyen un criterio determinante en la elección de la carrera. En el último año de bachillerato, en el CCH de la UNAM, los estudiantes deben elegir asignaturas de acuerdo con sus intereses profesionales y pueden cursar un conjunto de asignaturas como Biología, Física y Química.

La mayoría de los estudiantes de Química ingresaron a la carrera a través del concurso de selección. En las entrevistas, se refleja un

conjunto de experiencias personales sobre el examen de ingreso a la carrera.

–¿*Qué tal fue tu experiencia de la prepa?*

–Bueno, mi experiencia de la prepa es buena, me agradó bastante estar ahí. Académicamente, yo creo que [bachillerato privado 1] es una muy buena escuela. En cuanto a su nivel académico, tiene muy buenos profesores. Los maestros de Biología son investigadores de la UNAM...

–¿*Haces el examen de admisión?*

–Sí.

–¿*Te preparas para el examen?*

–Saqué 109 aciertos de ese examen. Bueno, yo, sin comparación, yo sólo sé que saqué 109 (Francisco).

...Yo creo..., el problema fue que la prepa en la que yo estudié..., no creo que fue muy buena. No era como una prepa tradicional que ves lo normal y luego te enfocas a tu área, sino que vimos todas las áreas desde el inicio; entonces, como que muchas cosas no las enfocan tanto (Carmen).

Se aprecia que los estudiantes llegan al examen con formaciones muy diferentes. En general, las diferencias atañen a los programas de estudio que se imparten en los bachilleratos, al papel que juegan los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de competencias propedéuticas para el nivel superior. La formación diferencial que reciben los estudiantes durante el bachillerato constituye un factor clave del desempeño académico en el examen de ingreso.

La UNAM sugiere que el aspirante a estudiar Química debe tener una preparación sólida en matemáticas, álgebra, aritmética y trigonometría. Además, contar con conocimientos básicos de física y química del área 2 en el nivel de la educación media (UNAM-DGOAE, 2020). Algunos estudiantes entrevistados habían participado en olimpiadas científicas durante el bachillerato y obtuvieron resultados satisfactorios en el área de química.

Decidí estudiar Química más que nada porque yo entré a un concurso en preparatoria que es parte de las olimpiadas de la ciencia, es química, física y mate, yo entré a concursar a química y me fue bastante bien, entonces fue como la primera consideración que tuve (Eduardo).

El interés y el conocimiento respecto a la carrera podría basarse en el “tipo de habilidades que el alumno siente poseer” (Guzmán, 2005: 759). En este caso, el potencial de tener capacidades y habilidades para analizar temáticas de química; es decir, la autopercepción sobre el desempeño académico en un área de conocimiento específica, aunada a la creencia de que las consecuencias serán favorables pueden inclinar los intereses de los estudiantes por determinadas carreras.

Finalmente, algunos estudiantes entrevistados desplegaron un conjunto de estrategias para garantizar el ingreso a la UNAM. Los estudiantes que provienen del bachillerato de la UNAM no siempre tienen asegurado el ingreso a la carrera de preferencia a través del pase reglamentado, pues éste depende del promedio final y del tiempo de egreso. Esta situación se materializa en un conjunto de experiencias y estrategias aplicadas entre los estudiantes de Enfermería que ingresaron por el pase reglamentado, quienes tendieron a realizar una autoevaluación sobre su desempeño escolar durante el bachillerato.

Hice mi examen primero, porque yo sabía que por mi promedio y por los años no iba acceder a la licenciatura que yo quería; entonces, hice mi examen y me quedé, pero como la carrera era de ingreso indirecto, ese segundo examen no lo pasé; entonces, hice mi pase reglamentado y de las opciones que me daban, la segunda era Enfermería, la puse y aquí me quedé (Manuel).

Es que si salía en tres años iba a salir con un mal promedio, entonces yo decidí abandonarlo todo para volver a empezar otra vez el último año, que fue el que volví a recursar y pues a sacar mejor promedio para asegurar mi lugar en la universidad (Guadalupe).

Los estudiantes saben que el promedio obtenido y el tiempo de egreso del bachillerato constituyen una barrera que puede restringir el ingreso a la carrera. Para sortearla, vislumbran dos caminos: 1) inscribirse al concurso de selección que implica rendir el examen para ingresar a la carrera de preferencia, y 2) volver a cursar materias con el propósito de mejorar el promedio para cumplir los requisitos del pase reglamentado y asegurar el ingreso a la carrera.

Los caminos descritos pueden afectar la progresión de los estudiantes hacia la universidad. El ingreso a la licenciatura en la UNAM por concurso de selección tiene un riesgo alto, pues es una de las opciones más solicitadas. Por otra parte, la alternativa de volver a cursar materias para incrementar el promedio supone prolongar el bachillerato, lo cual puede afectar el registro del pase reglamentado para ingresar a la carrera.

El ingreso a la carrera a través del concurso de selección de la UNAM no es un proceso lineal; es decir, el proceso puede quedar marcado por varios intentos de rendir en el examen, como el caso de una estudiante entrevistada de Química.

Bueno, después de eso tomé un curso y ya hice el segundo examen, y ya fue cuando me quedé, pero... sí, ya estaba más tranquila, porque el curso sí era como muy intensivo. Vas diario tres meses y cada semana haces un examen más o menos como el de admisión; entonces, estaba muy preparada, pero igual siento que te preguntan cosas muy específicas (Carmen).

Algunos estudiantes despliegan un conjunto de estrategias para sustentar el examen e ingresar a la carrera en la UNAM. Por ejemplo, tomar cursos particulares que preparan a los aspirantes para rendir los exámenes de ingreso de las IES. Ahora bien, esta situación se asocia con la desigualdad de oportunidades en la educación superior: los aspirantes de orígenes socioeconómicos altos pueden costear los cursos y obtener una ventaja de cara al examen de ingreso; esta ventaja se convierte en un efecto de compensación cuando enfrentan un problema de bajo rendimiento escolar (Bernardi y Cebolla, 2014).

CONCLUSIONES

A través del análisis de las entrevistas a estudiantes de Enfermería y Química de la UNAM, se exploran los factores relacionados con la elección de carrera con énfasis en las experiencias y perspectivas de los estudiantes. Dados los criterios y el tamaño de la muestra utilizada, los resultados del capítulo no pueden tomarse como generalizaciones empíricas válidas más allá de los estudiantes entrevistados. Éstos permiten mostrar tendencias y refinar hipótesis de trabajos futuros.

El cuadro 5 destaca un conjunto de rasgos generales que caracterizan la elección de las carreras, aunque se presentan especificidades en el interior de cada una. De los contrastes, se distinguen los siguientes: entre los estudiantes de Enfermería se observa que provienen de orígenes sociales medio-bajo, lo que restringe opciones e información sobre instituciones y carreras, así como menor contacto con la educación superior, de ahí que algunos padres no tenían conocimiento de la carrera elegida por sus hijos.

Estos estudiantes cursaron el bachillerato en la UNAM, por lo que se encontraban dentro del sistema institucional y, en este sentido, sabían que tenían la opción del pase reglamentado; tal vez por ello la estrategia que realizaron para mejorar su promedio se vislumbró hasta los últimos semestres, momento en el que debieron elegir carrera y no contaban con información y conocimiento sobre la oferta institucional. Las primeras opciones de carrera elegidas por estos estudiantes estaban fuera de su alcance por su bajo desempeño en el bachillerato; destaca, durante este nivel, la estructura del currículo que los va asignando a determinadas áreas de estudio y, en última instancia, perfila la elección de carreras afines. Estas experiencias reflejan el papel de las instituciones previas en las elecciones, no sólo en la formación diferencial de los estudiantes, sino en el impacto de las prácticas organizativas en sus elecciones.

Podría considerarse que la elección de Enfermería fue de “re-lleño”, al ser la segunda o tercera opción de la mayoría de los estudiantes. La asignación a una segunda opción conllevó un ajuste de sus expectativas que estuvo acompañado del apoyo positivo de sus

padres y familiares, ya que los motivaron a continuar su formación y les brindaron información sobre oportunidades futuras de ingreso al mercado laboral que impulsarían una movilidad social ascendente. Entre estos estudiantes, la experiencia de la elección de carrera se podría denominar como de aprovechar la oportunidad de continuar la formación universitaria, aunque ajustando sus expectativas y resignándose a la carrera asignada.

Entre los estudiantes de Química, se observa que cuentan con un origen social medio-alto, lo que les facilitó tener una mayor disponibilidad de información y considerar otras opciones de carrera y de instituciones privadas. La mayoría de estos estudiantes realizó el examen de ingreso a la UNAM. Antes de elegir carrera, algunos consideraron otras opciones de la misma área de conocimiento; su elección final fue Química, debido a la autopercepción que tenían al considerarse “buenos estudiantes”, con trayectorias escolares regulares y sobresalientes, además de haber demostrado habilidades en esta disciplina. En este contexto, los profesores de niveles previos contribuyeron como modelos a seguir y como fuente de información; aquellos que no habían tenido buenos resultados en el bachillerato, su condición social les permitió contar con recursos económicos para echar a andar mecanismos de compensación. El riesgo del examen de selección los condujo a optar por la opción que consideraron más viable en función del tipo de habilidades que creían poseer, por lo que la experiencia de elección se caracterizó por una fuerte apuesta basada en la percepción de competencia y habilidades.

Se distingue una pauta común en ambos casos: las reglas institucionales constriñen la elección de la carrera y el ingreso a la educación superior, tanto por pase reglamentado como por concurso de selección; aun con ello, en este contexto los estudiantes tienen cierto margen de acción limitado. Las estrategias que despliegan no siempre son las más adecuadas, éstas dependen de las condiciones sociales, la información y el conocimiento con el que cuentan y la influencia de otros.

CUADRO 5

Resumen de las dimensiones del proceso de elección, contraste por casos

Casos	Origen social	Trayectoria previa	Información y conocimiento de opciones	Influencia de otros	Carrera como primera opción	Estrategias elección	Ingreso
Enfermería	Medio bajo	Rezago	Sin conocimiento de carrera/ procesos/ institución	Familiares: positiva- posibilidad de obtener empleo	No	Mejorar promedio	Pase reglamentado
Química	Medio alto	Regular	Conocimiento parcial de carrera/ procesos/ institución	Familiares: neutra Profesores	Sí	Cursos de preparación para examen	Concurso

A lo largo del capítulo, se mostraron las diferentes piezas involucradas en el proceso de elección y se privilegió cierto orden argumentativo; en la realidad, estos elementos pueden influir en distintos momentos de la vida de cada individuo. Captar la influencia de estos factores en el tiempo demanda un análisis a través de métodos biográficos en los que se recupere el contexto individual, social y la dinámica temporal de la elección. El análisis de las elecciones constituye una dimensión fundamental en la investigación sociológica sobre trayectorias y transiciones educativas.

REFERENCIAS

- Alarcón, Esmeralda, Rocío López González y Juan Manuel Piña (2017), “Elección de carrera: estudiantes universitarios de alto rendimiento”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, Comie, 23 de noviembre.
- Ball, Stephen y Carol Vincent (1998), “I heard it on the grapevine: hot knowledge and school choice”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, núm. 3, pp. 377-400.
- Ball, Stephen, Jackie Davies, Miriam David y Diane Reay (2002), “Classification and judgment: social class and the cognitive structures of choice of higher education”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 51-72.

- Banks, Michael, Inge Bates, Glynis Breakwell, John Bynner, Nicholas Emler, Jamieson Lynn y Kenneth Roberts (1992), *Careers and identities*, Milton Keynes, Open University Press.
- Bartolucci, Jorge (1994), *Desigualdad social, educación y sociología en México*, México, UNAM.
- Bernardi, Fabrizio y Héctor Cebolla (2014), “Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 146, pp. 3-22.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Breen, Richard y John H. Goldthorpe (1997), “Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory”, *Rational and Society*, vol. 9, núm. 3, pp. 275-305.
- Correll, Shelley (2001), “Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments”, *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6, pp. 1691-1730.
- Coulon, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós.
- Davey, Gayna (2012), “Beyond a binary model of students’ educational decision-making”, *Sociological Research Online*, vol. 17, núm. 3, pp. 218-228.
- Figuera, Pilar, Imma Dorio y Ángel Forner (2003), “Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 2, pp. 349-369.
- Flick, Uwe (2015), *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Foskett, Nicholas (1996), “Conceptualising marketing in secondary schools – deconstructing an alien concept”, ponencia presentada en Proceedings of the ‘markets in education: Policy, process and practice’ symposium, University of Southampton, Centre for Research in Education Marketing, julio.
- Foskett, Nicholas y Jane Hemsley-Brown (2001), *Choosing futures. Young people’s decision-making in education, training and careers markets*, Londres, RoutledgeFalmer.
- García-Castro, Guadalupe y Jorge Bartolucci (2007), “Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características

- y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 35, pp. 1267-1288.
- Gati, Itamar y Shiri Tal (2008), “Decision-making models and career guidance”, en James A. Athanassou y Raoul Van Esbroeck (eds.), *International Handbook of Career Guidance*, Berlín, Springer, pp. 157-185
- Greenbank, Paul (2011), “I’d rather talk to someone I know than somebody who knows’ the role of networks in undergraduate career decision-making”, *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 16, núm 1, pp. 31-45.
- Guevara, Elsa y Alba García López (2010), “Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales”, *Investigación y Ciencia*, vol. 18, núm. 46, pp. 10-17.
- Guzmán, Carlota (2005), “Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo”, en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coords.), *La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*, México, Comie, pp. 749-767.
- Guzmán, Carlota (1994), *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*, Cuernavaca, UNAM.
- Guzmán, Carlota y Olga Serrano (2007), “¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 37, núm. 3-4, pp. 123-170.
- Hatcher, Richard (1998), “Class differentiation in education: rational choices?”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 5-24.
- Hodkinson, Phil y Andrew Sparkers (1997), “Carrership: a sociological theory of the career decision making”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 29-44.
- Kosunen, Sonja y Alejandro Carrasco (2016), “Parental preferences in school choice: comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland”, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 46, núm. 2, pp. 172-193.
- Lucas, Samuel (2001), “Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility and social background effects”, *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6, pp. 1642-1690.

- Mendoza, Javier (2018), *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017*, México, UNAM.
- Mountford-Zimdars, Anna y Neil Harrison (eds.) (2017), *Access to higher education: theoretical Perspectives and contemporary challenges*, Londres, Routledge.
- Patton, Michael (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Beverly Hills, Sage.
- Reay, Diane, Miriam David y Stephen Ball (2001), “Making a difference?: Institutional habituses and higher education choice”, *Sociological Research Online*, vol. 5, núm. 4, pp. 14-25.
- Rudd, Peter y Karen Evans (1998), “Structure and agency in youth transitions: student experiences of vocational further education”, *Journal of Youth Studies*, vol. 1, núm. 1, pp. 39-62.
- Saraví, Gonzalo (2019), “Expansión educativa y nuevas desigualdades de clase”, en María Cristina Bayón (coord.), *Las grietas del neoliberalismo: dimensiones de la desigualdad contemporánea en México*, México, UNAM, pp. 289-321.
- Silas, Juan Carlos (2012), “Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones”, *Sinéctica*, núm. 38, pp. 1-18.
- Slack, Kim, Jean Mangan, Amanda Hughes y Peter Davies (2012), “‘Hot’, ‘cold’ and ‘warm’ information and higher education decision-making”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 204-223.
- UNAM-DGAE (2014), *¿Cómo ingreso a la UNAM? Ejemplar 2014*, México, UNAM.
- UNAM-DGOAE (2020), Oferta académica, <<http://oferta.unam.mx/>>, consultado el 22 de junio, 2020.
- Van Zanten, Agnès (2019), “Neo-liberal influences in a ‘conservative’ regime: the role of institutions, family strategies, and market devices in transition to higher education in France”, *Comparative Education*, vol. 55, núm. 3, pp. 347-366.
- Van Zanten, Agnès (2015), “La competencia entre sectores de clases medias-altas y la movilización de capitales en torno a la oferta educativa”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 292-304.

- Van Zanten, Agnès y Sonja Kosunen (2013), “School choice research in five European countries: the circulation of Stephen Ball’s concepts and interpretations”, *London Review of Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 239-255, <<https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840984>>, consultado el 6 de septiembre, 2021.
- Voigt, Kristin (2007), “Individual choice and unequal participation in higher education”, *Theory and Research in Education*, vol. 5, núm. 1, pp. 87-112.

LA ADMISIÓN ESCOLAR EN LA UNAM. ASPIRANTES Y ASIGNADOS EN UNA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO A LICENCIATURA

Jorge Bartolucci

INTRODUCCIÓN. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El capítulo se deriva de una investigación sobre una generación estudiantil de la UNAM (2016-1) y su propósito es contribuir al conocimiento sociológico del perfil socioescolar de los jóvenes que lograron ingresar a licenciatura, en el marco del selectivo proceso de admisión que impera actualmente.¹ Los estudios sobre el alumnado universitario en México datan de los años setenta y fueron elaborados en medio del mayor crecimiento del sistema de enseñanza medio superior y superior en toda su historia (1970-1982). Con el impacto producido por ese hecho, se llevaron a cabo numerosos trabajos sobre el origen social del estudiantado de nivel superior y la supervivencia escolar dentro del sistema escolarizado.

Los resultados pusieron de manifiesto que la expansión educativa no había traído consigo la esperada desaparición de las desigualdades sociales en la escuela pública. Desde inicios de los años setenta, Carlos Muñoz Izquierdo reveló que quienes más se beneficiaron de la expansión escolar habían sido los grupos colocados en los niveles intermedio y superior de la escala social (Muñoz Izquierdo, 1973). En su multicitado artículo “Educación, Estado y sociedad en México (1930-1976)”, recalcó que, a fin de cuentas, la educación media

1 Investigación realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT IN300-216, con la participación de los candidatos al grado de doctor, Gerardo Damián, Karina Sánchez y el apoyo de la estudiante Jimena Ramírez.

y superior favoreció a las clases medias y a otras mejor acomodadas. Y que, si bien dicha expansión pretendió ofrecer un número creciente de oportunidades educativas a las clases trabajadoras del país, diversas investigaciones comprobaron una distribución asimétrica. Para respaldar sus conclusiones, Muñoz Izquierdo citó el estudio de Jesús Puente Leyva (1969), según el cual, la “moda” de la distribución de oportunidades de recibir educación primaria correspondía al estrato “pobres en transición”, los de la enseñanza media a la “clase media solvente” y en la enseñanza superior a la “clase alta privilegiada” (Muñoz Izquierdo, 1980: 205).

En una sociedad como la mexicana, de contrastes económicos y culturales tan pronunciados, la tentación de recurrir al concepto de *clase social* y *capital cultural* para explicar la desigualdad educativa es inevitable; más aun cuando en esos años la retórica oficial en materia educativa transmitía un optimismo desmesurado (Bartolucci, 1994). Una investigación pionera en ese sentido fue la de Milena Covo, quien se ocupó de analizar la distribución de los indicadores sociales en las familias de los estudiantes que entraron a la UNAM entre 1960 y 1985; una escala inusual hasta ese momento. De acuerdo con el marco de referencia teórico adoptado por la autora, la clase social de origen era la dimensión que se relacionaba más estrecha y constantemente con los resultados de los procesos de selección y de exclusión escolar. La pauta general de la selección estudiantil en la universidad de masas seguía siendo favorable a los hijos de la clase privilegiada por encima de cualquier otra. Mientras el mayor ingreso de jóvenes provenientes de la clase obrera y campesina, asociado con el crecimiento de la enseñanza superior, sólo permitía hablar de una movilidad social relativa que se daba dentro de los marcos fijados por la función básicamente reproductora de la escuela (Covo, 1986 y 1990).

En esa misma época, otra vertiente de investigación educativa abrió nuevos caminos al conocimiento sobre la desigualdad en la educación postobligatoria. Se trataba de los resultados arrojados por dos líneas de investigación que se echaron a andar en el CCH a mediados de los años setenta y que, en la década siguiente, encontraron una renovada continuidad en el Centro de Estudios sobre la

Universidad. Una tuvo como objeto de estudio a los profesores y, la otra, a los alumnos; sin embargo, ambas buscaron conocer en qué medida la información recabada sobre unos y otros se correspondía con los propósitos innovadores que enarbolaba el CCH, en calidad de vanguardia de la “nueva universidad” (Zorrilla, 2015). Respecto a los alumnos, la aplicación de una encuesta a una muestra de 2 312 estudiantes se propuso conocer el perfil socioescolar de la generación que ingresó a los planteles y turnos del CCH en 1976, así como observar su comportamiento académico en el sistema de enseñanza y aprendizaje que la institución ofrecía con intenciones reformadoras. La información recabada por ese medio reveló un par de aspectos sociales que, en el marco de la eufórica custodia del proyecto por parte del personal académico y administrativo del Colegio, parecían haber pasado desapercibidos.

El primero de ellos hacía tambalear el supuesto origen modesto de su estudiantado, ya que los beneficiarios de la “nueva universidad” no daban muestras de provenir de hogares obreros y campesinos, sino de familias que habían engrosado las capas medias de población urbana a consecuencia del desarrollo económico y social registrado en el país desde mediados de siglo (Acosta, Bartolucci y Rodríguez, 1981; Zorrilla, 2015). Se trataba de jóvenes que en su mayoría habían nacido en el Distrito Federal y zona conurbada, dentro de familias numerosas, con padres empleados, obreros calificados y comerciantes, de baja escolaridad, que en su mayoría provenían de diferentes estados de la República, sentaron nuevas raíces y lograron condiciones económicas suficientes para que sus hijos fueran la primera camada en llegar a la universidad (Acosta, Bartolucci y Rodríguez, 1981). Sectores sociales que fueron protagonistas de los procesos económicos, sociales y políticos que para finales de la década de los sesenta habían transfigurado la sociedad mexicana, a saber: el desarrollo estabilizador, el “Plan de 11 años”, los flujos migratorios del campo a las ciudades o de los estados hacia la capital de la República y la marcada centralización política, económica, social y cultural en la Ciudad de México; todo ello, en medio de las elevadas tasas de natalidad que se verificaban en esos años (Bartolucci y Rodríguez, 1983).

El segundo remitía a la experiencia escolar propiamente dicha. De acuerdo con las cifras de ingreso y egreso en los ciclos por los cuales transitó la cohorte generacional correspondiente, los encuestados pertenecían al pequeño lote de estudiantes que habían logrado sobrevivir dentro del sistema de educación pública nacional después de haber dejado en el camino a más de 2 millones de compañeros de ruta. En vista de la selección a la que fueron expuestos, el desempeño escolar sobresalía como el aval primordial de sus aspiraciones educativas, pero sin opacar el aporte que sus familias y la escuela habían cumplido en el mismo sentido. Casi todos los padres inculcaron a sus hijos que la obtención de un título universitario era el objetivo a cumplir, independientemente de las posiciones sociales, económicas y culturales de origen. El sistema escolarizado reforzó el mensaje familiar y tanto su estructura como su funcionamiento contribuyeron a fijar esa meta como la culminación natural del esfuerzo educativo realizado.

Además, el *desiderátum* heredado por los estudiantes se nutría del completo desconocimiento que aducían tener sobre el “modelo educativo” del CCH, así como de su rampante indiferencia hacia cualquiera de las otras opciones formativas a su alcance, como las Escuelas Normales, las de capacitación técnica y las subprofesionales. Lo único que importaba era haber entrado a la UNAM (Acosta, Bartolucci y Rodríguez, 1981; Zorrilla, 2015). Esa generación era un testimonio vivo de los favorecidos por la ampliación de la oferta educativa en el nivel medio superior. Formaban parte del 35% de jóvenes entre 13 y 18 años que estaban en condiciones de continuar estudiando y llegar a la universidad; privilegio que no mucho tiempo atrás había estado restringido a un porcentaje ínfimo de jóvenes de su edad. También resultaron ser inconfundibles exponentes de la expansión de los estudios propedéuticos orientados a la educación superior, en detrimento de las ramas de carácter técnico y vocacional, que habían ido disminuyendo de 55.1% en 1940 a 14.7% en 1970. Su propio avance escolar daba consistencia a un sistema educativo que mostraba un acelerado crecimiento vertical hacia la enseñanza universitaria, con la consecuente disminución de las opciones con salidas terminales (Muñoz Izquierdo, 1980).

Al poner el sistema educativo en el centro del análisis, la búsqueda de explicaciones a los procesos de inclusión/exclusión dentro de la escuela por parte de los estudios iniciados en el CCH se desvió del paradigma clasista, para encaminarse a estudiar la relación que ambos fenómenos podrían guardar con la historia, estructura y funcionamiento de aquél (Bartolucci, 1994; Zorrilla, 2015). Analíticamente hablando, la asimetría en la distribución de las oportunidades educativas en México no alcanzaba para probar que ésta hubiera sido resultado de la posición que ocupaban los estratos elevados en nuestra sociedad. La relativa superioridad numérica de alumnos que provenían de los sectores sociales medios y altos en los niveles superiores de enseñanza es una condición necesaria de la teoría reproductiva de la escuela, pero no suficiente. La comprobación de sus tesis requiere verificar de manera empírica la exposición del alumnao a un modelo educativo, cuyos niveles de exigencia intelectual se correspondan con la influencia que ejerzan sobre la escuela las clases altas en una sociedad concreta (Bourdieu y Passeron, 1981). Sólo así era factible demostrar que existía una relación de continuidad entre la hegemonía cultural de la clase dominante y el modo en que la escuela legitima e inculca la aprehensión de unos bienes culturales y simbólicos mayormente accesibles a jóvenes familiarizados con esos hábitos culturales y que, por esa razón, poseyeran los códigos apropiados para descifrarlos (Bartolucci, 1994).

Lo que sí se pudo fue establecer relaciones de sentido entre la eclosión del sistema educativo, sus beneficiarios y las decisiones políticas tomadas en virtud de los intereses y las necesidades de los propios gobiernos que la propiciaron. En medio de la crisis de legitimidad heredada del movimiento del 68, la satisfacción de las aspiraciones escolares de las nuevas generaciones a floraba como una secuela vinculada con las iniciativas políticas de aquella época tendientes a menguar el acelerado desgaste del régimen posrevolucionario. Los recursos financieros que los gobiernos de Echeverría y López Portillo canalizaron hacia la educación superior del país alcanzaron cifras inusitadas. Sociedad, universidad y gobierno confluyeron en un mismo punto y, en conjunto, sentaron las bases institucionales, sociales, políticas y financieras de la universidad de masas en México (Bartolucci y

Rodríguez, 1983). La necesidad imperiosa del partido gobernante de fortalecer su posición ante la sociedad, el favor de los propios interesados en obtener un título universitario y la importancia política, económica y social que los funcionarios y maestros de las instituciones de enseñanza media y superior asignaron al engrandecimiento de sus instituciones coadyuvaron para garantizar un lugar a cada joven que hubiera acabado el nivel básico y deseara seguir estudiando. Sobre la base de esta coincidencia, el vínculo entre demanda y oferta educativa derivó en el crecimiento sin precedentes del sistema de educación superior y en su diversificación y distribución en todo el país. De ahí que los niveles más elevados del sistema educativo sufrieran incrementos relativos muy superiores a los de la base.

Ese patrón de desarrollo facilitó que los jóvenes en condiciones de continuar sus estudios en el ámbito medio y superior gozaran de amplias oportunidades de enseñanza, mientras la educación básica —el nivel accesible a todos los mexicanos— continuaba siendo incapaz de incorporar y retener en sus aulas a la mayoría de los niños y jóvenes en edad escolar (Bartolucci, 2002). El acrecentamiento del número de alumnos en condiciones de permanecer en el sistema educativo y aspirar a los niveles superiores de enseñanza llevó, por un lado, a extender la obligatoriedad del nivel básico de enseñanza hasta el nivel medio superior y, por el otro, a incrementar el promedio de escolaridad de la población en el nivel nacional. Empero, las acciones institucionales en atención a la demanda de educación postelemental, implementadas desde la segunda mitad del siglo xx y lo que va del presente, mantuvieron la misma indiferencia hacia el aprendizaje efectivo de los estudiantes. De tal manera que una atención a la demanda abierta a formas muy rudimentarias de satisfacerla y un funcionamiento regular de la educación obligatoria indiferente a la calidad de los procedimientos educativos se convirtieron en partes del mismo problema (Zorrilla, 2015). En ese contexto, la función que la Universidad Nacional había cumplido tradicionalmente en la formación de una selecta población estudiantil proveniente de la clase media ilustrada del país se actualizó para atender la progresiva demanda de un extenso mercado estudiantil, muy concentrado en la Ciudad de México y zona conurbada, suma-

mente homogéneo desde el punto de vista social y con credenciales académicas aleatorias (Bartolucci, 2002).

Para esto, los factores sociales, económicos y políticos que alentaron la explosiva demanda de los años setenta sobre la educación postobligatoria en México cambiaron sustancialmente. La clase media ampliada, entonces emergente, afianzó su posición en la sociedad. El promedio de escolaridad de los padres de familia aumentó progresivamente, así como la presencia femenina en la educación y el empleo. Las tasas de natalidad disminuyeron considerablemente, a la vez que la migración del campo a las ciudades y hacia la capital de la República cedió en favor de la migración hacia Estados Unidos. El sistema político se abrió a nuevas opciones electorales y la economía informal se convirtió en una alternativa de proporciones descomunales ante el exiguo crecimiento. Los modelos económicos y sociales imperantes en el mundo desde los años noventa indujeron al país a formar parte de una dinámica socioeconómica global regida por la economía de mercado, una mayor flexibilización laboral y la creciente economía informal. Con el paso del tiempo, el endurecimiento del mercado, la precarización laboral y el retraimiento de las regulaciones colectivas que en el siglo pasado brindaban un panorama de mayor previsibilidad a las familias, contribuyeron a que el proceso de integración de la juventud a la vida adulta adquiriera visos mucho más severos y competitivos (Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Castel, 2010; Sennett, 2005).

TEMA DE INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVA ANALÍTICA

Con las condiciones antes señaladas, el ingreso a la universidad dejó de representar el medio de movilidad social por excelencia, como pudo haber sido en el siglo pasado. Quienes llegan hoy a la cúspide del sistema educativo reproducen las expectativas depositadas en la obtención de un título profesional, como un bien que, a la sazón, está a su alcance y a la vez se erige en puntal para afrontar el consabido riesgo e incertidumbre en las mejores circunstancias posibles. La masiva preferencia concedida a la UNAM en ese sentido, especial-

mente por los estratos medios de población urbana, es atribuible al prestigio que reviste a la máxima casa de estudios, pero además y sobre todo, a la gratuidad con que pone a su disposición los inigualables recursos humanos, físicos, técnicos, financieros y jurídicos que posee. La otra cara de la moneda es la inevitable selección de sus beneficiarios. Uno de los primeros exámenes de ingreso que se aplicó en la UNAM, en 1962, registró a 10 000 alumnos admitidos y sólo quedaron afuera alrededor de mil (Mendoza Rojas, 2001). Para 1975, de 32 502 aspirantes de licenciatura, 20 306 fueron asignados en alguna de sus carreras, subiendo el número de no aceptados a poco más de 12 000. En 1985, de 47 857 interesados se inscribieron 31 015 y 17 000 no pudieron hacerlo (UNAM, 1975 y 1985). En 1995, la demanda rebasó los 100 000, mientras el número de inscritos se mantuvo en el orden de 30 000. La cifra de 70 000 estudiantes que vieron frustradas sus expectativas de ingresar a la Universidad Nacional sentó un precedente desconocido hasta entonces. En diez años más (2005), se postularon 172 491, de los cuales ingresaron 32 420, multiplicándose por dos el número de aspirantes que no obtuvieron lugar, o sea, 140 071 (UNAM, 1996; UNAM, 2006).

En 2015, año que corresponde al ingreso de la generación que es objeto de este capítulo, de 250 590 aspirantes fueron aceptados 49 934, es decir que más de 200 000 jóvenes se vieron obligados a desistir, buscar otras alternativas o bien, probar suerte al año siguiente (UNAM-DGPL, 2016a). En 2019, de 319 773 candidatos se seleccionaron 48 237, con el correspondiente aumento del número de los que debieron buscar otras opciones educativas (271 536). En el ciclo de bachillerato, la relación entre demanda y asignados siguió la misma tendencia. En 1975, sólo quedaron fuera 5 503, ya que de 48 112 candidatos, ingresaron 42 609. Pero para 1985, más de la mitad de los aspirantes ya no consiguieron entrar; de 82 654, ingresaron 39 163 (UNAM, 1975 y 1985). En 1995, la diferencia entre unos y otros escaló a más de 100 000; de 140 615 interesados sólo fueron seleccionados 33 243. A partir de ese año, la cifra de primer ingreso se mantuvo en alrededor de 33 000, mientras que el número de aspirantes continuó creciendo año con año, pasando de 155 221 en 2010 a 175 286 en 2019 (UNAM, 1996; UNAM-DGPL, 2011).

En el marco de la cuantiosa demanda que hoy recae sobre la institución y el feroz proceso de selección al que han estado expuestos quienes consiguen ingresar, el estudio de una generación completa de primer ingreso a la UNAM, como es este caso, ofrece la posibilidad de observar de cerca las condiciones sociales y escolares de quienes han podido avanzar ciclo a ciclo hasta llegar al umbral de la vida universitaria. Con ese interés analítico en mente, me propongo descomponer dicha población estudiantil en términos de algunos atributos personales, como el sexo y la edad, más otras cualidades sociales, como el nivel socioeconómico propio y de la familia, la trayectoria escolar previa y el desempeño académico inmediato. La valoración de esos rasgos distintivos se hará sin perder de vista los lazos que mantienen con las acciones que, en determinados momentos de su trayectoria escolar, los estudiantes debieron haber emprendido bajo circunstancias personales y contextos sociales específicos. Acciones vinculadas en buena medida con las posiciones adquiridas en la sociedad, pero no sólo en función de su extracción socioeconómica, sino también por el peso que con el tiempo hayan adquirido sus cualidades y atributos concretos, como la edad, ser hombre o mujer, haber sido exitoso en sus estudios o no, criarse en el seno de una u otra familia, así como el lugar ocupado en ella.

La manera como parecen conectarse los roles sexuales con los estatus de edad, origen social y experiencia escolar auguran resultados prometedores acerca de las oportunidades sociales, reales o supuestas, que ellos pueden haber alcanzado a percibir desde puntos de vista particulares, forjados en el transcurso de sus respectivas biografías sociales. La información sobre el medio familiar es igualmente promisoría, pues permite estimar hasta qué punto la posición lograda por las generaciones precursoras influye en las oportunidades que los miembros más jóvenes alcanzaron a vislumbrar y disfrutar en sus vidas. Además de apreciar las continuidades o discontinuidades generacionales, el contexto familiar sirve como marco de referencia de su condición estudiantil y para calcular el alcance o las limitaciones de los resultados escolares logrados. Así, el éxito escolar no asume valores absolutos, sino relativos a puntos de partida delimitados socialmente. En concordancia con ese interés sociológico, la información

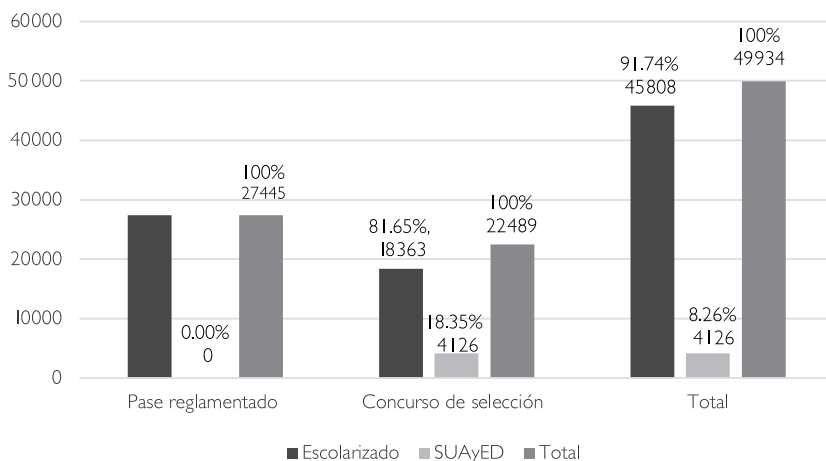
ha sido organizada de tal manera que permite apreciar las diferencias en el curso escolar de los estudiantes y su desempeño académico a la luz de las variables referidas. De ese modo, podemos vislumbrar algunos nodos que serían relevantes en la dirección trazada hasta llegar a las puertas de la universidad. Así, las condiciones económicas, sociales y políticas generales de la sociedad no aparecen como factores escindidos de las problemáticas individuales, sino como los márgenes más o menos estrechos que demarcaron las posibilidades de acción de unos y otros, dentro de los medios sociales donde se han desenvuelto habitualmente (Bartolucci, 1994).

Las bases de datos consultadas con este propósito provienen de la encuesta realizada por la Secretaría de Desarrollo Institucional y la Dirección General de Planeación de la UNAM (DGPL), a través de la hoja de datos estadísticos que llenan de manera electrónica gran parte de los aspirantes, así como todos los asignados en ambas modalidades de ingreso: pase reglamentado y concurso de selección. Del pase reglamentado se obtuvo información de los 34 425 aspirantes, pero de los 222 944 jóvenes que se inscribieron para realizar el concurso de selección, la DGPL solamente recabó las respuestas de 128 592 (58%) de los candidatos. También hay algunas discrepancias entre la población escolar registrada por el Sistema Escolarizado y la Universidad Abierta y Educación a Distancia (46 200), y el número de asignados según el cuestionario de la DGPL (49 934). Estas diferencias serían atribuibles a: 1) estudiantes aceptados que realizaron el cuestionario de la DGPL, pero no llevaron a cabo su proceso de inscripción, y 2) que estudiantes reportados como parte del Sistema Escolarizado, según el cuestionario, se inscribieron en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) (UNAM-DGPL, 2016a). Al tratarse de la única fuente de datos disponible para conocer el perfil de los jóvenes aspirantes y asignados a las licenciaturas de la UNAM, se da por descontado que los resultados de este análisis dirán más de la población inscrita en el Sistema Escolarizado que en el SUAYED. A las limitaciones referidas, cabe agregar que, por respeto a las políticas de privacidad de la UNAM, no hubo manera de obtener el número de aciertos de todos los participantes en el concurso de selección. Por lo tanto, fue imposible cotejar si los aspirantes con mejores resultados en

el examen lograron ingresar a la licenciatura que eligieron, así como a las solicitadas por los aspirantes no aceptados. Sólo hubo certeza respecto a las carreras de quienes fueron asignados.

GRÁFICA I

Estudiantes aceptados por sistema según modalidad de ingreso



Fuente: UNAM-DGPL, 2016a.

PERFIL SOCIAL Y ESCOLAR DE LA GENERACIÓN

¿Quiénes son los jóvenes que ingresaron a las licenciaturas de la UNAM a mediados de 2015? ¿Cuáles son sus características personales, sociales y escolares? ¿Qué tan homogénea o heterogénea es su composición social? ¿Se trata de un mismo tipo de estudiantes o de varios? Empecemos por la edad. Conforme el estudio comparativo de la DGPL entre 2006 y 2016, la edad modal para ingresar al nivel superior de la UNAM actualmente se ubica entre los 18 y 20 años (UNAM-DGPL, 2017). De los estudiantes de primer ingreso a la UNAM de la generación 2016-I, 82% estaba dentro de ese intervalo. Con la intención de fijar una cohorte escolar de referencia dentro de ese rango, pongamos como base los 2 582 236 niños que, entre 2003 y 2004, entraron a la escuela primaria en todo el país. Seis años des-

pués, 2 255 067 de ellos terminaron sexto grado, cifra que equivale a 87.3% de su generación, pero que sumada a quienes necesitaron uno o dos años más para acabar la primaria, la tasa de cobertura en ese nivel resultó ser prácticamente universal. De todos ellos, poco más de 100 000 decidieron no inscribirse en el siguiente nivel, mientras que 2 152 722 se registraron en alguna escuela secundaria entre 2009 y 2010, que equivale a una tasa de absorción cercana a 97%. Al cabo de tres años (2011 y 2012), 1 792 240 estudiantes estuvieron en condiciones de aplicar al Examen Nacional de Ingreso (Exani) con miras a ingresar en alguna institución de enseñanza media superior; prácticamente todos (1 782 597) lograron entrar en alguna de las opciones de ese nivel de enseñanza que ofrece el sistema educativo de nivel nacional.² Entre finales de 2014 y principios de 2015, casi 1 200 000 estudiantes egresaron del nivel medio superior y, en agosto de 2015, tres cuartas partes de ellos (885 016)³ fueron admitidos en alguna institución de educación superior (Bartolucci, 2018).

CUADRO I

Alumnos de nuevo ingreso por nivel escolar. Cohorte 2003-2004, nivel nacional

Año de ingreso	Primaria		Secundaria		Media superior		Superior
	Nuevo ingreso	Egreso	Nuevo ingreso	Egreso	Nuevo ingreso	Egreso	Nuevo ingreso
2003-2004	2 582 236	NA	NA	NA	NA	NA	NA
2008-2009	NA	2 255 067	NA	NA	NA	NA	NA
2009-2010	NA	NA	2 152 772	NA	NA	NA	NA
2011-2012	NA	NA	NA	1 792 240	NA	NA	NA
2012-2013	NA	NA	NA	NA	1 782 597	NA	NA
2014-2015	NA	NA	NA	NA	NA	1 197 451	NA
2015-2016	NA	NA	NA	NA	NA	NA	885 016

Fuente: SEP, 2003-2013; SEP, 2014-2015.

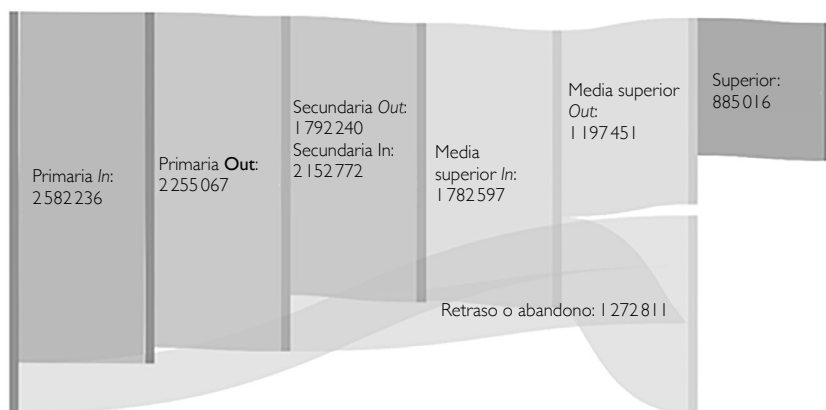
NA: no aplica.

- 2 Para el ciclo de bachillerato 2012-2013, la cobertura total de 15 a 17 años era 65.9 por ciento y la tasa neta de escolarización en ese intervalo de edad cubría el 52.9 por ciento (SEP, 2013).
- 3 En el ciclo 2015-2016, la cobertura total en el nivel licenciatura, incluyendo la modalidad no escolarizada, era de 35.8 por ciento (SEP, 2016).

Las cifras de la cohorte de referencia revelan que poco más de un tercio (34.3%) de los mexicanos que iniciaron su trayectoria escolar entre 2003 y 2004 se mantuvieron en el sistema escolarizado y, al cabo de 12 años de estudios, aproximadamente, ingresaron en alguna universidad del país. También podemos apreciar que la proporción de estudiantes que ingresaron a la UNAM en el ciclo escolar 2016-17 representarían proporcionalmente alrededor de 1.5% de los más de 2.5 millones de niños que entraron a estudiar en alguna escuela primaria entre 2003 y 2004, así como 5% de los que comenzaron sus estudios superiores en el nivel nacional en ese mismo ciclo escolar. Con base en la misma información, es notorio que la brecha entre las cifras de ingreso y egreso en cada uno de los niveles de enseñanza fue creciendo conforme avanzaban en el sistema educativo. Asimismo, es llamativo constatar que la diferencia entre el número de egresados del ciclo anterior y la inscripción al siguiente aumentó considerablemente en el nivel superior, de tal manera que habiendo logrado llegar a ese umbral, la cantidad de alumnos que continuaron fue menor de la que estaba en condiciones reglamentarias de hacerlo (Bartolucci, 2018).

FIGURA 1

Ingreso-egreso por nivel escolar. Cohorte 2003-2004 nivel nacional



Fuente: SEP, 2003-2013; SEP, 2014-2015.

Estas apreciaciones acerca de los efectos acumulados del rezago y la desafiliación del sistema escolarizado se fortalecen al extrapolar los resultados encontrados por Emilio Blanco en una cohorte cercana. Su cálculo indica que en primaria 74.5% de los niños ingresados en el ciclo 2001-2002 egresaron de manera oportuna seis años después, y 92.8%, si se conceden dos años más para esperar a los rezagados. Esos datos corroboran el carácter esporádico que tiene la interrupción entre los seis y los 11 años, lo cual es consistente con las altas tasas de cobertura de la educación primaria. En edades posteriores se hace mucho más frecuente, alcanzando 8.2% entre los 12 y los 14 años, y llega a 20.4% entre los 15 y 17 años, en plena transición a la educación media superior y superior (Blanco, 2014). La misma conclusión proviene de Eduardo Weiss al reportar que la pérdida se acelera a los 14 años, durante la transición hacia el nivel medio superior y en su inicio. Además, Weiss (2015), con base en la trayectoria educativa calculada por Székely (2013) sobre la cohorte 1999-2010, sostiene que sólo 60% de los estudiantes que ingresan al primer grado de primaria egresan de la secundaria.

Ese marcado incremento a partir de los 16 años nos advierte acerca del desplazamiento de las trayectorias irregulares hacia la educación media superior y superior, el cual es agravado por las limitaciones existentes en ambos niveles para retener en sus aulas a la numerosa cantidad de jóvenes que terminan la educación secundaria. Debido a la cobertura universal de la escuela primaria, no cabe imaginar que existan grandes desigualdades socioeconómicas entre unos y otros; éstas empiezan a aparecer antes de completar el nivel básico. A esas alturas, un tercio de las interrupciones se concentran en el nivel más bajo, mientras que, al subir el estrato social, las interrupciones bajan hasta situarse en 9% en el más alto. Luego de completar la educación básica, la incidencia relacionada con el origen social empieza a ser menos marcada, sobre todo en las interrupciones tardías. Los jóvenes que salieron con media superior incompleta son 11% en el estrato más bajo y 15% en el más alto, en tanto para la media superior completa las cifras son de 15 y 25%, respectivamente (Blanco, Solís y Robles, 2014).

En cuanto a la distribución por sexo, de los 45 885 estudiantes que ingresaron a las licenciaturas en el ciclo escolar 2016-1, 22 040 (48%) eran varones y 23 841 (52%) mujeres. Esta ligera diferencia a favor de ellas coincide con los registros de la DGPL, los cuales indican una tendencia a la baja de la presencia femenina en los 10 años anteriores al ingreso de esta generación. Según el estudio de esta dependencia de la UNAM, la superioridad numérica de las mujeres al momento de entrar a las licenciaturas pasó de 57.8% en 2006 a 55.1% en 2015 y, correlativamente, el porcentaje de hombres subió de 42.2 a 44.9% en ese lapso (UNAM-DGPL, 2017). Dato que, a su vez, cobra fuerza con la relativa paridad entre ambos sexos que Emilio Blanco halló en el tránsito hacia la educación media superior y superior, 83.9% para los hombres y 82.2% para las mujeres, y 62.4 y 60.5%, respectivamente (Blanco, 2014).

El perfil de ingreso de la generación bajo estudio se complementa con información específica sobre su trayectoria educativa previa. El primer indicador es el tipo de sostenimiento de las escuelas a las que asistieron antes de llegar a la universidad (públicas, privadas o combinadas). El número posible de opciones varía de acuerdo con la modalidad de acceso. Los que llegaron por medio del pase reglamentado escogieron nueve variantes posibles, mientras que los seleccionados por concurso de selección transitaron por 26 combinaciones diferentes. De todas maneras, no todas las variantes tienen una representación relevante. Independientemente de la vía de acceso, los caminos andados por unos y otros pueden subsumirse en dos grupos, según la suma de los ciclos se incline a favor del sostenimiento público o del privado.

La abrumadora cantidad de 28 239 estudiantes que completaron la educación obligatoria en instituciones públicas, más los 6 394 que cursaron 66% de sus estudios en ese mismo sector, representan las tres cuartas partes de la población de primer ingreso a la educación superior en ese ciclo escolar. Los 2 639 jóvenes que llegaron a la universidad con el 100% de su formación anterior en escuelas privadas, más los 6 818 que cumplieron 66% de sus estudios en instituciones de ese tipo, suman 21% de la generación. El porcentaje restante lo cubrieron los 1 615 estudiantes que realizaron sus estudios en escue-

las de sostenimiento mixto. Respecto a la ubicación geográfica, la mitad de los alumnos de primer ingreso a licenciatura provienen de escuelas asentadas en la Ciudad de México y un tercio del Estado de México. El porcentaje de alumnos de otros estados de la República se ha ido incrementado, al pasar de 13.6% en 2006-2007 a 23.1% en 2015-2016 (UNAM-DGPL, 2017).

Una vez despejado lo relativo a la trayectoria escolar a partir de la edad, el sexo y el tipo de sostenimiento de las escuelas de procedencia, exploremos los entornos familiares en los cuales estos jóvenes labraron su condición estudiantil. Tanto la base de datos de la generación 2016-I como los registros de la DGPL en los 10 años anteriores coinciden en que la mayoría de las familias del estudiantado al momento de ingresar a la UNAM se componen a lo sumo de cinco integrantes, tres de los cuales, en promedio, colaboran en su sostenimiento económico (UNAM-DGPL, 2017). De los alumnos que ingresaron en 2016-I, 88.2% habitaba con sus padres, y si sumamos quienes lo hacían con “Otros familiares”, la cantidad sube a 92.1%. La minoría restante declaró convivir con sus parejas, cónyuges (4.2%), con otros compañeros (0.5%) o solos (2%). Un dato que refuerza la relación de dependencia familiar, que hasta ese momento tenían casi todos los integrantes de esta generación, es que 95% de ellos declararon ser solteros. La percepción de los estudiantes respecto al lugar otorgado por sus padres a su educación proporciona información adicional sobre la influencia ejercida por ellos en ese sentido. A juzgar por sus respuestas, casi todos percibieron haber recibido un estímulo importante por parte de sus familias a lo largo de la trayectoria escolar para seguir estudiando. Más de 80% de ellos afirmaron haber experimentado bastante presión, y el resto señaló que, si bien en sus casas insistían en ello, no advirtieron mayor apremio al respecto. La cantidad de jóvenes que expresaron lo contrario y adujeron que sus padres hubieran querido que se dedicaran a otra cosa se reduce a 135 casos.

Veamos a continuación las condiciones materiales de vida de los estudiantes en sus entornos familiares. La información recabada sobre la ocupación de los padres indica que, excepto 20% de ellos que ya no trabajaban, eran jubilados o habían fallecido, las profes-

siones del 80% restante abarcan un amplio rango de labores, como empleados y obreros (44%), comerciantes y trabajadores por su cuenta (22%), empresarios, profesionistas y funcionarios (9%). En el caso de sus madres, el porcentaje de las que no trabajaban, eran jubiladas o habían fallecido se eleva a 33%. El resto se distribuye en las mismas ocupaciones que sus padres, aunque se suman el trabajo doméstico y otras labores de apoyo al ingreso familiar. El tipo de vivienda que habitaban al ingresar a la UNAM era mayoritariamente propiedad de sus padres o familiares, dato significativo a pesar de que, según datos de la DGPL de la UNAM, el porcentaje en esas condiciones ha descendido entre 2006 y 2015, de 68.5 a 54.5%. Más allá de ser dueños o no de sus casas, es importante describir brevemente algunos rasgos del inmueble que habitaban los estudiantes. Nueve de cada 10 viviendas tienen piso con algún tipo de acabado (cemento, mosaico o loseta). De sus hogares 96% cuenta con cuarto de baño y 84% tiene lavadora, calentador y línea telefónica; 68%, horno de microondas, computadora personal y reproductor de películas en DVD. Casi 50% declaró que su familia poseía automóvil. El porcentaje actual de alumnos que tiene teléfono celular es de 94.4%, porcentaje que evidencia un aumento de 22.4% con respecto a 2006-2007, cuando el total no pasaba de 77% (UNAM-DGPL, 2017).

Dada la composición familiar y su situación socioeconómica, aunado a que casi todos aún habitaban con sus padres o familiares, tenían menos de 25 años cumplidos y eran solteros, no es osado suponer que su situación estudiantil haya transcurrido bajo condiciones bastante propicias para el estudio. Máxime cuando acreditamos que la cantidad de alumnos que expresaron tener un trabajo permanente sumaba menos de 10% de toda la población de primer ingreso. El 18% manifestó tener un trabajo por temporada, que bien podrían ser compromisos contraídos en épocas vacacionales u otros tipos de actividad intermitente, mientras que cerca de 8% reportó apoyar a algún negocio o trabajo familiar con o sin pago. Un dato suplementario para esclarecer la situación laboral de nuestros estudiantes es la cantidad de horas trabajadas a la semana: 10% declaró hacerlo 32 horas a la semana como mínimo, dedicación que generalmente demanda una labor de tiempo completo y que además

concuera con la cantidad de estudiantes que asumieron tener una obligación laboral permanente. Si observamos el número de hermanos y su lugar entre ellos, vemos que la mayor parte de estos jóvenes (72.7%) tenían entre uno y dos hermanos, mientras que cerca de 13% era hijo único. La mitad de los integrantes de la generación resultaron ser los mayores entre sus hermanos; 30% ocupaba el segundo lugar y 13% el tercero (UNAM-DGPL, 2016b).

Quienes declararon ser los primeros de su familia que llegaron a la universidad representan 40% del total, cifra que contrasta con 60% de los casos que no fueron los primeros en hacerlo. Las proporciones que asume, entre los integrantes de esta generación, el hecho de haber sido los primeros o no en llegar a la educación superior, refleja la ampliación de los promedios de escolaridad en el país del que deben haber sido beneficiados sus padres y hermanos mayores. El porcentaje de madres que en 2006 sólo tenían primaria disminuyó de 21 a 16% en 2016, y de manera inversa, las que tenían bachillerato aumentaron de 11 a 14% en el mismo periodo. Para 2016, el total de sus madres con nivel licenciatura o normal superior representaban 22% y con posgrado, 4%. Los padres con educación primaria bajaron de 15 a 13%, mientras que en secundaria ascendieron de 17% en 2006-2007 a 20% en 2015-2016. La cifra en bachillerato o vocacional también se incrementó, al pasar de 14 a 17% en ese mismo lapso. El número de padres con estudios de licenciatura o normal superior para el ciclo escolar 2016 llegó muy cerca de 30% y el de posgrado sobrepasó 7% (UNAM-DGPL, 2017).

La información proporcionada por los estudiantes de la generación 2016-I, respecto de la máxima escolaridad de sus padres, indica que casi 65% de ellos habían alcanzado la enseñanza secundaria, medio superior o superior, y que casi 35% de sus padres y 28% de sus madres consiguieron cursar alguna licenciatura y algunos de ellos continuar estudios de posgrado. La magnitud histórica y social de esos cambios se aprecia mejor en el marco de los niveles de escolaridad que prevalecían en las generaciones estudiantiles que engrosaron la UNAM durante los años de la expansión educativa. El contraste con la generación que ingresó al CCH en 1977 e inició su educación superior en 1980, por ejemplo, es patente. Entonces,

64.1% de los padres y 74.1% de las madres sólo tenían educación primaria completa o incompleta, mientras que, en el otro extremo, 10.7% de los padres y 3.6% de las madres alcanzaban a tener educación de nivel licenciatura, y apenas 0.1% de los padres habían cursado un posgrado (Bartolucci, 1994). Por su parte, el exhaustivo estudio de Milena Covo (1990) sobre los estudiantes que entraron a la UNAM entre 1960 y 1985 demostró que para 1985 el porcentaje de padres y madres de los alumnos que tenían una educación superior ya era de 18 y 15.9%, respectivamente (Covo, 1990).

LAS VÍAS DE INGRESO A LA UNAM

El curso seguido por la generación 2016-1 de la UNAM en alguna de las dos vías de acceso que la institución dispone oficialmente para la admisión de su población de primer ingreso es un testimonio fiel del proceso de selección escolar que tiene lugar en el contexto de la formidable demanda hacia las instituciones de nivel superior ubicadas en la capital de la República y zona conurbada. En general, la opinión pública, los medios de comunicación masivos y los círculos politizados coinciden en creer que la bifurcación entre las instituciones de educación superior públicas y las privadas representa el mayor indicador de estratificación educativa en nuestro país. Sin embargo, esta dicotomía no es tan cierta como pinta a simple vista. Para los interesados en acceder a las universidades privadas, generalmente la única condición es sufragar la colegiatura que corresponda en cada caso. Unas pocas están al alcance de los jóvenes de clases medias y altas que, en términos proporcionales, concentran su atención en una selecta minoría, mientras muchas otras se encuentran al alcance de los estudiantes rechazados de las instituciones públicas de mayor prestigio que cuentan con recursos propios o familiares para cubrir el costo.

En cambio, la demanda hacia las universidades públicas de la Ciudad de México y zona metropolitana converge en aquellas que, a pesar de su gigantesco tamaño, admiten cupos muy inferiores a la masiva preferencia de los estudiantes. De manera que, para ganarse

el derecho de ingresar a sus aulas, los cientos de miles de aspirantes se ven obligados a participar en una bravía competencia por cada uno de los lugares disponibles en esas instituciones. Por mucho, la más solicitada de ellas es la UNAM, aunque el IPN y la UAM se encuentran en una situación parecida (Blanco, Solís y Robles, 2014). Con el fin de emplazar en el contexto adecuado la experiencia de los alumnos que lograron el derecho a ingresar en las licenciaturas de la UNAM en el ciclo escolar 2016-1, es preciso desdoblarse su admisión en las dos modalidades que la institución dispone con diferente temporalidad. Una remite al concurso de asignación de los lugares disponibles en la ENP y el Colegio de Ciencias y Humanidades, que opera bajo el control de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Medio Superior (Comipems) y la otra, al concurso de selección que organiza la UNAM para escoger a los egresados de las otras escuelas de nivel medio superior que aspiran a ingresar a sus licenciaturas.

EXAMEN DE LA COMIPEMS

Respecto a la primera vía, la información recabada en esta investigación retrotrae a lo sucedido con los miembros de esta generación que ingresaron en 2012 a los bachilleratos de la UNAM a través del examen de la Comipems.⁴ Certamen donde participan los jóvenes egresados de la escuela secundaria para obtener un lugar entre las opciones de nivel medio superior de la Ciudad de México y 22 municipios conurbados del Estado de México. El examen consta de 128 reactivos de opción múltiple organizados en ocho campos temáticos (español, historia, geografía, formación cívica y ética, matemáticas, física, química y biología). Con base en las respuestas recabadas, la prueba califica las habilidades y los conocimientos específicos adquiridos en la escuela secundaria, así como sus competencias verbales y matemáticas básicas (García, 2016). El total de estudiantes que

4 Base de datos proporcionada por la Comipems con la información de quienes fueron aceptados a los bachilleratos de la UNAM en el examen de 2012.

se inscribieron ese año fueron 307 023, cifra que representa cerca de 20% de la población nacional en las mismas condiciones. Sustrayendo los 42 710 alumnos que no cumplieron algún requisito de la convocatoria, finalmente hicieron el examen 264 313, de los cuales 234 340 fueron asignados en alguna de las opciones enlistadas.

Es oportuno subrayar que el diseño de la prueba Comipems permite que los aspirantes elijan tres opciones de bachillerato de alta demanda y que más de la mitad de ellos se inclinan a ponerlas en sus dos primeras opciones. Se puede decir que, en alguna medida, los estudiantes se autoseleccionan desde el momento en que deciden inscribirse o no. En este último caso, entran tanto los que rehúyen la prueba ante el temor al fracaso como los que de antemano eligen estudiar en un colegio privado (Solís, Rodríguez y Brunet, 2013). Quienes deciden postularse, además de contar con el promedio general como un indicador oficial de su desempeño académico, han construido una suerte de valoración subjetiva sobre la clase de estudiante a la que creen pertenecer. De tal modo que aquellos con un mejor desempeño académico tienden a solicitar las mejores escuelas, mientras que los de bajo rendimiento prefieren escoger opciones que consideran más accesibles para ellos. El año que participaron nuestros estudiantes, 55.2% de los aspirantes eligieron sus dos primeras opciones dentro del mismo subsistema y alrededor de 50% de los sustentantes escogió en primer lugar alguno de los 14 planteles de bachillerato de la UNAM. Esta decisión no deja de sorprender cuando existen al menos 361 planteles educativos dispersos en toda la ciudad que ofrecen opciones de bachillerato general o técnico: Conalep; Colbach; DGETI, CBTIS (Solís, Rodríguez y Brunet, 2013).

En aquella edición, los interesados en entrar a la UNAM sumaron más de 155 000 estudiantes, es decir, poco más de la mitad de los aspirantes registrados por la Comipems en 2012. Además del reconocido prestigio de la institución, la elevada demanda hacia sus bachilleratos expresa el inmenso valor que los aspirantes asignan a que esta universidad, que como el IPN, les asegura una continuidad del nivel medio superior al superior que las otras alternativas no están en condiciones de otorgar (Blanco, Solís y Robles, 2014). Aunque si bien elegir una opción de tan alta demanda es condición *sine*

qua non para obtener esa ansiada recompensa, al mismo tiempo eso incrementa el riesgo de fracasar en el intento. En el marco de los criterios que rigen la asignación de planteles por parte de la institución metropolitana y debido a que los bachilleratos de la UNAM gozan de esa condición, ingresar a ellos presupone un alto rendimiento por parte de los 34 600 asignados a plantel y turno en aquel ciclo escolar. A sabiendas de la competencia que esto representa, es evidente que 53% que fue designado a su primera opción tuvo un excelente desempeño en el examen. Pero no sólo ellos, también el 47% restante que, a pesar de no haber sido tomados en cuenta en su primera opción, aun así, fueron admitidos en el bachillerato de la UNAM. El valor máximo alcanzado por ellos en la prueba fue de 127 aciertos, siendo que el valor mínimo en la ENP se ubicó por encima de los 85 aciertos, mientras que para el CCH fue de 77. De igual modo, notamos que la mediana de ingreso para el plantel menos exigente fue superior a 80 aciertos (Comipems, 2012).

Frente a un examen de 128 reactivos, el hecho de que la media de aciertos entre estos jóvenes haya sido de 95.18 —con mediana de 94— permite calificar su desempeño en los niveles más elevados de la escala. Los promedios con que egresaron de la secundaria apuntan en la misma dirección. De estos jóvenes, 41% obtuvo calificaciones superiores a 9, y si sumamos quienes sacaron más de 8, el porcentaje aumenta a 78%. Además, 84% de ellos tenían entre 15 y 16 años. El grado de homogeneidad de las cifras presentadas en términos de edad y promedios indica que la gran mayoría de los estudiantes de primer ingreso al CCH y a la ENP tuvieron una trayectoria escolar previa ininterrumpida. La mayor parte de ellos (78%) venía de escuelas públicas, 19% de privadas y 3% de mixtas. Prácticamente todos provenían de instituciones incorporadas a la SEP y 4% de otras pertenecientes al sistema estatal. De acuerdo con el lugar geográfico, la mayor parte de los jóvenes procedía de la zona metropolitana, casi 70% del entonces Distrito Federal, 28.72% del Estado de México y apenas 1.28% provenía de otros estados del país.

En resumidas cuentas, la enorme mayoría de la generación que ingresó a la ENP y al CCH de la UNAM en 2012 eran estudiantes con trayectorias escolares ininterrumpidas cursadas en escuelas secun-

darias públicas de la zona metropolitana de la Ciudad de México y que tuvieron rendimientos académicos buenos o sobresalientes. Alineados con dichos antecedentes escolares, el elevado número de aciertos obtenidos en el examen de la Comipems les permitió entrar en alguna de las opciones del bachillerato de la UNAM y disfrutar de la posibilidad de ingresar tres años después en alguna de sus licenciaturas por medio del pase reglamentado. Una disposición exclusiva de la UNAM que, en atención a los términos fijados por el artículo 9 de su Reglamento General de Inscripciones, establece que los alumnos que terminan su ciclo de bachillerato en un máximo de cuatro años y siete de promedio, como mínimo, gozan del derecho a inscribirse en las carreras de su preferencia.

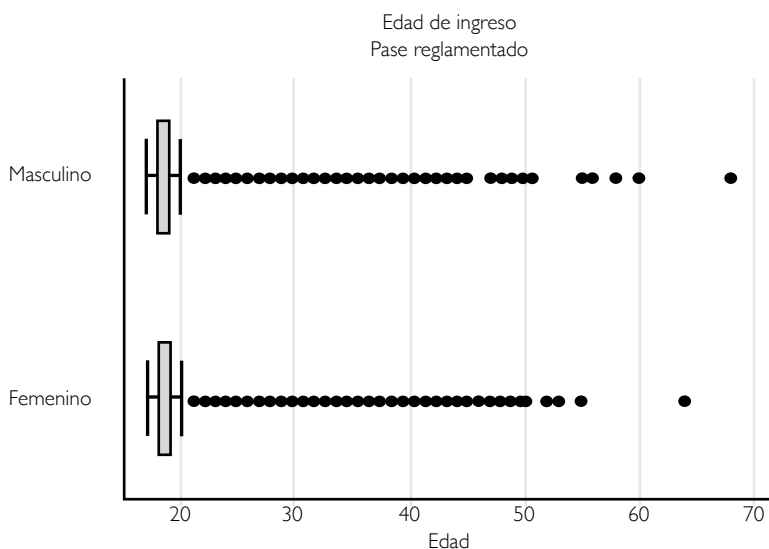
En el ciclo escolar 2016-1, ese derecho lo ejercieron 27 445 de los 45 885 estudiantes que iniciaron sus estudios superiores. El CCH aportó 15 327 estudiantes (56%) y la ENP contribuyó con 12 116 (44%) (UNAM-DGPL, 2016a). De este nuevo contingente estudiantil, 92% se encontraba en la edad modal para ingresar al nivel superior; es decir, entre 18 y 20 años, 7% tenía de 21 a 25 años cumplidos y un escaso 1.3% con 26 y hasta más de 40 años. En esas edades, es lógico que el estado civil de 98% de ellos fuera soltero y que sólo 2% estuviera casado o conviviera en unión libre, porcentaje idéntico al de los que declararon tener algún hijo. También es razonable que 97% aún viviera con sus padres o familiares y que apenas 3% lo hiciera con amigos, cónyuges o solo. Tampoco es casual que 93% dependiera del sostén económico familiar y que únicamente 7% estuviera en condiciones de sostenerse a sí mismo o contara con el aporte de su cónyuge u otros.

En lo que se refiere al sexo, este conjunto de estudiantes se dividía entre 55% de mujeres y 45% de varones, mayoría femenina que se manifestaba en los intervalos de menor edad, pero conforme ésta aumentaba su proporción disminuía a favor de los varones. Los 131 casos que ingresaron a las licenciaturas con 16 o 17 años se dividían en 60% mujeres y 40% varones, mientras los 24 987 estudiantes que tenían de 18 a 20 años se distribuían en 56% mujeres y 44% hombres. Pero apenas pasamos a los 21 años, la proporción de hombres aumenta a 59% y la de mujeres disminuye a 41%. A partir de los

40 años, las diferencias entre los sexos se vuelven irrelevantes. Para comprender mejor las discrepancias de edad y sexo entre los alumnos que ingresaron por esta modalidad, conviene prestar atención a la gráfica 2. Al observar la distribución de este grupo, notamos que en la mediana (18 años), el tercer cuartil (19 años) y el percentil 90 (20 años), se agrega apenas un año de diferencia. Entre el percentil 90 y el 95 hay dos años, mientras entre el 95 y el 99 la diferencia es de cinco años. Eso nos indica que el último 5% de este grupo contiene un rango amplio de edades que van desde los 22 hasta más de 40 años.

GRÁFICA 2

Edad de ingreso por sexo, modalidad pase reglamentado



Fuente: UNAM-DGPL, 2016a.

Aun cuando el porcentaje de alumnos mayores de 20 años fuera pequeño, el hecho de que entre ellos disminuyera la presencia femenina hace pensar que las oportunidades de ingreso de las mujeres en el nivel licenciatura se reducen en caso de que sus trayectorias escolares hayan sufrido algún tropiezo o interrupción. Pauta que, como comprobaremos más adelante, se reproduce entre quienes ganaron su lugar en la UNAM por medio del concurso de selección. En cuanto

a la escolaridad de sus padres, la mayor parte de este subconjunto de la población de primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM provenía de hogares donde 21% de las madres llegaron hasta la educación secundaria, normal o técnica, 20% alcanzó el nivel medio superior y entre las que estudiaron alguna licenciatura o siguieron un posgrado sumaron 27%. El porcentaje cuyas madres no había recibido instrucción o a lo sumo estudiado hasta la escuela primaria solamente representa 7%. Valga aclarar que dicho porcentaje indica un sesgo en contra de los aspirantes cuyos padres tenían menos grados de escolaridad, pues éstos sumaban 11%.

Por su parte, los niveles de escolaridad de los padres reproducen conocidas diferencias con el perfil escolar de las madres. En su caso, el porcentaje de los que habían llegado hasta la educación secundaria, normal o técnica se reduce a 32%, mientras los que siguieron estudiando hasta bachillerato sube a 23% y quienes cursaron alguna licenciatura o hicieron un posgrado suman 34%. En relación con los aspirantes, la diferencia respecto al porcentaje de asignados con padres sin instrucción o estudios primarios va en el sentido opuesto al de las madres. El porcentaje de asignados superó en dos puntos la proporción de aspirantes con padres en esa misma circunstancia. Salvo las discrepancias apuntadas de unos y otros en torno a los grados más bajos de escolaridad, en los niveles subsiguientes tanto las madres como los padres de los estudiantes seleccionados guardaron relaciones simétricas con los aspirantes.

Las ocupaciones de las madres que trabajaban se dividen entre 21% que apoyaban al ingreso familiar, realizaban trabajo doméstico, estaban ligadas al campo o eran obreras, 30% eran empleadas, 13% comerciantes o trabajadoras por su cuenta y 4% se desempeñaban como profesionistas, empresarias, directivas o funcionarias. Dichos porcentajes empataban con las proporciones de los mismos rubros entre los aspirantes. En las profesiones de los padres, se reduce el número de los que apoyaban el ingreso familiar (4%) o realizaban trabajos domésticos (0.3%) y aumenta el porcentaje de campesinos (0.5%) y obreros (8%). El rubro de empleados sumó 40%, los comerciantes y trabajadores por su cuenta 23% y los profesionistas, empresarios, directivos y funcionarios representan 7%. Estos

porcentajes se equiparan con el tamaño de los grupos ocupacionales declarados por los aspirantes. El mismo equilibrio encontramos entre los guarismos de quienes afirmaron provenir de familias cuyos padres hablaban alguna lengua indígena (3.5%) y entre los que reconocían pertenecer ellos mismos a un pueblo originario (1.5%) (UNAM-DGPL, 2016b).

CONCURSO DE SELECCIÓN

La segunda vía de acceso a la UNAM nos conduce a analizar la información recabada en el conjunto de estudiantes que tres años después se integraron a la misma generación 2016-I mediante el concurso de selección, modalidad que ofrece la UNAM a aquellos jóvenes que no estudiaron el bachillerato en ella o que en su defecto requirieran presentarlo para cambiar o hacer una nueva carrera. Este examen se realiza dos veces al año y está abierto a los egresados de cualquier bachillerato público o privado que hayan obtenido un promedio mínimo de siete en el último nivel de estudios. Cada aspirante tiene opción de elegir una carrera y el plantel donde desea cursarla. La prueba consta de 120 reactivos que guardan relación con un área de conocimiento específica según la carrera elegida. Cada facultad determina el número de espacios disponibles para sus carreras, una vez que los egresados de los bachilleratos de la UNAM escogen sus preferencias, los lugares que quedan se someten a concurso de selección (Guzmán y Serrano, 2011). Ni la universidad o alguna de sus instancias dispone el mínimo de aciertos necesarios para entrar por esta vía; el derecho a ingresar se define en términos del número de aciertos que cada uno tenga en relación con los demás aspirantes. Los que tengan el mayor número de aciertos en el examen van ocupando los lugares disponibles, hasta que éstos se terminen.

En esta ocasión se presentaron 222 944 aspirantes, 57% de sexo femenino y 43% masculino (UNAM-DGPL, 2016b). Las escuelas incorporadas a la SEP y al Colegio de Bachilleres certificaron en conjunto más de 60% de los aspirantes, el resto fueron avalados por las vocacionales del IPN (3.5%), algunos bachilleratos estatales o

municipales (7%), escuelas incorporadas a la UNAM, mayormente privadas (12%), y la Escuela Normal Superior (1%). De ellos, 78% había completado sus estudios previos en instituciones públicas y el resto lo había hecho en escuelas privadas (18%) o en dependencias mixtas (4%). Cuarenta y seis por ciento provenía de la Ciudad de México, 35% del Estado de México y 19% de otros estados de la República. Setenta y ocho por ciento había terminado el bachillerato en tres años y 84% egresó sin haber reprobado ninguna materia. El 45% calificó entre 7 y 8, 41% entre 8 y 9, y 15% entre 9 y 10. De ellos, 73% eran egresados del ciclo inmediato anterior y el resto de varios años antes, dato que se correlaciona con los intervalos de edad. Sesenta y cinco por ciento estaba en la edad modal, 21% entre los 21 y 25 años y 14% se desperdigaba a partir de los 26 hasta más de 40 años (UNAM-DGPL, 2016b).

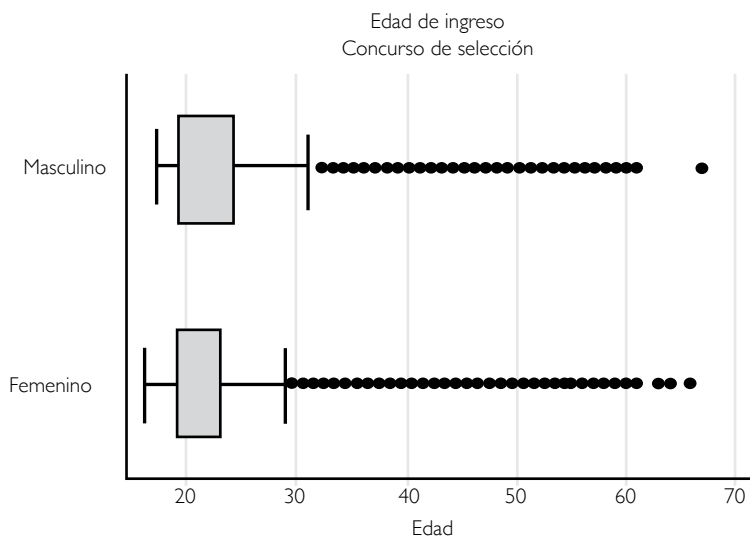
De los más de 200000 estudiantes que compitieron entre sí para integrar la generación 2016-1 de la UNAM, solamente 22189 lo consiguieron. El perfil resultante muestra la medida en que los estudiantes beneficiados se acercan o se alejan de la composición socioescolar de los aspirantes a ingresar por esa vía. Para comenzar, la distribución de los seleccionados por grupos de edad favoreció a los jóvenes que estaban por encima del intervalo modal, 18 a 20 años, información que resalta, pues los candidatos que estaban en la edad modal para cursar estudios superiores representaban 68% del total, mientras que los seleccionados sumaron 47%, beneficiando por consiguiente a los más grandes; 24% que tenían entre 21 y 24 años y 29% que tenían entre 25 y más de 40 años cumplidos. Aquí la mediana de la edad aumentó a 20 años. Entre ésta y el tercer cuartil hubo cuatro años de diferencia, en tanto que entre el tercer cuartil y el percentil 90 subió a seis (31 años), misma diferencia entre éste y el percentil 95 (37 años). En el SUAYED, las edades vuelven a aumentar. La mediana es de 26 años, el tercer cuartil de 33 y los percentiles 90 y 95 de 42 y 47 años, respectivamente.

A la luz de una competencia tan cerrada, estos resultados son bastante significativos, puesto que la inclusión de los grupos de edad mayores a la modal comprende tanto a quienes insistieron en presentar el examen hasta lograr su admisión a la UNAM como a los que,

dejando de estudiar tiempo atrás, decidieron retomar sus estudios o iniciar otra carrera años después. Sin embargo, así como el concurso de selección favoreció al conjunto de los mayores de edad en detrimento de los más jóvenes, al incluir el sexo en el análisis las cifras se inclinan a favor de los hombres, afectando más a las mujeres, uno de los grupos más vulnerables de nuestra sociedad. Partamos del hecho de que, igual que en el pase reglamentado, los candidatos a entrar a la universidad por concurso de selección se dividían entre 57% mujeres y 43% hombres. No obstante, esa superioridad numérica femenina no se mantuvo en la población seleccionada. En promedio, la proporción de hombres pasó a superar a las mujeres, de 53 a 47%. Dentro del intervalo de edad modal, 18 a 20 años, la distribución por sexo fue prácticamente 50/50, y a partir de los 21 años y hasta los 40 se distribuyeron, en promedio, en 56% varones y 44% mujeres.

GRÁFICA 3

Edad de ingreso por sexo, modalidad concurso de selección



Fuente: UNAM-DGPL, 2016a.

Este cambio incita a reflexionar sobre las causas que podrían incidir en la reducción del acceso de las mujeres a la educación superior por esa vía, en un contexto histórico que al menos desde la década

de los sesenta registra un crecimiento sostenido de la mujer en las universidades (Sánchez, 2016). Guzmán y Serrano detectaron el mismo sesgo entre los asignados a la UNAM en el concurso de selección 2006-2007. Sesgo por demás llamativo, debido a que las mujeres, a la par de haber igualado en número a los hombres, han demostrado una mayor eficiencia académica. Según Guzmán y Serrano (2011), el supuesto carácter neutro del examen bien podría opacar las diferencias económicas y culturales que separa a los candidatos; además de que el diseño de esa clase de instrumentos podría favorecer a los hombres, por poseer ciertas habilidades que se presentan más frecuentemente que en ellas. Sin desestimar la validez de ambas hipótesis y con el ánimo de contribuir a la explicación del fenómeno, quisiera añadir que la condición femenina, aunada al aumento de la edad, bien puede convertirse en un factor limitante para su retorno a la escuela, debido a las prioridades que los roles tradicionales de género asignan a las mujeres en el cuidado familiar, las labores domésticas y la atención de esposos e hijos.

Tampoco deberíamos pasar por alto que la reducción del número de mujeres entre los seleccionados mediante el concurso de selección fuera un efecto de la propia reglamentación de asignación de los lugares disponibles en cada carrera; no olvidemos que los asignados por pase reglamentado tienen prioridad para ocuparlos. Dada la superioridad numérica de ellas en esta modalidad, es muy probable que los lugares que queden para repartir entre los asignados por concurso de selección se reduzcan, perjudicando más a las mujeres que a los hombres. No es casual que Mónica López (2019), en su artículo sobre los estudiantes que ingresaron a la UNAM en el ciclo escolar 2013-2014, haya encontrado que ser mujer incrementaba las probabilidades de elegir una carrera de alta demanda un 64 % en comparación con ser hombre, a lo que se suma el efecto positivo que tuvo en la elección de carreras de alta demanda haber egresado del sistema de bachillerato de la UNAM respecto a quienes provenían de otro tipo de escuelas.

En adición al aumento del promedio de edad registrada entre los estudiantes de primer ingreso vía el concurso de selección, los que tenían hijos (16%) doblaron proporcionalmente al número de

aspirantes en esa misma situación (9%). Correlativamente, la cifra de solteros bajó a 84%, mientras que los casados y otras formas de vida en común subieron a 16%. A su vez, el número de estudiantes que no trabajaban descendió a 47% y la proporción de los que declararon hacerlo, al menos 32 horas a la semana, creció a 34%, datos congruentes con el 36% que respondieron ser su propio sostén económico o estar apoyados por sus cónyuges u otros. A su vez, quienes estudiaron en instituciones privadas, superan en un rango aproximado a 10% a los que lo hicieron en el sector público y los que provienen de otros estados de la República aumentaron a 23%.

El número de asignados cuyas madres no habían recibido instrucción o a lo sumo estudiado primaria (8%) representó menos de la mitad de los aspirantes en iguales condiciones (19%). La diferencia se reparte entre las que habían llegado hasta el bachillerato (18%) y las que continuaron en alguna licenciatura o posgrado (26%). En cambio, el porcentaje de los padres que no estudiaron o cursaron hasta la primaria resultó mayor entre los asignados (19%) que entre los aspirantes (15%). La cantidad de asignados de padres con secundaria, normal o técnica se redujo y aumentó la cifra de padres con bachillerato (22%) y los que estudiaron hasta licenciatura o algún posgrado (34%). El porcentaje de madres dedicadas a los trabajos manuales de menor especialización (20%) fue menor entre los aceptados que entre los aspirantes (27%). Lo mismo sucedió con sus padres, ya que de 18% de los aspirantes con idéntica condición laboral, sólo admitieron a 12%. En el extremo opuesto, se registró un ligero aumento de madres (11%) y padres (10%) dedicados al ejercicio libre de la profesión, el manejo de empresas o funcionarios y empleados. En el rubro de empleados y comerciantes, las variaciones respecto a los aspirantes fueron mínimas. El porcentaje de estudiantes que habitaban en casa propia o pagándose (63%) difería muy poco en comparación con el conjunto de estudiantes de pase reglamentado en la misma situación (67%) y tampoco encontramos discrepancias en ese sentido con los aspirantes (66%). Lo mismo sucede con los rasgos del inmueble que habitaban. Casi todos contaban con pisos de cemento, mosaico o loseta, tenían de dos a seis, cuartos incluyendo el baño, y los mismos bienes y servicios. El uso

del celular registró un porcentaje idéntico al de los aspirantes (94%) y, en ambos casos, la propiedad de automóvil familiar rondaba 45% (UNAM-DGPL, 2016b).

CONCLUSIONES

¿Qué nos deja finalmente la forma como aparecieron conectados los roles sexuales con los estatus de edad, el origen social y la experiencia escolar en esta generación de primer ingreso a la UNAM? En principio, está claro que el estudiantado de la UNAM sigue emanando de los sectores sociales intermedios de la sociedad, con niveles de escolaridad familiar que oscilan entre el promedio nacional y por encima de éste, y que cuentan con recursos materiales suficientes no sólo para mantenerse en el sistema escolar, sino que podrían reintegrarse al mismo y aspirar a obtener un título universitario. Las ocupaciones de los padres de familia y de los estudiantes que trabajan se distribuyeron de manera preponderante en actividades laborales calificadas de la estructura productiva urbana. Aunque el número de quienes se sostienen gracias a sus labores dentro del grupo de actividades poco calificadas no es desdeñable. En definitiva, todo parece indicar que la UNAM continúa siendo la opción más accesible para este perfil de estudiantes, quienes pertenecen a una clase media de amplio espectro mayoritariamente radicada en la zona metropolitana de la capital de la República. Pero, a pesar de ser tan dominantes, estos rasgos no deben opacar las diferencias socioescolares habidas entre los integrantes de una misma generación.

Las evidencias empíricas reunidas expresan las formas específicas y las diferencias sustantivas que puede asumir la competencia para ocupar los lugares disponibles en la UNAM, según los jóvenes asignados hayan llegado a sus puertas por la vía del pase reglamentado, o bien estado en condiciones de intentarlo mediante el concurso de selección. La información sobre los beneficiarios de esta última modalidad muestra que 90% de ellos cubre las características del perfil “típico” de estudiantes de primer ingreso a licenciatura de la UNAM: 1) tener entre 18 y 20 años, 2) contar con una trayectoria es-

colar ininterrumpida, 3) vivir con su familia y depender económicamente de sus padres o familiares, 4) no trabajar de manera permanente, 5) haber hecho sus estudios previos en escuelas públicas, 6) residir en la Ciudad de México y zona conurbada. A final de cuentas, la competencia por ingresar al nivel superior dependió exclusivamente del mayor grado de eficiencia y desempeño escolar alcanzado en el ciclo de bachillerato, logro al cual contribuyeron tanto las condiciones familiares de origen como sus propias cualidades y perseverancia.

Según un modelo estadístico de regresión logística efectuado durante la investigación, las probabilidades de ingreso de este tipo de alumnos, con respecto a la calificación mínima posible, aumentan 78% para el rango de 7.6 a 8, 308% para el de 8.1 a 8.5, 775% de 8.6 a 9 y más de 2000% para los promedios superiores a 9. A su vez, tener que trabajar disminuyó las probabilidades de ingresar en 10%, lo que, aunado al hecho de que vivir con la familia las aumentara en 24%, explica por qué en esta modalidad las probabilidades de ingreso de los estudiantes típicos crecieron tanto respecto a los demás. En cambio, provenir de un estrato social distinto al más bajo apenas resultó significativo estadísticamente: pertenecer a un estrato social medio-bajo, y de estrato medio, medio-alto o alto, lo es al cambiar el nivel de significancia a un 0.05 y 0.1 en cada caso. Y, aun así, ambas categorías incrementan poco las probabilidades de ingreso respecto de aquellos estudiantes con mayores carencias socioeconómicas.

En el concurso de selección, el evento decisivo fue el desempeño en el examen medido por el número de aciertos en combinación con los factores administrativos; es decir, número de lugares disponibles y desempeño de los demás aspirantes. Bajo esas reglas de juego, el historial académico y la regularidad escolar perdieron importancia, cediendo lugar a la aparición de otros escenarios potenciales, como rendir el examen varias veces hasta lograr el objetivo deseado, cambiar o cursar una segunda carrera o retomar los estudios después de haberlos dejado por un tiempo más o menos largo. En consecuencia, el perfil de los asignados cambió sustancialmente, aglutinándose la mayoría en torno al perfil “atípico”: 1) edades mayores de 20 años, 2) trayectorias escolares interrumpidas, 3) mayores grados de

autonomía económica y familiar, 4) compromisos laborales de manera permanente, 5) estudios previos hechos en escuelas privadas, y 6) aumento de la procedencia de otros estados de la República.

Sobre una plataforma socioescolar más diversa, no es casual la detección de las variaciones apuntadas. Para comenzar, la edad y el sexo. El hecho de ser mujer disminuyó la probabilidad de ingresar en 31%, aunque el aumento de un año de edad las incrementó 6%, dato consistente con los mayores rangos de edad en esta modalidad. Sobre el desempeño escolar previo, el promedio en el bachillerato nos dice que, con base en la calificación de 7 a 7.5, las probabilidades de ingreso en el rango de 7.6 a 8 crecieron 15%; entre 8.1 y 8.5 ascendieron a 30.4%; de 8.6 a 9 subieron a 53.1% y, al llegar a las dos últimas categorías, 9.1 a 9.5 y 9.6 a 10, llegaron a 96.4% y 164.1%, respectivamente. El hecho de trabajar incrementó la probabilidad de ingreso en 20%, al mismo tiempo que vivir con la familia la disminuyó en 25%, dato muy congruente con ser jóvenes de mayor edad que se vieron ante la necesidad de trabajar y contribuir con el ingreso del hogar familiar o vivir fuera de éste. Al analizar el peso que tiene el estrato social de origen sobre el ingreso, vemos que, respecto a quienes procedían de hogares con mayores carencias, las probabilidades de ingreso aumentaron 18% al provenir de un estrato medio-bajo, 59% si pertenecían a un estrato medio-alto y 106% cuando poseían un elevado nivel socioeconómico.

Los resultados derivados de cuatro modelos de regresión logística binomial controlando simultáneamente las variables demográficas, socioeconómicas y de desempeño académico de los estudiantes apuntaron en esa misma dirección. En los cuatro modelos se tuvo como referencia las dos modalidades: pase reglamentado (modelos 1, 2, 3, 4) y concurso de selección (modelos 1', 2', 3', 4'). En los modelos (1 y 1') sobresale que en la modalidad pase reglamentado las probabilidades de ingreso de las mujeres fueron mayores que las de los hombres (1.19), a diferencia del concurso de selección, donde las mujeres tuvieron menos probabilidades. En cuanto incorporamos la edad, las tendencias se invierten, ya que en el concurso de selección la probabilidad de ingreso se incrementó conforme aumentaba la edad y en el pase reglamentado no, correspondencia asociada a que

los estudiantes que ingresaron por concurso de selección habían dejado de estudiar y se reincorporaron tiempo después, o bien que intentaron varias veces ingresar a la UNAM hasta que lo consiguieron.

Al agregar la dimensión de origen social de los estudiantes (modelos 2 y 2'), se observa una ligera modificación en los valores de sexo, ya que por la vía del pase reglamentado la clase social disminuyó la probabilidad de que las mujeres accedieran a la universidad, mientras que entre quienes intentaron lograrlo por medio del concurso de selección resultó ser un factor relevante. En cuanto a la edad, los valores para ambos modelos son iguales, lo que implica que la clase social podría no estar relacionada con la edad en el aumento o disminución de las posibilidades de entrar a la UNAM. Al tomar como referencia la clase social baja, en el caso de los estudiantes que ingresaron por pase reglamentado se observa que la probabilidad más alta fue para los que pertenecían a la clase media. En cambio, entre los estudiantes admitidos por concurso de selección, el hecho de pertenecer a los estratos sociales medio-alto/alto incrementó sus posibilidades a más de uno.

La inclusión de la variable trayectoria académica (modelos 3 y 3') muestra que la condición de "estudiante típico" es más fuerte para los alumnos admitidos por la vía de pase reglamentado, a la vez que se incrementaron notablemente las probabilidades de ingreso de las mujeres en relación con los hombres. Además, las variables de origen social con respecto a la condición de "estudiante típico" disminuyeron su peso. Por la vía del concurso de selección, en cambio, la figura de "estudiante típico" no resultó ser un factor que incrementara las ventajas para ingresar. En su lugar, aumentó significativamente la probabilidad de que los grupos de edad mayores lo hicieran. Al incorporar la variable de desempeño académico (modelos 4 y 4') para los estudiantes de pase reglamentado todos los valores de clase social pierden peso y la figura de "estudiante típico" se incrementa a 2.99, lo que equivale a decir que es casi tres veces más probable que un estudiante típico fuera admitido respecto de los que no lo eran. También destaca el hecho de que las probabilidades de ingreso de las mujeres resultaran 1.37 más altas que mediante el concurso de selección; modalidad, esta última, donde en lugar de ser relevante la

condición de ser estudiante típico o ser mujer, se aprecia el incremento del peso de la extracción social, fundamentalmente en los valores de la clase alta y media alta.

REFERENCIAS

- Acosta, Mariclaire, Jorge Bartolucci y Roberto Rodríguez (1981), *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, UNAM.
- Bartolucci, Jorge (2018), “Inclusión/exclusión en la Educación Media Superior. Resultados de la investigación: Perfil del alumno de primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM: Generación 2016-1”, ponencia presentada en el Primer Coloquio la Educación Media Superior, Grupo de trabajo de investigación sobre educación media superior, México, Coordinación de Humanidades.
- Bartolucci, Jorge (2002), “La polarización educativa en México: La élite y la masa”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 31, núm. 122, pp. 79-92.
- Bartolucci, Jorge (1994), *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, UNAM.
- Bartolucci, Jorge y Roberto Rodríguez (1983), *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*, México, ANUIES.
- Beck, Ulrich y Elisabeth Beck-Gernsheim (2003), *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1981), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Blanco, Emilio (2014), “Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida”, en Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.) (2014), *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE/Colmex, pp. 39-70.

- Blanco, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.) (2014), *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE/Colmex.
- Castel, Robert (2010), *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Buenos Aires, FCE.
- Comipems (2012), *Base de datos. Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, 2012*, México, Comipems.
- Covo, Milena (1990), “La composición social de la población estudiantil de la UNAM”, en Ricardo Pozas Horcasitas (coord.), *Universidad nacional y sociedad*, México, UNAM/Editorial Porrúa, pp. 37-77.
- Covo, Milena (1986), “La universidad: ¿reproducción o democratización?”, en Juan Fidel Zorrilla (comp.), *La élite y la masa*, México, UNAM.
- García Pinzón, Ingrid (2016), “Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la educación media superior de la Comipems”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 68, pp. 95-118.
- Guzmán, Carlota y Olga Serrano (2011), “Las puertas del ingreso a la educación superior: El caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 157, pp. 31-53.
- López, Mónica (2019), “El ingreso a carreras de alta o baja demanda en una universidad mexicana: ¿Qué influye en la elección?”, *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 191-208.
- Mendoza Rojas, Javier (2001), *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*, México, UNAM/Plaza y Valdés.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1980), “Educación, Estado y sociedad en México (1930-1976)”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 9, núm. 34, pp. 5-56.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1973), “Evaluación del desarrollo escolar y factores que lo han determinado”, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 3, núm. 3, pp. 11-36.
- Puente Leyva, Jesús (1969), *La distribución del ingreso en un área metropolitana: El caso de Monterrey*, México, Siglo XXI Editores.
- Sánchez, Karina (2016), “Feminización de la matrícula en la educación superior en México. Aportes desde la sociología de la educación”,

- tesis de maestría del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, México, UNAM.
- Sennett, Richard (2005), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- SEP (2016), *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016*, México, SEP, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo.pdf>, consultado el 8 marzo, 2016.
- SEP (2014-2015), *Principales cifras del sistema educativo nacional 2014-2015*, México, SEP, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2014_2015_bolsillo.pdf>, consultado el 8 de marzo, 2016.
- SEP (2013), *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*, México, SEP, <http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf>, consultado el 8 marzo, 2016
- SEP (2003-2013), *Sistema interactivo de consulta de estadística educativa*, <<http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>>, consultado el 20 de marzo, 2015.
- Solís, Patricio, Eduardo Rodríguez y Nicolás Brunet (2013), “Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136.
- Székely, Miguel (2013), *Después de la educación media superior: un análisis para el estado de Oaxaca*, Washington, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial.
- UNAM (2006), *Agenda estadística 2006*, México, UNAM.
- UNAM (1996), *Agenda estadística 1996*, México, UNAM.
- UNAM (1985), *Anuario estadístico 1984-1985*, México, UNAM.
- UNAM (1975), *Anuario estadístico 1975*, México, UNAM.
- UNAM-DGPL (2017), *Estudio comparativo del perfil de los alumnos de primer ingreso de bachillerato y licenciatura de la UNAM. Ciclos escolares 2006-2007 a 2015-2016*, México, UNAM.
- UNAM-DGPL (2016a), *Agenda estadística 2016*, México, UNAM.
- UNAM-DGPL (2016b), *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM. 2015-2016*, México, UNAM.

UNAM-DGPL (2011), *Agenda estadística 2011*, México, UNAM.

Weiss Horz, Eduardo (2015), “El abandono escolar en la educación media superior: Dimensiones, causas y políticas para abatirlo”, en Rodolfo Ramírez Raymundo (coord.), *Desafíos de la educación media superior*, México, Senado de la República.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2015), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM, <<http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario.pdf>>, consultado el 30 de marzo, 2020.

ANEXO

Variables explicativas. Modelos de regresión logística		
Ser mujer	Ser mujer	Dicotómica (sí/no)
Edad	Edad	
Turno matutino	--	Dicotómica (sí/no)/categórica
Bachillerato en tres años	Bachillerato en tres años	Dicotómica (sí/no)
Promedio	Promedio	Categórica
Haber realizado extraordinarios en el bachillerato	Haber realizado extraordinarios en el bachillerato	Dicotómica (sí/no)
Haber recurso materias	Haber recurso materias	Dicotómica (sí/no)
Trabajar	Trabajar	Dicotómica (sí/no)
Vivir con la familia	Vivir con la familia	Dicotómica (sí/no)
Clase social del estudiante	Clase social del estudiante	Categórica

Resultados de la regresión logística				
Asignado-concurso de selección	Odds Ratio	B	P>z	%
Ser mujer	0.6901915	-0.37079	0.000	-31
Edad	1.060036	0.0583	0.000	6
Turno matutino	1.161436	0.14966	0.000	16.1
Bachillerato en tres años*	1.034091	0.03352	0.109	3.4
Promedio				
7.6-8.0	1.148562	0.13851	0.000	14.9
8.1-8.5	1.303886	0.26535	0.000	30.4
8.6-9.0	1.530549	0.42563	0.000	53.1
9.1-9.5	1.96441	0.67519	0.000	96.4
9.6-10	2.640642	0.97102	0.000	164.1
Extraordinarios en bachillerato	1.197666	0.18037	0.000	19.8
Materias recuradas	1.227943	0.20534	0.000	22.8
Trabajar	1.199961	0.18229	0.000	20
Vivir con la familia	0.7509642	-0.2864	0.000	-24.9
Clase				
Media-baja	1.184841	0.16961	0.000	18.5
Media	1.586013	0.46122	0.000	58.6
Alta y media-alta	2.063958	0.72463	0.000	106.4
b= coeficiente de renglón				
P>z = valor de p para test z				
% = porcentaje de cambio en los momios por cada incremento de unidad en X				

Variables para el análisis de ingreso a la UNAM por modalidad		
Variable	Descripción	Categoría
Variable dependiente	Variable dicotómica que agrupa a los estudiantes según la modalidad de ingreso	0= Pase reglamentado 1= Concurso de selección 0'=Concurso de selección 1'=Pase reglamentado
Variables independientes		
Sexo	Sexo del estudiante	0=Hombre 1=Mujer
Edad	Edad del estudiante	Variable continua
Clase	Clase social de origen	0=Baja 1=Media-baja 2=Media 3=Alta y media-alta
Prototípico	Estudiante prototípico	0=No 1=SÍ
Desempeño previo	Desempeño académico previo del estudiante	0=Excelente 1=Bueno 2=Regular 3=Suficiente

Modelos de regresión logística. Razones de momios. Factores asociados con el ingreso								
VARIABLES INDEPENDIENTES	Modelo 1 PR	Modelo 1' CS	Modelo 2 PR	Modelo 2' CS	Modelo 3 PR	Modelo 3' CS	Modelo 4 PR	Modelo 4' CS
Sexo (referencia: hombres)	1.19***	.84***	1.17***	.85***	1.29***	.88***	1.37***	.72***
Edad	.69***	1.44***	.69***	1.44***	.76***	1.30***	.72***	1.37***
Clase social								
Media-baja			.97*	1.02*	.97*	1.02*	.98*	1.01*
Media			1.09*	.91**	1.05*	.94*	1.00*	.99*
Alta y media-alta			.73***	1.35***	.70***	1.42***	.68***	1.46***
Prototípico								
Sí					1.96***	.50***	2.99***	.33***
Desempeño previo								
Excelente							.24***	4.06***
Regular							.15***	6.35***
Bueno							.91***	10.87***
N	45,804	45,715	45,715	45,715	45,715	45,715	45,642	45,642
Log likelihood	-26043.156	-25897.58	-25897.58	-25583.707	-25583.707	-25583.707	-23446.379	-23446.379
Pseudo R2	0.1556	0.1582	0.1582	0.1684	0.1684	0.1684	0.2362	0.2362

Niveles de significancia estadística: * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

LOS RECORRIDOS ESCOLARES DE UNA GENERACIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD AZCAPOTZALCO

Dinorah Miller Flores
Adrián de Garay Sánchez

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se da cuenta del desarrollo y algunos resultados del proyecto de investigación “Trayectorias escolares, eventos no académicos y reestructuración del vínculo social de los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco”. En el primer apartado, expondremos la perspectiva teórica y analítica que orienta nuestro trabajo, seguido del apartado donde presentamos sucintamente el proyecto como antecedente a la información producida de manera institucional. En el tercer apartado, se muestra el recorrido académico de la generación 2015, contrastando las cohortes que acceden en las dos convocatorias anuales: primavera y otoño. La intención es identificar algún patrón organizador de los recorridos escolares individuales, así como caracterizar a los estudiantes que integran los distintos tipos de trayectorias en el plazo de cuatro años.

LA RELEVANCIA DE LOS ESTUDIOS DE TRAYECTORIAS ESCOLARES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Conocer a los estudiantes que acceden a la educación superior es importante no sólo por un afán de conocimiento científico, sino también para que las instituciones y los sistemas educativos nacionales cuenten con información y estudios que permitan diseñar políticas y

programas de diversa magnitud y alcance, lo que posibilite atender mejor a la población estudiantil que transita por varios años en las instituciones y así formar profesionistas comprometidos con el desarrollo de nuestro país.

Desafortunadamente, en el caso mexicano existe poco interés de las instituciones de educación superior por acercarse a conocer quiénes son sus estudiantes. Desde el momento en que son aspirantes, cuando son admitidos e ingresan y menos aun lo que ocurre en sus trayectorias educativas. En el mejor de los casos, las instituciones aplican un cuestionario socioeconómico a los solicitantes o a los admitidos, esto permite tener información sobre su perfil de ingreso, la cual en algunos casos es publicada parcialmente en los informes anuales de los rectores o directores y, en ocasiones, en repositorios de las oficinas de planeación respectivas.

De tal forma que en México no existe un sistema de información nacional que permita conocer a los millones de estudiantes que transitan por alguna institución de educación superior. Sería deseable que el gobierno federal, a través de la SEP, diseñara una política pública que convocara al conjunto de las IES para llevar a cabo un programa de investigación nacional que nos permitiera conocer a nuestra población estudiantil, como ocurre en otros países.

A continuación se muestran algunos ejemplos de que es posible hacerlo. En Colombia, el Ministerio de Educación estableció desde 2002 el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior y uno de sus programas particulares es el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior, que permite hacer un seguimiento a las condiciones académicas y socioeconómicas de los estudiantes que han ingresado a la educación superior en ese país. La información que este sistema provee se encuentra disponible al público mediante un módulo de consulta en línea y un software de aplicación local en cada IES. El sistema le permite al ministerio medir y monitorear los factores determinantes de la deserción, conocer su evolución y ver cómo se comportan diferentes instituciones y regiones. Asimismo, hace posible que cada institución cuente hoy con un perfil de sus estudiantes y con análisis de los factores que los hacen vulnerables, lo que sirve para orientar

de forma más eficiente apoyos y políticas (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

En Francia, existe el Observatorio Nacional de Vida Estudiantil, una organización de investigación establecida en 1989 que lleva a cabo estudios sobre las condiciones de vida y el comportamiento de los estudiantes. Cada tres años se aplica una encuesta nacional que cubre todos los aspectos de la vida estudiantil.

Valgan estos dos ejemplos para mostrar que cuando un gobierno federal se interesa en el sistema educativo superior, es posible diseñar e instrumentar políticas públicas y programas que permitan tener información regular sobre los estudiantes universitarios. ¿Algún día tendremos eso en México?

El esfuerzo en nuestro país para conocer a este actor educativo se circunscribe a lo que algunos investigadores o estudiantes de posgrado llevan a cabo en sus instituciones, como puede rastrearse en las publicaciones de los congresos bienales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), o en algunas de las revistas más prestigiadas en el campo educativo, como son, entre otras, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *Revista de la Educación Superior*, *Perfiles Educativos* y *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.

Ahora bien, una de las perspectivas teóricas dominantes en los estudios de trayectorias, al menos en México, es que están ancladas a la tradición de la escuela de Pierre Bourdieu, según la cual los tipos y diversidades de trayectorias encuentran su explicación al atender el origen social, cultural y educativo de los sujetos; es decir, el “éxito” escolar depende del estrato socioeconómico, de la escolaridad de los padres de los estudiantes, del bachillerato de procedencia y de su desempeño en los exámenes de admisión a las universidades. Sin duda, se trata de una perspectiva que debe estar presente en las investigaciones, pues muchos de los resultados encontrados muestran la importancia del origen de los estudiantes (Bourdieu y Passeron, 1996; Chain, 1995; Giovine y Antolín, 2019).

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la perspectiva bourdiana tiene una gran debilidad, a saber, hace caso omiso de los procesos y problemáticas que viven los estudiantes en el interior de la institución durante su trayectoria escolar. No en balde, proveniente

fundamentalmente de la influencia de los especialistas estadounidenses —pero que se ha extendido a nivel mundial—, existen diversas perspectivas que ponen especial interés en todo aquello que ocurre en las instituciones. Podríamos señalar que se trata de poner atención a la organización escolar en estricto sentido (Astin, 1997; Coulon, 1990, 1995; Dubet, 1994; Pascarella y Terenzini, 1996; Guzmán y Saucedo, 2007; Tinto, 1993).

Cuando se pone la mirada en la organización escolar para estudiar las trayectorias, se abren muchas vetas de indagación, estudio y análisis. Entre otros aspectos, se abordan asuntos como la normatividad establecida por la institución para cursar los estudios; por ejemplo, no es lo mismo construir una trayectoria donde la institución establece que el tiempo máximo para culminar una licenciatura es de cinco o seis años, a otras que lo fijan en 10, como en la Universidad Autónoma Metropolitana o simplemente no hay límite. Otro ejemplo: la estructura rígida o no de los planes de estudio, así como la oferta y los horarios de los cursos de las licenciaturas.

En este contexto, es conveniente apuntar brevemente algunos rasgos de la organización académico-administrativa de la UAM. La universidad cuenta con cinco planteles, cuatro de éstos se ubican en la Ciudad de México y uno en el Estado de México. Cada uno está organizado por tres divisiones académicas que corresponden a diferentes campos del conocimiento, una de la cuales corresponde a ciencias sociales y humanidades, que existe en los cinco *campi*. Se trata de una organización que obedece al modelo departamental importado, con sus ajustes, del modelo estadounidense, donde la docencia y la investigación forman parte de un mismo espacio y no separados como el modelo napoleónico (por ejemplo, en la UNAM), donde la docencia es responsabilidad de las escuelas y facultades, mientras la investigación, de los centros e institutos.

En las divisiones académicas, a través de sus coordinaciones de licenciatura, se realiza la planeación de los cursos, talleres y laboratorios que se imparten, los horarios que se ofrecen y las aulas donde se llevan a cabo. Todo ello atendiendo a la disponibilidad de docentes de cada uno de los departamentos académicos. Es en esos espacios organizacionales donde se tejen los mapas curriculares por

donde deben transitar los estudiantes, así como las reglas institucionales establecidas en la legislación de toda la universidad.

Se trata de una estructura organizacional compleja porque los coordinadores de licenciatura, cuyo jefe es el director de la división, hacen la planeación de los cursos cubriendo la demanda estudiantil de sus respectivas licenciaturas. Sin embargo, son los jefes de departamento quienes asignan el número de cursos y a los docentes adscritos a sus respectivos departamentos. Una situación que genera tensiones, pues en el caso de la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD), y sobre todo en Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI) en el caso de la Unidad Azcapotzalco, las licenciaturas son de carácter matricial, no así en la División de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), donde hay una correspondencia directa entre departamento y licenciatura.

En todo este entramado organizacional, los que se ven más afectados son los estudiantes, ya que predomina la tendencia a privilegiar los intereses de los docentes en su disponibilidad y compromiso con la docencia de licenciatura, lo que se traduce muchas veces en una estructura de oferta de cursos y horarios que les dificulta construir su trayectoria escolar, con sus correspondientes efectos para lograr un ritmo de avance curricular esperable por la institución.

Otra línea de indagación organizacional tiene que ver con los climas organizacionales que construyen las instituciones, que cubren el tipo y perfil de contratación de los docentes, así como sus *ethos* y prácticas que generan un tipo de identidad académica interna (Oseguera y Shik, 2009; Reason *et al.*, 2008; Reason, Terenzini y Domingo, 2006).

Una perspectiva diferente pone especial atención al proceso de integración de los estudiantes a la organización escolar, donde se abordan cuestiones como la existencia o no de programas culturales institucionales, la formación de grupos de estudio entre los estudiantes, las actividades académicas extracurriculares, entre otros (De Garray, 2004; McKenzie y Schweitzer, 2001; Suárez, 2012; Tinto, 1992).

En suma, se trata de hacer observable en los estudios de trayectorias todo lo que ocurre en lo que se ha llamado la “caja negra”; es decir, la organización institucional como un factor que incide en la vida

educativa de los estudiantes y, a lo cual, en general, las instituciones mexicanas ponen poca atención, salvo que aprecian que con los programas de tutorías todo se resuelve (Romo, 2011); programas que muestran resultados importantes en los avances curriculares de los estudiantes, en buena medida porque la gran mayoría de ellos está ligada a la beca de manutención. Para decirlo claramente: “¿quieres beca?, estás obligado a ser regular y a tener un tutor”, aunque sólo se reúna con su profesor asignado para que firme un formato.

El proyecto UAM-Azcapotzalco y sus vericuetos organizacionales

En 1993, producto del trabajo de uno de nuestros colegas, en la UAM-Azcapotzalco, se estableció un programa de investigación para hacer estudios sobre las trayectorias de sus estudiantes. El programa, que sigue vigente, implica un esfuerzo institucional importante porque involucra a varias instancias que deben comprometerse a ello. Un proyecto de esa magnitud involucra a muchas oficinas, además de los investigadores responsables que ahora somos tres e invertimos mucho tiempo en el diseño, instrumentación, análisis de resultados desde una perspectiva sociológica y, por supuesto, su publicación en revistas indexadas o en libros.

El proyecto de investigación se propone avanzar en el conocimiento de las trayectorias escolares vinculadas tanto en condiciones y atributos particulares de los estudiantes como con factores institucionales, desde el momento que inician sus estudios de licenciatura y hasta transcurrir cuatro años.

Una decisión que se tomó desde el origen es que aplicamos un cuestionario al conjunto de los estudiantes de cada cohorte de ingreso en la modalidad de censo, esto hace una diferencia notable con la gran mayoría de las investigaciones en México de las que tenemos registro, las cuales recurren a muestras estadísticas. Ciertamente no todos los estudiantes responden el cuestionario, pero en promedio hemos logrado una tasa de aplicación por arriba de 90%, sobre todo al momento del ingreso, cuando los estudiantes se inscriben

por primera vez. Los distintos cuestionarios, que aplicamos a cada generación conforme transcurren uno, dos, tres y cuatro años de cada una de ellas, se realizan en las propias instalaciones del plantel para las generaciones de nuevo ingreso y, a partir del primer año, lo hacen por internet, dentro o fuera de la universidad.

El proyecto consta de 11 dimensiones de análisis que fueron ajustadas y ampliadas en 2013, algunas de las cuales son propias para los estudiantes de nuevo ingreso y otras para el conjunto de la trayectoria escolar de los mismos durante cuatro años de estudios, con sus variantes anuales, cubriendo los objetivos académicos previstos en cada división académica. De esas dimensiones partimos para diseñar cuatro cuestionarios diferentes que se aplican a los estudiantes de nuevo ingreso de cada cohorte generacional y cada año consecutivamente hasta que cada generación cumple cuatro años de estancia en la universidad. A continuación, presentamos las dimensiones generales del proyecto, sobre las cuales están estructurados y diseñados los cuestionarios.

Origen y situación social. Esta dimensión pretende dar cuenta del perfil sociodemográfico de los individuos, poniendo atención a la edad, estado civil, si tienen hijos y a su condición laboral.

Escolaridad previa. En esta dimensión, reconstruimos la trayectoria educativa de los estudiantes desde la educación básica hasta el bachillerato.

Familia y hogar. Esta dimensión tiene el propósito de obtener alguna información acerca del espacio familiar en el que viven, así como conocer la escolaridad máxima alcanzada por ambos padres o tutores.

Tránsito educación media superior-universidad. Esta dimensión tiene el propósito de explorar las opciones universitarias a las cuales se intentó ingresar, los motivos para estudiar en la UAM y el número de intentos por ingresar a la universidad.

Condiciones de estudio. A través de esta dimensión, buscamos obtener información sobre los bienes y servicios con los que cuentan los estudiantes en sus lugares de residencia.

Prácticas académicas. Permite conocer algunas de las prácticas académicas a través de las distintas actividades y modalidades de

estudio que llevan a cabo los estudiantes durante su trayectoria escolar. Para el caso del cuestionario aplicado un año después de haber ingresado a la UAM, incorporamos la temática de los tutores.

Organización de la docencia. Esta dimensión agrupa indicadores relacionados con la opinión de los estudiantes sobre la forma de conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje efectuado por el conjunto de los profesores que han impartido cursos.

Opinión del profesorado. De manera adicional, integramos una dimensión que pretende obtener información sobre el desempeño general, la actitud y el estilo personal de los docentes con sus estudiantes.

Actividades culturales. En esta dimensión, buscamos indagar de qué forma los estudiantes se apropian de la oferta cultural ofrecida por la universidad a través de sus prácticas más regulares. Abordamos también algunas prácticas de consumo cultural efectuadas por los universitarios en otros espacios de socialización distintos a la institución educativa.

Prácticas digitales. Averiguamos los dispositivos (computadoras y *gadgets*) con los que cuentan, el tipo de uso y las horas invertidas en internet.

Opinión y uso de los servicios universitarios. Para los cuestionarios aplicados a partir del primer año, incluimos una dimensión relativa al uso y opinión sobre las instalaciones y servicios disponibles en la institución.

Para la cabal aplicación de los cuestionarios, la Coordinación General de Planeación, dependiente de la Rectoría de Unidad, contrata a varios estudiantes que se hacen cargo de la supervisión del proceso de aplicación del cuestionario con el apoyo de la Coordinación de Sistemas Escolares, dependiente de la Secretaría de la Unidad. Una vez aplicados los cuestionarios, esta coordinación envía a la Coordinación de Servicios de Cómputo la información para que la procesen y envíen los resultados a los responsables del proyecto.

El diseño del cuestionario electrónico, así como su procesamiento, ha sido uno de los trabajos más difíciles de consolidar, pues implica que los investigadores responsables del proyecto, formados en el campo de las ciencias sociales, estén en consonancia con el equipo

de ingenieros expertos en el desarrollo de software. Dos lenguajes diferentes que han obligado a un esfuerzo colectivo de consideración.

A la base de datos producida en cada aplicación, le agregamos información procedente de las oficinas de control escolar de la Dirección de Sistemas Escolares de la Rectoría General. Esa información es conocida con el nombre de Archivo General de Estudiantes (AGA). El AGA es un archivo en formato Texto Simple (TXT) o American Standard Code for Information Interchange (ASCII) e incluye datos personales y escolares de todos los estudiantes de la universidad. La información obtenida a través del AGA es relevante, pues nos permite hacer observable con detalle la trayectoria escolar de cada estudiante, desarrollada desde que son aspirantes y durante cada ciclo en la UAM, pues obtenemos información como bachillerato de procedencia, lugar de residencia, puntaje logrado en el examen de selección, promedio de calificaciones del bachillerato, materias inscritas, materias aprobadas y reprobadas en la UAM, promedio de calificaciones, bajas temporales o definitivas y créditos cubiertos por trimestre, entre otras variables.

Como se puede desprender de lo expuesto, la implementación del proyecto de investigación abarca a varias instancias de gestión de la Unidad Azcapotzalco y de la Rectoría General. Todas las personas que apoyan nuestro proyecto tienen la mejor disposición de colaborar con nosotros, aunque no siempre en los tiempos que como investigadores quisiéramos, pues todos ellos son trabajadores que tienen otras responsabilidades que atender en sus oficinas y no somos sus jefes en estricto sentido.

Desde que se reformuló el proyecto, sus dimensiones y sus cuestionarios en 2013, contamos ahora con 21 bases de datos de las cohortes generacionales de 2013 a 2019. Los resultados han sido expuestos en conferencias, ponencias en eventos especializados, un artículo y un libro; adicionalmente, está en dictamen un libro colectivo en conjunto con estudiantes de posgrado (De Garay, 2017; De Garay, Miller y Montoya, 2016).

Los solicitantes de ingreso en la UAM-Azcapotzalco en 2015

Como es del conocimiento público, en el IPN, la UNAM y la UAM no más de 15% de los aspirantes de cada ciclo escolar logran ingresar, debido a la alta demanda y la capacidad de recepción que tienen dichas IES. Evidentemente, la tasa de aceptación varía notablemente según la licenciatura que se pretende cursar, pues existen varias cuya demanda es muy alta, como Medicina, Derecho, Administración y Psicología, en las cuales la tasa de aceptación es menor a 10%.

En la UAM existen dos procesos de ingreso en un año. Una cohorte ingresa en primavera y otra en otoño, aunque la segunda presenta una demanda mucho mayor, ya que coincide con el egreso de los estudiantes de bachillerato. En la primavera de 2015, aspiraron 8400, mientras que en otoño 22402, casi el triple. Mientras que la oferta de espacios educativos no corresponde con la demanda: en primavera se aceptó a 1264 y en otoño a 1596. Estas diferencias nos indican que es preciso poner atención al perfil de los aspirantes y de los admitidos en cada uno de los procesos de admisión. Estamos convencidos de que estas poblaciones no presentan las mismas características, aunque sean solicitantes del mismo año lectivo.

Las diferencias son importantes, pues mientras que en primavera 17.1% de los solicitantes son admitidos, en otoño desciende a 9.6%. Asunto que no sólo tiene que ver con la demanda, sino también con la oferta que, aunque es mayor en otoño, no corresponde a la alta demanda; es decir, no es lo mismo aspirar en un trimestre que en el otro, cuestión que seguramente los solicitantes no lo saben: es relativamente “más fácil” ingresar en primavera que en otoño.

En ambos trimestres domina la presencia de solicitantes hombres, pero es mayor en primavera, con 57.4%, y desciende en otoño a 54.3%. Esto se debe a que es mayor la proporción de mujeres que aspiran a ingresar inmediatamente después de concluir su bachillerato y que en ellas predominan progresos escolares lineales entre niveles educativos.

Otra diferencia importante es la edad que tenían al momento de solicitar su ingreso. Mientras que en primavera 51.2% tiene 19 años o menos, en otoño asciende a 78.7%, lo cual habla claramente de grupos poblacionales que han llevado una trayectoria educativa previa diferente.

En cuanto a la escolaridad de ambos padres, aunque hay diferencias, no son significativas. De los solicitantes en primavera, 71.3% proviene de familias donde ambos padres no cuentan con estudios superiores y en otoño disminuye a 69%. Lo que en cualquier caso nos sigue mostrando que la mayoría de los estudiantes seguramente son el primer integrante de sus familias que accede a estudios de licenciatura.

En relación con el promedio del bachillerato tampoco encontramos diferencias significativas entre los solicitantes de ambos periodos: 60.8% con promedio de entre 7 y 7.9 en primavera y 58.3% en otoño. Situación que en general muestra que los solicitantes a la UAM-Azcapotzalco no se distinguen por sus altos promedios de bachillerato.

En cuanto al puntaje de admisión —que se calcula con 70% del examen de conocimientos y 30% del promedio de bachillerato—, no existen diferencias notables. En primavera, 84.1% obtuvo un puntaje que llamamos bajo (650 puntos máximo) y en otoño 83.9%. No cabe duda de que una importante proporción de los solicitantes a estudiar en la UAM-Azcapotzalco no posee un perfil académico y de antecedentes de capital escolar familiar alto.

La llegada a la universidad

Posterior al proceso de admisión, la cohorte de primavera inició con 1 264 estudiantes inscritos y la de otoño con 1 688.¹ En el cuadro 1 se resumen algunos rasgos que caracterizan a los miembros de esta generación diferenciada por su cohorte de ingreso. Los seleccionamos con la intención de mostrar diversas dimensiones de la población uni-

1 La diferencia con el número reportado en la sección previa (92 estudiantes) obedece a que hay solicitudes que se hicieron en un periodo de inscripción previo para iniciar en otoño, se consideran matrículas en movilidad.

versitaria, como la sociodemográfica, de trayectoria escolar y de adscripción organizacional en la UAM (división académica). Todas ellas presentes en el campo de análisis de las trayectorias escolares en este nivel educativo y que hemos empleado en trabajos previos (una síntesis se encuentra en De Garay, Miller y Montoya, 2017; Miller, 2012).

CUADRO I

Características sociodemográficas y escolares

	Primavera	Otoño
Estado civil		
Soltero	95.4	97.2
Tiene hijos		
Sí	5.8	2.8
Actividades productivas		
Sí	73.3	53.1
Trabaja al ingreso		
Sí	34.5	26.4
Sexo		
Masculino	58.7	57.0
Con quién vive		
Ambos padres	55.5	60.7
Madre	24.1	22.5
Padre	3.9	2.9
Pareja/familia propia	4.3	2.3
Hermanos, parientes, amigos o solo	11.2	11.6
Escolaridad de los padres		
Ninguno de los padres con ES	50.5	48.6
Tiempo del egreso de la EMS		
Mismo año de ingreso a la UAM	5.4	66.6
Entre uno y dos años	65.2	20.4
Tres años o más	29.5	13.1
Edad		
Hasta 19 años	44.0	70.0
Periodos escolares interrumpidos		
Sí	64.0	30.7
Solicitó ingreso a otra IES		
Sí	56.0	71.0
División		
CBI	28.0	39.3
CSH	48.1	39.5
CyAD	23.9	21.3

Fuente: elaboración propia con datos del cuestionario de nuevo ingreso a la UAM-Azcapotzalco.

Una particularidad de los universitarios es el aplazamiento de la transición conyugal y la llegada de los hijos. En trabajos anteriores, hemos hecho referencia a la cualidad de esta población a mantenerse solteros y a lo excepcional que resulta la presencia de estudiantes con hijos. En el seguimiento que hemos hecho a las distintas cohortes, la proporción de estudiantes que viven en situación conyugal o con hijos difícilmente rebasa 6% (Miller y Arvizu, 2016). Todo apunta a que la continuidad de los estudios terciarios representa una alternativa de construcción biográfica que tienen los jóvenes mexicanos. De acuerdo con el INEGI (2019), las mexicanas tuvieron su primer embarazo en promedio a los 21 años y la mayor tasa de fecundidad ocurre entre los 20 y 24 años de edad. A la par, la edad promedio al casarse es de 31.8 años para los hombres y 28.9 para las mujeres (INEGI, 2019). La referencia a indicadores nacionales para los jóvenes mexicanos discrepa visiblemente de los que perfilan a los universitarios; en primavera, sólo 4.2% declara vivir con su pareja o pareja e hijos y una proporción semejante se declara en unión libre o casados (4.6%) y con hijos (5.8%). Aproximadamente el doble que la cohorte de otoño.

Respecto al desarrollo de actividades productivas, poco más de la mitad de los estudiantes de otoño había tenido algún tipo de experiencia laboral frente a casi tres cuartas partes de los estudiantes de primavera. Al momento de la inscripción al primer trimestre había 8% más estudiantes de primavera que declaraba tener empleo.

Las características de origen social y de residencia son muy semejantes; prácticamente la mitad de los estudiantes de ambas cohortes proviene de hogares donde ninguno de los padres alcanzó la escolaridad en el nivel terciario. En general se mantienen viviendo con sus padres, ya sea con ambos, sólo con la madre o sólo con el padre —al menos cuatro quintas partes—. Muy pocos viven con hermanos, parientes, amigos o solos.

Por otro lado, en materia escolar, las diferencias entre las cohortes están vinculadas con el calendario con el que se organiza el sistema educativo nacional (normalmente el ciclo escolar inicia en otoño). La cohorte más joven, la de otoño, se apega mejor a las pautas de transición entre niveles educativos: dos terceras partes in-

gresan a la UAM en el mismo año de haber egresado de la educación media superior y sólo un tercio declara haber tenido interrupciones en su progreso escolar. En correspondencia, 70% de la cohorte de otoño se matricula en un rango de edad normativo entre los 17 y 19 años. También es patente que en otoño la búsqueda entre opciones formativas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México es más intensa. Siete de cada 10 estudiantes de la cohorte de otoño manifiestan haber solicitado ingreso a otra IES, 15% más que en la cohorte de primavera.

Por último, la división académica es un rasgo organizacional, que como hicimos referencia en la segunda parte, tiene un fuerte impacto en el desarrollo de las trayectorias escolares. En primavera, la división de CSH concentra casi la mitad de la matrícula (48%); mientras que, durante otoño, las divisiones de CSH y CBI concentran prácticamente cuatro quintas partes. En el trascurso del capítulo veremos cómo afecta la adscripción divisional al paso de cuatro años de trayectoria.

EL INICIO DEL RECORRIDO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

El seguimiento del recorrido escolar se hizo en 12 periodos trimestrales, tres trimestres por año, lo que hace cuatro años a partir del ingreso. Todos los planes y programas de estudio en la unidad Azcapotzalco de la UAM están concebidos para cursarse en ese lapso si se hacen en la modalidad de tiempo completo.

Escolarmente, cada trimestre se concibe como una sucesión de etapas de avance que conlleva el *egreso* como término ideal de la trayectoria académica. Sin embargo, durante 12 trimestres los estudiantes matriculados marcan su propio recorrido en función de la actividad escolar y del avance académico: no todos los estudiantes mantienen la consecución de las etapas curriculares linealmente; es decir, sin interrupciones. Aun sin suspensiones temporales, algunos no logran sostener ritmos de avance curricular tal y como lo supone un plan diseñado para cursarse en cuatro años, lo que aplaza el egreso. Finalmente, el abandono de los programas universitarios, que si

bien tiende a ocurrir al inicio de los estudios, puede presentarse en cualquier momento del tramo observado. Estos escenarios posibles se combinan en el tiempo, dando lugar a una *secuencia* individual de la trayectoria universitaria. Como lo expresamos al inicio del capítulo, nuestro propósito es identificar algún patrón organizador de las secuencias marcadas en los recorridos individuales, así como caracterizar a los estudiantes que integran los distintos tipos de trayectos en el plazo de cuatro años.

La primera condición para tener registro de la actividad académica, y posteriormente de su progreso, es que los estudiantes inscriban una “carga” académica, que normalmente se conoce como “créditos”. Cada unidad de enseñanza aprendizaje (UEA) conlleva un determinado monto de créditos. Independientemente de la cantidad de créditos inscritos, reconocemos como un estado *activo* a los estudiantes que han inscrito al menos una UEA.

Por otro lado, por reglamento, se puede estar inscrito, pero sin actividad académica (sin créditos inscritos). También puede omitirse la inscripción sin pérdida de la condición de alumno hasta por seis trimestres consecutivos. En cualquiera de los dos casos, nosotros reconocemos ese estado como *sin actividad*.

Hay diversas circunstancias que causan “baja” del registro escolar de un estudiante. Sin detenernos a exponer cada una de ellas, simplemente diremos que se cuentan las que los estudiantes realizan de manera voluntaria y las que operan “por reglamento”. Las primeras son prácticamente inexistentes, y las segundas, la mayor parte de las veces implica un incumplimiento del Reglamento de Estudios Superiores (RES), ya sea por no atender los requerimientos de ingreso —y el ingreso definitivo está condicionado—, y las más de las veces por trascurrir seis trimestres consecutivos sin inscripción. En la medida en que los estudiantes no acuden mayoritariamente y de manera voluntaria a manifestar su salida de la institución, optamos por mantener el estado administrativo de “baja” en lugar de hablar de *abandono*. Finalmente, llamamos genéricamente *egreso* cuando los estudiantes han concluido los créditos del programa matriculado, o cuando han completado adicionalmente los trámites para la obtención del certificado.

Para la exploración de secuencias empleamos el paquete TRAMINER de R (<http://traminer.unige.ch/>) que sirve para describir y visualizar secuencias de estados en datos biográficos longitudinales. En la gráfica 1, representamos la frecuencia de los estados individuales al inicio de cada trimestre en el periodo de cuatro años. En adelante, cada gráfica se identificará, además de la numeración correspondiente, con “a” para la cohorte de primavera y “b” para la cohorte de otoño. Esta posibilidad gráfica permite visualizar con mayor precisión los ritmos de actividad de cada cohorte por trimestre transcurrido. La secuencia ideal es que se mantenga el estado *activo* sin variación. Sin embargo, los estados de actividad suelen alternarse —especialmente entre la *actividad académica* y la *no actividad*—, pero también aparecen estados de *baja* o *egreso* hacia el final del recorrido.

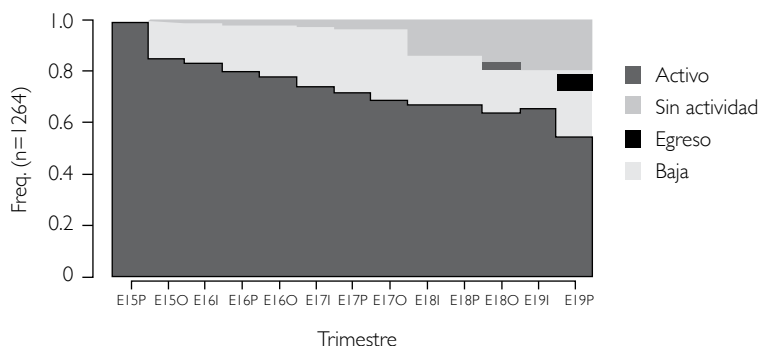
Incluimos información del trimestre 13 porque es entonces cuando se concreta el registro académico completo del trimestre precedente (las evaluaciones regulares y de “recuperación” o extraordinarias se asientan en ese momento); es ahí donde se observa con nitidez el estado de *egreso* del cuarto año, a diferencia de los otros estados de actividad, el *egreso* depende del progreso escolar.

En la cohorte de primavera, 99.4% tenía un estado activo en el primer trimestre, esta proporción fue disminuyendo hasta concluir en 65.6% al término del cuarto año. Los trayectos *sin actividad* se hacen patentes a partir del segundo trimestre (13%) y crecen gradualmente hasta alcanzar 27.7% en el séptimo trimestre para ajustarse a cerca de 17% en el trimestre 12.

El estado de *baja* del registro escolar, que tiene un valor muy pequeño —no rebasa 3%— hasta el séptimo trimestre, se incrementa súbitamente a 14% en el octavo trimestre y concluye en 14.6%. Esto se explica porque se hace efectivo el RES para los estudiantes que acumularon seis trimestres sin inscripción. Finalmente, el *egreso* se hace notorio hasta el término del trimestre 12 (visible hasta el trimestre 13), con una proporción de 7.3%.

GRÁFICA 1A

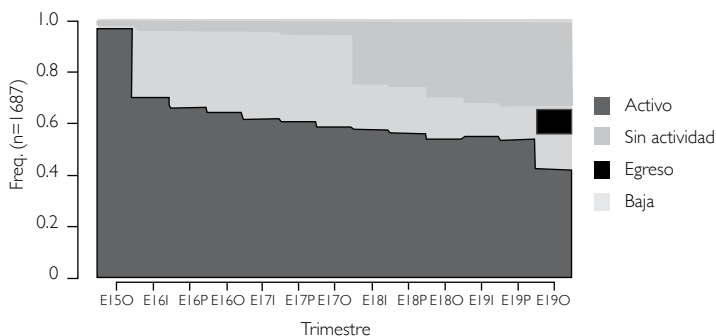
Frecuencia de estado de actividad por trimestre primavera



	Primer año			Segundo año			Tercer año			Cuarto año			
	E15P	E15O	E16I	E16P	E16O	E17I	E17P	E17O	E18I	E18P	E18O	E19I	E19P
Activo	99.3	85.2	83.3	80.1	78	73.9	72	68.6	68	68	64.5	65.6	54.8
Sin actividad	0.32	13.8	15	17.8	19.6	23.2	24.3	27.7	19	18	17.8	14.6	17.3
Egreso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.16	0.24	7.3
Baja	0.32	0.87	1.7	2.1	2.4	2.9	3.6	3.7	14	14	17.5	19.4	20.7

GRÁFICA 1B

Frecuencia de estado de actividad por trimestre otoño



	Primer año			Segundo año			Tercer año			Cuarto año			
	E15O	E16I	E16P	E16O	E17I	E17P	E17O	E18I	E18P	E18O	E19I	E19P	E19O
Activo	96.5	70	66.4	64.3	62	61	59	58	57	54	54.7	53.5	42.3
Sin actividad	4.7	26	29.2	31	33	33.3	35.1	17	17	16	12.8	12.8	13.3
Egreso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.006	2.4	9.9
Baja	2.9	4	4.5	4.8	5	5.8	5.9	26	26	30	32.4	33.4	34.6

La cohorte de otoño sigue una tendencia semejante, pero se agudiza el estado *sin actividad* desde el segundo trimestre (de 26%

a 35% en séptimo trimestre) hasta transformarse a *baja* del registro escolar (un tercio de la cohorte al finalizar el cuarto año). En consecuencia, apenas poco más de la mitad de los recorridos terminan en estado *activo* (*versus* dos terceras partes de primavera). El egreso en el trimestre 12 alcanza prácticamente una décima parte (9.9%). Un primer hallazgo es que pese a que la cohorte de otoño reporta mayor actividad de *baja* de registro escolar, los que permanecen logran mejores resultados de egreso al cuarto año que la cohorte de primavera.

EL PROGRESO ACADÉMICO

Sin embargo, mantener una presencia activa en el recorrido escolar no garantiza el progreso académico. Primero, porque la carga académica que se inscribe es variable. En segundo lugar, porque no todas las UEA inscritas se aprueban. Para profundizar en el análisis del avance académico, generamos tres grupos de avance conforme a los créditos aprobados en cada trimestre de planes y programas de estudio: los identificados con *avance académico* aprobaron al menos 75%; el segundo grupo, entre 50 y 74.9%, son descritos como *avance moderado*; un tercer grupo aprobó menos de 50%, lo que significa *avance inconsistente*.

A continuación, presentamos la frecuencia del *estado de actividad* en adición al avance académico clasificado en los tres grupos anteriormente descritos por cohorte (gráfica 2). El análisis de secuencia ahora alterna seis estados posibles: *avance*, *avance moderado*, *avance inconsistente*, *sin actividad*, *egreso* y *baja*. Los tres últimos se mantienen tal como los conocimos en la gráfica previa.

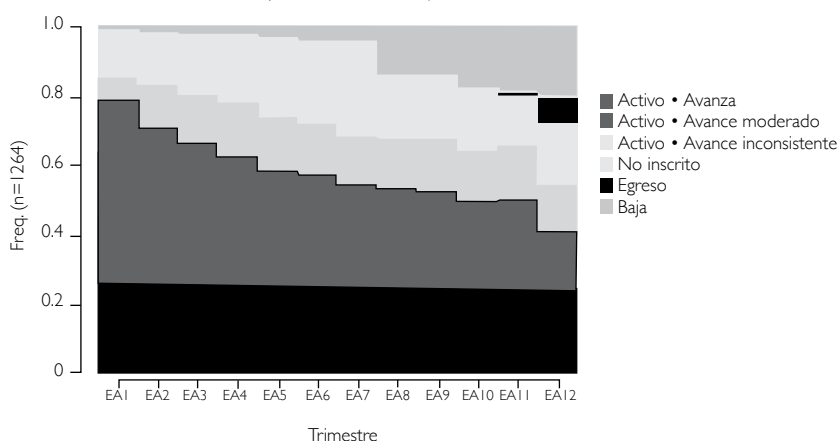
La secuencia inicia al término del primer trimestre (y subsecuentes), que es cuando ya podemos tener registro de créditos aprobados. Para ese momento, las tres categorías de *activos* de la cohorte de primavera suman 85%, como lo vimos antes, pero sólo 63% son estudiantes *activos* y *con avance académico*. Entre el primer y segundo trimestre, el grupo de *activos con avance* disminuye 10 puntos (de 63

a 53%). Al concluir el trimestre 12, este grupo representa una cuarta parte.

De la cohorte de otoño, siete de cada 10 son estudiantes *activos* al término del primer trimestre, pero los *activos con avance académico* son menos de la mitad (42.2%).² Este grupo concluye el cuarto año con una proporción de 18.1%. En ambas cohortes, la disminución notable de *activos con avance académico* entre el trimestre 11 y 12 obedece a su conversión en *egreso*.

GRÁFICA 2A

Frecuencia de estado de actividad y avance académico por trimestre



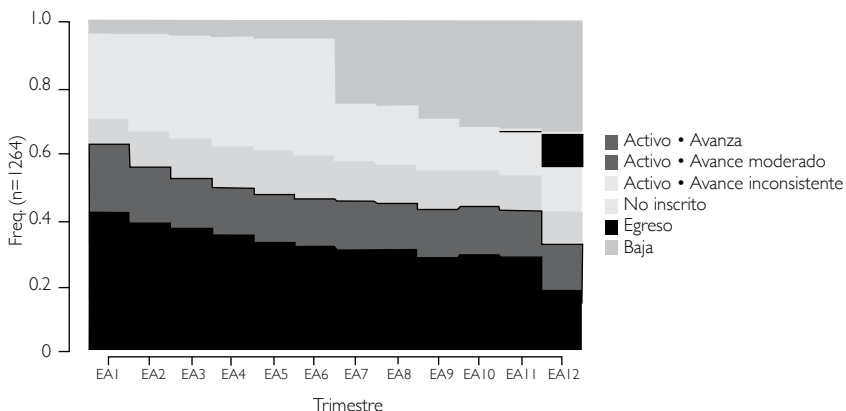
	Primer año			Segundo año			Tercer año			Cuarto año		
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	EA7	EA8	EA9	EA10	EA11	EA12
Activo+avanza	63.7	53.4	47.9	43.8	40.3	38.4	36.1	35	34	31.7	32.6	24.8
Activo+av. moderado	14.7	17.1	18.5	19	17.9	18.9	18.4	19	19	18.2	17.7	16.6
Activo+av. inconsist.	6.8	12.8	13.8	15.2	15.6	14.7	14.1	14	15	14.5	15.4	13.4
Sin actividad	13.8	15	17.8	19.6	23.2	24.3	27.7	19	18	17.9	17.7	17.3
Egreso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.1	0.2	7.3
Baja	0.08	1.7	2.1	2.4	2.9	3.6	3.7	14	14	17.5	19.4	20.7

EA: Estado y avance académico.

2 Atenderemos a qué obedece este decremento más adelante, mediante el número de UEA no acreditadas en la gráfica 3.

GRÁFICA 2B

Frecuencia de estado de actividad y avance académico por trimestre otoño



	Primer año			Segundo año			Tercer año			Cuarto año		
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	EA7	EA8	EA9	EA10	EA11	EA12
Activo+avanza	42.2	39	36.9	35	33.3	31.3	31	31	29	29.1	28.7	18.1
Activo+av. moderado	20.4	16.6	15.4	15	14.3	15	15	14	14	14.6	13.9	14.2
Activo+av. inconsist.	7.7	10.8	11.9	13	13.3	12.7	12	12	11	10.9	10.8	9.9
Sin actividad	25.8	29.2	31	33	33.3	35.1	17	17	16	12.8	12.8	13.3
Egreso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.006	2.4	9.9
Baja	4	4.5	4.8	5	5.8	5.9	26	26	30	32.4	33.45	34.6

EA: Estado y avance académico.

Por otro lado, al concluir el primer trimestre los estudiantes de primavera *activos con avance moderado* son 14.7% y los *activos con avance inconsistente* 6.8%. A partir del segundo trimestre, la proporción de estos grupos se mantiene relativamente estable en su trayecto escolar: el *avance moderado* sobre 18% y el *inconsistente* alrededor de 14%.

En otoño, los estudiantes *activos con avance moderado* son 20%, pero a partir del segundo trimestre se mantienen alrededor de 14%. El estado *activo con avance inconsistente* sumó 7.7% al término del primer trimestre y se mantuvo sobre 11% hasta el término del cuarto año. Ambos estados, *activos con avance moderado* e *inconsistente*, sugieren recorridos académicos más pausados que normalmente se clasifican como “rezago” académico. El rezago va-

lora el progreso académico en términos negativos y lo agrava en la medida en que el cúmulo de créditos se acrecienta.

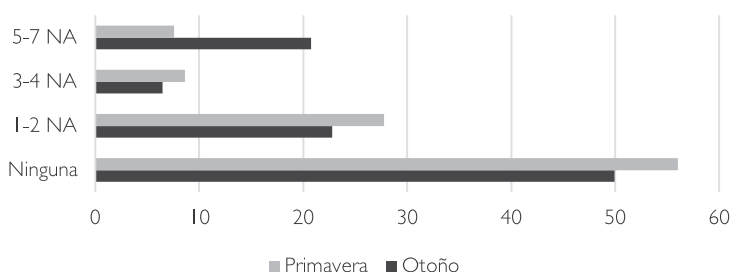
Sin embargo, no todas las trayectorias con ritmos más pausados deben ser consideradas como rezagadas. Hemos optado por categorizarlas como *avances moderados e inconsistentes* en la medida en que la universidad ofrece la posibilidad de inscripción de tiempo completo y medio tiempo —lo que extiende hasta 10 años para terminar una licenciatura—. Idealmente, estas subpoblaciones deberían ser identificadas desde su inscripción, pero los estudiantes no recurren a esta posibilidad. Esto hace difícil para la UAM anticipar qué fracción de la cohorte está en condiciones de hacer trayectos académicos cercanos al tiempo completo y consecuentemente avanzar en consonancia con planes y programas de estudio de cuatro años.

No es la misma situación del estado *sin actividad*. En el campo educativo, existe una amplia producción en torno al primer año como un tramo crítico de la trayectoria universitaria (Tinto, 1989). El trabajo de Tinto puso énfasis en los procesos de integración social y académica a la universidad —especialmente para ciertos grupos, como los estudiantes adultos o los que provienen de ciertas minorías— para atender el problema de la permanencia. Este periodo se caracteriza porque representa un momento de arreglos en las expectativas individuales y en los procesos de integración social y académica a la universidad. Siguiendo el aporte de este autor, no es excepcional encontrar ajustes precisamente al inicio de la trayectoria universitaria. Al contrario, el abandono al inicio de la carrera no sólo es el más frecuente, sino que sucede de manera voluntaria. De acuerdo con el autor, las primeras semanas o el primer semestre es cuando suele ocurrir el abandono *temprano*. Este planteamiento es consistente con los hallazgos de De Vries *et al.* (2011) en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y por Figueroa (2012) en la Universidad de Guadalajara respecto a los ajustes que hacen los estudiantes en la demanda por educación superior entre instituciones y carreras. Para el caso de la Unidad Azcapotzalco de la UAM, De Garay (2005) muestra con detalle cómo una generación en el primer año vive procesos de cambio radicales en sus vidas, lo que incide en su trayectoria escolar futura.

En el caso de las cohortes que nos ocupan, el punto de inflexión puede identificarse en el paso del primer trimestre al segundo. Mientras que en primavera disminuye en 10 puntos la población *activa y con avance* académico, en otoño este proceso de ajuste se observa en el estado de *no actividad* que representó una cuarta parte al inicio del segundo trimestre (y que se mostrará como *baja* en el tercer año por efecto del RES). Complementariamente, registramos que para la cohorte de otoño la tasa de reprobación en el primer trimestre es muy alta, una quinta parte no acreditó entre cinco y siete UEA.

GRÁFICA 3

UEA no acreditadas (NA) en el primer trimestre



Fuente: Archivo General de Alumnos, Universidad Autónoma Metropolitana.

Con la información que tenemos, no es posible conocer la causa de la no acreditación de las UEA, pero suponemos que está vinculada con el abandono de los cursos más que con un evento académico—especialmente el rango de cinco a siete UEA no acreditadas—. Respal damos esta suposición a partir del cálculo de probabilidad de pasar de un estado a otro, conocido como *tasas de transición entre estado* (cuadro 2 a y b).

La probabilidad más alta se produce al pasar del estado *activo con avance inconsistente* (AAI) al estado *sin actividad* (SINA)—21% en primavera y 19% en otoño—. Al mismo tiempo, el estado *sin actividad* tiene una probabilidad de 8% de concluir en *baja* en primavera; en la cohorte de otoño se incrementa a 11%. Recordemos que, en el caso de la UAM, la *baja* del registro escolar no es nítida si no hasta después del segundo año, debido a la forma de operar la

normatividad del RES. Sin embargo, con estos elementos tenemos recursos para sostener que la *no actividad* del inicio de los estudios encubre el *abandono temprano*. Insistimos, no lo denominamos como tal ya que los estudiantes no lo hacen manifiesto ante las instancias universitarias y deben trascurrir los seis trimestres reglamentarios hasta ver la *baja* de registro escolar en el trimestre séptimo. Volveremos sobre esto más adelante.

CUADRO 2A*

Probabilidad de transitar entre estados, primavera

	AA->	AAM->	AAI ->	SINA ->	EG ->	B->
[Activo+avanza (AA) ->]	0.87	0.08	0.00	0.03	0.02	0.00
[Activo+av. moderado (AAM) ->]	0.07	0.76	0.10	0.06	0.00	0.00
[Activo+av. inconsist. (AAI) ->]	0.00	0.06	0.73	0.21	0.00	0.01
[Sin actividad (SINA) ->]	0.02	0.03	0.12	0.74	0.00	0.08
[Egreso (EG) ->]	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00	0.00
[Baja (B) ->]	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00

CUADRO 2B*

Probabilidad de transitar entre estados, otoño

	AA->	AAM->	AAI ->	SINA ->	EG ->	B->
[Activo+avanza (AA) ->]	0.89	0.05	0.00	0.03	0.03	0.00
[Activo+av. moderado (AAM) ->]	0.06	0.80	0.09	0.05	0.00	0.00
[Activo+av. inconsist. (AAI) ->]	0.00	0.06	0.75	0.19	0.00	0.01
[Sin actividad (SINA) ->]	0.02	0.02	0.07	0.79	0.00	0.11
[Egreso (EG) ->]	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00	0.00
[Baja (B) ->]	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00

* Esta matriz muestra las tasas de transición para la secuencia de las categorías conjuntas de estado de actividad y avance académico. En cada fila, se muestra la distribución de probabilidad de transitar de un estado a otro, con un total de uno por fila. Las tasas de transición proporcionan información sobre los cambios en los estados observados; en la diagonal, se registra la tasa de estabilidad para cada estado.

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LOS RECORRIDOS ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS Y DE SUS ACTORES

En atención a los trayectos diferenciados que se van descubriendo a partir de los estados de actividad y avance académico, empleamos

un recurso estadístico que nos permitiera crear una tipificación de las trayectorias marcadas por la cohorte. Considerando las seis categorías conjuntas de estado de actividad y avance académico, empleamos un análisis de conglomerados (clústers)³ con la finalidad de reconocer ciertos patrones en los recorridos académicos en 12 trimestres de observación.

Decidimos quedarnos con tres grupos que se muestran en la gráfica 4: trayectorias de plazo corto, trayectorias suspendidas y trayectorias de plazo largo. El primero concentra estudiantes *activos con avance consistente* y en el cuarto año a los *egresados*. Éste es el grupo que se pliega de manera más cercana a los diseños curriculares tradicionales de cuatro años. Aquí se incorporan cerca de una tercera parte las cohortes, 31% en primavera y 30% otoño.

El segundo conjunto, tipificado como *trayectorias de plazo largo*, contiene predominantemente a estudiantes con avance *moderado* y parcialmente de *avance consistente* en primavera y de *avance inconsistente* en otoño, lo que podría representar un riesgo para esta cohorte, pues sabemos que hay una probabilidad cercana a 20% de que este tipo de recorridos derive en *no actividad*. Podríamos aventurar la hipótesis de que este grupo incluye a estudiantes que cabrían en una opción de medio tiempo en su inscripción. De ser el caso, las trayectorias de este conjunto deberían valorarse con criterios de avance académico distintos a los que empleamos ahora, ya que estamos usando trayectos ideales de cuatro años como referencia. Son 27% en primavera y 38% en otoño.

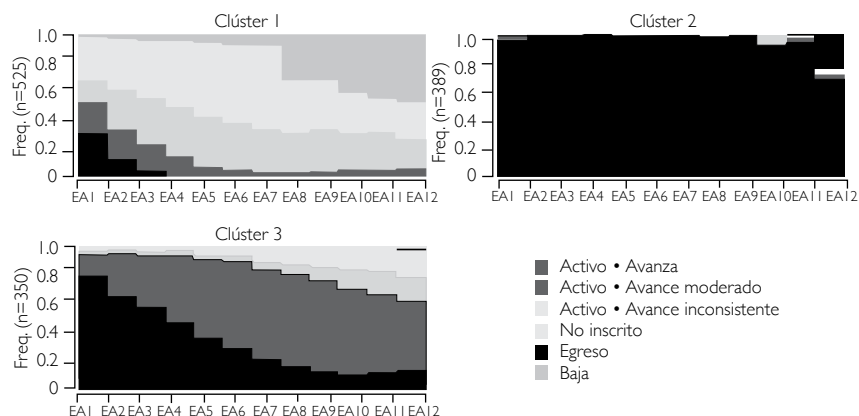
Por último, el conjunto de *trayectorias suspendidas* concentra los recorridos más erráticos, tanto en el sostenimiento de actividad como en términos académicos. Incluye la mayor parte de los estados de no actividad, baja y avance inconsistente. Éste es el grupo que representa el mayor desafío a la universidad, al hacer necesario identificar a qué responde el estado de no actividad y para los pocos activos, así

3 El análisis de conglomerados es un método de análisis de datos exploratorio destinado a encontrar grupos homogéneos. En estudios de curso de vida, el método se ha utilizado generalmente en combinación con distancias *Optimal Matching* para identificar grupos distintos con patrones de secuencia similares; es decir, definir una tipología de secuencias.

como procurar avances académicos más estables. El número de casos representa 42% en primavera y 32% de otoño; en primavera, hay mayor presencia de activos con avance inconsistente, lo que podría representar una oportunidad para las diversas instancias universitarias de fortalecer los recorridos de estos estudiantes. Esta situación es más compleja cuando predomina la no actividad, como en otoño.

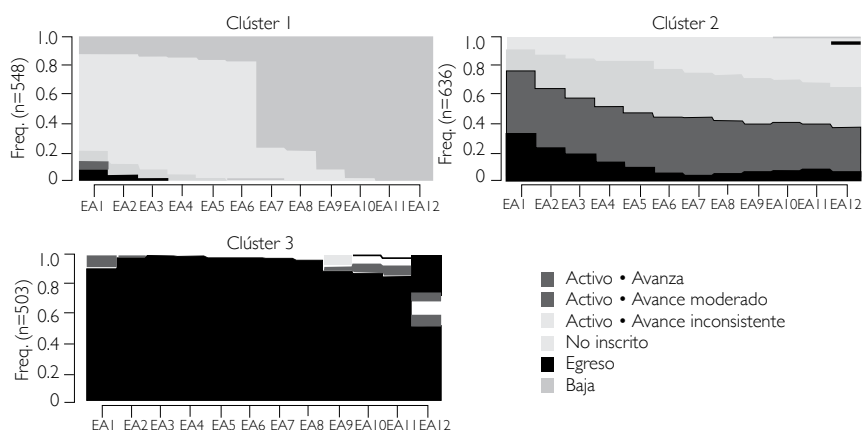
GRÁFICA 4A

Conglomerados de estado de actividad y avance académico por trimestre, primavera



GRÁFICA 4B

Conglomerados de estado de actividad y avance académico por trimestre, otoño



EA: Estado y avance académico.

Características internas de los conglomerados

Para caracterizar los tres conglomerados de trayectorias, usamos información del cuadro 1. Además, incluimos cinco indicadores que actualizan información al término del tercer año sobre estado civil, si tienen hijos, si en el transcurso del tercer año desempeñaron alguna actividad productiva estable (distinto al trabajo eventual), si interrumpieron sus estudios y si dejaron de inscribir UEA en ese periodo. Estas preguntas derivan del cuestionario que responden los estudiantes al término de cada uno de los cuatro años de trayectoria. La tasa de respuesta ronda 90%, pero solamente de los estudiantes inscritos en el trimestre correspondiente al levantamiento de la encuesta. Como todo seguimiento de cohortes, se sabe que el problema recurrente es la pérdida de casos; por ello, decidimos trabajar con la encuesta de término del tercer año y no esperar hasta el cuarto. En primavera, la encuesta fue respondida por 853 estudiantes, 67% de la cohorte (que corresponde a prácticamente todos los activos al término de ese año, 68%); en otoño respondieron 877, es decir, 52% de la cohorte (que al término del tercer año estaba activo 57%).

El primer conjunto identificado como trayectorias escolares de plazo corto son los estudiantes más jóvenes y con menos interrupciones escolares antes del ingreso a la universidad (guardando siempre las diferencias entre primavera y otoño); es el único conglomerado con mayoría femenina: poco más de la mitad en primavera y 60% en otoño.

El puntaje alcanzado en el examen de admisión es una variable clave en la distinción entre cohortes y conglomerados, por lo que se requiere atenderla con detenimiento. En la cohorte de primavera, los puntajes máximos se concentran en los rangos bajo y medio, al contrario que en otoño. Con todo, los estudiantes con trayectorias de plazo corto en primavera alcanzaron los mejores puntajes dentro de su grupo de referencia. No así en otoño. Esa cohorte obtiene puntajes más altos que en primavera, como ya fue apuntado, pero los estudiantes con trayectorias de plazo corto no son los que obtuvieron, proporcionalmente, los resultados más aventajados (volveremos a esto más adelante, cuando revisemos el conglomerado de trayectos suspendidos de otoño).

Respecto a la distribución en divisiones académicas, el referente es la distribución de inicio para cada cohorte. En trabajos previos, esta variable ha mostrado ser un componente que marca fuertemente las trayectorias dentro de la UAM debido a su responsabilidad en la organización curricular, oferta de cursos, horarios, asignación de profesores (De Garay, 2004 y 2017; Miller, 2009). Los estudiantes de la división de CBI presentan en menor medida trayectorias de ciclo corto. Los que se posicionan mejor son los estudiantes de CYAD y, en segundo término, los de CSH —sobre todo en otoño—. Destaca que entre ocho y nueve de cada 10 de los integrantes de este conglomerado no reprobaron ninguna UEA en el primer trimestre. Finalmente, los estudiantes de la cohorte de primavera provienen de hogares con padres más escolarizados, siempre en relación con su cohorte. En otoño, esta diferencia no es significativa y tampoco los estudiantes con padres más escolarizados están en este conglomerado.

Al término del tercer año, este grupo se parece mucho en las dos cohortes; permanecen solteros 96% y sólo 4% tenía hijos. Es el grupo que menor experiencia laboral tuvo en el transcurso del tercer año —poco más de un décimo—, y muy pocos, aproximadamente 4%, interrumpió sus estudios en uno o más trimestres en el transcurso del tercer año. Prácticamente la totalidad de los estudiantes clasificados en este conglomerado respondieron el cuestionario (98% en primavera y 89% en otoño).

Por su parte, de los estudiantes con trayectorias de plazo largo más de la mitad provienen de los grupos de edad mayor a la normativa. Como complemento, estos estudiantes se caracterizan por haber tenido periodos de interrupción escolar antes de matricularse en la universidad entre cuatro (otoño) y seis (primavera) de cada 10. Son predominantemente hombres: poco más de la mitad en primavera y 63% en otoño.

En cuanto al desempeño en el examen de admisión, sabemos que en primavera se concentran los puntajes en el rango medio y bajo (en este último casi hay el doble de estudiantes respecto a los trayectos de plazo corto). En otoño, hay mayor proporción de puntajes bajos de los tres grupos de la cohorte.

La adscripción divisional se compone principalmente por estudiantes de la división de CBI y CSH, mientras los estudiantes de CyAD representan menos de una quinta parte. Seis de cada 10 no reprobaron ninguna UEA en el primer trimestre.

En ambas cohortes, la mitad de los estudiantes proviene de hogares donde ninguno de los padres tuvo acceso a estudios terciarios, pero sólo en primavera las diferencias entre conglomerados son significativas. Éste es otro rasgo por discutir más adelante para la cohorte de otoño.

En el tercer año, la proporción de estudiantes solteros disminuyó levemente e incrementó la proporción de estudiantes con hijos (poco más en primavera). Alrededor de una cuarta parte mantuvo empleo estable y cerca de una quinta parte interrumpió sus estudios al menos un trimestre ese año. Más de la mitad dejó de inscribir UEA (en otoño hasta dos tercios).

CUADRO 3

Características de estudiantes por tipo de conglomerado

		Primavera			Otoño		
		Trayectoria de plazo corto (%)	Trayectoria escolar de plazo largo (%)	Trayectoria escolar suspendida (%)	Trayectoria de plazo corto (%)	Trayectoria escolar de plazo largo (%)	Trayectoria escolar suspendida (%)
Edad	>=19 años	49.4	47.8	39.4	75.0	64.6	74.1
	20-24 años	40.4	42.4	47.5	20.3	27.7	21.4
	>=25 años	10.3	9.8	13.1	4.8	7.7	4.6
		Nivel de significación: p<0,05			Nivel de significación: p < 0,001		
Periodos sin estudio	Sí	56.7	65.8	68.1	24.9	37.8	28.6
		Nivel de significación: p < 0,001			Nivel de significación: p < 0,001		
Sexo	Hombres	46.5	54.2	70.6	40.0	63.2	65.3
	Mujeres	53.5	45.8	29.4	60.0	36.8	34.7
		Nivel de significación: p < 0,001			Nivel de significación: p < 0,001		
Puntaje examen	<=650	12.1	21.9	23.7	4.2	14.0	6.6
	651 a 750	79.9	72.6	70.8	79.1	72.6	71.5
	>=751	8.0	5.5	5.5	16.7	13.4	21.9
		Nivel de significación: p < 0,001			Nivel de significación: p < 0,001		

		Primavera			Otoño		
		Trayectoria de plazo corto (%)	Trayectoria escolar de plazo largo (%)	Trayectoria escolar suspendida (%)	Trayectoria de plazo corto (%)	Trayectoria escolar de plazo largo (%)	Trayectoria escolar suspendida (%)
División	CBI	11.6	30.0	38.8	6.2	52.2	55.7
	CSH	48.8	52.2	44.9	59.4	34.4	26.6
	CyAD	39.6	17.9	16.3	34.4	13.5	17.7
				Nivel de significación: p < 0,001		Nivel de significación: p < 0,001	
NA primer trimestre	Ninguna	83.8	58.2	34.7	92.2	65.7	25.4
	1 a 2	15.2	36.0	31.3	7.4	27.8	47.1
	3 a 4	1.0	4.3	16.9	0.4	4.7	16.1
	5 a 7		1.4	17.1		1.7	11.5
				Nivel de significación: p < 0,001		Nivel de significación: p < 0,001	
Solicitó ingreso a otra IES	Sí	55.7	56.8	55.8	68.1	68.5	78.3
					Nivel de significación: No		Nivel de significación: p < 0,001
Escolaridad de los padres	Ambos con ES	29.8	20.1	24.1	25.1	24.0	29.7
	Alguno con ES	21.8	27.1	25.2	24.6	25.1	26.0
	Ninguno con ES	48.4	52.7	50.7	50.3	50.9	44.3
				Nivel de significación: p<0,05		Nivel de significación: No	
Medición al término del tercer año de inscripción (2018)							
N respondieron cuestionario		382	296	175	449	426	2
Soltero		96.1	91.6	89.1	95.9	93.6	50.0
					Nivel de significación: p < 0,001		
Tiene hijos		3.9	6.8	10.3	4.1	5.5	
					Nivel de significación: p < 0,005		
Trabajó en el último año		11.3	25.0	29.7	12.2	22.2	50.0
					Nivel de significación: p < 0,001		
Interrumpió estudios en el último año		3.1	16.9	41.7	3.8	23.1	100.0
					Nivel de significación: p < 0,001		
Dejó UEA sin inscribir en el último año		34.3	58.4	73.1	32.3	64.4	100.0
					Nivel de significación: p < 0,001		

Finalmente, los estudiantes con trayectorias escolares suspendidas son a quienes vale revisar a la luz de la cohorte de pertenencia. En primavera se conforma casi en tercios por recorridos con avance inconsistente, no inscritos y dados de baja. La integran predominantemente hombres (70%) con mayor edad de los tres conglomerados; dos terceras partes manifiestan haber tenido periodos de interrupción escolar en ciclos escolares previos.

Respecto a los puntajes alcanzados en el examen de admisión, se concentran en los rangos bajo y medio. En términos institucionales, pertenecen a las divisiones académicas de CSH y CBI y, en menor proporción, a CYAD. Un tercio no reprobaron ninguna UEA en el primer trimestre. La mitad proviene de hogares donde ninguno de los padres tuvo acceso a estudios terciarios.

En otoño, el conglomerado se define por la no actividad y la baja. Hay una predominancia masculina (66%) y es de los conglomerados integrados por los estudiantes más jóvenes y con menos interrupciones escolares. Proporcionalmente, aquí identificamos estudiantes con los puntajes más altos en el examen de admisión y que provienen de hogares más escolarizados. Sólo una cuarta parte no reprobó ninguna UEA en el primer trimestre. Más de la mitad está adscrito a la división de CBI. Ocho de cada 10 presentó examen en otra IES —la cifra más alta de todos los conglomerados.

Para el tercer año, quienes respondieron la encuesta son muy pocos: 175 (33%) en primavera y sólo dos casos de otoño; esto es observable en el clúster 1 de los gráficos 4a y 4b: al tercer año la mayor parte se ha dado de baja y los pocos que quedan no se habían inscrito.

En la cohorte de primavera, encontramos la menor proporción de estudiantes solteros (89%), una décima parte tiene hijos y trabajó 30% durante ese año. La interrupción de los estudios en uno o más trimestres ocurrió en 41% de los casos y tres cuartas partes dejó de inscribir materias.

Las diferencias más importantes entre cohortes se evidencian precisamente en este conglomerado. A reserva de complementar con otros recursos analíticos los motivos que están detrás de la no actividad y la baja, en principio los hemos atribuido a procesos de ajuste

y redefinición cercanos a lo que se denomina el *abandono temprano* de las carreras universitarias, muy nítido en la cohorte de otoño (regresemos a los hallazgos más adelante). Indicadores tales como trayectos escolares con menor interrupción, mejores desempeños en el examen de admisión, procedentes de hogares más escolarizados (aunque no es un indicador con diferencias significativas en otoño, sí marca una distancia proporcional entre cohortes) y haber solicitado ingreso en otras IES permiten inferir motivos cercanos a la redefinición de preferencias institucionales o de carrera.

En cambio, en los estudiantes que integran este conglomerado de la cohorte de primavera, la baja del registro escolar no se manifiesta luego de la no inscripción como en otoño. Los indicadores conjuntos de este grupo, trayectos escolares con más interrupciones, menores desempeños en el examen de admisión, que proceden de hogares menos escolarizados y mayor reprobación en el primer trimestre permiten asociar motivos de bajo desempeño académico. No hay indicios de *abandono temprano*.

Hay factores adicionales que marcan diferencias significativas: el sexo, la división académica, estar empleado y otras responsabilidades conyugales y de paternidad. Las razones principales que los estudiantes señalan para interrumpir sus estudios son muy semejantes entre conglomerados y cohortes. La mitad manifiesta malas condiciones económicas y responsabilidad laboral. Una quinta parte hace referencia a problemas de salud, una décima parte a problemas de desempeño escolar y una fracción pequeña a cambio de lugar de residencia (6%).

En cambio, las razones para dejar de inscribir materias son atribuibles a la organización escolar; en números redondos se señalan problemas de horario (30%), seriación (20%), falta de cupo o que no le convencían los profesores (10%).

No es posible, por la extensión que permite el capítulo, establecer pesos diferenciados que los rasgos antes descritos tienen en cada uno de los conglomerados. Habrá oportunidad de plantearnos esto como objetivo más adelante.

La diversidad es parte inherente a la composición de la población escolar universitaria. Una muestra de ella se manifiesta entre las cohortes de la generación 2015. Inicialmente, las diferencias las atribuimos a los ritmos de egreso e inicio de cursos pautados por el propio sistema educativo. Mientras que en otoño llegan más estudiantes recién egresados de la EMS, más jóvenes y con más linealidad en su progreso escolar, la demanda de primavera y los estudiantes inscritos de esa cohorte perfilan a una población con progresos escolares con más interrupciones que impacta la edad de llegada a la universidad.

En otoño, se delinea un subconjunto que pondera sus opciones formativas entre programas e IES que se refleja en una salida prematura: entre el primero y el segundo trimestre. Esa cohorte pierde a una tercera parte de sus integrantes antes de concluir el primer año, pero se hace evidente en el registro escolar después del segundo año. Muy tarde para retenerlos, dado que tienen las características más favorables de progreso y desempeño escolar.

Una vez iniciados los recorridos escolares, los estudiantes suelen compartir los salones de clase e ir borrando las diferencias respecto a la cohorte de ingreso. El análisis de los recorridos en clústers nos dio la oportunidad de identificar tres tipos distintos de recorridos. Los trayectos de plazo corto, que se apegan a recorridos normativos de cuatro años y a las características “tradicionales” de los estudiantes universitarios, más jóvenes, progresos escolares con menor interrupción, solteros y con menor responsabilidad conyugal, familiar y laboral. Pese a que la presencia de mujeres con estas características es consistente con los hallazgos en el campo, no deja de ser un dato clave en la definición de programas de apoyo y atención para los hombres universitarios.

En los conglomerados de trayectos de plazo largo y trayectos suspendidos, hay mayor presencia masculina, progresos escolares—anteriores a la universidad y dentro de la universidad— con más interrupciones y, en general, menores desempeños académicos. En ambos conglomerados, vemos una relación creciente de responsabi-

lidades conyugales, familiares y laborales con la definición de recorridos escolares más largos o suspendidos.

Es esperable que, al paso de los años, los estudiantes revelen cambios en su situación conyugal, residencial o laboral, incluso que estos cambios afecten sus recorridos escolares, pero nada de esto debería conducir a un truncamiento de sus estudios universitarios.

El primer paso para atender diferencialmente a los estudiantes que integran los conglomerados de trayectos de plazo largo y trayectos suspendidos es conocer sus características y necesidades. Estos estudiantes difícilmente pueden ajustar recorridos escolares normalizados en cuatro años. Una tarea de investigación es conocer con mayor precisión los motivos personales, académicos y organizacionales que llevan a este conjunto a definir avances académicos más largos.

Los “nuevos estudiantes” (Rama, 2007) que se incorporan a las IES representan un desafío a las instituciones. Especialmente porque hay un antecedente de progreso escolar con demoras, menor desempeño escolar y condiciones personales más demandantes en términos laborales y familiares. La nueva realidad de nuestras IES es la diversidad; sin embargo, en el recorrido escolar, los sobrevivientes se siguen decantando hacia perfiles tradicionales que hoy son la minoría —una tercera parte en la generación 2015. La rigidez de la oferta, de horarios y seriaciones excluyen a los que no pueden ajustarse a ellos, cuando sería responsabilidad de las IES flexibilizar su oferta y dar cabida a todos.

REFERENCIAS

- Astin, Alexander W. (1997), *What matters in college?: Four critical years revisited*, San Francisco, Jossey Bass.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Distribuciones Fontamara.
- Chain, Ragueb (1995), *Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares*, México, UV/UAA.

- Coulon, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós.
- Coulon, Alain (1990), *Le métier d' étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, París, Presses Universitaires de France.
- De Garay, Adrián (coord.) (2017), *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*, México, ANUIES.
- De Garay, Adrián (2005), *En el camino de la universidad. Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de la licenciatura*, México, UAM-A/Eón Editores.
- De Garay, Adrián (2004), *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- De Garay, Adrián, Dinorah Miller e Iván Montoya (2016), “Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM”, *Sociológica*, vol. 31, núm. 88, pp. 95-140.
- De Vries Meijer, Wietse, Patricia León Arenas, José Romero Muñoz e Ignacio Hernández Saldaña (2011), “¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 160, pp. 29-50.
- Dubet, François (1994), “L'étudiant en université de masse”, *Revue Française de Sociologie*, vol. 35, núm. 4, pp. 511-532.
- Figueroa, Mijail (2012), “Los estudiantes del CUCS y los procesos de deserción intrainstitucional: una dimensión no explorada en la UdeG”, tesis de maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior, México, UdeG.
- Giovine, Manuel Alejandro y Ana Antolín Solache (2019), “Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba-Argentina en la actualidad”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 48, núm. 192, pp. 67-92.
- Guzmán, Carlota y Olga Saucedo (coords.) (2007), *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, México, UNAM/Ediciones Pomares.
- INEGI (2019), “Comunicado de prensa Núm. 474/19”, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/EstadisticasMatrimonios2019_09.pdf>, consultado el 9 de junio, 2020.

- McKenzie, Kirsten y Robert Schweitzer (2001), “Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students”, *Higher Education Research & Development*, vol. 20, núm. 1, pp. 21-33.
- Miller, Dinorah (2012), “El estudio de las trayectorias escolares en México: Un aporte para el nuevo milenio”, en Claudia Lucy Saucedo Ramos, Carlota Guzmán Gómez, Etelvina Sandoval Flores y Jesús Francisco Galaz Fontes (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*, México, ANUIES/Comie.
- Miller, Dinorah (2009), *La equidad en la universidad: el Programa Nacional de Becas y la condición de juventud de los estudiantes: una mirada desde la UAM*, México, ANUIES.
- Miller, Dinorah y Vanessa Arvizu (2016), “Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 177, pp. 17-42.
- Ministerio de Educación Nacional (2021), “¿Qué es el SPADIES? - Sistemas información”, *Mineducación*, <<https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Informacion-Institucional/254648:Que-es-el-SPADIES>>, consultado el 3 de octubre, 2021.
- Oseguera, Leticia y Byung Shik (2009), “The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: A multi-level approach”, *Research in Higher Education Journal*, vol. 50, núm. 6, pp. 546-569.
- Pascarella, Ernest y Patrick Terenzini (1996), “How college makes a difference: a summary”, en Frances K. Stage, Guadalupe L. Anaya, John P. Bean, Don Hossler y George D. Kuh (eds.), *College students: The evolving nature of research*, Boston, Simon & Schuster/ASHE Reader Series.
- Rama, Claudio (2007), “Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación”, en Gisela Rodríguez Ortiz (ed.), *Educación superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy*, México, UDUAL, pp. 13-42.
- Reason, Robert, Bradley Cox, Brenda R. Lutovsky y Patrick Terenzini (2008), “Faculty and institutional factors that promote student en-

- counters with difference in first-year courses”, ponencia presentada en la Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Jacksonville.
- Reason, Robert, Patrick Terenzini y Robert Domingo (2006), “First things first: developing academic competence in the first year of college”, *Research in Higher Education*, vol. 47, núm. 2, pp. 149-175.
- Romo, Alejandra (2011), *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a los estudiantes*, México, ANUIES.
- Suárez, José Luis (2012), “La integración de estudiantes universitarios en el primer año de la Universidad Veracruzana”, tesis de doctorado en Sociología, México, UAM-Azcapotzalco.
- Tinto, Vincent (1993), *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago, University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent (1992), “El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento”, en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, año 6, núm. 2.
- Tinto, Vincent (1989), “Definir la deserción: una cuestión de perspectivas”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 18, núm. 71, pp. 33-51.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN JOVEN: ANÁLISIS DE TRANSICIONES EN TRES ZONAS METROPOLITANAS DE MÉXICO

Emilio Blanco

INTRODUCCIÓN

El estudio de la desigualdad de oportunidades educativas (DOE) es un campo de rápido crecimiento en México. La continua expansión en el acceso a la educación durante los últimos 60 años ha reducido estas desigualdades en el nivel básico, aunque también existen evidencias que apuntan a una persistencia o incluso a un incremento en los niveles medio superior y superior (Blanco, 2021; Solís, 2013).

Dentro de esta línea de investigación, se han explorado de manera incipiente las diferencias regionales en la DOE (Blanco, 2019a; De Hoyos, Martínez y Székely, 2010), diferencias en los efectos de distintos componentes del origen socioeconómico (Blanco, 2019a), así como la dimensión horizontal de la DOE; esto es, la asociación entre las características adscriptivas y la probabilidad de ingresar a distintos tipos de escuela (Blanco, 2019b; Solís, 2013 y 2014). Este trabajo busca contribuir en estos frentes mediante el análisis de la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales (ETEL) 2015 del INEE.

Se entiende por DOE la influencia de las circunstancias externas a las personas en sus oportunidades de escolarización (en específico, en el acceso a, o la finalización de niveles educativos). Operacionalmente puede definirse como el grado de asociación entre un conjunto de factores adscriptivos (origen socioeconómico, sexo, pertenencia étnica, entre otros) y la probabilidad de realizar determinadas transiciones educativas.

En este trabajo se utiliza un enfoque de transiciones (Mare, 1980) para conocer cómo incide la DOE en las trayectorias educativas de los jóvenes de las zonas metropolitanas del Valle de México, Monterrey y Veracruz. Se analiza la asociación entre el origen socioeconómico, el género, la región, el tipo de escuela y la probabilidad de acceder y completar cada uno de los principales niveles educativos.

El resto del capítulo se estructura de la siguiente manera. En la segunda sección se presentan los cuatro problemas que orientan la investigación. En la tercera, se explican los datos y métodos utilizados. La cuarta sección presenta los resultados. La quinta sección expone las principales conclusiones.

ANTECEDENTES: CUATRO PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

La DOE tiene un lugar central en el estudio de la desigualdad, la estratificación y la movilidad social (Blau y Duncan, 1967). Existe amplia evidencia de que la DOE es uno de los principales mecanismos que explican las diferencias en la movilidad intergeneracional (Buchmann y Hannum, 2001; Costa y Solís, 2016; Deary *et al.*, 2005; Featherman y Hauser, 1978; Halsey 1977; Huerta 2012; Puga y Solís, 2010; Solís y Dalle, 2019).

A partir de Mare (1981), el método más común en sociología para analizar la DOE es separar la trayectoria escolar en un conjunto de transiciones, típicamente entre niveles educativos, donde las trayectorias pueden bifurcarse entre continuar y no continuar. Cuatro hallazgos y debates de esta corriente de investigación son particularmente relevantes para este trabajo: 1) la aparente disminución del efecto del origen socioeconómico a medida que se avanza en las transiciones; 2) la separación de efectos de los distintos componentes del origen socioeconómico; 3) la identificación de diferencias “horizontales” en las trayectorias educativas, es decir, entre distintos tipos de escuela de un mismo nivel educativo, y 4) la escasa investigación respecto de las diferencias regionales en estos patrones.

Disminución del efecto del origen social en las transiciones avanzadas

Hasta hace poco existía el consenso, en los países desarrollados, de que los efectos del origen socioeconómico sobre la probabilidad de realizar una transición se reducían, dentro de una misma cohorte, a medida que ésta avanzaba en la trayectoria educativa (Mare, 1980; Shavit y Blossfeld, 1993). Esto dio pie a distintas explicaciones, vinculadas con la selectividad social diferencial y el curso de vida (Shavit y Blossfeld, 1993).

Sin embargo, este fenómeno depende de una forma muy particular de operacionalizar la DOE, a partir de las razones de momios que se controlan por la distribución marginal del logro educativo. Esto permite, según Mare (1981), contar con una medida “pura” de la DOE no contaminada por los cambios introducidos por el incremento masivo de la escolaridad en el tiempo o por las diferencias en los porcentajes absolutos en cada transición.

Si bien este enfoque ha recibido gran apoyo, una posición alternativa cuestiona la legitimidad de separar la distribución de la escolaridad del proceso desigual de asignación de oportunidades educativas. Se argumenta, desde esta posición, que el uso exclusivo de razones de momios puede derivar en resultados contraintuitivos (Solís, 2019). En su lugar, se propone utilizar medidas de riesgo relativo (razón de probabilidades) como medida de la desigualdad. El resultado de utilizar esta medida es que el patrón de efectos menguantes no necesariamente se verifica: en América Latina, las transiciones avanzadas serían más desiguales que las iniciales (Blanco, 2021; Solís, 2013 y 2019; Torche, 2010).

En cuanto a lo anterior, Solís (2013) propone una hipótesis más parsimoniosa: la desigualdad vinculada con la cobertura o “cuello de botella”. Esta hipótesis propone que, a mayor desbalance entre ambas transiciones (cuanto más estrecho el cuello de botella de la transición t con relación a $t-1$) mayor será la DOE, porque una menor probabilidad general de transitar permite que las variables asociadas con la DOE ejerzan un mayor efecto.

La incidencia relativa de las dimensiones del origen socioeconómico

Más allá de la cuantificación de asociaciones estadísticas, una explicación acabada de la DOE requiere identificar los mecanismos por los que la desigualdad se produce: explicar las decisiones de los actores y los factores que las motivan y condicionan (Breen y Goldthorpe, 1997). Para refinar la identificación de tales mecanismos, es necesario, entre otras cosas, descomponer el concepto de “origen socioeconómico”, pues integra dimensiones que corresponden a distintos recursos o condiciones, los cuales pueden implicar mecanismos diferentes.

En la investigación internacional, la separación de las variables de origen socioeconómico sugiere que los ingresos del hogar parecen haber reducido su peso en relación con el nivel educativo de los padres (Shavit, Yaish y Bar-Haim, 2007). Esto podría deberse a la mejora en las condiciones materiales de las familias y a la disminución de los costos educativos. Adicionalmente, si se toma en cuenta la consistente asociación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento académico de los alumnos (Holmund, Lindahl y Plug, 2011), estos resultados también podrían implicar que la DOE responde crecientemente a procesos vinculados con diferencias en niveles de aprendizaje. En México, se ha observado que los efectos de la riqueza del hogar son mayores a los de la educación de los padres, y éstos, a su vez, mayores a los efectos del estatus ocupacional (Blanco, 2021).

El modelo de Breen y Goldthorpe (1997) distingue tres dimensiones del origen socioeconómico que se asocian con distintos componentes del proceso de decisión y cuya importancia relativa podría variar entre transiciones o a lo largo del tiempo: 1) la clase social de origen, que funciona como una base mínima de aspiraciones de movilidad social; 2) los recursos económicos del hogar, que dan cuenta de la posibilidad que tiene la familia para enfrentar los costos de continuar en la escuela, y 3) el desempeño académico del sujeto, que es la principal información disponible para construir la expectativa de finalizar con éxito el siguiente nivel educativo.

A partir de este modelo, es posible proponer la hipótesis de que las aspiraciones de movilidad y los costos económicos de la educación han reducido su peso como componentes de la DOE, al tiempo que los factores educativos han incrementado su influencia. Fundamentalmente, esta hipótesis se basa en tres procesos: 1) la credencialización de la sociedad hace que para obtener un empleo mínimamente aceptable sea necesario completar el nivel medio superior, lo que ubica a este nivel como aspiración mínima cuasi universal y reduce, por lo tanto, el efecto del estatus ocupacional de origen (homogeneización de aspiraciones); 2) la expansión de opciones educativas públicas y de opciones privadas de bajo costo reducen la incidencia del bienestar económico a lo largo de las décadas, y 3) la competencia creciente por lugares en los niveles medio superior y superior (especialmente en este último), gestionada mediante los exámenes de ingreso, incrementa el peso de los aprendizajes y las habilidades académicas.

A lo anterior hay que agregar una distinción conceptual entre ocupación, bienestar económico y habilidades escolares como condicionantes de las decisiones. Mientras la primera podría ser considerada un indicador de aspiraciones, así como de seguridad económica (factores relevantes para la toma de decisiones), las otras dos pueden constituir barreras efectivas a la continuidad educativa. Por lo tanto, se esperaría que el efecto de la ocupación fuera, en general, menor al de la educación y el bienestar.

En este trabajo, si bien no se tienen datos para analizar el cambio en el tiempo, se estudiará la influencia de los tres componentes del origen socioeconómico (ocupación, educación y bienestar del hogar), con el objetivo de explorar si las tendencias ya referidas se mantienen en el momento de la encuesta.

Con base en lo anterior, se espera: 1) un mayor peso de todos los componentes del origen socioeconómico hacia las transiciones más avanzadas, y 2) que el cambio entre transiciones sea mayor para el efecto del origen educativo que para el bienestar económico del hogar, con lo que, en el acceso a la educación superior, el primero sea relativamente más intenso que el segundo; dicho de otra forma,

las desigualdades son mayores en las transiciones más avanzadas, especialmente en lo que hace el efecto del origen educativo.

La estratificación horizontal del sistema educativo

La DOE no solamente se entiende en una dimensión vertical (desigualdad de oportunidades para avanzar en el sistema educativo), sino también en una dimensión horizontal. En cada nivel, existen distintos tipos de escuela, con distintos recursos, poblaciones, oferta curricular, calidad de la enseñanza y reconocimiento social. Aun cuando todos los alumnos asistan al nivel básico, no es lo mismo hacerlo en una pública que en una privada; en una matutina que en una vespertina.

En media superior y superior, la diferencia entre escuelas públicas y privadas, en términos de calidad y prestigio, se desdibuja. Dentro del sector público, la distinción más relevante es entre las universidades autónomas (y sus preparatorias) y el resto de las opciones de menor reconocimiento (preparatorias técnicas, preparatorias no incorporadas, universidades tecnológicas). En el sector privado, prevalece la distinción entre escuelas de élite y otras escuelas de menor prestigio, incluidas las escuelas “de absorción de demanda”.

Cursar distintos tipos de escuela dentro de un mismo nivel no sólo tiene consecuencias sobre las futuras oportunidades laborales, lo que podría contribuir a la rigidez en la movilidad social y la perpetuación de la desigualdad. También puede incidir en la probabilidad de acceder al siguiente nivel educativo (desigualdad vertical), así como de hacerlo en un cierto tipo de escuela (desigualdad horizontal). En otras palabras, la estratificación de escuelas en un mismo nivel es relevante tanto como variable dependiente (destino) como en su papel de variable independiente en un nivel para explicar la transición al siguiente.

Si bien la dimensión horizontal de la DOE no ha sido estudiada en extenso en México, existen antecedentes que muestran que el origen social condiciona el tipo de escuela al que se transita y que el tipo de escuela en un determinado nivel también incide en

la escuela del nivel siguiente (Blanco, 2019b; Solís, 2013 y 2014). En este trabajo resulta de interés indagar, para las regiones bajo estudio, la existencia de circuitos de escolarización privilegiados y depreciados que agregan su propia fuerza a la desigualdad de origen socioeconómico y que configuran un sistema de educación socialmente estratificado.

LAS DIFERENCIAS ENTRE REGIONES

A pesar de la acumulación de investigaciones sobre la DOE en México, es escasa la evidencia sobre diferencias regionales.¹ Trabajos recientes han mostrado que características de la localidad de residencia como el tamaño, la existencia de oferta educativa, la demanda de trabajadores no manuales o la intensidad migratoria afectan el acceso y la permanencia escolar (Giorguli *et al.*, 2010; Rodríguez, 2018; Solís, 2018). De Hoyos, Martínez y Székely (2010), por ejemplo, no encontraron diferencias significativas entre contextos rurales y urbanos en la asociación de niveles educativos de padres e hijos. En un estudio reciente, Blanco (2019b) reportó que, una vez controladas las diferencias socioeconómicas entre distintas regiones de México, se observan variaciones menores en las probabilidades de realizar transiciones educativas.

Con estos antecedentes, se considera necesario profundizar en la dimensión geográfica de la DOE, al tomar en cuenta las numerosas desigualdades que caracterizan a México en esta dimensión. En este sentido, la ETEL 2015 permite una aproximación más refinada a las diferencias geográficas, ya que no compara grandes regiones sino contextos urbanizados, más homogéneos: la zona metropolitana del Valle de México (que en esta muestra incluye las alcaldías de la Ciudad de México y los municipios conurbados del Estado de

1 Uno de los problemas de indagar en las diferencias regionales es que las diferencias más importantes podrían no estar a este nivel, sino entre localidades. Agrupar las entidades en grandes regiones tiene como consecuencia reducir la varianza interna entre localidades, por lo que sólo puede haber diferencias significativas si las regiones son fuertemente distintas en su conjunto.

México), la zona metropolitana de Veracruz y la zona metropolitana de Monterrey.

Estos contextos se distinguen por tener una oferta educativa relativamente amplia, tanto en el nivel básico como en media superior y superior, lo que podría arrojar en general transiciones más igualitarias en comparación con los resultados nacionales. Si bien no son estrictamente comparables con las zonas metropolitanas bajo estudio, los datos de asistencia a media superior y superior por entidad pueden ser utilizados como aproximación (cuadro 1) y muestran una ligera ventaja para la Ciudad de México, seguida por el resto de las entidades en niveles más o menos similares.

CUADRO 1

Porcentajes de asistencia a media superior y superior, y porcentajes de asistencia a distintos tipos de escuela para las cuatro entidades de interés

	Asistencia media superior (15 a 17 años) (%)	Asistencia educación superior (19 a 22 años) (%)	Media superior privada (%)	Educación superior privada (%)	Media superior de universidad autónoma (%)	Universidad autónoma (%)
Ciudad de México	75.8	44.9	17.5	34.2	23.7	45.4
Estado de México	67.5	36.2	17.0	40.0	5.5	15.8
Nuevo León	63.6	35.3	26.7	35.9	46.4	51.9
Veracruz	66.5	34.7	13.0	23.3	SD	33.4

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, 2018 y ANUIES, 2019.
SD: sin datos.

Esta similitud en el grado de cobertura oculta, no obstante, muestra una considerable diversidad interna en las opciones (cuadro 1). Si se distingue la opción pública de mayor reconocimiento en cada entidad, la Ciudad de México destaca con niveles relativamente elevados de 24 y 45% (preparatorias de la UNAM y la propia UNAM, respectivamente). El Estado de México tiene, en cambio, porcentajes menores de matrícula para la Universidad Autónoma del Estado de México (6 y 16%, respectivamente). En Nuevo León, la Universidad Autónoma

de Nuevo León concentra prácticamente la mitad de la asistencia en sus preparatorias y en el nivel superior. En Veracruz, la Universidad Veracruzana no cuenta con preparatoria y su matrícula en nivel superior alcanza a 33% del total de matriculados en la entidad.

Por su parte, la presencia de la educación privada en media superior es relativamente similar en la Ciudad de México y el Estado de México (17 y 18%), menor en Veracruz (13%) y considerablemente mayor en Nuevo León (27%). En educación superior, Veracruz tiene una incidencia relativamente menor de las opciones privadas (23%) en comparación con el resto, ubicadas en niveles similares (34 y 40%).²

Estas diferencias hacen pensar que, independientemente de otros factores, cada región introducirá desemejanzas importantes, especialmente en lo que hace a la dimensión horizontal de las transiciones.

Objetivos específicos

A partir de estos antecedentes, se sintetizan los objetivos específicos de este trabajo:

1. Identificar el peso del origen socioeconómico en la desigualdad de transiciones educativas y específicamente su variación entre transiciones.
 2. Identificar si las regiones estudiadas tienen una asociación significativa con la probabilidad de realizar cada transición.
 3. Precisar la incidencia del tipo de escuela cursada en las transiciones *verticales*.
 4. Explorar la existencia de efectos del tipo de escuela “de largo plazo”; esto es, más allá de las transiciones inmediatas.
- 2 Si bien estos datos refieren a los estados en su conjunto y no a las zonas metropolitanas objeto de este trabajo, tienen influencia del peso que dichas zonas tienen en cada entidad. También deben leerse con precaución los datos de la Ciudad de México y el Estado de México, dado que están influidos por el considerable número de residentes en el segundo que estudian en la primera.

5. Desagregar los efectos del origen social en sus dimensiones económica, educativa y ocupacional, así como evaluar la modificación de su peso relativo entre transiciones.
6. Explorar la relación de las variables de origen y de la escuela de procedencia con el tipo de escuela a la que se transita.

MÉTODO Y DATOS

Se utilizan los datos de la ETEL 2015, una encuesta a jóvenes de 18 a 29 años desarrollada por el INEE y El Colegio de México con el objetivo de conocer las trayectorias laborales y educativas de los jóvenes mexicanos, así como sus condicionantes.³ El levantamiento de los datos se realizó en noviembre de 2015, en 6 000 viviendas de las zonas metropolitanas del Valle de México (1 500 en la Ciudad de México y 1 500 en el Estado de México), de Monterrey (1 500) y de Veracruz (1 500) de manera aleatorizada y estratificada. El total de entrevistados seleccionados dentro de estas viviendas es de 6 715.

La ETEL contiene información sobre el origen socioeconómico del entrevistado, captada mediante preguntas sobre distintas características de la vivienda y la familia referidas al momento en que el entrevistado tenía 15 años de edad.⁴ Además, reconstruye de manera detallada la trayectoria educativa de los entrevistados, las edades a las que accedieron y finalizaron cada nivel educativo, periodos de interrupción y tipos de escuelas a las que asistieron, entre otras características. Incluye un módulo sobre la trayectoria de movilidad geográfica de los entrevistados. Finalmente, cuenta con una reconstrucción de la historia ocupacional de las personas entrevistadas, que incluye el nivel de ingresos del empleo actual y las características de la vivienda de residencia actual.

3 La ETEL 2015 tiene como antecedente una encuesta similar, aplicada en la Zona Metropolitana del Valle de México, denominada ETEL 2010. Los datos de ambas encuestas se encuentran disponibles bajo solicitud.

4 Esto se hace con el objetivo de tener un punto de referencia fijo en el tiempo, donde las características relevadas sean relativamente fáciles de recordar y que, además, refiera a una edad en que la trayectoria educativa comienza a verse afectada por estos atributos.

Variables dependientes

Para este trabajo, se construyeron dos tipos de variables dependientes que operacionalizan sendas formas de entender las transiciones educativas. El primer tipo son variables *binarias* que marcan simplemente si una determinada transición se realizó o no. Esto implica una perspectiva “vertical” de la progresión escolar. Cinco son las variables así construidas que indican si cada persona entrevistada: 1) accedió a secundaria; 2) finalizó la secundaria; 3) accedió a la media superior; 4) finalizó la media superior, y 5) accedió al nivel superior.⁵ No se consideró el acceso y la finalización del nivel primario por ser casi universales para la población bajo estudio (99.7 y 98.7%, respectivamente).

El segundo tipo de variables dependientes son *multinomiales*. Registran el acceso educativo (a secundaria, media superior y superior) e indican además si la persona realizó o no cada transición y el *tipo* de escuela a la que transitó. Como se comentó en la sección anterior, esto supone reducir la gran variedad de tipos escolares existentes en México (especialmente en los niveles superiores). En este trabajo se optó por codificar los tipos escolares distinguiendo, en primer lugar, el sector privado del público. En segundo lugar, dentro del sector público, se aplicaron distinciones específicas para cada nivel.

En el nivel educativo de secundaria, se distingue entre los turnos matutino, vespertino y nocturno. En el nivel medio superior, entre las escuelas pertenecientes a universidades autónomas⁶ y otras escuelas públicas, dentro de las cuales separa las modalidades generales (por ejemplo, Colegio de Bachilleres) y técnicas (por ejemplo, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). Finalmente, en

5 Para que la estimación del acceso al nivel superior no estuviera sesgada por el hecho de que una proporción de los alumnos todavía no había tenido tiempo de experimentar dicha transición, se quitó de la base a quienes tenían 18 años (perdiendo 10% de la muestra inicial). El hecho de tener una población joven impidió que se incluyera la terminación del nivel superior, ya que hubiera significado recortar la muestra hasta —al menos— los 22 años, perdiendo un 38% adicional de casos.

6 Escuelas Nacionales Preparatorias y Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM; Escuelas Preparatorias de la UANL; Preparatorias de la Uaemex.

el nivel superior, se separaron las universidades autónomas y otras universidades públicas.

La codificación de los tipos de escuela en cada nivel se muestra en el cuadro 2.

CUADRO 2

Codificación de tipos de escuela (variable independiente) utilizada en los modelos multinomiales

Código	Nivel educativo		
	Secundaria	Media superior	Superior
0	No ingresó	No ingresó	No ingresó
1	Pública matutina	Pública autónoma	Pública autónoma
2	Pública vespertina	Otra pública general	Otra pública
3	Otra pública	Otra pública técnica	Privada
4	Privada	Privada	

Es importante señalar que estas variables se utilizan como *dependientes* en los modelos multinomiales de acceso (véase el tercer apartado de esta sección), pero también como variables *independientes* en los modelos binomiales de transición; es decir, no sólo interesa dimensionar las desigualdades horizontales en el acceso, sino también conocer cómo los distintos tipos de escuela pueden incidir en la probabilidad de finalizar un determinado nivel educativo y acceder al siguiente nivel.

Variables independientes

Las variables independientes se dividen en dos tipos: adscriptivas e institucionales. Las adscriptivas son aquellas que refieren a características fuera del control de los individuos, como su origen socioeconómico. Si bien no es estrictamente adscriptiva, se agrega a este grupo el área de residencia de los individuos. A continuación, se detallan dichas variables:

- *Índice de orígenes sociales de la persona entrevistada*: índice factorial policórico estandarizado que agrupa tres variables y explica 66% de su varianza total:

- *Máximo de años de educación en el hogar*: variable numérica, reconstruida a partir de las respuestas de ambos padres sobre el máximo nivel y grado educativos alcanzados. Se tomó como dato del hogar el número de años más alto para ambos padres.
- *Estatus ocupacional del principal sostén económico de la vivienda a los 15 años*: variable numérica con los valores del Índice Socioeconómico Internacional de Estatus Ocupacional (ISEI), que distingue jerarquías ocupacionales. Originalmente, la ETEL codifica las categorías ocupacionales mediante el sistema SINCO; estas categorías fueron convertidas luego a valores ISEI por el autor de este trabajo.⁷
- *Índice de activos en el hogar del entrevistado a los 15 años*: índice factorial estandarizado, a partir del primer factor de un análisis de componentes principales (50% de varianza explicada) sobre 18 variables binarias.⁸
- *Sexo de la persona entrevistada*: variable binaria, 0 = Hombre; 1 = Mujer.
- *Padres hablantes de lengua indígena*: variable binaria que identifica si al menos uno de los padres de la persona entrevistada es hablante de lengua indígena. Las no respuestas se asumieron negativas y se codificaron como “0”.
- *Número de hijos de la madre*: variable numérica, registra el total de hijos que tuvo la madre del entrevistado a lo largo de su vida.
- *Estructura del hogar a los 15 años*: variable de tres categorías que utiliza como *proxy* el parentesco con el proveedor principal del hogar; 0 = Ambos padres presentes; 1 = Sólo un padre presente; 2 = Ningún padre presente.
- *Área de residencia al momento de la entrevista*: registra el área metropolitana de residencia del entrevistado al momento de la entrevista. 0 = Ciudad de México; 1 = Estado de México; 2 = Monterrey; 3 = Veracruz.

7 La sintaxis de transformación fue provista por Patricio Solís.

8 Hacinamiento (más de tres personas por dormitorio); piso de losa; automóvil de uso particular del hogar; teléfono; móvil; cable; internet; estéreo; tv digital; tostadora; microondas; refrigerador; estufa; lavadora; aspiradora; computadora; impresora, y consola de videojuegos.

Tipo de escuelas:

- Primaria: 0 = Pública matutina; 1 = Pública vespertina; 2 = Otra pública; 3 = Privada.
- Secundaria: 0 = Pública matutina; 1 = Pública vespertina; 2 = Otra pública; 3 = Privada.
- Media superior: 0 = Pública autónoma; 1 = Pública general no autónoma; 2 = Pública técnica no autónoma; 3 = Privada.
- Superior: 0 = Pública autónoma; 1 = Otra pública; 2 = Privada.
- *Beca*: identifica si durante los niveles primario, secundario o medio superior el entrevistado recibió una beca pública (variable binaria).
- *Primera preparatoria*: identifica si la persona entrevistada cursó la preparatoria en una escuela de entre sus primeras preferencias (variable binaria).

Modelos

Se estimaron dos tipos de modelos logísticos: binomiales para las transiciones “verticales” y multinomiales para las transiciones “horizontales”. Estos modelos permiten estimar la relación entre cada variable y las probabilidades de realizar una determinada transición (binomial) o de acceder a un tipo específico de escuela (multinomial), ajustando dicha relación por la influencia del resto de las variables. Los resultados se reportan como razones de momios en el anexo, pero para facilitar su interpretación se utilizarán, en el cuerpo de este trabajo, las probabilidades estimadas para cada categoría de las variables independientes de interés.

El cuadro 3 resume las variables que se introdujeron en los modelos. En cada uno se incluye la totalidad de las variables adscriptivas; las variables institucionales se introducen de manera diferenciada. El tipo de escuela primaria cursada y la recepción de becas durante la primaria se utilizan en los dos modelos (binomial y multinomial) de acceso a la secundaria. El tipo de secundaria cursada y la recepción de becas durante ese mismo nivel se incluyen en los dos modelos de acceso a media superior. En los dos modelos de acceso al nivel superior se incluye tanto el tipo de preparatoria cursada como

la recepción de becas durante ese mismo nivel; adicionalmente, se incluye el tipo de secundaria (con el objetivo de explorar la existencia de efectos institucionales de “largo plazo”) y el haber cursado la preparatoria de primera elección (con el fin de explorar la existencia de circuitos privilegiados). Finalmente, en los modelos binarios de finalización, el caso de secundaria incluye el tipo de escuela secundaria cursada y la recepción de becas durante ese nivel; para la finalización de media superior, se incluye el tipo de secundaria (con el objetivo de explorar efectos de largo plazo); tipo de preparatoria y beca durante ese nivel, así como preparatoria de primera elección.

CUADRO 3

Variables incluidas en los modelos binomiales y multinomiales estimados para cada variable dependiente

Variables	Modelos binomiales				Modelos multinomiales			
	Acceso a secundaria	Fin de secundaria	Acceso a media superior	Fin de media superior	Acceso a superior	Acceso a secundaria	Acceso a media superior	Fin superior
IOS								
Sexo								
Indígena								
Región								
Número de hijos								
Estructura hogar								
Beca primaria								
Beca secundaria								
Beca preparatoria								
Tipo de primaria								
Tipo de secundaria								
Tipo de preparatoria								
Primera preparatoria								

RESULTADOS

Distribución univariada y bivariada de las transiciones

El cuadro 4 presenta el porcentaje de entrevistados que realizó cada transición, tanto en forma absoluta como condicional. El acceso y la finalización de primaria son prácticamente universales, pero luego

las cifras se reducen: uno de cada 30 jóvenes no inicia la secundaria y uno de cada 10 no la termina; uno de cada cuatro no ingresa a media superior; algo más de la mitad de los jóvenes termina el nivel y uno de cada tres logra ingresar al nivel superior. Las transiciones condicionales muestran que en el acceso a media superior los porcentajes empiezan a decrecer notablemente, proceso que continúa hasta el acceso a la educación superior.

CUADRO 4

Porcentajes de progresión escolar, absoluta y condicional, jóvenes entre 19 y 29 años, zonas metropolitanas del Valle de México, Monterrey y Veracruz

	Absoluta (%)	Condicional (%)
Ingreso a primaria	99.7	SD
Terminar primaria	98.7	99.0
Ingreso a secundaria	96.7	98.0
Terminar secundaria	89.6	93.0
Ingreso a media superior	75.8	84.6
Terminar media superior	55.6	73.7
Ingreso a superior	35.7	64.3

Fuente: elaboración propia con base en microdatos de la ETEL 2015.
SD: sin datos.

El cuadro 5 muestra la distribución de cada transición por características adscriptivas e institucionales. Estos resultados son puramente “descriptivos”, en el sentido de que las diferencias entre categorías no están controladas por las covariaciones entre las variables. No obstante, constituyen una buena aproximación a la desigualdad en la distribución de las oportunidades educativas.

Las diferencias por sexo son poco significativas. Sin embargo, a partir del fin de media superior, emerge una desventaja pequeña para las mujeres, algo que llama la atención al tratarse de jóvenes que residen en áreas urbanas.

Las diferencias por origen social se amplían a medida que se avanza en las transiciones: la razón de riesgos entre cuartiles IV/I es de 1.1 en el acceso a secundaria, de 2 en media superior y casi 5 en el acceso a superior. Considerado globalmente, el origen socioeconómico es el gran estructurador de la desigualdad de oportunidades educativas.

CUADRO 5

Porcentaje de progresión escolar según características de origen

	Acceso a la primaria (%)	Fin de primaria (%)	Acceso a la secundaria (%)	Fin de la secundaria (%)	Acceso a la EMS (%)	Fin de la EMS (%)	Acceso al nivel superior (%)
Sexo							
Hombre	99.8	98.8	96.6	87.5	76.1	56.4	37.8
Mujer	99.6	98.7	96.8	91.3	75.6	54.9	34.0
Cuartiles de origen social							
I	99.7	96.7	90.8	74.3	47.5	30.2	13.5
II	99.7	99.1	98.3	90.0	75.3	49.2	23.1
III	100.0	100.0	99.8	97.6	88.4	65.9	43.6
IV	100.0	99.9	99.7	99.5	96.0	80.8	66.2
Dominio							
Ciudad de México	99.5	98.9	97.3	92.2	77.9	57.8	36.8
Estado de México	99.8	98.4	96.3	86.9	73.9	52.0	33.1
Monterrey	100.0	99.5	97.2	92.4	77.0	59.8	39.7
Veracruz	99.8	97.8	94.5	86.8	75.9	61.9	42.1
Tipo de primaria							
Pública general matutina	NA	99.2	97.9	92.4	81.0	60.3	38.8
Pública general vespertina	NA	98.0	94.1	79.3	55.1	34.0	16.8
Pública no general	NA	99.1	95.3	89.4	73.8	49.6	29.8
Privada	NA	100.0	99.9	98.4	95.1	85.3	69.9
Tipo de secundaria							
Pública matutina	NA	NA	NA	95.5	84.5	64.1	41.1
Pública vespertina	NA	NA	NA	94.3	76.1	49.1	28.5
Pública otra	NA	NA	NA	67.6	37.1	20.0	8.8
Privada	NA	NA	NA	98.3	93.9	84.1	71.9
Tipo de preparatoria							
Pública universitaria	NA	NA	NA	NA	NA	80.2	64.9
Otra pública general	NA	NA	NA	NA	NA	64.8	34.4
Otra pública técnica	NA	NA	NA	NA	NA	72.5	38.8
Privada	NA	NA	NA	NA	NA	79.0	56.3
Total	99.7	98.7	96.7	89.6	75.8	55.6	37.5

Fuente: elaboración propia con base en ETEL 2015.

NA: no aplica.

No existen grandes diferencias entre las áreas metropolitanas. Sin embargo, dos patrones son notables. En primer lugar, se identifican ligeras desventajas del Estado de México y Veracruz hasta el

acceso a media superior. En segundo lugar, a partir del fin de este nivel, Veracruz tiene los mayores porcentajes de acceso, seguido por Monterrey, la Ciudad de México y el Estado de México en último lugar. Esto se debe principalmente a las diferencias en la probabilidad de finalizar el nivel medio superior para aquellos que lograron acceder al mismo. En Veracruz, 82% de los jóvenes que ingresaron lograron terminar; en cambio, en la Ciudad de México y en el Estado de México sólo 74 y 70% terminan, respectivamente.

El tipo institucional de la escuela donde se cursa cada nivel se asocia significativamente tanto con la probabilidad de finalizar dicho nivel como con la probabilidad de realizar transiciones posteriores. El tipo de escuela primaria o secundaria (privada *versus* vespertina o nocturna) refleja una estratificación en las probabilidades de acceso a media superior y superior igual o mayor a la que existe entre los cuartiles I y IV de origen socioeconómico.

El tipo de preparatoria también incide en las últimas dos transiciones, particularmente en el acceso a la universidad. Los jóvenes que asisten a una preparatoria pública incorporada a una universidad, o a una privada, tienen más probabilidades de concluir sus estudios que los jóvenes de otras preparatorias. Respecto al acceso al nivel superior, las preparatorias públicas incorporadas tienen porcentajes mayores que las privadas (en gran parte debido a los regímenes de pase directo o reglamentado) y éstas a su vez están sensiblemente por encima de las otras preparatorias.

Transiciones en clave vertical: modelos logísticos binarios

Estos modelos analizan cada transición como una variable con dos valores posibles: realizó/no realizó la transición. Dado que el acceso y la finalización de primaria tienen valores cercanos a 100%, se decidió excluir estas transiciones e incluir las cinco siguientes: 1) acceso a secundaria, 2) fin de secundaria, 3) acceso a EMS, 4) fin de EMS, y 5) acceso a superior.

Los coeficientes estimados por los modelos se presentan en el anexo 1. Aquí se presenta la estimación de las probabilidades de

transición para cada categoría de cada variable, con el resto de las variables en su promedio. En el cuadro 6, cada columna corresponde a una transición (esto es, a un modelo).⁹

CUADRO 6

Probabilidades condicionales estimadas de realizar cada transición educativa, jóvenes de 19 a 29 años¹

	Acceso a la secundaria	Fin de la secundaria	Acceso a la EMS	Fin de la EMS	Acceso al nivel superior
IOS	*	*	*	*	*
Bajo (p10)	0.972	0.886	0.680	0.658	0.417
Medio (p50)	0.995	0.970	0.890	0.744	0.624
Alto (p90)	0.999	0.994	0.974	0.823	0.811
RR (p90/p10) ²	1.028	1.122	1.432	1.250	1.946
Sexo		*			
Hombre	0.993	0.957	0.903	0.757	0.690
Mujer	0.996	0.978	0.895	0.758	0.662
Hablante de lengua indígena					
Sí	0.995	0.970	0.896	0.756	0.634
No	0.993	0.980	0.921	0.791	0.693
Dominio			*	*	*
CDMX	0.996	0.976	0.884	0.732	0.626
Edomex	0.995	0.963	0.913	0.762	0.728
Monterrey	0.992	0.972	0.865	0.777	0.607
Veracruz	0.992	0.982	0.955	0.858	0.768
Hogar		*		*	
Ambos padres	0.996	0.974	0.902	0.774	0.687
Un padre	0.991	0.962	0.884	0.521	0.634
Sin padres	0.989	0.923	0.904	0.543	0.548
Hijos					
2	0.995	0.973	0.907	0.773	0.688
3	0.995	0.971	0.901	0.761	0.677
6	0.995	0.964	0.879	0.723	0.640

9 En el caso de variables que se introdujeron al modelo como continuas (IOS y número de hijos), las probabilidades se calcularon para valores del percentil 10, 50 y 90. Se indica con asteriscos si la variable en cuestión alcanza un $p < .05$ (cuando se trata de variables discretas, se indica como significativa cuando al menos una de las categorías tuvo un efecto estadísticamente significativo).

	Acceso a la secundaria	Fin de la secundaria	Acceso a la EMS	Fin de la EMS	Acceso al nivel superior
Beca ³	Primaria	Secundaria *	Secundaria	EMS*	EMS*
No	0.995	0.967	0.895	0.718	0.640
Sí	0.997	0.988	0.933	0.877	0.777
Tipo de escuela ³	Primaria *	Secundaria *	Secundaria *	Secundaria *	Secundaria
Pública matutina	0.995	0.976	0.918	0.776	0.677
Pública vespertina	0.989	0.973	0.872	0.683	0.641
Pública otra	0.991	0.875	0.706	0.615	0.575
Privada	1.000	0.967	0.911	0.856	0.756
Tipo de preparatoria				*	*
Pública autónoma	NA	NA	NA	0.779	0.807
Pública general	NA	NA	NA	0.694	0.576
Pública técnica	NA	NA	NA	0.779	0.607
Privada	NA	NA	NA	0.788	0.676
Primera elección EMS					
No	NA	NA	NA	0.748	0.635
Sí	NA	NA	NA	0.765	0.701

Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2015.

³ Para variables continuas: coeficiente con $p > .05$; para variables categóricas: coeficiente de al menos una de las categorías con $p > .05$.

¹ Estimaciones mediante modelos logísticos binomiales para cada transición.

² Riesgo relativo (alto= p_{90} /bajo= p_{10}).

³ Los efectos de las becas y el tipo de escuela están encabezados con el nivel educativo para el que se incluyeron las variables.

NA: no aplica.

Diferencias regionales

Los resultados muestran diferencias regionales significativas, incluso después de controlar por el resto de las variables. Específicamente, los jóvenes de la Zona Metropolitana de Veracruz muestran ventajas considerables sobre los jóvenes de la CDMX en todas las transiciones desde el acceso a la EMS hasta el acceso a la educación superior. Asimismo, resulta llamativo que, en la transición al nivel superior, los jóvenes residentes en el Estado de México también tengan una probabilidad mayor de acceder al nivel superior que los de la CDMX, algo que no se intuía a partir de los resultados descriptivos y que obedece al hecho de que estos modelos controlan el efecto del origen social.

Estos resultados podrían obedecer a dos fenómenos: en primer lugar, un mayor egreso absoluto de secundaria en la CDMX y Monterrey, esto hace que la población en riesgo de ingresar a media superior esté menos seleccionada; en segundo lugar, al hecho de que estas dos zonas tienen también un mayor dinamismo económico, lo que podría constituir un incentivo para los jóvenes de estratos bajos que abandonarían la carrera educativa y entrarían plenamente en el mercado de trabajo.

Cambios del 10s entre transiciones

Una forma de comparar el peso de la desigualdad de oportunidades a través de transiciones es calcular la razón de probabilidades p_{90}/p_{10} para todas las transiciones (cuadro 2). Como se ha observado en otras investigaciones, esta razón es muy baja en el acceso a secundaria (los jóvenes de nivel “alto” tienen una ventaja relativa de 3% respecto de los jóvenes de nivel “bajo”), pero crece rápidamente a medida que avanza la trayectoria educativa: la ventaja relativa de los jóvenes de sectores altos de terminar secundaria es de 12%, crece a 43% para el ingreso a EMS, baja a 26% para la finalización de EMS y se dispara a 94% para el acceso a superior.

Esta desigualdad creciente, particularmente notoria si se comparan las transiciones de ingreso, se opone a la lectura de desigualdad decreciente que se obtiene con razones de momios.¹⁰ Si se comparan las transiciones de entrada contra las transiciones de finalización de cada nivel, se observa que en secundaria la desigualdad es mayor en la finalización que en el ingreso, aunque la diferencia no es tan marcada debido a que ambas transiciones son masivas. En cambio, en media superior la desigualdad es mayor a la entrada que al final.

10 Así estimada, la desigualdad tiene un comportamiento distinto a si se utilizan las razones de momios (véase el anexo 1). Las altas tasas de transición en secundaria, en particular, hacen que las razones de momios de esas transiciones sean particularmente elevadas. El resultado es que esta desigualdad “pura” (controlada por la distribución marginal) desciende sistemáticamente hasta el fin de la media superior para crecer únicamente en el acceso al nivel superior, y esto de manera ligera.

Género y lengua

El sexo no muestra efectos significativos, salvo al final de la secundaria (que todavía parece ser una transición problemática para los sectores de menor origen social) en contra de los hombres, aunque es una diferencia pequeña. La desventaja se revierte en el acceso al nivel superior, donde las mujeres tienen una menor oportunidad en tres puntos porcentuales que no alcanza a ser significativa.

El hecho de que los padres hablen una lengua indígena no tiene consecuencias apreciables sobre las trayectorias, lo cual coincide con los resultados de un artículo reciente (Blanco, 2021).

Finalmente, resulta interesante observar que la falta de uno de los padres (generalmente el padre) tiene efectos propios, pero no sobre el acceso, sino sobre la terminación de los niveles secundario y media superior.

Efectos institucionales

Los efectos de los factores institucionales se dividen en tres: 1) efectos de las becas; 2) efectos del tipo de escuela, y 3) efectos de la elección de escuela.

Las becas de secundaria tienen una relación significativa con la probabilidad de terminar dicho nivel, mejorando marginalmente las posibilidades de 97 a 99%. La relación es más fuerte en media superior, donde tener una beca se asocia con un incremento de 72 a 88% en la probabilidad de terminar. Estos resultados no deben interpretarse como impactos directos de las becas, ya que no se cuenta con los controles adecuados: la asignación de becas en media superior podría depender del capital cultural familiar o de las habilidades académicas de los jóvenes. Es llamativo que haber recibido una beca en la EMS no sólo tiene una relación con la continuidad en este nivel, sino también con el acceso al superior, de 64 a 78%, lo cual podría apoyar la hipótesis de que la asignación de becas está mediada por habilidades académicas.

Los tipos de escuela tienen efectos significativos en todos los modelos, lo que abona a la primera dimensión de la desigualdad

horizontal (efectos del origen institucional en las transiciones). La secundaria incide tanto en la terminación de dicho nivel como en la probabilidad de acceder al siguiente. Las mayores diferencias no están entre privadas y públicas, sino dentro del propio sector público: hay 10 puntos de diferencia entre una secundaria pública matutina y una nocturna, aun después de controlar por el origen social de sus alumnos. Asimismo, hay diferencias importantes en la incidencia que las secundarias públicas tienen en el acceso al nivel medio superior: los egresados de escuelas secundarias públicas matutinas y los de las privadas tienen oportunidades de alrededor de 91 y 92%, mientras que los de vespertinas tienen 87% y los de otro tipo, 71%.

El tipo de preparatoria también tiene efectos significativos, tanto en la probabilidad de terminar dicho nivel como, especialmente, en la de acceder al nivel superior. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en niveles anteriores, la dirección de los efectos no es la misma en las dos transiciones. En la terminación de la media superior, los estudiantes de preparatorias públicas no autónomas generales (69%) tienen una desventaja importante respecto de los de otras escuelas (privadas, públicas autónomas y públicas técnicas, todas en el entorno de 78 y 79%). En cambio, en el acceso a la educación superior, los estudiantes de las públicas autónomas destacan, con 81%, frente a probabilidades más bajas de las privadas, las públicas técnicas y las públicas generales, en ese orden.

Prácticamente no se detectaron efectos “de largo plazo”; esto es, que el tipo de escuela cursado en un nivel n incida en la terminación del siguiente nivel ($n+1$), o en el acceso al nivel $n+2$. La excepción es la relación entre el tipo de escuela secundaria y la posibilidad de terminar el nivel medio superior. Un estudiante que cursó en una secundaria privada tiene mayores probabilidades (86%) de terminar la EMS, en comparación con quien la ha cursado en otro tipo de escuela.¹¹ Haber ido a una escuela pública matutina (78%) también da una ventaja significativa sobre las demás públicas (62 y 68%).

11 La probabilidad de transición de las privadas es mayor que la de todas las demás escuelas, aunque en el caso de las públicas matutinas los efectos no son estadísticamente distinguibles (el intervalo de confianza para las privadas es demasiado grande).

Finalmente, el hecho de haber entrado a una escuela de primera elección en la EMS no modifica sustancialmente las oportunidades de terminar. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el porcentaje de quienes dicen haber entrado en su primera escuela es excesivamente alto para lo que estiman otras investigaciones con datos objetivos (Solís, Rodríguez y Brunet, 2013), lo que podría indicar que las respuestas a esta pregunta no reflejan adecuadamente el proceso de elección de escuelas.

CAMBIOS EN LOS COMPONENTES DEL IOS ENTRE TRANSICIONES

Esta sección desagrega la variable de orígenes sociales en sus dimensiones educativa, económica y ocupacional, con el fin de comparar su impacto y cambio entre transiciones. Específicamente, al seguir los hallazgos de investigaciones anteriores, se testea la primacía progresiva de la escolaridad sobre los activos del hogar. Para ello, se estimaron modelos de transiciones binarias con los efectos de los tres índices que integran el IOS por separado: activos en el hogar, máximo de años de educación de ambos padres e índice ISEI de jerarquía ocupacional.¹² Con excepción de las variables de región, el resto de las independientes se eliminó del modelo para captar los efectos globales de los componentes del IOS.

A partir de los coeficientes estimados (anexo 2), se calcularon las probabilidades de transición para personas ubicadas en los percentiles 10 y 90 de cada una de las variables y, a partir de éstas, la razón de probabilidades p_{90}/p_{10} de realizar cada transición. La gráfica 1 presenta los resultados y se interpreta como la ventaja relativa de una persona de 90% superior de la distribución de cada variable en relación con una persona ubicada en el 10% inferior.

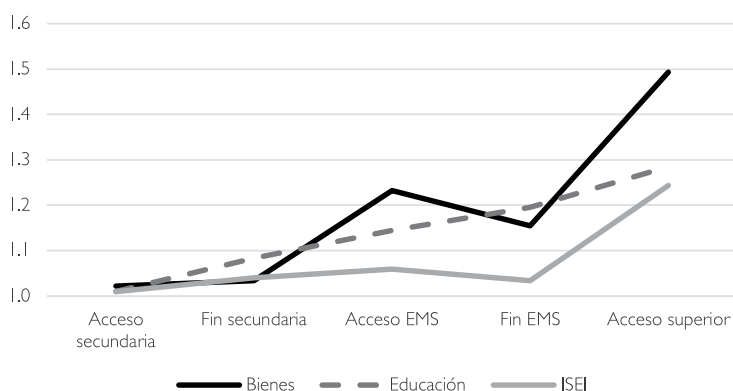
Previamente se estableció que, contrario a la teoría sobre el efecto decreciente del origen social, éste se incrementa con cada transición cuando se evalúa mediante riesgos relativos (con excepción de

12 Las tres variables se estandarizaron (media = 0, desviación estándar = 1), para que sus coeficientes sean comparables.

la finalización de la media superior). La descomposición efectuada permite avanzar en la explicación de este fenómeno.

GRÁFICA I

Ventajas relativas (razón de probabilidad) por transición educativa y dimensión de origen social



Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2015.

En primer lugar, el peso de la escolaridad del hogar crece de manera lineal entre transiciones; de una brecha de 20% en el acceso a la EMS pasa a una de 30% en educación superior. Esto favorece la hipótesis del peso creciente de las evaluaciones de ingreso a los niveles medio superior y superior.

En segundo lugar, el bienestar económico del hogar tiene los efectos más fuertes de manera global, particularmente pronunciados en las transiciones de acceso. Este resultado abona a la tesis de que las restricciones económicas siguen teniendo un papel prevalente en las decisiones educativas, incluso en contextos relativamente privilegiados en términos de oferta y condiciones de vida, como los estudiados aquí. Es llamativo además que, en las transiciones superiores, los efectos son considerablemente más fuertes que los de la escolaridad del hogar, algo que contrasta con las hipótesis de este trabajo. Quizá parte de la explicación está en que 34% de quienes ingresan al nivel superior en esta muestra lo hacen en universidades privadas, lo cual pone un peso importante en la capacidad económica de los hogares.

Finalmente, la jerarquía ocupacional sólo tiene efectos significativos en el ingreso al nivel superior, donde las posibilidades de quienes provienen de hogares con ocupaciones superiores se incrementan 25% respecto de las ocupaciones de menor jerarquía.

La desigualdad horizontal en las transiciones: modelos multinomiales

Esta última sección de resultados refiere a la desigualdad horizontal en las transiciones de destino; es decir, a la relación entre las distintas características de origen, las variables institucionales y las probabilidades de transitar a distintos tipos de escuela. Para ello se estimaron tres modelos logísticos multinomiales, correspondientes a la entrada a secundaria, media superior y superior. Las categorías de cada variable dependiente son las mismas que se utilizaron en los modelos binarios como variables independientes, más la opción “no ingresó”. Las categorías de referencia utilizadas fueron: 1) para secundaria, pública matutina; 2) para media superior, pública perteneciente a una universidad, y 3) para superior, pública autónoma. Los coeficientes de los modelos (anexo 3) indican el riesgo relativo de ingresar a alguna de las otras opciones, asociado con un cambio unitario en la variable independiente. En esta sección, se presentan las probabilidades estimadas para cada opción.

El cuadro 7 muestra los resultados para la transición a la escuela secundaria. En esta transición, el origen social tiene un efecto significativo en todas las opciones. En concreto, al incrementarse el origen social de los jóvenes, aumentan sus oportunidades de ingresar a una escuela privada o de hacerlo a una escuela pública de tipo matutino. Un origen social más bajo no solamente está vinculado con una menor probabilidad de acceder a la secundaria, sino también con mayores probabilidades de hacerlo a una escuela vespertina o de otro tipo.

Otra variable relevante es la región, con efectos significativos en todos los contrastes. Residir en Veracruz, en comparación a hacerlo en la CDMX, no sólo se asocia con una menor probabilidad de acceder a la secundaria, sino también a una mayor probabilidad de hacerlo en

escuelas vespertinas, de otro tipo o privadas. El Estado de México también muestra una propensión ligeramente mayor hacia el ingreso en escuelas vespertinas, en comparación con la capital del país. Recuérdese que estas propensiones son estimadas con el resto de las variables en su promedio; es decir, que no pueden explicarse por las diferencias socioeconómicas entre regiones, sino que tienen que obedecer a otros factores. En este caso, el tipo de oferta educativa, el rezago educativo y la condición laboral de los jóvenes al momento de la transición podrían ser explicaciones plausibles.

Las dos variables institucionales del modelo tienen efectos significativos. Haber recibido una beca durante la primaria incrementa en tres veces la probabilidad de ir a una secundaria vespertina, mientras que reduce la probabilidad de ingresar a una privada.

El tipo de escuela primaria también se asocia de manera importante con los destinos de secundaria. La mayoría de quienes asistieron a primarias matutinas tienden a repetir este horario en la secundaria. En cambio, quienes asistieron al turno vespertino se dividen, en el nivel siguiente, prácticamente a la mitad entre los turnos matutino y vespertino. También quienes asistieron a otro tipo de primarias tienen mayores oportunidades de asistir al turno vespertino o al nocturno en secundaria. Por último, quienes asistieron a primarias privadas tienen posibilidades mucho más elevadas de permanecer en dicho sector.

Otras variables de origen tienen efectos significativos en todos o alguno de los contrastes. Ser hombre incrementa ligeramente las probabilidades de entrar a una escuela pública de otro tipo, probablemente debido a la mayor incidencia del rezago educativo y el empleo entre los hombres jóvenes. La falta de ambos padres en el hogar, además de afectar las oportunidades de ingreso, también las incrementa de hacerlo en escuelas de otro tipo (nocturnas), algo que también podría estar asociado con la necesidad de trabajar desde edades tempranas.

Finalmente, variables como la lengua indígena y el número de hijos no mostraron asociaciones significativas con la diferenciación de los destinos educativos en este nivel.

CUADRO 7

Probabilidades estimadas de acceder a cada tipo educativo en secundaria (con el resto de las variables en su media)

	No accede	Pública matutina (ref.)	Pública vespertina	Pública otra	Privada
Origen social	**		**	**	**
Bajo	0.023	0.617	0.296	0.057	0.006
Medio	0.005	0.688	0.269	0.025	0.013
Alto	0.001	0.731	0.233	0.010	0.025
Sexo				*	
Hombre	0.007	0.677	0.270	0.032	0.013
Mujer	0.004	0.695	0.269	0.020	0.012
Lengua indígena					
No	0.005	0.682	0.274	0.025	0.014
Sí	0.007	0.755	0.211	0.023	0.005
Dominio	**		**	**	**
CDMX	0.004	0.729	0.235	0.019	0.013
Edomex	0.005	0.654	0.299	0.030	0.012
Monterrey	0.008	0.671	0.296	0.014	0.012
Veracruz	0.012	0.624	0.132	0.190	0.042
Hogar	*			*	
Ambos padres	0.004	0.694	0.266	0.024	0.012
Un padre	0.009	0.666	0.286	0.025	0.015
Sin padres	0.013	0.669	0.252	0.053	0.012
Hijos					
2	0.005	0.684	0.277	0.021	0.013
6	0.005	0.692	0.257	0.033	0.013
Beca primaria				**	
No	0.005	0.688	0.270	0.022	0.014
Sí	0.004	0.664	0.261	0.066	0.005
Tipo de primaria	**		**	*	**
Pública general matutina	0.005	0.743	0.215	0.026	0.011
Pública general vespertina	0.011	0.488	0.470	0.026	0.005
Pública no general	0.009	0.661	0.281	0.042	0.006
Privada	0.000	0.460	0.158	0.004	0.377

Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2015.

Asteriscos variable/columna indican significación de la variable (o de al menos una de sus categorías) en el contraste específico entre la opción educativa de la columna correspondiente y la opción de referencia: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

El cuadro 8 presenta las probabilidades estimadas para la transición a la media superior. Tal como se espera, el origen socioeconómico incrementa fuertemente las oportunidades de entrar a una preparatoria perteneciente a una universidad autónoma, así como de hacerlo a una universidad privada. Lo llamativo es que el incremento es similar en ambas modalidades: una persona de origen social alto tiene alrededor de tres veces más probabilidades de entrar a una preparatoria autónoma o a una privada que una persona de origen social bajo. Esto sugiere que las preparatorias del sistema autónomo son igualmente selectivas, en términos socioeconómicos, que las preparatorias privadas.

La región también tiene efectos notorios en esta transición. En Monterrey, la mayor parte de las transiciones se dan hacia las preparatorias de la UANL o hacia las opciones privadas. En cambio, en el resto de las demarcaciones, y particularmente en Veracruz, las opciones dominantes son las preparatorias públicas, generales o técnicas, no vinculadas con una universidad.

El sexo no muestra efectos notables, salvo en el acceso a una modalidad privada, para la cual ser mujer tiene una relación positiva. Esto podría ser explicado por la preferencia de algunos padres de enviar a sus hijas a preparatorias privadas, en una etapa de la vida donde lo escolar puede asociarse con riesgos de distinto tipo.

De las variables institucionales, haber recibido una beca de nivel secundario no tiene efectos significativos. En cambio, el tipo de escuela secundaria tiene efectos muy marcados. En comparación con el turno matutino, haber asistido al turno vespertino o al nocturno no sólo incrementa la posibilidad de no hacer la transición, sino que también incrementa notablemente la probabilidad de hacerlo en opciones educativas menos prestigiosas. Haber asistido a una secundaria privada, por su parte, se asocia fuertemente con continuar la EMS en el sector privado, pero también incrementa las posibilidades de hacerlo en una preparatoria perteneciente a una universidad autónoma.

CUADRO 8

Probabilidades estimadas de acceder a cada tipo educativo en media superior

(con el resto de las variables en su media)

	No accede	Autónoma (ref.)	Pública general	Pública técnica	Privada
IOS	**		**	**	
Bajo	0.300	0.099	0.238	0.303	0.060
Medio	0.127	0.203	0.276	0.280	0.114
Alto	0.042	0.329	0.252	0.205	0.171
Sexo					*
Hombre	0.113	0.225	0.263	0.303	0.097
Mujer	0.120	0.202	0.285	0.254	0.138
Hablante de lengua indígena					
No	0.119	0.214	0.270	0.282	0.114
Sí	0.089	0.175	0.360	0.180	0.196
Dominio	**		**	**	
CDMX	0.127	0.219	0.273	0.264	0.116
Edomex	0.099	0.156	0.331	0.324	0.090
Monterrey	0.126	0.454	0.112	0.129	0.179
Veracruz	0.055	0.040	0.415	0.360	0.131
Hogar					
Ambos padres	0.113	0.221	0.273	0.277	0.115
Un padre	0.135	0.186	0.279	0.273	0.127
Sin padres	0.110	0.188	0.308	0.255	0.139
Hijos	**				
2	0.105	0.237	0.266	0.271	0.122
6	0.143	0.171	0.293	0.282	0.111
Beca					
No	0.121	0.212	0.274	0.273	0.119
Sí	0.077	0.214	0.294	0.306	0.108
Tipo de secundaria	**		**	**	**
Pública matutina	0.090	0.223	0.282	0.286	0.119
Pública vespertina	0.142	0.155	0.289	0.340	0.073
Pública otra	0.320	0.144	0.233	0.227	0.075
Privada	0.101	0.280	0.106	0.054	0.459

Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2015.

Asteriscos variable/columna indican significación de la variable (o de al menos una de sus categorías) en el contraste específico entre la opción educativa de la columna correspondiente y la opción de referencia: **: $p < 0.01$; *: $p < 0.05$.

La transición al nivel superior muestra patrones similares a la anterior (cuadro 9). A medida que se incrementa el origen social crecen, simultáneamente, las posibilidades de asistir a una universidad autónoma o a una privada. En particular, quienes provienen de un origen alto tienen dos veces más oportunidad de entrar a una universidad autónoma. Quienes provienen de sectores más bajos no sólo tienen menos probabilidad de entrar, sino que son más altas, comparativamente, para ingresar a las escuelas de menor prestigio.

Las regiones también juegan un papel propio, aunque con menor magnitud que en media superior. Residir en una región distinta a la CDMX incrementa las oportunidades de ir a una universidad pública no autónoma o a una privada.

Haber recibido una beca durante la preparatoria no hace una diferencia significativa en el tipo de escuela. Tampoco hay efectos del tipo de secundaria. En cambio, el tipo de preparatoria y el lugar de dicha preparatoria en la preferencia de los entrevistados tienen efectos significativos. Quienes asistieron a una preparatoria autónoma tienen tres veces más probabilidades de ingresar a una universidad de ese tipo que quienes vienen de una pública general, y seis veces más posibilidades que quienes vienen de una privada, lo que muestra la incidencia de mecanismos como el pase reglamentado. Quienes estudiaron en preparatorias públicas no autónomas tienen significativamente más oportunidades de ingresar a universidades públicas no autónomas o a universidades privadas. Por su parte, haber asistido a una preparatoria privada incrementa sustantivamente las probabilidades de entrar a una universidad del mismo sector.

Finalmente, haber cursado la preparatoria en la escuela de primera elección duplica las oportunidades de entrar en una universidad pública autónoma y disminuye la probabilidad de entrar a otro tipo de escuela. Esto podría explicarse tanto por las habilidades adquiridas por la persona durante su trayectoria educativa como por el hecho de que son las preparatorias pertenecientes a las universidades autónomas las que suelen concentrar las primeras elecciones de los estudiantes de secundaria.

CUADRO 9

Probabilidades estimadas de acceder a cada tipo educativo en el nivel superior

(resto de las variables en su media)

	No accedió	Autónoma	Otra pública	Privada
IOS	**		**	
Bajo	0.598	0.160	0.124	0.118
Medio	0.435	0.242	0.123	0.200
Alto	0.276	0.319	0.106	0.298
Sexo				
Hombre	0.367	0.262	0.148	0.223
Mujer	0.393	0.272	0.098	0.237
Hablante de lengua indígena				
No	0.382	0.272	0.116	0.231
Sí	0.376	0.215	0.180	0.229
Dominio			**	*
CDMX	0.418	0.321	0.072	0.189
Edomex	0.326	0.245	0.179	0.250
Monterrey	0.449	0.205	0.093	0.252
Veracruz	0.276	0.261	0.221	0.242
Hogar			*	
Ambos padres	0.367	0.281	0.111	0.241
Un padre	0.425	0.218	0.153	0.205
Sin padres	0.507	0.251	0.131	0.112
Hijos				
2	0.367	0.262	0.137	0.234
6	0.414	0.283	0.083	0.220
Beca preparatoria	**			
No	0.419	0.244	0.111	0.226
Sí	0.270	0.349	0.143	0.238
Tipo de secundaria				
Pública matutina	0.378	0.281	0.123	0.218
Pública vespertina	0.419	0.204	0.116	0.261
Pública otra	0.479	0.251	0.077	0.193
Privada	0.294	0.337	0.106	0.263
Tipo de preparatoria	**		**	**
Pública autónoma	0.204	0.651	0.068	0.077
Pública general	0.448	0.212	0.118	0.222
Pública técnica	0.414	0.162	0.124	0.299
Privada	0.347	0.114	0.130	0.409
Primera preparatoria	**		**	**
No	0.423	0.158	0.146	0.273
Sí	0.338	0.368	0.098	0.195

Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2015.

Asteriscos variable/columna indican significación de la variable (o de al menos una de sus categorías) en el contraste específico entre la opción educativa de la columna correspondiente y la opción de referencia: **: $p < 0.01$; *: $p < 0.05$.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

El análisis fortalece algunos de los hallazgos ya reportados para México en investigaciones anteriores y arroja elementos nuevos destacables.

En primer lugar, se confirma que la incidencia del origen socioeconómico es mayor a medida que se avanza en las transiciones educativas. Esto indica que dichas transiciones son crecientemente selectivas en términos socioeconómicos, lo que debilita la idea de la educación como igualadora de oportunidades.

En segundo lugar, el efecto de la capacidad económica de los hogares supera considerablemente al efecto del origen educativo. Este hallazgo, junto con el considerable efecto del estatus ocupacional de origen en el acceso a la educación superior, debilita una de las hipótesis de inicio respecto de la creciente primacía de los antecedentes educativos a causa de la generalización de los exámenes de ingreso. En los contextos estudiados, las posibilidades de continuación a los niveles superiores seguirían estando condicionadas principalmente por la capacidad económica de los hogares. Adicionalmente, el considerable efecto independiente del estatus ocupacional en el acceso a la educación superior plantea nuevas preguntas sobre los mecanismos en juego: ¿refleja el estatus aspiraciones de movilidad o estimaciones sobre la estabilidad económica futura del hogar que inciden en decisiones educativas que implican compromisos de largo plazo?

En tercer lugar, se destaca el papel relevante de las escuelas para explicar parte de las desigualdades en las transiciones verticales. Asistir a una secundaria nocturna perjudica seriamente la probabilidad de transitar al nivel medio superior. Todavía más llamativo es que el tipo de secundaria tiene efectos de largo plazo en la finalización del nivel medio superior, con un claro orden jerárquico desde las privadas hasta las nocturnas, pasando por las matutinas y las vespertinas. Lo anterior podría apuntar tanto a la menor calidad académica de las opciones menos reconocidas como a las menores habilidades de los alumnos que allí concurren. Por otra parte, quienes asisten a preparatorias técnicas tienen una menor probabilidad de finalizar dicho nivel, al tiempo que existe un claro orden jerárquico

por tipo de escuela en la probabilidad de ingresar al nivel superior, con una ventaja significativa de las preparatorias de universidades públicas, seguidas de las privadas, y el resto de las preparatorias públicas cerrando la fila. A las diferencias en preparación educativa podrían sumarse aquí, como factor explicativo, las expectativas de los estudiantes, donde aquellos que no tienen intenciones de realizar estudios superiores seleccionan de antemano escuelas públicas no vinculadas con universidades.

En cuarto lugar, se observan ligeras diferencias entre regiones a partir del ingreso a la media superior. Una vez controlados el resto de los factores, la Zona Metropolitana de Veracruz tendría una ventaja en cada transición, mientras que la Ciudad de México y Monterrey muestran menos oportunidades de acceso al nivel superior. Difícilmente estas diferencias podrían ser explicadas por los distintos niveles de selectividad al finalizar la secundaria o el nivel medio superior, lo que deja al menos dos alternativas a explorar: 1) diferentes regímenes de transición y, en particular, en la regulación del acceso al nivel superior, y 2) diferentes incentivos de cada contexto para salir tempranamente al mercado de trabajo y descartar la opción de ingresar a la universidad.

En quinto lugar, se observó que el IOS estructura fuertemente las probabilidades de transición a distintas escuelas, no sólo en la división público/privado en el nivel básico, sino también en el esquema más complejo de los niveles siguientes. Los jóvenes con un mayor origen social tienen una probabilidad mucho mayor de ingresar a las preparatorias de universidades autónomas, así como a estas mismas universidades. Esta estratificación de las escuelas constituye una capa adicional en la reproducción de las desigualdades socioeconómicas.

A lo anterior se agrega, en sexto lugar, que el tipo de escuelas de un nivel incide en el destino horizontal de las transiciones posteriores: los alumnos que provienen de secundarias de menor reconocimiento (vespertinas y nocturnas) tienen considerablemente menos oportunidad de ingresar a una preparatoria universitaria que aquellos de privadas y públicas matutinas; asistir a una secundaria privada también inhibe fuertemente la posibilidad de ingresar a una

escuela pública no universitaria. En la transición siguiente, además, se hace patente la existencia de circuitos privilegiados dentro de las propias universidades (producto de modalidades como el pase reglamentado), así como de circuitos dentro del sector privado, aunque, dada la heterogeneidad del sector, no necesariamente se puede hablar de privilegio.

Para finalizar, las diferencias netas entre regiones se manifiestan claramente en la dimensión horizontal de la transición, sobre todo en cuatro aspectos: 1) el privilegio que confiere Monterrey de entrar en una preparatoria universitaria (posibilidad menor en CDMX y Estado de México, y casi nula en Veracruz), y 2) la mayor oportunidad de ingresar a una universidad pública no autónoma si se reside en el Estado de México o en Veracruz. Como es de esperarse, las diferencias en la estructura de la oferta se reflejan en las oportunidades de inserción académica. Esto, sin embargo, no puede tomarse automáticamente como una dimensión adicional de la desigualdad, ya que es posible que el prestigio relativo de las opciones en cada región varíe en función de la oferta disponible.

En síntesis, el análisis muestra una dinámica donde no sólo el origen social juega un papel importante, sino que se agregan otras capas de desigualdad, como la región y el tipo de escuela. Las transiciones más avanzadas muestran particularmente mayores niveles de desigualdad, muy condicionadas por las características económicas y educativas de los hogares, así como por la propia diferenciación del sistema educativo, que agrega una influencia nada despreciable a los efectos del origen social.

Esto último abre una interesante línea de investigación: indagar en qué medida el efecto diferenciado de las escuelas se explica por diferencias en la calidad de la enseñanza o diferencias en la selección de alumnos con distintas habilidades. No obstante, debe tenerse en cuenta que, en la transición al nivel superior, buena parte del efecto no se explica por ninguno de estos dos factores, sino por el hecho de que hay un sistema expresamente diseñado para privilegiar, en el acceso a las universidades autónomas, a los alumnos provenientes de sus propias preparatorias.

REFERENCIAS

- ANUIES (2019), *Anuario estadístico de educación superior 2018-2019*, México, ANUIES.
- Blanco, Emilio (2021), “La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010). Desplazamiento y reconfiguración”, *Perfiles educativos*, vol. 43, núm. 171, pp. 8-26.
- Blanco, Emilio (2019a), “La desigualdad de oportunidades educativas en México. Origen social, género y región: 1960-2010”, en *Documento de Trabajo CEEY no. 09/2019*, México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias, <<https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2020/03/09-Blanco-2019.pdf>>, consultado el 28 de febrero, 2020.
- Blanco, Emilio (2019b), “La transición al nivel medio superior de educación en México: Desigualdades en perspectiva vertical y horizontal (1965-2010)”, en María Cristina Bayón (coord.), *Las grietas del neoliberalismo: dimensiones de la desigualdad contemporánea en México*, México, UNAM, pp. 245-287.
- Blau, Peter y Otis Duncan (1967), *The American occupational structure*, Nueva York, Wiley.
- Breen, Richard y John Goldthorpe (1997), “Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory”, *Rationality and Society*, vol. 9, núm. 3, pp. 275-305.
- Buchmann, Claudia y Emily Hannum (2001), “Education and stratification in developing countries: A review of theories and research”, *Annual Review of Sociology*, vol. 27, pp. 77-102.
- Costa Ribeiro, Carlos y Patricio Solís (2016), “Movilidad de clase en el Brasil contemporáneo”, en Patricio Solís y Marcelo Boado (coord.), *Y sin embargo se mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*, México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias/Colmex, pp. 193-239.
- De Hoyos, Rafael, Juan Martínez y Miguel Székely (2010), “Educación y movilidad social en México”, en Julio Serrano y Florencia Torche (eds.), *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*, México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias, pp. 135-164.
- Deary, Ian, Michelle Taylor, Carole Hart, Valerie Wilson, George Smith, David Blane y John Starr (2005), “Intergenerational social mobility

- and mid-life status attainment: Influences of childhood intelligence, childhood social factors, and education”, *Intelligence*, vol. 33, núm. 5, pp. 455-472.
- Featherman, David y Robert Hauser (1978), *Opportunity and change*, Nueva York, Academic Press.
- Giorguli, Silvia E., Eunice D. Vargas, Viviana Ulloa, Celia Hubert y Joseph E. Potter (2010), “La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México”, *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 25, núm. 1, pp. 7-44.
- Halsey, Albert (1977), “Towards meritocracy? The case of Britain”, en Jerome Karabel y Albert Halsey (eds.), *Power and ideology in education*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 173-185.
- Holmund, Helena, Mikael Lindahl y Erik Plug (2011), “The causal effect of parents’ schooling on children’s schooling: A comparison of estimation methods”, *Journal of Economic Literature*, vol. 49, núm. 3, pp. 615-651.
- Huerta, Juan Enrique (2012), “El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile”, en Raymundo Campos, Juan Enrique Huerta y Roberto Vélez Grajales (eds.), *Movilidad social en México: constantes de la desigualdad*, México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias, pp. 265-297.
- INEGI (2018), *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares*, México, INEGI.
- Mare, Robert (1981), “Change and stability in educational stratification”, *American Sociological Review*, vol. 46, núm. 1, pp. 72-87.
- Mare, Robert (1980), “Social background and school continuation decisions”, *Journal of the American Statistical Association*, vol. 75, núm. 370, pp. 295-305.
- Puga, Ismael y Patricio Solís (2010), “Estratificación y transmisión de la desigualdad en Chile y México. Un estudio empírico en perspectiva comparada”, en Julio Serrano y Florencia Torche (eds.), *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*, México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias, pp. 189-228.
- Rodríguez, Santiago (2018), “La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México. Un estudio a nivel nacional”, *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 161, pp. 8-31.

- Shavit, Yossi y Hans-Peter Blossfeld (eds.) (1993), *Persisting inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*, Boulder, Westview Press.
- Shavit, Yossi, Meir Yaish y Eyal Bar-Haim (2007), “The persistence of persistent inequality”, en Stefani Sherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte y Markus Gangl (eds.), *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research*, Chicago, Campus Verlag, pp. 37-57.
- Solís, Patricio (2019), “Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria. Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina”, *Papers*, vol. 74, núm. 2, pp. 247-278.
- Solís, Patricio (2018), “La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal”, *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp. 66-89.
- Solís, Patricio (2014), “Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas”, en Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE/ Colmex, pp. 71-106.
- Solís, Patricio (2013), “Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México”, *Estudios Sociológicos*, vol. 31, número extraordinario, pp. 63-95.
- Solís, Patricio, Eduardo Rodríguez Rocha y Nicolás Brunet (2013), “Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136.
- Solís, Patricio y Pablo Dalle (2019), “La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad social en Argentina, Chile y México”, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 77, núm. 1, pp. e118.
- Torche, Florencia (2010), “Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America”, *Sociology of Education*, vol. 83, núm. 2, pp. 85-110.

ANEXO I. MODELOS LOGÍSTICOS BINARIOS (RAZONES DE MOMIOS)

CUADRO I

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Acceso a secundaria	Fin de secundaria	Acceso a la EMS	Fin de la EMS	Acceso al nivel superior
Origen social	4.296**	3.247**	3.0049**	1.410**	2.016**
Mujer	1.704	2.000*	0.918	1.004	0.882
Lengua indígena	0.762	1.562	1.352	1.229	1.094
Región (ref. CDMX)					
Edomex	0.910	0.649	1.373	1.170	1.595*
Monterrey	0.542	0.867	0.842	1.273	0.920
Veracruz	0.520	1.362	2.800**	2.207**	1.969**
Hijos madre	1.003	0.928	0.928	0.936	0.947
Hogar (ref. completo)					
Falta un padre	0.482	0.683	0.827	0.753	0.803
Faltan ambos padres	0.373	0.324**	1.026	0.347**	0.553
Beca primaria	1.613	NA	NA	NA	NA
Tipo de primaria (ref. pública matutina)					
Vespertina	0.473	NA	NA	NA	NA
Otra	0.561	NA	NA	NA	NA
Privada	18.029**	NA	NA	NA	NA
Beca secundaria		2.882*	1.634		
Tipo de secundaria (ref. pública matutina)					
Vespertina	NA	0.896	0.610**	0.620**	0.854
Otra	NA	0.174**	0.216**	0.460*	0.646
Privada	NA	0.742	0.916	1.707	1.483
Beca preparatoria	NA	NA	NA	2.760**	1.962**
Tipo preparatoria (ref. pública autónoma)					
Otra general	NA	NA	NA	0.641*	0.324**
Otra técnica	NA	NA	NA	0.996	0.369**
Privada	NA	NA	NA	1.050	0.497**
Preparatoria 1ª elección				1.092	1.345
<i>n</i>	5 600	5 469	5 091	4 364	3 328
<i>Pseudo-R</i> ²	0.192	0.259	0.183	0.084	0.139

Fuente: análisis propio con base en microdatos de la ETEL 2015.

* $p < .05$; ** $p < .01$

NA: no aplica.

ANEXO 2. MODELOS LOGÍSTICOS BINARIOS CON DIMENSIONES DEL IOS SEPARADAS (RAZONES DE MOMIOS)

CUADRO I

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Acceso a la secundaria	Fin de la secundaria	Acceso a la EMS	Fin de la EMS	Acceso al nivel superior
Activos hogar	2.294**	1.299*	1.836**	1.225*	1.487**
Educación hogar (ref. primaria o -)					
Secundaria	1.687	2.711**	1.193	0.989	1.031
Postsecundaria	3.448*	5.038**	3.864**	1.707*	1.511
Terciaria	139.640**	17.109**	2.912**	1.965*	2.682**
ISEI	1.561	1.427*	1.216	1.036	1.175
Región (ref. CDMX)					
Edomex	0.971	0.570	1.368	0.966	1.364
Monterrey	0.529	0.913	0.780	1.073	0.990
Veracruz	0.536	0.744	1.553*	1.590**	1.420*
<i>n</i>	5 604	5 473	5 094	4 366	3 328
<i>Pseudo-R</i> ²	0.154	0.152	0.130	0.035	0.088

Fuente: análisis propio con base en microdatos de la ETEL 2015.

ISEI: Índice Socioeconómico Internacional de Status Ocupacional; * $p < .05$; ** $p < .01$

ANEXO 3. MODELOS LOGÍSTICOS MULTINOMIALES (RAZONES DE RIESGOS RELATIVOS)

CUADRO I

Ingreso a secundaria

Variables	Referencia: escuela pública matutina			
	No ingresó	Pública vespertina	Otra pública	Privada
Origen social	0.198**	0.815**	0.384**	1.842**
Mujer	0.541	0.968	0.610*	0.904
Lengua indígena	1.151	0.695	0.839	0.296
Región (ref. CDMX)				
Edomex	1.327	1.421*	1.744	1.082
Monterrey	2.034	1.370	0.807	1.010
Veracruz	3.394**	0.660*	11.428**	3.875**
Hijos madre	1.012	0.978	1.121	0.985

Variables	Referencia: escuela pública matutina			
	No ingresó	Pública vespertina	Otra pública	Privada
Hogar (ref. completo)				
Falta un padre	2.188*	1.119	1.089	1.255
Faltan ambos padres	3.170*	0.984	2.344*	1.026
Beca primaria	0.765	1.000	3.111**	0.387
Tipo primaria (ref. pública matutina)				
Vespertina	3.304**	3.328**	1.519	0.728
Otra	2.143*	1.473*	1.853*	0.585
Privada	0.087*	1.185	0.269	53.497**
<i>n</i>	5 600	5 600	5 600	5 600
<i>Pseudo-R</i> ²	0.193	0.193	0.193	0.193

Fuente: análisis propio con base en microdatos de la ETEL 2015.

*: $p < .05$; **: $p < .01$

CUADRO 2

Ingreso a media superior

Variables	Referencia: preparatoria de universidad autónoma			
	No ingresó	Otra pública general	Otra pública técnica	Privada
Origen social	0.206**	0.564**	0.451**	0.926
Mujer	1.184	1.205	0.935	1.588*
Lengua indígena	0.910	1.627	0.778	2.100
Región (ref. CDMX)				
Edomex	1.091	1.700**	1.723**	1.090
Monterrey	0.478**	0.198**	0.235**	0.742
Veracruz	2.384*	8.402**	7.534**	6.234**
Hijos madre	1.172**	1.111	1.096	1.061
Hogar (ref. completo)				
Falta un padre	1.419	1.218	1.174	1.316
Faltan ambos padres	1.142	1.328	1.084	1.427
Beca secundaria	0.627	1.061	1.110	0.894
Tipo secundaria (ref. pública matutina)				
Vespertina	2.259**	1.470*	1.707*	0.882
Otra	5.489**	1.275	1.224	0.984
Privada	0.895	0.301**	0.150**	3.087**
<i>n</i>	5 091	5 091	5 091	5 091
<i>Pseudo-R</i> ²	0.137	0.137	0.137	0.137

Fuente: análisis propio con base en microdatos de la ETEL 2015.

* $p < .05$; ** $p < .01$

CUADRO 3

Ingreso a superior

Variables	Referencia: universidad pública autónoma		
	No ingresó	Otra pública	Privada
Origen social	0.481**	0.655**	1.128
Mujer	1.033	0.642	1.024
Lengua indígena	1.246	1.967	1.257
Región (ref. CDMX)			
Edomex	1.022	3.251**	1.733*
Monterrey	1.681	2.024*	2.087*
Veracruz	0.811	3.757**	1.577
Hijos madre	1.010	0.866	0.965
Hogar (ref. completo)			
Falta un padre	1.495	1.772*	1.098
Faltan ambos padres	1.550	1.317	0.520
Beca preparatoria	0.452**	0.903	0.736
Tipo secundaria (ref. pública matutina)			
Vespertina	1.526	1.296	1.646
Otra	1.422	0.703	0.989
Privada	0.649	0.717	1.007
Tipo preparatoria (ref. pública autónoma)			
Otra general	6.742**	5.348**	8.792**
Otra técnica	8.152**	7.350**	15.454**
Privada	9.725**	10.939**	30.137**
Preparatoria 1ª elección	0.344**	0.290**	0.307**
<i>n</i>	3 328	3 328	3 328
<i>Pseudo-R</i> ²	0.186	0.186	0.186

Fuente: análisis propio con base en microdatos de la ETEL 2015.

* $p < .05$; ** $p < .01$

INTERACCIONES ENTRE LA ESCOLARIDAD, LA OCUPACIÓN Y EL INGRESO EN MÉXICO, 1990-2015

Alejandro Márquez Jiménez

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo consiste en analizar los cambios que, durante el periodo comprendido entre 1990 y 2015, presentan las relaciones que se establecen entre la escolaridad, la ocupación y el ingreso económico de los hogares en México. Como es de suponerse, durante este periodo, que abarca un cuarto de siglo, se han dado muchos cambios en las relaciones entre educación¹ y trabajo; por ejemplo, se ha expandido el sistema escolar y, asimismo, se han modificado la estructura y las condiciones del mercado de trabajo. Sin embargo, también se han mantenido ciertas tendencias que dan vida a la polémica que aún existe entre las teorías que resaltan, por un lado, el papel positivo de la educación en el desarrollo y bienestar personal y social, como es el caso de las teorías funcionalistas y del capital humano (Godínez, Figueroa y Pérez, 2016; Goretí, 2015; Morales, 2011; Villarreal, 2008 y 2018) y, por otro, diversas teorías que ponen el énfasis en las limitaciones que ha presentado la expansión escolar para disminuir o erradicar la pobreza y la desigualdad, impulsar la movilidad social, o bien para promover el desarrollo social y económico tanto en términos individuales como sociales (De Ibarrola, 2005 y 2014; Colmex, 2018).

1 El concepto de educación es mucho más amplio que el de escolaridad; no obstante, en este trabajo se utiliza para referirse a la educación formal o educación escolarizada.

Al considerar lo anterior y con la intención de contextualizar los resultados del presente trabajo, a continuación se exponen algunos datos y resultados de investigaciones que permiten dar cuenta tanto de los cambios más relevantes que se han dado en México y que afectan directamente las relaciones que se establecen entre educación y trabajo,² así como de los factores que inciden en que ciertas tendencias se mantengan durante el periodo analizado, aun cuando parezcan un tanto contradictorias respecto al papel que juega la educación en el mercado de trabajo. Posteriormente, se presenta la metodología utilizada en el trabajo y sus principales resultados, para concluir con un apartado de comentarios finales.

MARCO CONTEXTUAL

Lo que cambia: factores que inciden en la escolaridad y el mundo del trabajo

Con poco más de 121 millones de habitantes en 2015, México ocupaba la onceava posición en el mundo de acuerdo con el tamaño de su población (datosmacro.com, 2020). Para esa fecha, era uno de los 12 países que tenían más de 100 millones de habitantes y, a pesar de la disminución de su tasa de crecimiento durante las últimas décadas, por su mismo tamaño, en términos absolutos cada año presentaba un incremento considerable de su población. Por ejemplo, entre 1990 y 2015, su población total creció en poco más de 37 millones (gráfica 1), cifra que es superior a la población total que tienen 161 países en el mundo, lo que representa 82% de los 196 países de los cuales se dispone de información al respecto (datosmacro.com, 2020).

- 2 Cabe advertir que la exposición de datos e investigaciones no pretende ser una revisión exhaustiva de los factores que vinculan a la educación, la ocupación y el ingreso, pues este objetivo rebasaría la extensión de un simple capítulo, así que sólo se pretende brindar un botón de muestra sobre algunos de los factores más importantes que inciden en la relación entre dichos elementos y en la heterogeneidad de sus resultados hacia diferentes grupos poblacionales.

Como es de suponer, este crecimiento afecta y cambia muchos aspectos, entre ellas, la estructura de edades y el proceso de transición demográfica de la población; aspectos que, a su vez, influyen directamente en las relaciones que se establecen entre la educación, la ocupación y el ingreso.

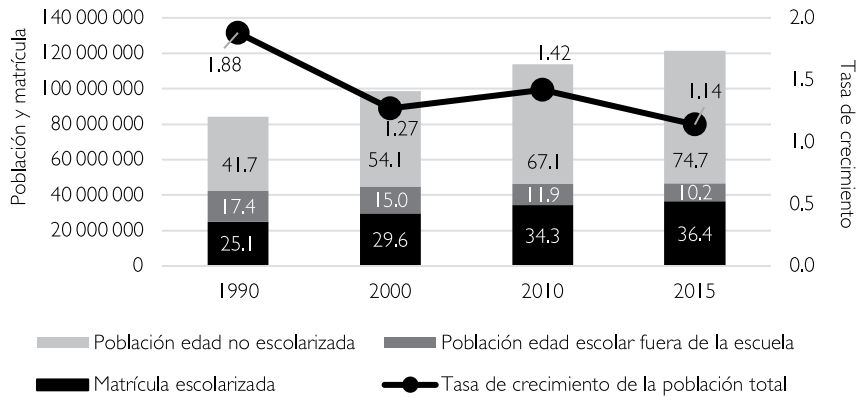
En relación con la educación, el crecimiento de la población influye en el aumento de la demanda por servicios educativos, situación que llevó a que durante el periodo se aplicaran profundos procesos de reforma como parte de la política en el sector educativo³ con el objetivo de ampliar la oferta educativa. En consecuencia, entre los resultados de estas reformas se dio una renovada expansión de la matrícula escolar y, normativamente, se estableció un aumento importante en los niveles de escolaridad considerados como obligatorios para los mexicanos.⁴ De esta forma, entre 1990 y 2015, la matrícula escolar experimentó un crecimiento de poco más de 11 millones de nuevos lugares, pero debido a la dinámica poblacional, dicho incremento apenas permitió disminuir de 17.4 a 10.2 millones el número de personas en edad escolar (3 a 23 años) que no asisten a la escuela; es decir, aunque en el periodo el sistema escolar creció 11 millones de lugares, sólo logró disminuir en 7 millones el número de

- 3 Una característica de las últimas administraciones que han gobernado el país es la realización de profundas reformas al sector educativo, lo cual ha llevado a afirmar que cada presidente lanza su reforma educativa. En 1994, Carlos Salinas de Gortari inició la implementación de una reforma encaminada a modernizar la educación básica, que continuaría en el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León. Vicente Fox Quesada implementaría una nueva reforma encaminada a crear lo que denominaba nueva escuela mexicana y reestructuraría la SEP. Posteriormente, Felipe Calderón Hinojosa procuraría una reforma integral para la educación básica. Por su parte, Enrique Peña Nieto y Andrés Manuel López Obrador iniciarían sus respectivos periodos de gobierno anunciando la implementación de profundas reformas al sector educativo (Mexicanos Primero, 2018; Suárez, 2018).
- 4 Como parte de las reformas aplicadas al sector educativo, se incluyeron reformas constitucionales que ampliaron los años de escolaridad obligatoria de la población. La educación primaria fue reconocida constitucionalmente como educación obligatoria en 1934; sin embargo, a partir de la década de los noventa la educación obligatoria aumentaría considerablemente al incorporar a la secundaria en 1993, el preescolar en 2002, la educación media superior en 2012 (Trujillo, 2015) y, recientemente, mediante otra reforma constitucional realizada en 2019, la educación superior pasa a formar parte de la educación obligatoria, aunque con especificaciones un tanto diferentes a los demás niveles educativos (DOF, 2019).

alumnos en edad escolar (3 a 23 años) que se encontraban fuera de la escuela en 1970, ello debido al crecimiento demográfico que experimentó el país (gráfica 1).

GRÁFICA 1

Dinámica de la población en México, 1990-2015. Matrícula, población en edad escolar (3 a 23 años) fuera de la escuela, en edad no escolar y tasa de crecimiento de la población total



Fuentes: Conapo, 2019; SEP, 2019.

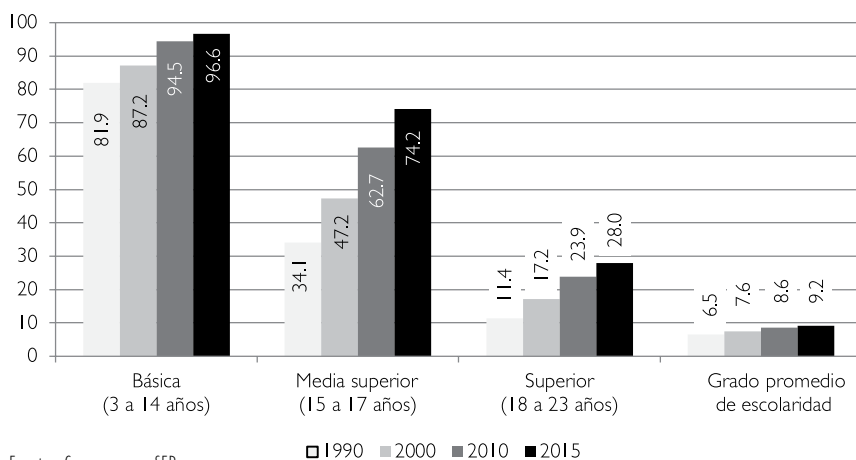
A pesar de los problemas que existen para satisfacer la demanda educativa en términos absolutos, en términos relativos los indicadores educativos, vistos a través de las tasas de cobertura, mostraron mejores resultados. Así tenemos que, entre 1990 y 2015, en educación básica casi se logró cubrir por completo a las personas en edad de cursar este nivel educativo, pues la tasa de cobertura pasó de 81.9 a 96.6%. La educación media superior experimentó un mayor avance, al pasar de 34.1 a 74.2% de cobertura. En educación superior, aunque también se logró avanzar, pasando de 11.4 a 28%, todavía se puede considerar que existe un importante rezago (gráfica 2).

Por su parte, el indicador del grado promedio de escolaridad para la población mexicana de 15 años y más también creció lentamente en el periodo, pasando de 6.5 a 9.2 grados promedio (gráfica 2). Este lento avance se debe en gran medida a que la expansión escolar es una cuestión juvenil, dado que son las nuevas generaciones lo que particularmente se benefician del aumento de las oportunidades educativas. Así, mientras que en 2015 el grado promedio

de escolaridad para la población de 15 a 24 años logró alcanzar los 10.3 grados, en la población de mayor edad (55 a 64 años) apenas llegó a 7.4 grados (INEE, 2018).

GRÁFICA 2

Tasas de cobertura educativa por nivel y escolaridad promedio, 1990-2015



Fuentes: Conapo, 2019; SEP, 2019.

En perspectiva, en el periodo considerado, la dinámica demográfica y las políticas educativas orientadas a cubrir la demanda educativa jugaron un importante papel en el cambio del perfil educativo de la población mexicana.

Por otra parte, durante el periodo también se presentaron factores que contribuyeron a cambiar las condiciones de la ocupación y el ingreso en México. En los años noventa, por ejemplo, se fue consolidando el modelo de desarrollo neoliberal que recién había iniciado su aplicación una década antes, lo cual implicó un distanciamiento progresivo del modelo de “Estado de Bienestar”, que hasta ese momento había amparado los derechos laborales de los trabajadores. De esta manera, se inició una etapa caracterizada, entre otras cosas, por procesos de privatización de actividades que hasta ese momento realizaba el Estado: desregulación de las relaciones laborales, pauperización de los trabajadores debido a la contención de los salarios, el subempleo y el crecimiento de la ocupación en el denominado sector informal de la economía. Todo ello ocurría en un contexto caracte-

rizado por un aumento paulatino de la participación femenina en la actividad económica (López y Pereyra, 2005; Zabłudovsky, 2007).

Otros factores que coadyuvarían a cambiar las condiciones del mundo del trabajo tienen que ver con los ciclos económicos y las recurrentes crisis internacionales que afectaron seriamente a las economías de los países de América Latina durante esos años.

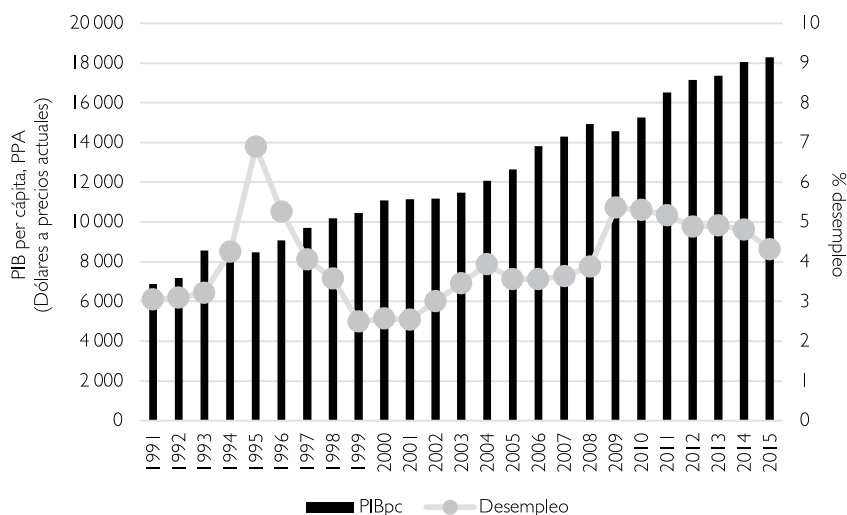
En México, diversos trabajos (Camberos y Bracamontes, 2015; Carrasco, 2005; Juárez, Sánchez y Zurita, 2015) muestran el efecto adverso que tuvieron los periodos de recesión económica y las crisis internacionales en la economía del país; cuando se contaron entre sus repercusiones la disminución de la producción, el aumento del desempleo y la caída de los salarios, por ejemplo. En la gráfica 3, se muestra como la crisis mexicana de 1994, conocida como el “efecto tequila” o “error de diciembre”, implicó una drástica caída del producto interno bruto (PIB) per cápita y un aumento en la tasa de desempleo. En los inicios del nuevo siglo (2001 y 2004), se presentó una situación semejante provocada por la desaceleración de la economía estadounidense, que significó una drástica caída de las exportaciones mexicanas. El país apenas se estaba recuperando de este periodo de recesión cuando en 2008 se desató una crisis de mayor envergadura motivada por la debacle del sistema de finanzas hipotecarias de Estados Unidos. En los hechos, la profundidad y duración de esta última crisis incluso hizo que se pusiera en duda la continuidad del neoliberalismo como el modelo de desarrollo económico preponderante en el nivel mundial (Dabat, Leal y Romo, 2012) (gráfica 3).

Otros factores que influyeron en los cambios experimentados en el sector laboral fueron aspectos tales como el incremento de la participación femenina en el mundo laboral, el aumento en el sector terciario de la economía, o bien la expansión de la denominada economía informal. En el periodo, dichos indicadores crecieron y cambiaron el panorama laboral; esto fue particularmente notorio entre 1990 y 2005 (cuadro 1). Asimismo, el cálculo de nuevos indicadores en el transcurso del periodo también muestra el deterioro de las condiciones laborales de los trabajadores. La magnitud de la tasa de informalidad laboral, que abarca cerca de 60% de la población ocupada, es muestra de ello. Este indicador alude a los trabajadores

que son laboralmente vulnerables por la naturaleza de la unidad económica para la que trabajan, más aquellos cuyo vínculo o dependencia laboral no es reconocido por su fuente de trabajo. A lo anterior, se añade el aumento de la tasa de subocupación (de 6.4 a 8.6%), el cual es un indicador que alude a la población ocupada que tiene la necesidad y disponibilidad de ofertar más tiempo de trabajo de lo que su ocupación actual le permite (cuadro 1).

GRÁFICA 3

Producto interno bruto per cápita y tasa de desempleo, 1991-2015



Fuente: Banco Mundial, 2020a.

PPA: paridad de poder adquisitivo.

CUADRO 1

Indicadores seleccionados de ocupación, 1990-2015

Año	Ocupados mujeres (%)	Ocupados sector terciario (%)	Desocupados (%)	Ocupados sector informal (%)	Informalidad laboral (%)	Subocupados (%)
1990	19.6	46.1	3.0*	21.4	SD	SD
2005	37.0	59.3	3.8	28.3	59.6	6.4
2010	37.3	61.3	5.3	26.9	59.3	7.6
2015	38.4	61.3	4.2	27.8	58.2	8.6

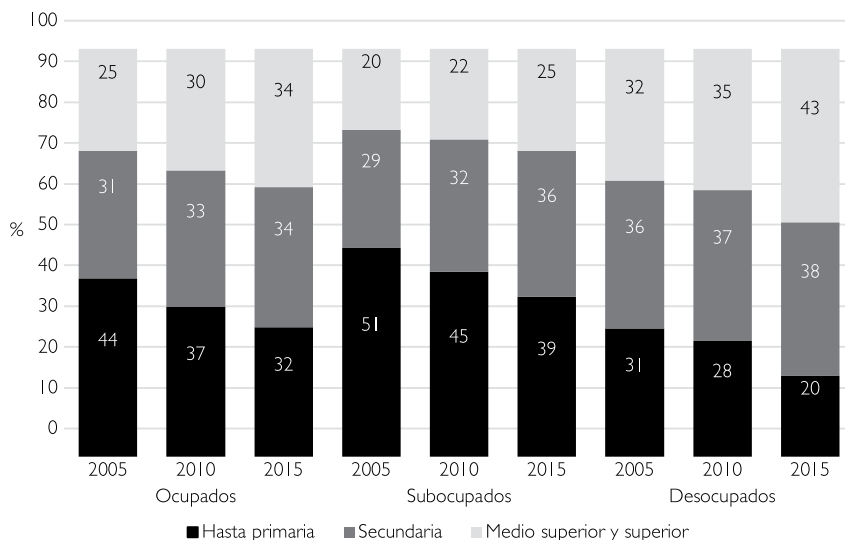
Fuentes: Banco Mundial, 2020a; Barrios y Barrios, 2016; INEGI, 1994, 1995 y 2000; STPS, 2020.

* Los datos corresponden a 1991. SD: sin datos.

De esta forma, aunque la expansión educativa permite tener una expectativa favorable sobre la situación económica, lo cierto es que el aumento en los niveles de formación de la fuerza de trabajo también ha sido acompañado de más dificultades para los trabajadores en el mercado laboral. Por ejemplo, en el caso de los más educados, se observa que, aunque el porcentaje de ocupados con educación media superior y superior pasó de 25 a 34%, entre 2006 y 2015, también aumentó el porcentaje de éstos, que son afectados por la subocupación y el desempleo (gráfica 4).

GRÁFICA 4

Indicadores de ocupación por nivel escolar, 2005-2015



Fuente: STPS, 2020.

Como se mencionó, los datos anteriores no pretenden hacer un recuento exhaustivo de los factores que inciden en las relaciones que se establecen entre educación y trabajo, sino mostrar que estas relaciones son dinámicas y vulnerables a los cambios que se presentan en el contexto, además de que son múltiples los factores que influyen en dichas relaciones. Por ello, resulta cada vez más común considerar la educación como un factor necesario, pero no suficiente para promover por sí misma el desarrollo económico tanto

en términos individuales como sociales (De Ibarrola, 2005; Filmus, 1992; Márquez, 2011).

Lo que no cambia: debates sobre el papel de la escolaridad en el mercado de trabajo

Lo que no cambia o, más bien, aquello que parece no hacerlo, son las distintas interpretaciones que se tienen sobre las relaciones que se establecen entre la educación, la ocupación y el ingreso económico. Esto se debe a que, desde el surgimiento de la teoría del capital humano en la década de los sesenta del siglo pasado, esta perspectiva teórica se ha mantenido como el discurso dominante sobre estos aspectos, si bien con múltiples detractores, quienes a lo largo de los años se han dedicado a cuestionar, desde diversos enfoques teóricos, las principales premisas de la teoría del capital humano y los datos donde sus pronósticos tienden a fallar.

Aunque puede parecer excesivo agrupar a los opositores de la teoría del capital humano en un único bloque, debido a la diversidad de sus enfoques y perspectivas teóricas, en términos generales esto solamente procura reflejar el predominio que ha mantenido la teoría del capital humano frente a sus rivales.

Dos textos que resultan significativos sobre esta situación, aunque escritos con varios años de diferencia, son Blaug (1976), “The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced survey” y Marginson (2019), “Limitations of human capital theory”. En ambos trabajos, aunque con objetivos y siguiendo caminos diferentes, se hace una valoración de la teoría del capital humano y, en ambos, se tiende a reconocer el predominio que ha tenido ésta como discurso dominante en las relaciones entre educación y trabajo.

El trabajo de Blaug (1976) parte de considerar que una teoría sólo puede ser juzgada en relación con aquellas que pretenden explicar un fenómeno semejante, por lo cual realiza un análisis orientado a valorar los alcances explicativos de la teoría del capital humano frente a las teorías que se levantan como sus rivales.

El resultado de su trabajo lo lleva a concluir que, hasta el momento en que realizó su análisis, y a pesar de los problemas y las limitaciones que presenta la teoría del capital humano, no había otra capaz de rivalizar con ella en términos de su alcance y rigor; aspecto que atribuye a la amplitud de temas que abarca, pues señala que, más que una teoría específica, es un programa de investigación que enmarca una multitud de teorías de capital humano que tratan sobre diversos aspectos (educación, salud, migración, etc.). Ello, añadido al hecho de que la teoría está vinculada con principios que provienen del marco general de la teoría económica, termina por brindar a esta perspectiva teórica un “cinturón de seguridad” con el que no cuentan las teorías rivales. En contraste, considera que las teorías rivales son más acotadas y, generalmente, se orientan a procurar explicaciones en aspectos específicos donde la teoría del capital humano presenta problemas explicativos o fallas en sus pronósticos; por lo cual, a pesar de sus aportes, las teorías rivales distan de tener el alcance global de este enfoque teórico.

Por su parte, Marginson (2019), quien asume una clara oposición a la teoría del capital humano, plantea que la forma de poner a prueba una teoría es contrastándola en el terreno empírico con lo que pretende explicar, a lo cual denota como realismo.

En su análisis, también enumera una larga serie de problemas y limitaciones conceptuales y empíricas en la teoría del capital humano, pero a diferencia de Blaug (1976) y con base en cuatro aspectos, concluye que la debilidad principal de la teoría del capital humano es su falta de realismo. Estos aspectos son: a) partir de un sistema analítico cerrado y de variables independientes, lo cual ignora la imposibilidad de eliminar los efectos de factores externos al modelo y la codependencia existente entre las variables en su interior; b) aplicar una teoría general a un material que no es homogéneo en el tiempo ni en el espacio; c) unificar dos dominios que son heterogéneos (educación y trabajo) y tratarlos como uno solo, y d) ignorar y eliminar otras posibles explicaciones acerca de las relaciones que se establecen entre educación y trabajo.

A su conclusión de falta de realismo de la teoría, añade el comentario de que actualmente son muy pocos los académicos que res-

paldan la teoría del capital humano. Pero entonces, ¿a qué atribuye el predominio que tiene esta teoría como discurso dominante en las relaciones entre educación y trabajo? Según el autor, esto se debe a que la teoría se ha constituido en una metáfora generalizada que ha pasado a formar parte del “imaginario social” moderno (Taylor, 2007, citado en Marginson, 2019).

Al respecto, explica el autor, en las coyunturas de la década de los sesenta, en el contexto de un mundo preocupado por la productividad, en la formación especializada de trabajadores y la igualdad de oportunidades sociales, la teoría del capital humano brindó una respuesta sencilla bajo la narrativa de un continuo lineal entre educación, trabajo, productividad y ganancia (Marginson, 2019). Esta respuesta fue capaz de simplificar una amplia y compleja serie de relaciones, siendo su sencillez y la capacidad de responder a las aspiraciones del momento la base que permitió que la teoría se afianzara rápidamente en el “imaginario social” como una metáfora útil para la economía, la política y la gente común (Marginson, 2019).

En lo económico, brindó una forma “racional” de invertir para el desarrollo económico; en lo político, una justificación económica para invertir en la expansión de las oportunidades educativas, y brindó a la gente una respuesta a sus aspiraciones de igualdad y movilidad social (Marginson, 2019).

Ahora bien, ¿cuál es el continuo lineal que plantea esta teoría? Que las capacidades y habilidades que aumentan la productividad de las personas en el mercado de trabajo pueden ser consideradas como una forma de capital (capital humano). La educación y otras formas de incrementar estas capacidades productivas de las personas (productividad marginal) son recompensados en el mercado de trabajo a través de un mayor salario que se otorga a los más productivos. En consecuencia, desde la perspectiva de la teoría del capital humano, los recursos destinados a la adquisición de mayores dotaciones de educación, más que un gasto, debe ser visto como una inversión para el futuro, dado que esta mayor productividad será recompensada a través de los mayores ingresos que percibirán de por vida los más educados (Becker, 1983; Marginson, 2019; Schultz, 1961). Éste es el continuo lineal que sirve de base al “imaginario so-

cial” que nutre el uso de la teoría del capital humano como metáfora (Marginson, 2019). Visión que, de acuerdo con los promotores de la teoría, es validada tanto para los individuos como para las naciones, así como puede ser aplicada en ámbitos muy diversos como el de la salud, la capacitación, la migración en busca de mejores oportunidades laborales, etcétera.

Este continuo lineal, que metafóricamente simplifica las relaciones entre educación y trabajo, es fácil identificarlo en los discursos de los políticos y en las declaraciones de diversas agencias internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, etc.). Asimismo, es el que nutre la idea generalizada de la educación como uno de los principales factores para alcanzar el desarrollo social e individual (De Ibarrola, 2005).

En el caso de México, a partir de la década de los sesenta, estas ideas se difundieron rápidamente, al igual que los trabajos orientados por este enfoque. Una de las primeras estimaciones sobre la rentabilidad económica de la educación en México fue la realizada por Carnoy (1967), quien calculó que cada año adicional de educación aportaba en promedio un ingreso adicional de entre 14 y 17% a los trabajadores (Carnoy, 1967; López, 2009; Morales, 2011). Los trabajos que siguieron a este estudio se multiplicaron rápidamente en nuestro país y siguen apareciendo cada cierto tiempo. El caso es que estos estudios tienden a confirmar el efecto positivo de la educación en los ingresos y reiteran la idea de que la educación genera beneficios económicos en el mercado de trabajo, si bien poco se repara en las diferencias existentes entre las metodologías empleadas o en las variaciones que muestran sus resultados.

Aunque la estimación de las tasas de retorno o rendimiento de las inversiones en educación es la metodología más utilizada por los seguidores de esta teoría, existen otro tipo de acercamientos que incluyen métodos descriptivos, estudios correlacionales y comparaciones de grupos; es decir, los procedimientos para reiterar el continuo lineal entre educación y trabajo no simplemente se restringen a los estudios de las tasas de rentabilidad económica de la educación,

basta con mostrar la relación positiva que se establece entre la educación y el ingreso, o bien con las condiciones laborales en general.

Ejemplos de estos trabajos son los realizados por Bracho y Zamudio (1994), Psacharopoulos *et al.* (1996); Llamas (1999); Rojas, Angulo y Velázquez (2000); Barceinas (1999; 2001; 2002); Díaz y Díaz (2003); Ordaz (2008); Villarreal (2008; 2018), Morales (2011); Caamal (2017), los cuales en términos generales tienden a reiterar la relación positiva que se establece entre la educación y los ingresos, si bien con resultados muy disímiles.

Estas diferencias son producto de la diversidad de metodologías empleadas y que, incluso cuando algunos de ellos hacen un recuento de las investigaciones previas, muestran por igual dichas fluctuaciones. Tal es el caso de Morales (2011), quien al revisar nueve trabajos realizados en México entre 1963 y 1996 encuentra que el cálculo de la rentabilidad económica de la escolaridad fluctúa entre 5.5 y 25%. No obstante, el factor constante que destacan los seguidores de la teoría es que, en todos los casos, los rendimientos de la educación son positivos.

Además, como ya se señaló, esta visión sobre el efecto que genera la educación fue y sigue siendo ampliamente apoyada por diversos organismos internacionales. Al respecto, a la fecha en la página electrónica del Banco Mundial, organismo que ha sido uno de los principales promotores de la teoría del capital humano desde su surgimiento, se pueden encontrar declaraciones tales como:

La educación genera rendimientos elevados y constantes en términos de ingreso y constituye el factor más importante para garantizar la igualdad de oportunidades. En el caso de las personas, promueve el empleo, los ingresos, la salud y la reducción de la pobreza. A nivel mundial, los ingresos por hora aumentan 9% por cada año adicional de escolarización. En el caso de las sociedades, contribuye al desarrollo económico a largo plazo, promueve la innovación, fortalece las instituciones y fomenta la cohesión social. En efecto, realizar inversiones inteligentes y eficaces en las personas resulta imprescindible para desarrollar el capital humano con el que se pondrá fin a la pobreza extrema (Banco Mundial, 2020b).

Estas declaraciones se sustentan en un documento que no hace mucho fue publicado por el organismo bajo la autoría de Psacharopoulos y Patrinos (2018), el cual se basa en la revisión de estudios sobre las tasas de rendimiento económico de la escolaridad en 115 países. No obstante, tomando en cuenta las objeciones teóricas y metodológicas que realiza Marginson (2019) hacia este tipo de estudios, es posible aplicarlas sin problemas a dicho documento. Por ejemplo, cuestionar su validez al considerar el amplio periodo que abarcan los estudios (1971 a 2014), la nula discusión sobre las fuentes de información y los procedimientos específicos utilizados en los cálculos, o bien la representatividad de las muestras utilizadas en cada país. Estos aspectos tan importantes tienden a ser ignorados ante la contundencia de las ideas que reafirman la metáfora del continuo lineal propuesto por la teoría del capital humano: “A nivel mundial, los ingresos por hora aumentan 9% por cada año adicional de escolarización” (Banco Mundial, 2020b; Psacharopoulos y Patrinos, 2018).

Asimismo, la OCDE, en su informe sobre el panorama de la educación en el mundo, señala:

En promedio en los países de la OCDE, los adultos con un título terciario de ciclo corto ganan 20% más que los adultos con educación secundaria superior. La ventaja aumenta a 44% para aquellos con un título de licenciatura y a 91% para aquellos con un título de maestría o doctorado (OCDE, 2019: 82).

Punto de vista que se replica en la versión española de dicho informe, aunque con pequeñas variaciones en los datos, probablemente para destacar la situación específica de este país:

Los titulados en educación terciaria ganan en España 57% más que los titulados en segunda etapa de educación secundaria. Éstos, a su vez, ganan 24% más que los que sólo han completado la primera etapa de educación secundaria o un nivel inferior (MEFP, 2019: 49).

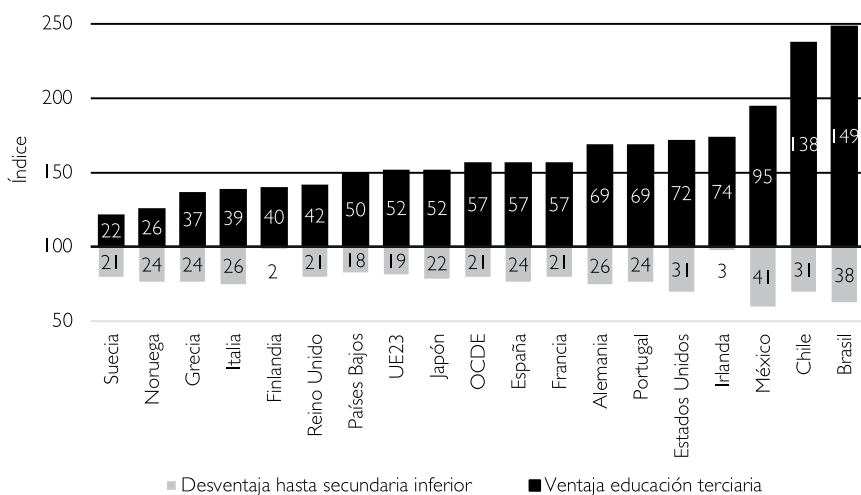
En ambos reportes, a partir de los indicadores que brinda la OCDE, se reitera que el nivel educativo de las personas se traduce normalmente en mejores oportunidades de empleo y mayores salarios (MEFP, 2019; OCDE, 2019). Lo anterior se aprecia claramente a partir de la información gráfica que presentan estos informes. Tal es el caso del reporte en español, donde se indica que en los países de la OCDE en promedio las personas con educación secundaria básica (*lower secondary*) ganan 22% menos que las personas con secundaria superior (*upper secondary*) y estos últimos, a su vez, ganan 57% menos que los trabajadores con educación terciaria (gráfica 5).

GRÁFICA 5

Ingresos relativos de los trabajadores (2017 o año de referencia indicado) por nivel educativo

(población de 25 a 64 años)

(Secundaria superior/*Upper secondary* = 100)



Fuente: MEFP, 2019.

Si bien, para ser justos, cabe señalar que este tipo de declaraciones realizadas por los organismos internacionales algunas veces se acompañan por comentarios que advierten sobre la existencia de muchos otros factores que, además de la educación, influyen en los ingresos de las personas. No obstante, usualmente estas aclaraciones pasan inadvertidas ante el peso que adquiere la información que

reitera la metáfora de la relación lineal que se establece entre educación e ingresos.

Así, se suele minimizar que estos organismos también advierten sobre la existencia de muchos otros factores que influyen en los ingresos y donde se ubican aspectos tan diversos como la edad y el sexo de las personas, los campos de estudio (cuando se trata de educación superior), la relación entre la oferta y la demanda de trabajadores y sus habilidades en los mercados de trabajo de cada país, o bien ciertas disposiciones prácticas y normativas que influyen en la determinación de los salarios, por ejemplo, el establecimiento de salarios mínimos, la fuerza de los sindicatos, los contratos colectivos de trabajo, etc. (OCDE, 2019). Tal parece que, tanto para propios como extraños; es decir, para los seguidores y no seguidores de la teoría del capital humano, es muy difícil contrarrestar el peso que ha adquirido la metáfora que plantea la teoría y que ha pasado a formar parte del “imaginario social” moderno (Taylor, 2007, citado en Marginson, 2019).

En perspectiva, aquello que parece no cambiar en las relaciones entre educación y trabajo es el uso de la teoría del capital humano como metáfora para explicar esta interacción, aunque también, como ruido de fondo, los cuestionamientos realizados por sus múltiples detractores que reiteran las limitaciones de esta teoría para responder a la complejidad del mundo (Marginson, 2019). Pese a ello, tanto Blaug como 44 años después Marginson reconocen que no hay una teoría que rivalice con la del capital humano.

En su momento, Blaug veía la posibilidad de que la teoría del credencialismo la desplazara, pero no ocurrió. Por su parte, Marginson indica que no es su propósito esbozar una teoría alternativa, pero sugiere que un enfoque opcional debería basarse en un meta método con un modelo analítico semiabierto, el cual debe admitir múltiples teorías en lugar de una exclusiva, donde la investigación combine ideas de metodologías cuantitativas y cualitativas y, además, el razonamiento estadístico tenga un enfoque modesto (Marginson, 2019). Sin embargo, este enfoque opcional que sugiere Marginson tampoco ha cobrado forma.

En este estado de la cuestión, ¿por qué sería necesario desplazar a la teoría del capital humano como discurso dominante? Entre

otras razones, se pueden plantear las siguientes: a) por la necesidad de encauzar el conocimiento sobre la forma como realmente ocurren las relaciones entre educación y trabajo, y b) por la necesidad de establecer políticas y estrategias que permitan mejorar la situación de estas relaciones sobre perspectivas realistas que tomen en cuenta la complejidad de estas relaciones y la multiplicidad de factores que influyen en ellas. Esto es, conocer aquellos aspectos que ayuden a explicar mejor la heterogeneidad de los resultados que brinda la educación en el mundo del trabajo, lo cual, a su vez, aumente la probabilidad de incidir en ellos.

Al considerar lo anterior, el análisis que se presenta a continuación procura ser un modesto aporte orientado a mostrar la heterogeneidad de resultados que brinda la educación en un contexto cambiante como el que caracterizó a nuestro país durante el periodo 1990-2015.

INTERACCIONES ENTRE LA ESCOLARIDAD, LA OCUPACIÓN Y EL INGRESO EN MÉXICO, 1990-2015: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS

En este trabajo, se utilizó como muestra a la población de 25 y más años incluida en las bases de microdatos del INEGI sobre el XI Censo General de Población y Vivienda 1990 y la Encuesta Intercensal 2015. Ambas bases de datos captan información sociodemográfica de la población mexicana y guardan comparabilidad entre ellas en diversos aspectos, como es el caso de las variables consideradas en este análisis.

Las variables seleccionadas han mostrado tener una alta relación con las variaciones en las condiciones de ocupación e ingreso de la población, que son edad, género y nivel de escolaridad. El estudio busca resaltar las relaciones entre dichas variables, con respecto a otras tres que representan condiciones del mercado laboral: ocupación, sector de actividad y el nivel de ingreso. Respecto de las tres primeras variables, cabe hacer algunas aclaraciones sobre su importancia para el análisis.

La edad fue codificada considerando únicamente tres rangos de edad: 25 a 29 años, 40 a 45 años, y 60 y más años. Estos rangos fueron

seleccionados con la finalidad de mostrar con mayor claridad las diferencias entre estos grupos, cuyos individuos se encuentran en tres momentos diferentes con respecto a su incorporación al mercado laboral; el grupo más joven representa a quienes tienen poco tiempo de haberse incorporado a una ocupación, el grupo de 40 a 45 años a los trabajadores que ya han logrado su consolidación y el tercer grupo a la población que se encuentra cercana al retiro laboral.

Con respecto al género, se decidió mantener la información separada para hombres y mujeres, puesto que la información generada durante años nos ha demostrado que la forma en que se relacionan hombres y mujeres con el mercado de trabajo es muy diferente. Por lo tanto, producir información general sin considerar esta diferencia sesga ampliamente las interpretaciones sobre el funcionamiento del mercado de laboral, el cual es altamente diferenciado para hombres y mujeres.

El nivel educativo fue codificado en tres categorías acordes con los tres niveles educativos existentes en México: hasta educación básica, educación media superior y educación superior. Esto se realizó con la expectativa de que ello permitiera, por un lado, mostrar de forma más clara los niveles de generalidad alcanzada por los diferentes niveles educativos (principalmente en los grupos de población más joven) en el periodo considerado y, por otro lado, resaltar el contraste entre los grupos de población que han alcanzado diferentes niveles educativos y sus condiciones laborales.

En cuanto a las tres variables que representan las condiciones del mercado laboral, la de ocupación es imprescindible por el tema del trabajo, además de que era significativa para mostrar los cambios en la situación de las mujeres, quienes son las que han mostrado un mayor aumento en su incorporación al mercado laboral. La referida al sector laboral, se incluyó para apreciar cómo la edad, el género y el nivel escolar han estado relacionadas con el gran dinamismo que ha mostrado el sector terciario (servicios) en el periodo. Finalmente, el análisis con el ingreso económico procura contrastar el ideal de la metáfora implícita en la teoría del capital humano con la heterogénea realidad de los beneficios que brinda la educación para diferentes sectores de la sociedad.

Resultados del análisis empírico

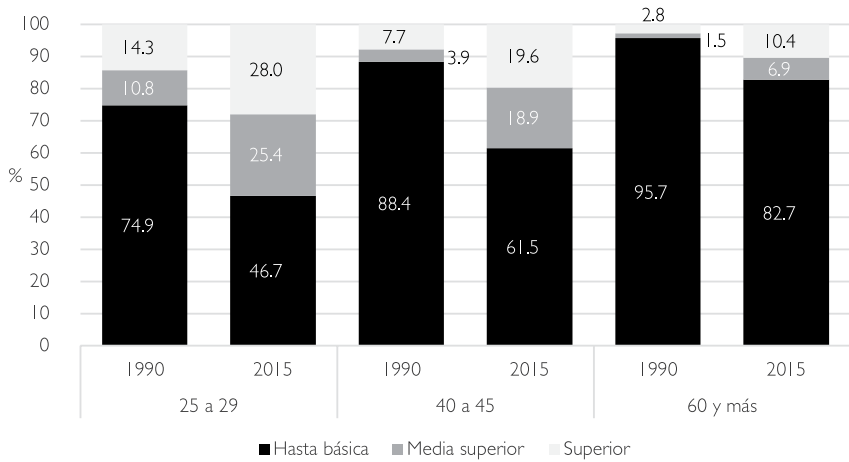
El primer aspecto que se analiza son los cambios en el perfil escolar de la población para los tres grupos de edad considerados. En general, se observa que en todos los grupos aumenta el porcentaje de las personas con educación media superior y superior entre 1990 y 2015, aunque con grandes diferencias para cada grupo. El grupo más joven (25 a 29 años) muestra los mayores cambios, pues el porcentaje de la población con hasta educación básica disminuye 28 puntos porcentuales en el periodo y aumentan casi 14 puntos porcentuales los que cuentan con educación media superior y superior. La población en el rango de edad entre 40 y 45 años presenta cambios que se ubican en una posición intermedia, mientras que el grupo de mayor edad (60 y más años) presenta los menores cambios. Para este último grupo, la población con hasta educación básica disminuye 13 puntos porcentuales, en tanto que aumenta el porcentaje de personas con educación media superior y superior (gráfica 6).

Otro aspecto por resaltar es que, en el periodo, solamente en el grupo de edad más joven el porcentaje de población con escolaridad por arriba de la educación básica llegó a representar más de 50%. En el siguiente grupo este porcentaje llegó a 38% y en el de mayor edad 17%. Esta tendencia es la que ha llevado a considerar que la expansión de las oportunidades educativas en los últimos años es una cuestión principalmente juvenil, dado que son las nuevas generaciones las que en mayor medida se benefician de la expansión escolar.

Al analizar esta misma relación incorporando el género, se observa la tendencia descrita anteriormente; es decir, son mayores los aumentos en las generaciones más jóvenes, pero resaltan dos aspectos de interés: a) en el grupo de edad más joven la expansión escolar ha tenido un mayor papel igualador entre hombres y mujeres, puesto que los porcentajes de hombres y mujeres para 2015 son muy similares en los tres niveles educativos, y b) aunque el papel igualador de la expansión escolar se presenta en los tres grupos de edad, disminuye su intensidad, según aumenta el grupo de edad de las personas (gráfica 7).

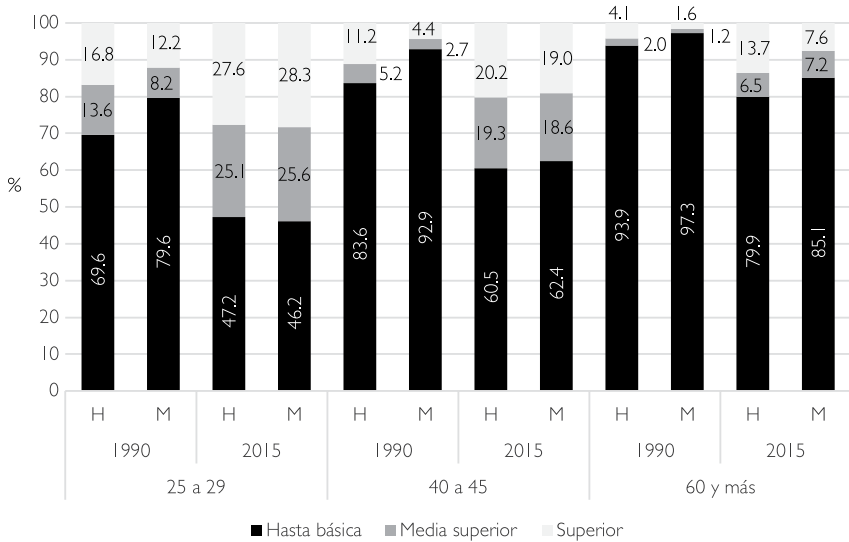
GRÁFICA 6

Grupos de edad por nivel de escolaridad, 1990-2015



GRÁFICA 7

Grupos de edad por nivel de escolaridad y género, 1990-2015



El siguiente aspecto por analizar fue la ocupación de la población, para lo cual se consideraron cuatro categorías: a) la población que declara estar trabajando; b) otra actividad, que se refiere a la población que se encontraba estudiando, jubilados y pensionados, quienes tienen un impedimento para trabajar, etc.; c) hogar, que se refiere a

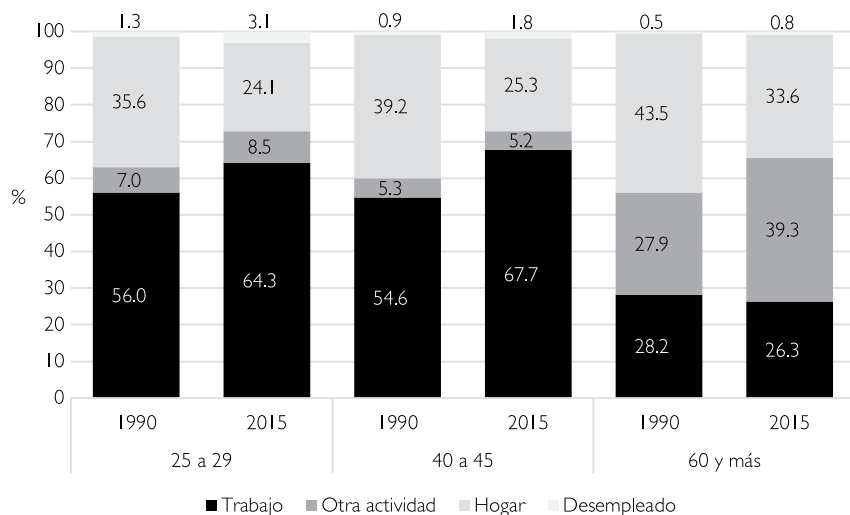
quienes desempeñan labores domésticas, y d) desempleados, que se refiere a quienes no tienen trabajo, pero indican estarlo buscando.

Se observa que en los dos grupos de edad más jóvenes aumenta el porcentaje de quienes se encuentran trabajando. En el periodo este porcentaje pasa de 56 a 64% y de 55 a 68% en el primer y segundo grupo, respectivamente. En contraste, el porcentaje disminuye muy ligeramente en el grupo de mayor edad, pasa de 28 a 26%.

Otro aspecto que llama la atención en los tres grupos de edad es la disminución del porcentaje de quienes se dedican a las actividades del hogar, casi 10 puntos porcentuales en el grupo más joven y en los de mayor edad, y de 14 puntos porcentuales en el grupo de edad que se encuentra entre 40 y 45 años (gráfica 8).

GRÁFICA 8

Grupos de edad por ocupación, 1990-2015



Al incluir las variables de género y escolaridad, se aprecia con claridad la amplia diferencia que existe entre hombres y mujeres con respecto a la participación laboral. En el caso de los hombres, en los dos grupos de menor edad se encuentran los porcentajes más altos de participación laboral, que fluctúan entre 80 y 96%. En el grupo de mayor edad, como era de esperar, puesto que los indivi-

duos están llegando a la edad de retiro del mercado de trabajo, los porcentajes bajan drásticamente y se sitúan entre 40 y 53 % (gráfica 9).

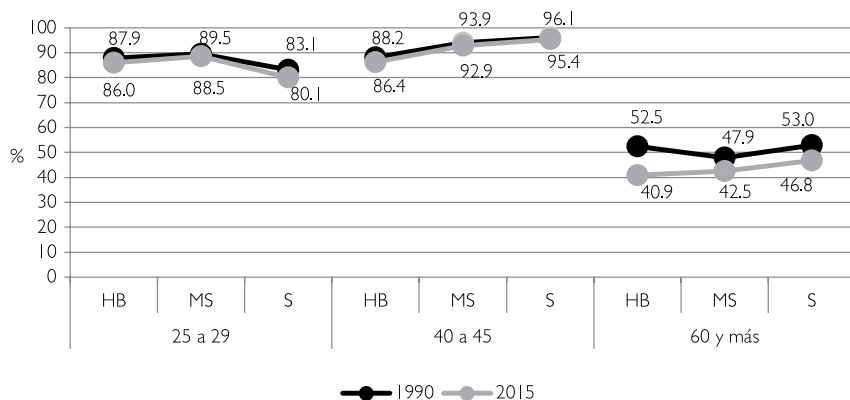
En cuanto a la escolaridad de los hombres, sólo en el caso del grupo que tiene entre 40 y 45 años es posible observar la asociación positiva entre la escolaridad y el trabajo, dado que el porcentaje de quienes trabajan aumenta según se incrementa la escolaridad. Por su parte, en el grupo de edad más joven, llama la atención la ligera disminución del porcentaje de quienes trabajan y cuentan con educación superior, con respecto a los otros niveles educativos. Esta tendencia ya ha sido vista con anterioridad y se ha atribuido a lo que algunos llaman como desempleo de lujo; es decir, que ciertos individuos, que pertenecen a hogares cuyos integrantes tienen ingresos y escolaridad más alta, pueden permitirse el lujo de permanecer más tiempo en la búsqueda de trabajo hasta encontrar un empleo que cumpla sus expectativas. Esto parece corroborarse debido a que esta tendencia sólo se presenta en los jóvenes egresados de la educación superior y, posteriormente, según aumenta su edad, tienden a vincularse con el mercado de trabajo (Bracho y Zamudio, 1994).

En el caso de las mujeres, hay mayores cambios en el tiempo de acuerdo con el nivel de escolaridad. En general, aunque el porcentaje de las mujeres que trabaja es menor al de los hombres, muestra un mayor dinamismo durante el periodo al aumentar su participación laboral en los dos grupos de edad más joven. Asimismo, en estos dos grupos se percibe con mayor claridad el efecto de la educación en la participación laboral, debido a que ésta aumenta entre 15 y 40 puntos porcentuales (según el grupo de edad) al avanzar en cada nivel escolar. Por ejemplo, en el grupo de edad de 40 a 45 años, las mujeres con escolaridad hasta educación básica tenían una participación laboral de 19% en 1990, y aumentaron a 38% en 2015, pero las que contaban con educación superior tenían una participación de 65% y pasaron a 73%, en los años respectivos. Por su parte, las mujeres en el grupo de mayor edad muestran los porcentajes más bajos de participación laboral, los cuales aumentan ligeramente al incrementar el nivel de escolaridad (gráfica 10).

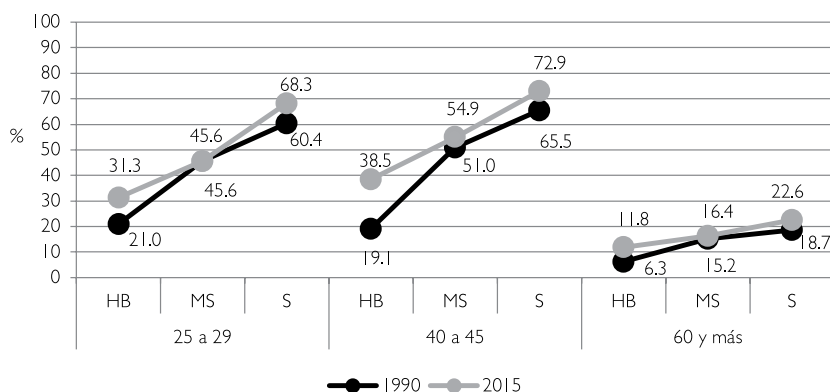
GRÁFICAS 9 Y 10

Hombres y mujeres: grupos de edad por escolaridad y ocupación (porcentaje que trabajan), 1990-2015

Hombres



Mujeres



HB: hasta básica; MS: media superior; S: superior.

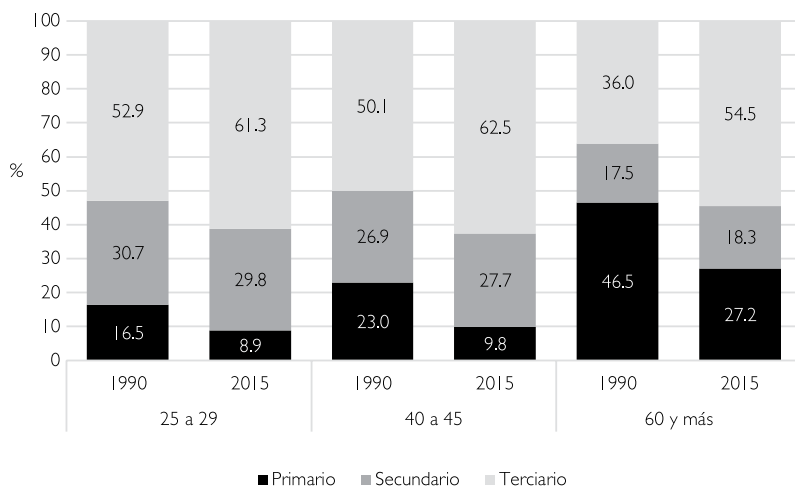
Cabe advertir que estas tendencias son acordes con lo observado en otros trabajos (López y Pereyra, 2005; Zabłudovsky, 2007), donde se aprecia que en el transcurso del tiempo las mujeres son quienes han aumentado en mayor medida su nivel escolar y éste ha potenciado, aun más que en los hombres, su probabilidad de participación laboral, pese a mantener cierta desventaja con respecto a éstos en cuanto a su incorporación en el mercado de trabajo.

Como se señaló anteriormente, en las últimas décadas se han experimentado cambios drásticos en la conformación de los sectores de ocupación, principalmente en la magnitud de las actividades

entre el sector primario y el terciario, donde parece que uno crece a expensas del otro. En los tres grupos de edad se aprecia esta tendencia, aunque con diferentes magnitudes, lo cual refleja un importante cambio generacional al respecto. Así, mientras el porcentaje de ocupados disminuye en el sector primario, en el sector terciario aumenta casi en la misma proporción de lo que el otro pierde. El sector secundario, por su parte, se mantiene estable, si bien con una participación que fluctúa entre 27 y 31% en los grupos de edad más joven y disminuye a casi 18% en el grupo de mayor edad (gráfica 11).

GRÁFICA 11

Grupos de edad por sector de ocupación, 1990-2015



Particularmente en el sector terciario, en 1990 los grupos de menor edad apenas superaban 50% de ocupados en dicho sector, en tanto que en 2015 se incrementó casi a 62%; es decir, el porcentaje de ocupados aumentó casi 10 puntos porcentuales en estos dos grupos. En contraste, en el grupo de mayor edad el aumento fue de poco más de 18 puntos porcentuales, al pasar de 36 a 54.5%.

También en este caso, al incluir el género y el nivel escolar, se aprecian grandes cambios en los porcentajes de participación en el sector terciario, si bien tanto en hombres como mujeres se perciben tres aspectos generales: a) al aumentar el grupo de edad y el nivel escolar se incrementan los porcentajes de participación en el sector

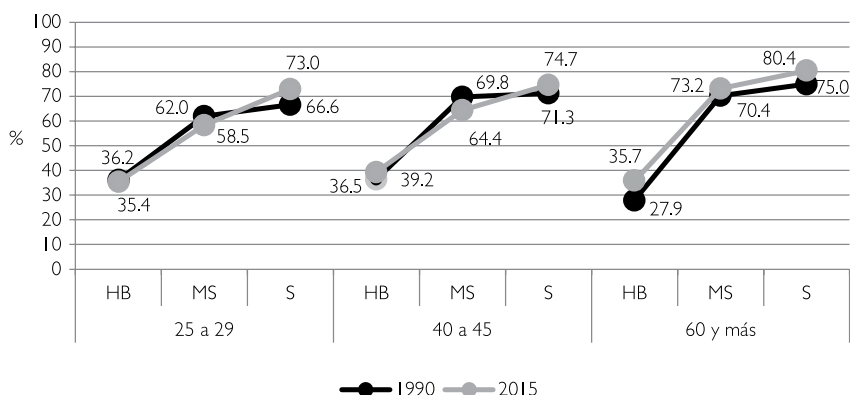
terciario; b) con excepción de los hombres con escolaridad hasta la educación básica, la mayor parte de la población ocupada se encuentra en el sector terciario de la economía, donde los porcentajes de participación sobre el total de personas que trabajan fluctúan entre 58 y 94%, y c) a lo largo del tiempo se perciben ligeros cambios a favor de la participación en el sector terciario, pero esto no ocurre así para todos, pues hay variaciones según el género, grupo de edad y nivel escolar (gráficas 12 y 13).

GRÁFICAS 12 Y 13

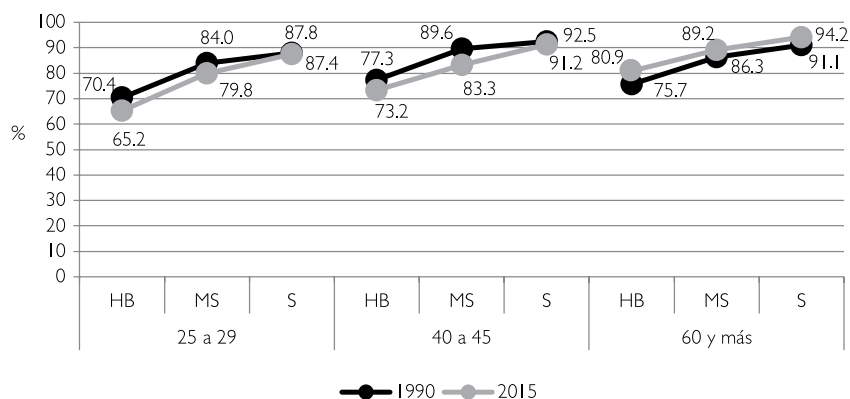
Hombres y mujeres: grupos de edad por escolaridad y sector de ocupación

(porcentaje que trabajan en terciario), 1990-2015

Hombres



Mujeres



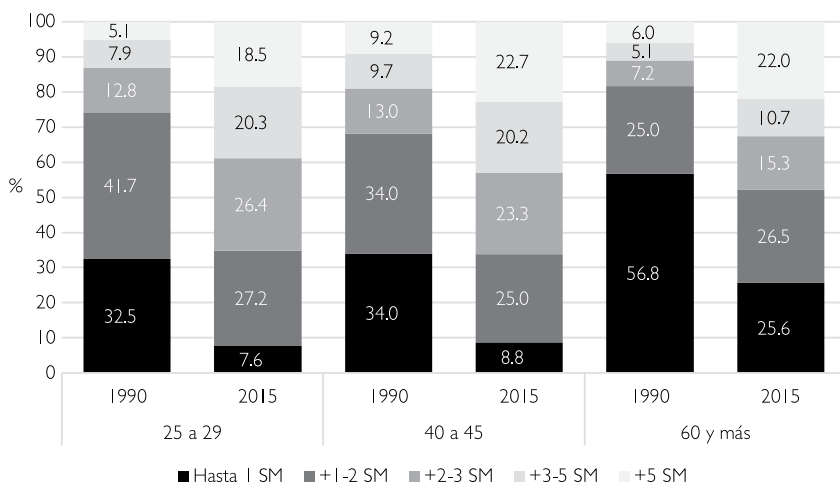
HB: hasta básica; MS: media superior; S: superior.

En cuanto a las particularidades de cada género, los hombres con escolaridad hasta básica en los tres grupos de edad son los que tienen menos participación en el sector terciario, su porcentaje de participación fluctúa entre 28 y 39%. Por su parte, las mujeres que trabajan se caracterizan por tener una mayor concentración que los hombres en este sector, lo cual ocurre en todos los grupos de edad y niveles escolares.

Para analizar la relación entre la educación y el nivel de ingreso, se decidió trabajar con múltiplos de salario mínimo en ambos años (1990 y 2015). En el periodo se observa que, en términos generales, los ingresos de los trabajadores aumentaron en todos los grupos de edad. Sin embargo, de acuerdo con lo esperado, se aprecia que los ingresos más altos se encuentran en el grupo de edad intermedio (40 a 45 años), sigue el grupo de edad más joven (25 a 29 años) y los ingresos más bajos se ubican en el grupo de mayor edad (60 y más años), quienes se encuentran cerca de la edad de retiro (gráfica 14).

GRÁFICA 14

Grupos de edad por nivel de ingreso en múltiplos de salarios mínimos, 1990-2015



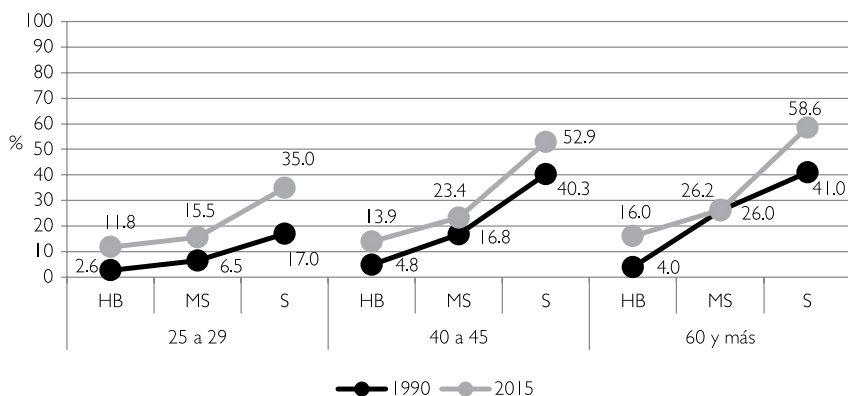
Al momento de incorporar las variables de género y escolaridad, se aprecia que durante el periodo, tanto para hombres como para mujeres, los porcentajes de quienes perciben más de cinco salarios mínimos se incrementa en todos los grupos de edad, aunque con una

clara diferencia entre hombres y mujeres, puesto que los porcentajes de hombres que perciben más de cinco salarios mínimos siempre son mayores a los de las mujeres (gráficas 15 y 16).

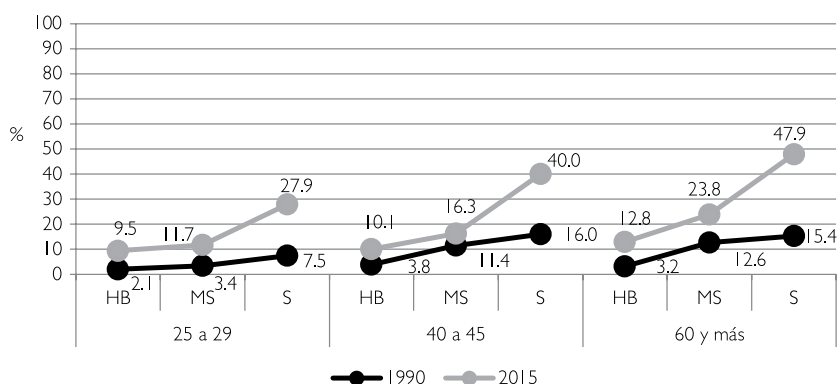
GRÁFICAS 15 Y 16

Hombres y mujeres: grupos de edad por escolaridad y nivel de ingreso en múltiplos de salarios mínimos (porcentaje con ingresos de más de cinco SM), 1990-2015

Hombres



Mujeres



HB: hasta básica; MS: media superior; S: superior.

En el caso de los hombres se observa una mayor diferencia en los porcentajes de quienes perciben más de cinco salarios mínimos, según va aumentando el grupo de edad y el nivel escolar; esto es, las diferencias tienden a ser mayores que en el caso de las mujeres. Sin embargo, si se considera el cambio ocurrido en estos porcentajes a

través del tiempo, la ganancia relativa es mucho mayor entre las mujeres, principalmente en aquellas que cuentan con estudios de nivel superior. Por ejemplo, en el grupo de edad de 40 a 45 años, en 1990 el porcentaje de mujeres que ganaban más de cinco salarios mínimos era de 16% y llegó a 40% en 2015; hubo un avance de 24 puntos porcentuales; en contraste, en el caso de los hombres en este grupo de edad el avance fue de sólo 13 puntos porcentuales, al pasar de 40 a 53% en los años respectivos.

En perspectiva, en términos muy generales, se mantienen los beneficios económicos que brinda la educación; sin embargo, sus resultados son ampliamente heterogéneos dependiendo de las variables que fueron consideradas para este análisis. Por ejemplo, en el caso del género se pudo observar que, aunque la ventaja en el mercado de trabajo en todos los casos favorece a los hombres, los beneficios de la escolaridad a través del tiempo tienden a ser más notorios para las mujeres. Son quienes aumentaron en mayor medida su escolaridad, su participación laboral y también, con respecto a ellas mismas, el nivel de ingreso que perciben, siendo esta tendencia particularmente cierta para las mujeres con educación superior.

COMENTARIOS FINALES

El análisis de los datos empíricos sirve para confirmar los beneficios positivos de la escolaridad en el mercado de trabajo, pero los mismos están lejos de reflejar el simplismo del continuo lineal implícito en la metáfora de la teoría del capital humano. Por el contrario, se observa que las relaciones entre educación y trabajo son bastante complejas e interviene en ellas una multiplicidad de factores que provocan que sus resultados sean ampliamente heterogéneos para la población. En el caso del trabajo empírico realizado, por ejemplo, se pudieron observar los siguientes aspectos:

- a) En el periodo del estudio (1990-2015), se aprecia un incremento de los niveles de escolaridad y en las tasas de ocupación de la población (porcentaje que trabaja), pero este resultado es más

notorio en los grupos de población más joven (25 a 29 y 40 a 45 años).

- b) La transición de la población ocupada del sector primario al terciario de la economía continúa. El aumento de las mujeres que trabajan probablemente tiene que ver con esta tendencia, dado que su participación se concentra en el sector terciario.
- c) Los niveles de ingreso se mantienen asociados con el nivel de estudio de la población y tienden a ser mayores para los hombres; pero, contrastando a las mujeres contra ellas mismas a lo largo del tiempo, se aprecia que durante el periodo presentan un mayor incremento relativo en sus ingresos asociado con su escolaridad. En este sentido, se puede decir que, aunque la desigualdad del ingreso se mantiene entre géneros, los beneficios de la escolaridad tienden a ser más notorios para el caso de las mujeres.
- d) El género es una variable importante al analizar las relaciones entre educación y trabajo, pues como se observó, aunque los hombres mantienen niveles más altos en las variables analizadas, durante el periodo las mujeres tuvieron un mayor aumento relativo en las mismas; aumentaron en mayor medida su nivel de escolaridad, su tasa de ocupación y su concentración en el sector terciario de la economía.

En perspectiva, los resultados obtenidos en este trabajo podrían servir para abonar a favor de cualquiera de las dos interpretaciones que han mantenido viva la polémica sobre el papel de la educación en el mercado de trabajo; aquella que resalta sus efectos positivos o la que pone énfasis en los diferentes resultados que brinda la educación a distintos grupos de la sociedad. No obstante, una postura que se puede asumir al respecto y que nos aleja de estas polaridades consiste en reconocer el importante papel que juega la educación en el mercado de trabajo, pero reconociendo que ésta constituye uno más, entre una amplia diversidad de factores que inciden en las complejas relaciones que se establecen entre educación y trabajo. Además, se debe procurar que esta postura contribuya a confrontar el uso simplista de la teoría del capital humano como metáfora pues,

aunque ésta pueda ser útil para usarse en las campañas políticas o para simplificar el trabajo de los economistas, o bien para fijarnos expectativas promisorias sobre un futuro mejor, lo cierto es que dista mucho de reflejar la realidad.

En suma, mientras no se logren romper las interpretaciones simplistas que tenemos sobre la forma como se relaciona la educación y el trabajo, seguiremos culpando a la educación por su falta de resultados, sin entender que hay muchos otros factores que inciden en que esta relación sea favorable o desfavorable. Por lo tanto, es necesario evitar este tipo de interpretaciones que reducen la realidad a una caricatura, pues sólo así podremos avanzar hacia la generación de políticas y estrategias realistas que contribuyan de manera más efectiva a atacar los verdaderos problemas que inciden en esta relación y posibiliten transitar hacia un futuro más promisorio social e individualmente.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (2020a), *Indicadores del desarrollo mundial*, <<https://databank.bancomundial.org/source/world-development-indicators>>, consultado el 5 de marzo, 2020.
- Banco Mundial (2020b), *Entendiendo a la pobreza/Temas/Educación/Panorama General*, <<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>>, consultado el 5 de marzo, 2020.
- Barceinas, Fernando (2002), “Rendimientos privados y sociales de la educación en México”, *Economía Mexicana*, vol. 11, núm. 2, pp. 333-390.
- Barceinas, Fernando (2001), “Capital humano y rendimientos de la educación en México”, tesis de doctorado en Economía Aplicada, España, Universidad de Barcelona.
- Barceinas, Fernando (1999), “Función de ingresos y rendimiento de la educación en México”, *Estudios Económicos*, vol. 14, núm. 15, pp. 87-128.
- Barrios Márquez, Alma Y. y Óscar A. Barrios Márquez, (2016), “Participación femenina en el mercado laboral de México al primer trimestre de 2016”, *Economía Actual*, año 9, núm. 3, pp. 41-45.

- Becker, Gary (1983), *El capital humano. El análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Blaug, Mark (1976), “The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced survey”, *Journal of Economic Literature*, vol. 14, núm. 3, pp. 827-855.
- Bracho, Teresa y Andrés Zamudio (1994), “Los rendimientos económicos de la escolaridad en México, 1989”, *Economía Mexicana*, vol. 3, núm. 2, pp. 345-377.
- Caamal Olvera, Cinthya G. (2017), “Decreasing returns to schooling in Mexico”, *Estudios Económicos*, vol. 32, núm. 1, pp. 27-63.
- Camberos Castro, Mario y Joaquín Bracamontes Nevárez (2015), “Las crisis económicas y sus efectos en el mercado de trabajo, en la desigualdad y en la pobreza de México”, *Contaduría y Administración*, vol. 60, supl. 2, pp. 219-249, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/cya/v60s2/0186-1042-cya-60-s2-00219.pdf>>, consultado el 14 de enero, 2020.
- Carnoy, Martin (1967), “Earnings and schooling in Mexico”, *Economic Development and Cultural Change*, vol. 15, núm. 4, pp. 408-419.
- Carrasco Dávila, Alan F. (2005), “Situación económica de México año 2000”, Observatorio de la Economía Latinoamericana, núm. 48, <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2005/afcd-sem.htm>>, consultado el 10 de febrero, 2020.
- Colmex (2018), *Desigualdades en México 2018*, México, Colmex.
- Conapo (2019), *Indicadores demográficos de la República Mexicana*, <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Mapa_Ind_Dem18/index_2.html>, consultado el 29 de marzo, 2020.
- Dabat, Alejandro, Paulo Leal y Samuel Romo (2012), “Crisis mundial, agotamiento del neoliberalismo y de la hegemonía norteamericana: contexto internacional y consecuencias para México”, *Norteamérica*, año 7, núm. 2, pp. 75-109.
- datosmacro.com (2020), “Población 2016” (2020), en *datosmacro.com*, <<https://datosmacro.expansion.com/demografia/poblacion?anio=2016>>, consultado el 12 de febrero, 2020.
- De Ibarrola, María (2014), “Repensando las relaciones entre la educación y el trabajo: Una reflexión basada en investigaciones realizadas en México”, *Cuadernos CEDES*, vol. 34, núm. 94, pp. 367-383.

- De Ibarrola, María (2005), “Educación y trabajo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 25, pp. 303-313.
- Díaz Bautista, Alejandro y Mauro Díaz Domínguez (2003), “Capital humano y crecimiento económico en México”, *Comercio Exterior*, vol. 53, núm. 11, pp. 1012-1023.
- DOF (2019), “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3.º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa”, *Diario Oficial de la Federación* edición vespertina, <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019>, consultado el 10 de junio, 2019.
- Filmus, Daniel (1992), *Demandas populares por educación*, Buenos Aires, Aique.
- Godínez Montoya, Lucila, Esther Figueroa Hernández y Francisco Pérez Soto (2016), “Rentabilidad privada de la educación en el Estado de México”, *Papeles de Población*, núm. 88, pp. 263-290.
- Goreti de la Garza Malo, Mónica (2015), “La escolaridad en la determinación de los ingresos en México en la década de 1990”, tesis de doctorado en Economía Aplicada, España, UAB.
- INEE (2018), *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2017. Educación básica y media superior*, México, INEE, <<https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/cs03a-escolaridad-media>>, consultado el 13 de abril, 2020.
- INEGI (2015), *Encuesta Intercensal 2015*, México, INEGI.
- INEGI (2000), *Estadísticas históricas de México*, tomo I, México, INEGI, <http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas/EHM%201.pdf> consultado el 12 de febrero, 2020.
- INEGI (1995), *La participación de la población en la actividad económica en México*, t. VI, México, INEGI.
- INEGI (1994), *México hoy*, México, INEGI, <[http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825148866/702825148866_1.pdf#\[1,{%22name%22:%22Fit%22}\]](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825148866/702825148866_1.pdf#[1,{%22name%22:%22Fit%22}])>, consultado el 12 de febrero, 2020.

- Juárez, Gloria de la Luz, Alfredo Sánchez Daza y Jesús Zurita González (2015), “La crisis financiera internacional de 2008 y algunos de sus efectos económicos sobre México”, *Contaduría y Administración*, vol. 60, supl. 2, pp. 128-146, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/cya/v60s2/0186-1042-cya-60-s2-00128.pdf>>, consultado el 14 de enero, 2020.
- López Moguel, María del Rosario (2009), “Efectos de la correspondencia entre educación y empleo de los jóvenes en el mercado de trabajo mexicano”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 863-887.
- López, Néstor y Ana Pereyra (2005), “Educación y mercado de trabajo urbano”, *Serie Debates*, núm. 2, Buenos Aires, SITEAL, <<http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/debates/30/educacion-y-trabajo-urbano>>, consultado el 23 de febrero, 2020.
- Llamas Huitrón, Ignacio (1999), “La inversión en capital humano en México”, *Comercio Exterior*, vol. 49, núm. 4, pp. 381-389.
- Marginson, Simon (2019), “Limitations of human capital theory”, *Studies in Higher Education*, vol. 44, núm. 2, pp. 287-301.
- Márquez Jiménez, Alejandro (2011), “La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México. Una breve contextualización”, *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. especial, pp. 169-185.
- Mexicanos Primero (2018), *La escuela que queremos: Estado de la educación en México 2018*, México, Mexicanos Primero.
- MEFP (2019), *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019. Informe español*, Madrid, MEFP.
- Morales Ramos, Eduardo (2011), “Los rendimientos de la educación en México”, *Documento de Investigación, No. 2011-07*, México, Banco de México.
- OCDE (2019), *Education at a glance 2019, OECD indicators*, París, OCDE, <https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en>, consultado el 20 de marzo, 2020.
- Ordaz Díaz, Juan Luis (2008), “The economic returns to education in Mexico: a comparison between urban and rural areas”, *CEPAL Review*, núm. 96, pp. 265-282.
- Psacharopoulos, George y Harry Antony Patrinos (2018), *Returns to investment in education*, Washington, Banco Mundial, <<https://>

- openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29672/WPS8402.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado el 5 de marzo, 2020.
- Psacharopoulos, George, Eduardo Velez, Alex Panagides y Hongyu Yang (1996), “Returns to education during economic boom and recession: Mexico, 1984, 1989 and 1992”, *Education Economics*, vol. 4, núm. 3, pp. 219-230.
- Rojas, Mariano, Humberto Angulo e Irene Velázquez (2000), “Rentabilidad de la inversión en capital humano en México”, *Economía Mexicana*, vol. 9, núm. 2, pp. 113-142.
- Schultz, Theodore W. (1961), “Investment in human capital”, *The American Economic Review*, vol. 51, núm. 1, pp. 1-17.
- SEP (2019), *Reporte de indicadores educativos*, <http://www.planeacion.sep.gob.mx/indicadores_pronosticos.aspx>, consultado el 1 de febrero, 2020.
- STPS (2020), *Indicadores estratégicos de ocupación y empleo (15 y más)*, <<http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/>>, consultado el 1 de febrero, 2020.
- Suárez, Alejandro (2018), “Cada presidente lanza su reforma educativa”, *El Sol de México*, <<https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/politica/cada-presidente-lanza-su-reforma-educativa-1946562.html>>, consultado 10 de noviembre, 2019.
- Trujillo Holguín, Jesús A. (2015), “Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013)”, en Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Pedro Rubio Molina y José Luis García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa*, Chihuahua, Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., <<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro1/2-1TrujilloHolguin.pdf>>, consultado el 20 de junio, 2019.
- Villarreal Peralta, Edna M. (2018), “Endogeneidad de los rendimientos educativos en México”, *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 26, núm. 51, pp. 265-299.
- Villarreal Peralta, Edna M. (2008), “Evolución histórica de los rendimientos educativos en México: 1987-2004”, *Estudios Sociales*, vol. 16, núm. 32, pp. 59-78.

Zabludovsky, Gina (2007), “Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder”, *Política y Cultura*, núm. 28, pp. 9-41, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n28/n28a2.pdf>>, consultado el 10 de noviembre, 2019.

A MODO DE CIERRE: AGENDA DE INVESTIGACIÓN FUTURA SOBRE TRAYECTORIAS Y TRANSICIONES EDUCATIVAS

Mónica López Ramírez

Santiago Andrés Rodríguez

Los distintos capítulos que conforman esta obra brindan un pequeño panorama de las investigaciones sobre las trayectorias y transiciones de estudiantes que actualmente se desarrollan en México. Cada uno, con posturas teóricas y metodológicas acordes con los problemas e interrogantes de investigación planteado ofrece elementos importantes que permiten conocer y comprender un poco más acerca de los estudiantes en distintas etapas educativas, sobre sus decisiones y elecciones, las dinámicas en el interior de las instituciones en las cuales desarrollan sus estudios, sus procesos formativos y aquellos estructurales que impactan sus trayectorias.

El recorrido por los distintos capítulos permite asumir una mirada compleja de las trayectorias y transiciones educativas en distintos niveles analíticos: estructural, al analizar las características de estratificación del sistema educativo, las diferencias regionales y los procesos de admisión como elementos de gran calado que constituyen y caracterizan el sistema educativo por el cual deben transitar los estudiantes. En el nivel institucional, los autores hacen hincapié en las características y particularidades organizacionales de las instituciones y, en el nivel individual, se hace énfasis en las acciones y elecciones que, aunque parezcan individuales, se conforman de arreglos familiares y sociales mucho más complejos.

Los trabajos, además, abren nuevas interrogantes, hacen énfasis en elementos importantes a considerar sobre las trayectorias y transiciones, así como tendencias futuras en la agenda de investigación. Al respecto, se identifican varias vetas para explorar, continuar y

profundizar el análisis, en especial sobre las temáticas, los enfoques teóricos y los diseños metodológicos:

a) Sobre las temáticas:

- Uno de los sectores poco explorados en la temática son las instituciones del sector privado, principalmente por su hermetismo respecto al acceso y disponibilidad de datos en los diferentes niveles educativos. Investigaciones sobre este sector permitirían conocer con mayor detalle su operación, procesos en su interior e impacto en la estratificación del sistema educativo. Aunado a ello, se podría contar con perfiles sociodemográficos, socioeconómicos y académicos de los estudiantes que ingresan a estas instituciones, conocer los procesos de elección para cursar estudios en establecimientos del sector privado; significados, percepciones, experiencias y vivencias como alumnos; procesos de socialización y de enseñanza-aprendizaje, además de la relación de perfiles y experiencias con los diversos tipos de instituciones de este sector, tanto en la conformación de nichos institucionales dirigidos a los distintos sectores sociales como su papel en la reproducción, ampliación o reducción de las desigualdades educativas.
- En ese mismo sentido, se identifica la necesidad de profundizar en el análisis de circuitos educativos producto de la fragmentación del sistema educativo en el país y de las desigualdades escolares; es decir, nichos diferenciados de escuelas e instituciones que se corresponden con condiciones socioeconómicas y culturales de ciertos sectores de la población (Ball, Bowe y Gewirtz, 1995) y que inciden en las transiciones y trayectorias, tanto en los conocimientos y habilidades académicas que adquieren los estudiantes como en su socialización, construcción de subjetividades y formas de socialidad, por ejemplo, la construcción de lazos sociales y de pertenencia (redes de amistad, contacto, etc.) que, a la larga, inciden en oportunidades futuras y que reproducen un orden social (Saraví, 2015).

- Por otra parte, es importante ampliar la mirada a las grandes instituciones federales o ubicadas en las metrópolis. Ya algunos de los capítulos en esta obra hacen énfasis en la diversidad que se presenta regionalmente, por lo que es necesario continuar en ese camino, así como también dirigir la mirada hacia otras modalidades de la educación media superior y otros subsistemas de educación superior, prestando atención a instituciones tecnológicas, politécnicas, de reciente creación y de modalidades alternativas a la presencial.
- En el contexto del crecimiento de la demanda en la educación media superior y superior, y de procesos de ingreso cada vez más selectivos, han surgido actores no educativos, como agencias de preparación para exámenes de ingreso e instancias certificadoras, sobre los cuales es necesario investigar más a fondo su papel. Del mismo modo, se debe abrir el debate y el análisis acerca de los mecanismos de ingreso y selección que imperan hoy en las principales instituciones educativas, su papel en la igualdad de oportunidades y desigualdades que, en el tamiz de la meritocracia escolar, devienen en desigualdades justas.
- Un tema de investigación futuro responde a las trayectorias de los egresados de las instituciones de educación superior con énfasis en la entrada al primer trabajo. El encuentro entre las trayectorias educativas y laborales puede tener un efecto significativo sobre el logro ocupacional y la movilidad social en etapas posteriores del curso de vida de las personas. Esta temática de investigación, si bien no resulta novedosa, implica retos teóricos y metodológicos. En el plano teórico, el reto consiste en analizar el efecto del diseño institucional de la educación superior (por ejemplo, instituciones, programas de nivel de licenciatura y estrategias de vinculación) sobre un conjunto de dimensiones que configuran el inicio de la vida laboral: el calendario, la estratificación del destino ocupacional y las condiciones laborales. El calendario refiere a la temporalidad del evento (edad de ingreso al mercado laboral y tiempo entre el egreso de la educación superior y la

entrada al primer trabajo). También es importante dirigir la mirada hacia la estratificación del primer destino ocupacional; es decir, analizar los tipos de trabajo a los cuales tienen acceso los egresados de distintas carreras e instituciones de educación superior públicas y privadas. La jerarquía y la calidad de la primera inserción ocupacional pueden incidir significativamente en el nivel de ingresos que perciben los egresados de la educación superior. Por último, las condiciones laborales de la primera inserción ocupacional (contrato por escrito, prestaciones y seguro médico) indican, en gran medida, los procesos de precariedad que pueden enfrentar los egresados de la educación superior cuando ingresan al mercado laboral.

En el plano metodológico, el reto principal radica en la consolidación de encuestas institucionales sobre el seguimiento de egresados hacia el mercado de trabajo y en el diseño de estrategias de análisis apoyadas en técnicas estadísticas multivariadas (por ejemplo, modelos de regresión). Además, los datos obtenidos de las encuestas acerca del seguimiento de egresados constituyen una herramienta valiosa para fortalecer la planificación y los programas académicos.

- Las investigaciones respecto a las trayectorias escolares que siguen los estudiantes a partir del ingreso a una institución de educación superior pública se enriquecerían al plantear hipótesis teóricas sujetas a contrastación empírica. En el caso de la UNAM, el conocimiento acumulado y la información disponible en los anuarios y agendas estadísticas permitirían refinar los postulados de la hipótesis sobre la desigualdad de oportunidades en el ingreso a la educación media superior y superior. El propósito analítico consiste en reactualizar los viejos debates que reflejaban la tensión entre “la élite y la masa” (Zorrilla, 1986) y retomar la discusión sobre el proceso de “elitización en la UNAM” (Covo, 1990): ¿cómo ha evolucionado la desigualdad de oportunidades en el ingreso al bachillerato y a la licenciatura en la UNAM? ¿El caso de la UNAM se ajusta a la hipótesis de la persistencia de la

desigualdad social en logros educativos? Los resultados de las investigaciones futuras deberán problematizarse bajo el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior y superior.

En el caso de la UAM-Azcapotzalco, el estudio de las trayectorias escolares de la población estudiantil constituye un programa de investigación que dio lugar a libros, artículos en revistas indexadas y tesis en el nivel de posgrado. Sin duda, un aporte metodológico del programa consiste en aplicar un cuestionario a los estudiantes de cada cohorte de ingreso y realizar un seguimiento del recorrido escolar de las distintas cohortes. Además, se destaca un avance respecto a las técnicas estadísticas de análisis en el campo de las trayectorias educativas: el análisis de secuencias. Los resultados de los estudios antecedentes y los hallazgos principales del capítulo constituyen una fuente de insumos para plantear hipótesis futuras sobre las trayectorias escolares, distinguiendo no sólo el ingreso en primavera y otoño, sino también las divisiones académicas (Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias y Artes para el Diseño). Por ejemplo, ¿cuáles son las especificidades que imprimen las divisiones académicas en las trayectorias escolares de los estudiantes de la UAM?

- Las elecciones educativas son una dimensión clave de las trayectorias escolares de los estudiantes. En específico, continuar o no los estudios, la elección de instituciones y modalidades, así como la elección de la carrera, influyen en el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes. Las investigaciones se concentran, por un lado, en las preferencias y en las motivaciones que tienen los estudiantes y, por otro lado, en los factores que influyen en la elección: el capital cultural y económico de la familia de origen, la trayectoria escolar previa, *habitus* y capitales institucionales. En general, la estrategia de análisis descansa en la aplicación de entrevistas cualitativas a estudiantes y a sus familias con énfasis en el nivel medio superior y superior. En este sentido, las inves-

tigaciones futuras sobre los procesos de elección requieren ampliar la mirada analítica a otros niveles educativos y considerar otros actores educativos y no educativos.

- Las investigaciones que analizan los efectos de la desigualdad social sobre las transiciones entre niveles educativos distinguen dos dimensiones conceptuales: la desigualdad vertical y la desigualdad horizontal. Particularmente, el análisis de la desigualdad horizontal refiere a medir el efecto del origen social sobre el ingreso a distintas modalidades e instituciones educativas dentro de un mismo nivel. La temática cobra relevancia en la educación superior por la heterogeneidad del sistema y la creciente diferenciación institucional. La calidad y el prestigio de los programas y las instituciones pueden repercutir en la valorización de los títulos en el mercado de trabajo y, en última instancia, en las trayectorias laborales de las personas.

En general, las investigaciones sobre la desigualdad horizontal en la educación superior suelen utilizar datos que provienen de encuestas sobre estratificación y movilidad social y, en menor medida, de encuestas sobre trayectorias escolares. Los resultados principales, frecuentemente derivados de la estimación de modelos de regresión multinomial, permiten aproximarse a la discusión de hipótesis predominantes en el campo de estudio en el nivel internacional: la desigualdad efectivamente mantenida (EMI, por sus siglas en inglés) (Lucas, 2001). En este sentido, se destaca un avance sustantivo en el terreno teórico y metodológico. Sin embargo, algunas preguntas adicionales invitan a una reflexión más amplia: ¿el diseño del sistema de educación superior representa una dimensión que contribuye a la reproducción de la desigualdad de oportunidades educativas?

- La expansión educativa redujo las brechas de género en el ingreso a la educación media superior y superior en la mayoría de los países de América Latina. En México, la proporción de mujeres en la educación media superior y superior bajo la modalidad escolarizada representa 51 y 50.8%, respectiva-

mente, en el ciclo escolar 2019-2020 (SEP, 2020). Si bien la participación de las mujeres en la educación superior se incrementó significativamente en las últimas décadas, persiste una segregación según las áreas del conocimiento y el tipo de carrera en comparación con los hombres. En este sentido, las mujeres participan en mayor medida en áreas académicas y carreras profesionales denominadas “femeninas”, como enfermería, nutrición, trabajo social, ciencias sociales y humanidades. Mientras que los hombres se concentran en las áreas de las ingenierías y las ciencias exactas. Esta tendencia refleja la división sexual del trabajo que estructura los espacios disciplinarios y las tareas en función de las concepciones normativas y los estereotipos de género tradicionales en la sociedad.

Los estudios sobre trayectorias escolares en la educación superior deben tener en cuenta la distribución desigual de los hombres y las mujeres en las áreas del conocimiento y en las carreras, así como el rendimiento académico y la participación dentro de las instituciones. El hecho de ser hombre o mujer resulta significativo tanto en el desarrollo de la trayectoria educativa como en las experiencias y vivencias cotidianas en el ámbito universitario.

- La irrupción de la contingencia sanitaria por covid-19 implica un gran desafío en el campo de la investigación educativa. Se requiere impulsar proyectos de investigación que analicen en profundidad y a futuro las consecuencias que implica este fenómeno de gran escala en la educación y, en específico, en las trayectorias y transiciones de los estudiantes. Del mismo modo, es necesario el análisis de políticas y de las acciones emprendidas por las instituciones para dar continuidad a la escolarización de la población y de aquellas que se emprenderán una vez concluida la pandemia, con el fin de garantizar el derecho a la educación y retener a los estudiantes.
- b) Sobre los enfoques teóricos:
- Las trayectorias y transiciones educativas constituyen una línea de investigación para diferentes disciplinas de las ciencias

sociales y humanidades como la antropología, la pedagogía y la sociología. La investigación sociológica se concentra en analizar las barreras, las expectativas y las experiencias presentes en las transiciones que llevan a cabo los estudiantes entre los niveles educativos, desde la primaria hasta la educación superior. En el nivel teórico, las investigaciones identifican un conjunto de factores explicativos que definen las trayectorias escolares, entre los cuales se destacan el origen socioeconómico y cultural, el género, el origen étnico, los eventos del curso de vida, los antecedentes escolares y el desempeño académico, las aspiraciones y expectativas, las decisiones y elecciones educativas, la influencia de profesores y tutores dentro y fuera de la escuela, la dinámica organizacional, los diseños institucionales y curriculares, así como las formas de experimentar e integrarse a las instituciones educativas.

La diferencia entre las investigaciones radica en el peso explicativo que otorgan a los distintos factores y comprende desde las posturas “estructuralistas” hasta las “racionalistas”. Por ejemplo, para analizar el vínculo entre las trayectorias escolares y la desigualdad social, se retoma frecuentemente la teoría de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 2003 y 2018). Para esta perspectiva, el capital cultural constituye el determinante principal de las trayectorias escolares. Una explicación alternativa sobre las trayectorias escolares y la desigualdad social descansa en los postulados de la teoría de la acción racional (Breen y Goldthorpe, 1997). El argumento general indica que la continuidad escolar depende de evaluaciones racionales de costos y beneficios condicionadas por la posición de clase de los estudiantes. En cambio, bajo el enfoque del curso de vida se analiza el “entrelazamiento” de las trayectorias escolares con dominios familiares y laborales, y su impacto en la construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad social. Un reto futuro consiste en profundizar la discusión sobre la integración de los factores con el propósito de alcanzar una comprensión holística de las trayectorias escolares de los estudiantes (Van de Werfhorst

y Hofstede, 2007). En el plano metodológico, este reto debe acompañarse de una operacionalización explícita de los conceptos, dimensiones e indicadores y su adecuación al contexto mexicano.

c) Sobre los diseños metodológicos:

- *Fuentes de datos.* Actualmente existe un avance considerable en términos de disponibilidad de información, mucha de ella pública y, alguna, producto de un mayor número de investigaciones acerca de los estudiantes. No obstante, es necesario desarrollar instrumentos pertinentes y acordes con los objetivos de las investigaciones que permitan recabar la información necesaria, ya que el uso de fuentes de datos secundarios (encuestas nacionales o datos institucionales de corte administrativo) plantea un límite del análisis que se puede realizar con esta información, toda vez que estas fuentes de datos fueron recabadas con propósitos diferentes a los objetivos de las investigaciones planteadas, por lo que en muchos casos se trata de datos gruesos que sólo permiten una aproximación a ciertas problemáticas. En el mismo sentido, algunas fuentes de datos, ya sea secundarias o producto de investigaciones, suelen circunscribirse a determinados lugares, principalmente las grandes ciudades o zonas metropolitanas (CDMX, Guadalajara, Monterrey) o instituciones educativas, o bien concentradas en zonas con problemas de rezago educativo o social (Chiapas, Oaxaca, Guerrero), que si bien esto responde a los recursos (financieros, materiales, humanos) con los que se cuenta para llevar a cabo las investigaciones, los datos no son representativos más allá de las unidades y los espacios que se analizan. En el nivel de los instrumentos para la recolección de información empírica, sería importante incluir aquellos que permitan obtener datos de mayor calado, a través de su aplicación en distintos momentos (análisis de paneles), el seguimiento de cohortes reales y la reconstrucción de eventos y sucesos en momentos transversales. En este sentido, se requeriría un mayor compromiso en el diseño de estos instrumentos de manera que las preguntas, las varia-

bles y los indicadores utilizados permitan captar la información fundamental en las distintas investigaciones. En la misma línea de ideas, es necesario garantizar el consentimiento informado de los participantes y su anonimato.

- En el plano empírico, sería deseable incorporar mucha mayor información con la que cuentan las instituciones en diferentes dependencias universitarias, lo cual abonaría para comprender mejor los recorridos y las experiencias de los estudiantes durante y una vez concluidos sus estudios. Desafortunadamente los estudiantes deben llenar encuestas y formatos en distintos procedimientos que sólo se almacenan en bancos de información a los cuales unos cuantos tienen acceso y sobre los cuales se realiza un análisis incipiente.
- *Estrategias de análisis.* El mayor acceso a computadoras personales y el desarrollo de programas de análisis de información, tanto cualitativa como cuantitativa, han permitido el uso de técnicas analíticas más novedosas y complejas; aun con ello, es importante no olvidar conceptos básicos sobre procedimientos estadísticos que dependen del nivel de medición de variables que se utilicen, la parsimonia en la construcción de modelos e índices, las amenazas y restricciones que presentan diversas técnicas estadísticas y garantizar la validez (del constructo y de conclusión estadística), así como la confiabilidad en la información cuantitativa. En el caso de la información cualitativa, se debe recordar que su análisis implica comprender el contexto que rodea los datos y explicitar la manipulación y las transformaciones que se realizan sobre esta información para clarificar y guiar los procesos analíticos, a la vez que se gana en fiabilidad y credibilidad. Finalmente, para los análisis documentales se requiere hacer explícitos la selección de los documentos, los procedimientos de codificación y sistematización de la información, así como la forma de analizarla; es decir, asegurar la rigurosidad del análisis realizado.
- En correspondencia con el punto anterior, una mirada holística hacia el análisis de las trayectorias y transiciones

requeriría el diseño de métodos mixtos que combinen los enfoques cualitativo y cuantitativo. Sin embargo, es importante recordar que el uso del diseño de métodos mixtos debería corresponder a la pregunta y a los objetivos de investigación, además de tener en cuenta los límites de tiempo y de recursos para el desarrollo de los estudios.

Por último, es necesario enfatizar que el análisis de las trayectorias y transiciones de los estudiantes requiere de esfuerzos compartidos. En ese sentido, la conformación de un programa de investigación que incluya distintas instituciones y niveles educativos es necesaria para profundizar en las temáticas de nivel teórico, metodológico y empírico. Los temas de la agenda se desarrollarán en futuras sesiones del Seminario de Trayectorias y Transiciones Educativas en México, lo que contribuirá a la continuación de la línea de investigación en el IISUE-UNAM y permitirá un acercamiento mucho más completo de los estudiantes en el sistema educativo nacional.

REFERENCIAS

- Ball, Stephen J., Richard Bowe y Sharon Gewirtz (1995), “Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts”, *The Sociological Review*, vol. 43, núm. 1, pp. 52-78.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2018), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2003), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Breen, Richard y John Goldthorpe (1997), “Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory”, *Rationality and Society*, vol. 9, núm. 3, pp. 275-305.
- Covo, Milena (1990), “La composición social de la población estudiantil de la UNAM: 1960-1985”, en Ricardo Pozas (coord.), *Universidad y sociedad*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 29-136.

- Lucas, Samuel (2001), “Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility and social background effects”, *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6, pp. 1642-1690.
- Saraví, Gonzalo A. (2015), *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, México, Flacso/CIESAS.
- SEP (2020), *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2019-2020*, México, SEP.
- Van de Werfhorst, Herman y Saskia Hofstede (2007), “Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared”, *The British Journal of Sociology*, vol. 158, núm. 3, pp. 391-414.
- Zorrilla, Juan Fidel (coord.) (1986), *Los universitarios: la élite y la masa*, México, UNAM.

SIGLARIO

AAI	activo con avance inconsistente
AAM	activo con avance moderado
AGA	Archivo General de Estudiantes
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ASCII	American Standard Code for Information Interchange
camín	entidades con criterios de admisión mínimos
camix	entidades con criterios de admisión mixtos
CBI	División de Ciencias Biológicas e Ingeniería
CBT	Centro de Bachillerato Tecnológico
CBTA	Centro de Bachillerato en Tecnología Agrícola
CBTF	Centro de Bachillerato en Tecnología Forestal
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CDMX	Ciudad de México
CEB	Centro de Estudios de Bachillerato
Cecati	Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial
CECYT	Centro de Estudios Tecnológicos y Científicos
CECYTE	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos
CECYTEA	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Aguascalientes

CECYTECH	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Chihuahua
CECYTEG	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Guerrero
CECYTEM	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México
CECYTEQ	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Querétaro
Cedart	Centro de Educación Artística
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPTEA	Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Aguascalientes
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CET	Centro de Estudios Tecnológicos
Cetac	Centro de Bachillerato en Tecnología del Mar Continental
Cetmar	Centro de Bachillerato en Tecnología del Mar
CETI	Centro de Enseñanza Técnica Industrial
CETIS	Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios
Cetmar	Centro de Bachillerato en Tecnología del Mar
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
Cinvestav	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Cobaem	Colegio de Bachilleres del Estado de México
Cobach	Colegio de Bachilleres
Cobaq	Colegio de Bachilleres del estado de Querétaro
Colbach	Colegio de Bachilleres
Colmex	El Colegio de México
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Comipems	Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Medio Superior
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Conapo	Consejo Nacional de Población
Conocer	Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia Laborales
Cosdac	Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico
CSH	División de Ciencias Sociales y Humanidades
CU	Ciudad Universitaria
CUCS	Centro Universitario de Ciencias de la Salud
CYAD	División de Ciencias y Artes para el Diseño
DGAE	Dirección General de Administración Escolar
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGCFT	Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
DGOAE	Dirección General de Orientación y Atención Educativa
DGPL	Dirección General de Planeación
DOE	desigualdad de oportunidades educativas
DOF	<i>Diario Oficial de la Federación</i>
EBE	entidades con examen basado en la escuela
Edomex	Estado de México
EG	egreso
EGP	Erikson, Goldthorpe y Portocarero
EMI	Effectively maintained inequality/efectivo mantenimiento de la desigualdad
EMS	educación media superior
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
ENEO	Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia
ENIGH	Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares
ENP	Escuela Nacional Preparatoria

ES	educación superior
ETEL	Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes Mexicanos 2015
EUS	Entidades con examen único de selección
Exani	Examen Nacional de Ingreso
Exani II	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior
Excohba	Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos de la Universidad de Baja California
FCE	Fondo de Cultura Económica
FES	Facultad de Estudios Superiores
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
HLI	Hablantes de Lengua Indígena
ICAT	Institutos de Capacitación para el Trabajo
IES	instituciones de educación superior
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IOS	Índice de Orígenes Sociales
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISEI	Índice Socioeconómico Internacional de Status Ocupacional
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
LGE	Ley General de Educación
MEFP	Ministerio de Educación y Formación Profesional
MMI	Maximally Maintained Inequality/máximo mantenimiento de la desigualdad
MMSI	Módulo de Movilidad Social Intergeneracional
NA	No aprobada
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OVE	Observatorio Nacional de Vida Estudiantil
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PGR	Procuraduría General de la República
PIB	producto interno bruto
PPA	Paridad de Poder Adquisitivo
Prefeco	Preparatorias Federales por Cooperación
Pronabes	Programa Nacional de Becas
PSH	principal sostén del hogar
RES	Reglamento de Estudios Superiores
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
Sagarpa	Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural
Sedena	Secretaría de la Defensa Nacional
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEN	sistema educativo nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SINA	sin actividad
SINCO	Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SM	salario mínimo
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
SPADIES	Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior
STPS	Secretaría del Trabajo y Previsión Social
SUAYED	Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia
TXT	archivo de texto simple
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
Uaemex	Universidad Autónoma del Estado de México
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro

UDUAL	Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
UE	Unión Europea
UEA	Unidad de Enseñanza Aprendizaje
UdeG	Universidad de Guadalajara
UEMSTAYCM	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar
UEMSTIS	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNPF	Unión Nacional de Padres de Familia
UV	Universidad Veracruzana
ZM	zona metropolitana

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

Jorge Bartolucci. Doctor en Sociología por la UNAM. Investigador en el IISUE-UNAM. Miembro del SNI nivel I. Líneas de investigación: sociología de la educación superior y de la ciencia; cobertura y calidad de la educación superior y formación de comunidades científicas. Publicaciones recientes: “Una mirada heurística a los resultados de las pruebas PISA (2000-2018): las habilidades en lectura de los jóvenes de 15 años en México”, *Revista CS*, vol. 34, 2021, pp. 301-335, y “Science as an object of sociological study”, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 2018, vol. 55, pp 1-19.

Emilio Blanco Bosco. Doctor en Ciencias Sociales (Flacso-México). Profesor-investigador en El Colegio de México. Miembro del SNI nivel II. Su área principal de investigación es educación y desigualdad social. Líneas de investigación: desigualdad de aprendizajes, eficacia escolar, trayectorias educativas, transiciones educativas. Publicaciones recientes: “La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010)”, *Perfiles Educativos*, 2021, vol. 43, núm. 171, pp. 8-26; “La transición al nivel medio superior de educación en México. Desigualdades en perspectiva vertical y horizontal (1965-2010)”, en Cristina Bayón (coord.), *Las grietas del neoliberalismo. Dimensiones de la desigualdad contemporánea en México*, México, UNAM, 2019, y “La desigualdad de oportunidades educativas en México. Origen social, género y región: 1960-2010”. Documento de trabajo núm. 9, México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2019.

Adrián de Garay Sánchez. Doctor en Investigación en Ciencias Antropológicas por la UAM-Iztapalapa. Profesor-investigador del departamento de Sociología, UAM-Azcapotzalco. Miembro del SNI nivel 1. Líneas de investigación: estudiantes universitarios y trayectorias escolares; educación superior privada. Publicaciones recientes: Adrián de Garay, Dinorah Miller e Iván Montoya, *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*, México, ANUIES, 2017, y Adrián de Garay, Dinorah Miller e Iván Montoya, “Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM”, *Sociológica*, 2016, vol. 31, núm. 88, pp. 95-140.

Jimena Hernández Fernández. Doctora en Educación por el Centre for International Education de la Universidad de Sussex. Investigadora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Miembro del SNI nivel 1. Entre sus líneas de investigación destacan: economía de la educación, diseño y evaluación de política educativa, así como acceso, transición y progresión educativa. Publicaciones recientes: “Admisión y selección académica en educación media superior en México”, *Education; Policy Analysis Archives*, 2021; “Admisión y selección socioeconómica en educación media superior. *Perfiles Educativos*, 2020, vol. 42, núm. 170, y Jimena Hernández-Fernández, Ivania de la Cruz, Ana Elizabeth Razo, “Perfil de los evaluadores pares en México (2014-2017)”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2020, vol. 25, núm. 86.

Mónica López Ramírez. Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Investigadora del IISUE-UNAM. Miembro del SNI nivel 1. Líneas de investigación: trayectorias y socialización de estudiantes, movilidad internacional de estudiantes y desigualdades educativas. Publicaciones recientes: “*Ticket to ride: el papel de la movilidad internacional de corta duración en las trayectorias escolares de estudiantes de licenciatura de la UNAM*”, *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 2020, vol. 12, núm. 21, pp. 53-77; Mónica López Ramírez y Santia-

go Andrés Rodríguez, “Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?”, en *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, IISUE-UNAM, 2020, y Mónica López Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez S., “Métodos y técnicas de investigación en el análisis de trayectorias y transiciones educativas en México”, *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2020, vol. 4, núm. 6, pp. 86-104.

Alejandro Márquez Jiménez. Doctor en Educación por la UAA. Investigador del IISUE-UNAM y exdirector de la revista *Perfiles Educativos* (periodo 2014-2018). Miembro del Seminario de Educación Superior de la UNAM. Ha publicado diversos trabajos sobre la economía de la educación, evaluación educativa y políticas educativas. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: Alejandro Márquez Jiménez, María Carla Corrochano y María del Rosario González (2020), “Capítulo 4. Redes Sociales (RR. SS.). Tres miradas a la participación de los jóvenes a través de las RR. SS.”, en Jon Igelmo Zaldívar y María del Rosario González (eds.), *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico*, Salamanca, FahrenHouse, 2020; Alejandro Márquez Jiménez y Armando Alcántara Santuario, “Entre lo público y lo privado: acceso y equidad en la educación superior en México y Brasil, 2000-2016”, *Revista de Sociología de la Educación*, 2019, vol. 12, núm. 2, pp 258-278, y “Editorial. Ninis en México: problema y propuestas”, *Perfiles Educativos*, 2018, vol. 40, núm. 159, pp. 3-14.

Dinorah Miller Flores. Doctora en Investigación en Ciencias Sociales. Profesora-investigadora en el departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco. Miembro del SNI nivel 1. Líneas de investigación: estudiantes universitarios y trayectorias escolares, desigualdad educativa y educación superior. Publicaciones recientes: Adrián de Garay, Dinorah Miller e Iván Montoya, *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*, México, ANUIES, 2017, y Dinorah Miller, D. y Arvizu, V. (2016), “Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las univer-

sitarias con hijos y breves notas para su estudio”, *Revista De La Educación Superior*, 45(177), 17-42.

Mariana Guadalupe Molina Fuentes. Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Adscripción institucional: Cátedra Extraordinaria “Benito Juárez”, UNAM. Miembro del SNI nivel 1. Líneas de investigación: secularización y laicidad, socialización de valores, educación religiosa. Publicaciones recientes: “El discurso en torno a la sexualidad: comparación entre dos libros de orientación para adolescentes”, *Diálogos por la Educación*, 2020, vol 11, núm. 21, pp. 1-19; “Formación escolar, religiosidad y ciudadanía. Una aproximación a la laicidad en Chile y México”, en Patricia Imbarak y Cristóbal Madero (eds.), *Educación católica en Latinoamérica: un proyecto en marcha*, Santiago, Universidad Católica de Chile, 2019, y “Laicidad, secularización, y religiosidad. Apuntes para entender la propuesta de una Constitución Moral en México”, *Quid Iuris*, 2019, vol. 44, pp. 10-25.

José Navarro-Cendejas. Doctor en Sociología por la UAB. Profesor-investigador en el Departamento de Políticas Públicas de la UdeG. Miembro del sni nivel 1. Líneas de investigación: relación jóvenes-educación-trabajo, transición escuela-trabajo, competencias laborales y desigualdad de oportunidades educativas. Publicaciones recientes: “¿Importa el tipo de bachillerato? Transiciones después de la educación media superior: diferencias entre programas generales y tecnológicos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2020, vol. 35, núm. 84, pp. 153-158; Pablo Dalle, Paula Boniolo y José Navarro-Cendejas, “Logro educativo y movilidad intergeneracional de clase en Argentina y México”, en Màrius Domínguez i Amorós, Tabaré Fernández Aguerre e Ianina Tuñón (comps.), *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica*, Buenos Aires, Clacso, 2019; “El futuro del trabajo y la educación a lo largo de la vida”, en Adrián Acosta Silva, A. (coord.), *El futuro de las relaciones entre educación superior y trabajo. Perspectivas teóricas, implicaciones prácticas*, México, ANUIES, 2019.

Santiago Andrés Rodríguez. Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Investigador del IISUE-UNAM. Miembro del SNI nivel I. Líneas de investigación: educación y desigualdad social, movilidad educativa intergeneracional, transición a la educación media superior y metodología de la investigación. Publicaciones recientes: “Movilidad educativa intergeneracional absoluta y relativa en México. Diferencias por sexo y cohortes de nacimiento de 1952 a 1991”, *Papers*, 2020, vol. 105, núm. 3, pp. 421-448; Mónica López Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez, “Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?”, en *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, 2020; Carolina Peláez González y Santiago Andrés Rodríguez, “Género, trabajo y educación: diferencias entre hombres y mujeres en la entrada al primer empleo”, *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 2020, vol. 6, dossier Género y Trabajo.

*Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos:
procesos, rutas y experiencias en el sistema educativo nacional*

se terminó de imprimir en octubre de 2022
en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V.,
ubicados en 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco,
municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón LT Paeuropean,
diseñada por Jan Tschichold en 1964, y Gill Sans, diseñada por Eric Gill en 1928.

Para papel de interiores se utilizó cultural crema de 90 gramos y para los forros
couché mate de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Juan Carlos Rosas Ramírez.

La edición consta de 500 ejemplares.

